



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Läs- och skrivsvårigheter

- en intervjustudie om hur pedagoger
bemöter elever i läs- och skrivprocessen

Sofia Andersson och Johanna Kindberg

Handledare: Susanne Johansson

Examinator: Göran Lassbo

Rapportnummer: HT05-2611-013

Abstrakt

Examensarbete, C-uppsats, vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, rapportnummer HT05-2611-013

Författare: Sofia Andersson och Johanna Kindberg
Handledare: Susanne Johansson
Examinator: Göran Lassbo
Titel: Läs- och skrivsvårigheter – en intervjustudie om hur pedagoger bemöter elever i läs- och skrivprocessen

Bakgrund: Vi som pedagoger kommer med stor sannolikhet att möta elever med läs- och skrivsvårigheter under vårt yrkesverksamma liv. Då vårt uppdrag som pedagoger innebär att lära alla elever läsa och skriva och då vi lever i ett samhälle där kraven på läs- och skrivkunnighet bara ökar kommer vår utgångspunkt i studien att vara hur pedagoger bemöter de elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Syfte: Syftet med den här studien är att få kunskap om hur pedagoger tänker och arbetar när de möter elever med läs- och skrivsvårigheter i de tidiga åldrarna.

Metod: Sju kvalitativa intervjuer har genomförts med pedagoger, verksamma i de tidigare åldrarna (F-3). Intervjuerna har sedan analyserats för att få en djupare förståelse för hur pedagogerna tänker kring läs- och skrivsvårigheter och för hur de bemöter elever som har dessa svårigheter.

Resultat: I resultatet av vår studie kan vi se att pedagogerna uppfattar läs- och skrivsvårigheter på olika sätt och att de olika uppfattningarna bidrar till vad de anser att läs- och skrivsvårigheter är. Vidare har vi kommit fram till att det är betydelsefullt att skapa en undervisning där alla elever får möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga. För att uppnå detta bör pedagogen behärska olika strategier för hur elever lär sig läsa och skriva. Olika strategier och ett positivt bemötande av eleven kan sedan användas för att skapa möjligheter för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, pedagog, elev, skola, strategier

Förord

Under arbetets gång har vi haft ett gott samarbete. Vi har uppmuntrats av varandra och utvecklats tillsammans. Det här har skapat ett gemensamt lärande som utmynnat i detta examensarbete. Vi har gemensamt ansvar för alla delar i arbetet.

Det är flera personer i vår omgivning som stöttat oss och på olika sätt bidragit till vårt arbete. Vi vill tacka de pedagoger som bidragit med sin kunskap och sina erfarenheter i denna studie, vår handledare Susanne Johansson som gett oss goda råd på vägen samt familj och vänner för stöd under denna intensiva period och korrekturläsning. Ett stort tack till er alla!

Göteborg, den 23 december 2005

Sofia Andersson och Johanna Kindberg

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.1.1 Skriftspråkets historia.....	1
1.1.2 Att kunna läsa och skriva i dagens samhälle.....	3
1.1.3 Vad säger styrdokumentet?	3
1.1.4 Begreppsförklaring.....	4
1.2 Syfte och frågeställningar.....	5
2. Teoretisk referensram	6
2.1 Olika läs- och skrivinlärningsmetoder	6
2.2 Läs- och skrivsvårigheter	7
2.2.1 Intresse och motivation	8
2.2.2 Miljöbetingade orsaker.....	8
2.2.3 Biologiska orsaker.....	9
2.2.4 Språkliga orsaker.....	9
2.2.5 Motoriska svårigheter.....	9
2.3 Att möta elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen.....	10
2.3.1 Specialpedagogen.....	13
2.3.2 Hjälpmedel	13
2.4 Att upptäcka en elev med läs- och skrivsvårigheter.....	14
3. Metod	16
3.1 Val av metod	16
3.2 Undersökningsgrupp	17
3.3 Bortfall	17
3.4 Genomförande av intervjuerna.....	17
3.5 Bearbetning av insamlad data	18
3.6 Avgränsningar	18
3.7 Studiens tillförlitlighet.....	18
3.7.1 Reliabilitet	18
3.7.2 Validitet.....	19
3.8 Etiska övervägande	19
4. Resultat	20
4.1 Undersökningsgrupp	20
4.2 Inlärningsmetoder.....	21
4.3 Uppfattningar kring vad läs- och skrivsvårigheter är.....	22
4.4 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter	24
4.5 Att möta elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen.....	25
4.6 Att upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter	28
4.7 Skolans resurser.....	30
5. Diskussion	32
5.1 Slutsats	35
5.2 Förslag till fortsatt forskning.....	35
Referenslista	36
Bilaga 1: Intervjufrågor	38

1. Inledning

I inledningen presenteras studiens bakgrund, läsningens och skrivandets betydelse förr och idag. I det här avsnittet presenteras också det aktuella problemområdet samt de frågeställningar som genomsyrar arbetet. Vidare tydliggörs också syftet med uppsatsen.

Vi närmar oss nu slutet på vår lärarutbildning. Som ett avslutande moment inom Nya Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet ingår det att skriva ett examensarbete. Under utbildningen har vi fått med oss pedagogiska och didaktiska redskap samt ämneskunskap i de inriktningar som vi fördjupat oss i. En av våra inriktningar är ”Svenska för tidigare åldrar”, i denna inriktning ingick kursen ”Läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling”. Något som väckte vårt intresse under kursen och gav oss många tankar var de elever som inte lär sig att läsa och skriva. Genom den verksamhetsförlagda utbildningen på skolorna har vi mött elever som har svårt för att lära sig läsa och skriva. Vad kan vi som pedagoger göra för att hjälpa dessa elever och hur ska vi tänka för att skapa så bra förutsättningar för lärande som möjligt?

Vi som pedagoger kommer med stor sannolikhet att möta elever med läs- och skrivsvårigheter under vårt verksamhetsyrkesliv. Uppdraget som pedagog innebär bland annat att lära alla elever att läsa och skriva och därmed kommer elever med läs- och skrivsvårigheter att vara utgångspunkten för vårt examensarbete. Vi kommer att intervjuva verksamhetspedagoger och ta del av deras uppfattningar och strategier kring ämnet.

Läs- och skrivsvårigheter är ett vanligt problem i dagens samhälle. I rapporten *Att läsa och skriva* (2003, sid.72), utgiven av myndigheten för skolutveckling, står det att cirka fem procent av de unga i åldern 20-25 år i Sverige har en läs- och skrivförmåga som gör att de endast klarar av de allra enklaste läs- och skrivuppgifter i vardagslivet. Författaren Häggström i (Bjar & Liberg, 2003, sid. 247) menar att skillnaderna mellan bokslukaren och den som undviker läsning bara blir större och större. Om de svaga läsarna inte fångas upp i tid finns det en tendens till att de aldrig kommer i kapp. Det här kan ses som en stor utmaning för alla som arbetar i skolan. Med tanke på ovanstående är det viktigt att undersöka hur skolan kan hjälpa alla elever att utveckla en god läs- och skrivförmåga.

1.1 Bakgrund

1.1.1 Skriftspråkets historia

Förr i tiden fördes information vidare från mun till mun. Kunskap om nödvändiga vardagsrutiner berättades generationer mellan och därmed bevarades viktig information genom en muntlig tradition. Men med tiden växte behovet av ett skriftspråk fram. I Sverige har vi ända sedan 1600-talet varit ett läsande folk (Längsjö & Nilsson, 2004, sid. 10). Dahlgren m.fl. (2004, sid. 23) skriver att även om svenskarna tidigt var ett läsande folk dröjde det ända till senare delen av 1800-talet tills skrivförmågan var utbredd till den vanlige svensken. Skriftspråket har inneburit stora förändringar i vårt samhälle och för vårt sätt att tänka. Säljö (2000, sid. 157-159) menar att skriftspråkskulturen är den hittills mest omvälvande förändringen i vårt sätt att utveckla och återskapa kunskaper, insikter och färdigheter. När skriften tog fäste i samhället blev den ett dominerande redskap. Den förändrade både våra föreställningar och attityder till kunskap och information. Bruket av

skrift har skapat nya kriterier för kunskap och helt nya sätt att tänka och resonera. Skriften har förändrat vårt sätt att lösa problem, bevara information och hur vi får ta del av den. Den har också blivit knuten till maktutövning och fyller en avgörande funktion i viktiga samhällsliga verksamhetssystem som rättsväsende, skola, produktion, affärliv och hälso- och sjukvård. Längsjö och Nilsson skriver att anledningen till den tidiga läskunnigheten i Sverige finner man hos Luther och reformationen som menade att varje människa själv skulle kunna läsa bibeln och finna den rätta tron. I samband med reformationen kom det lagar som ålade hemmen att ansvara för läsundervisningen (2004, sid. 10). Det läromedel som användes var katekesen och prästen kontrollerade sockenbornas högläsningens förmåga vid husförhören. Vid folkskolans införande 1842 släppte allt fler föräldrar ansvaret för barnens läsinlärning. Efter en tid inrättades i stället småskolan vars främsta uppgift var läsundervisningen. I den tidiga läsundervisningen antogs förståelse av det lästa vara synonymt med korrekt avläsning (SOU 1997: 108, sid. 66-67). Detta tar också Längsjö och Nilsson (2004, sid. 12-15) upp. De skriver att läsinlärningen skedde med hjälp av bokstaveringsmetoden. Denna metod innebar att bokstavsnamnen först uttalades en stavelse åt gången för att sedan uttala hela ordet. När läsundervisningen blev skolans ansvar innebar det efterhand att det uppstod metoddiskussioner. Redan under 1860-talet uppstod meningsskiljaktigheter kring hur barn lär sig läsa och skriva. Dahlgren m.fl. (2004, sid. 27-29) menar att vi under en lång tid in på 1900-talet hade en läs- och skrivinlärningsmetodik vars tyngdpunkt låg i färdighetsträning med inriktning på formaspekten. Under 1970- och 1980- talet inleddes en intensiv läsmetodisk debatt. Färdighetsträningen ifrågasattes mot en mer funktionell språksyn. Detta innebar att den språkliga processen hamnade i fokus istället för den tekniska färdigheten.

Synen på hur barn lär sig läsa och skriva har också påverkat synen på barn med läs- och skrivsvårigheter. Den första som intresserade sig för läs- och skrivsvårigheter var läkaren Kussmaul. Han betraktade oförmågan att kunna läsa som en speciell sjukdom vilken var medfödd. Att läs- och skrivsvårigheter beror på någon form av hjärnskada kom att dominera under början av 1800- talet. Under den senare hälften började man diskutera om inte också föräldrarnas fattigdom och vårdslöshet kunde vara en orsak till barns läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 2001, sid. 18). Sohlman (2000, sid. 67) menar att en icke skrivkunnig person kunde bli omyndigförklarad långt in på 1900- talet.

Om ett barn hade läs- och skrivsvårigheter fick denne gå om en eller flera klasser tills han/hon lärde sig läsa och skriva. 1879 inrättades den första hjälpklassen i Norrköping. Många av de elever som hade läs- och skrivsvårigheter blev placerade där eftersom åsikten i samhället var att varje normal människa kunde lära sig läsa och skriva. Under 1950- talet började synen på läs- och skrivsvårigheter att förändras, mycket på grund av Monroes forskning. Då han kom fram till att det kan finnas flera orsaker till att en elev har läs- och skrivsvårigheter. Med ett vidgat antal orsaksfaktorer ökade förutsättningarna till hjälp. Läsklasser och läskliniker inrättades där eleverna fick individuell hjälp några timmar i veckan. Den övriga tiden tillbringade de i den ordinarie klassen (Ericson, 2001, sid. 18). Under 1970- talet inträffade dock en vändning. Alla varianter av läs- och skrivsvårigheter fördes samman och ansågs bero på sociala och emotionella förhållanden (Sohlman 2002, sid. 67). Elevernas läs- och skrivsvårigheter ansågs också som förorsakade av skolan. Om en elev hade läs- och skrivsvårigheter var det ett tecken på att skolan hade misslyckats. Detta bidrog till att läsklinikerna ifrågasattes och 1978 avskaffades de. De elever som tidigare gått i dessa speciella klasser integrerades nu till de vanliga klasserna där de fick stöd och hjälp (Ericson, 2001, sid. 23).

Under 1990 – talet ökade åter intresset för olika former av läs- och skrivsvårigheter. En kampanj startades för att öka kunskapen om handikappet. Det startades också olika förbund för personer med läs- och skrivsvårigheter vilka bland annat hade som mål att samla in pengar för forskning. Idag har vi kunskap om att läs- och skrivsvårigheter kan ha flera olika orsaker och att elever därmed behöver olika sorters stöd. Det viktigaste är dock att vi idag har en förståelse för de som drabbats av läs- och skrivsvårigheter och inte längre klassar dem som ”onormala”(Ericson, 2001, sid. 27).

1.1.2 Att kunna läsa och skriva i dagens samhälle

Skriftspråksanvändningen är en social aktivitet. Det måste finnas en skrivare som har ett budskap att förmedla och en läsare som skall ta del av budskapet.

Skrivning och läsning innefattar två saker. Dels skall ett budskap överbringas mellan människor och dels skall detta ske på ett överenskommet sätt. För vårt alfabetiska skriftspråk vidkommande utgörs detta sätt av att det som vi skriver är en representation av det vi säger. Och det som vi säger är en representation av det föremål, den människa, tanke, känsla, händelse om vilken vi skall skriva. Dessa två saker utgör tillsammans skrivandets och läsandets essens (poäng) (Dahlgren m. fl. 2004, sid. 5).

I dagens samhälle är det viktigare än någonsin att kunna läsa och skriva. Vi lever idag i ett informationssamhälle där vi ständigt får information från olika håll till exempel tv, Internet, radio och tidningar. Det är viktigt att snabbt kunna kommunicera med omvärlden via exempelvis e-mail och sms. I ett samhälle som ställer allt högre krav på att kunna kommunicera är det viktigt att skolan arbetar aktivt för att stärka alla elevers förmåga att kunna uttrycka sig muntligt såväl som skriftligt.

Kraven på läs- och skrivförmåga för att på ett fullvärdigt sätt leva i samhället sätts högre idag, både i arbetslivet och privatlivet (Myndigheten för skolutveckling, 2003, sid. 8).

Att kunna läsa och skriva är också av stor social betydelse. Både i skolan och på arbetsplatsen diskuteras ständigt saker som har sin utgångspunkt i den information vi får via skriftspråket. För att kunna delta i dessa samtal krävs förmågan att kunna orientera sig i och värdera denna information.

1.1.3 Vad säger styrdokumentet?

Enligt Lpo –94 skall undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det är av stor vikt i den tidiga läs- och skrivinlärningen. Har en elev läs- och skrivsvårigheter måste pedagogen möta den eleven utifrån hans/hennes förutsättningar. Undervisningen i skolan skall med utgångspunkt från elevernas bakgrund, tidigare erfarenhet, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. I Sverige har vi en likvärdig utbildning där likvärdigheten anges genom nationella mål. En likvärdig utbildning betyder inte att utbildningen ser likadan ut för alla Sveriges elever utan att hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov skall tas, det finns därmed olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (Skollagen, 4 kap, 1§).

Läroplanen hänvisar även till vikten av att lära eleverna leva och verka i samhället och därmed har skolan i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt.

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo – 94, Lärarens handbok, 2004).

I kursplanen för ämnet svenska framgår att utbildningen ska ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har en stor betydelse för arbetet i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.

1.1.4 Begreppsförklaring

Det finns mycket forskning kring ämnet läs- och skrivsvårigheter. En iakttagelse vi gjort när vi läst litteraturen som behandlar ämnet är att det inte finns någon klar definition över vad som menas med läs- och skrivsvårigheter. Författarna definierar ord som läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi på olika sätt. För att få en överblick kommer vi nedan att redogöra för den aktuella forskningens syn på begreppen.

Häggström fil.lic. i pedagogik menar att det ofta finns några barn i varje klass som kommer att få arbeta extra mycket för att lära sig läsa och skriva. Trots stöd och eget hårt arbete har de svårigheter med att utveckla en normal läs- och skrivförmåga. På grund av att det är svårt att avgöra varför en elev har läs- och skrivsvårigheter menar Häggström att vi ska vara försiktiga med att använda oss av begreppet dyslexi när det gäller yngre barn och istället använda oss av begreppet läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att inte använda begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi synonymt. Dyslexi är en specifik svårighet som bland annat innebär att det är svårt för personen att hantera språkets minsta byggstenar, fonemen (Bjar & Liberg, 2003, sid. 237- 242).

Rygvold, författare i Norge, skriver i (Asmervik m.fl., 2001, sid. 14-15) att vi ofta använder olika ord för att beskriva elever som har problem med att läsa och skriva. Begrepp som ofta kommer till användning är läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Dessa begrepp används synonymt men skiljer sig ändå något från varandra. En elev med läs- och skrivsvårigheter är en elev som av en eller annan anledning inte har de färdigheter i skriftspråket som man skulle kunna förvänta sig utifrån ålder eller årskurs. Detta kan bero på flera olika faktorer. Dyslexi definieras snävare och används om elever som har mer specifika läs- och skrivsvårigheter. Det skall dock tilläggas att läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är relativa beteckningar, inte några klart avgränsade tillstånd.

Ericson (2001, sid. 250) lyfter också fram problematiken kring begreppen. Hon menar att dyslexi har kommit att bli ett inarbetat ord i allmänhetens medvetande. Detta har i sin tur inneburit oklarheter när föräldrar, elever, lärare, logopedier, psykologer och läkare mötts för att utreda problem och föreslå åtgärder. Vi ser på begreppen på olika sätt. Ericson väljer att definiera dyslexi som en specifik svårighet och skiljer därmed läs- och skrivsvårigheter från

dyslexi. Rapporten, SOU 1997:108 (sid. 50-51), lyfter också fram om det är nödvändigt att särskilja begreppen åt. De anser att läs- och skrivsvårigheter framförallt är pedagogiska frågor och menar att alla barn och ungdomar som är på väg att få eller har fått svårigheter med läsning och skrivning har rätt till stöd.

Myrberg (2003, sid. 21, 29) framhåller också att läs- och skrivsvårigheter inte är ett välavgränsat begrepp. Inte heller distinktionen mellan vem som har dyslexi och inte har det är given. En majoritet av de forskare som Myrberg intervjuat anser dock att läs- och skrivsvårigheter kan vara antingen ett avkodningsproblem eller ett förståelseproblem eftersom båda faktorerna är viktiga för en god läsförmåga. Detta bekräftas av Dahlgren m.fl. (2004, sid. 22) som anser att avkodning utan att förstå innebörden i det som avkodats knappast kan rubriceras som läsning. Inte heller går det att förstå ett innehåll i en text om man inte kan avkoda den. Myrberg (2003, sid. 29-30) menar också att läs- och skrivsvårigheter måste ställas till de krav som samhället ställer. Vilka som har läs- och skrivsvårigheter beror på vilka krav vi ställer på läs- och skrivkunnighet i samhället och därmed i skolan. Dyslexi däremot är både något mer begränsat och något utöver läs- och skrivsvårigheter.

Dessa resonemang har givit oss en klarare bild över de olika begrepp som råder inom ämnet. Slutsatsen som vi dragit är att det inte finns några fasta bestämmelser för när en elev har läs- och skrivsvårigheter som efterföljs i skolorna, utan att det är en definitionsfråga. Det kan också vara svårt att avgöra om en elev har läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi och om begreppen överhuvudtaget skall skiljas åt. Vår tolkning är att dyslexi är en specifik svårighet medan läs- och skrivsvårigheter är ett vidare begrepp där olika sorters läs- och skrivsvårigheter ingår. Fortsättningsvis i studien kommer vi att använda oss av begreppet läs- och skrivsvårigheter.

I studien kommer också begreppen elev och pedagog att användas. Med elev i texten menas barn i åldrarna 6-9 år. I texten kommer ordet pedagog att användas för de vuxna som arbetar i skolan och har en lärarexamen. I vissa delar av studien används orden barn och lärare, då hänsyn tagits till författarna.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att få kunskap om hur pedagoger tänker och arbetar när de möter elever med läs- och skrivsvårigheter i de tidiga åldrarna. Utifrån vårt syfte vill vi svara på följande frågeställningar:

- Vad uppfattar pedagogerna som läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka strategier använder pedagogerna för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter?

2. Teoretisk referensram

En ambition med att ha en teoretisk referensram är att presentera relevanta forskningsteorier associerade till det syfte och de frågeställningar som ligger till grund för uppsatsen. Då det finns ett flertal teorier kring läs- och skrivsvårigheter är vår strävan att ge en överskådlig bild över dessa. I det här avsnittet kommer därmed ett representativt urval att presenteras under ett antal underrubriker som vi anser viktiga att synliggöra för läsaren.

2.1 Olika läs- och skrivinlärningsmetoder

Ljudningsmetoden är en vanligt förekommande metod som bygger på avkodning av bokstäverna. Förespråkarna för ljudningsmetoden anser att vi går från delarna till helheten när vi lär oss läsa och skriva, vi utgår alltså från bokstäverna och ljudar ihop till orden. Läsforskaren professor emeritus Ingvar Lundberg vid Göteborgs universitet är en av de forskare som förespråkar ljudningsmetoden. Lundberg och Herrlin (2003, sid. 10-11, 25) menar att fonologisk medvetenhet krävs för att bli en person med god förmåga att kunna läsa och skriva. Vi måste förstå det alfabetiska skrivsystemets princip, som går ut på att det flödande talet har segmenterats, delats upp i små bitar, fonem, som fångats in och betecknats med bokstavstecken. Att vara fonologisk medveten innebär bland annat att förstå att bil, bok och båt börjar på samma ljud och att ordet tåg består av tre ljud. Den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för att förstå hur man kan gjuta liv i bokstäverna. Att tidigt uppfatta rim och själv kunna rimma är ett annat tecken på språklig medvetenhet. De framhåller vikten av tidigt leka med rim och ramsor för att öka medvetenheten. Eleverna måste också redan från början uppleva att läsning handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse.

Maja Witting har utarbetat en egen metod som hon kallar för Wittingmetoden. Metoden innebär både arbete efter en viss fast struktur men också elevens utforskande av det egna språket. Metoden bygger på att eleverna först får lära sig alla vokalerna och därefter konsonanterna i en bestämd ordning. Hon menar att eleverna måste behärska den tekniska delen av läsning innan de kan rikta sig på innehållet (Asmervik m.fl., 2001, sid. 67). Witting (2005, sid. 60) menar att metoden har mycket gemensamt med ljudningsmetoderna i arbetet med språkljud teckenrelationer och sammanljudning. Hon beskriver också vikten av att eleverna tidigt får en fonologisk medvetenhet. Witting menar att det underlättar för eleverna vid läsinläringen då de är klara över språkljudens existens. Den fonologiska medvetenheten tränas upp genom språklekar och lyssnandeövningar (Witting, 2005, sid.122).

Helordsmetoden är i stället en metod som bygger på att vi går från helheten (ordet) till delarna (bokstäverna) när vi lär oss läsa och skriva. Caroline Liberg, universitetslektor i lingvistik vid Uppsala universitet, är en av de forskare som förespråkar den här metoden. Metoden innebär att eleverna i naturliga sammanhang bekantar sig med ord och lär sig att känna igen dessa. För att eleverna ska tycka att läsning och skrivning är meningsfullt bör utgångspunkten vara texter som väcker deras intresse. Det är därmed viktigt att barnen arbetar med olika uppgifter eftersom de upplever olika saker som meningsfulla (Liberg 1993, sid. 148). Genom samtal, lek, rim och ramsor bekantar barnen sig med vårt skriftspråk (Bjar & Liberg, 2003, sid. 228).

En annan modell för läsinläring är LTG, Läsning på Talets Grund, som arbetats fram av småskoleläraren och lärarutbildaren Ulrika Leimar. Hennes syfte var att bygga på barnens

eget språk och deras fria personliga skapande vid läs- och skrivinläringen. De texter som hon använde vid inläringen var sådana texter som skapats gemensamt i klassen (Längsjö & Nilsson, 2004, sid. 29). Lindö (2002, sid. 39) skriver att syftet med LTG är att utnyttja dynamiken i barngruppen för att kunna stödja de barn som ännu inte lärt sig att använda språket på ett nyanserat sätt. Genom att samtala och leka med språket kan barnen lära av varandra i ett samspel. Barnens språkliga kompetens stimuleras och utvecklas.

I boken *Lyckas med läsning* (2001, sid. 40) beskrivs hur lärare arbetar med läs- och skrivinläring på Nya Zeeland. Undervisningen bygger på en tydlig struktur där lärarna utgår från de kunskaper eleverna har och hjälper dem att använda olika strategier som leder till att de ökar sin förståelse. Eleverna utvärderas och utmanas hela tiden. Några huvudtankar som ligger till grund för det här sättet att arbeta är bland annat att läs- och skrivundervisningen ska utgå från barnen. Det ska vara intressant för barnen, läsande och skrivande kan inte skiljas åt, barn lär sig läsa och skriva genom att läsa och skriva många olika typer av texter m.m. Vikten av den fonologiska medvetenheten framhålls även här. Författarna anser att medvetenheten utvecklas naturligt vid läsning där orden läses högt. Då finns utrymme att tala om likheter och skillnader i ord. Även att arbeta med rim bygger upp den fonologiska medvetenheten.

Längsjö och Nilsson (1994, sid. 35) skriver att pedagoger i Australien och Nya Zeeland började arbeta med en storbok och tillhörande småböcker med samma text. Klassen körläser tillsammans i storboken och samtalar kring det lästa. I småböckerna kan barnen själva sedan "läsa" eller studera boken efterhand som de knäcker den alfabetiska koden. Därmed kan alla vara med utifrån sina förutsättningar. Lindö (2002, sid. 155) menar att ett syfte med storboken är att kunna ge de yngsta barnen skönlitterära texter av god kvalitet, så att de finner glädjen med skriftspråket.

2.2 Läs- och skrivsvårigheter

Läsa och skriva befruktar varandra, både under utvecklingen och när man väl kan det. Man skulle till t.o.m. kunna säga att läsa och skriva förutsätter varandra (Allard m.fl., 2001, sid. 7).

Detta stämmer också överens med den forskning som bedrivits på Nya Zeeland där forskare kommit fram till att det inte går att skilja läsande och skrivande åt. Barn lär sig att läsa genom att skriva och omvänt. De lär sig mycket om vårt skriftspråk genom att läsa och skriva många olika sorters texter.

Myrberg (2003, sid. 31) menar att det också är befogat att tala om läs- och skrivsvårigheter i stället för lässvårigheter och skrivsvårigheter var för sig. Läsproblem och skrivproblem hänger samman. Den som skriver utan några problem har oftast inte heller några problem med att läsa. Detta styrks av Ericson (2001, sid. 80) som menar att vi idag allmänt talar om läs- och skrivsvårigheter som ett begrepp. Läsning och skrivning ses som integrerade aktiviteter som samverkar i läs- och skrivprocessen. I rapporten *Att läsa och skriva* utgiven av Myndigheten för skolutveckling diskuteras "Matteuseffekten", vilken innebär att de elever som har ett dåligt utgångsläge också får den sämsta utvecklingen, medan de som har ett bra utgångsläge drar ifrån i sin utveckling. De barn som får svårigheter i läsinläringen tenderar att undvika svårigheterna genom att läsa mindre och lättare texter. På grund av att de läser mindre får de ett sämre ordförråd vilket sedan hindrar dem i både läsning och skrivning.

Det finns mycket forskning kring orsakerna till läs- och skrivsvårigheter. Nedan kommer vi att redogöra för de vanligaste orsaker som lyfts fram i litteraturen vi studerat. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att läs- och skrivsvårigheter oftast utvecklas som en följd av arv- och miljöfaktorer i samspel (Myrberg, 2003, sid. 23).

Det är mycket svårt att fastställa en enkel utlösande orsaksfaktor. Vidare är det oftast inte rätt att lägga hela problembördan hos en person, dvs. barnet, utan ofta är det i interaktion och i inlärningssituationen något gott fel. Man måste ta hänsyn till alla ingående beståndsdelar i situationen för att man ska kunna komma tillrätta med läs- och skrivsvårigheter (Liberg, 1993, sid. 183).

2.2.1 Intresse och motivation

Dahlgren m.fl. (2004, sid. 57) menar att barn som är ängsliga eller känner sig pressade inför sin läs- och skrivinlärning kommer att ha en sämre prognos än andra barn. Ängslan och okunskap om vad det innebär att lära sig läsa och skriva missgynnar barn i deras inlärning. Taube (1997, sid. 62) påtalar också att elever kan hamna i ”onda cirklar”, troligtvis under ett tidigt skede. De tycker att läsa och skriva är ointressant och svårt och efter en tids misslyckanden inträder försvarsmekanismer i form av undvikande av läsning och skrivning.

Det säkraste sättet att få läs- och skrivsvårigheter är att undvika läsning och skrivning. Dessa elevers problem hör med all säkerhet ihop med bristande kunskaper och för lite övning (Taube, 1997, sid. 62).

Den elev som inte kan läsa flytande, måste inrikta hela sin uppmärksamhet mot ordavkodningen och hindras därmed att koncentrera sig på förståelsen av texten. Därmed blir läsningen tråkig, arbetsam och ointressant (Lundberg & Herrlin, 2003, sid. 14).

Vid läsning och skrivning är det viktigt att kunna hålla auditiva och visuella stimuli i minnet. Elever med läs- och skrivsvårigheter har ibland en sämre förmåga att i korttidsminnet lagra inkommande auditivt material såsom språkljud. De kan också ha svårt för att plocka fram lagrad information vilket bidrar till att läsning och skrivning blir arbetsamt (Ericson, 2001, sid. 87).

2.2.2 Miljöbetingade orsaker

Många av de elever som lyckas väl med läs- och skrivinlärningen har tidigare funnits i en miljö där skriftspråket varit en naturlig del. De har haft vuxna omkring sig som tar deras skrivande och läsande på allvar, uppmuntrat dem och låtit dem vara medlemmar i de skrivandes krets. De har också haft vuxna som kunnat svara på deras frågor vad gäller skriftspråket. Samtidigt med dessa barn kommer det andra barn till skolan som inte varit i en skriftspråkligt stödjande miljö. De har tagit del av skriftspråket men har inte sett sig som delaktiga eller haft något som fångat deras intresse (Längsjö & Nilsson, 2004, sid. 8-9). Skriftspråksnärvaro i hemmet med tillgång till spännande böcker, tidningar, skrivna meddelanden, papper och pennor är faktorer som samverkar med läs- och skrivproblem. Föräldrars attityder till att läsa och skriva och förmåga att stödja barns språkliga utveckling har stor betydelse då de utgör förebilder som läsare och skrivare (SOU 1997:108, sid. 73, Bjar & Liberg, 2003, sid. 219)

För vissa elever kan undervisningen i skolan ha gått för fort fram eller startat på en för hög abstraktionsnivå. I en del klasser kan det ha varit många lärarbyten vilket gjort att undervisningen blivit osammanhängande för eleverna (Ericson 2001, sid. 98, Bjar & Liberg,

2003, sid. 182). Andra faktorer som spelar in är skolans insatser och kravnivå på elevernas kunskaper. Klasstorlek och arbetsmiljön är också faktorer som påverkar frekvensen av läs- och skrivproblem. Den enskilda faktor som har allra störst inverkan är dock lärarens kompetens (Myndigheten för skolutveckling, 2003, sid. 78).

2.2.3 Biologiska orsaker

De flesta som arbetat med läs- och skrivsvårigheter har upplevt att problemet tycks ”gå i arv” i vissa familjer, en uppfattning som idag får stöd från flera undersökningar. Det är framförallt fonologiska problem som verkar vara kopplade till arvet. Det har också visat sig att det verkar som om kopplingarna mellan olika delar av hjärnan inte fungerar optimalt hos individer med läs- och skrivsvårigheter (Asmervik m.fl., 2001, sid. 20-21). Sohlman (2000 sid. 12-15) menar att hörseln kan vara en orsak till läs- och skrivsvårigheter. Dels kan ett barn höra dåligt men det kan också vara att barnet inte kan urskilja språkets alla ljud. Om inte den auditiva förmågan, förmågan att kunna tolka hörselintrycken, utvecklats kan det leda till svårigheter att lära sig läsa och skriva. Barnets verbala förmåga kan uppfattas som välutvecklad, men de mer exakta nyanserna av språkljud har inte blivit tillräckligt utvecklat. Följden av det kan bli att barnet inte uppfattar skillnaden mellan vissa ljud och därmed får svårigheter vid inläringen.

Vi läser med hjärnan och inte med ögonen. Med hjärnan tolkar vi den text som ögonen ser. Men ögonen har utvecklats så att de är de verktyg som behövs för att kunna läsa. Många barn som har svårigheter har inte utvecklat sina ögons rörelseförmåga och flexibilitet. Det kan också vara att barnet inte kan ställa om synskärpan från nära håll till avstånd och tvärtom (Sohlman, 2000, sid. 44-51).

2.2.4 Språkliga orsaker

De språkliga orsaksfaktorerna kan vara både genetiskt och miljömässigt förankrade. Språket har både innehållsliga och formella aspekter. När barn skall tillägna sig skriftspråket måste de lära sig att rikta uppmärksamheten mot språkets form och inte bara fokusera på meningsinnehållet. Att vara språkligt medveten innebär att känna till att ord består av bokstäver, att vissa ord liknar varandra genom att de rimmar eller slutar med samma bokstäver. Den språkliga medvetenheten är en förutsättning för att hantera sambandet mellan talat och skrivet språk. Barn och ungdomar med läs- och skrivsvårigheter kan vara osäkra på vad ett ord egentligen är och ha svårigheter med ordens gränser. ”Devaengång” kan uppfattas som ett ord istället för fyra ”Det var en gång”. Det är framförallt det fonologiska systemet som drabbas. Eleven har svårt för att rimma, dela upp ord i språkljud (fonem), koppla ihop ljud med bokstavssymboler och att ljuda samman fonem till ord. Ett välutvecklat språk när det gäller såväl ordförråd, begreppsförståelse som grammatisk struktur är av stor vikt för både läsförståelse och självständigt skrivande. Ett bra ordförråd underlättar också avkodningen. Elever med läs- och skrivsvårigheter har ofta sämre ordkunskap än vad deras klasskamrater har (Asmervik m.fl., 2001, sid. 21-22).

2.2.5 Motoriska svårigheter

Problem med finmotoriken kan hämma utvecklingen av handstilen och därmed skrivhastigheten. Motoriska problem kan även försvåra uttalet av ord. Om barnet måste lägga ner mycket av sin energi på de motoriska funktionerna, blir det inte mycket kvar för skriftspråksinläringen och färdighetsträningen (Asmervik m.fl., 2001, sid.24).

2.3 Att möta elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen

Skolmyndigheten beviljade i juli 2001 medel för ett projekt med uppgiften att identifiera en gemensam bas av forskarståndpunkter i centrala debattfrågor när det gäller bland annat läs- och skrivsvårigheter. I rapporten *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* kommer Myrberg (2003, sid. 33-42) fram till, utifrån forskarståndpunkterna, att följande faktorer är viktiga för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter:

- *Vikten av struktur och systematik* – vilket innebär att pedagogen är aktiv och arbetar strukturerat mot ett mål. Han/hon måste veta vad det är eleven tränar och varför den gör det. Det är viktigt att vara medveten om att läs- och skrivutvecklingen är en krävande process som tar tid för både pedagog och elev. För de elever som visar på svårigheter är det extra viktigt att visa omsorg, uppmärksamhet och noggrannhet.
- *Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse* – pedagogens kompetens är den viktigaste faktorn i barns läs- och skrivinläring. Det är viktigt att behärska många olika metoder, och att kunna anpassa dem till sina elevers behov. Kärnan i ett professionellt förhållningssätt ligger i att uppmärksamma den enskilda elevens signaler och utifrån dem möta eleven med rätt utmaningar. För att få denna kunskap om eleverna är det av vikt att läraren kan arbeta diagnostiskt i undervisningssituationer, detta arbetssätt är dock inte allmänt förekommande bland pedagoger. För att det ska vara möjligt att arbeta diagnostiskt krävs att pedagogen har möjlighet att arbeta enskilt med varje elev.
- *Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven* – undervisningen skall vara motiverande och lustfylld för eleven. Läsna och skriva handlar om kommunikation och det skall vara utgångspunkten i undervisningen. Det är viktigt att skapa intresse och läsglädje, men även att se läsning och skrivning som ständigt utvecklande. Det handlar inte bara om läs- och skrivinläring utan också om läs- och skrivutveckling.
- *Vikten av pedagogik som knyter samman tala – läsa – skriva* - eleverna måste bli medvetna om likheterna och skillnaderna mellan vårt talspråk och skriftspråk. De måste utveckla en medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem, bekanta sig med bokstavsnamnen och bokstavsljuden. Ett redskap för att ge eleverna insikten om kopplingen mellan tal och skrift är högläsning. När barnen får lyssna på sagor och sedan bearbeta det lästa får de med sig mycket av vårt skriftspråk.
- *Goda läs- och skrivmiljöer* – det skall finnas naturliga möjligheter för eleverna att läsa och skriva mycket i skolan. Små läsvrår och skrivvrår samt bibliotek fyllda med olika sorters texter och material skall vara naturliga inslag i lärmiljön.
- *Krav på övergripande styrning* – detta gäller såväl i skolan som i samhället i övrigt. Det är viktigt att läs- och skrivundervisningen i skolan bedrivs med metoder som är dokumenterat framgångsrika, dock konstateras att så inte är fallet i Sverige idag.

Liknande tankar finns i den litteratur som vi studerat och nedan följer de resonemang som vi funnit mest centrala för undersökningens frågeställningar och syfte.

Gustafsson och Mellgren (2005, sid. 20) hänvisar i sin avhandling till Gustavsson och Myrberg (2002) vilka menar att lärarkompetens är den enskilda resurs som har störst betydelse för elevers resultat. Det som utmärker en framgångsrik lärare är användandet av olika undervisningsstrategier och höga förväntningar på barns lärande. Detta bekräftas av Dahlgren m.fl. (2004, sid. 6-7) som menar att det inte är givet att en speciell

läsinlärningsmetod passar varje barn. Snarare behöver olika barn olika stöd vid olika tidpunkter. Detta innebär att en pedagog måste ha en repertoar av strategier att ta till för att hjälpa ett barn som tillägnar sig skriftspråket. Barns olika inlärningsstrategier måste av pedagogen mötas på ett bra sätt. För att en pedagog skall kunna skapa goda inlärningsmöjligheter måste pedagogen ha kunskap om det barnet skall kunna (ämnet) och om barnet självt, hur barnet lär sig och vilka tidigare erfarenheter barnet har med sig in i inlärningsituationen (barnperspektivet). De här resonemangen för också Ericson (2001, sid. 71-72) som menar att i ett pedagogiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter måste pedagogen ha kännedom om såväl den enskildes situation som teoretisk och praktisk kunskap om läs- och skrivinläring och om läs- och skrivsvårigheter. För att kunna stimulera, handleda och ge stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter behövs speciell kunskap om dessa elevers svårigheter. Desto tidigare pedagogen förstår arten av en elevs svårigheter, desto bättre kan han/hon hjälpa eleven att övervinna dem. I vissa fall räcker kanske inte den pedagogiska kartläggningen utan det kan vara nödvändigt med en mer omfattande utredning. Hur den pedagogiska kartläggningen kan gå till kommer vi att behandla senare i arbetet (se sidan 14).

Att inte lära sig läsa och skriva under sin tid i skolan kan bli mycket tungt för eleverna. Frustrationen och besvikelsen blir stor när barnet känner att läsförmågan inte utvecklas i takt med kamraternas eller i den takt som de själva förväntat sig. De bristande framgångarna gör att många barn tappar självförtroendet vad gäller läsning och skrivning. Dessa aktiviteter känns trista och förknippas inte alls med någon glädje (Bjar & Liberg, 2003, sid. 237). Taube (1997, sid. 81) menar att värderingar från betydelsefulla personer som pedagoger, föräldrar, klasskamrater samt en individens dagliga erfarenheter av sina läs- och skrivprestationer påverkar individens självbild. Självbilden påverkar i sin tur beteendet i läs- och skrivsituationer. Elevens självbild och prestationsförmåga påverkar därmed varandra ömsesidigt i ett kontinuerligt samspel.

När en elev under en låg tid känner att han är bland de sämsta och/eller inte kan uppfylla skolans krav trots stora ansträngningar finns risk för att han börjar tillgripa felaktiga strategier (Taube, 1997, sid. 81).

Några exempel på felaktiga strategier kan vara att eleven lär sig lyssna mycket noga på den muntliga informationen så att han/hon slipper läsa. Att skriva av kamrater är en annan strategi som eleven kan ta till. Det är därmed mycket viktigt att arbeta för att undvika att elever utvecklar en negativ självbild. För elever med läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att pedagogen skapar en varm och positiv atmosfär, som kännetecknas av förståelse för elevers olika behov. Det allra viktigaste för barnet är pedagogens accepterande av barnet. För att stärka elevernas självförtroende är det viktigt att pedagogen stärker och uppmärksammar elevens starka sidor istället för att enbart fokusera på de svaga. En positiv miljö gör att människor växer och utvecklar sitt självförtroende och därmed tillit till sig själva. Det är viktigt att berömma eleven och tillsammans kämpa med det som är svårt. Alla barn har rätt att känna att deras språk duger och att det ständigt utvecklas (Taube, 1997, sid. 101- 112).

Häggström i (Bjar & Liberg, 2003, sid. 245) framhåller att det är av stor betydelse att barn får bekanta sig med språket genom språklekar. Vid sådana lekar utvecklas en förståelse av språkets formsida på ett lekfullt sätt. Att föra in skriftspråket genom lekens form är viktigt för att väcka intresse och nyfikenhet hos barn. För vissa barn kan det vara mycket svårt och därför är det viktigt att gå långsamt fram och låta det ta tid och därmed befästa detta moment noggrant. Vikten av att skapa läs- och skrivlust är något som också Taube (1997, sid. 113-114) lyfter. Eleverna måste få uppleva glädjen och meningsfullheten med att läsa böcker och skriva. Eleverna måste få reda på vad de får i utbyte för allt arbete som de lägger ner på att

lära sig läsa och skriva. Om det finns bra barnböcker och tid för fri läsning och skrivning upplever ofta barnen glädjen med att kunna läsa och skriva. För de barn som inte kan läsa är högläsningen extra viktig. Där får de uppleva den glädje och spänning som skriftspråket innebär.

Något annat som är viktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter är multisensorisk stimulering, vilket innebär att flera sinneskanaler används under inläringen. Att spåra skrift med fingertopparna är ett exempel som ger stimulans åt olika sinnen. Att använda andra sinneskanaler än den auditiva och den visuella i läs- och skrivundervisningen hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter (Hoién och Lundberg, 1991, sid. 273). Pedagogers användning av upplevelseorienterade inslag som till exempel drama och musik har bidragit till att allt fler elever kunnat tillgagot sig funktionella läs- och skrivefärdigheter (Säljö, 2000, sid. 175). I barns språkande ingår bild, lek, drama, sång och musik som naturliga språkliga kunskapsformer. Språklekar, rytmiska ramsor, sagoläsning, rytmik och musik är exempel på lustfyllda aktiviteter som pedagogen kan ta vara på för att stärka elevens självkänsla och språkande (Lindö 2002, sid. 91, 135). Genom att använda en mångfald av olika uttryck stimulerar också pedagogen till ett lustfullt lärande. Kunskaper blir djupare och mer befästa om de kopplas till upplevelser av olika slag. Genom olika gestaltningar och uttrycksformer som drama, dans, rytmik, musicerande och skapande verksamheter kring bild och form sätts inläringen in i meningsfulla sammanhang. Detta arbetssätt skapar en kreativ lärmiljö där vi lär oss med alla sinnen (Myndigheten för skolutveckling, 2003, sid.101).

Bokstavsinnläring är särskilt viktigt i undervisningen för lässvaga elever menar Hoién och Lundberg. Det främsta syftet är att undvika förväxlingar av bokstäver på ett tidigt stadium i bokstavsinnläringen. Det är sedan viktigt att genom olika former av övningar automatisera bokstavskunskaperna. Varje bokstav presenteras genom en berättelse och en enkel illustration. Berättelsen och illustrationen fungerar som associationsbild för bokstaven och ljudet. Ett annat vanligt inslag är spårning av stora bokstavsformer vilket ger stimulans. Programmet strävar efter att medvetandegöra språkets formsida vilket görs genom skrivövningar, igenkännings- och minnesövningar. Genom att alternera olika övningar kan undervisningen individualiseras (Hoién och Lundberg, 1991, sid. 282-283).

Att lärarens förväntningar på elevens prestationer har ett starkt inflytande på elevens egna förväntningar och prestationer är ett väldokumenterat faktum. En individualiserad undervisning med kraven anpassade efter varje elevs behov främjar möjligheterna till framgång. En elevs prestationer skall bedömas i förhållande till elevens tidigare prestationer och inte i förhållande till klassens prestationer. Det är viktigt att eleven får uppgifter som de har god chans att klara, dock inte utan att anstränga sig. Barnen måste hela tiden känna att de får fråga när de inte förstår eller inte kan. För att alla elever skall känna att de är duktiga och bra på något är det viktigt att variera arbetssätt och innehåll under lektionerna. Något som ofta väcker elevers engagemang är att utgå från deras intressen (Taube, 1997, sid. 120).

På något sätt handlar det ytterst om att verkligen tro på att eleverna kan utvecklas (Taube, 1997, sid. 122).

Liknande resonemang förs av Hoién och Lundberg (1991, sid. 271-272) som anser att det inte bara får bli arbetsamt för eleven att läsa och skriva. Målet för färden måste vara attraktivt och arbetsinsatsen inte alltför hög. Ett sätt att minska insatsen är att göra texterna mer lämpliga både vad gäller visuell, typografisk och språklig utformning, utförliga illustrationer kan också vara till hjälp. Det handlar om att underlätta läsningen men också att skapa meningsfyllda lässituationer som eleverna upplever som viktiga och värdefulla. Vissa elever kan behöva en

vuxen person som ger direkt vägledning, förklarar, fäster uppmärksamheten, upprätthåller intresset och koncentrationen. Detta kan dock vara svårt med tanke på allt som händer i ett klassrum, alla som behöver hjälp, konflikter, praktiska göromål och så vidare. Läraren hamnar i en problemsituation vad gäller att fördela sin tid på bästa möjliga sätt i klassen. Ofta blir specialpedagogen i de fallen en mycket viktigt resurs.

2.3.1 Specialpedagogen

Rektorerna ansvarar för att alla elever skall få lämplig undervisning. De är därmed skyldiga att se till att det finns specialpedagoger med specialpedagogisk kompetens. Specialpedagogerna måste bli mer aktiva i sin roll och tydliggöra sin speciella kompetens (Ericson, 2001, sid. 109). Dock lyfter SOU 1997:108 (sid. 54-57) upp att elever som har läs- och skrivsvårigheter inte bara får bli specialpedagogens ansvar. De menar att specialpedagogikens funktion och förutsättningar måste relateras till det pedagogiska arbetet i arbetslagen. Specialpedagogens kunskap är nödvändig i en skola för alla, men dennes roll bör ses över. De menar att alla lärare i dagens skola behöver ha grundläggande specialpedagogik för att kunna möta elever med olika behov. Specialpedagogens funktion skulle då istället innebära att handleda pedagogerna i deras arbeten, vara den person som biträder rektor i de uppgifter som rör utvecklingen av det inre arbetet i skolan. Hur skolan till exempel skall arbeta för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår, hjälpa till i arbetet med åtgärdsprogram samt utveckla skolan i rätt riktning vad gäller elever i behov av särskilt stöd. I rapporten *Elever i behov av särskilt stöd* utgiven av Skolverket (2001, sid. 27-29) finner vi dock att drygt hälften av de tillfrågade skolorna anser att de inte alls eller bara delvis klarar av att ge elever i behov av särskilt stöd den hjälp de behöver. Återkommande problem som nämns vid skolorna är brist på resurser och den kompetens som behövs för att hjälpa eleverna.

2.3.2 Hjälpmedel

I dagens samhälle finns en rad olika hjälpmedel för att underlätta undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter. I boken *Läsa och skriva fast man inte kan – kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter* (2003, sid. 24) tar författarna, Föhrer och Magnusson, upp olika hjälpmedel som underlättar för elever med svårigheter. De lyfter bland annat betydelsen av datorn i undervisningen. Tidigare användes datorn enbart för att träna eleverna i ordavkodning och stavning. Idag går utvecklingen alltmer åt att använda datorn som ett hjälpmedel för en individ att kringgå sina läs- och skrivsvårigheter. Eleven kan då visa sina kunskaper och utnyttja sin fulla intellektuella förmåga. I datorn finns olika skrivhjälpmedel som till exempel ordbehandlare, som befriar eleverna från det mekaniska skrivandet och gör att de kan koncentrera sig på innehållet. I Rapporten *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* utgiven av Skolverket (2001, sid.19) framgår det att användningen av datorer motiverar elever att arbeta mer med sina svårigheter. Dels är tekniken i sig motiverande för många ungdomar, men datorn ger också eleven möjlighet att själv kunna rätta till sina fel. Ericson (2001, sid.105) poängterar dock att datorn enbart är ett pedagogiskt hjälpmedel och aldrig kan ersätta en duktig pedagog.

Ett annat hjälpmedel som kan användas är bok och band. Det innebär att det finns en bok med tillhörande band, då kan eleven lyssna och samtidigt följa med i texten. Det finns också bandspelare som det går att ändra läshastigheten på vilket underlättar för elever som inte läser så fort (Föhrer & Magnusson 2003, sid. 27).

2.4 Att upptäcka en elev med läs- och skrivsvårigheter

De elever som ligger i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter måste identifieras så tidigt som möjligt, så att de kan få adekvat undervisning innan de befäster felaktiga strategier (Ericson, 2001, sid. 71). Det är viktigt att undvika en ”vänta – och – se – attityd”. Om en lärare misstänker att en elev har läs- och skrivsvårigheter finns det ingen anledning att tro att det kommer att gå över av sig självt. Undervisningen måste så fort som möjligt anpassas och därmed ge eleven möjlighet att arbeta med det som är svårt (Asmervik m.fl., 2001, sid. 63).

Det finns olika slag av tillvägagångssätt för att komma fram till om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Den viktigaste informationen kan lärare och elev dock få genom samtal i undervisningssituationen (Ericson, 2001, sid. 72). Läraren gör dagligen en rad informella kartläggningar eller diagnoser på elevernas kunskaper. Det sker genom att läraren lyssnar på elevernas läsning och samtalar med dem kring det lästa. De får då kunskap både om hur eleven läser men också hur mycket eleven förstår av texten. Individuella kartläggningar ger både läraren och eleven kunskap om var de behöver lägga in eventuella stödinsatser. Vid språklekar med de yngre barnen ges stora möjligheter att få en uppfattning om barnets språkliga medvetenhetsnivå. Ett annat alternativ kan vara att utföra ett standardtest. Dessa test visar att vissa barn har svårigheter inom det område man tester, de ger ingen mer ingående information. Det är viktigt att poängtera att det inte finns några prov som är helt rättvisa. Snarare är det kombinationen av formella och informella kartläggningar som gör att en elevprofil växer fram. Denna kunskap kan sedan användas för att sätta in relevanta stödåtgärder. Om en individuell kartläggning inte leder till några pedagogiska åtgärder är det dock inte rimligt att ta elevens tid i anspråk för att utföra en rad prov. Alla lärare bör ställa sig frågorna vad syftet med provet är och vad man tänkt sig efter utförd testning (Bjar & Liberg, 2003, sid. 247-248). Läraren bör vid kartläggning av elevens kunskaper ha ett helhetsperspektiv och inte bara rikta sig på själva läs- och skrivproblemet. Det är lika viktigt att veta vilka en elevs starka sidor är. För att få en helhetsbild av eleven är det viktigt att observera eleven i olika situationer. Observationerna kan innebära att titta på de texter som eleven skriver, hur eleven reagerar på aktiviteter som inbegriper läsning och hur de förhåller sig till läsning och skrivning. Andra viktiga faktorer som läraren bör vara uppmärksam på är hur eleven trivs i skolan och bland kamraterna, motivationen för uppgifter som rör läsning och skrivning, om eleven har lätt för att koncentrera sig, syn och hörsel och det egna upplägget av undervisningen. Om formella läs- och skrivprov används ska läraren vara medvetna om varför hon eller han valt just dessa och vad syftet är (Asmervik m.fl., 2001, sid. 49-51).

Lundberg och Herrlin (2003, sid. 7) anser att det är viktigt att använda sig av objektiva test eftersom de ger större säkerhet i bedömningen. När en lärare bedömer en elevs kunskaper utgår läraren från tidigare erfarenhet. Här finns det en risk att bli alltför subjektiv i sin bedömning. Med test av olika slag är det möjligt att få mer objektiva hållpunkter och även få veta hur läsutvecklingen är hos stora grupper av elever i en viss ålder. Kartläggningen bör ske regelbundet och elever som uppvisar en långsam utveckling bör kartläggas oftare. Vid kartläggning får läraren ett bra underlag för att kunna planera fortsatta pedagogiska insatser. Det ger också ett underlag vid samtal med både elever och föräldrar eftersom elevens utveckling blir tydlig. Detta är också något som Skolverket kommit fram till i diagnosmaterialet *Språket Lyfter!* där de särskilt betonar vikten av att:

Diagnosmaterialet inte skall begränsas till enstaka tillfällen eller skolår utan istället fungera för löpande iakttagelser under en längre tid (Skolverket, 2003, sid.1).

Det finns ett flertal olika tester som kan användas av pedagoger för att få en bild över elevernas kunskap. Vanliga områden som brukar testas inom läs- och skrivinlärning är språklig medvetenhet, läsförmåga och skriv- och stavningsförmågan. Den språkliga medvetenheten är viktig för att kunna ta till sig skriftspråket. Till läsförmågan hör två delar, dels elevens förmåga att kunna avkoda en text men också att förstå det som man läser. Ofta tester man elevers avkodningsförmåga genom att de får läsa så många ord som de hinner på en minut eller genom att de får läsa non-ord (ord som inte betyder något). Läsförståelsen brukar testas genom läsläxan eller andra texter som eleven läser. Ofta brukar pedagogen ställa frågor om textens innehåll eller be eleven berätta vad texten handlar. Skriv- och stavningsförmågan handlar både om att stava rätt men också om att kunna producera text. Det kan testas genom att eleverna får skriva berättelser eller stava ord rätt under former som ”veckans ord” eller ”diktamen” (Ericson, 2001, kap.5).

3. Metod

I kapitlet tar vi upp hur vi har gått tillväga vid undersökningen. De respondenter som ingått i studien presenteras samt studiens tillförlitlighet. Vidare redogörs för de etiska överväganden som gjorts i studien

3.1 Val av metod

I studien har vi valt att göra kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger som undervisar elever från förskoleklass upp till år 3. Anledningen till att vi valt att göra intervjuer är att vi är intresserade av pedagogernas uppfattningar kring läs- och skrivsvårigheter samt vad de har för strategier för att hjälpa elever som har dessa svårigheter. Detta anser vi hade varit svårt att få reda på genom en enkätundersökning eller observation, då det är svårt att förstå pedagogernas tankar på djupet vid sådana undersökningar. Att komplettera intervjuerna med observationer hade varit givande för undersökningen, men på grund av tidsmässiga omständigheter fanns det inte någon möjlighet att genomföra det. Trost (1997, kap.1) menar att vid intresse av att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, så är en kvalitativ studie motiverad. Intervjun går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker, känner och uppfattar ett visst fenomen. Något som Stukát (2005, kap.2) också lyfter då han menar att huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera. Då vi är intresserade av att undersöka pedagogers uppfattningar och strategier på djupet ansåg vi att en kvalitativ metod var att föredra framför en kvantitativ metod.

Med utgångspunkt från syftet och frågeställningarna skrev vi ner intervjufrågor som var relevanta för vår undersökning. Vid intervjun är det viktigt att tänka på att ställa direkta frågor och undvika ledande frågor. Därmed har stort utrymme lämnats till respondenterna för att få deras uppfattning i ämnet. Kvalitativa intervjuer utmärks av komplexa och innehållsrika svar med stor bredd. När intervjuerna väl är utförda finns ett otroligt rikt material bestående av respondenternas uppfattningar och strategier. I detta material är det sedan möjligt att genom hårt arbete finna intressanta skeenden, åsikter och mönster (Trost, 1997, kap.1). Intervjuer kan se ut på ett flertal olika sätt. Bland annat kan intervjuer ha olika grad av strukturering. Med strukturering avses de svarsmöjligheter en intervjuperson ges under ett intervjutillfälle. Vi har valt att genomföra halvstrukturerade intervjuer. Strukturerade intervjuer har ett fastställt intervjuschema, där både ordningsföljden för frågorna och formuleringen av dem är förutbestämd. Detta innebär att sådana intervjuer har svårt för att bli djupa och det kan också vara svårt att fånga upp det oförutsedda. Helt ostrukturerade intervjuer däremot ställer stora krav på den som intervjuar och mycket tid för analysdelen (Stukát 2005, kap.2). Därmed bestämde vi oss för att ställa öppna men förutbestämda frågor. Frågorna är av en öppen karaktär och det finns inga svarsalternativ. Stort utrymme har lämnats till de intervjuade personerna för att kunna få deras uppfattningar kring ämnet. Det har också funnits utrymme för att ställa följdfrågor och ändra ordningen på frågorna under intervjun. Då det är lätt att komma på sidospår vid öppna frågor hade vi vår intervjumall att falla tillbaka på för att behålla fokus på vårt syfte och frågeställningar. Stukát (2005, kap.2) menar att vid ostrukturerade intervjuer kan nytt och spännande material komma fram, men jämförbarheten mellan svaren minskar. Därmed menar han att en kombination av de två angreppssätten kan vara fördelaktigt vid en intervju.

3.2 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av åtta pedagoger. Genom vår utbildning har vi kommit i kontakt med de pedagoger vi intervjuat. Pedagogerna arbetar på tre skolor som är belägna i Västra Götalandsregionen. Även om det finns en risk för subjektivitet på grund av vår tidigare kontakt med några av pedagogerna valde vi ändå att intervjua dessa pedagoger. Under intervjuerna har vi intagit ett objektiva förhållningssätt. Ett kriterium för att medverka i undersökningen har varit att intervjupersonen skall ha en lärarexamen. Respondenterna i denna undersökning är kvinnor, då det inte fanns några män på skolorna som undervisade i de tidigare åldrarna. Vi är också medvetna om att flertalet av de intervjuade pedagogerna har många års erfarenhet av att arbeta i skolan, vilket kan ha påverkat deras svar på intervjufrågorna.

3.3 Bortfall

Vår ambition var att intervjua åtta pedagoger vilket också genomfördes. Dock uppstod ett tekniskt problem, som medförde att en av intervjuerna inte blev inspelad. Då pedagogen var upptagen under den tid som återstod valde vi att inte genomföra en ny intervju. Det skall tilläggas att vi inte upplevde att pedagogens svar skiljde sig i större omfattning mot de övriga pedagogernas svar.

3.4 Genomförande av intervjuerna

Innan vi vände oss till respondenterna bad vi två studiekamrater samt en verksam pedagog att läsa igenom våra frågor. Detta för att få reda på om de förstod våra formuleringar och om frågorna gav svar på det som vi ville att de skulle göra. Efter några justeringar ansåg vi oss nöjda med våra frågor.

Vi tog kontakt via telefon med tre av pedagogerna för att höra om det fanns möjlighet för oss att komma och genomföra våra intervjuer. Efter att vi fått besked att det gick bra kontaktade vi de berörda pedagogerna via mail eller telefonledes. Där beskrev vi undersökningens syfte, deras rättigheter vid medverkandet i intervjuerna samt att vi under intervjun skulle använda oss av bandspelare. Fördelarna med att använda bandspelare enligt Trost (1997, kap.3) är att man inte behöver anteckna utan kan rikta hela sin uppmärksamhet på svaren och därmed ställa bra följdfrågor. En nackdel kan vara att den intervjuade blir besvärad och hämmad. De flesta brukar dock vänja sig och glömma bort att de blir inspelade. En annan fördel är att vi kan ta del av varandras intervjuer i sin helhet, eftersom vi valt att genomföra intervjuerna enskilt. Detta valde vi dels på grund av tidsbristen men också med tanke på de den intervjuades situation. Trost (1997, kap.3) skriver att det kan finnas en risk med att vara två intervjuare eftersom den intervjuade då kan uppleva sig komma i underläge.

Intervjuerna genomfördes på de olika skolorna i ett avskilt mindre rum eller i lärarens klassrum. Vid några tillfällen blev vi avbrutna av andra pedagoger som kom in för att hämta material. Varken de korta avbrotten eller bandspelaren verkade störa pedagogerna nämnvärt. Intervjuerna tog 30-40 minuter. Trost (1997, kap.3) skriver att miljön som intervjun sker i skall vara så ostörd som möjligt. Det är också viktigt att den intervjuade känner sig trygg i miljön. Även Stukát (2005, kap.2) framhåller vikten av att miljön skall vara så ostörd som möjligt och kännas trygg för båda parter. Innan intervjun med pedagogerna startade fick de möjlighet att ställa frågor om det var något de funderat över kring frågorna. Inledningsvis fick

pedagogerna sedan berätta om sin bakgrund. Det är något som kan vara av intresse då det skulle kunna påverka utfallet av intervjun. De andra frågorna vi ställde var mer relevanta för undersökningens syfte och handlade om hur de uppfattar begreppet läs- och skrivsvårigheter och hur de anpassar sin undervisning för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter (se bilaga 1). Vid bearbetningen saknades viss information vilket vi åtgärdade med ett telefonsamtal till berörd respondent.

3.5 Bearbetning av insamlad data

Det material som vi fick fram vid intervjuerna har transkriberats ordagrant med pauser och talspråkliga småord som till exempel mm, ah och så. Därefter har vi i en del fall formulerat respondenternas citat i skriftspråk. Därpå har vi läst igenom alla utskrifterna individuellt ett flertal gånger för att sedan diskutera med varandra vad vi kommit fram till. Varje intervjufråga har sedan bearbetats var för sig för att inte missa viktiga detaljer. Intervjufrågorna har sedan sorterats i underrubriker där vi har försökt urskilja likheter och skillnader i respondenternas svar. För att strukturera upp materialet har vi använt oss av datorn. Eftersom intervjumaterialet låg i datorn använde vi oss av ”klipp och klistra” direkt i dokumentet. Detta gav oss en överblick över vårt material som sedan tolkades flera gånger för att inte missa viktig information. Vi har också sökt efter likheter och skillnader med de teorier som presenteras i den teoretiska referensramen.

3.6 Avgränsningar

Det finns olika yrkeskategorier som intresserat sig för dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. De olika professionerna har olika infallsvinklar och olika metoder för att avgöra om ett barn har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. I detta arbete har vi avgränsat oss genom att ta ett pedagogiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter. Vi har studerat hur forskare med pedagogisk inriktning valt att beskriva problematiken och vilka pedagogiska tester det finns att tillgå.

3.7 Studiens tillförlitlighet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet är ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta ...” (Stukát, 2005, sid. 125). Då den här undersökningen baseras på intervjuer är det av stor vikt hur väl pedagogerna har beskrivit sina uppfattningar och strategier kring läs- och skrivsvårigheter. Vid en intervju finns det naturligt en viss mängd av subjektivitet och olika tolkningar. Det finns en risk att vi har tolkat pedagogerna på ett felaktigt sätt vid analysen. Vi skall dock belysa att vi varit medvetna om detta och därför ansträngt oss för att vara så objektiva som möjligt. Vid intervjuerna har pedagogerna fått utveckla vad de menar, då vi känt oss osäkra.

Något som kan sägas emot en tillförlitlighet är att vi delade upp intervjuerna mellan oss vid genomförandet av dem. Det här kan ha påverkat resultatet något. Det var dock ett medvetet val med tanke på den begränsade tid som var avsatt för den här undersökningen. Trost (1997, kap.7) menar att ett fåtal väl utförda intervjuer är mera värda än ett flertal mindre väl utförda. Vi använde också bandspelare vid intervjuerna vilket gjorde att vi kunde ta del av varandras intervjuer. Något som talar för en ökad tillförlitlighet är att respondenterna fick frågorna i förväg vilket gjorde att de hade möjlighet att reflektera och tänka igenom intervjufrågorna. Ett

tillvägagångssätt för att öka tillförlitligheten hade varit om fler pedagoger ingått i undersökningen eller om observationer genomförts för att få en djupare insikt hur de arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter.

3.7.2 Validitet

Validitet ” ... brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (Stukát, 2005, sid. 126). Vi har intervjuat åtta pedagoger som arbetar med barn i de tidiga åldrarna. Vår undersökning bygger på de här åtta pedagogernas tankar kring läs- och skrivsvårigheter. Troligtvis hade resultatet blivit annorlunda om vi valt att intervju andra pedagoger med till exempel kortare arbetslivserfarenhet. Vi anser dock att vi har kunnat besvara våra frågeställningar genom intervjuaren. Däremot anser vi inte att våra resultat är en norm för hur lärare arbetar med och uppfattar läs- och skrivsvårigheter, men det var inte heller vårt syfte med denna undersökning.

3.8 Etiska överväganden

För att våra respondenter skall vara anonyma har vi följt Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetiska principer. För att deras identitet inte skall avslöjas har vi inte skrivit ut vilken skola respondenterna arbetar på eller vilken kommun skolorna ligger i. Vi har inte heller skrivit ut några kännetecken som kan avslöja de intervjuades identitet. I vårt resultat har vi valt att numrera pedagogerna för att skydda de intervjuades identitet. Trost (1997, kap.4) menar att vid den första kontakten med personen som skall intervjuas är det viktigt att informera om att det som framkommer i intervjumaterialet betraktas som strängt konfidentiellt. Ingen utomstående person kommer att få ta del av materialet så att den enskilde kan röjas eller igenkännas. Tystnadsplikt är något man ålagts och utlovat och plikten innebär att skyddet mot obehörig verkligen upprätthålls. Stukát (2005, kap.4) skriver att de som berörs av studien också skall informeras, både om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Den som medverkar i en undersökning ska ha rätt att själv bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta.

Vi har informerat våra intervjupersoner om att informationen de lämnar endast kommer att användas i vårt examensarbete. De blev också informerade om att vi skyddar deras identitet och att informationen inte kommer att användas i något annat syfte. Alla pedagoger har givit sitt samtycke om att informationen får användas i vår undersökning.

4. Resultat

I kapitlet presenteras studiens empiriska del. Den baseras på de sju intervjuer som gjorts med pedagoger verksamma i de tidigare åldrarna (år F-3). En närmare beskrivning av pedagogerna kommer inledningsvis att presenteras. Utifrån syftet, frågeställningarna samt intervjufrågorna har vi sedan format följande underrubriker: inlärningsmetoder, definition av läs- och skrivsvårigheter, orsaker till läs- och skrivsvårigheter, att möta elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen, att upptäcka en elev med läs- och skrivsvårigheter och skolans resurser. Under dessa rubriker kommer vi att skildra pedagogernas uppfattningar samt lyfta fram intressanta citat utifrån intervjuaren. Enskilda citat från pedagoger kan i vissa fall representera en mera allmän uppfattning hos de intervjuade. Vi kommer att redogöra för antal pedagoger som är av samma ståndpunkt för att kunna urskilja likheter och skillnader. Efter varje underrubrik kommer vi sedan att analysera resultatet.

4.1 Undersökningsgrupp

Här ges en kort presentation av pedagogerna, när de tog examen, antal yrkesverksamma år, nuvarande arbetsuppgifter samt fortbildning inom läs- och skrivinläring och läs- och skrivsvårigheter.

Pedagog 1 tog examen 2000 och varit verksam i 5 år. Hon har arbetat på låg- och mellanstadiet, likväl som i åldersintegrerade och åldershomogena klasser. Pedagogen arbetar nu med i år ett med 16 elever. Hon anser sig inte ha fått fortbildning i läs- och skrivinläring. De kunskaper hon besitter har hon tillägnat sig genom sin grundutbildning eller genom erfarenheter.

Pedagog 2 tog examen 1974 och har arbetat i 31 år. Hon har arbetat både på låg- och mellanstadiet, men mestadels på lågstadiet. Idag arbetar pedagogen i år tre med 24 elever. Hon har fått en del fortbildning under sitt yrkesliv men anser att hon fick de mesta kunskaperna då hon gick sin utbildning.

Pedagog 3 tog examen 1978 och har arbetat i 27 år. Hon har arbetat med elever från tre nio år. Nu arbetar pedagogen i förskoleklass med 25 elever. Hon anser att hon inte har fått mycket fortbildning i läs- och skrivinläring. Istället har hon utvecklats genom litteratur hon läst under åren.

Pedagog 4 tog examen 1968 och har arbetat som pedagog i 37 år. Hon har i första hand arbetat med lågstadieelever, men också med förskolebarn, elever i mellanstadiet och högstadiet. Pedagogen arbetar nu i år två med 15 elever. Hon anser sig ha fått en regelbunden och bra fortbildning vad gäller läs- och skrivinläring. Vad gäller läs- och skrivsvårigheter anser pedagogen att hon har fått fortbilda sig själv när hon mött en elev med svårigheter, genom att läsa eller ta kontakt med en mer kompetent person.

Pedagog 5 tog examen 1968 och har varit verksam som pedagog i 37 år. Hon har arbetat som lågstadielärare under hela tiden. Pedagogen arbetar nu i år två med 19 elever. Hon anser sig ha fått mycket fortbildning genom olika kurser, både kring olika inlärningsmetoder samt dyslexi under åren hon arbetat.

Pedagog 6 tog sin examen 1970 och har arbetat som pedagog i 35 år. Hon har arbetat med årskurserna ett, två och tre, men också lite i år fyra och fem. Pedagogen arbetar nu i en åldersblandad klass (år 1-3) med 18 elever jämt fördelade över årskurserna. Hon anser inte att hon har fått mycket fortbildning. Hon har gått några kurser och läst en del böcker på egen hand.

Pedagog 7 tog sin examen 1969 och har arbetat som pedagog i 36 år. Hon har mestadels undervisat i år ett, två och tre, men också en del i år fyra och som speciallärare. Pedagogen arbetar nu i en åldersblandad klass (år 1-3) med 18 elever. Eleverna är jämt fördelade över årskurserna. Hon upplever inte att hon fått särskilt mycket fortbildning, några få studiedagar och lite småkurser men inte något omfattande.

4.2 Inlärningsmetoder

En allmän uppfattning hos pedagogerna är att det är viktigt att individualisera undervisningen. Då alla elever är olika är det angeläget att ha ett flertal varianter på inläring. Ibland utgår pedagogerna från delarna (bokstäverna) och ibland från helheten (orden). Av de sju pedagogerna framhåller tre betydelsen av att stimulera elevers läsning och skrivning genom att utgå från deras tidigare erfarenheter. De anser att eleverna ska få skriva och läsa om sådant som intresserar dem. Två av pedagogerna påpekar att eleverna måste få uppleva glädje, läslust och meningsfullhet kring att lära sig läsa och skriva. Nedan lyfts två citat från respondenterna:

Det är också en stor bit att man ska vara motiverad till att läsa. Det måste finnas läslust och glädje att läsa, det är en stor bit i det här med läs- och skrivinläring (pedagog 1).

Vi får försöka och variera och plocka bland det material vi har för att få dem att träna och bygga upp ett intresse och glädje (pedagog 7).

Under denna rubrik beskriver också alla pedagoger sitt arbetssätt i den tidiga läs- och skrivinläringen, där fokus i början hamnar på bokstavs-inläring. Pedagogerna arbetar med bokstäverna på olika sätt, men alla låter eleverna följa en viss arbetsgång. Det första momentet, vilket är gemensamt bland alla pedagoger, innebär att pedagogerna går igenom en bokstav och tillhörande ljud gemensamt med hela klassen. Eleverna får sedan bland annat skriva bokstaven med vatten på tavlan, spåra bokstaven, färdighetsträna bokstaven i olika övningsmaterial, läsa bokstavsböcker. Detta är något som varierar bland pedagogerna. De första bokstäverna går hela klassen igenom gemensamt efter ett bestämt arbetsschema, sedan låter fem pedagoger eleverna själva välja vilken bokstav de vill arbeta med. Två av pedagogerna låter eleverna arbeta igenom bokstäverna efter en förutbestämd ordning.

Eleverna får följa ett arbetsschema där de: spårar bokstaven, skriver med vattenpensel på tavlan, skriver bokstaven med krita på vikt olinjerat papper, läser bokstavsbok, ljudanalys med bilder och ett program på datorn som heter "Bygg bokstav" (pedagog 7).

Jag arbetar väldigt konsekvent med en gemensam ram, så att det finns ett skelett. Det skelettet innebär att man så att säga bearbetar bokstav för bokstav, men barnen gör det på olika sätt (pedagog 4).

Alla pedagoger arbetar också med ljudanalys (lyssnar efter var i ordet ljudet finns), rim och ramsor. En av pedagogerna nämner också vikten av högläsning. Genom högläsning får eleverna en bild av det skrivna språkets betydelse, anser hon.

När jag får dem i ettan så har jag ju mycket att dom får göra språkliga rimövningar det är viktigt, språket är viktigt (pedagog 5).

Att använda sig av olika metoder anser alla pedagogerna vara viktigt vid läs- och skrivinläringen. Två av pedagogerna nämner helordsmetoden, ljudmetoden, och LTG – ”läsning på talets grund” som metoder de använder i sin undervisning. De andra fem pedagogerna anser sig använda olika metoder vid inläringen, de nämner dock inte metoderna vid namn. Fyra av pedagogerna arbetar inledningsvis med ljudmetoden som grund och tre av dem arbetar parallellt med att de lär ut vissa ordbilder som till exempel ”sa”, ”och”, ”kan” och ”jag”. De använder sig sedan av olika metoder vid olika tillfällen beroende på vad de vill uppnå och vilka elever de har. En av pedagogerna använder sig också av storbok, där text och bild knyts samman till en helhet. Hon anser att det är ett positivt redskap eftersom alla elever kan vara delaktiga utifrån sina kunskaper. Andra arbetssätt pedagogerna använder är att låta eleverna rita bilder och skriva texter till dem, skriva sina ner sina tankar i en tankebok, brevskrivning till pedagogen eller varandra samt skriva texter på datorn.

Så det är en väldig sammanblandning av olika metoder och det är på något vis barnet som avgör. Jag börjar i en ända och sedan får man se var det tar vägen. Jag känner att jag har olika metoder och att jag behärskar dem... (pedagog 4).

Man kan säga att jag har ett hopkok, en egen blandning (pedagog 2).

Analys

Vi ser kvalitativa likheter i att pedagogerna tycker att det är viktigt att utgå från individen i undervisningen. Betydelsen av att skolan stödjer den enskilde individen finner vi i styrdokumentet. Enligt Lpo -94 skall undervisningen anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Tre av pedagogerna framhåller särskilt vikten av att utgå från elevernas tidigare erfarenheter. Dahlgren m.fl. (2004, sid. 6-7) menar att pedagogen underlättar inläringssituationen för barnet om han/hon utgår från barnets tidigare erfarenheter. Att eleverna upplever meningsfullhet och glädje vad gäller läsning och skrivning framhålls av två pedagoger. Detta överensstämmer med Lundberg och Herrlin (2003, sid. 10), Liberg (1993, sid. 135) samt Myrberg (2003, sid.33-42) vilka menar att glädjen och lusten bidrar till att eleverna behåller intresset för att läsa och skriva.

Andra likheter vi funnit är att pedagogerna inledningsvis arbetar med bokstäverna, vilket liknar det arbetssätt som ljudningsmetoden förespråkar. Det som skiljer pedagogerna i detta arbete är i vilken grad eleverna själva får välja vilka bokstäver de skall arbeta med. Något annat som skiljer dem åt är vilka ”stationer” eleverna arbetar med vid varje bokstav, även om de påminner om varandra. Høien och Lundberg (1991, sid. 282-283) menar att syftet med bokstavs-inläring är att på ett tidigt stadium undvika förväxlingar av bokstäver. Alla pedagoger nämner att de använder sig av flera olika metoder i sitt arbete med läs- och skrivinläring. Vikten av att ha en bred metodkompetens styrks av flera forskare (Gustafsson och Mellgren 2005, sid. 20, Dahlgren m.fl. 2004, sid. 6-7, Ericson, 2001, sid. 71-72 samt Myrberg, 2003, sid. 33-42) vilka menar att det krävs olika metoder för att kunna möta elevers olika behov.

4.3 Uppfattningar kring vad läs- och skrivsvårigheter är

Tre av pedagogerna anser att det är svårt att ge en klar definition av vad läs- och skrivsvårigheter är. De menar att det kan vara på många olika plan och att elevers svårigheter

kan innebära olika saker. För några lossnar det fort och för andra är det trögare. En av de tre pedagogerna menar att det är svårt att veta när ett problem har övergått till en svårighet. Något som tre pedagoger lyfter fram som möjliga svårigheter är när eleverna blandar bokstäver som assimileras lika som till exempel b och p och när de inte skriver bokstäverna i rätt ordningsföljd. Fem pedagoger menar att läs- och skrivsvårigheter är när eleverna har svårt för att ”knäcka koden”, det vill säga koppla samman bokstäverna och ljuden. Några av pedagogerna väljer att beskriva läs- och skrivsvårigheter på följande sätt:

... när de blandar bokstäverna lite grann som b och p och sen när de skriver...om de ska skriva till exempel ordet brev så skriver de berv, bokstäverna kommer inte i rätt ordningsföljd (pedagog 5).

Svårigheter med att använda bokstäver, sätta samman dem till läsning och skrivning och förstå deras innebörd (pedagog 6).

Du måste veta hur varje bokstav ser ut och låter, få fram ljudet och få ihop till ett ord (pedagog 3).

Två pedagoger nämner att ett problem kan vara att eleven inte kommer ihåg bokstäverna och ljudet som hör till bokstaven. Efter genomgången av bokstaven har de svårt för att:

... komma ihåg hur bokstäverna låter och hur de ser ut. Man märker att det inte flyter på lika lätt och då blir man lite vaksam sådär och ger dem mer tid (pedagog 7).

Tre av pedagogerna menar att det kan vara problematiskt med läs- och skrivsvårigheter eftersom det både kan vara ett avkodningsproblem och ett förståelseproblem. En elev kan koda av en text bra utan att förstå textens innebörd.

Läsförståelsen är ett svårare problem tycker jag än att få en elev att läsa. Det jobbiga är att få dom att förstå det som de läser. Det är ett djupare problem faktiskt än själva läsningen i sig (pedagog 2).

Läsförståelse, det är också en del av läs- och skrivinläring för det är många barn som man ibland lurar på att man tror att de kan läsa, ja mekaniskt kan de läsa, men de förstår inte och det är jätteviktig den biten att man förstår... annars finns det ju ingen vits med det (pedagog 1).

En av de pedagoger vi intervjuade skiljer sig i sitt svar. Hon har själv ett barn (som idag är vuxen) som har allvarliga läs- och skrivsvårigheter och därmed anser hon att hon tolkar begreppet utifrån den erfarenheten.

Det jag tolkar som läs- och skrivsvårigheter det är det riktigt allvarliga, det som man aldrig kan bota utan bara hitta strategier för. Jag tror aldrig jag har satt stämpeln läs- och skrivsvårigheter på någon elev, det tror jag aldrig att jag har vågat göra (pedagog 4).

Analys

Tre av pedagogerna tycker att det är svårt att ge en definition av vad läs- och skrivsvårigheter är. De menar att det är svårt eftersom det kan vara flera olika saker. De ger flera och olika exempel på vad det är som eleverna kan ha svårt med. En av pedagogerna har en son med läs- och skrivsvårigheter, vilket påverkar hennes tolkning av begreppet. I den litteratur vi studerat framgår det att begreppet läs- och skrivsvårigheter inte är ett klart avgränsat begrepp, vi använder begreppet på olika sätt (Asmervik m.fl., 2001, sid. 14-15, Ericson, 2001, sid. 250 och Myrberg 2003, sid. 29).

Tre av pedagogerna menar att läs- och skrivsvårigheter kan vara både ett avkodningsproblem och ett förståelseproblem. Myrberg (2003, sid.21) liksom Dahlgren m.fl. (2004, sid.22) tar i sin forskning upp att läs- och skrivsvårigheter både kan vara ett avkodningsproblem och ett förståelseproblem, eftersom de båda är viktiga faktorer för att läsning skall kunna äga rum.

4.4 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Alla pedagoger anser att det kan finnas olika orsaker till att elever har läs- och skrivsvårigheter. Fyra av pedagogerna tar upp vikten av att elever får språklig stimulans hemifrån under den tidiga uppväxten. En orsak till läs- och skrivsvårigheter kan därmed vara att eleven har växt upp i en miljö där föräldrarna inte stimulerat sina barn till läsning och skrivning. Det kan handla om att föräldrarna inte läst sagor, inte uppmuntrat barnen till läsning och skrivning och därmed har barnen inte funnit glädjen i att kunna läsa och skriva.

Nummer ett, hur mycket har mamma och pappa läst och pratat med sina barn. Det är A och O. Ju mer dom har pratat med sina barn, ju mer dom har läst med sina barn, desto lättare är det (pedagog 3).

Det är jättemånga som har enormt dåligt ordförråd och det är väldigt många som inte hört en saga innan de kom till förskolan. Dom har aldrig övat det här med rimord och dom måste ha det också, den känslan för språket (pedagog 5).

En annan uppfattning som fyra pedagoger delar är att det kan vara ärftligt, att någon av föräldrarna också har läs- och skrivsvårigheter. Två pedagoger menar att hörseln kan vara en orsak, att en elev hör dåligt och har svårt för att uppfatta ord. Synen nämner fem pedagoger som en orsak till läs- och skrivsvårigheter. Två pedagoger menar att en orsak kan vara att en elev saknar intresse eller är omotiverad för att lära sig läsa och skriva. Något fel eller en brist i hjärnan är en annan orsak som tre pedagoger tar upp.

Ja, det kan bero på många olika saker självklart, men det kan vara ärftligt betingat. Det hör man ju ofta föräldrar som kommer hit om eleven till exempel har svårt med läsning, ja det är inte konstigt för jag var ordblind som barn säger dom (pedagog 7).

Det kan också bero på synen eller att eleven är omogen eller inte motiverad för att lära sig läsa och skriva (pedagog 6)

... jag uppfattar det som att det finns, vad ska man säga, kopplingar i hjärnan som inte fungerar som så man förväntar sig att de ska göra utan de tar egna vägar och det kan vara kopplingar till munnen. Alltså vad som kommer ut ur munnen jämfört med det man tänker. Det kan också vara kopplingar som går via ögonen, att det som man ser tolkas på ett annat sätt eller vrids på ett felaktigt sätt (pedagog 4).

Analys

Pedagogernas uppfattningar, liksom den litteratur, vi studerat visar på att det finns flera olika orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Fyra av pedagogerna anser att en orsak till svårigheter kan vara att eleverna inte fått någon stimulans hemifrån. Detta överensstämmer med Längsjö och Nilsson (2004, sid.8-9), SOU 1997:108 (sid. 73) och Bjar & Liberg (2003, sid. 219) vilka framhåller vikten av att leva och växa upp i en språklig miljö. Barn som fått höra sagor under sin uppväxt anses ha ett försprång i utvecklingen. Bjar och Liberg betonar att barn som växer upp i hem där föräldrar ägnar mycket tid åt läsning och skrivning sällan får problem med skriftspråket, eftersom de förstått vad läsning och skrivning kan innebära. SOU 1997:108

framhåller också vikten av språkliga förebilder, de menar att föräldrars attityder till att läsa och skriva har stor betydelse för att barns språkliga utveckling.

Fyra av pedagogerna menar att läs- och skrivsvårigheter kan vara ärftligt betingat, vilket får stöd av Asmervik m.fl. (2001, sid. 20-21) där de skriver att problemet tycks ”gå i arv” i vissa familjer. Två pedagoger nämner hörseln, fem nämner synen och tre hjärnan som orsaker till svårigheter. Sohlman (200 sid. 12-15) menar att hörseln kan vara en orsak. Dels kan ett barn höra dåligt men det kan också ha svårt att urskilja språkets ljud. Svårigheter uppstår då den auditiva förmågan inte har utvecklats korrekt. Vidare skriver hon (sid. 44-51) att det är med hjärnan som vi läser och inte med ögonen. Ögonen är verktyg för att hjärnan skall kunna tolka det vi läser. Barn med svårigheter har ibland inte utvecklat sina ögons rörelseförmåga och flexibilitet.

Av sju pedagoger nämner två att svårigheter kan bero på avsaknad av intresse hos eleven eller brist på motivation. Taube (1997, sid. 62) menar att om en elev tycker att det är ointressant och har svårt för att lära sig att läsa och skriva kan han/hon lätt hamna i en ”ond cirkel”. Ointresset gör att eleven inte lär sig läsa och skriva och att eleven inte lär sig bidrar till ointresset. Dessa problem hör ofta ihop med bristande kunskaper och för lite övning.

4.5 Att möta elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen

Alla pedagoger anser att eleverna måste få känna att de är bra och att de duger. De måste få uppleva att de klarar av de uppgifter de får. Kraven får inte ställas för högt, då finns risken att eleven ger upp. Tre pedagoger menar också att det är betydelsefullt att få eleverna att tycka att det är roligt och lustfyllt så att arbetet inte bara blir ansträngande. En av pedagogerna anser att man måste vara försiktig så att elever med läs- och skrivsvårigheter inte pressas för hårt. De måste få tid på sig och inte känna stress i arbetet med att lära sig läsa och skriva.

Det är min uppgift att ta reda på hur långt eleven har kommit och då måste jag kunna ge lagom material. Ett lyckande är ju mycket, mycket bättre än ett misslyckande (pedagog 3).

... jag blir alltid jätterädd när jag möter sådana barn att jag liksom ska pressa dom så att jag skapar någonting. Att det är skolvärlden som ger barnen problem. Det är mycket viktigt att de får komma hit och vara på det sättet som de är (pedagog 4).

Har de inget självförtroende så fungerar det ju inte (pedagog 5).

Av de sju pedagogerna är det fyra som lyfter fram betydelsen av att använda sig av så många sinnen som möjligt för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. De menar att eleverna måste få arbeta med alla sina sinnen för att förstärka upplevelsen av inläringen. För att uppnå det här arbetar pedagoger med konkret material där eleverna får laborera med bokstäver, spela spel, lägga ord och bilder. En av pedagogerna nämner också att hon använder sig av drama, musik, och vistelser ute i skogen för att främja lärandet.

Framförallt så försöker jag använda så många sinnen som möjligt så att det inte bara är penna och papper och sitta stilla i en bänk. Utan att hela kroppen är med genom att arbeta med lera eller sjunga eller göra saker ute i skogen. Musik har jag upplevt vara till stor hjälp för väldigt många barn, att sjunga bokstäver, att sjunga ord som börjar på samma ljud, arbeta med rim och ramsor längre än vad man annars brukar göra (pedagog 4).

Det är mycket spel för det skall ju lekas in, det är ju väldigt viktigt... att de får sitta och plocka med bokstäver... para ihop ord med bilder och läsa vad som står. Mycket konkret material (pedagog 5).

Tre pedagoger poängterar vikten av att öva och repetera. Intensiv träning är grundläggande moment vid läs- och skrivsvårigheter. En av dem menar även att det ibland är nödvändigt att börja om från grunden. Då gäller det att hitta olika sätt att göra samma saker på. Två pedagoger ger elever med lässvårigheter en kort läsläxa, varje dag eller flera gånger i veckan. Detta för att få en regelbunden träning.

Det kan vara så att jag märker att läsningen går käpprätt åt skogen, då sätter jag in läsläxa varje dag. Det kan jag hålla på med länge. Det är ett hästjobb att ge läsläxa och att förhöra den men läsningen är så viktigt. Har man inte den så faller allt (pedagog 2).

...sedan handlar det ju bara om att repetera, repetera, repetera (pedagog 7).

För de elever som har svårigheter anpassas undervisningen genom att de får mindre eller förenklat arbetsmaterial. Detta öppnar möjligheter för att eleverna ska känna att de klarar av arbetsuppgiften.

Man kan ta bort vissa saker. De måste inte göra allt. Man behöver inte ställa kravet att de ska svara så utförligt. Har du tio frågor så kan den svage göra fem (pedagog 2).

Två av pedagogerna använder sig av datorn som ett verktyg för att underlätta för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. De låter eleverna skriva fritt och leka på datorn. Att skriva på datorn är, för vissa elever, inte lika besvärligt som att skriva med penna. Ett annat hjälpmedel som nämns av en av pedagogerna är bok med tillhörande kassetband. Hon menar att det är bra att eleven kan följa med i en bok utan att behöva kämpa sig igenom texten.

Jag tycker att datorn är ett bra hjälpmedel. Man släpper dom lösa vid datorn så fort som möjligt. Jag tror att barn som har läs- och skrivsvårigheter har ett livslångt hjälpmedel i en dator, det är lika bra att de får lära sig fort. Jag låter dem skriva på datorn, läsa sådant som en kompis har skrivit, så att man leker vid datorn. Att de får skriva till varandra eller skriva själva eller så (pedagog 4).

Specialpedagogen nämns av tre pedagoger som en tillgång i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Genom specialpedagogen kan de få råd och hjälp om det är en elev de undrar något över. Efter att specialpedagogen har fångat upp var bristerna finns kan undervisningen lättare anpassas av pedagogerna i klassen. En av pedagogerna nämner att specialpedagogen tillsammans med eleven arbetar intensivt efter Wittingmetoden.

Jag diskuterar med specialläraren och gemensamt försöker vi hitta en modell som kan passa. Utefter den anpassar och förenklar jag sedan undervisningen till eleven, beroende på vad eleven kan (pedagog 6).

Nu har vår speciallärare börjat arbeta efter Wittingmetoden för att hjälpa en flicka i klassen som har svårt för det här med läsning och skrivning. Wittingmetoden bygger lite på ljudmetoden men utgår från vokaler för att sedan sätta till konsonanterna. De har arbetat så i knappt en månad och nu börjar det lossna för henne, det är jätteroligt att se henne nu när det går så bra (pedagog 5).

Två pedagoger anser att det är viktigt att de får sitta ensamma eller i en mindre grupp med den/de elever som har det svårt. Det blir då lättare att följa en röd tråd och skapa sammanhang, eftersom all uppmärksamhet kan riktas till den eleven/gruppen. De tycker dock att det är svårt att finna sådana tillfällen eftersom de andra eleverna då måste ha ett mer självgående arbete.

Mm, då gäller det ju att man får sitta ensam helst med dom eller i en väldigt liten grupp och så får man repetera och så är det att dom ska öva läsa, öva läsa, läsa, läsa...men det är svårt eftersom de andra i klassen då behöver ha ett mer självgående arbete annars blir du störd och då blir eleven som du sitter med också störd (pedagog5).

En av pedagogerna berättade att de som sista utväg nu varit tvungna att låta en av eleverna i år två börja om i år ett.

... han har fått gått ner nu och börja ettan igen, det är bara en vecka gammalt. För vi känner det att han får ju inget självförtroende när han jämför sig med de andra här (pedagog 5).

Alla pedagoger anser att det är nödvändigt att testa sig fram och hitta olika lösningar. En metod som fungerar bra på en elev fungerar mindre bra på en annan. Det gäller att inte ge upp utan att prova flera olika metoder.

Det är viktigt att det finns alla varianter på inläring eftersom barn är så olika (pedagog 7).

Hur sitter han i klassrummet? Hur är stolen konstruerad? Hur faller ljuset?... så konstiga saker kan vara en del av lösningen (pedagog 4).

En av pedagogerna anser att det viktigaste är att överhuvudtaget inte tala om läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att om en elev har svårigheter så är fullständigt normalt att vara på det sättet och att behöva den hjälp som krävs.

Analys

Alla pedagogerna framhåller att eleverna måste få känna att de duger och att de lyckas. Eleverna måste få uppleva att de klarar av uppgifterna. Ericson (2001, sid. 71-72) och Taube (1997, sid. 101-112) betonar att det är av stor betydelse att inte bara fokusera på elevens svaga sidor utan också stärka det som eleven är bra på. Taube framhåller vidare att elevernas självförtroende är avgörande för en fortsatt läs- och skrivinläring. Hon menar att alla barn har rätt att känna att deras språk duger och att de ständigt utvecklas. Av de sju pedagogerna är det tre som framhåller att det är viktigt att eleverna tycker att det är roligt och inte bara arbetsamt att lära sig att läsa och skriva. Vikten av att skapa glädje och intresse är något som framhålls av Ericson (2001, sid.71-72), Lundberg och Herrlin (2003, sid.10), Liberg (1993, sid. 135) samt Myrberg (2003, sid.33-42). Att vara försiktig så att elever med läs- och skrivsvårigheter inte pressas för hårt, är något en av pedagogerna menar är av stor vikt. Eleverna måste få tid och inte känna stress, menar hon. Taube (1997, sid. 115-128) betonar att det finns ett samband mellan lärarens förväntningar och elevers prestationer, därmed är det av stor vikt att anpassa kraven efter varje elevs förutsättningar. Bjar och Liberg (2003, sid. 245) anser att det är viktigt att gå långsamt fram och befästa de olika momenten noggrant.

Fyra pedagoger anser att det är viktigt att använda sig av så många sinnen som möjligt i undervisningen för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna arbetar med konkret material och en av dem använder sig också av drama, musik, och vistelser ute i skogen för att främja lärandet. Vikten av att använda många sinnen vid inläring har vi funnit bland flera forskare (Hoién och Lundberg, 1991, sid. 273, Säljö, 2000, sid. 175, Lindö, 2002, sid. 91,135 samt Myndigheten för skolutveckling, 2003, sid. 101). Lindö betonar att lek, drama, sång och musik är naturliga kunskapsformer som ingår i barns språkande. Vidare framhåller Myndigheten för skolutveckling att genom olika gestaltningar och uttrycksformer sätts kunskaper in i meningsfulla sammanhang och därmed blir det enklare för eleverna att ta till sig inläringen.

Att anpassa undervisningen efter elevens behov är något som alla pedagoger lyfter fram som viktigt. De förenklar eller minskar på uppgifterna för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Liksom pedagogerna framhåller Høien och Lundberg (1991, sid. 271) att målet för färderna måste vara attraktivt och arbetsinsatsen inte alltför hög. För att undvika att elevens arbetsinsats blir alltför hög kan materialet göras mer lämpligt vad gäller visuell, typografisk och språklig utformning. Det handlar om att underlätta undervisningen för att bevara lusten.

Datorn som hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter nämner två av pedagogerna. De låter eleverna leka vid datorn för att upptäcka bokstäverna och hur de kan användas. På senare år har det kommit mycket forskning kring datorns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. Några som förespråkar datorn som hjälpmedel är Föhrer och Magnusson (2003, sid. 24) samt Skolverket (2003, sid. 19-20). I rapporten från Skolverket menar de att arbetet vid datorer ofta förknippas med glädje hos eleverna vilket bidrar till ett ökat intresse. En annan fördel är att eleverna själva kan se sina fel och rätta till dem. De behöver därmed inte en vuxen person som ”upptäcker” vad de gjort för fel. Liksom en av pedagogerna lyfter Föhrer och Magnusson (2003, sid. 27) också det positiva med att använda sig av en bok med tillhörande kassettband. Eleverna kan då följa med i en bok och uppleva dess innehåll även om de har brister i läsförmågan.

Specialpedagogen nämns av tre pedagoger som en strategi för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. De menar att de kan få vägledning och råd om det är något de undrar över, därmed kan de lättare anpassa sin undervisning. I SOU 1997:108 (sid. 54-57) står det att specialpedagogens kompetens är nödvändig i en skola för alla. Det är viktigt att det finns en specialpedagog som kan handleda pedagogerna i deras arbete. Även Ericson (2001, sid.109) framhåller vikten av specialpedagogisk kompetens. Två av pedagogerna menar att det är betydelsefullt att få sitta ensamma eller i mindre grupp med de elever som har svårigheter. De anser att det då blir lättare att följa en röd tråd eftersom de slipper bli avbrutna, all uppmärksamhet kan riktas till eleven/eleverna. De finner det dock svårt att skapa sådana tillfällen då de andra eleverna också behöver uppmärksamhet. Denna problematik lyfter också Høien och Lundberg (1991, sid.272). De menar att vissa elever behöver ha en vuxen person vid sin sida för att kunna upprätthålla koncentrationen och arbetslusten. Detta innebär dock ofta en problemsituation för läraren eftersom han/hon måste fördela sin tid på bästa sätt i hela klassen. De påpekar att specialläraren i dessa fall ofta blir en viktig resurs.

Pedagogerna anser att när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter får de testa sig fram och hitta olika lösningar. Det gäller att variera undervisningen och ibland hitta alternativa vägar. Både Myrberg (2003, sid. 33-42) och Gustafsson och Mellgren (2005, sid.20) menar att pedagogens kompetens är den viktigaste faktorn i barns erövrande av skriftspråket. En viktig del i denna kompetens är att behärska fler olika metoder och kunna anpassa dem efter sina elevers behov. Vikten av att behärska flera metoder bekräftas också av Dahlgren m fl. (2004, sid. 6-7) som menar att barn behöver olika stöd vid olika tidpunkter. Barnens olika behov måste pedagogen klara av att möta på ett professionellt sätt. Vidare anser de att pedagogen, förutom en bred metodkompetens, bör ha god kännedom om barnets behov och vilka tidigare erfarenheter denne har med sig in i inlärningssituationen.

4.6 Att upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter

En allmän uppfattning bland pedagogerna är att det är i det vardagliga arbetet med eleven som de upptäcker om han/hon har läs- och skrivsvårigheter. De menar att det märks när de förhör

eleverna på läsläxan eller när de sitter och hjälper eleven i dess skolarbete. Om pedagogerna upptäcker att eleven har svårt för något moment i inläringen menar de att det ringer en liten varningsklocka och att de blir extra observanta på den eleven. En av pedagogerna lyfter också fram att hon brukar bli extra vaksam på barn som inte är intresserade, blir lite aggressiva eller visar olust inför att lära sig läsa och skriva.

När de har läsläxa varje vecka som dom har och jag sitter med dom och lyssnar... man märker ganska snabbt vilka som står och stampar (pedagog 1).

Läs- och skrivsvårigheter utkristalliserar sig ju snabbt så det brukar vi upptäcka tidigt genom att vi arbetar så individanpassat som vi gör (pedagog 7).

En annan metod för att upptäcka om en elev har svårigheter är att använda sig av mer eller mindre regelbundna test. Det kan vara avkodningstester, läsförståelsetester eller fonologiska ljudlekar. Alla pedagoger använder sig av någon form av test. Tre pedagoger menar att testen ofta bekräftar det de redan tror och att de sällan visar på något "nytt". Tre av pedagogerna använder sig av H4 – test vilket innebär en bedömning av elevens avkodningsförmåga genom att eleven får läsa ett antal ord högt på tid. Två av pedagogerna använder sig av fonolek, ett grupptest där elevernas språkliga medvetenhet testas genom språklekar. Det testet genomförs när eleverna kommer i ettan. I år tre används sedan DLS ett grupptest som innefattar fyra delprov: Samma ljud, Rättstavning, Läsförståelse samt Ordförståelse. Tre av pedagogerna använder egna utformade test som innebär att eleverna skall känna igen bokstäver och ord.

De testen som vi själva gör i ettan det är ju mer att nu konstaterar vi att det är ungefär så som vi trodde (pedagog 6).

Det är fonoleken vi har och där får man sig en liten vink om det är något ... Men sen har vi ju egentligen inget förrän i trean och då gör vi en sådan DLS diagnos (pedagog 7)

En av pedagogerna betonar vikten av att uppmärksamma elevers läs- och skrivsvårigheter direkt när de märks. Det är riskabelt att bara låta det vara och tro att det försvinner med tiden, anser hon.

Det är väldigt väldigt viktigt att man tar tag i det med detsamma när man märker att det är läs- och skrivsvårigheter och inte bara låter det gå, de måste få det befast (pedagog 5).

Analys

Kvalitativa likheter som vi funnit bland pedagogerna är att de anser att det är i det vardagliga arbetet som de upptäcker elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta är någonting som forskning också visar. Ericson (2001, sid.72) skriver att det är i de vardagliga samtalen pedagoger märker vad eleverna behärskar och vad de behöver extra hjälp med. Läsläxan anges som ett moment där pedagogen får tid till att upptäcka vad eleverna kan. Bjar och Liberg (2003, sid.247-248) menar att läraren dagligen gör en rad iakttagelser och diagnoser på elevernas kunskaper. Det här kan ske genom att pedagogen lyssnar och samtalar med eleverna när de läser. Vid de tillfällena får pedagogen kunskap om hur eleven läser och hur mycket eleven förstår av texten.

Alla pedagoger använder sig utav någon form av test för att se var eleverna befinner sig i läs- och skrivinläringen. Forskare som tidigare tagits upp i denna studie menar att det är viktigt att använda sig av mer formella test (Lundberg, 2003, sid.7, Bjar & Liberg, 2003, sid.247-248 och Asmervik, 2001, sid. 49). Lundberg menar vidare att objektiva test ger en större säkerhet vid bedömningen eftersom läraren då inte lägger in några subjektiva värderingar.

Kartläggning bör ske regelbundet och elever som visar en långsam utveckling bör kartläggas oftare. Läraren får då ett bra underlag för att kunna planera fortsatta pedagogiska insatser. Av respondenternas svar kan vi se att kartläggning av elevernas kunskaper sker, dock inte så regelbundet som forskning menar är betydelsefullt.

En av pedagogerna lyfter fram vikten av att uppmärksamma elevers läs- och skrivsvårigheter direkt när de märks. Hon menar att det är riskabelt att bara låta det vara och tro att det försvinner med tiden. Asmervik m.fl. (2001, sid.63) framhåller att det är viktigt att undvika en ”vänta - och - se - attityd”. Om en elev har läs- och skrivsvårigheter finns det ingen anledning att tro att det kommer att gå över av sig självt. Så fort som möjligt måste undervisningen anpassas och för att ge eleven möjlighet att, med stöd från pedagogen, arbeta med det som är svårt.

4.7 Skolans resurser

Av de sju pedagogerna är det fyra som upplever att det finns för lite resurser på skolan. Två av dem upplever att det saknas en person (till exempel specialpedagog) med kompetens, som de kan rådgöra med om de möter en elev med svårigheter. De andra två menar att det finns en specialpedagog men att den personen har ett stort antal elever och därmed inte tillräckligt med tid. De övriga tre nämner specialpedagogen som en resurs som de har tillgång till och kan rådgöra med när de behöver.

Här finns väldigt få resurser för elever som, behöver den typen av professionell hjälp och dom här barnen har ju nästan ingenting alls, men det beror ju också på att vår speciallärare varit sjukskriven. Det är bekymmersamt med en organisation som är så snäv att sjukskrivna inte kan kompenseras på något sätt. Dom här barnen löper en stor risk att inte få den hjälp som de behöver (pedagog 4)

170 barn och en speciallärare på deltid – sedan kan du tänka ut resten själv (pedagog 2).

Arbetslaget ansvarar för att resurserna, som är hjälp hos specialläraren, fördelas rätt. Vi gör en inventering av hjälpbehovet varje vår och är därefter flexibla och kan fördela om resurserna om det skulle behövas (pedagog 6)

Två av pedagogerna berättar att de genom omgrupperingar av klassen, får möjlighet att arbeta tillsammans med en mindre grupp elever. Ett alternativ som en pedagog nämner är att en pedagog blir ”fri” och kan gå in till en annan grupp och där bli en extra resurs för de elever som behöver stöd.

Vi har också fått resurser genom att vi fått grupptimmar med de ettorna (5-6 elever) som vi har. Då hinner vi sitta med dom och ägna oss åt dom ordentligt (pedagog 7).

En av respondenterna anser att det är de själva som är den största resursen. Hon menar att om pedagogerna är effektiva och omprioriterar sin tid kan de ge mer till sina elever. Vid strukturering av tid kan man vinna mycket till de elever som behöver extra resurser, menar hon.

Analys

Fyra pedagoger upplever att det finns för lite resurser på skolan. Av dem anser två att det saknas en person som de kan rådgöra med. De andra två anser att specialpedagogen har ansvar för ett stort antal elever och därmed har inte han/hon tillräckligt med tid för att kunna hjälpa alla som behöver det. De övriga tre nämner specialpedagogen som en resurs som de kan vända sig till när de behöver hjälp. Både Ericson (2001, sid. 109) och SOU 1997:108 (sid. 54-57) menar att det på varje skola bör finnas en specialpedagog som har kunskap om elever i behov av särskilt stöd och därmed kan handleda pedagogerna i deras arbete. I Skolverkets rapport *Elever i behov av särskilt stöd* (2001, sid. 27-29) framgår det dock att flera skolor inte anser sig kunna erbjuda alla elever den hjälp de har rätt till. Skolorna menar att det är brist på resurser och den kompetens som behövs för att hjälpa eleverna i deras arbete.

5. Diskussion

I kapitel fem kommer vi att föra en avslutande diskussion kring studiens resultat och dess betydelse för pedagogisk verksamhet samt förslag till fortsatt forskning.

Syftet med den här studien har varit att få ökade kunskaper om vad lärare uppfattar som läs- och skrivsvårigheter och vad de har för strategier då de möter elever med dessa problem. Vetskap om det här har vi fått genom att genomföra sju kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger. Att göra en kvalitativ studie om pedagogers uppfattningar och strategier i ämnet anser vi har gett oss betydelsefulla insikter om läs- och skrivsvårigheter.

Som svar på vår frågeställning hur pedagoger uppfattar läs- och skrivsvårigheter har det visat sig att några av de intervjuade pedagogerna anser att det är svårt att ge en definition av vad läs- och skrivsvårigheter innebär. De menar att elevers svårigheter kan innebära olika saker. Att läs- och skrivsvårigheter inte är ett allmänt vedertaget begrepp bekräftar också den forskning vi studerat (Asmervik m.fl., 2001, sid. 14-15, Ericson, 2001, sid. 250, Myrberg, 2003, sid. 21). Asmervik m.fl. menar att läs- och skrivsvårigheter är en relativ beteckning och inte något klart avgränsat tillstånd. Myrberg menar vidare att läs- och skrivsvårigheter måste ställas till de krav som det rådande samhället ställer. Vilka som har läs- och skrivsvårigheter beror på vilka krav vi ställer på läs- och skrivkunighet i samhället och därmed i skolan. Eftersom skolorganisationen inte har någon praxis för när en elev har läs- och skrivsvårigheter tolkar vi det som att det är den enskilda pedagogens syn som avgör om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Det har också visat sig i vår undersökning att pedagogerna uppfattar begreppet på olika sätt. En av pedagogerna skiljer sig markant, då hon till skillnad från övriga respondenter anser att läs- och skrivsvårigheter är ett riktigt allvarligt problem som inte går att bota utan bara hitta strategier för. Därmed har hon aldrig satt stämpeln läs- och skrivsvårigheter på någon elev. Hon uppger att hennes tolkning till stor del beror på att hon har en son som har allvarliga läs- och skrivsvårigheter. Detta menar vi styrker tidigare resonemang om att det är pedagogens erfarenheter och syn på begreppet läs- och skrivsvårigheter som avgör tolkningen av det.

Vidare framkom det i vår studie att pedagogerna anser att läs- och skrivsvårigheter kan ha flera olika orsaker. De nämner bland annat hörseln, synen, ärftlighet, avsaknad av intresse och motivation samt brist på språklig stimulans i hemmiljön. Dessa orsaker visar också den forskning vi tidigare tagit upp i referensramen. Något vi ser som anmärkningsvärt är att endast en pedagog lyfter fram att det är skolvärlden som kan ge eleven problem genom att till exempel pressa eleven i undervisningen. Myndigheten för skolutveckling (2003, sid. 78) menar att pedagogens kompetens är den enskilda faktor som har allra störst inverkan på elevers läs- och skrivförmåga. De framhåller att klasstorlek, arbetsmiljön och undervisningen är andra faktorer som påverkar. Det är svårt att veta varför de övriga pedagogerna inte nämner det som en orsak. En tolkning vi gör är att det kan vara svårt som pedagog att se sin egen del i en elevs läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att det är viktigt att som pedagog fråga sig hur man kan göra för att anpassa undervisningen och därmed underlätta för de elever som har svårigheter.

Något annat som kommit fram i vår undersökning är vikten av språklig stimulans hemifrån. Det här framhåller både pedagogerna och forskning (Längsjö & Nilsson, 2004, sid. 8-9, Bjar & Liberg, 2003, sid. 219 samt SOU 1997:108, sid. 73) som betydelsefullt för barns skriftspråksutveckling. En av pedagogerna menar att:

Nummer ett, hur mycket har mamma och pappa läst och pratat med sina barn. Det är A och O. Ju mer dom har pratat med sina barn, ju mer dom har läst med sina barn, desto lättare är det (pedagog 3).

Bjar och Liberg menar vidare att barn som växer upp i hem med många böcker tillgängliga och föräldrar som ägnar mycket tid åt läsning och skrivning sällan får problem med skriftspråket i skolan. När barn tidigt får uppleva sagor och berättelser uppenbaras skriftspråket på ett naturligt sätt. Det här håller vi med om och menar att det är viktigt att föräldrar tidigt blir medvetna om sin roll i barns erövrande av skriftspråket. Det är dock viktigt att komma ihåg att läs- och skrivsvårigheter oftast utvecklas som en följd av arv- och miljöfaktorer i samspel. Det är mycket svårt att fastställa en enkel utlösande orsaksfaktor (Myrberg, 2003, sid. 23, Liberg, 1993, sid. 183).

Som svar på vår frågeställning om vilka strategier pedagoger använder för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter. Den största likheten mellan respondenterna är att de blandar metoder och försöker variera sin undervisning. Respondenterna tillsammans, täcker in stora delar av de undervisningsmetoder som tagits upp i vår uppsats. Kunskap om ett flertal undervisningsmetoder gör att "ryggsäcken" blir större. Förhoppningen är att vårt examensarbete skall öka möjligheten att hitta metoder som passar olika elever.

Det är viktigt att det finns alla varianter på inläring eftersom barn är så olika (pedagog 7).

Vi håller med pedagogen i detta resonemang och menar att det är en viktig utgångspunkt, för att enligt Lpo-94 anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Betydelsen av att besitta en mångfald av olika inlärningsmetoder framhåller också (Myrberg, 2003, sid. 33-42, Gustavsson & Mellgren, 2005, sid.20, Ericson, 2001, sid. 71-72 och Dahlgren m.fl. 2004, sid. 6-7). Gustavsson och Mellgren menar att det som utmärker en framgångsrik lärare är användandet av olika undervisningsstrategier och höga förväntningar på barns lärande. Dahlgren framhåller vidare att det inte är givet att en speciell läsinlärningsmetod passar varje barn. Olika barn behöver olika stöd vid olika tidpunkter. Detta innebär att en pedagog måste ha en repertoar av strategier att ta till för att hjälpa ett barn som tillägnar sig skriftspråket. I vår studie visade det sig att pedagogerna har olika strategier för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Det vi tolkar att pedagogerna anser vara problematiskt är bristen på yttre resurser i form av tid, hjälpmedel och specialpedagogisk kompetens. Några menar att de ser behov hos eleverna som de inte kan tillmötesgå på det sätt som de önskar. Colnerud och Granström (2002, sid. 35-37) lyfter att det problematiska med läraryrket är att lärarna ständigt möter sina elever i ett kollektiv. Att värna om den enskildes behov när ett tjugotal andra elever har andra behov blir svårt. Problemet blir hur man som lärare skall rangordna dessa elevers behov. Vilka elevers behov skall tillgodoses först och vilka skall tvingas vänta? Dessa frågor anser vi att en pedagog bör ställa sig och reflektera över. Hur prioriterar jag behoven i min klass? Vilka missgynnas av de prioriteringar jag gör? Kan jag göra på något annat sätt? En av respondenterna i vår studie menar att det är pedagogerna själva som är den största resursen. Det är viktigt att reflektera över hur vi använder vår tid. Genom strukturering av vår tid ökas möjligheterna för att hinna hjälpa elever med svårigheter, menar hon. Vi håller med om att de yttre resurserna i många fall är bristfälliga, men vi menar samtidigt att det är viktigt att inte glömma bort sig själv som en betydelsefull resurs.

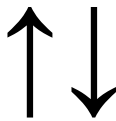
Vidare har det framkommit att alla respondenter tycker det är viktigt att eleverna ska få känna att de duger och är bra. De måste få klara av de uppgifter som de får annars är risken stor att de ger upp och tappar lusten. Bjar och Liberg (2003, sid. 237) menar att bristande framgångar

gör att många barn tappar självförtroendet. Aktiviteter som läsning och skrivning känns trista och förknippas inte alls med någon glädje. En av pedagogerna menar att:

Har de inget självförtroende så går det ju inte (pedagog 5).

Taube (1997, sid. 101-112) menar att det är viktigt att pedagogen uppmärksammar elevens starka sidor också istället för att enbart fokusera på elevens svaga sidor. Fokus anser vi måste ligga på att växla mellan det eleven är bra på och det som eleven är mindre bra på i form av ett växelspel (se bild). Taube framhåller vidare att en positiv miljö gör att människor växer och utvecklar sitt självförtroende och därmed tillit till sig själva. Alla barn har rätt att känna att deras språk duger och att det ständigt utvecklas.

Starka sidor



Svaga sidor

Det här är något som vi menar att varje pedagog bör vara medveten om, för det värsta som kan hända är att barnen inte upplever att läsa och skriva och är något viktigt för dem att kunna.

För att skapa glädje och lust och därmed befästa kunskaperna framhåller några av pedagogerna liksom forskning vikten av att använda sig av olika sinnen. De arbetar med konkret material som till exempel lera, bokstäver i plast, spel, ordbilder, musik och språklekar. Betydelsen av att skapa och använda flera sinnen framhålls av flera forskare (Säljö, 2000, sid. 175, Lindö, 2002, sid. 91, 135, Høien och Lundberg, 1991, sid. 282-283 samt Myndigheten för skolutveckling, 2003, sid. 101). De menar att när flera sinnen används skapas en kreativ inlärningsmiljö. Säljö menar att pedagogers användning av upplevelseorienterade inslag har bidragit till att fler elever kunnat tillgodogöra sig funktionella läs- och skrivfärdigheter. Vi anser, liksom pedagogerna och forskarna, att användandet av olika sinnen förstärker inläringen och ser det som en viktig strategi för att hjälpa elever som har svårigheter.

I vår studie fann vi inte någon skillnad i uppfattningar och arbetssätt mellan de pedagoger som hade fått mycket fortbildning och de som hade fått mindre fortbildning eller ingen alls. Vad det beror på är svårt att uttala sig om. En pedagog kan ta till sig kunskap på många olika sätt och omfattningen av fortbildning är troligtvis inte det som avgör hur pedagogen arbetar. Däremot kan fortbildning väcka tankar och idéer och inte minst reflektion kring det arbete som görs i klassrummet. Under vår intervju med pedagogerna var det flera som uttryckte att det var intressant att delta i studien eftersom det fick dem att reflektera kring hur de tänker och arbetar när de möter elever med läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att det är viktigt att som pedagog reflektera över sin undervisning eftersom det bidrar till att man får perspektiv på undervisningen.

Pedagogerna använder sig av observationer och olika test för att upptäcka och kartlägga sina elevers kunskaper. Detta menar vi är viktigt för att inte "missa" något barn. Pedagogerna menar att det framförallt är i det vardagliga arbetet som de upptäcker om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Vikten av att ta vara på de vardagliga samtalen och lyssna och samtala med eleverna när de läser lyfter Ericsson (2001, sid.72) och Bjar och Liberg (2003, sid.247-248).

Något som inte framgick av respondenternas svar men som forskarna Bjar och Liberg framhåller är vikten av att reflektera kring de test som används. De menar att alla lärare bör ställa sig frågorna vad syftet med testet är och vad testet skall resultera i. Om en individuell kartläggning inte leder till några pedagogiska åtgärder är det inte rimligt att ta en elevs tid i anspråk. Pedagogers användning och tankar kring de test som de använder för att upptäcka och kartlägga elevers kunskaper kring läs- och skrivsvårigheter anser vi skulle vara intressant fortsatt forskning, då detta område väckt många tankar.

5.1 Slutsats

Det här examensarbetet har givit oss som blivande pedagoger fördjupad kunskap kring mötet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Vi anser oss ha fått en god grund att bygga vidare på i vårt fortsatta yrkesverksamma liv. I studien har vi kunnat se att pedagogerna uppfattar begreppet läs- och skrivsvårigheter på olika sätt och det får konsekvenser för vad de anser att läs- och skrivsvårigheter är. Pedagogernas erfarenheter och syn på begreppet är därmed en faktor som avgör om en elev anses ha läs- och skrivsvårigheter. Vidare har vi i studien kommit fram till att det är betydelsefullt att skapa en undervisning där alla elever får möjlighet att utveckla sin språkförmåga. Ett viktigt steg för att uppnå detta är att som pedagog besitta olika strategier för hur elever lär sig läsa och skriva. De olika strategierna och ett positivt bemötande kan sedan användas för att skapa möjligheter för elever med läs- och skrivsvårigheter.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

Något som flera pedagoger tagit upp vid intervjuerna är vikten av ett gott samarbete med föräldrarna vid arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Att ha detta perspektiv i en uppsats skulle därmed vara intressant.

Något som uppmärksammats i medier på senare tid är att fettsyror, Omega 3 och Omega 6, kan hjälpa mot läs- och skrivsvårigheter. I en artikel publicerad på Internet (www.svt.se, hämtad 15 december, 2005) framgår det att den som har läs- och skrivsvårigheter kan minska sina problem genom att äta kosttillskott i form av fettsyror. I en brittisk studie har det visat sig att läs- och skrivsvårigheter har minimerats för elever med dessa problem. Mats Myrberg, professor vid Lärarhögskolan i Stockholm, är skeptisk till studien. Han menar att det inte finns någon teoretisk förklaring till varför de här resultaten skulle uppstå. Ändå har det visat sig att det underlättat för ett flertal elever, bland annat i Sverige. Vi anser att det här är intressant att forska vidare om, för att undersöka om det finns något samband.

Referenslista

Allard, Birgitta, Rudqvist, Margret och Sundblad, Bo. (2001). *Nya Lusboken – en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

- Asmervik, Sverre, Ogden Terje och Anne-Lise Rygvold (red.). (1993, 2001 för den svenska utgåvan). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2002). *Respekt för läraryrket – Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren Elisabeth Mellgren och Olsson Lars-Erik (LEO). (2004). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Ericson, Britta (red.). (2001). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: studentlitteratur
- Föhrer, Ulla och Magnusson, Eva.(2003). *Läsa och skriva fast man inte kan – Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, Karin & Mellgren Elisabeth. (2005). *Barns skriftspråkande- att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Hoiem, Torleiv & Lundberg, Ingvar. (1991). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Liberg, Caroline. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet- Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, Ingvar och Herrlin, Katarina. (2003). *God läsutveckling – kartläggningar och övningar*, Stockholm: Natur och kultur.
- Lyckas med läsning – Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*. (2001). Stockholm: Bonnier Utbildning AB
- Lärares handbok – Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. (2004). Stockholm: Lärarförbundet
- Sohlman, Birgitta. (2000). *Möjligheterna finns – Om hjälp för barn med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem*. Täby: Sama förlag AB
- SOU 1997:108. (1997). *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Taube, Karin. (1997). *Läsinlärning och självförtroende- psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Witting, Maja. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna: Ekelunds Förlag AB

Rapporter

Längsjö Eva & Nilsson Ingegärd. (2004). *Än bok på bodät en gledje – Om läs- och skrivlärande förr och nu*. IPD- rapporter Nr 2004:05. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Myrberg Mats. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter – En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket

Myrberg, Mats. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan

Skolverket. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2003). *Språket lyfter!* Stockholm: Skolverket

Internet

(2005). *Fettsyror hjälper mot dyslexi*. Hämtat 15 december 2005, från http://svt.se/svt/jsp/Crosslink.jsp?d=22620&a=437079&lid=senasteNytt_275956&lpos=rubrik_437079

Intervjufrågor

1. När tog du examen?
2. Hur länge har du arbetat som pedagog?
3. Vilka åldersgrupper har du arbetat med?
4. I vilken omfattning har du fått fortbildning i läs- och skrivinlärning och/eller läs- och skrivsvårigheter?
5. Hur arbetar du med läs- och skrivinlärning?
6. Vad uppfattar du att läs- och skrivsvårigheter är?
7. Hur möter du de elever som har läs- och skrivsvårigheter?
8. Om du har elever med läs- och skrivsvårigheter i klassen, hur anpassar du undervisningen för att hjälpa de elever?
9. Hur upptäcker du om en elev har läs- och skrivsvårigheter?
10. Vad anser du att läs- och skrivsvårigheter kan bero på?
11. Vilka resurser finns det på skolan för elever med läs- och skrivsvårigheter?