



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Varför screeningstest?

En studie i pedagogers upplevelser av ett lästest och
deras tankar om åtgärder

Christina Cederquist och Jeanette Carlsson

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Birgitta Kullberg
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	HT09-2611-06 Speclär

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Birgitta Kullberg
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	HT09-2611-06 Speclär
Nyckelord:	kartläggning, lässvårigheter, läsutveckling, speciallärare, test

Syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger upplever lästestet ”Vilken bild är rätt?” samt hur de reflekterar över de elever som inte nått upp till tillfredsställande resultat på detta test.

Teori:

Läsning är en produkt av avkodning, förståelse och motivation (Taube, 2007). Läsutveckling kan ses ur ett sociokulturellt synsätt och i ett individualistiskt synsätt (Liberg, 2006). Forskare är överens om att fonologisk medvetenhet kan underlätta när man ska lära sig läsa (Myrberg, 2003). Lundberg och Herrlin (2003) menar att undervisning som präglas av läsglädje och utveckling av förståelse genom textsamtal är en bra grund för att skapa motivation. Forskarna är överens om vikten av tidiga insatser för att hjälpa elever i lässvårigheter. Jakobsson (2006) menar att lässvårigheter kan bero på orsaker som t.ex. arv, miljö, sociala och pedagogiska faktorer. Ingvar (2008) definierar dyslexi som svårigheter att uppfatta och urskilja fonem (språkljud) i ord. Genom diagnostisering och kartläggning kan pedagoger få en uppfattning om arten av svårigheten. Lundberg och Leven (2001) har utarbetat lästestet ”Vilken bild är rätt?” som ska hjälpa läraren att bedöma om eleven uppnått förmågan att snabbt och säkert kunna läsa enkla meningar och förstå deras innebörd. Björk och Liberg (1999) påtalar att skolan ska arbeta både stödjande och kompensering för elever i lässvårigheter, så dessa svårigheter inte påverkar kunskapsinhämtningen i skolans övriga ämnen.

Metod:

Syftet och frågeställningarna har varit underlag för vårt val av metod. Detta är en kvalitativ studie med intervjuer som redskap. Utgångspunkten är en fenomenologisk forskningsansats.

Resultat:

Resultatet i denna undersökning visar att informanterna anser att testet kan vara en hjälp att identifiera elever i lässvårigheter. Främst menar de att testet är en hjälp att upptäcka elever i läsförståelsesvårigheter, vilket de upplever är svårare att upptäcka än avkodningssvårigheter. Vi tolkar det som att inställningen till testet hör samman med vilken information pedagogerna kan utläsa ur testet. Lässvårigheter upptäcks främst i det dagliga arbetet. Den åtgärd som förordas är att läsa med elever i en till en situation. Föräldrarna anses vara en viktig resurs för elever i lässvårigheter. Specialläraren anses som en extra resurs som först och främst gör det arbete som klassläraren inte hinner med i undervisningen med enskilda elever. Specialläraren anses även vara en person att rådfråga och bolla tankar med. Förskoleklassens arbete med elevernas språkliga och fonologiska medvetenhet anses vara en betydelsefull förebyggande insats och i detta arbete uppmärksammas även elever som kan komma att utveckla lässvårigheter.

Förord

Detta arbete är ett examensarbete i vår speciallärarutbildning. Valet av område har sin grund i att vi tror att inom dagens mål- och resultatstyrda skola kommer tester och kartläggningar att få en allt större betydelse. Även det faktum att forskningen visar på vikten av att tidigt uppmärksamma och identifiera elever i behov av särskilt stöd, ligger i linje med denna uppfattning.

Vi vill framföra vårt varma tack till de informanter som frikostigt har delat med av sin tid och sina upplevelser till oss. Studien hade aldrig blivit av om inte pedagoger så villigt delat med sig av sina tankar.

Vi vill även tacka vår handledare Birgitta Kullberg som hjälpt oss i vårt vetenskapliga tänkande och så generöst delat med sig av sina kunskaper. Med hennes värdefulla hjälp har detta arbete kunnat komma till stånd.

Vi framför även vårt tack till de pedagoger som läst igenom detta arbete och delgett oss sina synpunkter, vilka har varit till stor hjälp.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
Inledning	3
Beskrivning av teoriområdet	5
Definition på läsning	5
Olika perspektiv på läsning	5
Synsätt på läsutveckling	6
Läsutveckling ur ett kulturellt och kommunikativt perspektiv	6
Läsutveckling ur ett individperspektiv	7
Läsundervisning	10
LTG.....	10
Ljudmetod.....	10
Tankar om didaktiska utgångspunkter	11
Läsförståelse	12
Läsvårigheter.....	13
Historiskt perspektiv	13
Allmänna läsvårigheter	14
Specifika läsvårigheter/dyslexi	15
Tecken som tyder på dyslexi	16
Skolans arbete med elever i läsvårigheter	17
Diagnoser, tester och kartläggningar	19
Screeningtestet ”Vilken bild är rätt?”	21
Sammanfattning.....	22
Syfte	23
Metod	24
Forskningsansats.....	24
Intervjun som forskningsredskap	25
Genomförande av intervjuer.....	26
Urvalsgrupp	26
Presentation av informanterna	27
Studiens tillförlitlighet.....	27
Validitet	27
Reliabilitet.....	27
Generaliserbarhet	28
Relevans.....	28
Etik	28
Bearbetning av data	29
Målgrupp	29
Metodiska begränsningar.....	29
Sammanfattning av metodkapitlet.....	30

Resultatredovisning	31
Hur upplever pedagogen lästestet?	31
Tolkningssammanställning	33
Vilken information anser pedagogerna att de kan få fram från resultatet?	33
Tolkningssammanställning	35
Hur kan pedagogerna gå vidare med elever som inte nått tillfredsställande resultat?	35
Tolkningssammanställning	37
Vilken roll kan specialläraren ha i detta arbete?	38
Tolkningssammanställning	39
På vilket sätt tycker pedagogerna att lässvårigheter kan förebyggas och uppmärksammas?	40
Tolkningssammanställning	42
Resultatsammanfattning	43
Diskussion	44
Positiva till testet, men tveksamma till kommunens syfte	44
Läsvårigheter uppmärksammas främst i den dagliga undervisningen	48
Att öva enskilt med elever ses som effektivt	50
Föräldrarna upplevs som en viktig resurs för barn i läsvårigheter.....	52
Speciallärarens roll	53
Sammanfattning av diskussionen	55
Specialpedagogiska reflektioner.....	56
Framtida forskning	56
Referenslista	57
Bilagor	60

Inledning

Konsten att kunna läsa anses av de flesta människor vara en självklarhet. Vårt samhälle är uppbyggt av att kunna koda textens betydelse. Varje dag möter människor situationer som kräver att vi kan koda och förstå det skrivna språket. Små barn börjar tidigt skriva små krumelurer som senare utvecklas till tecken, symboler och ord. Att kunna läsa och skriva är en förutsättning för att klara av ett eget, oberoende liv i vårt samhälle.

Skolans styrdokument betonar vikten av alla elevers rätt till en utbildning som är anpassad till den enskilda individens behov. Läroplanen (Lpo-94) säger att alla elever ska ha rätt till en likvärdig skola där det är viktigt att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa och skriva. Utbildningen ska utgå från varje individs behov där det tas särskild hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Elever i svårigheter ska få särskilt stöd. I läroplanen skrivs det vidare att alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd. Vi är medvetna om att barns sätt att lära hela skriftspråket sker i ett kommunikativt möte med sin omgivning där läsning ingår som en del. För att tillägna sig skriftspråket, anser vi att ett nära samarbete mellan att läsa och skriva är av vikt. För att avgränsa detta arbete har vi dock valt att fokusera på läsning.

Vägen mot att behärska skriftspråket är inte alltid så lätt för alla. Vissa barn har svårare att ta till sig bokstävernas symboler och funktion. Att ett ljud kan omsättas till en viss bokstav och en bokstav kan representera ett visst ljud är inte alltid så lätt att förstå. Flera forskare (Høien & Lundberg, 1999; Catts & Kamhi, 2005; Ingvar, 2008) menar att vägen till att behärska skriftspråket går via den fonologiska medvetenheten. Att tidigt börja träna denna hos barnen, anser de är av största vikt för att underlätta läsinläringen. Barnen får leka med språket och dess ljud och så småningom närma sig den alfabetiska principen.

Jacobsson (2006) menar att lässvårigheter kan ha många olika orsaker som bl.a. konsten att förstå och kunna relatera innehållet, ha ett relevant ordförråd och en god språklig utveckling. Det kan också bero på sociala faktorer, emotionella faktorer, för lite övning och fonologiska faktorer. Jacobsson anser att det finns ett starkt samband mellan fonologiska faktorer och specifika lässvårigheter/dyslexi. Författare (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2007; Ingvar, 2008, m.fl.) skriver att med dyslexi menas just svårighet med ord. Denna svårighet grundar sig i det fonologiska systemet. Barn som finns i riskzonen för att utveckla dyslexi, måste uppmärksammas och få språklig stimulans och träning i den fonologiska medvetenheten i ett förebyggande syfte. Många svårigheter kan mildras genom tidiga stödinsatser. Catts och Kamhi (2005) menar att eftersom det inte har forskats på sambandet mellan liten litterär erfarenhet i hemmet och dyslexi, kan inte detta samband bevisas. Forskarna är dock eniga om att läsning är en kulturell handling och vårt läsintresse/motivation påverkas av den omgivning vi befinner oss i.

Carlström (2007) menar att för att kunna hjälpa eleven att övervinna lässvårigheter, måste man förstå arten av dem. Som lärare gör man dagligen informella kartläggningar av eleven. Häggström (2003) ser diagnoser som en hjälp att fånga upp barnen i tid. Hon anser inte att det finns något helt rättvisande prov, men en kombination av formella och informella kartläggningar kan göra att en elevprofil växer fram. Hon påtalar vikten av att läraren ställer sig frågan om syftet med provet. Det finns ingen anledning att kartlägga och diagnostisera eleverna om det inte leder till några åtgärder. Provet ska vara en del av ett pedagogiskt redskap för läraren. Det är viktigt att upptäcka var i läsningen eleven har svårigheter, så denne får rätt stöd och rätta åtgärder.

Screeningtestet "Vilken bild är rätt" som Lundberg och Leven (2001) har skapat, är ett test som de anser på ett enkelt sätt kan hjälpa läraren att bedöma om barnet har uppnått läsningens grundläggande förmåga, d.v.s. konsten att på ett snabbt och säkert sätt kunna läsa enkla meningar och förstå deras innebörd. Eleverna ska läsa en eller två enkla meningar och avgöra vilken av fyra bilder som passar till texten. Eleven måste läsa med precision, både när det gäller grammatiskt och att identifiera enskilda ord. Det är inte stor skillnad mellan bilderna. Genom att sätta upp en ganska snäv tidsgräns (normalt 10 minuter) får pedagogen en uppfattning om hur snabbt eleven arbetar. Syftet med testet är att pedagogen ska få en uppfattning om klassens läsförmåga, spridningen i klassen, hur stor andel av eleverna och vilka elever som kan behöva extra hjälp. Mer om screeningtestet "Vilken bild är rätt?" finns att läsa på s. 18.

Hela detta arbete tar sin utgångspunkt i detta screeningtest. En kommun har uppmärksamats, där det centralt har bestämts att alla lärare ska genomföra detta test med elever i år två. Vårt intresse ligger i att ta del av pedagogernas upplevelse av testet och hur de upplever att man kan gå vidare med de elever som inte nått tillfredsställande resultat. Häggström (2003) påtalar vikten av att ett test eller en kartläggning måste leda till åtgärd. Inom en mål- och resultatstyrd skola tror vi att tester och kartläggningar kommer att få en allt större betydelse. Att tidigt uppmärksamma och identifiera elever i behov av särskilt stöd, ligger i linje med denna uppfattning.

Vår förförståelse har vi fått från vår lärarutbildning och arbetslivserfarenhet i skola år F-6. Genom den pågående speciallärarutbildningen har en fördjupning skett inom läs- och skrivsvårigheter. Vi ser på barns lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, där lärande sker i interaktion med omgivningen. Vår undersökning är en kvalitativ studie med intervjuer som redskap. Vi använder den fenomenologiska forskningsansatsen som medel för att få en förståelse för pedagogernas upplevelser.

Detta arbete är uppdelat mellan skribenterna så att Christina har ansvarat för den inledande delen i kapitlet om teoretisk beskrivning fram till lässvårigheter. Därefter har Jeanette skrivit den senare delen av kapitlet. Metoddelen är uppdelad så att Jeanette har ansvarat för den fenomenologiska forskningsansatsen och Christina har skrivit om intervjun som forskningsredskap. Jeanette har sedan skrivit om urval och intervjuernas genomförande, medan Christina skrivit om studiens tillförlitlighet, etik, bearbetning av data och målgrupp. Jeanette avslutar kapitlet genom att skriva om metodiska begränsningar. Vi tar dock båda fullt ansvar för hela arbetets innehåll. Allt material har framkommit ur en dialog mellan oss båda.

Beskrivning av teoriområdet

Med hjälp av litteraturen sker i detta kapitel en presentation av hur läsning definieras, olika perspektiv och synsätt på barns läsutveckling och den svenska skolans läsundervisning. Lässvårigheter, diagnoser och kartläggningar behandlas och som avslutning på litteraturgenomgången finns en sammanfattning på kapitlet.

Definition på läsning

Druid Glentow (2006) menar att läsförståelse är en produkt av avkodning och förståelse. Med avkodning menas tolkning av symboler. Är avkodningen inte automatiserad tas mental kapacitet i anspråk som behövs för arbetet med förståelsen. Förståelsen går inte att automatisera den är dynamisk och beror på faktorer som ålder, erfarenhet och utbildning.

Taube (2007) definierar Läsning = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation. Detta innebär att läsning är en produkt av avkodning, förståelse och motivation. Saknas en faktor är resultatet ingen läsförståelse. God läsförmåga kräver att både avkodning och förståelse fungerar väl och att motivation finns. Engelskan har ett vidare begrepp, Literacy, som enligt Taube (2007) inkluderar både tolkning och produktion av skriftspråket. Literacy handlar om förståelse av text och hur man går vidare och använder sin förståelse både för egen del och samhällets nytta. Det handlar också om skriftspråksförmågan i relation till samhällets/omgivningens krav.

Olika perspektiv på läsning

Enligt Liberg (2006) bygger den traditionella läsundervisningen på ett individualpsykologiskt perspektiv. Hon beskriver att i ett Individualpsykologiskt perspektiv ses läsandet som en perceptionsprocess. I hjärnas syncentrum bearbetas bokstäverna och skickas sedan vidare till talspråkscentrum. Talspråkscentrum beskrivs som en mental representation av språkets grammatik. Denna mentala representation innehåller en fonetisk, en syntaktisk och en semantisk komponent. En automatisering av den mentala informationsbehandlingen beskrivs som läsutvecklingen. Läsningen går snabbare och blir så småningom automatisk. Nybörjarens läsande har i stort sett samma beteende som det utvecklande läsandet. Det som skiljer är graden av hastighet, smidighet och flyt. Lässvårigheter anses vara orsakade av en störning eller störningar i informationsbehandlingen. Det individualpsykologiska perspektivet talar om inläring, inte lärande, vilket innebär att barnet enligt Piagét assimilerar nya erfarenheter till sin tidigare kunskap och på så sätt utvecklas inläringen. Enligt detta synsätt är det elevens individuella prestationer eller brist på prestationer som är i centrum. Läsning lärs inte alltid ut i naturligt sociala sammanhang utan som isolerade färdigheter.

Vidare menar Liberg (2006) att i ett socialinteraktionistiskt perspektiv är lyssnande och talande samt läsande och skrivande ömsesidigt beroende av varandra. Enligt detta synsätt är språket först och främst till för kommunikation. I ett socialt kommunikativt beteende tillägnar sig barnet språket genom samspel med omgivningen. Detta får som följd att i studier av barns produktion av språk måste man både studera det språk barn producerar och omgivningens språkliga interaktion med barnet. Hänsyn tas till förmågan att behärska de språkliga enheterna dvs. att barnet har en viss storlek på sitt ordförråd, kan skapa en viss längd på meningar och kan underordna satser. Man ser också till barnets förmåga att kunna använda sitt språk, den kommunikativa förmågan som innebär att kunna argumentera, påverka andra, ställa frågor och förklara för andra.

I sociokognitivt perspektiv och sociokulturellt perspektiv sätts inte bara det sociala samspelet i fokus utan även den sociala och kulturella kontext som barnet lever i och som läsandet ingår i (Liberg, 2006). Alexandersson (2009) skriver att man inom det sociokulturella perspektivet talar om situerat lärande, allt lärande äger rum i ett sammanhang. Kommunikationen anses vara central. Lärande och förmåga är något som uppstår i interaktion mellan individ och miljö. Hela vår verklighet består av sociala praktiker där människan är en kommunicerande deltagare i sitt handlande. Språk och kunskap ligger nära samman och vårt sätt att se på världen konstrueras med hjälp av språket. Vygotskij är en inspiratör i det sociokulturella perspektivet. Vygotskij menar, enligt Carton, Aaron och Rieber, Robert (1987), att lärande är en intellektuell och psykologisk utveckling där kunskap och lärostoff är medel för utvecklingsprocessen. Skolundervisningen har en viktig roll i elevens kognitiva utveckling. Undervisning skapar utvecklingsmöjligheter för nya former av tänkande hos eleven. Betoning på dialog och intersubjektivitet innebär att eleven själv är aktivt agerande i den pedagogiska processen. Varje elev tillför i samarbete med andra ett unikt personligt bidrag. Det handlar alltså inte om ensidigt riktade aktiviteter från pedagogen till eleven utan om samarbete där det sker en ömsesidig påverkan av varandra som parterna bidrar till utifrån sina förutsättningar.

Synsätt på läsutveckling

Inom pedagogisk och psykologisk forskning har man studerat hur den enskilda individen lär sig skriftspråk (Kullberg, 090304, muntlig kommunikation). Det finns i stora drag två synsätt på hur barn utvecklar sin läsning, Whole-launguage-traditionen och Phonics-traditionen (Frost, 2002).

Läsutveckling ur ett kulturellt och kommunikativt perspektiv

Synsättet inom Whole-launguage-traditionen är att lära sig läsa går till på i princip samma sätt som att lära sig tala (Smith, 2000). Barn behöver inte undervisas i läsning utan i arbetet med texten finner barnet ett sätt att avkoda den (Frost, 2002). Kullberg (muntlig kommunikation 091124) förtydligar att i USA, arbetar barn med bokstäver i Kindergarten när de är i förskoleåldern. Detta kan tyda på en förberedelse för skolans läsundervisning. ”Det finns inte något unikt i läsningen varken fysiologiskt, visuellt eller lingvistiskt” (Smith, 2000 s. 14). Smith (2000) ser läsning som en naturlig del i språklig utveckling, det som krävs är samma lingvistiska förmåga som används i talat språk. Genom att läsa meningsfulla texter uppstår läsfärdighet. Det anses som viktigt att eleven kan förutsäga meningen eller innebörden i en text och att kontrollera om det stämmer. Ett sätt att göra detta är att studera första bokstaven i ordet, fråga någon eller söka ledtrådar i sammanhanget. Grunden för förståelse finns i vår syn på världen. Varje människa bygger upp sin egen personliga förståelse och denna förändras ständigt genom interaktion med andra. Förståelsen ger möjlighet till förutsägelser och förutsägelser ses som förutsättningar för att förstå händelser och handlingar. Fonologisk medvetenhet har en underordnad betydelse. Tillrättalagda läseböcker bör inte användas då riktiga böcker skapar riktiga läsare. Kullberg (2006) håller med Smith om att det inte behöver vara svårt för barn att lära sig läsa men hon menar att lära sig läsa är en unik process. Det unika är att förstå den alfabetiska koden. Att grafiska tecken kan avkodas till ljud, och att dessa ljud kan sammanljudas till ord som betyder någonting blir en unik företeelse för barnet som en skicklig lärare kan guida barnet igenom. Sandström Kjellin (2004) menar att i läsutveckling ur ett kulturellt och kommunikativt perspektiv är det omgivningen, kommunikativa och kulturella villkor som står i fokus. Barnet föds in i en kultur och utrustas med det kulturella kapital omgivningen skapar. Detta kulturella kapital bildar bakgrund och beredskap för läsningen. Som lärare är det av värde att förstå och vara

observant på att olika kulturella språkmönster påverkar hur barnet använder muntligt och skriftligt talspråk.

Läsutveckling ur ett individperspektiv

Frost (2002) skriver att i Phonics-traditionen måste eleven introduceras i skriftspråkets principer för att lära sig läsa. Det innebär att fonologisk medvetenhet får en avgörande betydelse för att förstå sammanhanget mellan bokstav och ljud. Detta ses som en förutsättning för att kunna läsa. En säker automatisk avkodning av ord ger förutsättning för att förstå innehållet. För att lära sig läsa krävs anpassade texter då nybörjarläsningen och den mer rutinerade läsningen skiljer sig åt. Sandström Kjellin (2004) menar att i läsutvecklingen, beskrivet ur ett individperspektiv, kan olika stadier i läsutvecklingen urskiljas. Det är inte alla barn som genomgår varje stadie eftersom läsningen inte är en medfödd förmåga.

Taube (2007) beskriver en stadieteori för igenkänning av ord. Läsaren går igenom fyra olika stadier där de mer sofistikerade stadierna används senare i läsutvecklingen. Pseudoläsning innebär att barn läser utan att uppmärksamma bokstäverna. Ledtrådar från sammanhanget används för att förstå ords betydelse. I den logografiska läsningen känner barnet igen ord utifrån speciella visuella drag. Vilken ljudmässig motsvarighet bokstäverna har känner barnet inte till. Barnet kan därför i detta stadie enbart läsa bekanta ord. Denna form av läsning är ingen förutsättning för att lära sig läsa alfabetiskt och det finns de barn som aldrig läser logografiskt. I alfabetisk eller fonologisk läsning kopplar barnet bokstäver till motsvarande ljud och kan läsa ord som de inte känner igen bildmässigt. Barnets fonologiska medvetenhet är nu viktig liksom förståelse för att bokstävers ljud har samhörighet med talat språk. Vid ortografisk läsning har barnet ljudat ord som innehåller liknande bokstavssekvenser och känner nu igen olika bokstavsmönster. Det innebär att barnet inte behöver gå vägen om att sammanljuda ord utan känner igen ord direkt.

Vidare påpekar Taube (2007) att denna stadieteori kritiserats för att de antyder att alla ord läses på samma sätt när läsaren är på ett visst stadium och att dessa teorier inriktar sig på vad som krävs för att bli en god läsare i stället för faktorer som skulle kunna förklara förändringar i läsfärdigheten.

Taube (2007) beskriver också utveckling av ordavkodningsförmågan som Självinstrueringhypotesens teori eller The self-teaching hypothesis som bygger på att barns förmåga att ljuda sig igenom ord fungerar som en självinstruerande mekanism. När barnet ljudar nöts kopplingar mellan bokstäver och deras motsvarande ljud in. Nybörjarläsaren skaffar sig minnesbilder av bokstavsmönster och så småningom utvecklas en korrekt och snabb igenkänning av ord. I denna teori har lärarens undervisning och hur barnet utnyttjar sammanhanget i en text betydelse för utvecklingen av bokstavsmönster som leder vidare till ortografisk läsning. Självinstrueringhypotesen innebär att samljudning är det grundläggande självinstruerande instrument som nybörjarläsaren använder för att skaffa sig detaljerande ortografiska minnesbilder som är viktiga för snabb, korrekt och effektiv ordigenkänning. I utvecklandet av att lära ortografiska mönster har skrivandet stor betydelse. När barnet skriver uppmärksammas kopplingar mellan bokstäver och ljud. Båda teorierna betonar starkt betydelsen av fonologisk medvetenhet hos den som ska lära sig läsa. Barn som fastnar i ljudandet behöver instrueras i att upptäcka återkommande stavningsmönster, högfrekventa bokstavssekvenser och ords gemensamma ursprung.

Lundberg (2007) har till viss del en annan indelning av läsutveckling. Han menar att läsförmågan omfattar fem olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i

läsningen, läsförståelsen och läsintresset. Läsningsen är en avkodning av grafiska tecken som leder fram till förståelse av texten. Barnet genomgår fyra stadier för att nå fram till en automatiserad läsning.

Lundberg och Herrlin (2003) beskriver att fonologisk medvetenhet innebär en förmåga att inte bara förstå innehållet i något som sägs, utan också hur det sägs och låter samt vilka ljud ord är uppbyggda av. Fonologisk medvetenhet tränas med lämpliga analysövningar och språklekar. Fonologisk medvetenhet stimuleras också av att läsa och skriva. Høien och Lundberg (1999) menar att undervisning i fonemanalys kan förebygga lässvårigheter. Författarna beskriver Lundbergs studie som visade att 6-åringar, som identifierades som riskbarn, genom att de hade låg fonologisk medvetenhet, systematiskt lekte med rim, ord, att ta fram begynnelsebokstav, dela upp meningar i ord och dela upp ord i stavelser. Genom detta hade de bättre förutsättningar att tillägna sig skriftspråket, än de 6-åringar i riskzonen som inte fick denna träning. Vid uppföljning av eleverna i åk. 3 och åk. 4 visade det sig att riskbarnen klarade sin läsning nästan lika bra som de barn, som inte bedömdes höra till denna grupp. I en rapport från Skolverket (2007a) beskrivs att en femtedel av barnen i riskzonen inte tillägnade sig fonologisk medvetenhet. Det fanns också barn som utvecklade den fonologiska medvetenheten men ändå fick svårigheter i sin läsning. Lundberg och Herrlin (2003) klargör att en svag fonologisk medvetenhet inte behöver innebära att barnet inte kan komma igång att avkoda.

Enligt Lundberg och Herrlin (2003) innebär ordavkodning att barnet förstår att det går att ljuda samman fonem till ord och att ord kan delas upp i fonem. Den fonologiska medvetenheten ligger som grund till ordavkodning, men stöds även av läsförståelse. Barn som knäckt läskoden tar hjälp i avkodningen av fragmentariska ledtrådar som kan vara början av ord, sammanhanget, ordbilder och illustrationer. När barnet läst ett ord många gånger ökar chansen att identifiera ordet direkt, flytet i texten ökar för att efter mycket träning bli automatiserad.

Roos (2007) beskriver däremot i sin forskning om döva barn att deras läsinlärning kan beskrivas lite annorlunda än för hörande barn. Hon menar att döva barn inte knäcker läskoden genom att förstå sambandet mellan bokstav och ljud, tal och skrift. Deras lärande bygger på skriftspråklig medvetenhet snarare än fonologisk medvetenhet. Genom att utgå från ordet och förklara det via teckenspråk och vidare genom handalfabetet bokstaveras ordet. Döva barn använder olika strategier i avkodningen t.ex. bokstavera med handalfabet och därefter komma på betydelsen, försöka forma läpparna till ordet som står och därmed använda munnens rörelser eller ta hjälp av pedagogens munrörelser. Med denna kunskap i fokus förstår vi det som att fonologisk medvetenhet inte måste ligga till grund för att lära sig läsa.

Lundberg och Herrlin (2003) beskriver i det tredje steget att flyt i läsningen har de barn som identifierar ord och samtidigt förstår vad de läser. Detta är inte desamma som automatiserad läsning. Flyt i läsning innebär att läsa med rätt satsmelodi vid högläsning, att läsa tillräckligt fort och felfritt för att klara den minnesbelastning som längre meningar kräver. Detta innebär att barnet klarar att dela texten i meningsfulla delar, fraser och satser. Det innebär också att barnet kan pausa och betona på lämpliga ställen i texten.

Det finns inga stadier som tydligt visar hur läsförståelse utvecklas. Hur texter tolkas beror på läsarens kunskaper, erfarenheter, språkliga, kognitiva och metakognitiva förmågor (Taube 2007). Reichenberg (2008) skriver att när barnet knäckt läskoden börjar utmaningen med att förstå det man läser. Lundberg och Herrlin (2003) menar att läsförståelse innebär att förstå

budskapet i en text. I början av läsutvecklingen kan sammanhanget i texten användas för att gissa sig till vad som står skrivet. Gissningstekniken bör så småningom ge vika och förståelsen bör grunda sig på de faktiska ord som står i texten. Läsning anses vara skapande verksamhet i mötet mellan läsare och text. Läsaren skapar och konstruerar förståelse för texten utifrån förväntningar och tidigare erfarenheter. En förutsättning för denna skapande verksamhet är att ordavkodning sker tillräckligt snabbt och utan alltför stora ansträngningar, att läsaren kan förstå hur textens språk är uppbyggt samt förstår orden i texten. Reichenberg (2008) förtydligar detta och skriver att för läsaren handlar det om att ha kunskap om och kunna använda sökläsning och djupläsning, att veta när man förstår och inte förstår och vilka åtgärder man ska ta till när man inte förstår. Ordförståelse och läsförståelse har nära samband, ju fler ord barnet förstår desto bättre är förutsättningarna för god läsförståelse. Läsförståelsen har också samband med barnets erfarenheter och förförståelse då texter, speciellt faktatexter, utelämnar kunskaper som skulle behövas för att fullständigt förstå texten. Här får barnet själv fylla det tomrum författaren skapat. För att klara detta måste barnet förstå att det är tillåtet och nödvändigt att fylla i luckorna, inferera, med sin egen kunskap. Den förkunskap barnet har om textens budskap skapar möjlighet att läsa mellan raderna eller att förstå något som inte direkt är uttryckt i texten.

Lundberg och Herrlin (2003) beskriver vidare att läsintresse är en viktig del i läsutvecklingen. För att bli en god läsare krävs mycket lästräning. En förutsättning är att barnet känner både lust och nöje i läsningen, upplever glädje i att ta del av litteraturens värld med allt vad det kan innebära i form av ny kunskap, avkoppling, spänning och underhållning. Reichenberg (2006) menar att texterna kan innehålla alltför många okända ord för att barnet ska orka ta till sig texten. Om de svåra orden dessutom inte finns förklarade i anslutning till texten är risken stor att utmaningen bli alltför stor. Långa meningar med en grammatisk uppbyggnad, som inte liknar talspråket, försvårar läsförståelsen och kan därmed minska motivationen till läsningen.

Liberg (2006) beskriver två typer av läsande. När barnet bokstav för bokstav ljudar sig fram beskrivs som grammatiskt läsande. Vid användning av denna typ av läsande är barnet på väg att knäcka den alfabetiska koden. Det finns olika former av teknisk stödstruktur för att läsa. Grammatiskt läsande är en form av teknisk stödstruktur. Till denna tekniska stödstruktur hör också att skapa förståelse för texten som läses, att kunna dra slutsatser utifrån texten, bilder eller sammanhanget, och att ställa frågor eller sammanfatta det lästa. Hjälp och stöd av en läskunnig omgivning och kunskap om regler för hur bokstäver hanteras har betydelse för att en person ska kunna utveckla sitt läsande.

Den andra typen som Liberg (2006) beskriver är effektivt läsande. Detta läsande störs inte av ljudningens tragglande utan flyter lätt och smidigt. Effektivt läsande leder lätt läsaren in i texten och textens värld. En text ska skapa mening, ge läsaren information eller ge läsaren upplevelser. Ofta benämns denna läsning och skrivning som funktionell läsning, men Liberg anser att grammatiskt läsande också är funktionellt. De båda typerna skiljer sig dock i vilka funktioner de fyller. När det effektiva läsandet kör fast övergår det till ett grammatiskt läsande som stödstruktur när man löser sina läsproblem. Målet med läsning är inte det grammatiska läsandet utan det grammatiska läsandet är ett medel för att nå målet som är effektivitet i läsning.

Liberg (2006) menar även att de förskolebarn som har lärt sig läsa själva eller med föräldrars hjälp ett informellt läsande. I detta effektivt begränsat läsande läser barnet ord, ofta namn, som de lärt sig känna igen som en helhet. Så småningom upptäcker barnet att dessa hela ord går att plocka isär i det vi kallar bokstäver. På detta sätt lär sig barnet det grundläggande

grammatiska skrivandet, senare lärs läsningen med hjälp av att ljuda ihop ord. En del förskolebarn släpper snart läsande genom ljudning för ett utvecklat och effektivt läsande.

Vidare Liberg beskriver (2006) att förutom fonologisk medvetenhet, interagerar ytterligare andra mer generella språkliga förmågor med en såväl grundläggande som en fortsatt läsutveckling. Dessa förmågor är ett stort ordförråd, kunskap om att återge satser och berättelser samt förmåga att vara en samtalspartner. Utveckling av dessa språkliga förmågor börjar i familjen. Barn kommer från olika sociokulturella uppväxtförhållanden, de har olika språklig bakgrund, har kanske olika modersmål eller funktionshinder. Uppväxten i olika språkliga landskap gör att barn börjar skolan med olika vanor av läsning, skrivning och olika erfarenhet av att delta i samtal. Beroende på barnets förutsättningar medför mötet med skolans språkliga praktik och genrer att de kan lyckas olika bra.

Läsundervisning

Ejeman och Molloy (2001) anser att läsundervisningen utgår från två huvudprinciper, syntetisk inlärningsprincip eller analytisk princip. Den syntetiska principen eller ljudprincipen har tidigare företrädesvis använts i skolan. I denna traditionella metod utgår man från ljud och bokstäver och sammanför dem till ord och fraser. I den analytiska principen eller helordsmetoden utgår man från berättelser, fraser och ord och bryter ner dem i bokstäver och ljud. En jämförelse kan här göras med Liberg (2006) som skriver att genom s.k. bottom-up-process, går en läsare från de små delarna (bokstavsljuden) till helheterna genom att ljuda sig fram, medan läsare vid en s.k. top-down-process utgår från helheterna (ordbildsläsning). Taube (2007) anser att läsare som använder interaktiva modeller vid läsning använder mest information från bottom-up-processen. Men när ord läses fel i texten eller när ett ord har flera betydelser används information från top-down-processen när läsaren använder sin förståelse av innehållet för att kontrollera ordet. Liberg (2006) hävdar att läsundervisningen bör präglas av en kombination av ljudmetod och helordsmetod och att dessa metoder ska interagera med varandra.

LTG

Enligt Druid Glentow (2006) anses LTG-metoden utgå från helordsmetoden. Viktigt är att läsningen ses som en form av kommunikation och undervisningen bygger på förståelse. I Skolverkets rapport (2007a) beskrivs Ulrika Leimars tankar om hur barn kan läsa svåra ljudstridiga ord som ingår i barnets begreppsvärld och ordförråd, men har svårare att läsa korta ljudenligt stavade ord som inte ingår i barnets begreppsvärld och ordförråd och därför blir svåra för barnet att förstå. Hon menar att barn lär sig läsa med utgångspunkt i gemensamma texter och samtal som lärare och barn tillsammans skapar. Tonvikten i läsningen ligger på innehåll och förståelse.

Ljudmetod

Enligt Druid Glentow (2006) utgår ljudmetoden från synsättet att barnet har rätt till en inlärningsfas eftersom läsning är en färdighet man tillägnar sig. I denna fas ingår att lära sig bokstäver, öva sammanljudning både av kombinationer av vokaler och konsonanter och av riktiga ord. Tanken är att skapa förståelse för läsning som redskap genom att öva ofta, korta stunder. Avkodningen går att färdighetsträna på detta sätt och materialet eleverna tränar på ska vara avkodarvänligt. Målet är att eleverna ska bli säkra på avkodning.

Tankar om didaktiska utgångspunkter

Nyström (2002) har studerat icke läskunniga barn i två klasser vid skolstart och deras läs- och skrivinlärning. I den ena klassen undervisades enligt LTG och i den andra mer med ljudmetoden. Självständigt arbete var vanligt i båda grupperna. Nyström lade märke till tre olika lärstilar bland eleverna. Den första gruppen beskrev hon som målinriktad och effektiv. De barnen var engagerade och intresserade av läsning och lärde sig läsa första månaden. Den andra gruppen beskrev hon som att deras läsutveckling skedde i perioder varvade med stagnation. De lärde sig läsa under första skolåret men behövde stöd och uppmuntran i undervisningen under sina tre första skolår. Den tredje gruppen beskrevs som långsamma och bedömdes ha svårigheter i sin läsning. De undvek läsning och behövde mycket stöd. När elevernas läsförståelse testades i åk. 3 bedömdes endast alla elever i den första gruppen ha acceptabelt resultat. När ett nytt läsförståelsetest gjordes i åk. 4 bedömdes alla i första gruppen, en tredjedel av andra gruppen och en sjättedel av tredje gruppen ha acceptabla resultat. Nyströms slutsatser är att de skillnaderna i arbetssätt som ägde rum hade liten betydelse i förhållande till elevernas olika lärstilar. Hon menar att självständigt arbete ställer stora krav på elevernas självdisciplin och motivation. Saknar elever detta behövs en lärare som ger uppmärksamhet, uppmuntran och kan anpassa undervisningen till elevernas individuella behov. Kullberg (2006) beskriver vikten av att läraren lär känna de elever denne ska guida i ett undervisningsbaserat lärande för att varje elev ska få lära sig på ett sätt som passar den enskilde. Alla elever i en grupp besitter vid skolstart olika förkunskaper och ingen elev startar sin läsutveckling från samma utgångspunkt. Nyström (2002) menar vidare att det är viktigt med tidiga insatser så att barn kommer igång med läsutvecklingen under första skolåret.

Sandström Kjellin (2004) har studerat 14 elevers läsutveckling och integrationen mellan eleven och läraren i läsinlärningen. Denna studie gjordes utifrån tre områden. Område 1: ordavkodning och område 2: läsförståelse bedömdes ingå i undervisning enligt skolans Mål att uppnå. Område 3: tankeutbyte om texten bedömdes som undervisning enligt skolans Mål att sträva mot. I Skolverkets sammanställda rapport (2007a) beskrivs om denna studie, att självständigt arbete med bokstavsträning och arbetsböcker förekom oftast i klassrummet. Det var vanligt att de svaga läsarnas läsläxa bestod av enstaviga ord och korta ljudenliga meningar som var lätta att läsa. Klassläraren ansåg att de blandade olika undervisningsmetoder beroende på barnens behov. Interaktionen mellan lärare och elev bestod för det mesta av förhör av läsläxan, vilket innebar att läraren ställde frågor till eleven för att få en uppfattning om eleven förstod texten rätt. Det handlade om att avläsa ord och förstå en text men resonemang om texten och dess innehåll förekom inte. Sandström Kjellin (2004) skriver att om lässvaga barn endast undervisas i område 1 och 2 möts de inte av en språkutvecklande undervisning. I Skolverkets rapport (2007a) beskrivs att i studien framkom att läraren inte visste hur elever som hade svårt att läsa skulle undervisas då hon saknade kunskaper i specialpedagogik. De elever som inte kunde läsa över huvud taget gick till specialläraren och undervisades enbart i avläsning och sambandet mellan ljud och bokstav. Efter ett år i skolan hade alla de barn som fått specialundervisning sämst resultat på kvantitativa test. Lärarna ansåg att elevernas läs- och skrivproblem var individrelaterade som orsakats av koncentrationssvårigheter, sen mognad, långsam inlärningsförmåga eller brister i hemmiljön. Sandström Kjellins (2004) slutsatser är att eleverna som deltog i undersökningen hade en alltför ensidig undervisning som till stor del bestod av självständigt arbete med olika uppgifter och att det finns anledning att tro att om eleverna undervisats mer i område 3 hade de språkligt utvecklats mer. De elever som utvecklades bäst läste av eget intresse på sin fritid. Elevernas läsning bestod till stor del av lästräning tillsammans med föräldrarna. Sandström Kjellin

anser att skolan undandrar sig ansvar för de lässvaga barnens läsning när ansvaret delegeras till föräldrarna.

Myrberg (2003) skriver att lärare som har djupa kunskaper om barns språkutveckling och om läsprocessen är viktigt för att barn ska utveckla läsförmågan och förhindrar svårigheter. I Skolverkets rapport (2007b) framställs att i den internationella lässtudien PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) rapport från 2006, som organiseras av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), framkommer att uppföljning av elevernas läsutveckling sker genom ett processdiagnostiskt förhållningssätt, d.v.s. läraren skapar sig en bild av elevens individuella förutsättningar och undervisar med den bilden som utgångspunkt. Myrberg (2003) anser att det handlar om att kunna lägga upp ett för eleven motiverat, strukturerat och systematiskt arbetssätt som utgår från elevens individuella strategi och förmåga. Kullberg (2006) menar att nybörjarundervisningen ska innehålla strategier för läsförståelse. Genom läs- och avkodningsstrategier underlättas utvecklandet av en automatiserad avkodning. Myrberg (2003) skriver att för detta krävs att läraren kan använda många olika metoder, arbetssätt och material och kan anpassa undervisningen till elevens utvecklingsnivå. Eleven och läraren behöver tillräckligt med tid för att regelbundet kunna arbeta individuellt speciellt den första tiden i läsutvecklingen. Individuella tillfällen med varje elev måste ges varje vecka för att eleven ska få en individanpassad undervisning och för att uppmärksamma om någon elev behöver tidigt extra stöd.

Läsförståelse

Catts och Kahmi (2005) menar att då läsförståelse inte följer en given linje kan det uppstå dilemma för läraren att veta vad läsförståelse är och var eleven befinner sig i utvecklingen av sin läsförståelse. Standardiserade läsförståelsetester testar för det mesta ord och meningar. Testerna är ofta konstruerade som att eleverna läser en text och svarar genom att kryssa i flervalssvar. Detta menar Catts och Kahmi testar något annat än förståelsen. De lär sig ett sätt att koda av läraren eller texten för att finna vilket svar texten eller läraren vill ha. För att kunna svara på frågor om den litterära kvalitén måste eleverna kunna se bakom texten. Myrberg (2003) anser att föräldrars stöd och uppmuntran är av stor betydelse. Att föräldrar visar intresse för sitt barns läsning, läser högt för barnet och samtalar om böcker är av stort värde i deras barns läsutveckling.

I Skolverkets rapport (2007b) beskrivs PIRLS undersökning från 2006, i vilken läsförmågan jämförts hos elever i åk. 4 nationellt och internationellt. Där föreslås det att skolans skriftspråkliga verksamhet ska präglas av arbete med boksamtal för att ge eleverna en grundläggande textförståelse. Myrberg (2003) menar att förutsättningar för en långsiktig hållbar läsutveckling skapas genom att eleverna tidigt med hjälp av litteraturen blir bekant med olika berättarstrukturer. Gemensamma samtal kring texter hjälper barnen att utveckla ordförråd och strategier i läsförståelse. När eleven kan läsa flytande bör läsundervisningen fortsättningsvis vara målinriktad. Att hjälpa eleverna utveckla ett metakognitivt förhållningssätt innebär förståelse av att kunna avgöra vad som är viktigt i en text och kunna bedöma sin egen förståelse av det lästa. För detta krävs att läraren vägleder eleverna i hur man läser svåra texter, inläring av nya ord och hur slutsatser dras utifrån texten. Catts och Kahmi (2005) anser att det är bra att öka elevens tankeförmåga när texter diskuteras. De ger exempel på frågor som kräver förståelse och tolkningar och som kan användas vid samtal: Vad gjorde boken intressant? Vad tyckte du om boken? Varför, varför inte? Är karaktärerna sådana personer du skulle vilja ha som vänner? Vad mer skulle du vilja hända i boken? Har du upplevt någon liknande händelse eller haft samma känsla som det som personerna i boken upplevde? Reichenberg (2008) menar att även om barn kan avkoda en text kan de av olika

anledningar ha svårt att förstå texten. Detta behöver inte betyda att de har svårt att tänka kring en text. I gruppsamtal kan läraren hjälpa eleverna att kommentera texter och göra inferens d.v.s. texten eller textavsnittets ledtrådar sammankopplas med den kunskap om textens ämne man har och som finns lagrat i ens minne. Genom textens ledtrådar och ens egen kunskap kan slutsatser dras till det som författaren menar men som denne inte skrivit i texten. I dessa strukturerade samtal kan eleverna tillsammans med läraren bygga upp en förståelse för texten. Det eleverna gör tillsammans med läraren, det sätt de undervisas att använda sig av i förståelse av texter, kan de så småningom klara på egen hand och de kan då själva avgöra hur en text ska bearbetas.

Läsvårigheter

Historiskt perspektiv

Ericsson (2007) skriver att det var läkare på 1800-talet som först intresserade sig för läsvårigheter. Läsvårigheter benämndes ordblindhet som ansågs orsakas av någon form av medfödd hjärnskada. För att hjälpa dessa elever i skolan, lät man dem gå om klasser. Sveriges första hjälpklass inrättades år 1879 dit elever med läs- och skrivsvårigheter hänvisades. Åsikten var att alla normala människor borde kunna lära sig att läsa och skriva. Läsvårigheter ansågs vara svåra att övervinna, eftersom dessa tordes orsakas av en hjärnskada.

Vidare menar Ericsson (2007) att detta synsätt ändrades på 1930-talet, då man ansåg att fler orsaker kunde ligga till grund för denna problematik, som exempelvis dålig hälsa, dålig perception, neurologisk defekt, syn- eller hörsselfel m.m. Läsklasser inrättades i svenska skolor. På 1940-talet ökades antal läsklasser, där elever med gravare läs- och skrivsvårigheter placerades. Elever med lättare läs- och skrivsvårigheter placerades i de s.k. klinikerna. Barnen ansågs nu inte vara obegåvade och test utvecklades för att bedöma svårigheterna. Hjørne och Säljö (2008) skriver att den första speciallärarutbildningen infördes i början av 1960-talet. Ekonomin i samhället var god och specialundervisningen växte drastiskt. Det började dock synas konsekvenser av differentieringen. Mer än hälften av de elever som avbröt sina studier hade gått i en specialklass. När elever hade placerats i en specialklass, tenderade de att gå kvar där under hela sin skoltid.

Under 1970-talet ändrades detta synsätt, enligt Ericsson (2007). Skolans arbete och användningen av diagnoser ifrågasattes. Inom speciallärarutbildningen upphörde delen som behandlade diagnoser, testmetoder och behandling av läs- och skrivsvårigheter. År 1978 avskaffades läsklasser och kliniker. Skolpsykologen fick nu i sin tjänst uppdrag att göra klassrumsobservationer och ge lärare handledning. Under 1980-talet förklarades läsvårigheter genom omognad och den behandling som gavs var att invänta mognad. Även motsättningar mellan lärare som förespråkade LTG-metoden och den traditionella metoden uppstod. Carlström (2007) menar att begreppet dyslexi ifrågasattes eftersom det ansågs att det inte var ett elevproblem, utan ett skolproblem. Uttrycket "elev med svårighet" ändrades till "elev i svårighet", där det ansågs att eleven skulle mötas där denne befann sig i sin utveckling. Groth (2007) menar att specialläraren under perioden 1921-1981 har utvecklats från en hjälpskollärare via en kliniklärare till att bli en förändringsagent för skolans verksamhet.

Ericsson (2007) skriver att under 1990-talet blev skolorna självständiga enheter. Deras ekonomi var begränsad, vilket ledde till större klasser, indragning av speciallärartjänster och psykologtjänster. Skolelevs möjlighet att få hjälp att uppnå godtagbar läsnivå minskade, samtidigt som år 1990 proklamerades som Läskunnighetens år av FN. Situationen för elever i

lässvårigheter uppmärksammades och kommunerna samlade de elevvårdande resurserna i centrala organisationer. Dyslexiforskningen kom i fokus och olika dyslexiföreningar och läsrörelser bildades.

1990 avskaffades speciallärarutbildningen och ersattes av specialpedagogutbildningen. Läroplanen 1994 skulle vara en gemensam läroplan för alla skolformer inom det offentliga skolväsendet. För första gången syns ett inkluderande perspektiv där elever i svårigheter ska ingå i den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2005). 2007 startades åter speciallärarutbildningen. Denna har nu en annan inriktning än den tidigare. Specialläraren skall nu utveckla ett pedagogiskt, analytiskt och didaktiskt kunnande, så denne enskilt eller med skolans personal, kan ge stöd till elever som är i behov av särskilt stöd inom läs- och skriv- eller matematikundervisningen. Specialläraren skall också ge stöd för lärare i utvecklandet av lärmiljöer (SFS, 2008:132). Ericsson (2007) påtalar vikten av lärares utbildning. Lärare måste ha kunskap om metoder i hur man lär barn läsa. Kunskap om läsinlärning är av största vikt och ett av de viktigaste verktygen en blivande lärare bör ha med sig från sin utbildning. Detta har nu uppmärksammats och vikten av att lärare utbildas och fortbildas i läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivutveckling betonas.

Allmänna lässvårigheter

Lundberg (2006) skriver om barns olika förutsättningar när de kommer till skolan och ska lära sig läsa. Det finns barn som är trygga, lugna, nyfikna och har en god självförtroende och har fått ett stort ordförråd och god känsla för skriftspråket genom föräldrars dagliga högläsning. Samtidigt finns det barn som är otrygga, oroliga, okoncentrerade, högljuda eller tillbakadragna och rädda. Ordförrådet kan vara torftigt och barnens föreställningar om läsning diffusa. Pedagogen behöver möta eleven där denne befinner sig och ge det stöd och stimulans som behövs.

Wolff (090326, muntlig kommunikation) tar upp olika subgrupper av läsare. Det är goda läsare, medelgoda läsare, läsare med bristande förståelse, läsare med bristande avkodning och läsare som har brister i både avkodning och förståelse. Läsare med brister i förståelsen behöver öva upp ordförrådet. Lundberg och Sterner (2006) skriver att ordförrådet har en avgörande betydelse för läsförståelsen. När man talar om brister i avkodning, pratar man ofta om dyslexi. Häggström (2003) anser däremot att vi ska vara försiktiga med att använda ordet dyslexi bland yngre barn, eftersom det kan vara svårt att avgöra om en långsam läs- och skrivutveckling beror på bristande intresse/motivation, dålig språklig stimulans i förskoleåren eller rent språkliga svårigheter. Det kan vara orsakat av problem som går över, så därför anser hon att vi ska hålla oss till begreppet läs- och skrivsvårigheter när det gäller de yngre barnen.

Jacobsson (2006) uppger en rad faktorer som kan vara möjliga orsaker till barns lässvårigheter. Arv och miljö ses som två övergripande faktorer liksom pedagogiska och sociala faktorer. Har inte pedagogen rätt kunskap och kompetens, kan det vara ett hinder för elever i lässvårigheter. Vidare går Jacobsson djupare in på faktorer enligt följande:

- *Språkliga faktorer* som innebär konsten att förstå språket, ha ett relevant ordförråd, kunna relatera till textens innehåll m.m. Det är inte ovanligt att barn med invandrarbakgrund stöter på dessa svårigheter, när de ska lära sig läsa. Barn med en försenad språkutveckling riskerar att få lässvårigheter.
- *Begåvningsfaktorer* som innebär att barn med utvecklingsförsening riskerar att knäcka koden och lära sig avläsa texter senare än andra barn. De kan också få större svårigheter med förståelsen av texten.

- *Sociala faktorer* som menas att barn som kommer från språkligt torftiga miljöer eller besvärliga hemförhållanden riskerar att få lässvårigheter eftersom de ofta får mindre stöd och uppmuntran hemifrån. Även den sociala miljön i klassen, skolan och bland kamraterna påverkar deras förmåga att inhämta ny kunskap.
- *Emotionella faktorer* vilket innebär att barn som kommer till skolan med en negativ självbild, dåligt självförtroende riskerar att få svårigheter i skolan, även i läsinläringen.
- *Syn- eller hörselnedsättningar och medicinska faktorer* som innebär att det finns många kroniska sjukdomar som kan drabba barn och medicinering kan påverka dem så de blir slöa och tappar fokus. Detta kan påverka dem negativt i deras kunskapsinhämtande.
- *För lite övning i läsning*, ju mer tid vi ägnar att öva en viss aktivitet, desto bättre blir vi på den. Det är viktigt att motivera eleverna, så de vill ägna tid till att läsa.
- *Neuropsykiatriska faktorer* ex. DAMP, ADHD, Aspergers syndrom som påverkar barns koncentrationsförmåga, vilket kan inverka främst på barnets läsförståelse.
- *Fonologiska faktorer* som svårigheter i att uppfatta språkljud, hantera ordningsföljden mellan språkljuden, koppla samman ljud och bokstav m.m. Det finns ett starkt samband mellan fonologiska svårigheter och dyslexi/specifika lässvårigheter.

Catts och Kahmi (2005) betonar vikten av att ge eleverna lagom svåra uppgifter och texter att arbeta med. Att bibehålla elevens motivation och känsla att lyckas, stärker elevens självförtroende. Att vara en svag läsare kan förstöra hela självförtroendet. Det gäller dock att inte ge eleverna allt för lätta uppgifter och texter, så de inte utvecklas maximalt. De varnar för den s.k. Matteuseffekten, där eleven kommer in i en ond cirkel där de läser allt mindre. Låga förväntningar, begränsad övning och dålig motivation hos elever med långsam lässtart kan leda till en negativ spiral där de som borde öva mest i stället blir de som övar minst. De rika läsarna blir rikare och de fattiga läsarna blir fattigare. Har väl eleverna kommit in i denna negativa spiral, blir det svårt för dem att bryta den. Taube (2009) beskriver Stanovich modell, Matteuseffekten, med att elever som har stora svårigheter att knäcka läskoden, möter mindre textmassa än sina kamrater. När läsningen går knackigt, minskar elevens lust att läsa, läsningen ger inga positiva upplevelser och det är inte ovanligt att man börjar undvika att läsa. När eleven måste ägna stor uppmärksamhet åt avkodningen, minskar förståelsen för det man läser. Den kraft som skulle ha ägnats åt förståelsen måste i stället ägnas åt avkodningen och intresset för läsning minskar ytterligare, eleven befinner sig i en ond cirkel. De elever som tränar mest är de som redan utvecklat sin läsning mest, medan de som behöver träna mest är de som tränar minst.

Specifika lässvårigheter/dyslexi

Häggström (2003) skriver att ordet dyslexi kommer från grekiskan och betyder svårigheter med ord. Med dyslexi menas svårigheter att kunna urskilja fonemen i orden (språkets minsta byggstenar). Dyslexi går inte över med tiden, det finns kvar hos individen, men det kan ändra karaktär och man kan lära sig hantera dessa svårigheter. Ingvar (2008) menar att dyslexi innebär en oförmåga i läslärandet trots normal intelligens, motivation och en rimlig läspedagogik. Høien och Lundberg (1999) definierar dyslexi enligt följande:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den

dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder (s. 20).

Vid en förenklad och sammanfattad definition skriver Høien och Lundberg (1999): ”dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (s. 21). De menar det finns olika typer av dyslexi. Det finns de som har auditiv (fonologisk) dyslexi, visuell (ortografisk) dyslexi och en kombinerad audiovisuell dyslexi. Forskare har ägnat stort intresse i arbetet med att kunna klassificera dyslektiker i avgränsande undergrupper, för att få fram mer homogena grupper av dyslexi. Detta har visat sig vara svårt, eftersom det finns stora individuella skillnader dyslektiker emellan. Flera författare (Høien & Lundberg, 1999; Catts & Kamhi, 2005; Myrberg, 2007) skriver att det har forskats mycket på inre orsaker till dyslexi. Därför finns det många biologiska förklaringar till dyslexi. Forskare har visat på strukturella skillnader och skillnader på aktivitet och blodflöde i hjärnan hos individer med dyslexi jämfört med normalläsare. Författarna hävdar att det inte har forskats på sambandet mellan lässvårigheter och liten litterär erfarenhet i hemmet, så därför kan inte detta samband bevisas. Även dyslektiker som lärt sig läsa (som Høien och Lundberg, 1999, benämner kompensande dyslektiker) visar ett avvikande aktivitetsmönster i hjärnan. De kan inte säga att detta betyder att s.k. ”dyslektiska hjärnor” fungerar annorlunda mot normalläsares eller om det beror på att dyslektiska hjärnor får anstränga sig mycket mer vid ordavkodning. Författarna påstår dock att dyslexi i sig inte går i arv, däremot ärver man gener som kan utveckla dyslexi. Detta grundar man på familjestudier och tvillingstudier som gjorts. Det faktum att dyslexin kvarstår över tiden och att det är en överfrekvens bland pojkar är också orsaker som ovan beskrivna forskare lutar sig på i detta påstående.

Tecken som tyder på dyslexi

Ingvar (2008) har åsikten att för att kunna lära sig läsa är det första viktiga steget att kunna översätta bokstäverna (ortografisk information) till talspråksljud (fonem) automatiskt. Har man svårt för detta, har man dålig fonologisk förmåga. Med fonologisk förmåga menas förmåga att kunna känna igen, identifiera och hantera stavelser och fonem i det talade språket d.v.s. förmågan att känna igen de minsta ljudbärande delarna i ett ord.

Häggström (2003) anser att dyslexi innebär att man har svårigheter med ordavkodningen. Dessa svårigheter har att göra med att man har svårt att hantera fonemen (språkljuden) i orden. Detta kan visa sig genom att individen har svårt att avgöra vilka ord som börjar på samma ljud eller att segmentera (dela upp) ett ord i fonem. Svårigheter i den fonetiska diskriminationen innebär svårigheter att med säkerhet kunna uppfatta och skilja vissa av de enskilda språkljuden åt. Ofta visar sig dessa genom svårigheter att skilja på tonande och tonlösa ljud (b-p, d-t, g-k). Eleven kan också ha svårt att lyssna till ord och avgöra vilket som är längst. Eleven kan även kasta om bokstäver i tal och skrift, eftersom de kan ha svårt att auditivt (ljudmässigt) uppfatta ordningsföljden av språkljuden. Denne kan också ha svårt att uppfatta ordningsföljden visuellt, vilket innebär att de läser osäkert med flera fel, tappar bort småord och inte riktigt litar på sin egen förmåga att läsa.

Häggström (2003) menar vidare att dyslexi också kan innebära att eleverna kan ha svårt att uppfatta och ta till sig snabb information och flera instruktioner samtidigt. Många elever har svårigheter att hålla information i det verbala korttidsminnet/arbetsminnet. De kan ha svårt att

lära sig saker utantill som telefonnummer eller matematiska tabeller. Ingvar (2008) påtalar också att läser man långsamt, belastas arbetsminnet hårdare och det krävs mer uppmärksamhet. Det åtgår mycket energi för arbetsminnet, vilket är tröttande. En mening som läses fort går lättare att förstå och det krävs mindre arbetsbelastning. Därför är det inte ovanligt att personer med dyslexi även har brister i uppmärksamheten. De kan bli sittande och dagdrömma eller störa andra i klassrummet. Däremot har de inte några problem med kognitiva förmågor som tänkande, resonering, ordförråd och förståelse vid lyssning.

Skolans arbete med elever i lässvårigheter

Flera författare (Høien & Lundberg, 1999; Catts & Kamhi, 2005; Myrberg, 2007) påtalar vikten av att uppmärksamma barn som finns i riskzonen för att utveckla lässvårigheter, så de får rätt anpassad träning och en språklig stimulans i förebyggande syfte. Att förstå den alfabetiska principen underlättar för eleven vid läsinläringen. Detta kan övas upp genom tidig språklig stimulans genom olika övningar och lekar. Ingvar (2008) anser att screena hela klasser är ett sätt att snabbt och odramatiskt identifiera elever med läs- och skrivsvårigheter. De identifierade eleverna ska ges möjlighet till direkt träning, undervisning och instruktion. Mycket pekar på att intensiv träning av det fonologiska systemet hos de yngre barnen är det mest effektiva. Han pekar också på vikten av att träna vissa delar inom språket, så det automatiseras (överinlärs). Detta kan vara ordavkodning och ordigenkänning. Ingvar pekar även på vikten av en god lärandemiljö med en multisensorisk prägel.

Författarna (Carlström, 2007; Ingvar, 2008) menar att, för att elever med lässvårigheter ska kunna utöka sitt ordförråd och få kunskaper om språkets rytm, melodi och struktur är det viktigt att lyssna till och läsa litteratur med ett varierat språk. Genom att lyssna till inläst litteratur får även eleven uppleva budskapet i texten och lusten för att läsa kan stimuleras. Att tala om ordens ursprung och släktskap ger eleverna en större förståelse och insikt i sitt språk. Att kritiskt granska texter och ställa frågor till dem övar upp läsförståelsen. Bristande läsförståelse leder med största sannolikhet till låga prestationer i skolans övriga kunskapsämnen. En genomgång av vad texten handlar om, innan den läses, kompenserar och underlättar läsförståelsen. Vikten av att ge eleverna en positiv självkänsla betonas. Detta leder till att eleverna känner motivation. Att anpassa arbetssätt och arbetsformer är redskap för att hjälpa eleverna att nå dit.

Björk och Liberg (1999) hävdar att vid den särskilda undervisningen ska det ges tillfälle till systematiskt träning vid upprepade tillfällen, extra mycket vägledning, förklaring och diskussion av olika tekniker. De betonar också lustfylldhet och variation i arbetsuppgifterna. Ett arbetssätt som uppfyller flera av dessa kriterier är Reading Recovery. Det är en arbetsmetod som har sitt ursprung i Nya Zeeland, men används i dag i hela världen. Druid Glentow (2006) skriver att eleverna genom Reading Recovery får en halvtimmas individuell daglig träning i upp till 20 veckor. Läraren protokollför elevens föreläsningar, egna rättelser och läsnings- och skrivningsstrategier. En lektion innehåller bl. a. följande moment:

- Läsning av väl kända läshäften som eleven själv har valt ut.
- Läsning av föregående dags häfte som har varit i läxa.
- Träning på att bygga och ta isär ord med hjälp av bokstavskort.
- Eleven berättar och omsätter de talade orden i skrift.
- Läsning av ord och meningar högt.
- Läraren klipper isär en mening ord för ord och blandar orden.
- Eleven lägger ihop orden till den ursprungliga meningen och har detta i läxa.

- Nya läshäften plockas fram och eleven får välja ett. Detta tittar de på tillsammans och talar om bilder, vad som kan förväntas hända o. s. v. för att eleven ska få en förförståelse. Häftet lästes sedan högt av eleven och denne har det som läxa till nästa dag. Föräldramedverkan i detta projekt ses som en förutsättning för genomförandet.

Björk och Liberg (1999) anser dock att Reading Recovery programmet inte uppfyller två kriterier som de anser är av vikt vid den särskilda undervisningen. Det ena är att det inte innehåller kontinuerlig diagnos av elevers läs- och skrivinläring under *hela* skoltiden samt att de inte ger underlag för systematisk genomgång och bearbetning av olika tekniker. Reading Recovery lägger tonvikten på ljudtekniken. En mer generell modell anser de, skulle kunna innebära att eleven läser en känd text som har introducerats vid ett tidigare tillfälle. Någon av de tekniker eleven nyss använt tydliggörs sedan genom diskussion och/eller ytterligare textläsningsuppgifter. Därefter skriver eleven en text och någon av de nyss använda teknikerna tydliggörs genom diskussion och/eller ytterligare textskrivningsuppgifter. Slutligen introduceras en ny text som läses av lärare och elev tillsammans.

En modell som beskrivs av Ingvar (2008) är den s.k. Rydaholmsmodellen. Den är inte vetenskapligt granskad, men den är vetenskapligt motiverad, menar han. Han anser att denna modell är en spjutspets inom dyslexipedagogiken. Elever som läser långsamt och hackigt på grund av bristande avkodning får individuell träning i andra klass. Eleven tränar enskilt med en pedagog korta intensiva pass varje dag. Man tränar automatiseringen i ljudavkodningen, där barnet upplever känslan av att det klarar av materialet på allt kortare tid. På detta sätt blir framgångarna tydliga för eleven. Det sociala momentet inom denna modell poängteras, där pedagogen tydligt visar att den bryr sig om att eleven ska nå framgångar och att träningen kommer att löna sig.

Vidare menar Ingvar (2008) att får eleven specifik och intensiv lästräning och detta sätts in tidigt, kan det leda till en nästan normal läsförmåga. Han varnar för en "vänta och se"-attityd. Som förälder har man rätt att vara pådrivande, om man misstänker att ens barn har läs- och skrivsvårigheter. Insatser som startar efter andra klass får avsevärt sämre effekt. Förbättringar sker, men det krävs betydligt mer arbete. Att kombinera läsövningar och övningar som ökar den fonologiska medvetenheten, anser han är effektivt. Han förordar en träning som är pedagogiskt intensiv, långvarig och som ger eleven möjlighet till individuell undervisning. Uppgifterna ska vara anpassade till elevens förmåga och vara lagom utmanande. Eleverna måste känna att de har möjlighet att lyckas. Färdigheter måste nötas in och pedagogen måste fokusera på framgångar. Social och fysisk trygghet är nödvändig för att utveckling ska ske. Hjärnans inlärningsmekanismer stängs av utan denna trygghet. Det är också viktigt att undvika stress genom att tydligt tala om för eleven vad som förväntas av varje arbetsuppgift, hur mycket tid som finns tillgänglig och när det är dags för redovisning av uppgiften.

Björk och Liberg (1999) skriver även att skolan ska arbeta både stödjande och kompensatoriskt. Eleverna ska ges möjlighet att träna samtidigt som de bör få kompensatorisk hjälp, så inte deras läs- och skrivsvårigheter hindrar dem i skolans övriga ämnen. Att få tillgång till inlästa läroböcker, ordbehandlings- och tangentbordsträning är till hjälp för dessa elever. Litteratur inläst på Daisy – skiva ökar möjligheterna för dessa elever att tillägna sig texter med ett varierat språk. Ingvar (2008) påtalar också vikten av den grafiska miljön på det eleven läser. Ett läsmaterial där bild och text stödjer varandra underlättar för eleven. Barnet ska inte heller få böcker som är fulla med klotter, så eventuella läspennor inte fungerar. Val av typsnitt och grafik i böckerna måste också göras medvetet.

I arbetet med elevers läsning, tar Björk och Liberg (1999) upp, att för att eleven ska kunna lära sig läsa och skriva, måste de få vägledning av en pedagog som faktiskt kan hantera detta redskap. Undervisningen ska vara väl genomtänkt och anpassad till elevens behov. Även Taube (2009) påtalar vikten av att läraren har kunskap om läs- och skrivprocessen och att undervisningen läggs upp så eleven inte möter alla svårigheter på samma gång. Detta förutsätter att pedagogen känner till hur långt eleven kommit i sin läsutveckling, så undervisningen läggs på rätt nivå. Ställer pedagogen rimliga krav ökar förutsättningen att undervisningen leder till att eleven upplever positiva erfarenheter av sin läsförmåga. Målen bör vara satta, så de är möjliga att uppnå. Att sätta upp korta och noga specificerade mål som är lätta att utvärdera gör att eleven får möjlighet att uppleva framgång med täta mellanrum. Till sist påpekar även Ingvar (2008) vikten av att pedagogen är utbildad och kan bedriva en undervisning som är av högsta kvalitet. Att andelen elever med läs- och skrivsvårigheter växer, tror Ingvar beror på att lärarna inte får adekvat utbildning och att forskning om undervisning inte alltid håller hög kvalitet. En bra skola ska klara av att kompensera de variationer och olikheter eleverna har. Med rätt kunskap och mobilisering av pedagoger, kan mycket göras för att kompensera och förebygga för dessa elever.

Diagnoser, tester och kartläggningar

Författarna rör sig mellan begreppen diagnoser, tester och kartläggningar. Dessa används för att identifiera elever i svårigheter och se deras kunskaper och utvecklingsmöjligheter. Enligt Nationalencyklopedin (1995) är test ett prov, konstruerat för att mäta prestationer. Vi tolkar det som att via ett test försöker man hitta elever i svårigheter. Begreppet screeningtest har vi tolkat som att det innebär att man gör samma test på en större grupp för att identifiera elever i svårigheter eller för att få en samlad bild av klassen. Pehrsson och Sahlström (1999) skriver att enligt svensk ordbok betyder kartläggning ordagrant att lägga en karta. Kartbilden anser vi kan variera beroende på vad och hur mycket den som lägger kartan vill synliggöra. I överförd bemärkelse betyder kartläggning att systematiskt utforska. Vår tolkning är att kartläggning används på den enskilde individen för att observera var i läsutvecklingen denne befinner sig och hur man kan hjälpa denne att gå vidare. Den går på djupet, för att förstå elevers förutsättningar. Nationalencyklopedin (1990) definierar diagnos som undersökning, bedömning. Vi anser att en diagnos är ett resultat av en kartläggning. En diagnos kan innehålla ett utlåtande om elevens kunskaper, förutsättningar och den kan även ha benämnt elevens svårigheter vid ett namn. Diagnoser och kartläggningar anser vi är underlag för hur undervisningen ska läggas upp.

Hägström (2003) anser att diagnoser är ett sätt att fånga upp barnen i tid. Läraren gör dagligen informella kartläggningar när denna lyssnar på elevens läsning och när de samtalar om textens betydelse och innebörd. Hon anser inte att det finns något helt rättvisande prov, men en kombination av formella och informella kartläggningar kan göra att en elevprofil växer fram. Hon påtalar vikten av att läraren ställer sig frågan om syftet till provet. Det finns ingen anledning att kartlägga och diagnostisera eleverna om det inte leder till några åtgärder. Provet ska vara en del av ett pedagogiskt redskap för läraren. Det är viktigt att upptäcka var i läsningen eleven har svårigheter, så denne får rätt stöd och rätta åtgärder. Även Høien och Lundberg (1999) påtalar att varje elev är unik med sina starka och svaga sidor och det finns inget schema som passar alla. Som pedagog måste man närma sig eleven med stor flexibilitet och insikt.

Kullberg (2006) menar att betydelse att kartlägga barns läskompetens inte nog kan betonas. Det finns många sätt att göra detta på. Det finns två olika typer av metoder och

utvärderingsinstrument, den kvantitativa och den kvalitativa. Kvantitativa test används ofta av kommuner och landsting, när man vill få information om elevers läsförmåga. De är vid framtagandet testade på stora grupper som man vid kommande testningar kan jämföra sitt resultat mot. Detta innebär att de är standardiserade och normerade och kommunen kan jämföra sina resultat mot en nationell standard. Dessa test är objektiva och de genomförs vid enstaka tillfällen. De kvalitativa testen är däremot subjektiva, specifika och nyskapande. Man inriktar sig på att analysera helheter och att kartlägga både hinder och möjligheter. Man vill identifiera elevens specifika förmåga som kan vara en vägledning för planering av undervisningen.

Ingvar (2008) anser att ett bra utlåtande ger, förutom en diagnos, även information om just den här elevens möjligheter. Carlström (2007) skriver att för att kunna hjälpa eleven att övervinna svårigheterna, måste man förstå arten av dem. Høien och Lundberg (1999) menar att ordavkodningsstrategierna och de enskilda processerna bakom strategierna måste kartläggas noggrant. De områden som särskilt behöver beaktas är språklig- och fonologisk medvetenhet, avkodningsstrategier och stavning. Även samtal om barns tidigare läs- och skriverfarenheter är viktiga för att få reda på deras skriftliga erfarenheter.

Vidare anser Ingvar (2008) att genom att låta eleven läsa nonsensord och riktiga ord får pedagogen information om eleven kan avkoda och förstå den alfabetiska principen. Även ordkedjetest ger en uppfattning om den fonologiska förmågan. Även då eleven läser högt ges tillfälle till att försöka utröna vilka strategier denne använder sig av vid sin avkodning. En elev med ordavkodningssvårigheter kan tillgodogöra sig innehållet i en text, om denna får den uppläst för sig. Catts och Kamhi (2005) skriver att en elev med dyslexi har stor skillnad mellan resultaten i hörförståelse och läsförståelse. Är förståelsen dålig även vid hörförståelse, måste man rikta in sig på andra orsaker än ordavkodningssvårigheter. Ingvar (2008) menar att dessa orsaker kan vara att nödvändiga omvärldskunskaper saknas, språket är svårt med många ord som inte känns igen eller en meningsbyggnad som skiljer sig stort från det talade språkets. Eleven kan också ha svårt att relatera innehållet i texten till egna erfarenheter. Dessa problem är inte ovanliga hos elever med annat hemspråk än svenska.

Carlström (2007) skriver att i en kartläggning av språklig medvetenhet kan man bl. a uppmärksamma elevernas morfologiska och syntaktiska medvetenhet. Den morfologiska medvetenheten innebär att förstå hur ord är sammansatta av olika delar och hur dessa delar påverkar betydelsen av ordet. Förståelse av att ett morfem stavas på samma sätt i alla sammanhang. Catts & Kamhi (2005) påtalar vikten av detta och menar att nyckeln till att läsa flytande, är att ha ett stort förråd av visuella ord som kan kännas igen automatiskt. Carlström (2007) skriver vidare att syntaktisk medvetenhet innebär att ha kunskap om hur ord sätts samman till satser, vilka regler som finns i språket, vilken typ av ord som passar i texten och hur satsen ingår i en större text. Elever som inte är syntaktiskt medvetna tar inte hjälp i sin läsning av de ledtrådar som syntaxen ger. Läsningen blir entonig, malande och eleven gör inte uppehåll vid skiljetecken. Med semantisk medvetenhet menas att eleven tar hjälp av sammanhanget för att förstå enskilda ord och uttryck. Är inte eleven semantisk medveten, kan denne inte använda sammanhanget i texten för att förstå enskilda ord vid sin avkodning.

Ingvar (2008) skriver att vid diagnostiseringen är det även viktigt att även studera omgivningsfaktorer. Detta för att kartlägga eventuella brister i undervisningen. Finns det kunskap bland personalen om lässvårigheter och dyslexi? Saknas kunskap om detta och förståelse för att sådan kunskap är nödvändig, är det fara för att eleven inte kommer att få den hjälp som är nödvändig.

Det finns författare som inte är helt positiva till tester och kartläggningar. Som tidigare beskrivits på s.10, påtalar Catts och Kamhi (2005) att det finns risker med kartläggningar. Pehrsson och Sahlström (1999) anser också att det kan finnas en risk i att normerade material ofta har en utförandeform som gör att elever får svårt att uppfatta läsningen som en meningsfull process, där möjlighet att känna att deras kunskaper och erfarenheter är tillräckligt bra. Författarna menar, att de elever vars kunskaper som utvärderas utifrån en mall som är konstruerad av människor som har andra kunskaper och erfarenheter än eleverna, bör vara utrustade med ett starkt självförtroende. För de elever som är i lässvårigheter är det extra betydelsefullt med en utvärdering som stärker elevens självförtroende.

Screeningtestet ”Vilken bild är rätt?”

I lärarhandledningen till testet ”Vilken bild är rätt” skriver Lundberg och Leven (2001) att läsning innebär ett effektivt samspel mellan ordavkodning och språklig förståelse. Det handlar om att kunna avläsa och bearbeta den språkliga informationen. Har barn svårt att snabbt och säkert avkoda ord, har de också svårt att kunna bearbeta och tolka längre texter. Att snabbt och säkert kunna läsa enkla meningar och förstå deras innebörd gör att barnet närmar sig en mer avancerad läsnivå. Detta test skall på ett enkelt sätt hjälpa läraren att bedöma om barnet har uppnått denna grundläggande förmåga. Eleverna ska läsa en eller två enkla meningar och avgöra vilken av fyra bilder som passar till texten. Eleven måste läsa med precision, både när det gäller grammatiskt och att identifiera enskilda ord. Det är inte stor skillnad mellan bilderna. Genom att sätta upp en ganska snäv tidsgräns (normalt 10 minuter) får pedagogen en uppfattning om hur snabbt eleven arbetar.

Lundberg och Leven (2001) skriver att poängen kan räknas om i en Stanine skala. Vid utprovning av normeringen rekryterades drygt 400 elever från skolor i sydvästra Sverige. Strävan har varit att få alla slags ortstyper representerade, även om det inte har varit möjligt att genomföra en urvalsprocedur som helt följt kraven på slumpmässighet och representation. Bland eleverna finns många som har annat modersmål än svenska. Denna grupp har inte markerats särskilt, eftersom det anses att en mångkulturell och flerspråklig bakgrund är allt vanligare i dagens svenska skolor. Det har varit en önskan att få fram den typiska bilden av svenska skolklasser.

Vidare hävdar Lundberg och Leven (2001) att man bland de svagare läsarna genom testet kan urskilja två olika typer: De som arbetar långsamt, men får rätt på uppgifterna och de som arbetar fort men också får många fel. Ett felaktigt svar kan avslöja vilken typ av fel som eleven gjort. Gör eleven många fel som beror på svårigheter att avläsa ord med konsonantmöten eller har dålig precision i avkodningen (särskilt ändelser) kan det vara aktuellt med övningar som går ut på att titta noga på orden, att avläsa hela ordet. Det finns även fel som tyder på att korttidsminnet inte räcker till. För att träna korttidsminnet, gäller det att läsa mycket med engagemang och uppmärksamhet. Det kan också hjälpa dessa elever att läsa texter där man mycket noga måste följa anvisningar. Elevernas fel ger signaler om vilka strategier de använder vid läsningen och vilka pedagogiska insatser som kan vara viktiga. För att få en djupare bild av elevernas strategier vid ordavkodning, bör en mer omfattande kartläggning göras.

För att få eleverna att läsa med flyt, påtalar Lundberg och Leven (2001), att det krävs mycket läsning både i skolan och hemma. Som lärare är det viktigt att stimulera detta. Det är också viktigt att vara observant på att ordavkodningen blir precis. För att uppnå flyt i läsningen kan upprepade läsning av sammanhängande text, enstakade ord eller fraser på lagom nivå vara ett sätt. Detta kan leda till förbättrad läshastighet, precision, förståelse och uttrycksfullhet.

Förkortad lästid och färre antal föreläsningar är mått på förbättrad läsning. Detta kan också kombineras med strategier som underlättar förståelse, t.ex. utveckling av ordförråd. Lundberg och Leven uttrycker att läraren kan vara till hjälp, genom att arbeta en till en med eleverna, liksom att vara flexibel, vaksam och se olika möjligheter i valet av arbetssätt.

Sammanfattning

Hela detta arbete har sin kärna i screeningtestet ”Vilken bild är rätt?”, som handlar om pedagogers möjligheter att få en samlad bild av klassen. Det visar hur klassen ligger till i förhållande till andra klasser, hur stor spridningen är i klassen och hur stor andel av eleverna och vilka elever som är i behov av särskilt stöd.

Läsning är en produkt av avkodning, förståelse och motivation (Taube, 2007). Läsutveckling kan ses ur ett kulturellt och kommunikativt synsätt där barnets kulturella och kommunikativa interaktion med omgivningen har stor betydelse (Smith, 2002) och i ett mer individualistiskt synsätt som beskriver olika stadier i läsutvecklingen (Sandström Kjellin, 2004). Dessa synsätt bör interagera i läsundervisningen (Liberg, 2006). Flera forskare (Lundberg & Herrlin, 2003; Taube, 2007; Liberg, 2006) anser att det underlättar att barnet är fonologiskt medvetet när det lär sig läsa. Avkodning, att få flyt i läsningen, går att automatisera genom träning (Druid Glentow, 2006). Läsförståelse har nära samband med ordförståelse (Reichenberg, 2008). Druid Glentow (2006) skriver att läsförståelse inte går att automatisera. Förståelsen är dynamisk och faktorer som förförståelse, ålder och utbildning har betydelse för förståelsen av texter. Lundberg och Herrlin (2003) menar att undervisning som präglas av läsglädje där eleven känner att det är roligt att läsa och utvecklar sin förståelse genom textsamtal om olika slags texter är en bra grund för att skapa motivation.

Ericsson (2007) skriver att när läkarna på 1800- talet intresserade sig för lässvårigheter, ansåg man att det var ett obotligt fenomen som man benämnde med ordblindhet. Under 1980- talet kom det att benämnas som omognad och behandlingen som gavs var att vänta och se. I dag är forskarna överens om vikten av tidiga insatser för att hjälpa elever i lässvårigheter. Det har forskats på orsaker till lässvårigheter och Jakobsson (2006) menar att lässvårigheter kan bero på många olika orsaker som t.ex. arv, miljö, sociala och pedagogiska faktorer. Ingvar (2008) definierar specifika lässvårigheter/dyslexi med svårigheter att uppfatta och urskilja fonemen (språkljud) i ord. Dyslexi innebär en oförmåga till läsning trots normal intelligens motivation och en rimlig läspedagogik. Häggström (2003) menar att det är viktigt att se var i läsningen eleven har svårigheter, så denne får rätt stöd och rätta åtgärder. Genom diagnostisering och kartläggning fås uppfattning om arten av svårigheten. Lundberg och Leven (2001) har utarbetat lästestet ”Vilken bild är rätt?” som ska hjälpa läraren att bedöma om eleven uppnått förmågan att snabbt och säkert kunna läsa enkla meningar och förstå deras innebörd. Björk och Liberg (1999) påtalar att man i skolan ska arbeta både stödjande och kompensande för elever i lässvårigheter, så dessa svårigheter inte påverkar kunskapsinhämtandet i skolans övriga ämnen. Den särskilda undervisningen ska ges möjlighet till systematisk träning av en pedagog som är väl utbildad och kunnig i området.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger upplever lästestet ”Vilken bild är rätt?” samt hur de reflekterar över de elever som inte nått upp till tillfredsställande resultat på detta test. För att få reda på detta har arbetet utgått från följande övergripande frågeställningar:

- Hur upplever pedagogerna lästestet?
- Vilken information anser pedagogerna att de kan få fram från resultatet?
- Hur kan pedagogerna gå vidare med elever som inte nått tillfredsställande resultat?
- Vilken roll kan specialläraren ha i detta arbete?
- På vilket sätt tycker pedagogerna att lässvårigheter kan förebyggas och uppmärksammas?

Metod

I detta kapitel beskrivs vår uppfattning av fenomenologin som forskningsansats och hur intervjun varit ett redskap för undersökningens empirisamlade. En bild ges av studiens urvalsgrupp, en kort presentation av informanterna samt hur och var intervjuerna genomförts. Därefter beskrivs studien tillförlitlighet, vår uppfattning om undersökningens relevans och en framställning av etiska principer. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur databearbetningen fortskridit, studiens målgrupp och dess metodiska begränsningar.

Forskningsansats

Fenomenologin grundades som filosofi vid sekelskiftet av Husserl. Därifrån utvecklades den vidare som existensfilosofi av Heidegger. Sartre och Merlau-Ponty utvecklade den vidare mot en existentiell och dialektisk riktning. Från början var ämnet medvetandet och erfarenheten, men kom senare genom Sartre och Merlau-Ponty att även omfatta den mänskliga livsvärlden och handlingen (Kvale, 1997).

Bengtsson (2005) menar att fenomenologin bygger på en förståelse av fenomenen i sitt sammanhang. Med fenomen menas det som visar sig för någon. Fenomenologin sätter fokus på upplevelser och erfarenheter. Lindgren (1994) menar att det handlar om att forskaren ska försöka begripa världen som aktören befinner sig i. För att kunna göra det måste forskaren kunna sätta sig in i den andres situation och försöka se världen utifrån dennes perspektiv. Som forskare måste man tänka sig själv in i situationen och försöka förstå den utifrån den undersökandes vinkel. Fenomenologin menar att subjekt och objekt ständigt finns i ett ömsesidigt beroende av varandra. Carlsson (2009) skriver att Husserl uppmanade att vi ska ”gå tillbaka till sakerna själva”. Med det menade han saker som alltid är saker för någon inte sakerna i sig själva. Vi ska tolka sakerna för att förstå dem. Bengtsson (2005) menar att subjektet är alltid riktat mot ett objekt. Det som visar sig, visar sig alltid för någon i ett sammanhang. Subjektet finns i världen och måste förstås utifrån sin situation och sitt liv. Subjekt och värld interagerar med varandra. Heidegger menar att detta är att vara i världen. Carlsson (2009) skriver att Merlau-Ponty betonar att kroppen alltid kommer att vara en del av oss i allt som vi gör.

Carlsson (2009) skriver vidare, att i den fenomenologiska livsvärldsansatsen betonar man att pedagogen måste ägna den studerande omsorg. Eleven får inte bli ett undervisningsobjekt. Även detta är ett led i Heideggers uttalande om att vara i världen. Merlau-Ponty menar att vi utvidgar vårt vetande och varande i världen genom att lära oss hantera nya verktyg. Genom att öva något många gånger automatiseras handlingen och det blir en vana. Detta innebär att eleven med läs- och skrivsvårigheter måste öva upp sin förmåga att läsa och skriva, så det blir en vana. Carlsson skriver vidare att människan använder olika verktyg vid utveckling av sitt skriftspråk. Det första verktyget är språket eftersom man måste förstå det språk som används när man ska tillägna sig kunskap. Vi måste förstå termer och instruktioner för att kunna tillägna oss ny kunskap. Metakognition är också ett viktigt verktyg. Vi måste kunna reflektera över det vi lär oss och kunna styra vårt eget lärande. Det tredje verktyget är de tekniska hjälpmedel som kan underlätta för den studerande i läs- och skrivsvårigheter. Verktygen måste övas in så den tekniska hanteringen blir en vana och naturligt inslag i den studerandes livsvärld. Pedagogen är expert på skriftspråket, men det är också viktigt att denne är lyhörd och medveten om att det finns olika sätt att lära sig. Som pedagog måste man kunna sätta sig in i den studerandes livsvärld och visa omsorg och respekt mot den. Pedagoger måste även kunna förklara sammanhangen bakom de fakta som måste läras in. För eleven i läs- och

skrivsvårigheter innebär det hårt arbete att tillägna sig skriftspråket och eleven skulle inte klara det utan en pedagog som finns vid sidan för att stötta och visa förståelse.

Vårt perspektiv är fenomenologiskt. Vi anser att pedagoger befinner sig i en kontext, där det krävs samarbete, engagemang och beslut som ska fattas, både enskilt och tillsammans med andra. Vi ställer oss frågan hur pedagoger upplever detta test som beslutats centralt av kommunen. Vi undrar också över om pedagogerna upplever en möjlighet att låta testet ingå som en naturlig del i denna kontext. Vi är intresserad av den enskilde pedagogens upplevelse, inte att placera dem tillsammans i olika kategorier. För att få en större förståelse för pedagogernas upplevelse ser vi till hela arbetssituationen, vilka omgivningsfaktorer som kan påverka pedagogen i sina upplevelser. Berndtsson (2009) menar att förståelse för människors belägenhet fås genom kunskap om deras livssituationer. Vårt fokus i detta arbete ligger på pedagogernas livssituation i skolan och hur denna eventuellt kan påverka deras upplevelse av testet och hur man kan arbeta med elever som inte når upp till tillfredsställande resultat i detta test. Stämmer pedagogens upplevelse av lässvårigheter överens med testresultatet? För att få svar på dessa frågor ser vi ett stöd i den fenomenologiska ansatsen.

Intervjun som forskningsredskap

Syftet och frågeställningarna har varit underlag för vårt val av metod. En nyfikenhet på pedagogers erfarenheter, upplevelser och tankar kring testet och testresultatet har varit utgångspunkten i valet av metod. Intresset riktades mot hur pedagoger tänker kring arbetet med de elever som inte nådde upp till tillfredsställande resultat på testet och om pedagogerna upplever testet som ett stöd i sitt arbete. Ett sätt att få svar, var att fråga pedagoger som undervisar elever i åk. 2 eller 3. Kvale (1997) menar att i den kvalitativa forskningsintervjun är syftet att förstå delar av livsvärlden ur informantens eget perspektiv och hur informanten förhåller sig till denna del av livsvärlden. Målet är att beskriva nyanser av olika kvalitativa aspekter i informantens livsvärld. Viktigt är att komma fram till och återge fenomenets variationer och skillnader. Thomsson (2002) beskriver att kvalitativa intervjuer kan handla om människors upplevelser och beskrivningar av ett visst fenomen. Det som söks är förståelse för de här beskrivningarna och tankar och reflektioner kring vad de betyder och innebär. Kvale (1997) skriver:

Den kvalitativa intervjun är en unik känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla situationer till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord. (s. 70).

Detta är en kvalitativ studie med intervjuer som redskap. Studiens empirisamlade skedde genom öppna intervjuer av karaktären ”beskriv”, ”berätta” kring några utvalda huvudfrågor som följs upp av följdfrågor (bil. 1). Kvale menar vidare, att intervjuaren genom att vara förutsättningslös, öppen, lyhörd och nyfiken för nya och oväntade fenomen kan gå in i rollen som intervjuare. Det är också viktigt att intervjuaren kan vara medveten och kritisk till egna hypoteser och antaganden. Ju mer en intervjuare kan om ämnet desto djupare och mer nyanserade beskrivningar finns möjlighet att uppnå. I detta samtal samspelade informanten och intervjuaren för att få betydelsefull information.

Enligt Merriam, Sharan (1994) består kvalitativa data av noggranna beskrivningar av händelser, situationer, attityder, tankar och åsikter. Kvale (1997) skriver att för att få tillgång till dess kvalitativa data är intervjuaren själva verktyget och ju duktigare intervjuaren är på

ämnet som intervjun handlar om, behärskar samtalskonsten och kan skapa ett tryggt samspel med informanten desto mer information kan intervjun tillföra studien. Här kan pilotintervju ge värdefull information för intervjuaren. Stukat (2005) påpekar att det kan vara bra att under de första intervjuerna kalibrera frågetekniken för att försöka se till att intervjuerna görs på liknande sätt. Thomsson (2002) menar att fördelen med att vara två intervjuare är att de båda kan fokusera på olika saker, det ger större möjlighet för två att uppmärksamma vad som sägs i intervjun och ställa följdfrågor. För informanten kan det kännas tryggt att två tolkar och försöker förstå det sagda. Som intervjuare bör man vara medveten om den annorlunda maktsituation som råder då det är två intervjuare och en informant än om det bara är en som intervjuar. Ju mer avgränsat forskningsområdet är som ska besvaras desto färre intervjuer kan behövas för att resultatet ska belysa intressanta aspekter. Men ett större antal intervjuer ger fler nyanser i fenomenet.

Genomförande av intervjuer

Informanterna intervjuades på plats i sina praktiker. Efter pilotintervjuns genomförande justerades några frågor. Dessa justeringar bestod i att vi lade till frågan som berör kommunens syfte med testet och frågan som berör speciallärarens roll flyttades upp till frågan som berör hur man arbetar vidare med elever som inte når tillfredsställande resultat. Därefter påbörjades empirisamlandet. Efter mycket samtalande bestämdes att pilotintervjun och den första intervjun skulle genomföras av oss båda för att komplettera varandra, fylla i varandras luckor och försöka gå så djupt in i ämnet som möjligt. Därefter fick situationen avgöra om vi var en eller två intervjuare. Med tanke på den maktsituation det skapar att vara två intervjuare, fick informanterna ge sitt godkännande till att vara två intervjuare, när detta var aktuellt.

För att intervjuerna skulle följa den fenomenologiska forskningstraditionen var de upplagda i form av en dialog mellan intervjuare och informant. Detta skedde genom öppna frågeställningar med följdfrågor. Under intervjuernas genomförande var vi medvetet intresserade av informanternas tankar. Vi sökte förståelse för informanternas upplevelser av testet och deras tankar på hur man gått vidare med elever som ej nått tillfredsställande resultat på detta test, utifrån den kontext informanten befinner sig i. Hur kollegor, elevgrupp, skolans gemensamma syn på lässvårigheter påverkar informanterna i deras upplevelse.

Vår målsättning var att intervju informanterna enskilt, för att få deras personliga upplevelser. Vid ett tillfälle var det två informanter som intervjuades samtidigt. Detta var deras önskan och vi valde då att följa den.

Urvalsgrupp

Intervjuer har genomförts med sju pedagoger i kommunen. Eftersom intresset var riktat mot pedagogers uppfattningar var inte valet av skola av prioritet. Dock var målsättningen att besöka informanter från skolor i kommunens olika delar. Intervjuerna genomfördes med informanter som undervisar i år två eller tre och har erfarenhet av lästestet "Vilken bild är rätt?". Skolor som besökts ligger både i och utanför tätorten och deras sociala och etniska struktur varierar. Informanternas ålder, arbetslivserfarenhet och utbildningsbakgrund har spridning.

Urvalsgruppens personer söktes först genom ett E-brev till tolv rektorer i kommunen med presentation av skribenter och studien. I detta brev önskade vi få kontakt med informanter att använda i vårt arbete (bil. 2). Detta brev gav ingen respons. Efter att ha skickat en påminnelse till rektorerna kom förslag på några få informanter att intervjuas. Då vi förstod att detta inte var

en framkomlig väg att få kontakt med informanter, var vi tvungna att finna andra sätt. Kontakt togs med för oss känd personal på olika skolor. Dessa personer förmedlade kontakt med informanter som kunde vara behjälpliga. Thomsson (2002) skriver att, det att få tag i deltagare till en studie kan vara ett praktiskt problem och beskriver snöbollsmetoden som ett sätt att via andra människors kontaktnät söka deltagare till en undersökning. Informanterna kom till slut att vara sju personer.

Presentation av informanterna

Anna har ca. 10 års erfarenhet från yrket.

Birgitta och Barbro har ca. 25 års erfarenhet från arbete med yngre barn i skolan.

Cecilia har arbetat 3 år som lärare.

Doris har ca. 10 års erfarenhet som lärare.

Erika har ca. 15 års erfarenhet som lärare.

Frida har arbetat som lärare i ca. 15 år.

Görel har 35 års erfarenhet av arbete med elever på lågstadiet.

Samtliga skolor informanterna arbetar på är skolor med elever i förskoleklass till åk. fem eller sex.

Studiens tillförlitlighet

Validitet

Stukat (2005) definierar validiteten med hur bra mätinstrumentet mäter det man avser att mäta. Mäter vi rätt saker? Thomsson (2002) menar att det som ofta beskrivs som tolkande undersökningar ser validitet som svar på frågan om man studerar det fenomen man säger sig studera och om man tolkar det man säger sig tolka. Hon skriver att då en objektiv verklighet inte beskrivs måste sanningsbegreppet riktas mot diskurs och kommunikation. Forskarens förmåga att genomföra undersökningen, ifrågasättande och teoretiskt tolkande av resultaten får betydelse för validiteten. Vi uppfattar, att i denna studie är djupintervjuer med öppna frågeställningar med följdfrågor ett bra sätt att få reda på pedagogers tankar om hur de upplever att man kan arbeta med läsutveckling för elever i lässvårigheter. Det har skett ett regelbundet ifrågasättande. Vid diskussioner om undersökningens giltighet har vi relaterat samtalen till studiens syfte.

Reliabilitet

Reliabilitet mäter kvaliteten på själva mätinstrumentet. Stukat (2005) skriver att reliabilitetsbrister som kan uppkomma i denna typ av undersökning är yttre störningar under intervjun, feltolkning av både frågor och svar, tur och otur av vilka frågor som ställs eller dagsformen hos respondenten. Vidare kan fel uppstå vid utskrift av intervjuerna. Ett sätt att minska risken för utskriftsfel är att båda transkriberat och genom datakontroll fått reda på ord som skiljer sig åt i alla intervjuerna, men på grund av tidsfaktorn såg vi det som en omöjlighet. Vi måste också tänka på att vi inte är erfarna intervjuare vilket kan minska reliabiliteten. För att öka reliabiliteten genomfördes en pilotintervju där vi testade frågornas

art och formuleringar. Vi hade kunnat öka reliabiliteten genom att också göra observationer av verksamheten. Båda har även systematiskt och medvetet genomfört arbetet och vi har båda analyserat och diskuterat innehållet vilket torde öka kvaliteten i reliabiliteten.

Generaliserbarhet

Med generaliserbarhet menas om resultatet kan generaliseras eller om det endast gäller för den undersökta gruppen (Stukat, 2005). Inom den kvalitativa forskningen är man intresserad av det enskilda fenomenet. Man betonar varje persons unikheter och att varje fenomen är unikt (Kvale, 1997). Sjöström (1994) menar att man inom den kvalitativa forskningen betonar att den enskilda människan med sin egen livssituation är unik. Samtidigt har varje människa drag av livssituationer som kan delas med andra. Thomsson (2002) skriver att inom kvalitativ forskning ses möjligheter att öka tillämpning och förståelsen inom ett område. Vår målsättning är inte att generalisera resultatet för en större grupp. Vi tror dock att de svar som framkommer, kan gälla för fler pedagoger i liknande situationer. Genom att resonera, argumentera och teoretisera kan rimliga antaganden ge en förståelse att reflektera över (Thomsson, 2002).

Kvale (1997) skriver om vem som ska bedöma generaliserbarheten. Är det forskaren eller läsaren? Kvale menar att det inte med automatik behöver vara forskaren som har tolkningsföreträde på om en studie är generaliserbar eller inte. Kvale uttrycker vidare att i kvalitativa studier kan forskaren ge läsaren information så att läsaren själv kan göra bedömning om riktigheten i tolkningen och om hur generaliserbar studien är.

Relevans

För elever i svårigheter med läsförståelsen är det betydelsefullt att få en för dem anpassad undervisning så tidigt som möjligt i sin läsutveckling. Specialpedagogiskt är det intressant att studera vilken fortsatt undervisning elever i behov av särskilt stöd kan erbjudas. Vidare är det av specialpedagogiskt intresse hur pedagoger som vet om/får reda på att en elev har behov av kompensering undervisning anpassar undervisningen efter elevens behov eller om den undervisning som erbjuds är samma undervisning gruppen tidigare haft. Studien belyser även pedagogers upplevelse av det förebyggande arbetet för att förhindra lässvårigheter, hur elever i lässvårigheter kan identifieras och hur speciallärarens kunskaper kan användas.

Etik

Enligt Vetenskapsrådets etiska principer (2007) ska forskaren informera om syftet med och publicering av undersökningen. Vidare ska forskaren informera om Vetenskapsrådets etiska principer som gäller för undersökningen. Frivillighetskravet som innebär att informanten har rätt att avbryta deltagande i undersökningen när som helst. Samtyckeskravet innebär att det är deltagaren själv som ska bestämma över sin medverkan, påtryckning får ej ske, ej heller beroendeförhållande. Konfidentialitetskravet innebär bl. a att personer ej ska kunna identifieras i rapporten. Nyttjandekravet innebär att uppgifter som samlas in används endast till denna undersökning. Vår undersökning utgår från dessa principer. Inför intervjun delgavs informanterna dessa etiska principer skriftligt (bil. 3). Vi är också medvetna om att all information inte alltid kan publiceras av etiska skäl. Efter avslutad intervju informerades informanterna om att de kan meddela oss om något som sagts inte bör publiceras. En pedagog som känner till kommunens skolor har läst rapporten i syfte att öka konfidentialitetskravet.

Bearbetning av data

Stukat (2005) skriver att registrering av ostrukturerade intervjusvar brukar ske med hjälp av bandspelare. Intervjuerna transkriberas därefter ut i sin helhet eller de relevanta och intressanta delarna i intervjun transkriberas. Bandinspelningen och den utskrivna texten utgör det material som sedan ska tolkas. Utifrån informantens specifika beskrivningar gör intervjuaren sina tolkningar. Kvale (1997) menar att i den efterföljande analysen bör hänsyn tas till inflytande av denna mellanmänskliga dynamik som kan vara både negativ och positiv, och därmed en felkälla eller styrkefaktor hos kvalitativ forskningsintervju.

Redan vid transkriberingen startade den första analysen och tolkningen av materialet. För att från utsagor kunna analysera krävdes att texten lästes många gånger (Stukat, 2005). Analysarbetets förfarande gick ut på att söka svar på våra forskningsfrågor genom att försöka få en djupare förståelse för pedagogens upplevelse. Vi sökte mönster som präglade varje enskild informant för att söka den egentliga meningen (Kvale, 1997). För att kunna se detta mönster användes en matris med arbetets övergripande frågeställningar som utgångspunkt (bil. 4). Utsagor från de enskilda informanterna lades in i denna matris och denna blev sedan utgångspunkt för att bearbeta data. Därefter gjordes i resultatredovisningen en sammanställning av de tankar som enligt vår uppfattning tillhör respektive forskningsfråga. Våra egna tankar och kommentarer kopplat till litteraturen kompletterar forskningsfrågornas sammanställningar. I den efterföljande diskussionen diskuterar vi informanternas upplevelser mer ingående med stöd av litteraturen. Utsagorna har bearbetats från talspråk till ett läsligt skriftspråk.

Målgrupp

Detta arbete vänder sig främst till lärare, speciallärare/specialpedagoger, blivande speciallärare/specialpedagoger och forskare.

Metodiska begränsningar

Vi har använt den fenomenologiska forskningsansatsen så som vi har förstått den och vi gör inte anspråk på att använda hela den livsvärlds fenomenologiska forskningsansatsen, där informantens hela livsvärld ingår. Vi ser endast till informantens livsvärld i skolan och hur den kan ha påverkat informantens upplevelser.

Vi har valt att använda intervjuer som redskap eftersom de förhoppningsvis ger oss möjlighet att få fram informanternas upplevelse. Vi menar också att vår yrkeserfarenhet ger oss möjlighet att ställa relevanta frågor i ämnet och den ger oss möjlighet att skapa den tilltro som är nödvändig för att få i möjligaste mån uppriktiga svar. Eftersom även vi är pedagoger, kan detta ha påverkat informanterna i deras svar.

Att få informanter att ställa upp i vår studie var inte helt lätt. Tidpunkten då pedagogerna var mitt uppe i utvecklingssamtal och annan förberedelse inför jul, gjorde att bortfallet blev större än förväntat. Dock lyckades vi få spridning bland informanternas arbetsplats och arbetslivserfarenhet. Vi hade dock önskat besöka ett par skolor, som inte hade möjlighet att ta emot oss av tidsbrist. Vi tror inte att detta har påverkat undersökningens resultat. Att gå via rektorerna för att få informanter var inte en framkomlig väg. Vi inser att vårt första e- brev till rektorerna kunde ha formulerats annorlunda, så rektorerna tydligt förstått att de endast skulle ge oss namn på pedagoger som ingick i vår urvalsgrupp och att det sedan var vi som tog personlig kontakt med pedagogerna för att få informanter. Flera rektorer tolkade brevet som

att de skulle kontakta sina anställda för att få tag i informanter som var villiga att delta i undersökningen. Kanske hade detta missförstånd kunnat undvaras om vi i stället tagit telefonkontakt med rektorerna? Av erfarenhet vet vi dock att det är svårt att få tag på rektorer via telefon.

Vi var två intervjuare vid fem tillfällen och ensamma vid två. Eftersom vi båda är oerfarna intervjuare, såg vi ett stöd i varandra och vi kunde fokusera på olika saker. Den ena av oss höll i att ställa frågor, medan den andra kunde komma med följdfrågor, så vi kom till djupet av fenomenet. Vi är dock medvetna om den obalans i maktförhållande som kan uppstå mellan intervjuare och informanter. För att minska detta hade vi innan intervjun, bett om informantens medgivande av att vara två intervjuare. Vår uppfattning är att informanterna inte upplevde denna obalans. Sker intervjun i form av en dialog och samtal, anser vi inte att risken är lika stor.

Vår målsättning var att inte intervju pedagoger som vi hade personliga relationer till. På grund av det stora bortfallet, kunde vi inte helt hålla oss till denna linje, utan vid ett par tillfällen hade någon av oss personliga relationer till informanten. Detta kan ha påverkat svaren. Vi försökte minska detta, genom att det vid dessa tillfällen var den andre av oss som höll i intervjun.

Vi var intresserade av pedagogernas upplevelse vid det aktuella tillfället och det innebär att deras svar kan vara annorlunda vid en annan tidpunkt. Vi har inte för avsikt att generalisera svaren i kategorier, utan intresset ligger på den enskilde informantens upplevelser. När upplevelserna beskrivs, medför det att vi tolkar dem. Vår förförståelse påverkar hur vi tolkar dessa svar, men vi har dock medvetet arbetat med att fokusera undersökningsfrågorna i tolkningen. Vi har båda erfarenheter som pedagoger och dessa kan ha påverkat oss i vår tolkning.

Vi är medvetna om att vår studie skulle ha fått en större tyngd och innebörd om arbetet även hade kunnat följas praktiskt, emellertid är de begränsningar vi ansett vara nödvändiga för arbetets omfattning utförda.

Sammanfattning av metodkapitlet

Fenomenologin bygger på en förståelse av fenomen i sitt sammanhang. Med fenomen menas det som visar sig för någon. Lindgren (1994) menar att forskaren ska försöka begripa världen som aktören befinner sig i. I denna studie innebär det att försöka förstå den skolkontext informanten befinner sig i och som kan påverka informantens upplevelser. I denna kvalitativa studie har undersökningens empirisamlade skett i dialog med informanten där öppna intervjufrågor har används som redskap. Ett försök har gjorts att vara lyhörda och öppna för oväntade fenomen. Det har varit en fördel att båda är pedagoger. Det innebär enligt Kvale (1997) att då vi har en del kunskap i ämnet och har förutsättningar att tränga djupare och mer nyanserat in i ämnet. Då vi båda är ovana vid intervjusituationen, gjordes valet att vara två intervjuare. Thomson (2002) menar att då fokuserar intervjuerna på olika saker, vilket ger större möjlighet att uppmärksamma vad som sägs. Det kan också upplevas som en trygghet för informanten, att det är två som tolkar samtalen. Intervjuerna transkriberades och därefter bearbetades informanternas utsagor med hjälp av en matris som utgick från forskningsfrågorna. Varje forskningsfråga sammanställdes var för sig ihop med vad litteraturen säger om dessa sammanställningar och våra egna tolkningar. Vi är medvetna om att vår förförståelse påverkar tolkningen av informanternas utsagor.

Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultatet utifrån studiens övergripande forskningsfrågor: Hur upplever pedagogen testet? Vilken information kan pedagogen utläsa av testresultatet? Hur kan man gå vidare med de elever som inte nått tillfredsställande resultat på testet? Vilken roll kan speciallärarens ha i detta arbete? Hur upplever pedagogen att lässvårigheter kan förebyggas och uppmärksammas? Varje frågeställning avslutas med en tolkningssammanställning.

Hur upplever pedagogen lästestet?

Anna är positivt inställd till testet. Det gav en bild på det som hon trodde att hon visste, men hon fick även se vissa överraskningar. Därför anser hon att testet kompletterar lärarens uppfattningar om klassen. ”Jag är en person som lättare tar in informationen, när man ser det samlat och åskådligt.” Hon anser att det är bra att kommunen ålägger alla skolor att göra detta test. ”Jag tycker det är bra att de har koll på det.” Hon tror även att ledningen i kommunen vill kunna visa vad de gjort vid eventuella påbackningar från skolverket. ”Jag tror att de vill ha på fötterna, så de kan visa vad vi har gjort.”

Birgitta och Barbro är också positiva till testet. De anser att det är ett bra test som tar upp många perspektiv av läsningen. Det tar inte bara upp läsförståelse utan även avkodningsförmågan. Det gav en vägledning om klassens läsförmåga och de fick ett par tankeställare vid det senaste resultatet. Testresultatet är bra att ha som underlag vid klassgenomgångar. De är lite tveksamma till bilderna och anser att eleverna kan ha svårt att tyda vissa bilder. Några ord och begrepp är svåra för eleverna, eftersom de inte används i deras dagliga liv. De är även tveksamma till tidsfaktorn och anser att läsa på tid kan ge ett missvisande resultat. Det viktigaste är inte att rapportera in resultatet till kommunen utan det arbete som görs på skolan är viktigast. ”Huvudsaken är ju att det fungerar praktiskt i huset och vi vet vad vi ska göra med de barn som behöver.”

Cecilia hade en ny klass förra året så hon ansåg att det var bra att få lite överblick genom ett sådant test och kanske upptäcka saker som hon inte upptäckt innan. Testet ingår som en del i det stora arbetet med att diagnostisera eleverna på skolan. ”Man gjorde ett annat test i ettan och det här kom i tvåan och trean då. Så det var ett naturligt steg att ta det.” Genom detta test upptäckte hon en elev som hon annars inte hade uppmärksammat. ”I och med att jag fick det resultatet som jag fick, så såg jag att det verkligen blev något positivt av det.” Hon anser också att det är bra för att se övergripande hur det går i kommunen och jämföra skolor emellan. Skolor som lyckas väl på testet kan vara goda exempel för andra skolor. Därför anser hon att det är av vikt att det finns någon på kommunen som tar hand om resultatet och analyserar det. Hon är tveksam till tidsfaktorn och menar att det kan upplevas som stress för vissa elever. ”Då är frågan vad det är man kollar på egentligen? Den som klarar stress bäst eller den som klarar sin läsförståelse bäst.” Intervjuaren undrade om det kanske beror på att man även vill se hur snabbt eleverna avkodar, men detta kunde inte *Cecilia* se någon vits med:

– Ja, fast det är ju så bland vuxna också, att vissa läser saktare, men de klarar sig lika bra ändå. Jag förstår inte varför allt måste gå så himla snabbt om de ändå får med sig det, det viktiga i det.

Doris är också positivt inställd till testet. Testet har en tydlig struktur och eleverna förstår hur det ska utföras. Hon ser att det är viktigt att göra ett screeningtest för att ha något att jämföra med genom att uttrycka:

– Något test måste man ju göra på något sätt, för att kolla, eller vad ska jag säga, något måste man jämföra mot, eller med och då utfallet blev så som jag trodde innan, så på något sätt visar det, hur läsläget är så att säga.

Då resultatet stämde väl med hennes uppfattning anser hon att det är ett tillförlitligt test. Hon tycker också att det är bra att man gör ett gemensamt test i hela kommunen men påtalar vikten av att samordna resultaten för att fördela resurser mellan skolorna utifrån resultatet. Hon önskar att man på skolan har en gemensam diskussion om resultatet. ”Det kan vi ju ha hjälp av här på skolan. Att vi jämför varandra eller pratar och diskuterar resultaten.” Även hon är tveksam till tidsfaktorn och att bilderna är lika varandra. ”Sen när det gäller bilderna så är de väldigt lika, så man får verkligen ha språket med sig för att kunna förstå.”

Erika är negativ till testet. Det gav ingen ny information. Hon anser det vara ett kvantitativt test som inte ger några djupare kunskaper om elevers läsning. Hon menar att det kan vara svårigheter för eleverna att tolka bilderna eftersom de är tvetydiga. ”Det gav mig ingen djupare förståelse av vad barnen kan, bara som en kugguppgift för barnen.” Hon anser att det kan vara en fara i att det blir läraren som blir bedömd. Hon tycker inte att det finns någon anledning för kommunen att ålägga alla att göra testet och upplever en okunskap hos dem som beslutat om att testet ska göras eftersom hon upplever mätinstrumentet som missvisande och trubbigt. ”Många bilder är väldigt enkla att se för barnen medan många bilder är väldigt tvetydiga. Även frågor och så det signalerar en skolkod. Man ställer frågor och vad väntar sig fröken för svar.”

Frida är lite tveksam till testet eftersom det bygger på att eleverna ska kunna avkoda exakt:

– Men det här testet blir lite knepigt tycker jag, för att vi uppmuntrar alla barnen att läsa och bara de läser någorlunda rätt är man jätteglad och så helt plötsligt så är det minsta detalj för att de ska hitta rätt bild.

Frida anser att det är för tidigt att göra denna typ av test på höstterminen i åk. 2. Det kan upplevas lite som att sätta åt barnen. Hon tror att kommunens syfte med testet är att ha ryggen fri för att kunna visa att de gör det som ska göras. *Frida* tycker även att testet har positiva sidor. Det kan vara bra att screena hela klasser för risken finns alltid att man kan ha missat något barn. Det kan vara ett stöd att utgå från testet i samtal med föräldrar. Hon menar att om kommunen hade fördelat resurser utifrån resultatet tror hon att hon hade varit mer positiv till testet genom att säga:

– Sedan hoppas man ju att det ska vara för att resurserna ska sättas in, men så verkar det inte som det är eftersom de tar resurser hela tiden. Men det hade varit förhoppningen att det var så det var. Då hade man nog uppskattat testet mer.

Görel är tveksam och vet inte riktigt vad hon tycker. Hon anser att vissa bilder kan vara svåra att tyda och att ett svar kan passa på flera olika bilder. Hon önskar att det är större skillnad mellan bilderna. Det är bra att göra sådana här tester för det ger en vink om vilka barn hon behöver ha extra uppmärksamhet på. *Görel* säger:

– Jag tycker att man måste ha koll, vad det än gäller, för det är så lätt att någon slinker igenom. Idag när är det ont om resurser och folk, stora klasser och oroliga klasser och då är det väldigt lätt gjort att man missar barn.

Görel kan se ett värde i att göra om testet ett år senare för att se om det skett en förbättring. Hon tycker att det är bra att kommunen går ut med att testet ska genomföras. Hon tror att syftet för kommunen är att bilda sig en uppfattning om barnens läsförmåga och att lärarna ska ha större kontroll på sina klasser.

Tolkningsammanställning

Av de sju pedagogerna uttrycker sex en helt eller delvis positiv inställning till testet. De upplever det som en hjälp att upptäcka elever i lässvårigheter. Dock finns en viss tveksamhet för bildernas utformning och tidsfaktorn. Vi har tolkat det så, att detta grundar sig i pedagogernas syn på vad läsning är. Är det att avkoda exakt eller att på ett ungefär förstå innebörden? Vi tolkar även att en positiv inställning grundar sig på pedagogers uppfattningar att avkodningsförmåga är en förutsättning för förståelse av texten. Ingvar (2008) menar att för att avlasta arbetsminnet måste avkodningen vara automatiserad. Belastas arbetsminnet med att avkoda blir förståelsen lidande. För att utläsa resultatet tror vi det är viktigt, att pedagogen noga har läst igenom instruktionerna och är väl insatt i Lundberg och Levens (2001) tankar och syfte med testet.

Vilken information anser pedagogerna att de kan få fram från resultatet?

Anna kan utläsa elevernas koncentrations- och uppmärksamhetsförmåga från testet. Hon kan även utläsa att hon behöver arbeta med läsförståelsen. Om inte orden är kända, kan det ställa till problem. Några elever klarade testet bättre än förväntat medan andra nådde sämre resultat.

Birgitta och Barbro upplever att en del elever slarvar och bara läser delar av ordet, de missar ändelser. De anser att flytet behöver övas upp vilket de upplever är lättare att öva än läsförståelsen. ”Så ser jag att det är flytet som vi måst öva på, hastigheten måste upp. Det är ganska gott.” En elev med bra flyt uppmärksammades genom testet eftersom det visade att förståelsen inte var tillräcklig. De upplevde att de fick en tankeställare, då de tidigare inte hade observerat dessa svårigheter. De anser att elevernas ordförståelse påverkar testresultatet.

Även *Cecilia* upptäckte en elev som hon tidigare inte uppmärksammat. Denna elev läste mycket böcker och hade inte uppmärksammats tidigare av *Cecilia*. På detta test fick eleven extremt lågt resultat vilket berodde på brister i läsförståelsen. Detta påtalar hon genom att säga:

– Eleven läste jättemycket böcker, böcker hemma och pratade om böcker och så där allmänt stort intresse för att läsa. Men på det här testet så fick hon otroligt lågt resultat. Det var inte bara så där bra, utan det var extremt lågt. Så det gjorde att man reagerade och gjorde speciella åtgärder där.

Cecilia anser att det är svårt att upptäcka brister i läsförståelsen. Vissa upptäckter hade hon inte kunnat göra utan detta test, tror hon. Avkodningssvårigheter är lättare att uppmärksamma. ”Det är ju enklare på något sätt att upptäcka, att de stakar sig och så.” Klassen har gjort samma test både i åk. 2 och 3. *Cecilia* kunde se en utveckling av klassen. *Cecilia* kunde även använda resultatet som stöd, vid samtal med föräldrarna. Då kunde hon konkret visa på elevernas svårigheter och föräldrarna förstod då.

Doris ansåg att det fanns elever som klarade resultatet bättre än förväntat. Samtidigt uppmärksammade hon ett barn hon trodde hade god läsförståelse men som fick ett lågt

resultat. Barn som har svårt att producera i vanliga fall hade även i testet svårt att producera. Doris menar att denna elev kan mer än resultatet visade på. Detta uttrycker hon genom:

– En del lyfte sig väldigt och hann väldigt mycket som jag inte trodde. Men problemet för speciellt ett barn var ju att det har svårt att producera i vanliga fall och det blev ju så nu med. Jag vet ju att barnet kan läsa och förstå mer än det som var, men barnet får liksom inte får fart på det.

Hon utläser att avkodningen fungerar bra men eleverna har svårigheter med innebörden av orden. Hon upplever att elever med dåligt ordförråd får sämre resultat. ”De kan läsa ordet, men de förstår inte innebörden av ordet. Då är det inte lätt att hitta rätt ruta.”

Erika kunde inte utläsa någon information ur resultatet. Ett lågt resultat kan lika gärna bero på svårigheter att förstå bilderna som brister i läsförståelse. Det är ett trubbigt mätverktyg och resultaten går inte att jämföra, eftersom det inte tar hänsyn till elevernas förutsättningar. Det framkom ingen information från resultatet, anser hon. Resultatet sa henne ingenting, eftersom hon upplever att hon vet varje barns bakgrund till resultatet. Hennes önskan var att sitta med varje elev för att tolka vad resultatet stod för, men detta fanns det inte tid till.

Frida upplever att eleverna klarade testet bra. Flera elever klarade det över förväntan. Hon funderar på om det berodde på tur hos några av dessa elever. Hon fick inte fram någon ny information genom resultatet. Den tydligaste information hon fick fram var elevernas förmåga att avläsa exakt. ”När jag läste till lärare byggde läsning på förståelse och det var inte så noga att barnen behövde läsa exakt.” Hon är tveksam till vikten av förmågan att exakt avkoda och anser att barnen mycket väl kan förstå huvudbudskapet i en text utan att behöva avkoda orden exakt. Men eleverna var inte hjälpta av förmågan att enbart förstå huvudbudskapet i detta test. Hon litar mer på sin förmåga att bedöma elevernas läskunskaper än testresultatet:

– Jag tycker att jag bättre kan bedöma det som har jobbat med eleverna ett tag än vad testet kan säga. Jag ser ju hur de läser på lektionerna annars. Så jag vet inte om de kanske hade lite flax vid ett par tillfällen eller så där.

Vid utvecklingssamtalet pratade hon lite om resultatet med föräldrarna, men hon gjorde ingen större affär av det.

Görel upplevde att det var många som arbetade för snabbt och därmed gjorde s.k. ”slarvfel”. Hon fick hejda några elever för att påtala vikten av att läsa noggrant. Hon upplever att eleverna klarade testet bra. Några elever lyfte sig över hennes förväntningar. Det var elever som hon upplevde som oroliga och osäkra. Detta trodde Görel medförde att de tog det lugnt och var extra noggranna. Det fanns dock några elever som klarade testet sämre än förväntat. Detta anser hon berodde på att de haft för bråttom. Görel säger:

– Det var ett par elever som jag hade trott mer om, som brukar läsa jättemycket, men det var sådana här som var lite snabba och slarviga kanske. Ja och sen var det även sådana som jag inte hade trott så mycket om, som lyckades bättre än jag hade tänkt mig för dem. Det är klart att de var nog lite mer oroliga, osäkra, för de visste ju med sig att de inte var så säkra, kanske. De tittade nog lite närmare. Jo, jag blev nog förvånad åt båda håll, tycker jag.

Hon jämförde resultatet med kollegan i parallellklassen. De såg en stor skillnad i resultatet mellan klasserna vilket stämde väl överens med deras förväntningar. Hon reflekterade över hur hon tidigare bedömt sina elever och litar på testresultatet. ”De var duktigare än vad jag hade väntat kanske. Det är väl alltid så, man är lite kritisk mot sina egna och ja, man vet ju inte riktigt.”

Tolkningsammansättning

Pedagogerna upplever att resultatet stämmer överens med deras tidigare kunskaper om klassen. De elever som uppmärksammats genom detta test har svårigheter i sin läsförståelse. Att uppmärksamma elever i svårigheter i läsförståelsen, anses svårare än att identifiera dem i avkodningssvårigheter. Pedagogerna påtalar att barnens ordförståelse påverkar resultatet. Reichenberg (2008) skriver att en god ordförståelse ger bättre förutsättningar för god läsförståelse. Lundberg och Herrlin (2003) menar att för att läsaren ska uppnå förståelse förutsätts att avkodningen sker automatiskt utan alltför stora ansträngningar. Myrberg (2003) påtalar vikten att läsundervisningen fortsätter att vara målinriktad, även när eleverna automatiserat sin avkodning, så de lär sig reflektera över texterna. Vår tolkning är att inställning till testet hör samman med vilken information pedagogerna kan utläsa från resultatet. De som är positivt inställda upplever att de kan få fram viktig information från resultatet, medan de negativt inställda till testet inte kan få fram någon information. Den information de eventuellt får fram ifrågasätts. För att pedagogerna ska kunna utläsa mesta möjliga information från resultatet, anser vi det vara av vikt att de går in och analyserar elevernas testresultat. Lundberg och Leven (2001) menar att ett felaktigt svar kan avslöja vilken typ av fel eleven gjort.

Hur kan pedagogerna gå vidare med elever som inte nått tillfredsställande resultat?

Anna menar att man först och främst måste ta reda på orsaken till resultatet och utesluta om det kan finnas några fysiska hinder t.ex. synfel. Svårigheterna kan även bero på att eleven har relationsproblem med kamrater. Detta påverkar resultatet i skolarbetet. Föräldrarna ses som en viktig resurs. De kan vara behjälpliga vid läsläxan genom att lyssna på eleven och samtala om textens innehåll. ”Det är inte bara tiden i skolan, det räcker inte, utan de behöver öva hemma.” Anna säger också att det är av vikt att informera föräldrarna ordentligt, så de vet hur de ska läsa läxan med sina barn och att påtala vikten av att samtala om texten. Att förhöra läsläxan ses som extra viktigt för dessa elever. Anna poängterar vikten av att ge eleverna lagom svåra utmaningar så de får uppleva känslan av att lyckas. Läsningen ingår i all undervisning. Anna anser att det är viktigt att resurserna på skolan fördelas i samråd mellan pedagogerna och att de olika pedagogernas kompetens utnyttjas optimalt. På skolan finns en extra resurs som arbetar med elever i ettan och tvåan som inte kommit igång med sin läsning. Anna sammanfattar sina tankar på hur man arbetar med dessa elever enligt:

- Att man involverar läsningen i lagom portioner i olika ämnen. Att barn motiverar sig och försöker att jobba. Det kan vara relationsproblem som ligger bakom, det måste man ta reda på. Man kan ju inte veta om barnet är sent eller om kommer att ta stora kliv. Läsa med förståelse och att läsa med flyt det är olika slags läsning. Det är bättre att läsa med förståelse än att läsa med flyt.

Birgitta och Barbro menar att de anpassar övningarna i skolan efter elevernas svårigheter. De får öva extra på det som är svårt. De har olika material i sina klassrum, som de använder sig av. Föräldrarna ses som en viktig resurs vid läxläsningen. Kontakten mellan hem och skola är

extra viktig för elever i svårigheter. Föräldrarna fortsätter öva det skolan har påbörjat. Finns inte stöttningshemma, måste skolan ta ett ännu större ansvar för eleven så denna upplever en motivation i arbetet. Detta ser de som en svår uppgift. Som pedagog är det viktigt att hitta elevernas nivå och anpassa övningarna till varje enskild individ. Att individanpassa undervisningen i klassrummet, ses som viktigt. "Man får försöka individanpassa det i klassrummet i stället för att gå om en årskurs, det är mycket bättre." Eleverna får korta betingelser att arbeta med. Barbro och Birgitta observerar deras arbete och utvärderar det regelbundet. Några elever kan få möjlighet att lästräna individuellt med pedagog under skoldagen. I de fall där detta inte är möjligt, övar klassläraren extra med elever efter skoldagens slut.

Cecilia berättar att det förut har funnits en specialpedagog som intensivtränat barn i perioder om tre veckor. Då var det läsning varje dag, både i skolan och hemma. Föräldrarna var en viktig del i detta arbete. Detta gav mycket goda resultat. Tyvärr har denna resurs dragits in. Eleverna med avkodningssvårigheter hade i regel uppmärksammats tidigare och där var redan specialläraren på skolan inkopplad. Testresultatet påverkade inte speciallärarens arbete med eleverna. Eftersom dennes tid redan var fulltecknad påverkade inte resultatet vilka elever som skulle få hjälp av specialläraren. *Cecilia* hade önskemål om att resultatet i större utsträckning kunde påverka speciallärarens arbete, kanske att arbeta koncentrerat med vissa elever i olika perioder. Hon tror på arbetet med enskild, intensiv träning i perioder. "Jag fick inte mer resurser efter, utan det var väldigt knappt får man säga. Det är flera som skulle ha behövt, kanske träna, men nu var det de som behövde det mest som fick det." *Cecilia* upplever inte att hon ändrat sin undervisning efter testet. För att eleverna ska nå läsförståelse, anser hon att det är viktigt att samtala om texter. Detta görs i samband med att läsläxan förhörs individuellt med varje elev. "Nu prioriterar jag verkligen det, när jag har en fritidspedagog inne." Föräldrarna anses vara en viktig resurs. "Men det underlättar ju otroligt, när man får med sig föräldrarna. Det är då man ser att det sker en utveckling mycket snabbare egentligen. För det gäller att de stöttar hemma också, att de har den möjligheten."

Doris menar att hon kommer att bli ännu mer observant på de elever som inte nådde tillfredsställande resultat på testet. Hon anser att hon behöver arbeta mer med läsförståelsen, där fokus riktas mot dessa elever. Samtalet med kollegorna upplever hon som viktigt i arbetet med dessa elever. "Jag kommer att ta upp det i mitt arbetslag nu, hur vi nu gör med de här eleverna. Även om man redan jobbar med dem, så är det ännu mer fokus på det, så att säga." Eleverna i lässvårigheter har korta läsläxor varje dag som hon lyssnar och ställer frågor till. Eleverna har tidigare svenska som andraspråk och extra läsning i liten grupp, så det extra stöd som tillsatts efter testet är individuellt stöd av *Doris*, efter skolans slut eller på rasten. Hon anser att det är viktigt att eleverna får samtala om texten, för att öva upp läsförståelsen. Många elever kan sitta och läsa och läsa utan att förstå innehållet. Här upplever *Doris* hemmet som en viktig resurs. Eftersom hon upplever att hon redan jobbar mycket med eleverna i små läsgrupper, anser hon att det är det individuella stödet som måste utvecklas. Hon tror på att arbeta intensivt med elever i perioder. "Så kanske man får göra i perioder, att man satsar på det nu och sen satsa på något annat." Någon elev har även extra hjälp av specialläraren.

Erika säger att det är viktigt att kunna sitta med varje elev för att öva. Hon anser att hon vid vissa tillfällen har möjlighet till detta, men hon efterfrågar mer resurser för att kunna öva med de elever som behöver. Hon tror mycket på intensiv träning i perioder, typ Reading Recovery, men har svårt att genomföra den träningen i den dagliga undervisningen p.g.a. resursbrist. I skolarbetet ingår att regelbundet läsa med elevgrupper. Hon påtalar vikten av att stimulera eleverna, så de utvecklas i sin läsning och där upplever hon hemmet som en viktig faktor. När

hemmet inte kan vara behjälpliga, anser hon att hon måste ge eleven extra stöd och uppmuntran så eleven känner motivation att öva på egen hand. Detta uttrycker hon genom:

– Man får hjälpa barnen att hjälpa sig själva, man får på något sätt stärka sig själva, att få med dem på något sätt att öva själva, även om inte mamma sitter bredvid. Så att de själva känner att de tar ansvar. Jag tror att det är enda sättet.

Frida berättar att de eleverna med lägst Staninevärde fick hjälp av kommunens läspedagog. ”Då tog hon med sig barnet en halvtimme varje dag i tre veckor. Då var det läsläxa varje dag. Hon gjorde underverk med barnen.” Hon upplevde att barnen fick känslan av att lyckas och var positiva och glada över hjälpen de fick i detta arbete. Denna resurs finns tyvärr inte längre kvar, men skolan har fortsatt att arbeta med barnen genom att de får extra stöd av en resurslärare. Detta arbete är dock inte upplagt på samma sätt. Frida uttrycker:

– Ja det är lite olika. Ibland så får de gå till resursläraren och jobba med sådana saker som vi jobbar med här, texter som vi ändå skulle jobba med, ibland är denne med inne klassrummet och jobbar. Det är lite olika. Det är inte på samma sätt som med läspedagogen. Det finns inte riktigt den möjligheten att resursläraren har ett barn en halvtimme varje dag.

Frida upplever det mest effektiva sättet att arbeta på med dessa elever är att arbeta intensivt, varje dag i perioder.

Görel beskriver att utifrån testresultatet arbetade en fritidspedagog enskilt med de elever som behövde träna läsning extra. De utgick från Ving materialet, där eleven läste i nivåanpassat material och detta protokollfördes av fritidspedagogen. Några elever läser enligt en metod som sträcker sig upp till ett och ett halvt år. Varje dag ska eleven läsa högt för föräldrarna en sida ur en bok som läraren valt och därefter skriva av två meningar. En gång i veckan visas skrivboken upp för läraren och eleven får även läsa för denne. Kontinuiteten med läs- och skrivträningen ses som viktig. Detta projekt förutsätter föräldramedverkan. Görel anser att detta ger goda resultat och det är lätt att genomföra som klasslärare. De elever som behöver träna extra, får träna med Görel efter skoldagens slut, då de är på fritids. Testet har gjort att Görel upplever sig vara mer noggrann vid förhör av läsläxan. Hon anser sig vara mer fokuserad på innehållet i texten och ställer frågor på detta. Hon säger detta genom:

– Jag har nog själv blivit lite noggrannare när jag har förhört läxor och sådant. För tidigare så blev det ofta, efter läsläxor och så, att de bara har läste upp och man hade kanske lite bråttom, men nu så ställer man ju mer frågor på innehållet och så.

Tolknings-sammanställning

Vi tolkar resultatet så, att när klasslärarna själva är de som ger eleverna extra stöd sker detta stödet ofta i form av läsning som sker på annan tid än lektionstid, antingen på rasten eller efter skoldagens slut. Föräldrarnas medverkan vid barnets läxläsning upplever pedagogerna vara en viktig faktor för att barnet ska utveckla sin läsning fortare. Det uppfattas som viktigt att ha fokus på läsförståelse både i skolan och hemma. Klasslärare upplever det bara positivt när en utbildad pedagog kommer och ger elever som är i behov av stöd intensiv träning varje dag i perioder. Då sköter pedagogerna allt arbete tillsammans med elev och föräldrar. Det är svårt för en resursperson eller speciallärare att skapa den tiden som exempelvis en läspedagog kan göra då det på en skola finns barn som är i behov av mer regelbunden specialpedagogisk

undervisning. Myrberg (2003) skriver att det är viktigt att föräldrar visar intresse, stöd och uppmuntran i barnets läsutveckling. Sandström Kjellin (2004) menar att när skolan delegerar ansvaret för barnets läsutveckling undandrar sig skolan det ansvar man egentligen har. Reichenberg (2008) skriver om hur läraren i gruppsamtal kan stödja elever i utvecklingen med att förstå texter utifrån sin egen förförståelse. Ingvar (2008) menar att om eleven får en tidig individuell, intensiv och specifik träning kan det leda till en nästan normal läsförmåga. Han hävdar att insatser som sker efter det att barnet går i åk. 2 ger sämre effekt. Vår tolkning av resultatet är att det är främst tidsfaktorn och resurserna på skolan, som styr vilken hjälp eleven får.

Vilken roll kan specialläraren ha i detta arbete?

Anna menar att behovet av utbildade speciallärare finns. Speciallärarens arbete styrs av de möjligheter som lokalerna ger. Elevernas behov måste också styra speciallärarens arbete, anser hon. För vissa grupper är det bra att arbeta inne i klasserna, medan det i andra grupper är bättre att plocka ut enskilda individer eller mindre grupper av elever. Det gäller att man som speciallärare är medveten om att se på svårigheterna från olika perspektiv och anpassa insatserna därefter. Hon ser också en möjlighet för specialläraren att ha delat klassläraransvar och vara delaktig i utvecklingssamtalen. Hon poängterar att det är viktigt att specialläraren inte glömmer hur det är att vara klasslärare, därför anser hon det som viktigt att specialläraren är delaktig i klassrummen. Detta beskriver hon genom att säga:

– Jobba mot eller med lärare i de klasser där det behövs. Med barn som då särskilt behöver det men då i gruppen så man ser variationen i hur de barnen har det där det flyter på. Det är viktigt att man inte bara nischer in sig på det här utan också ser hur det är, ja inte glömmer bort hur det är att ha klass.

Birgitta och Barbro säger att de saknar en speciallärare främst i matematikundervisningen. Där känner de behov av en pedagog som är kunnig i ämnet. De säger också att en speciallärare hade gjort att eleverna inte behövt sitta och jobba med klassläraren efter skoltiden, då både elev och lärare är trötta efter en hel dags arbete. Hade en speciallärare funnits hade fler barn fått hjälp, anser de. ”Det finns alltid barn som skulle behöva en extra puff för att komma vidare. Det blir ju inte den som får den hjälpen, utan den får sitta i klassrummet, för det finns någon som behöver hjälpen mer.”

Cecilia arbetar med en speciallärare, som redan innan testet genomfördes, stöttade två elever i hennes klass med bl.a. läsning. Hon uppskattar specialläraren och ställer mycket frågor till denna. ”Jag ställer väldigt mycket frågor till specialläraren på skolan för jag tycker det är guld värt att ha någon att bolla och kunna få idéer av hur man går vidare när man upptäckt något.” Specialläraren är en person som stöttar Cecilia och ger henne material. Hon påtalar att specialläraren naturligtvis även ska arbeta med elever och hon tror mycket på individuell, intensiv träning för att eleverna ska få en puff för att komma vidare.

Doris har en speciallärare på sin skola som hon upplever att hon har ett nära samarbete med. Hon vet inte om alla på skolan har detta nära samarbete, eller om det beror på att de har en nära relation. Specialläraren anser hon vara ett stöd för både pedagogen och eleven. Cecilia säger att hon bollar många tankar med specialläraren. Hon ser en vits med att någon som inte träffar barnen så ofta, kartlägger dem. I dag kartlägger specialläraren alla elever i år ett och det tycker Cecilia är bra. Hon funderar även på hur specialläraren bör arbeta med eleverna: ”Vad är mest effektivt? Det funderar man ju väldigt mycket på. Är det att sitta enskilt eller

liten grupp eller en speciallärare som är med inne i gruppen eller? Det kanske ska vara en blandning.”

Erika säger också att många elever har svårt att arbeta, när det är ljud och rörelse i klassrummet och då är det bra att ha möjlighet att få arbeta med specialläraren i lugn och ro. Specialläraren ska kunna arbeta enskilt med elever i svenska och matte och även kunna stötta flera elever inne i klassrummet. Hon upplever en fara med att speciallärare går in och kartlägger elever tidigt i år ett. Hon upplever att det blir en stress i läsinläringen och leken kommer i kläm för förskolebarnen. Hennes önskan är att speciallärare avvaktar lite med denna kartläggning, så elever och lärare kan påbörja arbeta i lugn och ro, innan kartläggning sker. *Erika* säger också att när hon känner att hon tömt sina kunskaper, behöver hon någon som kan komma med en puff, kanske genom att tillhandahålla material. *Erika* menar, att det som klasslärare är det svårt att hålla sig uppdaterad med allt nytt material som finns inom skolans alla ämnen, genom att säga:

– När jag känner att jag har tömt ur mina kunskaper då behöver jag någon som kommer och hjälper till med att putta till med något nytt. Jag skulle vilja att specialläraren hjälper till med material som kanske är bättre än vad jag vet.

Frida känner sig lite splittrad i frågan om man ska ta ut elever eller om det ska vara fler vuxna i klassrummet. Det är inte alltid det hjälper att vara fler vuxna i klassrummet, men det är också viktigt att elever känner sig bekväm med att lämna klassrummet. Hon påtalar vikten av att specialläraren är en inkännande person som är positiv och stöttar eleverna. Hon tror på att arbeta med intensiv träning med elever under perioder, så som läspedagogen arbetade. ”Det är jätteviktigt vilken inställning, vilken attityd man har. Att gå iväg ska inte vara något konstigt utan det är bara så det är. Alla behöver vi hjälp med olika saker.”

Görel har tidigare arbetat med en speciallärare som höll i skolans tester och kartläggningar av elever. Det tyckte hon var väldigt bra, för då blev det en kontinuitet i arbetet. Specialläraren kunde då gå in och göra en screeningtest på klassen och efter att man haft läsgrupper och tränat extra med elever, testade speciallärare åter de elever klassläraren kände sig osäker på. Detta arbete tyckte *Görel* var mycket bra. I dag har skolan en speciallärare som arbetar med några elever i *Görels* klass vid något tillfälle varje vecka. ”Sen har specialläraren vissa av dessa barn, fyra stycken utav mina barn. Ibland tar specialläraren två, ibland tre, ibland alla fyra, det beror lite på vad specialläraren gör.” *Görel* anser att det är bra att eleverna kan gå till specialläraren och arbeta där, eftersom undervisningen då blir anpassad efter elevens behov med ett annat material än det som klassläraren har. *Görel* upplever att många barn tycker det är skönt att gå till en liten grupp och arbeta, där det är lugn och ro.

Tolkningssammanställning

Samtliga pedagoger upplever ett stöd i att ha en speciallärare på skolan. Några påtalar att specialläraren är ett stöd som de bollar tankar, idéer och funderingar med medan någon även påtalar att specialläraren kan tillhandahålla material som kan vara särskilt lämpligt för vissa elever. Pedagogerna anser att speciallärarens arbete med eleverna kan variera från enskilt arbetet med elever, liten grupp av elever och att vara ett stöd inne i klassen. Att arbeta individuellt och träna intensivt med elever upplevs av flera pedagoger vara ett effektivt sätt att nå framgång. Författare (*Björk & Liberg, 1999; Ingvar, 2008*) påtalar vikten av att den särskilda undervisningen ska vara målinriktad, anpassad för eleven och att den ska bygga på framgång. Vår tolkning är att pedagogerna även anser att detta är viktigt, men att de främst anser att specialläraren ska göra det klassläraren inte hinner med. I dag får flera klasslärare

öva extra med elever utanför den ordinarie skoltiden. Detta anser vi inte kan vara en framkomlig väg, att eleverna ska öva på sina svårigheter när de är som tröttast efter skolans slut, eller på rasten då kamraterna går ut och leker. Den intensiva träningen bör ligga på dagen, då eleverna är som piggast och motivationen på topp. Det hävdar vi borde vara en mer framkomlig väg. Detta håller klasslärarna helt med om, men eftersom resurserna inte finns ser de ingen annan lösning på problemet. Vår tolkning är att med en speciallärare på skolan, skulle många elever få möjlighet att öva extra på en tid som är bättre lämpad för ändamålet.

På vilket sätt tycker pedagogerna att lässvårigheter kan förebyggas och uppmärksammas?

Anna säger att i åk. 1 gjorde eleverna ett kort lästest med både korta och lite längre ord och meningar. Hon tycker att det hade varit intressant att göra testet "Vilken bild är rätt?" en gång till i början av vårterminen i åk. 2, för att se barnens utveckling och uppmärksamma svårigheter. "Man får ha sådana här tester." I den dagliga undervisningen är Vingböckerna, ett material som är i olika nivåer, till hjälp för att se att läsutveckling sker. "Jag tror man kan se att barnen behöver jobba mer på samma nivå." Hon säger att när barnen läser och skriver hör hon om de inte hittar bokstavsljuden eller inte kan höra skillnad på bokstäver. "Man får ju ha feedback mot varje barn och dokumentera utvecklingen." Anna ser en fördel i att vara två pedagoger i en klass. Då är det två som iakttar och funderar och de kan bolla idéer och tankar med varandra. Hon anser att barnets fonologiska medvetenhet kan vara av betydelse. "Vissa barn lär sig ju läsa ändå. För dem som har svårigheter tror jag det är jätteviktigt." Vid arbetet med barnen upplever hon att det är viktigt att läsa tillsammans, samtala, låta barnen själva formulera sig och berätta, berätta efter bilder m.m. Hon tror att den grundläggande läsinläringen bör vara grundlig och gemensam för alla, så de får verktygen med sig. "På något vis ja, jag tror på en blandad kompot, att barn lär sig när de ser och hör hur andra gör och tänker och tycker."

Birgitta och Barbro säger: "Vårt motto är att vi ska ha en bred botten och en smal topp så vi börjar med att satsa mycket i botten och det redan förskoleklassen". Hela skolan har arbetat fram en profil för läsning. Basen i detta är förskoleverksamheten som de upplever vara av största vikt. Detta uttrycker de genom att säga:

– Barnen leker fram det här med ljudet. De jobbar mycket, mycket med ljud på många olika sätt. De upptäcker det ganska snabbt, man ser det ganska tydligt att det sitter ju några stycken som inte tar till sig det, de kommer inte ihåg ljuden.

Birgitta och Barbro anser att lässvårigheterna upptäcks i förskoleverksamheten och redan då fokuseras arbetet mot de elever som inte tar till sig den fonologiska medvetenheten. När eleverna blir äldre ökas kraven och svårigheterna kan då bli mer markanta. De säger att även om barnen kan ljuden kan det ändå uppstå problem. "Det finns inte alls en rak räls där bara, utan det finns stora motgångar och stora trösklar som de ska över." Problemen blir större ju äldre barnen blir eftersom kraven på eleverna ökar. Elevernas läsutveckling kartläggs från förskoleklassen och så länge eleverna går kvar på skolan. Deras läsning testas med hjälp av "Vilken bild är rätt?" i åk. 2 och med DLS i åk. 2 och 3. De påtalar vikten av att hela tiden granska sin verksamhet och fundera på hur den kan utvecklas. Detta upplever de vara skolans styrkor. "Och sen så tycker jag att vi hela tiden har tänkt ett steg framåt. Att ja, vi sitter liksom inte och vilar på det, utan vi vill lära oss mera och få vidare helt tiden. Det finns en lust."

Cecilia säger att eleverna gör testet både i åk. 2 och 3. Då kan resultaten jämföras och hon ser vilken utveckling som skett. Hon anser att diagnoser är nödvändigt i kartläggning av läsning. Lundbergs läsutvecklingsschema upplever hon som ett stöd i detta arbete. Vid läxläsningen varje vecka märker Cecilia tydligt om det är problem med avkodningen och då bildar hon sig också en uppfattning om hur eleven förstått texten och om eleven läser mellan raderna. ”När man sitter en och en och verkligen samtalar om det. Det är då man upptäcker mest. Det kan komma som en chock, när man upptäcker att de inte har läsförståelse.”

Doris säger att hon är väldigt observant på om eleverna hör ljuden när de går i åk. 1. Vid skolstart gör alla elever i åk. 1 ett bokstavs- och lästest. Kan eleven inte lyssna ut ljud i ett ord på tre bokstäver sätts en resurs in direkt för att hjälpa barnet. Hon anser att det är viktigt att redan från början arbeta intensivt med språket. En grund i detta arbete läggs i förskoleklassen. Förskolläraren upptäcker vilka som har bekymmer och det leder till att dessa barn tidigt kan fångas upp. Doris anser att undervisningen ska ha tydliga ramar, eleverna behöver rutiner och det ska vara lugnt i klassrummet. Hon vill ge eleverna en positiv förebild som leder till en positiv inställning till läsning. Undervisningen ska vara både gemensam och individuell och läsningen ska byggas ljudenligt från grunden. Hon säger att det är av största vikt att eleverna upplever läsningen som positiv. Där anser hon att hennes undervisning har sin utgångspunkt. Hennes mål har varit att dokumentera läsutvecklingen med hjälp av LUS materialet, men hon har tyvärr inte kunnat skapa den tid detta tar. Doris känner stöd i arbetslagets diskussioner angående elevernas utveckling. Att diskutera eleverna i arbetslaget upplever hon som viktigt. De kan då diskutera eleverna ur olika perspektiv och problematisera svårigheterna. Att problematisera och ifrågasätta i sitt arbete, upplever Doris som viktigt för att upptäcka och arbeta med barn i lässvårigheter. ”Vi diskuterar barnen väldigt mycket i arbetslaget. Sen kan det finnas delade åsikter där om det verkligen är något eller inte, om de är blyga. Det kan vara mycket sådant prat”. Doris vill tro att hon kan upptäcka elever i specifika lässvårigheter, men hon vågar inte helt lita till sin förmåga. ”Men sen är frågan om resursen finns. Men jag tror att det är svårt att slinka igenom, eller så är det att man vill tro det.”

Erika följer barnets läsutveckling och upptäcker om någon har svårigheter i det dagliga arbetet när hon talar och läser med barnen. Hon upplever att hennes arbetssätt gör att hon har goda möjligheter att upptäcka lässvårigheter. Hon känner en trygghet i sin förmåga att uppmärksamma elever i lässvårigheter. Hon säger följande:

– Det gör vi ju i de här samtalen i grupperna. Det ser vi ju i det dagliga arbetet hela tiden. Man är med varje barn en liten stund, försöker man se det i läsningen och skrivningen. Man hör ju om de kan uppfatta ljuden, det hör man hela tiden.

Tidigare har läsutvecklingen dokumenterats med stöd av LUS men nu har en övergång skett till Nya Språket Lyfter vilket hon anser är väldigt bra eftersom det innehåller många olika aspekter på läsning. Hon upplever en stress i att barn tidigt ska kunna läsa och menar att det blir en press på sexåringarna att lära sig läsa. ”Det är mycket skola för dem, mycket bokstäver, nu pratar jag generellt. Väldigt svårt att låta dem leka och mogna fram”. Direkt på höstterminen när barnen börjar åk. 1 gör specialläraren ett lästest och kontrollerar ljud och bokstäver. De som har svagt resultat på detta test får extra stöd.

Frida upplever ett stort värde i att föräldrarna läser för sitt barn redan från tidig ålder så barnet upplever att det är positivt med böcker. ”De arbetar mycket i F-klassen med språkliga Trulle som utgår från Bornholmsmodellen. Det tror jag är jätte viktigt.” Frida menar att man i hela åk. 1 arbetar mycket med läsning och skrivning och i detta dagliga arbete följer man barnens

utveckling. När klassen läser och samtalar om böcker hjälper lärare och elever varandra att skapa egna inre bilder av texten. Att arbeta i halvklass ger henne större möjligheter att uppmärksamma elevernas läsutveckling. Hon dokumenterar läsutvecklingen med stöd av LUS. ”Att LUS:a tycker jag fortfarande är bra. Där får man med mycket annat som är viktigt, som intresse. Lär du dig bara avkoda så är det inget som säger att du blir en bra läsare för det.” Tidigare när olika testresultat skulle rapporteras in till kommunen gjorde eleverna någon form av test varje år. I F-klassen och åk. 1 var det Fonolek som gjordes, i åk. 2 och 3 gjordes ”Vilken bild är rätt?” och i åk. 4, 5 och 6 gjordes andra lästest. Det fanns då en specialpedagog som höll i att testerna genomfördes, men nu när denna inte längre är kvar görs inte testen av alla. Vid elevvårdskonferenser ventileras de elever läraren känner oro för. Det viktigaste för elevernas läsutveckling upplever hon är att de känner en glädje och lust att läsa. ”Att böcker blir något som är mysigt och roligt och de känner att det finns något i det här som kan vara intressant och roligt.”

Görel säger att en bra grund för både läsning och skrivning görs i förskoleklassen med hjälp av materialet Trulle. ”Då märker förskollärarna vissa barn som inte hänger med på de här övningarna riktigt, en del snappar det direkt, för det är ju lek hela tiden.” När barnen börjar åk. 1 finns Trulle fortfarande med. ”Jag inleder alltid med Trullesagan med den aktuella bokstaven, sen jobbar vi med bokstavs-boken. Att man är noggrann i början tycker jag är A och O nästan, att man är jättenoga direkt.” Görel uppmärksammar svårigheter, dels när barnen läser högt för henne och dels genom screeningtesten ”Vilken bild är rätt?” och H4. ”Ja, jag märker det i det dagliga jobbet. Det märker man rätt så tydligt, tycker jag allt. För jag är så där gammaldags och de får läsa högt ibland.” Hon ser det som viktigt att barnen kan hitta den röda tråden i en text och berätta vad de läst. Hon gör även barnens föräldrar uppmärksamma på att de ska ställa frågor på läsläxans text och be barnen sammanfatta vad de läst. LUS är ett material hon skulle vilja använda sig av vid dokumentation om läsutvecklingen. Det är bra att stödja sig mot vid utvecklingssamtal. ”Kunna berätta för föräldrarna mer konkret, så de får bättre besked om var barnen befinner sig.” Klassen läser ofta högt och tillsammans diskuterar man det lästa. Detta ger barnen struktur. Hon upplever att den första läsinläringen som väldigt viktig. Där läggs grunden för hela läsutvecklingen. Undervisningen bör ske systematiskt och noggrant i lugn takt. Barnen får lägga mycket ord, för att lära sig höra ljuden i orden.

Tolkningssammanställning

Pedagoger upplever att den grund som läggs i förskoleklassen och som innehåller analysövningar är betydelsefull för läsningen när eleverna börjar åk. 1. Alla pedagoger säger att någon form av test används för att uppmärksamma barn som behöver stöd. Men pedagogerna upplever att det är framförallt i läsningen tillsammans med barnet som de följer elevernas läsutveckling och uppmärksammar svårigheter. Att använda något av de kartläggningssmaterial som finns som stöd för att dokumentera elevernas läsutveckling upplevs som positivt. Vi har tolkat, att lärare upplever att förskolläraernas språkliga och fonologiska arbete tillsammans med barnen är en värdefull del i läsutvecklingen och ett tidigt sätt att uppmärksamma elever i riskzonen. I Skolverkets rapport (2007a) beskrivs, att barn som har låg fonologisk medvetenhet får bättre förutsättningar att tillägna sig skriftspråket när de börjar skolan om de i förskoleklassen systematiskt har tränats i ljudanalys och rim. Häggstöm (2003) menar att en kombination av formella och informella kartläggningar gör att en elevprofil växer fram. Lärare kan se tester som pedagogiska redskap där de får hjälp att upptäcka vilka svårigheter eleven har och därmed ge eleven adekvat stöd i undervisningen. Myrberg (2003) påtalar vikten av att eleven får individuell tid tillsammans med läraren varje vecka för att individanpassa undervisningen och för att tidigt uppmärksamma om någon elev

behöver stöd. För att kunna ge eleverna en så kvalitativt bra läsundervisning som möjlig anser vi att det är av betydelse att på något sätt få syn på vad undervisningen bör innehålla. En god dokumentation av elevens läsutveckling kan vara av stor värde i planeringen av undervisningen. Kullberg (2006) menar att elevens specifika förmåga är en vägledning för hur undervisningen ska planeras.

Att diskutera elever tillsammans med arbetskamrater, upplevs som viktigt. Vår tolkning är att dessa pedagoger reflekterar över sina tankar och vill gärna lyfta dem med andra, för att försäkra sig om att deras syn stämmer överens med andras.

Resultatsammanfattning

När vi började den här studien, var syftet att undersöka hur pedagoger upplever lästestet ”Vilken bild är rätt?” samt hur de reflekterar över de elever som inte nått tillfredsställande resultat på detta test. Resultatet i denna undersökning visar att informanterna anser att testet kan vara en hjälp att identifiera elever i lässvårigheter. Främst menar de att testet är en hjälp att upptäcka elever i läsförståelsesvårigheter, vilket de upplever är svårare att upptäcka än avkodningssvårigheter. Vi tolkar det som att inställningen till testet hör samman med vilken information pedagogerna kan utläsa ur testet. Pedagogerna upplever en tveksamhet, vad det gäller kommunens syfte med testet. Lässvårigheter upptäcks främst i det dagliga arbetet. Den åtgärd som förordas är att läsa med elever i en till en situation. Föräldrarna anses vara en viktig resurs för elever i lässvårigheter. Specialläraren anses som en extra resurs som först och främst gör det arbete som klassläraren inte hinner med i undervisningen med enskilda elever. Specialläraren anses även vara en person att rådfråga och bolla tankar med. Förskoleklassens arbete med elevernas språkliga och fonologiska medvetenhet anses vara en betydelsefull förebyggande insats och i detta arbete uppmärksammas även elever som kan komma att utveckla lässvårigheter.

Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi utifrån studiens resultat av pedagogernas uppfattning om testet och hur de upplever att man kan arbeta vidare med de elever som inte nått tillfredsställande resultat på testet. Denna diskussion görs med återknytning med litteraturgenomgångens teoretiska beskrivningar.

Positiva till testet, men tveksamma till kommunens syfte

Flertalet informanter var positiva till screeningtestet och ansåg att det var ytterligare ett sätt att upptäcka elever i lässvårigheter. Det ansågs att alla tillfällen som fanns, skulle utnyttjas för att elever i svårigheter skulle identifieras. De litar på sin förmåga att upptäcka lässvårigheter i det dagliga arbetet, men menar att man inte helt kan lita på denna förmåga. Testet sågs som en extra kontrollstation. En informant uttrycker detta genom att säga: ”Finns det en risk att man missar något barn, måste man göra allt för att minska den risken.” Pedagogernas upplevelse av att klasserna i dag har ökat i storlek resurserna minskat, gör det extra viktigt att screena klasser, eftersom risken nu upplevs vara större att missa elever i lässvårigheter. Testet gav en samlad bild på klassen som stämde väl överens med pedagogernas bild och detta gjorde att testet upplevdes som tillförlitligt. Eftersom det kom fram vissa överraskningar i resultatet, ansågs testet komplettera lärares uppfattningar om klassen. Testresultatet ansågs även vara bra att ha som underlag vid klassgenomgångar och utvecklingssamtal. Vi håller med pedagogerna i deras syn om att det är viktigt att komplettera sin förmåga att i den dagliga verksamheten upptäcka elever i lässvårigheter. Ett test, menar vi, kan vara ett sätt att evidenspröva den egna praktiken, vilket vi anser är utvecklade för verksamheten.

Enligt vårt sätt att se, kan det vara en fara i att enbart lita till sin egen subjektiva bedömning av elevers läsutveckling och därmed inser vi att screeningtest fyller en funktion. Att ha lång erfarenhet behöver inte, vad vi ser, betyda att det är lättare att upptäcka elever i svårigheter. Vi anser att det är en risk, när man litar för mycket på sitt sätt att arbeta och känner sig trygg med det. Då är det lätt att inte reflektera över sitt arbete och därmed kan det vara så att något barn inte uppmärksammas. Att se sin verksamhet med kritiska ögon, tror vi är angeläget för att utveckling ska ske. Det är bra att vara trygg och kunnig, men vi anser att som pedagog är det också betydelsefullt att öppna upp sina ögon och se hur resultatet står sig i jämförelse till andra. Dessutom menar vi, att man bör göra en analys av vad detta resultat står för och hur man arbetar vidare. Står det för att man har stora klasser, att man har många barn med annat modersmål än svenska eller att pedagogiken inte fungerar som tänkt?

Vår tolkning är, att resultaten värderas olika på olika skolor. Ett visst antal rätt på en skola kan upplevas som ett lyckat resultat, medan samma antal rätt på en annan skola ses som ett sämre. Vilka elever som får hjälp på de olika skolorna varierar stort. Vi kan tolka olika förklaringar till detta. Fördelar kommunen resurserna ungefär lika mellan skolorna oavsett behov, kan detta vara en förklaring. Det kan också vara så, att resurserna fördelas olika inom skolorna, där mer resurser läggs på de yngre eleverna på ena skolan, medan resurserna läggs främst bland de äldre på en annan.

Flera pedagoger upplever, att det är svårt för barnen att förstå bilderna och vissa ord som finns i testet. Detta visade sig gälla för både elever med annat modersmål än svenska såväl som för dem med svenska som modersmål. Ett begrepp som gatukorsning visade sig vara svårt för såväl elever på landet med svenska som modersmål som för elever i tätorten med annat modersmål än svenska. Druid Glentow (2006) menar att läsförståelsen påverkas av läsarens erfarenhet och kunskaper. Av resultatet kan även vi utläsa, att pedagogerna upplever

att läsförståelsen hör ihop med elevens ordförståelse och egna erfarenheter. ”De kan läsa ordet, men de förstår inte innebörden av ordet. Då är det inte lätt att hitta rätt ruta.” Detta stämmer väl överens med vad Reichenberg (2008) skriver, att ordförståelse och läsförståelse har ett nära samband. Ett barn med ett brett ordförråd har större förutsättningar till läsförståelse, menar hon. Detta håller vi med om och vår tolkning av resultatet visar att även pedagogerna ser detta samband. Vi inser också att det kan bli extra svårt för barn med annat modersmål än svenska att relatera till bilderna. Testets västerländska bilder, stämmer inte alltid överens med dessa elevers erfarenheter.

Lundberg och Leven (2001) hävdar att de vid utformningen av detta test inte har tagit någon särskild hänsyn till elever med annat modersmål än svenska, eftersom de anser att elever med en mångkulturell och flerspråklig bakgrund är allt vanligare i dagens svenska skolor. De har varit intresserade av att få fram den typiska bilden av svenska skolklasser. Detta anser vi är viktigt att pedagogerna är medvetna om, eftersom de är kritiska till hur denna grupp av elever ska kunna klara detta test. Vi anser också, att det är av vikt att pedagogerna uppmärksammar dessa elever och om man genom testet upptäcker att denna grupp har svårt att klara testet, krävs det en extra satsning på att öva upp ordförståelsen för dessa. Ingvar (2008) menar att orsaker till att elever kan ha svårt med läsförståelsen kan vara att nödvändiga omvärldskunskaper saknas, språket är svårt med många ord som inte känns igen och en meningsbyggnad som skiljer sig från det talade språkets. Elever kan ha svårt att relatera innehållet i texten till egna erfarenheter. Dessa svårigheter, påstår Ingvar, är inte ovanliga hos elever med annat hemspråk än svenska. Detta upplever även pedagogerna i testet, men även elever med svenska som modersmål kan visa på dessa svårigheter. Vi inser svårigheterna i att utforma ett test som alla elever kan relatera till, men vi ställer oss frågan vad som händer med elevernas självkänsla och motivation, om de utsätts för ett test som de inte kan relatera sin förförståelse till. Vi förstår de pedagoger som inte vill utsätta sina elever för detta test, eftersom de anser att eleverna inte har det ordförråd och den förförståelse som krävs för att klara testet. Samtidigt har vi svårt att se, vilket test man skulle kunna använda sig av i stället. Då blir det endast pedagogens subjektiva bedömning som avgör elevernas läsförmåga, vilket vi också är tveksamma till. För att undkomma detta dilemma, anser vi att flera pedagoger kan samarbeta kring eleverna, för att få en så objektiv bild av elevernas kunskaper som möjligt.

Några pedagoger menade, att de genom testet upptäckte några elever som inte läste så bra som de trodde. Detta gällde främst elever med annat modersmål än svenska. De upplevde att eleverna läste bra med flyt, men genom testet upptäckte de att de inte hade den förståelsen som de trott. Eleverna har lärt sig att avkoda, men de har inte det ordförråd som krävs för att de ska kunna förstå innehållet. Detta blir extra tydligt, eftersom testet är uppbyggt på att eleverna måste kunna avkoda orden exakt för att kunna markera rätt ruta. Detta var ett par pedagoger mycket tveksamma till. De ansåg att man mycket väl kan ta till sig innehållet i en text genom en ungefärlig avkodning. En pedagog upplevde att hon på utbildningen lärt sig att det viktigaste i den tidiga läsningen var att ta till sig innehållet på ett ungefär, men att detta test byggde på helt andra förmågor. ”När jag läste till lärare byggde läsningen på förståelse och det var inte så noga att barnen behövde läsa exakt”. Lundberg och Leven (2001) menar att för att nå en mer avancerad läsning och kunna bearbeta längre texter, krävs att läsaren först kan avläsa enkla ord och meningar snabbt och säkert. Ingvar (2008) menar att en läsare som läser långsamt belastar arbetsminnet hårdare och det krävs mer uppmärksamhet från arbetsminnet. Detta är väldigt tröttsamt och förståelsen blir då lidande. En pedagog påtalar vikten av att knäcka koden. När de väl knäckt koden, brukar läsningen komma. Reichenberg (2008) skriver att när barnet väl har knäckt koden, börjar utmaningen med att förstå det de läser. Lundberg och Herrlin (2003) menar att i början av barnens läsutveckling kan

sammanhanget användas för att gissa sig till förståelsen, men allt eftersom barnet utvecklar sin läsning, bör gissningstekniken ge vika för en förståelse som grundar sig i vad som faktiskt står skrivet. Vi tolkar detta som, att pedagogens inställning till testet påverkas i hög grad av dennes syn på läsning. Har man inte samma syn som testkonstruktörerna på hur läsning går till, inser vi att man har svårt att se vilken hjälp detta test kan ge. Liberg (2006) beskriver ett grammatiskt läsande och ett effektivt läsande. Det grammatiska läsandet menar hon att barnet använder när det är på väg att knäcka den alfabetiska koden och ljudar sig igenom orden. Det effektiva läsandet flyter lätt och smidigt och leder läsaren lätt in i textens värld. När det effektiva läsandet kör fast, tar det grammatiska läsandet vid, anser Liberg. Vi håller med Liberg om detta och vi anser att en elev behöver kunna läsa på båda sätt. För att nå ett effektivt läsande, måste eleven kunna avläsa ord korrekt och ljudenligt. Vi inser vikten av att pedagoger får kontinuerlig fortbildning och har möjlighet att ta till sig den senaste forskningen. Ericsson (2007) beskriver hur synen på läsning och lässvårigheter har ändrats genom åren och detta anser vi att den kommer att fortsätta göra. Forskningen leder oss fram mot nya insikter. Ericsson (2007) påtalar också vikten av lärares utbildning, där kunskap om läsinlärning är av största vikt och att lärare fortbildas i lässvårigheter. Vi inser betydelsen av, att pedagogerna ska kunna ta del av den senaste forskningen och därmed utveckla sin syn på läsning.

En pedagog påtalade att hon inte kunde utläsa något från testresultatet, eftersom hon ansåg att det var ett trubbigt mätinstrument som signalerade en skolkod. Hon såg att det var ett kvantitativt test som inte gav henne någon djupare förståelse för barnens kunskaper. Catts och Kahmi (2005) håller till viss del med om detta. De ser att standardiserade tester testar för det mesta ord och meningar, där eleven lär sig ett sätt att koda vilket svar läraren eller texten i testet vill ha. Vi håller till viss del med om detta, men vi anser att just detta test inte utger sig för att se om eleverna kan läsa mellan raderna. Enligt Lundberg och Leven (2001) ska testet visa elevernas förmåga att avkoda snabbt och precist. Vi tolkar detta som att eleverna ska testas i förmågan att kunna förstå det som verkligen står på raderna och inte att läsa mellan dem. Detta anser vi att testet gör. Vi anser dock att det även är viktigt att kunna läsa mellan raderna. Lundberg och Leven (2001) menar att för att kunna komma till en mer avancerad läsförståelse där man läser mellan och bortom raderna, krävs en grundläggande läsning där man snabbt och precist kan avkoda och förstå. Detta test ska kartlägga denna grundläggande förmåga. Vi inser betydelsen av att kunna avkoda exakt för att nå en mer avancerad läsning. Vi påtalar åter vikten av att pedagogerna är insatta i testets syfte och tanke, för att kunna se det som ett pedagogiskt redskap.

Någon pedagog påtalade att man kan utifrån resultatet lära av varandra och delge de goda exemplen, så testet leder till något centralt i kommunen. Andra pedagoger sa även att resultatet borde styra resurstilldelningen till skolorna. Även vi är på det klara med att det centrala arbetet i kommunen runt testet kan utvecklas och därmed bedömer vi att många pedagoger kan få en mer positiv syn på testet. Vi hävdar att det är viktigt att pedagogerna tydligt får reda på syftet som kommunen har med detta test. Häggström (2003) påtalar vikten av att testet ska leda till något, man ska inte bara testa för testandets skull. Flera pedagoger påtalade vikten av att det ska finnas någon centralt på kommunen som bearbetar resultatet och gör något av det. I dagsläget har vi inte kunnat få fram något syfte med testet från kommunens sida. Detta anser vi är en stor brist. Kullberg (2006) menar att kvantitativa test används av kommuner och landsting, när man vill få reda på elevers läsförmåga. Vi hävdar att det även måste vara klart och tydligt uttryckt hur kommunen sedan använder denna kunskap man får genom resultatet. Häggström (2003) påtalar vikten av att läraren funderar över syftet med testet. Detta anser vi även måste gälla för en kommun. Vår synpunkt är, att läraren analyserar

resultatet på grupp- och individnivå, medan kommen analyserar på organisationsnivå. Vår åsikt är att testet endast mäter en del i elevernas läsförmåga. Därför anser vi att varken pedagoger eller kommunen kan med information enbart från detta test mäta elevernas läsförmåga.

Andra pedagoger ansåg att det är arbetet som sker på skolan efter testet, som är av största betydelse. Hur man arbetar vidare med de elever som man inte anser når upp till tillfredsställande resultat. Lundberg och Leven (2001) menar att ett felaktigt svar kan avslöja vilken typ av fel eleven gjort. De hävdar att man bland de svagare läsarna genom testet kan urskilja två typer av läsare. Det ena är de som arbetar långsamt och får rätt på uppgifterna och den andra är de som arbetar fort men har flera fel. Detta kunde även pedagogerna utläsa från sina resultat. Pedagogerna fick poängtera för eleverna att ta det lugnt och verkligen läsa ordentligt. Trots det var det flera elever som de upplevde ha bråttom och därmed gjorde fel. Detta skedde främst bland de elever som ansågs som goda läsare. De elever som visste med sig att de hade svårigheter tog det lugnt och klarade i regel testet bättre än förväntat. Vi anser att detta visar att vi som pedagoger måste fundera och reflektera över vårt arbete. Vi ställer oss frågan, om vi kan tolka resultatet, som att det inom skolan är en allt för kvantitativ undervisning, där framgång mäts i kvantitet i stället för kvalitet. Vi funderar även på om vårt samhälle är uppbyggt av en tävlingsanda, där det gäller att vara först, eller att producera mest. Lundberg och Leven (2001) ger även förslag på hur man kan arbeta vidare med de elever som inte når tillfredsställande resultat. Vi håller med dem om och inser betydelsen av, att för att nå en djupare förståelse för en elevs kunskaper, behöver detta test kompletteras med en mer omfattande kartläggning. Flera pedagoger upplevde också detta. ”Jag måste prata med dem om hur de tänkt, om det är en språklig brist eller var det brister.”

Vår tolkning av resultatet är att pedagogernas möjlighet att utläsa information från resultatet starkt hör samman med deras inställning till testet. Ser pedagogerna testet som ett hjälpmedel och att det ingår som en naturlig del i det stora kartlägningsarbetet på skolan, anser vi att de har större möjlighet att utläsa information från resultatet. Vi menar att om pedagogen är positivt inställd till att göra testet, anser vi att denne har en större förutsättning att utläsa information från resultatet, än en som är negativt inställd. Någon pedagog upplever att man diskuterar resultatet med sina arbetskamrater och tillsammans försöker analysera resultatet. Vi anser att arbetslaget är en betydelsefull resurs. Vi inser att pedagogerna måste ges tid att samtala och reflektera kring eleverna tillsammans med sina kollegor. Alexandersson (2009) menar att i en sociokulturell miljö ses kommunikation som centralt. Detta hävdar vi inte bara gäller kommunikation mellan lärare och elev, utan även pedagoger emellan måste ges tid att diskutera elevs läsutveckling. Vi inser att inom skolan är språket och handlande av central betydelse. Allt vi säger och gör görs i en kontext, där vi är påverkade av vår arbetssituation och de verktyg vi har behjälpliga. Vi menar att verksamheten bygger på en ständig kommunikation mellan olika aktörer. Bristen på tid till kommunikation, pedagoger emellan, upplevs som ett hinder för dessa diskussioner. Här anser vi att skolledning har ett ansvar tillsammans med pedagogerna, för att skapa denna tid.

Vi inser vikten av att testet är väl förankrat i verksamheten, för att kunna vara till stöd i undervisningen. Vi påstår att det inte finns någon anledning att genomföra ett test, som man som pedagog inte tror på. I likhet med Häggström (2003) anser vi att testresultatet måste leda till något, för att det ska vara meningsfullt att genomföra. Att ha en gemensam röd tråd på skolan, där man kommit överens om hur kartlägningsarbetet ska se ut, anser vi underlättar för att kunna använda testresultatet. Vi tolkar resultatet från undersökningen så, att pedagogerna då är mer positivt inställda till testet. Det ingår då som en naturlig del i det större

kartlägningsarbetet på skolan. Vi antar att denna röda tråd kommit till stånd genom samtal mellan kollegor. Vi menar att pedagogerna då har satt sig in i olika test och kartlägningsmaterial och diskuterat deras styrkor och svagheter, vad de står för och hur de ska användas. Vår tolkning är, att då man som pedagog ser möjligheterna med detta test och känner till dess syfte, upplevs testet som positivare. Några pedagoger påtalade att det var en specialpedagog eller speciallärare som startade detta arbete på skolan och som sedan underhöll det och såg till att alla tester och kartlägningsuppgifter genomfördes vid överenskommen tidpunkt. När denne av någon anledning inte längre fanns kvar på skolan, tenderade arbetet att rinna ut i sanden. Detta tolkar vi som att det är viktigt att det är någon på skolan som är ansvarig i arbetet och ser till att det följs. En förutsättning att hålla det aktuellt, är att det kontinuerligt utvärderas och granskas, menar vi. Vi inser att klasslärarna har svårt att få tiden att räcka till och då tenderar detta arbete att komma i kläm.

Lässvårigheter uppmärksammas främst i den dagliga undervisningen

Samtliga pedagoger upplever att de uppmärksammar elever i lässvårigheter i det dagliga arbetet, när de lyssnar på elever vid olika lässituationer. Genom textsamtal ser informanterna stora möjligheter i att uppmärksamma elevers läsförståelseförmåga. Dessa samtal sker då främst individuellt eller i mindre grupp. Häggströms studie (2003) visar att läraren gör dagligen informella kartläggningar när denne uppmärksammar elevens läsning och när de pratar om textens betydelse och innebörd. Vi tolkar detta som att kartläggning och undervisning sker i interaktion. Vi menar att beroende på hur undervisningen läggs upp, får det konsekvenser för vad pedagogen kan upptäcka vid den informella kartläggningen. Vi anser att undervisningen bör läggas upp, så elevens förmågor framträder d.v.s. utgå från elevens styrkor.

Läxläsningen tillsammans med enskilda elever ses som ett bra tillfälle då pedagoger har stor möjlighet att följa elevens läsutveckling. Då menar vi, att det är det betydelsefullt att som pedagog ha kunskap om barns läsutveckling och vilka läskunskaper eleven kan förväntas ha vid olika utvecklingsnivåer samt hur man som pedagog kan stödja eleven i dennes läsutveckling på de olika nivåerna. Informanterna anser att elever i avkodningssvårigheter är lättare att upptäcka än elever i läsförståelsesvårigheter. Taube (2007) skriver att det inte finns stadier som tydligt visar hur läsförståelse utvecklas. Detta inser vi, kan vara en orsak till att läsförståelsesvårigheter är svårare att upptäcka än avkodningssvårigheter. Druid Glentow (2006) menar att läsförståelse inte går att automatisera, den är dynamisk och beror på faktorer som ålder, erfarenhet och utbildning. Reichenberg (2008) menar att ju fler ord barnet förstår i en text, desto större är förutsättningen att förstå hela texten. Taube (2007) tillägger att elevers tolkning av texter beror på elevens kunskaper, upplevelser, språkliga, kognitiva och metakognitiva förmågor. Vi menar att hur väl pedagogen känner eleven, vet vad eleven kan och vad nästa utvecklingsmål bör vara, ligger till grund för undervisningens uppläggning och genomförande. De gemensamma textsamtalen anser vi är ett tillfälle för pedagoger att kartlägga och följa upp elevers läsförståelse.

Vi inser att det för eleven är av värde att lässvårigheter uppmärksammas så tidigt som möjligt. Svårigheter som upptäcks tidigt, kan åtgärdas tidigt, kanske redan innan eleven upplever att det är svårt med läsningen. Ingvar (2008) påtalar starkt vikten av att sätta in hjälpen tidigt, för att eleverna inte ska få allt för stora svårigheter. Åtgärder som sätts in efter andra klass, anser han leder till att eleven får en mödosammare väg att ta sig igenom, för att nå framsteg i sin

läsutveckling. Vi inser åter vikten av pedagogernas kunskaper. För att kunna sätta in adekvat hjälp, anser vi att det krävs att pedagogerna har adekvata kunskaper.

Kullberg (2006) menar att kvalitativa test är subjektiva och inriktar sig på att analysera helheter. Man vill se elevens specifika förmåga som kan vara en utgångspunkt och vägledning i det fortsatta arbetet. Vi tokar det som att kvantitativa screeningtest är en hjälp att hitta elever i svårigheter och kvalitativa test är en hjälp när man försöker förstå elevens svårigheter, kunskaper och möjligheter att bygga vidare på. Ingvar (2008) anser att ett bra utlåtande ska ge information om elevens möjligheter. Carlström (2007) menar att man måste förstå arten av svårigheterna för att kunna hjälpa eleverna att övervinna dem. Kullberg (2006) påtalar vikten av att beakta elevens språkliga och fonologiska medvetenhet och avkodningsstrategier för att förstå deras lässvårigheter. Genom samtal om barns tidigare läserfarenheter, menar Kullberg, att pedagogen får en uppfattning om deras tidigare skriftspråkliga erfarenheter. Vi anser att kvalitativa och kvantitativa test fyller olika syften och båda behövs för att komplettera varandra.

Resultatet tyder på, att det är vanligt förekommande att pedagoger använder någon form kartläggningmaterial som hjälp och stöd för att dokumentera elevers läsutveckling. Kartläggningmaterialen kan beskriva olika stadier som barn genomgår i sin läsutveckling, hur pedagogen kan följa dessa stadier, vilket lässtadie barnet befinner sig i och undervisningsstrategier som stimulerar till vidare utveckling. Som pedagog anser vi, att man bör man vara uppmärksam på vilken forskning kartläggningmaterialet stödjer sig på. Vi inser att det bör finnas både en individuell del som sätter individens läsande i fokus och en mer social, kulturell kommunikativ del. Vi menar att båda perspektiven kompletterar varandra och visar en läsprofil av eleven som är betydelsefull för att planera och genomföra passande individuell undervisning och undervisning i grupp. Liberg (2006) menar att olika språkliga förmågor interagerar såväl i den grundläggande som i den fortsatta läsutvecklingen. Vi anser, att en del i kartläggningen kan vara att testa eleverna med hjälp av olika material för att upptäcka någon elev i svårigheter. Häggström (2003) ser tester som en hjälp att fånga upp barnen i tid. Hon skriver, att det inte finns något helt rättvisande prov, men en kombination av formella och informella kartläggningar kan göra att en elevprofil växer fram.

Resultatet tyder på att den förebyggande verksamheten upplevs vara av största vikt, för elevers fortsatta läsutveckling. I det förebyggande arbetet ses förskoleverksamheten som en betydelsefull del. Att öva den språkliga och fonologiska förmågan med sexåringar upplevs av informanterna som grundläggande. Flera författare (Høien & Lundberg, 1999; Catts & Kamhi, 2005; Myrberg, 2007) påtalar att man tidigt ska uppmärksamma barn som finns i riskzonen för att utveckla lässvårigheter, så de får anpassad träning i förebyggande syfte. För att lära sig läsa, menar forskarna, att det förutsätts att barnet förstår den alfabetiska principen. Denna övas genom tidig språklig stimulans i olika övningar och lekar. I förskoleverksamhetens språkliga och fonologiska arbete, upplever informanterna att elever som kan komma att få svårigheter uppmärksammas. Detta har i regel stämt överens med de erfarenheter pedagogerna sedan får om eleverna. Informanterna upplever att elever i lässvårigheter uppmärksammas redan i förskoleklassen, men dessa svårigheter sedan kan ändra karaktär längre upp i skolåren. Vi inser, i likhet med forskare och informanter, vikten av att åtgärder sätts in redan i förskoleklassen, för att hindra att svårigheterna fortskrider. Vi menar att det inte räcker med att identifiera elever i riskzonen, man måste även sätta in adekvata åtgärder. Med detta menar vi, att tillsammans med eleverna öva det de har svårt att ta till sig och att utveckla deras styrkor. I den befintliga verksamheten anser vi, att det genom leken går att öva med sexåringarna, utan att de ens behöver vara medvetna om det. Detta

påtalade även informanterna, att man i förskoleverksamheten övar den fonologiska medvetenheten med lekens hjälp. För att kunna sätta in adekvata insatser, inser vi åter vikten av att pedagogerna har de kunskaper som krävs. Vi menar att pedagogerna måste vara väl insatta i det material man använder för att öva elevernas språkliga och fonologiska förmåga. Ericsson (2007) påtalar vikten av att pedagogerna har kunskap om läsinlärning och ser det som det viktigaste verktyget en lärare bör ha med sig från sin utbildning.

Att öva enskilt med elever ses som effektivt

Resultatet tyder på, att gemensamt för samtliga pedagoger är att åtgärder som tillsätts efter testet, är att mer tid läggs på den enskilda eleven. Detta sker i form av att någon extra person arbetar med eleven eller att klassläraren undervisar extra utöver skoldagen. Finns inte dessa möjligheter, påverkas inte undervisningen av testresultatet. Åtgärderna anser vi är individuella. Med detta menar vi, att en elev sitter med en pedagog och övar enskilt. Pedagogerna tar fram positiva exempel på effektiva metoder, som när specialpedagog eller läspedagog läser med elever intensivt i perioder. Vi finner stöd för informanterna åsikter hos forskare (Björk och Liberg, 1999; Ingvar 2008) som skriver att det vid den särskilda undervisningen ska ges tillfälle till systematiskt träning vid upprepade tillfällen och extra mycket vägledning. Forskarna betonar också lustfylldhet och variation och att pedagogen lägger upp undervisningen så att det ges möjlighet för eleven att lyckas och känna framgång i sin läsning.

Några informanter påtalade att eleverna får träna mer på det som är svårt. Vi kan inte utläsa om de då menade att öva mer av samma sak, eller om de avsåg att öva på olika sätt ur olika perspektiv. Liberg (2006) beskriver lärande ur ett individualpsykologiskt perspektiv, där man talar om inlärning som utgår från eleven brister, vilket vi tolkar kan vara att öva mer av samma sak och på samma sätt. Ur ett sociokulturellt perspektiv talar vi om ett situerat lärande, där lärande uppstår i interaktion mellan individ och miljö. Björk och Liberg (1999) påtalar vikten av att undervisningen ger tillfälle att tydliggöra och diskutera olika tekniker man kan använda vid sin läsning. De betonar också variation i arbetsuppgifterna. Om informanterna avsåg att öva ur ett individualpsykologiskt perspektiv eller ej, kunde vi inte tolka utifrån resultatet. Vi inser att det går att öva elevers svårigheter ur båda perspektiven beroende på hur pedagogen lägger upp undervisningen och ställer frågor. Vi föredrar lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, där lärandet utgår från elevens kunskaper och att de lär på olika sätt i interaktion med omgivningen.

Resultatet i undersökningen tyder på en önskan från pedagoger, att specialläraren arbetar mer koncentrerat under en viss period och intensivtränar de elever i gruppen som är i svårigheter. Om pedagoger frågar efter något de i praktiken upplevt ger goda resultat anser vi att denna erfarenhet ska tas tillvara. Vi hävdar, i likhet med informanterna, att undervisning enligt denna metod är ett effektivt sätt att hjälpa elever i lässvårigheter. Den träning som gavs, inser vi har liknade upplägg som Reading Recovery- metoden från Nya Zeeland, frånsett tidsperioden. Druid Glentow (2006) skriver att genom Reading Recovery får eleverna en halvtimme individuell daglig träning i upp till 20 veckor. Läraren protokollför elevens läsning. Vi påtalar betydelsen av, att som pedagog vara väl bekant med metoden och veta var i läsutvecklingen eleven befinner sig, för att kunna erbjuda eleven en undervisning som passar för det aktuella tillfället. Vi anser att det också krävs, att alla pedagoger som arbetar kring eleven prioriterar denna dagliga läsning och att föräldrar stöttar sitt barn i läxläsningen varje dag. Detta menar vi har betydelse för att resultatet av träningen ska bli så optimalt som möjligt.

Ingvar (2008) beskriver Rydaholmsmodellen, där elever som har en bristande avkodning får träna enskilt tillsammans med en pedagog en kort stund varje dag. Gemensamt för arbetet enligt dessa båda modeller, menar vi bl.a. är att det är pedagogen som ansvarar för träningen. Även vid genomförandet av Rydaholmsmodellen, inser vi, att det krävs goda kunskaper om barns läsutveckling och om hur träningen ska anpassas till varje enskild elev. Ingvar (2008) skriver att han förordar en långvarig individanpassad, pedagogiskt intensiv undervisning, där möjlighet till individuell undervisning ges. Vi tolkar detta som att pedagogiken alltid ska vara så adekvat som möjligt. Efter det att eleven haft en intensiv träningsperiod, anser vi att denne får vila i sina kunskaper, känna att den kan behärska de tränade momenten och senare vid behov ta sig an ytterligare en intensiv träningsperiod. På detta sätt anser vi att eleven kan få, precis som Ingvar beskriver, lagom utmanande uppgifter som är anpassade till elevens utvecklingsnivå och eleven får möjlighet att se sina framsteg och därmed känslan av att lyckas i sin läsning. I denna individuella träning, anser vi att specialläraren med sin specialpedagogiska kompetens är en tillgång.

Vi anser att testet ”Vilken bild är rätt?” är ett verktyg för att kartlägga elevernas avkodningsförmåga och förståelse. I litteraturen vi läst, har Høien och Lundberg (1999) påtalat vikten av individuell, individanpassad, målinriktad undervisning i den begynnande läsutvecklingen. Vi håller med om detta, men vi anser även att, samtidigt som eleverna får detta enskilda stöd, kan man genom kvalificerade textsamtal skapa ytterligare förutsättningar för god läsförståelse. Med kvalificerade samtal menar vi, att pedagogen ställer frågor som inte har ett givet svar, utan de tvingar eleverna att fundera bortom texten och dra egna slutsatser. Catts och Kahmi (2005) ger förslag på frågeställningar, som pedagogen kan använda vid kvalificerade textsamtal. De påstår att det är genom textsamtal som eleverna tränar förmågan att tolka texter utifrån sin egen förförståelse. Reichenberg (2008) menar att genom att samtala om texter och författarens budskap i texter, övar eleverna sin förmåga att reflektera över textens innehåll. Resultatet i studien tyder på, att pedagogerna anser att läsförståelsen är viktig. De anser sig prioritera samtal kring texter. Någon pedagog påtalar, att hon efter testet blivit extra uppmärksam på denna betydelse. Detta tolkar vi som att testet kan vara en hjälp, att upptäcka behovet av att i undervisningen arbeta med elevernas förståelse av texter. Vår tolkning är att pedagogerna upplever förståelsen som extra betydelsefull vid läsning.

Pedagogerna i vår undersökning upplevde att de inte hade tillräckligt med tid för att hjälpa och stötta elever i lässvårigheter. Vi funderar på, om en del av denna önskvärda enskilda undervisning, när det handlar om att förstå texter kan genomföras mer i grupp. Ingen av pedagogerna nämnde att en åtgärd kan vara att ändra något moment i undervisningen för hela klassen d.v.s. hur man kan arbeta med svårigheterna i helklass. Detta menar vi, kan bero på att pedagogerna anser sig redan arbeta med exempelvis textsamtal i den utsträckning som behovet kräver och tiden tillåter. För att textsamtalen ska utveckla eleven optimalt, hävdar vi att de bör vara noga planerade och genomtänkta av pedagogen på förhand. Myrberg (2003) menar att läraren i undervisningen vägleder eleverna i hur man läser svåra texter, hjälper eleverna att förstå nya ord och hur de kan dra slutsatser utifrån en text. Vi inser betydelsen av att pedagogen har kunskap om hur eleverna handleds och hur textsamtal genomförs. Vi förstår betydelsen av pedagogens kunskap och insikt i vilka frågor som ska ställas, för att utmana och utveckla eleven. Detta inser vi också har betydelse för att läraren ska få den information om eleven som behövs, för en fortsatt adekvat undervisning i läsförståelse. Carton, Aaron och Rieber, Robert (1987) menar, att enligt Vygotskij skapar en kommunikativ undervisning i grupp utvecklingsmöjligheter för nya former av tänkande. Björk och Liberg (1999) påtalar att, för att elever ska utvecklas i sin läsning, krävs att de leds av en pedagog som kan hantera detta verktyg.

Taube (2007) definierar läsning enligt formeln: Läsning = Avkodning x Förståelse x Motivation. Engelskan har ett vidare begrepp, Literacy, som enligt Taube inkluderar både tolkning och produktion av skriftspråket. Vi är överens med Taube i synen om att både avkodning, förståelse och motivation är en förutsättning för läsutveckling. Saknas någon faktor, anser vi att läsningen inte utvecklas optimalt för eleven. Vi anser även det vara viktigt att känna till begreppet Literacy och att det står för ett vidare begrepp, eftersom det förekommer inom litteraturen. Vi anser att det är av betydelse, att ha förståelse för vad begreppet innebär och att det inte alltid går att översätta ordagrant till svenska.

Den egna individuella träningen anser vi är nödvändig och vi menar att den inte går att ersätta med gemensamma textsamtal, men de kan komplettera varandra. Björk och Liberg (1999) menar att skolan ska arbeta både stödjande och kompensatoriskt för elever i lässvårigheter. Kompensatoriska hjälpmedel ser de kan vara dator med programvaror, inlästa läromedel m.m. Detta har ingen av våra informanter tagit upp som någon åtgärd för elever i lässvårigheter. Vår tolkning är, att dessa hjälpmedel blir mer aktuella när eleverna blir äldre och får större textmassa att arbeta med. I arbetet bland de yngre eleverna tror vi även att det förekommer mycket högläsning och att de dataprogram som används i undervisningen går att individanpassa till alla elever. Arbetet med speciellt anpassade program som ex. talsyntes, tolkar vi som att det är specialläraren som ansvar för.

Vilken form arbetet än ter sig, anser vi att det mest betydelsefulla är att eleven känner en motivation och glädje i att läsa. Catts och Kahmi (2005) menar att hela självförtroendet kan bli förstört av att vara en svag läsare. Lundberg och Herrlin (2003) hävdar att en bra förutsättning är att barnet känner både lust och nöje i läsningen och upplever glädje i att ta del av litteraturens värld med allt vad det kan innebära i form av ny kunskap, avkoppling, spänning och underhållning. Detta tolkar vi även att informanterna anser är av största vikt. ”Att böcker blir något som är mysigt och roligt och de känner att det finns något i det här som kan vara intressant och roligt.”

Föräldrarna upplevs som en viktig resurs för barn i lässvårigheter

Myrberg (2003) menar att föräldrars stöd och uppmuntran är av stor betydelse för barnens läsutveckling. Han påtalar vikten av att föräldrar läser högt för barnen, visar intresse för barnens läsning och samtalar om böcker. Lundberg (2006) menar att barns förutsättningar då de börjar skolan och ska lära sig läsa är av stor betydelse. Det finns barn som kommer till skolan och är lugna, trygga och fulla med självförtroende från en miljö där de har mött böcker och läsning under sin uppväxt. Samtidigt finns det barn som kommer till skolan utan självförtroende, oroliga och med ett torftigt ordförråd. Dessa olikheter måste pedagogerna möta och anpassa sin undervisning efter. Resultatet i denna undersökning tyder på, att pedagogerna upplever dessa olikheter i skolan. De upplever, att skolan får ta ett extra ansvar för de elever som inte får stöttning från hemmet. Barn som inte har föräldrar som av någon anledning kan stötta sitt barn försöker pedagogerna motivera och uppmuntra så att barnen själva tar ansvar för läsningen hemma. ”Man får hjälpa barnet att hjälpa sig själv, att få dem att öva själva, även om inte mamma står bredvid, så att de själva känner att de tar ansvar.” Pedagogerna försöker även hitta stunder under eller efter skoldagen när de kan läsa lite extra med eleven. Vi håller med pedagogerna i deras syn på att dessa elever måste ges extra mycket hjälp och stöttning. Som pedagog anser vi att man måste vara observant på dessa olika förutsättningar som eleverna har och försöka kompensera dem så långt det är möjligt.

Resultatet tyder på, att elevernas föräldrar ses som en värdefull resurs, när de hjälper sina barn med läsläsningen. Alla pedagoger upplever att föräldrarnas insatser har mycket stor betydelse för barnets läsutveckling, både i den tidiga läsningen som till stor del innehåller avkodning, men det är också av betydelse, att föräldrarna samtalar med sitt barn om innehållet i texten. Informanterna upplever att barnens läsutveckling underlättas, vid föräldramedverkan. Det finns de pedagoger som beskriver en kontinuerlig kontakt med hemmet, där pedagogen informerar föräldrarna om vad barnet arbetar med i skolan och som följs upp hemma. Även det uppskattade intensiva arbetet som läspedagogen gjorde, byggde på föräldramedverkan. Vi anser i likhet med informanterna, att det förmodligen inte hade blivit lika goda resultat om inte föräldrarna läst med sitt barn varje dag under denna period.

En pedagog upplever goda resultat med hjälp av en metod där barnet läser och skriver en kort stund hemma varje dag under en lång tid, upp till ett och ett halvt år. Det är en metod hon upplever, att hon som klasslärare kan hinna handleda och ingen extra resurs behövs för att det ska fungera. Även denna metod kräver föräldramedverkan. Vi tolkar det stora behovet av föräldramedverkan, dels som ett uttryck för att pedagogen inte har tillräcklig individuell tid med eleven, men också att eleven behöver träna sin läsning mer än den tid skolan kan erbjuda, för att öva sin läsförmåga. Vi anser att pedagogen måste vara den som har ansvaret för att eleven får en adekvat undervisning och föräldrarna stöttar sina barn så långt det är möjligt. Vår studie tyder på, att pedagoger i stor utsträckning tar detta ansvar, men de upplever en frustration i att resurserna inte räcker och då tror vi att är det lätt att tänka att föräldrarna får öva mer med sitt barn.

Lundberg och Herrlin (2003) skriver att barn i den tidiga läsutvecklingen behöver läsa samma ord flera gånger för att så småningom identifiera ord direkt och få en mer automatiserad läsning. Ingvar (2008) menar att färdigheter måste nötas in. I detta arbete är föräldrarna till stor hjälp, men vi anser att det inte får bli som Skolverket (2007) skriver, att barnens lästräning till stor del sker tillsammans med föräldrarna och att skolan delegerar ansvaret för de barn som behöver stöd i sin läsning till barnens föräldrar. Vi menar att det är pedagogen som har ansvaret för elevens läsutveckling. Myrberg (2003) hävdar, att läraren behöver tillräckligt med enskild tid med eleven i den första läsutvecklingen, för att kunna följa elevens utveckling och därmed anpassa metoder och material till den enskilda eleven utifrån dennes individuella förmåga. För detta krävs, enligt Taube (2009), att läraren har kunskap om läsprocessen och kan lägga upp en undervisning där eleven inte möter alla svårigheter på en gång. Björk och Liberg (1999) påtalar vikten av att elever i behov av särskilt stöd tränas av kunniga pedagoger med adekvat utbildning.

För att pedagogen ska kunna planera och undervisa så lämpligt som möjligt, anser vi, att det behövs enskild tid tillsammans med eleven, något som flera pedagoger i studien säger sig ha för lite av. Med tanke på att Ingvar (2008) hävdar att insatser som görs för barn efter det att de går i andra klass får en sämre effekt, anser vi att det är nödvändigt och ekonomiskt försvarbart, att skapa den tid pedagoger behöver för att undervisa på ett för eleven adekvat sätt. Vi inser föräldrarnas betydelse då barn behöver stöd i läsutvecklingen och att det är inspirerande när föräldrar uppmuntrar och tycker att man är duktig. Då tror vi att det blir roligare för eleven att läsa och mer motiverat att anstränga sig ytterligare.

Speciallärarens roll

En pedagog tog upp vikten av att specialläraren kommer in och gör kartläggningar av eleverna. ”Att någon annan som inte träffar barnen så ofta kollar av dom.” Detta tolkade vi

som att pedagogen då upplever att bedömningen blir mer objektiv. Att vara flera som uppmärksammar och bedömer barnets utveckling upplevs som en trygghet, eftersom det då sker en bedömningen av barnets kunskaper utifrån flera lärares kunskaper och erfarenheter. Vi håller med Lundberg och Leven (2001) när de beskriver att det inte är säkert att alla lärare har så stor erfarenhet av yngre barn läsutveckling och de menar att testet visar ett rikssnitt hur elever läser vilket kan vara bra att jämföra egna klassen med. Vi menar att om flera lärare eller lärare och speciallärare läser med eleverna och sedan diskuterar elevernas läsutveckling, kan det ge ytterligare dimensioner om hur undervisningen ska läggas upp.

Vid något tillfälle har en pedagog uttryckt att när dennes kunskaper och idéer inte räcker till, är det bra om en speciallärare kan tillföra ytterligare hjälp både med kunskap om och material till enskilda elever. Specialläraren ses som en person pedagogen kan rådfråga och denne känner ett stöd i att kunna diskutera elevernas svårigheter med specialläraren. Att specialläraren stöttar och handleder läraren, anser vi kan vara en fungerande eller kompletterande åtgärd i de fall när läraren anser att det finns utrymme och/eller möjlighet att stötta eleven i den ordinarie undervisningen. Även när klassläraren vill anpassa klassrumsundervisningen till elever i svårigheter, anser vi att specialläraren kan ha en handledande funktion.

Resultatet tyder på, att flera pedagoger ser specialläraren som en person som utför den undervisning som ordinarie pedagoger i klassen inte hinner med. Specialläraren ses då som en extra lärarresurs. Vår uppfattning är, att det inte främst frågas efter speciallärarens kompetens, utan det är behovet av speciallärarens tid som främst påtalas. Vi inser att detta åter är ett uttryck för den tid som klasslärare saknar med varje enskild elev. Vi anser att om klasslärare har mer individuell tid med eleverna, skapar det möjligheter för specialläraren att ägna ytterligare tid åt elever i svårigheter som är i störst behov av specialpedagogisk kompetens, än vad vi upplever att det finns möjligheter till i dagens läge.

Flera pedagoger upplever det som värdefullt, att eleverna får arbeta i en liten grupp eller enskilt tillsammans med specialläraren. Pedagogerna anser, att eleverna då får en nödvändig individanpassad undervisning. I Skolverkets rapport (2007a) beskrivs, att läraren i studien saknade kunskaper om hur hon skulle undervisa elever som inte kunde läsa, eftersom hon saknade specialpedagogiska kunskaper. Lärarna i studien i Skolverkets beskrivning ansåg att orsakerna till svårigheterna var individrelaterade och berodde att eleverna hade svårt att koncentrera sig, var sent mogna, hade en långsam inläring eller att det fanns brister i hemmiljön. Samma studie visar att de elever som fått specialundervisning under året hade sämst resultat på kvantitativa test. Vi vet inget om dessa elevers individuella utveckling, men vi antar att en mer anpassad klass- och specialundervisning ger mer önskvärda resultat. Vi menar att undervisningen i möjligaste mån ska kompensera eleverna genom att sätta det sociala samspelet i fokus, men också genom att ge utrymme för individuell undervisning. Reichenberg (2008) menar att även om elever inte kan avkoda en text, innebär det inte att de inte kan tänka och diskutera kring en text. Hon skriver om hur lärare genom gruppsamtal hjälper eleverna att förstå texter. Detta anser vi kan bidra till att eleverna känner lust och nyfikenhet för litteratur och därmed en ökad motivation till läsning.

Resultatet tyder också på en önskan från pedagoger att specialläraren arbetar mer koncentrerat under en viss period och intensivtränar de elever i gruppen som är i svårigheter. ”Helst hade jag velat att när det blir akut fanns en som kunde rycka ut och koncentrerat kan köra i tre veckor ungefär som läspedagogen gjorde. Och sedan tillbaka in i klassen.” I litteraturen finns det också stöd för individuellt intensivt stöd under en begränsad period. Detta beskriver bl.a.

Druid Glentow (2006) och Ingvar (2008) genom Reading Recovery- och Rydaholmsmodellen som vi ovan beskrivit. I detta arbete inser vi att specialläraren med sin specialpedagogiska kompetens är en tillgång.

En pedagog beskriver hur specialundervisningen på skolan har ändrat karaktär från att det tidigare var en utbildad läspedagog som kom och läste intensivt med elever i perioder, till att det nu är en resurslärare som kommer in i klassen och tränar på olika sätt med elever. Vi menar, att det kan vara olika anledningar till att specialundervisningen förändrats. Dels kan det bero på att läspedagogen var en ytterligare resurs förutom det resurstöd som fanns, dels kan resurslärarens kompetens avgöra hur undervisningen utformas och dels har resursläraren elever med andra behov än stöd i läsning att ta hänsyn till när resursfördelning sker. Vår tolkning är att när tillgång till en för ändamålet utbildad pedagog undervisar, blir också undervisningen mer målinriktad. Detta uttrycker en pedagog genom att säga:

- Ja det är lite olika. Ibland så får de gå till resursläraren och jobba med sådana saker som vi jobbar med här, texter som vi ändå skulle jobba med, ibland är denne med inne klassrummet och jobbar. Det är lite olika. Det är inte på samma sätt som med läspedagogen. Det finns inte riktigt den möjligheten att resursläraren har ett barn en halvtimme varje dag.

Vi anser att speciallärarens djupare kunskap och kompetens i lässvårigheter ska utnyttjas optimalt på skolorna. Vår ståndpunkt är att speciallärarens kompetens ska komma eleverna tillgodo. Här ser vi en fara i att skolornas dåliga ekonomi gör att specialläraren får agera som en resurslärare åt klassläraren, eller i värsta fall att besparingarna leder till att specialläraren tas bort helt och hållet från skolorna.

Sammanfattning av diskussionen

I detta kapitel har vi diskuterat pedagogernas upplevelse av lästestet ”Vilken bild är rätt?” och deras upplevelse av hur man går vidare med de elever som inte nått tillfredsställande resultat på testet.

Vi anser att pedagogernas inställning till testet och deras möjlighet att utläsa information från testet hör samman. Vi menar, att pedagogerna måste ha tagit till sig syftet med detta test, för att det ska kunna ingå som en naturlig del i kartläggningen på skolan. Att skolan har en gemensam röd tråd i kartläggningsarbetet med eleverna, där man tillsammans diskuterar resultatet, anser vi vara betydelsefullt för att utveckla arbetet med elever i lässvårigheter. Kommunens syfte med testet har inte framkommit och detta anser vi har en inverkan på pedagogernas upplevelse av testet. Vi menar att pedagogernas upplevelse av testet hade varit positivare, om syftet från kommunen varit klart angivet. Vi anser dock att det även ligger ett ansvar hos pedagogerna, att sätta sig in i testets syfte för att kunna använda det optimalt i verksamheten.

Elever i lässvårigheter upptäcks främst i det dagliga arbetet genom informella kartläggningar. Den åtgärd som anses ge störst effekt är individuell individanpassad träning i perioder. Föräldramedverkan ses också som viktig. Vi håller med om detta och anser att föräldrarna får stötta sina barn hemma, men vi påtalar att det är pedagogen som ska ansvara för upplägg och innehåll i undervisningen. Pedagogen är den som har utbildning och kunskap i läsutveckling. Specialläraren, hävdar vi, är den person som har en djupare kunskap om lässvårigheter och hur dessa kan åtgärdas. Denna kunskap, anser vi, ska utnyttjas och komma eleverna tillgodo.

Vi anser, att förskolan lägger en grund i elevernas läsutveckling, då de övar deras språkliga och fonologiska medvetenhet. Där upptäcks många elever som kan komma att få lässvårigheter och stöd kan sättas in. Att denna verksamhet bedrivs av en pedagog som är kunnig i detta område anser vi är en förutsättning.

Ingvar (2008) menar att med rätt kunskap och mobilisering av pedagoger kan mycket göras för att kompensera och förebygga för elever i lässvårigheter. Det krävs dock att tid och resurser finns. Vi ser detta som en bra sammanfattning av arbetet.

Specialpedagogiska reflektioner

Vi anser att speciallärare kan använda resultatet från denna undersökning genom att inse betydelsen av tidiga insatser för lässvårigheter. Ju tidigare insatserna sätts in desto större är möjligheterna att åtgärda eller lindra svårigheterna. Betydelsen av att insatserna är målinriktade och intensiva har framkommit i denna studie. Att arbeta en till en upplevs av informanterna som effektivt.

I studien har det framkommit att kartläggningen och diagnostiseringen underlättas om skolan har en gemensam röd tråd. Vi anser att specialläraren har en betydande roll i utarbetandet av denna röda tråd och i arbetet med att hålla den aktuell. Vi menar att specialläraren är en person som kan leda de pedagogiska samtalen angående läsutveckling och lässvårigheter.

Framtida forskning

I denna studie har vi tagit reda på pedagogers upplevelse av testet "Vilken bild är rätt?" samt hur de ser att man kan arbeta vidare med de elever som inte nått tillfredsställande resultat på testet. I en fortsatt studie skulle det vara intressant att studera kommunens syfte med detta test och hur kommunen kan ta tillvara den kunskap man får.

Flera pedagoger uttalade en positiv inställning till screeningtest, men en tveksamhet till detta tests utformning och upplägg då bilderna upplevdes svårtolkade. Det hade därför varit intressant att studera andra screeningtests utförande. Att även studera hur andra screeningtest är upplagda och utformande med hänsyn till elever med annat modersmål än svenska, hade också varit intressant. I denna studie har vi inte gått in närmare på elever med annat modersmål än svenska och detta skulle även kunna vara en annan vinkling på denna studie.

I en framtida studie kan man göra samma underökning, fast då samtala med speciallärare/specialpedagoger. Det hade varit intressant att ta del av deras upplevelser utifrån studiens frågeställningar.

Referenslista

- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning* (s. 109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenografisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1999). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Kultur och natur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning* (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (Red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter 3:e upplagan* (s. 91-150). Lund: Studentlitteratur.
- Carton, Aaron. S. & Rieber, Robert. W. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York and London: Plenum Press.
- Catts, H. & Kahmi, A. (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2: nd ed.). Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ejeman, G. och Molly, G. (2001). *Metodboken. Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Ericsson, I. (2007). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericsson (Red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter 3:e upplagan* (s. 23-54). Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Häggeström, I. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I L. Bjar & C. Liberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s. 237-252). Lund: Studentlitteratur.

- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingestad, G. (2009). Lärande – en fråga om delaktighet. I L.Bjar och A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 87-104). Lund: Studentlitteratur AB.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobsson, C. (2006). Hur kan vi se på läs och skrivsvårigheter. *Publicerad i Dyslexi-aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, nr 4, 2006*.
- Kullberg, B (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, G. (1994). Fenomenologi i praktiken. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 91-110). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 Lpf 94 (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2007). Ingvar Lundberg. I B. Kullberg & E. Åkesson (Red.), *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006* (s.15-19). Rapport nr. 2007:01. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I & Leven, E. (2001). *Kom och läs! Vilken bild är rätt?: en enkel klassdiagnos av läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter de första skolåren – Hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Merriam, Sharan. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M (red.). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Lärarhögskolan, Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld.
http://www.lhs.se/iol/publikationer/ovrigt/pdf/skapa_konsensus.pdf
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet. Rapport 2:2007. Stockholm.
- Nationalencyklopedin. (1990). Höganäs: Bra Böcker AB.
- Nationalencyklopedin. (1995). Höganäs: Bra Böcker AB.

Nyström, i. (2002). Eleven och lärandemiljön. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning. Växjö. Växjö University Press.

Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla*. Specialpedagogiska rapporter nr.14. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.

Reichenberg, M. (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 213-235). Lund: Studentlitteratur.

Roos, C. (2007). Carin Roos. I B. Kullberg & E. Åkesson (Red.), *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006* (s.75-85). Rapport nr. 2007:01. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.

Sandström Kjellin, M. (2004). *Läsutveckling hos barn*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

SFS 2008:132. *Förordningstext speciallärarexamen*. Högskoleförordningen.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007a). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisning i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm.

Skolverket. (2007b). *Pirls 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm.

Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin & P-G Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 73-90). Lund: Studentlitteratur.

Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

Stukåt, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts akademiska förlag.

Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.). *Barn läser och skriver* (s. 65-86). Lund: Studentlitteratur

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom human-samhällsvetenskap*. www.vr.se

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

- Beskriv hur du upplever testet ”Vilken bild är rätt?”
- Hur anser du att man kan använda resultatet?
- Vilken information anser du att man kan få fram? Ny? Gammal bekräftad?
- På vilket sätt kan testet vara ett stöd i din undervisning?
- Hur upplever du att resultatet påverkar din undervisning?
- Vilket syfte tror du kommunen har med testet?
- Hur anser du att man kan gå vidare med de elever som inte nådde tillfredsställande resultat på testet?
- Vad kan speciallärare bidra till i undervisningen?
- Vad behövs för att kunna arbeta på det sättet?
- Hur tycker du man kan göra för att upptäcka lässvårigheter? Tycker du att du kan arbeta på detta sätt?
- Har din utbildningsbakgrund påverkat dig tror du?

E-brev till rektorer

Hej!

Vi är två studenter, Jeanette Carlsson och Christina Cederquist, som arbetar (namnen på skolorna). Vi läser nu vår sista termin på speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Det är nu dags för oss att skriva vår D-uppsats. Rapporten kommer att handla om hur pedagoger undervisar i läsning. Utgångspunkten kommer att vara Lundbergs test ”Vilken bild är rätt?” Vi är intresserade av pedagogernas upplevelser av testet och hur de anser att man kan arbeta med de elever som inte uppnår tillfredsställande resultat på detta test.

Vi söker pedagoger som undervisar i år två eller tre och har erfarenheter från testet att samtala med. Har pedagogen haft klassen i två år är det en fördel. Vi ber därför om din hjälp i egenskap av rektor att förmedla denna kontakt. Har du någon pedagog som du tror kan hjälpa oss i detta arbete?

Var vänlig svara via e-post snarast.

Tack för din hjälp!
Jeanette och Christina

Etiska principer som vi utgår från i arbetet med vår rapport

Vi vill till att börja med tacka dig för att du tar dig tid att träffa oss och hjälpa oss med vårt examensarbete. Syftet med detta samtal är att vi ska skaffa oss kunskap om pedagogers upplevelse av lästestet "Vilken bild är rätt?" som genomförs med alla kommunens elever i åk. 2. Den information vi får in under samtalet kommer vi att använda oss av i vår examinationsuppsats på speciallärarprogrammet. Empirin kommer att behandlas enligt Vetenskapsrådets etiska principer (www.vr.se) vilka bygger på:

- **Frivillighet** som innebär att informanten har rätt att avbryta deltagande i undersökningen när som helst.
- **Samtyckeskravet** som innebär att det är deltagen själv som ska bestämma över sin medverkan, påtryckning får inte ske, ej heller beroendeförhållande.
- **Konfidentialitetskravet** innebär bl. a att personer inte ska kunna identifieras i rapporten. Alla informanter kommer att benämnas med ett fingerat namn.
- **Nyttjandekravet** innebär att uppgifter som samlas in används endast till denna undersökning.

Tack för din medverkan!
Christina och Jeanette

Matris

	Anna	Birgitta, Barbro	Cecilia	Doris	Erika	Frida	Görel
Hur upplever pedagogerna lästestet?							
Vilken information anser pedagogerna att de kan få fram från resultatet?							
Hur kan pedagogerna gå vidare med elever som inte nått tillfredsställande resultat?							
Vilken roll kan specialläraren ha i detta arbete?							
På vilket sätt tycker pedagogerna att lässvårigheter kan förebyggas och uppmärksammas?							