



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Specifika läs- och skrivsvårigheter ur ett pedagogiskt perspektiv - att upptäcka, utreda och åtgärda

Josefin Agnarson och Veronica Broberg

LAU370

Handledare: Roger Källström

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT09-1170-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Specifika läs- och skrivsvårigheter ur ett pedagogiskt perspektiv - att upptäcka, utreda och åtgärda.

Författare: Josefin Agnarson och Veronica Broberg

Termin och år: HT-09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Roger Källström

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT09-1170-01

Nyckelord: specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, tidiga insatser, motivation, individualisering, kartläggning av svårigheter, upptäcka, utreda, åtgärda.

Sammanfattning: I vår uppsats har vi studerat området specifika läs- och skrivsvårigheter. Uppsatsen syftar till att belysa hur pedagoger förhåller sig till dessa svårigheter och hur arbetet med dessa elever genomförs. I arbetet synliggörs de pedagogiska insatser som eleven är i behov av för att få en gynnsam språkutveckling. Syftet är att lyfta pedagogernas uppfattningar om bakomliggande faktorer till specifika läs- och skrivsvårigheter och hur problematiken upptäcks, utreds och åtgärdas. Vi har genomfört intervjuer med specialpedagoger och pedagoger för att kunna ställa praktik i förhållande till teori. Deras svar har legat till grund för vår uppsats. Resultatet visade att tidiga insatser, motivation, individanpassat material och individanpassad undervisning ansågs vara avgörande för en god utveckling hos eleven. Vidare visade resultatet att pedagogerna framförallt framhöll tre bakomliggande faktorer till specifika läs- och skrivsvårigheter: det genetiska arvet, uppväxtmiljöns betydelse och pedagogiska insatser. Även om det pedagogiska arbetet är beroende av resurser har vi genom intervjuerna sett att man med små tillgångar kan utträtta mycket genom att vara en medveten pedagog. Med detta menar vi att man som pedagog gör medvetna val och anpassar undervisningen efter elevens behov.

Förord

I läroplanen står det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpo 94:13), vilket ständigt är viktigt att ha i åtanke som pedagog. Vi har studerat området specifika läs- och skrivsvårigheter för att fördjupa bilden av hur teori och praktik hänger ihop kring elever med denna problematik. Dagligen möter vi som pedagoger många unika individer med olika förutsättningar och inställningar inför att lära sig läsa och skriva. Många elever knäcker koden snabbt medan läsningen för andra bli till en livslång kamp.

Tillsammans har vi bearbetat utvald litteratur och genomfört intervjuer inom ämnesområdet. Genom intervjuerna har vi studerat vilken uppfattning pedagoger och specialpedagoger, i de utvalda verksamheterna, har om vilka faktorer som ligger bakom specifika läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna har fått svara på frågor angående hur de uppmärksammar och arbetar med elever med denna problematik.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Syfte och forskningsfrågor	7
3. Teoretisk anknytning.....	7
3.1 Historisk bakgrund	7
3.2 En definition av dyslexi.....	8
3.3 Den gode läsaren	8
3.4 Svårigheter med avkodning och läsförståelse	10
3.4.1 Arv eller mognad.....	10
3.5 Undervisning och bemötande.....	11
3.6 Motivation	12
3.7 Kompensation.....	14
3.8 Tecken på läs- och skrivsvårigheter	14
3.9 Kartläggning.....	15
3.10 Utredning av läs- och skrivsvårigheter.....	16
4. Undersökningens uppläggning	17
4.1 Begreppsdefinition	17
4.2 Metod och material.....	17
4.2.1 Inledning.....	17
4.2.2 Respondenterna	18
4.2.3 Utformning av intervjufrågor	19
4.2.4 Materialinsamling.....	19
4.2.5 Bearbetning av intervjuer/material.....	20
4.3 Etisk hänsyn	20
5. Resultat i huvuddrag.....	20
5.1 Arv, pedagogiska insatser och miljö	20
5.2 Testmaterial och resurser	22

5.3 Motivation som drivkraft	22
5.4 Uppföljning av elevens utveckling.....	23
6. Resultat – detaljerad redovisning och diskussion	24
6.1 Biologiska faktorerens roll.....	24
6.2 Undervisningens roll	25
6.3 Miljöns roll.....	26
6.4 Motivation som drivkraft	27
6.5 Vikten av förebyggande arbete och tidiga insatser	27
6.6 Resurser och hjälpmedel	30
7. Slutdiskussion.....	31
7.1 Vilka uppfattningar har pedagogerna om vad som ligger bakom läs- och skrivsvårigheter?	31
7.2 Hur arbetar man för att upptäcka, utreda och åtgärda elever med läs- och skrivsvårigheter?	31
8. Referenslista	34
9. Bilaga	35

1. Inledning

Fröken stänger dörren med en smäll. Med stark röst säger hon:

– Nu är det dags för högläsning.

Der börjar rassla bland bänkarna och klasskamraterna intill mig bläddrar stressat i böckerna för att slå upp rätt sida. Klumpen i magen bara växer och växer och det känns som att hjärtat slår dubbelt så fort. Med darrande hand bläddrar jag i boken efter rätt sida.

– Elin börjar läsa ett stycke och sedan fortsätter vi radvis, säger fröken.

Jag riktar blicken mot Elin och räknar stressat alla klasskamrater framför mig för att veta ungefär vilket stycke jag kommer att behöva läsa. På sidan har bokstäverna fått sitt eget liv, de hoppar runt och byter plats. ”Vad står det egentligen?” Jag tänker så att det knakar; ”Jag måste vara koncentrerad, jag måste klara det här”. Nu är det redan Eriks tur att läsa. Jag har ingen aning om vad de andra har läst, eftersom jag hela tiden måste lägga all min kraft på att läsa mitt stycke. Om och om igen försöker jag, nu har jag gråten i halsen. Jag vill inte! Varför måste det vara just jag som inte kan läsa?

– Sara.

Fröken säger mitt namn. Alla vänder sina blickar mot mig. Det har blivit min tur att läsa.

Hos elever med specifika läs- och skrivsvårigheter tar känslan av att inte vara lika bra som alla andra ofta överhanden och självförtroendet minskar till följd av svårigheterna. Skolans grundläggande uppgift är att eleven ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att läsa, skiva och tala (Carlström, 2007:145). För alla elever går denna process inte alltid så lätt och många behöver en pedagogisk knuff för att komma igång. Vissa barn behöver få mer individuellt anpassat stöd i form av material, undervisning, uppmuntran, tid och inspiration för att lära sig att läsa och skriva. Att inte kunna läsa leder till ett stort utanförskap då vi dagligen använder oss av denna färdighet. Varje individ är i stort behov av att ha en välutvecklad läs- och skrivförmåga då vårt samhälle bygger på dessa kunskaper. Det är viktigt att eleven med specifika läs- och skrivsvårigheter får en individuellt anpassad undervisning som utgår ifrån elevens förutsättningar och behov (Lpo 94:15). I denna process är det betydelsefullt att eleverna ges möjligheter att lyckas. Pedagogen har en stor uppgift i att motivera eleven eftersom svårigheterna är påtagliga. Eleven måste sättas i centrum. Genom val av metod, arbetsätt och material ger pedagogen eleverna möjlighet att, på olika sätt, uppnå målen (Lpo 94:14).

I vår undersökning har vi intervjuat pedagoger och specialpedagoger för att se hur de bemöter, uppmärksammar och arbetar med elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Vi har valt att genomföra intervjuerna för att uppmärksamma vilket arbete som ligger till grund för dessa elevers utveckling.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår uppsats är att ta reda på hur de pedagoger vi intervjuat arbetar med elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Uppsatsen syftar till att synliggöra de pedagogiska insatser som behövs för att eleven ska få en gynnsam språkutveckling. Syftet är även att visa att pedagogernas inställning och kunskaper är av stor vikt för att elever ska utveckla sitt eget sätt att lära och känna tillit till sin förmåga (Lpo94:17f.). De frågor vi söker svar på är:

- Vilka uppfattningar har pedagogerna om vad som ligger bakom specifika läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar pedagogerna för att upptäcka, utreda och åtgärda elever med specifika läs- och skrivsvårigheter?

3. Teoretisk anknytning

3.1 Historisk bakgrund

I England under 30-talet började man tala om dyslexi inom medicinska vetenskaper, men det dröjde ända till slutet på 60-talet innan begreppet togs på allvar (Bladini, 1998:4). De fanns de som ansåg att man kallade barnet ”dyslektiskt” därför att man inte fann någon orsak till elevens svårigheter. De som var mest kritiska till begreppet var pedagogerna, då man ansåg att de medicinska specialisterna inkräktade på det pedagogiska området. De skulle i stället ha önskat att resurserna med anknytning till läs- och skrivsvårigheter fick gå till skolan istället för till medicinsk forskning (Bladini, 1998:5). Inte förrän 1981 blev elever i Sverige med dyslexi berättigade att garanterat få resurser i form av specialundervisning (Bladini, 1998:5).

Under 70- och 80-talet i Sverige använde man sig av två relativt accepterade begrepp. Det första begreppet var ”barn med läs- och skrivsvårigheter”. Detta var barn som på läsprov presterade lågt i förhållande till normalfördelningen. Det andra begreppet var ”barn med speciella läs- och skrivsvårigheter”, vilket relaterades till elevens intelligens (Bladini 1998:6). I Sverige har dyslexi varit accepterat som ett funktionshinder sedan 1990-talet (Ingvar, 2008:20).

Det kan vara svårt att fastställa vad det är för sorts problem en elev med läs- och skrivsvårigheter har. Under 90-talet kunde dessa elever hittas i specialklasser för svagt presterande elever, eller i klasser för elever med socioemotionella problem (Bladini, 1998:2). Det hävdades även från medicinskt håll att ”dyslexi är ett genetiskt betingat neuro-biologiskt handikapp” (Bladini, 1998:2). Som pedagog önskade man se eleven ur ett helhetsperspektiv istället för att sätta en medicinsk diagnos på eleven. Olikheterna som finns vid synen på läs- och skrivsvårigheter återspeglas när det kommer till val av terminologi. Forskare inom medicin väljer att tala om dyslexi och dyslektiker. Pedagoger anser däremot att elevens problematik kan beskrivas utifrån begrepp som olikheter i språk- läs- och skrivutvecklingen eller läs- och skrivsvårigheter (Bladini, 1998:3). Intresset bland forskarna inom medicin har framförallt riktats på orsaker i form av genetiska eller bakomliggande skador, medan pedagogernas fokus har legat på symptomen (Bladini, 1998:4).

3.2 En definition av dyslexi

Høien och Lundbergs (2006) definition av dyslexi stämmer med den uppfattning som delas av många forskare. Den lyder:

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 ofta rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheter på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder (Høien & Lundberg, 2006:20f.).

Författarna har valt att definiera dyslexi på detta sätt, eftersom det ger utrymme för att finna dyslexi på alla intelligensnivåer. Detta gör att man kan finna starkt begåvade personer med dyslexi och svagt begåvade personer med god och välfungerande avkodningsförmåga (Høien & Lundberg, 2006:21).

3.3 Den gode läsaren

Den som utvecklar en god läsförmåga genomgår enligt Lundberg och Herrlin (2008:6, 9f.) en utveckling inom fem områden: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Dessa områden eller dimensioner samspelar men har också sina egna förlopp. Är det någon dimension som inte fungerar så förhindrar den framgången i de övriga. En anledning till att hålla isär dessa områden är att man ska kunna bedöma var elevens svaga och starka sidor är, vilket ger underlag till att sätta in lämpliga åtgärder. Enligt Lundberg och Herrlin (2008:10) är elevens intresse, lust och glädje inför läsandet det som är avgörande för läsarens utveckling. Eleven måste känna en tillfredställelse genom att bli bättre och komma vidare i sin läsförmåga.

Den fonologiska medvetenheten innebär att barnet förstår att orden man talar går att dela upp i mindre språkljud, fonem, som representeras av bokstäver. För att barnet ska kunna höra att *sol*, *sak* och *sil* börjar på samma bokstav, bokstaven *s*, så krävs det en fonologisk medvetenhet. Att även kunna uppfatta rim och att själv kunna rimma är ett tidigt tecken på fonologisk medvetenhet. Barnet måste alltså för en stund bortse från vad ordet betyder och istället fokusera på hur det låter (Lundberg & Herrlin, 2008:25).

Även innan barnet kan läsa i egentlig mening kan det känna igen ordbilder. Det innebär att eleven t.ex. kan känna igen sitt namn innan den har lärt sig läsa. I ett sådant fall behandlas ordet som vilken annan bild som helst. Barnet uppmärksammar vissa specifika drag i ordet som gör att det går att känna igen. Detta steg i utvecklingen av ordavkodningen bygger på att barnet, i sin omgivning, börjar uppmärksamma det skrivna ordet. När sedan barnet börjar göra egna skrivförsök uppmärksammas även delarna i ordet, bokstäverna och ordningsföljden av bokstäverna. Det är inom dimensionen ordavkodning som eleven ”knäcker koden”, vilket innebär att barnet har förstått att ord kan delas upp i fonem och att bokstäverna motsvarar fonem som kan ljudas samman till ord. Även om barnet knäckt koden kan det däremot vara en lång process innan barnet utvecklar en snabb ordigenkänning som är automatiserad.

Ordavkodningen stärks av läsförståelsen men bygger på att den fonologiska medvetenheten är utvecklad (Lundberg & Herrlin, 2008:12f., 35).

Flyt i läsningen är inte riktigt samma sak som en automatiserad läsning. När man har flyt i läsningen gjuder man liv i hela meningar och stycken. Det innebär även att man kan använda rätt satsmelodi vid högläsning, och att man läser så pass fort att man kan klara av den minnesbelastning som krävs för att läsa längre meningar. När man kan läsa med flyt kan man även på ett djupare plan arbeta med läsförståelsen. Läsaren måste veta var i texten man ska betona och pausa. Även en god läsare kan ha ett dåligt flyt i läsningen om den bearbetar en text som är okänd och innehåller många för läsaren nya ord. Lundberg och Herrlin (2008:13f.) menar att flytet i läsningen är bron mellan ordavkodningen och läsförståelsen. Eleven kan alltså identifiera ordet och förstå det samtidigt (Lundberg & Herrlin, 2008:13f., 47).

Läsförståelsen ska vara grundad på orden som står skrivna. När barnen inte kommit så långt i utvecklingen gissar de sig gärna fram med hjälp av sammanhanget. I läsningen är barnet aktivt och medskapande, eftersom läsningen kopplas till barnets tidigare erfarenheter. Textens bakgrundskunskaper gör att läsaren kan gå bortom den givna informationen och göra egna inferenser i texten. För att kunna göra inferenser använder sig läsaren av ledtrådar i texten och sina egna kunskaper.

Den femte och sista dimensionen är läsintresset. Denna dimension är till skillnad från de andra fyra baserad på elevens lust och glädje. Skolan har en viktig uppgift att förmedla positiva känslor och tankar om läsningen så att eleven kan se framgångar i sin läsning och i och med detta stärka sitt självförtroende. För att eleven ska få uppleva att läsningen går framåt krävs det just glädje och lust som får leda till att det skapas ett intresse. Om barnet från början får en positiv läsupplevelse tar denne med sig det till nästa lästillfälle. Motivationen vid läsningen är alltså mycket viktig, då den är som en drivkraft inom eleven. När eleven har byggt upp ett läsintresse kan läsningen ge ett rikligt utbyte som inte har så mycket med nytta, utan snarare med nöje, att göra. ”Livet blir helt enkelt torftigt utan läsande” (Lundberg och Herrlin, 2008:17). För att hjälpa eleven till läsintresse är det viktigt att ge barnen elevnära texter där ordval, meningsbyggnad och innehåll passar dem (Lundberg & Herrlin, 2008:16ff., 65).

Den gode läsaren kan anpassa lässtrategi efter behov beroende på om ordet står ensamt eller i en kontext. Om ordet presenteras ensamt är det framför allt två strategier som brukas vid avkodningen: den ortografiska strategin och den fonologiska strategin. Om orden presenteras i en kontext kan läsaren utnyttja de semantiska, syntaktiska och pragmatiska hållpunkter som texten ger. När läsaren använder den ortografiska strategin avkodas ordet omedelbart, vilket innebär att läsaren går direkt från ordets bokstavssekvens till ordets mening och fonologi. Förutsättningen för att läsaren ska kunna använda den ortografiska strategin är att personen tidigare har sett ordet ett flertal gånger och att det är etablerat i långtidsminnet. Normalt avkodar den gode läsaren med den ortografiska strategin. När läsaren ska läsa ett okänt ord eller nonsensord används den fonologiska strategin, vilket innebär att läsaren ljudar fram det nya ordet. Den gode läsaren kan alltså anpassa strategi beroende på om ordet är okänt eller känt, om det uppträder ensamt eller i en kontext (Høien & Lundberg, 2006:41f.).

3.4 Svårigheter med avkodning och läsförståelse

Det är svårare att upptäcka en elev med läs- och skrivsvårigheter, då hindret inte är synligt, än en elev som har ett mer uppenbart funktionshinder (Lundgren & Ohlis, 2003:9). ”Två till tre elever i varje klass har avsevärt mycket svårare än sina kamrater att hantera ord och bokstäver” (Lundgren & Ohlis, 2003:9f.). Vi människor är olika när det kommer till inläring, elever har olika lätt för att lära. Eftersom läsningen är vårt främsta verktyg för att nå kunskap är det extra viktigt att inläringen är välfungerande (Lundgren & Ohlis, 2003:10).

Høien och Lundberg (2006) hänvisar till Gough och Tunmer som har uttryckt vad läsning är i följande formel: ”Läsning = avkodning * förståelse” (Høien & Lundberg, 2006:41). Det går att skilja på två delar i läsningen. Den ena är avkodningen och den andra är förståelsen. Dessa faktorer spelar in genom att de påverkar varandra. Om antingen avkodningen eller förståelsen blir noll, blir också själva läsningen noll. Båda faktorerna krävs för att läsningen ska fungera. Läsningens tekniska del är avkodning. För att kunna läsa ett ord måste man kunna använda sig av skriftspråkets kod och principer, vilket är tidskrävande eftersom det innebär både ljudning, bokstavering och stavelseläsning (Høien & Lundberg, 2006:15). Ordavkodningen bygger på en utvecklad fonologisk medvetenhet, men den stärks också av läsförståelsen. ”Avkodning utan förståelse är ingen läsning. Förståelse innebär att man nått fram till ett inre mentalt lexikon, där ordens betydelser finns lagrade” (Lundberg & Herrlin, 2008:53). När det kommer till förståelsen arbetar man på samma sätt som när man får lyssna till högläsning. Det handlar om att använda sina kognitiva resurser för att kunna göra inferenser och vara medskapare av texten (Lundberg & Herrlin, 2008:15). Det krävs att man kan göra egna tolkningar och dra egna slutsatser utifrån texten, och att man knyter an det man läser till egna erfarenheter och referensramar (Høien & Lundberg, 2006).

Alla har inte lika lätt att lära sig läsa och skriva vilket beror på att alla inte har en automatisk förmåga att tyda tecken. Den fonologiska medvetenheten är av stor vikt för att eleverna ska kunna utvecklas till goda läsare. För elever med dyslexi är den grundläggande problematiken att de har brister i den fonologiska avkodningen. Dålig avkodning bidrar till en stor belastning av arbetsminnet. Om en elev är snabb i sin avkodning kan mer energi läggas på läsförståelsen och läsningen flyter lättare. För en elev med stora avkodningssvårigheter är det lätt att ge upp. Ansträngningen är stor och arbetsminnets fokus ligger inte på förståelsen av texten utan på själva avkodningen (Ingvar, 2008:11, 34).

3.4.1 Arv eller mognad

Det tar längre tid att knäcka koden för vissa barn, till skillnad från andra. För några av dessa barn kan läs- och skrivsvårigheterna bero på en sen mognad. Men det är viktigt att pedagogerna inte ”väntar och ser”, vilket många gör. Forskningen visar att 80 % av de elever som har stora svårigheter med språket i årskurs två har det även i årskurs nio (Lundgren & Ohlis, 2003:11). Även Ingvar (2008:17) menar att de flesta forskningsresultat visar att barn med dyslexi måste fångas upp tidigt. Alla barn måste få stöd när det gäller läsning och skrivning. Författaren anser att skolan inte mäter elevernas läsförmåga tidigt, konsekvent och återkommande. Detta är något som bidrar till att insatserna för att hjälpa eleverna blir lösryckta och framförallt sker de alldeles för sent. Dyslexi är inte något som ”går över” utan ett funktionshinder som påverkar en individ under hela livet (Ingvar, 2008:19, 27).

Ingvar (2008:96) menar att en ”vänta och se” -attityd är skadligt för barnet och att tidiga insatser ger det bästa resultatet. Om insatserna startar efter andra klass är det svårare för eleven att nå ett bra resultat än om de sätts in tidigare. Vidare anser Ingvar (2008) att många skolor i praktiken väntar för länge innan insatser genomförs, vilket bidrar till att eleven redan ”misslyckats” och att det blir svårare att motivera eleven eftersom stödinsatserna nu kommer ha en negativ startpunkt (Ingvar, 2008:71f.).

Eftersom läs- och skrivsvårigheter handlar om fonologiska svårigheter borde man redan i förskolan kunna upptäcka barn med dessa svårigheter. Om problemen upptäcks tidigt kan pedagogerna stimulera barnen genom t.ex. språklekar. När barnen får träna språket blir de språkligt medvetna vilket i sin tur ger goda resultat (Lundgren & Ohlis, 2003:11). Enligt Ingvar (2008) kan tidiga tecken på dyslexi vara att barnet kryper på ett annorlunda sätt eller har svårt att ta på sig, att barnet ofta snavar och trillar. Barnet visar inte något intresse för bokstäver och ljud, de gillar inte att leka med orden i form av rim och ramsor. Författaren menar dock att dessa tecken inte stämmer in på alla barn och kan därför inte anses vara några diagnostiserande kriterier (Ingvar, 2008:43f.).

Läs- och skrivsvårigheter står för en mängd specifika funktionsnedsättningar, ”men man ärver inte svårigheterna, utan vissa egenskaper som kan leda till läs- och skrivsvårigheter” (Lundgren & Ohlis, 2003:11). Dyslexi är ärftligt och detta är något som är känt sedan långt tillbaka i tiden. Om föräldrarna har dyslexi är det enligt Ingvar (2008:31) mellan 25 och 65 % risk att deras barn ärver funktionshindret. Därför anser Ingvar (2008) att det är betydelsefullt att följa upp barn vars syskon eller föräldrar har dyslexi. Även om de biologiska förutsättningarna spelar in, får inte de övriga förutsättningarna glömmas bort. Dessa två samspelar med varandra. Några av de faktorer som kan spela in i ett barns läs- och skrivutveckling är mognad, erfarenhet, undervisning, motivation, kompensation och bemötande (Lundgren & Ohlis, 2003:11).

3.5 Undervisning och bemötande

Det finns inte bara en enda lösning som passar för alla elever med dyslexi. Det som är betydelsefullt är att möta eleverna individuellt så att elevens möjligheter synliggörs. Därför är det viktigt att ta reda på elevernas kunskaper och därefter hitta vägar för att möta de utmaningar eleverna stöter på. Den största utmaningen ligger i att hitta motivationen för att klara av de hinder som verkar omöjliga (Ingvar, 2008:42).

Lundgren och Ohlis (2003) menar att för de flesta barn går läs- och skrivutvecklingen framåt i en ”normal” takt med stöttning och hjälp från föräldrar och pedagog, medan andra barn lär sig läsa mer eller mindre på egen hand. För de barn som har läs- och skrivsvårigheter, däremot, kan pedagogiken och tempot i undervisningen vara avgörande för att eleverna ska få en grund som är ordentligt lagd. När eleverna kommer efter avtar motivationen, och deras självförtroende kommer att brytas ner. I och med detta kan eleverna falla in i andra beteendemönster i form av att de blir tillbakadragna eller stökiga (Lundgren & Ohlis, 2003:12). Det krävs en stor mental ansträngning för eleverna vid läs- och skrivträning men den ger så litet utbyte. På grund av detta är det lätt för eleverna att hamna i en ond cirkel (Høien & Lundberg, 2006:18).

Elever med dyslexi måste, enligt Ingvar (2008), träna språket till automaticitet. Detta kan ske genom att eleverna får tydliga instruktioner och att undervisning och träning utgår från elevens förutsättningar. Undervisningen bör vara multimodal till sin karaktär för att stödja eleven och underlätta lärandet. Inläringen och träningen ska vara på en rimlig nivå så att eleven känner att det finns goda möjligheter att genomföra arbetet. Eleven måste delges information så att denne får sammanhanget klart för sig eftersom det underlättar arbetsprocessen och bidrar till struktur. Pedagogerna måste inse vilka moment som en elev behöver träna extra på och i vilken takt man kan föra in nya moment. Insatserna för att hjälpa eleverna bör vara intensiva och systematiska. Eleverna bör också tidigt få träna den fonologiska medvetenheten. Pedagogerna bör synliggöra elevernas framsteg på ett sådant sätt att eleverna känner att de får möjligheter att lyckas (Ingvar, 2008, passim).

För elever med dyslexi är viktigt att undervisningen och skolan har en tydlig struktur (Ingvar, 2008). Genom att få hjälp av kunnig personal och genom att få använda kompenserande hjälpmedel får eleven stöd i sin utveckling. Om en elev känner sig stressad blir det också svårare för eleven att lära sig något. Därför är det väsentligt att som pedagog bidra till att skapa ett lugn genom att göra klart för eleven hur ett arbetsmoment ser ut och vad som förväntas av eleven (Ingvar, 2008, passim).

Carlström (2007:129) hänvisar till den amerikanske forskaren Torgesen som anser att enskild intensivundervisning som sker varje dag under åtta veckor ger ett gynnsamt resultat. Denna typ av undervisning kan lyfta de elever som halkat efter i skolan på grund av sina svårigheter. Enligt Torgesen är problemet idag att undervisningen inte är tillräckligt intensiv och att klasserna är för stora för att pedagogerna ska kunna ge det individuella stöd som behövs. Han menar att eleverna får arbeta alldeles för självständigt och poängterar att det är betydelsefullt att från början se till att eleverna inte misslyckas (Carlström, 2007).

Lundgren och Ohlis (2003) menar att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inte är svagare i allmänhet, men om eleven inte ges rätt förutsättningar för att visa vad den kan, medför det att eleven blir svagpresterande. ”Ty allt för ofta blir vi vad omgivningen förväntar sig av oss” (Lundgren & Ohlis, 2003:13).

Att lära sig läsa och skriva är för många elever en svår process. ”Barn kommer till skolan med olika attityder till och förutsättningar för läs- och skrivinläring” (Carlström, 2007:95). Som pedagog är det betydelsefullt att på ett tidigt stadium uppmärksamma vilka strategier eleverna använder sig av och om dessa är gångbara för att de ska kunna utveckla sin förmåga att läsa och skriva. Om så inte är fallet måste nya strategier uppmärksammas innan eleven börjar använda sig av de felaktiga. Som pedagog gäller det att få en förståelse för varför just denna elev har svårigheter och sedan ge eleven möjligheter och verktyg för att utvecklas (Carlström, 2007).

3.6 Motivation

”Det bästa sättet att bemästra svårigheter är att vara motiverad själv” menar Lundgren och Ohlis (2003:12). Motivationen finns inte alltid med från början utan är något som måste skapas under arbetets gång. Den som har läs- och skrivsvårigheter undviker troligtvis att läsa, och får därigenom inte den träning som behövs för att utvecklas i sin läs- och skrivförmåga. Detta bidrar i sin tur till en negativ utveckling där eleven aktivt försöker undvika situationer som innebär läsning (Lundgren & Ohlis, 2003:12). Skillnaderna mellan de goda och de dåliga

läsarna blir bara större ju längre upp i klasserna eleverna kommer. Eftersom de goda läsarna läser ofta och mycket tar de stora steg framåt i läsningen till skillnad från de dåliga läsarna, som ständigt halkar efter mer och mer. För de dåliga läsarna är det jobbigt att läsa och därför läser de lite och sällan. På grund av detta blir klyftan mellan goda och dåliga läsare bara större och större ju längre tiden går. Detta brukar kallas för Matteus-effekten, med syfte på följande citat från Matteusevangeliet: ”Ty var och en som har skall få, och detta i överflöd, men den som inget har, från honom skall tas också det han har” (Svensk studiebibel, Matteusevangeliet 25:29, 2004). Den innebär att de som är rika blir rikare och de som är fattiga blir fattigare (Høien & Lundberg, 2006:268). Med andra ord blir den gode läsaren bara bättre och bättre och den dåliga läsaren halkar efter mer och mer. Klyftan blir alltmer synlig då den dåliga läsaren jämför sig med den gode läsaren som kommit in i en god cirkel där läsning och inläring är fungerande (Wellros & Wellros, 1999).

Om det finns arbetsuppgifter som är rimliga för elevens förmåga kan de skapa motivation hos eleven (Lundgren, Ohlis, 2003:13).

Motivation är en viktig del i läsinläringen. Om barnet får en positiv erfarenhet av en läsoplevelse, så tar barnet med sig det i sitt minne till nästa gång. Den inre motivationen hos ett barn fungerar som en liten motor och drivkraften kommer inifrån individen själv (Lundberg & Herrlin, 2008:63).

Elever med läs- och skrivsvårigheter upplever att de har svårigheter med allt i skolan, eftersom läsningen påverkar utvecklingen i andra ämnen. Stressen över att inte klara av undervisningen påverkar inläringen negativt (Carlström, 2007:91). För en elev som ständigt tycker att den misslyckas är steget inte långt till att utveckla ett dåligt självförtroende. Den psykiska påfrestningen av att inte klara av läsningen och skrivningen blir stor och eleven utvecklar ofta strategier för hur den ska kunna dölja sina läs- och skrivsvårigheter. Det är lätt hänt att svårigheterna bidrar till att skapa en ond cirkel eftersom språket påverkar det mesta arbetet i skolan (Carlström, 2007:91f.).

Hos eleverna är det avgörande att ordavkodningen automatiseras, vilket enligt Ingvar är något som alla pedagoger bör ha i fokus. Annars är det lätt hänt att eleverna inte kommer vidare i sin utveckling, då läsningen blir så ansträngande för eleven att läsningen inte blir lustfylld. Som pedagog gäller det att ha ett positivt förhållningssätt gentemot eleven och att synliggöra vad denne kan. Centralt är också att försöka skapa tillfällen där eleven tycker att undervisningen är rolig. Då får eleven möjligheter att använda sin kunskap och uppleva den positiva utveckling som sker (Ingvar, 2008:48). För en pedagog finns en rad arbetssätt, metoder och arbetsmaterial att tillgå för att anpassa undervisningen individuellt. Om man hoppar mellan olika metoder och material och eleven gång på gång misslyckas är risken stor att eleven känner hopplöshet inför kommande arbete. Därför bör pedagogen hitta en metod som passar just denna elev (Carlström, 2007:132). Lundgren och Ohlis (2003:7) hänvisar till Läraförbundet som skriver att det inte handlar om att uppmärksamma brister hos eleven som ska åtgärdas, utan utgångspunkten ska vara att varje elevs resurser ska utvecklas.

Läs- och skrivsvårigheter kan föra med sig sekundära emotionella problem som kan uppstå när eleven inser att denne inte kommer framåt i sin läs- och skrivutveckling på samma sätt som övriga elever i klassen gör. Detta kan eleven se som ett misslyckande och i och med det ge upp sina försök till att utveckla sin läs- och skrivförmåga eftersom denne ser det som att det inte är någon idé. ”Det innebär att små problem kan bli stora om de inte uppmärksammas i

tid! Att avvakta och se, eller att allt för ensidigt rikta uppmärksamhet och resurser enbart på en elev som har ”stora svårigheter” är alltså ingen framkomlig väg” (Lundgren & Ohlis, 2003:11f.).

3.7 Kompensation

Föhrer och Magnusson (2003:24f.) skriver att för elever med läs- och skrivsvårigheter kan kompensatoriska hjälpmedel innebära att de klarar av skolan på ett lättare sätt. Detta i sin tur bidrar till att eleverna utbildar sig och hjälpmedlen bidrar också till att underlätta ute i arbetslivet för personer med dessa svårigheter. Hjälpmedlen behöver inte alltid vara av teknisk karaktär utan kan exempelvis bestå i att man som elev fått lära sig ett bra penngrepp.

För att en elev ska kunna arbeta självständigt kan kompensatoriska hjälpmedel fungera och ge stöd till eleven. De kan bidra till att eleven i större utsträckning vågar lita på sig själv eftersom den är medveten om att hjälpmedlet alltid finns till hands. För att det ska fungera på ett bra sätt måste eleven vara kunnig om hur hjälpmedlet ska användas på ett effektivt sätt. Både vad gäller undervisning och hjälpmedel bör pedagoger, enligt Föhrer och Magnusson (2003:137), se till det behov som finns och individuellt anpassa dessa. Vidare menar författarna att behovet av hjälpmedel hos eleven förändras och därför måste utvärdering ske löpande.

Idag kan man kompensera den träning och det stöd som elever med läs- och skrivsvårigheter behöver ha genom att använda datorer och inlästa läromedel. Genom att ha dessa kompensatoriska hjälpmedel kan eleverna, trots sina lässvårigheter och sin låga läshastighet, formulera texter baserade på sina erfarenheter och hämta in kunskap. Detta kan leda till att eleven blir motiverad eftersom ansträngningen inte behöver bli lika stor, och eleven kan på så sätt göra en större arbetsinsats och få träna kontinuerligt på sina färdigheter (Lundgren & Ohlis, 2003:13).

3.8 Tecken på läs- och skrivsvårigheter

Enligt Høien och Lundberg (2006) är det allvarliga avkodningssvårigheter och rättskrivningssvårigheter som är karaktäristiskt hos elever med dyslexi. Ingvar (2008:39ff.) menar att tecken på att en elev har dyslexi kan vara att eleven tappar bort många småord och att precisionen är låg vid läsningen. Överlag ligger dessa elever efter sina klasskamrater både när det gäller att lära sig läsa och skriva. Vidare menar författaren att dessa elever kan läsa korrekt när de blir äldre, men att de oftast inte kan läsa helt flytande och att deras handstil aldrig blir helt stabil. Detta kan bland annat bero på att eleven utvecklar sin skrivförmåga sent. Dessa elever kan också ha svårigheter med talet, vilket kan ta sig uttryck i att eleverna har svårt att uppfatta nyanser i språket. Det är heller inte ovanligt att uttalet hos elever med denna problematik kan vara otydligt eller att de lätt blandar ihop ord, enligt Ingvar (2008, 39ff.). För elever med dyslexi är det inte enkelt att lära in alfabetet eftersom de lätt tappar bort sig. Det är också vanligt att de blandar ihop bokstaven *b* och *d* och har svårigheter med att skilja mellan vänster och höger. Den bristande läsförståelsen är ett ständigt problem och att uppfatta instruktioner från läraren är också svårt. Ingvar (2008) poängterar att dessa tecken inte stämmer in på alla elever med dyslexi, men att man bör hålla uppsikt över eleverna om man märker att de har stora svårigheter i sin läs- och skrivutveckling.

3.9 Kartläggning

Syftet med att kartlägga en elev är att ta reda på vilket eller vilka sätt som eleven använder vid avkodning av ord. Kartläggningen skall även ta reda på varför denna eller dessa strategier inte fungerar för eleven. Tidigare forskning visar på att det finns minst åtta lingvistiska dimensioner som påverkar strategianvändningen (Høien & Lundberg, 2006:212ff.).

1. *Ordlängd* – man kan ha svårt för att läsa långa eller korta ord. Det är olika från person till person. När läsaren har mycket svårare med att läsa längre ord än kortare kan man konstatera att personen använder sig av den fonologiska strategin.
2. *Ord/nonsensord* – de personer som har relativt svårt för att läsa nonsensord i jämförelse med deras vanliga läsning använder den ortografiska strategin (ibland kan det även vara den logografiska strategin som används) under avkodningen. För att man ska kunna läsa nonsensord måste man använda den fonologiska strategin. Enligt Lundberg och Herrlin (2008:43) har personer med dyslexi ofta stora svårigheter att läsa nonsensord, fastän de kanske klarar att läsa riktiga ord i vanliga texter.
3. *Regularitet/irregularitet* – de reguljära orden är de ord som uttalas helt i enlighet med de vanliga läsreglerna (förhållandet mellan grafem och fonem). De irreguljära orden blir felaktigt lästa när man använder samma princip. Dessa ord blir endast rätt lästa om man använder den ortografiska strategin. Problem med irreguljära ord tyder på läs- och skrivsvårigheter.
4. *Abstrakt/konkret* – en del läsare behöver semantiska hållpunkter vid läsningen vilket betyder att textens innehåll är viktigt för att läsaren ska kunna läsa av det enskilda ordet. Här används ortografisk läsning. Om läsaren också behärskar den fonologiska strategin betyder det mindre om ordet är abstrakt eller konkret eftersom de vid behov ljudar sig igenom ordet.
5. *Innehållsord/funktionsord* – ord brukar delas in i följande två grupper: innehållsord och funktionsord. Till innehållsorden hör de ord som är betydelsebärande och till funktionsord hör de ord som binder samman innehållsorden. Om läsaren tycker att det är mycket lättare att läsa funktionsord tyder det på att den använder den ortografiska strategin under avkodningen. När man använder sig av den fonologiska strategin spelar det inte någon roll vilket sorts ord det är man läser.
6. *Homofon/icke homofon* – somliga läsare har svårighet att läsa ord som uttalas lika men skrivs på olika vis. Även om orden är ortografiskt olika varandra så har det samma fonologiska identitet vilket betyder att de uttalas likadant (Høien & Lundberg, 2006:214). Ett exempel på detta kan vara *värk* och *verk*. Använder läsaren den fonologiska strategin kan denne läsa ordet på ett korrekt sätt, men osäkerhet hos läsaren kan uppkomma vid frågor på ordets betydelse.
7. *Frekvens* – ordet i en text kan vara högfrekvent eller lågfrekvent. De ord som är högfrekventa är de ord som läsaren känner igen eftersom de ofta återkommer i texten. De lågfrekventa orden däremot är de ord som läsaren inte stöter på så ofta vilket

innebär att den ortografiska identiteten inte alltid är etablerad i långtidsminnet. Vid läsning av lågfrekventa ord använder sig läsaren av den ortografiska strategin.

8. *Fonologisk komplexitet* - ordet kan ha en fonologisk uppbyggnad som är enkel eller komplex. De komplext uppbyggda orden innehåller många konsonanter på rad i ett ord. Høien och Lundberg (2006:215) använder sig av ordet *stjärna* som exempel. Det enkelt uppbyggda ordet innehåller inte några svåra och långa konsonanthopningar. Ett exempel på ett sådant ord skulle kunna vara *stolen*, *staketet*, *huset*. Om läsaren använder sig av en ortografisk strategi vid avkodningen är det inte av stor betydelse om ordet är fonologiskt enkelt eller komplext.

Då Høien och Lundberg (2006:205f.) talar om kartläggning menar de att det handlar om en gemensam problemlösningsprocess. Testerna som görs på eleven för att komma fram till var svårigheterna ligger ingår endast som ett stödelement. Vidare menar författarna att testresultatet i första hand bör användas till att ge pedagogen vägledning i sitt pedagogiska arbete och som ett instrument för att bedöma de effekter som framkommer av den verkställda åtgärden. Testresultaten bör alltså inte i första hand användas för att en diagnos ska ställas på eleven. I samband med kartläggningen gör man även en felanalys på det avkodningstest man använt. Høien och Lundberg (2006:242f.) anser att det är viktigt att en grundlig kartläggning av personens fonologiska färdigheter sker i samband med en diagnostisering.

3.10 Utredning av läs- och skrivsvårigheter

Målet med en utredning av elevens problematik är att ge en helhetsbild av dennes situation. I denna synliggörs elevens styrkor och svagheter och vilka åtgärder som bör genomföras. Genom att fokusera på vad eleven kan, och ha detta som utgångspunkt, stärks elevens självförtroende. För att eleven ska komma vidare i sin utveckling bör nya moment byggas på i en takt som är anpassad efter elevens förutsättningar. Vidare menar Carlström (2007:97f.) att eleven genom delaktighet får ett ökat självförtroende. Som pedagog är det viktigt att ha klart för sig vad man vill ta reda på innan man testar en elev, och vilket syfte man har. Testet blir då ett sätt att tolka och få en uppfattning om elevens svårigheter. Det blir också ett redskap för att teori anknyta åtgärder (Carlström, 2007:126).

En av de positiva effekterna med att ha en diagnos, är att eleven själv får mer kunskap om vad de kan göra åt problematiken och vad de kan kräva av sin omgivning. Ingvar (2008:68) menar att många brukar uppleva en lättnad när de får problemen bekräftade och ser att de tas på allvar. Diagnosen kan också bidra till att tydligare krav ställs på skolan och att eleverna på så sätt får en mer individualiserad undervisning. (Ingvar, 2008:66). Däremot säger Johnsen (2007:209) att det viktigaste inte är att få diagnosen i sig, utan att elevens svårigheter blir utredda, så att de pedagoger som arbetar med eleven är medvetna om svårigheternas omfattning och karaktär. Först då kan pedagogen se hur eleven kan få hjälp på bästa sätt. Kartläggningen av svårigheten kan många gånger göras av en specialpedagog på skolan. Om osäkerhet uppstår vid bedömningen kan det varar av stor vikt att även samtal med psykolog, talpedagog och logoped.

Genom en utredning kan sambandet mellan övriga förmågor och läs- och skrivsvårigheter kartläggas. Utredningen kan också uppmärksamma hur svårigheter påverkar övriga ämnen (Johnsen, 2007:211f.). En utredning bör ta reda på om eleven har koncentrationssvårigheter

under olika tillfällen på dagen eller om eleven har svårast att vara koncentrerad i situationer som särskilt är förknippade med att läsa och skriva. Utredningen bör också belysa elevens möjlighet att utnyttja olika kompensatoriska insatser, för att både pedagogiskt men också tekniskt kunna se vilka hjälpmedel som passar just denna elev (Jacobson, 2007:176). I ett åtgärdsprogram ska en helhetsbild av eleven framkomma som bygger på den skolsituation eleven befinner sig i och de behov eleven har. Här framgår inte bara hur arbetet läggs upp utan också vilka områden involverade parter ska ansvara för (Carlström, 2007:127).

Ingvar (2008) poängterar vikten av att den kunskap forskningen bidragit till används. Han menar att attityder inom skolan och även på lärarprogrammet måste förändras. Bristen på kompetens hos pedagogerna bidrar till att man använder sig av fel metoder vilket gör att eleverna blir trötta och skolans resurser slösas bort. Vidare belyser han också den rädsla som finns inom svenska skolan för att diagnostisera elever, vilket enligt författaren bidrar till att många elever faller bort och inte får den hjälp de behöver. Han anser att den ärftliga faktorn är av betydelse. Trots detta testas inte syskon till elever med dyslexi när skolan startar. I det långa loppet bidrar detta inte bara till att allt fler barn lämnar skolan utan att kunna läsa och skriva utan det bidrar också till ett samhälle där alla inte har möjlighet att delta (Ingvar, 2008:51f.,73). ”Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det finns utrymme för stora förbättringar i den svenska skolan. Nu gäller det att sprida de goda exemplen och driva utvecklingen framåt så att inte fler barn hamnar utanför i onödan” (Ingvar, 2008:116).

4. Undersökningens uppläggning

4.1 Begreppsdefinition

Med specifika läs- och skrivsvårigheter menar vi stora och ihållande svårigheter med att läsa, stava och skriva (Høien & Lundberg, 2006:10). Vår syn på specifika läs- och skrivsvårigheter sammanfaller med Høien och Lundbergs (2006) definition av dyslexi (se avsnitt 3.2). Vi har valt att använda termen specifika läs- och skrivsvårigheter vilket vi grundar i Høien och Lundbergs (2006:10, 20f.) definition av dyslexi. Anledningen till att vi inte valde termen dyslexi, utan specifika läs- och skrivsvårigheter, var för att vi har en pedagogisk inriktning på vår undersökning och inte en medicinsk. För att kunna benämna svårigheten som dyslexi krävs det en djupare medicinsk redogörelse, enligt oss.

4.2 Metod och material

4.2.1 Inledning

Vi har genomfört intervjuer med både pedagoger och specialpedagoger eftersom vi ville få en inblick i hur de båda arbetar tillsammans och enskilt för elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Valet av metod baserades på vår vilja att få detaljerade och väl utvecklade svar från personerna vi intervjuat. Fördelen med att genomföra intervjuer var att vi kunde ställa följdfrågor och få fördjupade svar inom de områden som var intressanta för vår undersökning. Vi anser också att en intervjuundersökning ger mer utrymme för reflektion och samtal om respondenternas erfarenheter. Intervjun gör det möjligt att frambringa individuella svar (Esaiasson, 2007:283).

För att skapa oss en bredd i undersökningen valde vi att intervjua pedagoger och specialpedagoger från olika skolmiljöer. Vi valde även att intervjua en specialpedagog på gymnasiet då vi ansåg att detta kunde berika undersökningen och visa på hur de fortsatta specialpedagogiska insatserna och arbetet med eleverna såg ut. Vår uppfattning av skolorna var att de inte bara representerade olika geografiska områden utan även olika sociala förhållanden och samhällsklasser. Tack vare spridningen har vi mött pedagoger och specialpedagoger som arbetar i skolor av olika slag: mångkulturella/homogena, centralt belägna skolor/förortsskolor samt skolor belägna i storstad/småstad och i mindre samhällen.

Genom att välja pedagoger och specialpedagoger från olika skolmiljöer kunde vi få en spridning av erfarenheter och kunskaper, vilket vi anser vara en styrka i vår undersökning.

4.2.2 Respondenterna

Respondenterna har arbetat på skolor i Göteborg, Trollhättan, Skövde och Lerum. Skolorna i Göteborg representerar olika slags områden. Vi genomförde intervjuerna på en central skola och två skolor i förorten. De två sistnämnda skolorna var helt skilda till sin karaktär trots att det geografiska avståndet mellan dem inte var stort. Båda skolorna låg i ett mångkulturellt område, men på den ena skolan gick i stort sett bara elever med svenskt ursprung, medan den andra skolans elever kom från familjer med olika ursprung.

Sammanlagt har vi intervjuat fyra stycken pedagoger och fyra specialpedagoger. De fyra pedagogerna hade arbetet inom skolverksamhet i mellan 20 och 34 år, och specialpedagogerna hade arbetat som specialpedagog mellan 1,5 och 12 år. Samtliga respondenter var medelålders kvinnor. En av respondenterna arbetade på gymnasiet, de övriga arbetade inom grundskolans tidigare år (årskurs ett till sex). Vi har valt att anonymisera respondenterna och givit dem följande fiktiva namn:

Pedagoger:

- Barbro arbetar på en skola i Skövde där majoriteten av eleverna har svenska som modersmål.
- Maria arbetar på en mångkulturell skola i en av Göteborgs förorter.
- Emma arbetar i Lerums kommun.
- Kristina arbetar på en annan ort i Lerums kommun, där majoriteten av eleverna har ett svenska som modersmål.

Specialpedagoger:

- Anna arbetar på en gymnasieskola i Trollhättan.
- Kerstin arbetar på en mångkulturell skola i en av Göteborgs förorter.
- Karin arbetar på en skola där de flesta elever har svenska som modersmål. Skolan är belägen i ett mångkulturellt förortsområde i Göteborg.
- Alice arbetar på en skola i centrala Göteborg, där de flesta elever har svenska som modersmål.

4.2.3 Utformning av intervjufrågor

Tidigare forskning har varit en grund för utformandet av intervjufrågorna (se bilaga). Tillsammans konstruerade vi nitton frågor utifrån tre underrubriker baserade på undersökningens syfte och forskningsfrågor. Intervjun inleddes med att vi förklarade hur vi definierade begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter. Tanken med våra första frågor var att öppna upp samtalet och avdramatisera situationen. Dessa var därför mycket sakliga och konkreta i sin utformning. För att få ett flyt i intervjun byggde frågorna på en logisk ordningsföljd. Vårt mål var att inte ställa ledande frågor och att vara neutrala under intervjuerna då vi inte ville påverka respondenternas svar (Esaiasson, 2007:265). Vi utgick från våra sammanställda frågor och ställde kompletterande följdfrågor när det behövdes (Esaiasson, 2007:302).

4.2.4 Materialinsamling

Vi fick kontakt med tre respondenter genom rekommendationer från en rektor som tidigare arbetat i Lerums kommun och en lärarstudent vid Göteborgs universitet. De övriga personerna vi intervjuade fanns i vårt kontaktnät sedan tidigare.

Vi genomförde två pilotintervjuer för att se hur våra frågor mottogs och för att upptäcka eventuella brister i vårt material. Dessa intervjuer utfördes med en pedagog och en specialpedagog för att täcka in de båda yrkesrollerna. Vi ville även kontrollera att frågorna var formulerade på ett lättfattligt sätt och att de var utformade i en logisk ordningsföljd. I pilotintervjuerna framgick att några frågor kunde upplevas som upprepningar av tidigare frågor. Trots detta valde vi att ha kvar dem och att istället under intervjuerna avgöra huruvida de skulle ställas eller inte. Eftersom kommande intervjuer skulle utgå från de befintliga frågeställningarna valde vi att ta med pilotintervjuerna i vårt material. Svaren i dessa intervjuer ansåg vi även intressanta för vår uppsats.

För att få en så rättvis bild som möjligt av de svar som framkom vid intervjuerna valde vi att vid samtliga intervjuer vara närvarande båda två. En av oss ställde frågorna under intervjun för att underlätta för respondenten. Vi skrev båda ner svaren för att få så god tillförlitlighet som möjligt utan att använda inspelningsutrustning (Esaiasson, 2007:302). Våra anteckningar från intervjuerna kompletterade varandra och gav, enligt vår mening, en bättre helhetsbild av personens erfarenheter och inställning till specifika läs- och skrivsvårigheter. Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum för att undvika yttre påverkan och samtliga intervjuer genomfördes på respektive arbetsplats. Detta för att respondenterna skulle känna sig bekväma och för att de i lugn och ro skulle få möjlighet att besvara frågorna (Esaiasson, 2007:302). Eftersom vi genomförde intervjuerna på respondenternas arbetsplatser ansåg vi att detta bidrog till att begränsa bortfallet. Varje intervju pågick i 40–70 minuter beroende på respondentens vilja att utveckla svaren (Esaiasson, 2007:302). Vi upplevde att respondenterna var engagerade i sitt arbete och att deras svar var rika på information.

Vår undersökning är endast en fallstudie, vilket innebär att vi inte har ett generaliserbart resultat. Vi är medvetna om att respondenternas svar återspeglar deras uppfattning av verksamheten så som de vill presentera den för oss. Då vi inte själva deltagit i verksamheten kan vi inte veta om de i praktiken arbetar på liknande sätt som framkommit i intervjuerna. På

grund av tidsbrist upplevde vi att det inte fanns möjlighet för oss att observera samtliga respondenters arbetsplatser, även om vi tror att det hade varit givande för resultatet. Ett sådant arbete skulle ha varit mycket tidskrävande.

4.2.5 Bearbetning av intervjuer/material

Den första bearbetningen genomfördes på plats. Detta innebar att vi direkt efter varje intervju tillsammans förde ett reflekterande samtal över svaren som framkommit. Vid detta tillfälle sammanställde vi materialet och diskuterade eventuella olikheter och oklarheter i vår uppfattning av intervjun.

En mer omfattande bearbetning utfördes i samband med en sammanställning av resultatet, då vi ställde intervjuerna i förhållande till varandra. Med hjälp av tidigare forskning analyserade vi pedagogernas syn på läs- och skrivsvårigheter och hur de uppmärksammar, utreder och åtgärdar elever med specifika läs- och skrivsvårigheter.

4.3 Etisk hänsyn

I vårt arbete har vi valt att anonymisera respondenterna, då vi anser att svaren i några fall kan uppfattas som känsliga. Därför väljer vi att inte nämna skolan eller pedagogerna vid dess rätta namn. Då det finns flera skolor av liknande slag i de olika kommunerna är det inte möjligt att identifiera respondenterna via de uppgifter om kommun och skoltyp vi givit.

5. Resultat i huvuddrag

Av våra intervjuer kan utläsas att någon enhetlig bild av specifika läs- och skrivsvårigheter inte fanns bland de pedagoger och specialpedagoger som deltog i undersökningen. Svaren var olika till sin karaktär, även om en gemensam nämnare var att samtliga lyfte fram att det rör sig om en elev i svårigheter som är i behov av mer hjälp för att komma vidare i sin utveckling. Hos sådana elever menade ett flertal av pedagogerna att eleverna trots stöd inte gick framåt i sin utveckling i förväntad takt. Specialpedagogen Kerstin lyfte fram att det under årens lopp funnit många ord för att beskriva elever med läs- och skrivsvårigheter. Begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter tyckte hon därför var ett ”modeord”.

5.1 Arv, pedagogiska insatser och miljö

I respondenternas svar kan tre uppfattningar om bakomliggande orsaker till specifika läs- och skrivsvårigheter urskiljas. Samtliga respondenter har under intervjuerna berört faktorerna ärftlighet, pedagogiska insatser och miljöns påverkan. Majoriteten av de intervjuade framhåller att svårigheterna beror på medfödda faktorer, att någon i släkten har en liknande problematik. Specialpedagogen Alice menar att det ofta är flera i samma familj som har specifika läs- och skrivsvårigheter. Vidare anser hon att det inte behöver vara inom den närmaste familjen som svårigheten finns, utan att det kan vara en morfar, kusin eller faster som har samma problematik. Även specialpedagogen Anna menar att den genetiska faktorn spelar en betydande roll. Hon framhåller dock att under sina många år som specialpedagog

har hon endast i ett fall varit med om att två syskon i en familj haft specifika läs- och skrivsvårigheter.

Pedagogen Barbro menar att man inte ska ha en förutfattad bild av en elev som har ett äldre syskon med specifika läs- och skrivsvårigheter. Vidare anser hon att det är lätt hänt att man drar förhastade slutsatser och drar alldeles för mycket paralleller till hur syskonet presterat. Risken blir att känslorna i för hög utsträckning tar överhanden och att man som pedagog väljer att utgå ifrån dessa, istället för att grunda sina antaganden på vad eleven i själva verket presterar. Pedagogerna Kristina menar att den ärftliga faktorn blir särskilt tydlig i de fall där eleven är normalbegåvad och ambitiös men ändå har stora svårigheter. Ett par av respondenterna anser att föräldrarna ofta är måna om att berätta om sina egna läs- och skrivsvårigheter för att deras barn ska uppmärksammas. Detta gör de för att öka medvetenheten hos de pedagoger som arbetar runtomkring eleven men är också betydelsefullt för att eleven ska få stöd i den utsträckning som behövs.

Många av respondenterna anser att pedagogiska faktorer är avgörande för elevens utveckling. Dessa faktorer påverkar i allra högsta grad elever med specifika läs- och skrivsvårigheter, därför anser alla att man måste anpassa undervisningen efter elevernas olika behov. De pedagoger som deltog i vår undersökning anser att det går snabbt att upptäcka om en elev har svårigheter i klassen, i takt med att de lär känna sina elever. Många försöker då på ett tidigt stadium anpassa undervisningen efter elevens behov, för att på ett flertal sätt stötta och hjälpa eleven i det dagliga arbetet. Pedagogerna Emma menar att vi många gånger tar hand om eleverna på ”fel sätt” och att detta blir en bidragande orsak till att eleven inte utvecklas i den utsträckning som man hoppats på. Eleverna får inte med sig gynnsamma strategier för hur de ska hantera sina svårigheter, samtidigt som pedagogerna inte underlättar och anpassar undervisningen utifrån elevens behov. Vidare anser hon att man ska möta eleverna där de befinner sig när man startar arbetet med att lära sig läsa och skriva. Hon framhåller även att alla elever inte kan anpassa sig och tillgodogöra sig den undervisning som sker i klassrummet. Därför måste pedagogerna, som arbetar med eleven på olika sätt, försöka underlätta inläringen genom att anpassa undervisningen. Specialpedagogerna Kerstin, Karin och Alice tar mycket av sin tid till att bedriva undervisning som är lustfylld. Tillsammans med eleverna tränas språket med hjälp av rim, ramsor och ord/språklekar.

Pedagogen Barbro tycker att det är lätt hänt att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter tappat motivation i andra ämnen. Deras svårigheter går ut över de andra ämnena, vilket bidrar till att de tappat motivation. Därför bör pedagogerna se till att allt inte alltid behöver handla om att läsa och skriva, utan att undervisningen ger många infallsvinklar och bidrar till olika sätt för eleven att uttrycka sig på. Specialpedagogen Karin uttrycker att eleven med hjälp av rätt stöd och stimulans inte behöver få lika stora svårigheter. Överlag i intervjuerna kunde man se att respondenterna förespråkade att använda sig av olika metoder. Anledningen till detta var att många ansåg att olika elever kräver olika metoder. De valde att anpassa sina metoder efter elevernas behov.

En tredje faktor som påverkar elevers läs- och skrivförmåga är, enligt respondenterna, miljön. Under intervjuerna påpekar samtliga att de möter elever som har stora svårigheter på grund av att de kommer från språkfattiga miljöer. I dessa miljöer har eleverna inte fått möjlighet och stöd att utveckla sitt språk. Om en elev inte blivit läst för som liten, inte fått tillgång till böcker och överlag inte fått stöd i sin språkutveckling är svårigheterna ofta påtagliga. Ett flertal av respondenterna påpekar att hemmiljön spelar en mycket viktig roll för elevernas utveckling. Om en elev får mycket stimulans hemifrån blir svårigheterna inte lika påtagliga,

menar specialpedagog Karin. En av pedagogerna anser att en del elever är bra på att dölja sina läs- och skrivsvårigheter eftersom deras begåvning är stor. De kommer ofta på kompensatoriska sätt som de använder sig av för att dölja det de tycker är svårt. Ofta fungerar dessa sätt till en viss grad men i längden blir det inte lönsamt för eleverna att använda sig av dem. Därför måste man ringa in var svårigheten finns och uppmärksamma hur eleverna arbetar. Specialpedagogen Kerstin menar att det finns lika många anledningar till specifika läs- och skrivsvårigheter som det finns barn. Därför är det inte så intressant att veta de bakomliggande faktorerna, enligt henne, utan det viktiga är att bemöta och arbeta med eleverna utifrån ett sätt som passar just dem.

5.2 Testmaterial och resurser

Samtliga respondenter använde sig av någon sorts testmaterial för att kartlägga elevernas kunskaper. Specialpedagogerna använder sig av screening, vilket innebär att de testar hela klassens läs- och skrivförmåga. De som får lägst resultat på testet är de som får komma till specialpedagog för att få extra hjälp. Alla som hade tillgång till en specialpedagog genomförde en screening av eleverna i årskurs ett eller två. Om en elev har väldigt låga poäng på ett sådant test väljer specialpedagogen att träffa dem igen. Genom att samtala med eleven försöker man få en klarare bild av elevens situation och svårigheter, för att se om extra stöd bör sättas in.

Bristen på resurser är ett problem som alla respondenter nämnde vid intervjuerna. Det är resurserna som styr hur mycket enskild tid specialpedagogerna kan ge eleverna, och hur mycket hjälp pedagogerna kan få från specialpedagogen. Emma, som är pedagog, berättade att resurserna var prioriterade så att klasserna skulle vara mindre under förskoleklass och årskurs ett. Anledningen till detta var att eleverna skulle få en bra start i sin läs- och skrivutveckling.

Genom resultatet av intervjuerna kan vi se att det finns en mängd olika hjälpmedel och dataprogram att tillgå. Några av de hjälpmedel som respondenterna har förespråkade är dator, och olika dataprogram, talböcker, läxhjälp, anpassat material och fickminne.

5.3 Motivation som drivkraft

För att eleven ska utvecklas var specialpedagoger och pedagoger överens om att eleven måste ha en motivation. Pedagogerna Kristina talar om att elevens motivation får bli en drivkraft för det fortsatta arbetet. Vidare ansåg hon att barnet skulle få motivation genom att bli medveten om sin egen utveckling. Pedagogens roll är enligt henne att tydliggöra elevens framsteg. Två av specialpedagogerna talade om att man ska ha den proximala utvecklingszonen i bakhuvudet när man arbetar med eleverna. Genom att ha kunskap om elevens utvecklingszon kan pedagogerna anpassa material och undervisning efter elevernas behov. Barnet sätts i centrum och utgångspunkten för pedagogerna blir elevens förkunskaper och intressen. Pedagogerna Maria och Kristina ansåg att man som pedagog kan hjälpa eleven till motivation genom uppmuntran, inspiration och ett positivt förhållningssätt. Detta skulle troligtvis även bidra till att eleven fick ett större självförtroende.

Alla respondenter var överens om att det är betydelsefullt att sätta eleven i centrum, och utgå från elevens förutsättningar. Detta kan ske genom att individanpassa material, undervisning,

läxor, instruktioner, uppgifter, hjälpmedel och arbetspassens längd. Specialpedagogen Alice betonade att man ska arbeta utifrån elevernas behov eftersom den främsta uppgiften en specialpedagog har är att måna om eleven. Genom ett lustfyllt lärande i form av ordlekar, rim och ramsor försöker hon inspirera eleverna. Tanken bakom hennes insatser var att de ska komplettera klassrumsundervisningen. För att stödja eleven i dennes språkutveckling samtalande Alice även med barnets föräldrar. I vissa fall fanns det ett behov av att träna språket genom att delta i aktiviteter med andra barn. Därför föreslog Alice ibland för föräldrarna att deras barn ska tillbringa mer tid på fritids. På så sätt kan eleven genom lek och spel få träna sitt språk dagligen, utan att själv vara medveten om den ständiga språkträningen.

Det är framförallt specialpedagogerna som är mycket måna om att samarbeta med föräldrarna. Elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter måste lägga ner mycket tid, kraft och ork för att komma till samma nivå som sina klasskamrater och behöver därför föräldrarnas stöd. Föräldrarna involveras i elevens svårigheter och man försöker att arbeta som ett team, som utgörs av specialpedagog, pedagog, föräldrar och elev. Pedagogerna Barbro och specialpedagogen Kerstin förklarade att om barnen inte får hjälp hemma får pedagogerna i skolan, ta hela ansvaret för att eleven ändå får den hjälp som denne är i behov av. Specialpedagogen Anna däremot, som arbetar på en gymnasieskola, anser att eleverna är så gamla att de själva måste ta ansvar för sin utveckling, men trots detta är det fortfarande viktigt att eleven har stöd från föräldrarna. Istället är specialpedagogens uppgifter att serva och bana väg för att få elevens vardag att fungera. På den skola som pedagogen Kristina arbetar på finns det ingen specialpedagog vilket gör att föräldrarnas roll blir av ännu större betydelse. Det finns inte resurser till att ge eleverna de stöd de i själva verket behöver enligt Kristina. På grund av detta anser pedagogen att skolan bryter mot läroplanen (Lpo 94) eftersom de inte kan ge det stöd eleverna är berättigade att få.

5.4 Uppföljning av elevens utveckling

Specialpedagogerna skriver ett åtgärdsprogram där elevens svårigheter specificeras. Specialpedagogen Kerstin ansåg att åtgärdsprogrammet enbart var för hennes egen del medan de övriga specialpedagogerna ansåg det vara något man skulle involvera både elev, förälder och pedagog i.

Elevens utveckling följs upp via utvecklingssamtal, individuell utvecklingsplan (IUP) och uppföljning av det utformade åtgärdsprogrammet. Specialpedagogen Anna ansåg det vara angeläget att ha ett kontinuerligt efterarbete, så att elevens utveckling och framsteg följs upp. Det är även, enligt pedagogen Kristina, viktigt att insatserna inte tas bort för tidigt eftersom detta kan bidra till att eleven inte når målen.

Hos respondenterna fanns det ingen enhetlig bild av om, och hur, en diagnos skulle ställas. Alla ansåg att eleven ska få hjälp så fort som möjligt, och de flesta ansåg att eleven även ska få en utredning vid samma tillfälle. Specialpedagogen Alice däremot ansåg att man inte ska ge eleven en diagnos förrän den var gammal nog att förstå fördelarna med att få diagnosen. Vidare ansåg hon att de specifika läs- och skrivsvårigheterna i många fall handlar om en långsam mognadsprocess. I detta tankesätt skiljer hon sig betydligt ifrån de resterande respondenterna.

6. Resultat – detaljerad redovisning och diskussion

6.1 Biologiska faktorerers roll

I respondenternas svar framkommer tre bakomliggande orsaker till specifika läs- och skrivsvårigheter vilka är: den ärftliga faktorn, den pedagogiska faktorn och miljöns påverkan. Majoriteten av respondenter anser att den ärftliga faktorn spelar en viktig roll i sammanhanget. Detta är något som även Høien och Lundberg (2006), Lundgren och Ohlis (2003) och Ingvar (2008) poängterar i sin forskning, då de menar att de genetiska faktorerna påverkar barnet och att problematik ofta går i arv i familjen. Ingvar (2008) anser att om en förälder har dyslexi är det mellan 25-65 % risk att även barnet ärver detta. Ett flertal av respondenterna berättar att föräldrarna ofta uppmärksammar dem på de svårigheter som finns inom släkten. Däremot anser många av pedagogerna och specialpedagogerna att det är centralt att inte dra några förhastade slutsatser. De anser att man måste undvika att skapa sig en förutfattad bild av eleven som inte stämmer överens med den verkliga bilden. Då är det lätt hänt att tolkningarna inte bygger på vetenskaplig grund och tester, utan att känslan och den egna uppfattningen tar överhand. Över hälften av respondenterna säger dock att de håller ett vakande öga över syskonen till en elev med specifika läs- och skrivsvårigheter, detta för att så snabbt så möjligt kunna hjälpa eleven om svårigheter uppstår. Ett flertal av specialpedagogerna påpekar dock att de sällan haft två syskon med samma problematik, trots att de under många år arbetat inom verksamheten.

Den ärftliga faktorn syns ofta tydligt när en elev har stora svårigheter med att läsa och skriva trots att eleven är normalbegåvad och ambitiös, menar pedagogen Kristina. Enligt Lundgren och Ohlis (2003) är elever med specifika läs- och skrivsvårigheter inte svagare i allmänhet. De menar att det är betydelsefullt att vara medveten om vad eleven har svårigheter med. Annars är risken stor att eleverna inte ges rätt förutsättningar för att visa vad de kan och på så sätt bli svagpresterande.

Under intervjun poängterar pedagogen Kristina också att det inte alltid är lätt se vilka svårigheter en elev har eftersom många elever är skickliga på att dölja dem. Enligt Carlström (2007) kan eleverna utveckla strategier för hur de ska dölja sina läs- och skrivsvårigheter för sin omgivning. Detta beror på att de psykiska påfrestningarna av att inte klara av läsningen och skrivningen blir stora. Detta är något som Kristina upplevt vid ett flertal tillfällen, då eleverna trots att de har svårigheter lyckats utveckla strategier för att dessa inte ska synas i det dagliga arbetet. Därför menar hon att arbetet med eleven framförallt består i att hitta vad exakt det är som eleven har svårt för och på vilket sätt eleven döljer dessa svårigheter.

Lundgren och Ohlis (2003) menar att de biologiska faktorerna samspelar med de övriga faktorerna. Här spelar faktorer som erfarenhet, undervisning, motivation och bemötande in. De väljer även att lyfta fram mognad som en faktor i eleverna läs- och skrivutveckling. Detta var något som endast en av respondenterna valde att nämna vid intervjun. Hon menade att eleverna på grund av sin sena mognad inte har kommit längre i sin språkutveckling och därför har svårigheter. Ingvar (2008:71) poängterar å sin sida, att insatser bör ske så tidigt som möjligt och att en "vänta och se" -attityd är ofördelaktig för barnet. Respondenten anser att den sena mognaden bidrar till att eleverna inte har utvecklat de förutsättningar som krävs för att kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga. Ingvar (2008) menar dock att denna inställning kan bidra till att man väntar alldeles för länge med att sätta in den hjälp som behövs.

6.2 Undervisningens roll

För att nå kunskap är läsning vårt främsta verktyg, menar Lundgren och Ohlis (2003). För att en elev ska lära sig läsa och skriva spelar de pedagogiska faktorerna en avgörande roll. Under intervjuerna har samtliga respondenter lyft fram dessa och menat att de är av stor vikt för hur elevens utveckling kommer att se ut. Gemensamt för alla respondenter är att de anser att undervisningen måste individualiseras utifrån elevens behov. Pedagogen ska möta eleven där den befinner sig och på så sätt ge möjligheter för eleven att få arbeta utifrån sin egen nivå.

De pedagogiska insatserna bidrar ibland inte till att stötta och utveckla eleverna på ett positivt sätt, menar pedagogen Emma. Vidare anser hon att det pedagogiska bemötandet av eleven inte alltid bidrar till att eleverna får möjlighet att utveckla lämpliga strategier för sitt lärande och för hur de ska hantera svårigheter som uppstår. Även Ingvar (2008) menar att pedagoger ibland använder sig av fel metoder för att möta elever med denna problematik. Detta leder också till att skolans resurser slösas bort på en undervisning som i slutändan inte ger så mycket till eleven. Vidare anser Ingvar (2008) att många insatser blir både lösryckta och att de sker alldeles för sent.

Alla elever har inte så lätt att anpassa sig efter undervisningen i ett klassrum. Många av respondenternas svar tyder på att elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter måste få hjälp på flera olika sätt. Detta kan ske genom att klassläraren är medveten om problematiken och försöker underlätta och stödja eleven på bästa sätt i klassrummet. Det kan också ske genom att eleven får kompletterande stöd och hjälp hos en specialpedagog, i den mån detta är möjligt. Tre av pedagogerna berättar under intervjuerna att de bristande resurserna ute på skolorna bidrar till att alla inte kan få detta stöd. På de skolor som har tillgång till specialpedagog utgår arbetet från individuell anpassning av material och lektionsupplägg. Återigen poängterar många av respondenterna att det är centralt att utgå från barnets förutsättningar och att möta eleven där den befinner sig. Även Ingvar (2008) menar att det inte endast finns en lösning som passar alla elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Det väsentliga är att möjligheter synliggörs. Han menar att det handlar om att ta reda på vilka kunskaper eleven har för att sedan hitta vägar för att möta de utmaningar eleven stöter på. Genom att stimulera elevens behov blir problemen inte lika stora, menar specialpedagogen Karin.

I en klass är elevernas kunskapsmässiga spridning ofta stor, vilket bidrar till att en del elever redan vid skolstart kan läsa flytande medan andra endast kan ett fåtal bokstäver. För att kunna möta allas behov, menar pedagogen Emma att det är mycket bra om man kan lägga undervisningen på en nivå som passar alla. Pedagogen Kristina tycker att det är viktigt med repetition och att man inte lägger in för många nya moment för snabbt. Detta är något som även Ingvar (2008) påpekar. Om Kristina upptäcker att många elever har svårigheter inom ett område försöker hon repetera dessa moment. Detta kan ske på många olika sätt men hon menar att det är viktigt att ha en bredd i undervisningen så att eleverna kan mötas och följas upp på ett givande sätt.

Ett flertal av de intervjuade framhåller betydelsen av att eleverna redan under förskoletiden får laborera med språket genom att arbeta med rim och ramsor. Detta bidrar till att elevernas fonologiska medvetenhet stärks. I likhet med respondenternas tankar om betydelsen av språkträningen i förskolan anser Lundgren och Ohlis (2003) att när barnen får träna språket på detta sätt, blir de inte bara språkligt medvetna utan detta ger även positiva resultat längre fram

i tiden. De menar att pedagogiken och tempo i undervisningen spelar en avgörande roll för den språkliga grund eleverna bygger upp. Denna grund måste vara ordentligt lagd för att eleverna ska kunna bygga upp en god förståelse för språket.

Många ämnen i skolan bygger på att eleverna har en välutvecklad läs- och skrivförmåga. Carlström (2007) menar därför att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta känner att de har svårt med allt i skolan. I likhet med Carlström (2007) menar pedagogen Barbro att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter lätt tappar motivationen i andra ämnen. Deras svårigheter bidrar till att lusten och orken försvinner, därför menar hon att dessa elever måste få känna att de lyckas i andra sammanhang. Undervisningen bör vara anpassad på ett sådant sätt att dessa elever inte alltid behöver känna att allt handlar om att läsa och skriva, utan att de istället kan få uttrycka sig på andra sätt. Barbro försöker hitta uppgifter inom områdena läsning och skrivning som är väl anpassade efter elevernas förmåga. Hon talade om att hon motiverar eleverna genom att ge individanpassat material, uppgifter som eleverna känner sig trygga med och som de anser sig ha en rimlig chans att klara av. I likhet med Barbro menar Lundgren och Ohlis (2003) att om det finns arbetsuppgifter av denna karaktär bidrar detta till att motivera eleven. Enligt specialpedagogen Kerstin skapas motivation också genom att eleverna får välja arbetsmaterial själva. I sin undervisning låter hon eleverna vid ett flertal tillfällen själva välja vad de vill arbeta med. Elevernas val är aktivt men hon väljer själv ut de material som presenteras för eleven.

Enligt Høien och Lundberg (2006:167) är undervisningen ofta av kritisk betydelse när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter. Då eleverna ska redovisa sina kunskaper kan de, enligt specialpedagogen Anna, få göra det på alternativa sätt. Detta kan t.ex. ske genom att redovisningen är muntlig istället för skriftlig, eller att eleven får mer tid än övriga elever i klassen till att genomföra ett prov.

Carlström (2007) hänvisar till den amerikanske forskaren Torgesen som menar att undervisning idag inte är tillräckligt intensiv vilket blir till ett problem. Två av de intervjuade pedagogerna använder sig av tekniker som baseras på en intensiv lästräning. En av dem menar att det är viktigt att eleven minst fyra gånger i veckan, under tjugo minuter, tränar sin läsning. Även specialpedagogen Kerstin poängterar att arbetspassen hos henne bör vara korta och intensiva för att eleven ska få ut maximalt av sin träning.

6.3 Miljöns roll

En tredje faktor som påverkar elevers läs- och skrivförmåga är miljön. Samtliga respondenter har under intervjuerna lyft fram miljön som en av faktorerna som kan inverka på elevernas läs- och skrivförmåga. De har mött elever som de anser har stora svårigheter på grund av att de kommer från miljöer, där barnen inte har fått stöd i sin språkutveckling. Hemmiljön spelar inte bara en avgörande roll för utveckling utan också för vilken inställning eleven kommer att ha inför undervisningen. Eleverna kommer till skolan med olika förväntningar och förutsättningar inför att lära sig läsa och skriva, menar Carlström (2007). Om ett barn inte har blivit läst för som liten, inte fått tillgång till böcker, inte fått möjlighet att samtala och överlag inte fått den stimulans i språket de är i behov av, är svårigheterna ofta påtagliga menar respondenterna. En av specialpedagogerna, Kerstin, påpekar också att miljöns inverkan kan vara stark hos de barn som varit med om traumatiska upplevelser. Dessa barn har kanske tidigare i sitt liv levt under så svåra förhållanden att dessa stört den språkliga utvecklingen.

Lundgren och Ohlis (2003) anser att det kan vara komplicerat att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom detta funktionshinder inte är synligt. Om en elev med läs- och skrivsvårigheter får mycket stimulans hemifrån kan det vara svårt att upptäcka dem, menar specialpedagogen Karin. Många av dessa elever utvecklar strategier för att dölja sina svårigheter eftersom de inte vill att omgivningen ska veta att de inte kan. Stressen blir stor hos de elever som känner att de inte klarar av de uppgifter pedagogerna vill att de ska genomföra, menar ett flertal av pedagogerna precis som Carlström (2007).

6.4 Motivation som drivkraft

Något som både pedagogerna och specialpedagogerna talade om i intervjuerna var att hjälpa eleven till motivation. Det bästa sättet att bemästra svårigheter enligt Lundgren och Ohlis (2003:12) är att själv vara motiverad. Pedagogerna Kristina var mycket angelägen om att eleverna skulle vara motiverade. Genom samtal satte hon tillsammans med eleven upp kortsiktiga mål. Där fick elevens motivation vara en drivkraft. Samtalen var tätare med de elever som hon kunde se hade svårigheter med språket. Dessa samtal gav henne en chans att motivera eleven inför det kommande arbetet. Ett exempel på ett kortsiktigt mål kan vara att eleven ska skriva versal i början och punkt i slutet av varje mening. När varje mål var avklarat grönmarkerade pedagogerna det och skrev in det längst ner i elevens individuella utvecklingsplan. På så sätt kunde eleven se hur fler och fler mål blev avklarade och kunde grönmarkeras och skrivas in som ”avklarade mål”. Detta gjorde pedagogerna för att uppmuntra eleven och skapa en motivation till att vilja klara av fler mål. Genom detta arbetssätt blev eleven mer motiverad att klara av de nya målen som sattes upp.

Specialpedagogen Karin poängterade att det är viktigt att hitta sätt att motivera eleverna på, så att eleven kan komma vidare i sin utveckling i samspel med pedagog, specialpedagog och förälder. Enligt Lundberg och Herrlin (2008) är motivationen en viktig del av läsningen. De menar att om eleven får en positiv bild av läsningen så tar barnet med sig denna erfarenhet till nästa möte med en text. Motivationen hos barnet får fungera som en inre motor där de själva bistår med drivkraften (Lundberg & Herrlin, 2008:63). Finns inte motivationen hos de elever som är svaga läsare är det lätt att hamna i en ond cirkel. De som är bra läsare blir bättre och de svagt presterande i läsning halkar efter mer och mer. Den dåliga läsfärdigheten kan sedan försvåra många andra ämnen (Høien & Lundberg, 2006:268).

I de intervjuer vi gjort är det tydligt att i stort sett alla respondenter anser att man som pedagog måste individanpassa både undervisning, uppgifter, material, läxor, hjälpmedel, instruktioner och arbetspassens längd. Enligt Lundgren och Ohlis (2003:12) är undervisningens tempo och den pedagogiska insatsen avgörande för elevens utveckling. Specialpedagogen Karin ansåg att man även skulle anpassa kraven för de elever som hade läs- och skrivsvårigheter. Hon menade att det gäller att skapa situationer där eleven kan delta efter egen förmåga.

6.5 Vikten av förebyggande arbete och tidiga insatser

Som vi tidigare nämnt var alla respondenter överens om att hjälpen till elever med specifika läs- och skrivsvårigheter ska sättas in direkt. Även Lundgren och Ohlis (2003:12) menar att det inte är en framkomlig väg att vänta och se. Respondenterna ansåg att så fort man såg att

eleven var i behov av extra hjälp, skulle stöd sättas in. Däremot talade pedagogen Kristina om att det inte alltid var enkelt att med en gång hitta de elever som behövde extra stöd. Ofta lär pedagogen känna eleverna och kan se ganska snabbt vilka som har svårigheter med läs- och skrivinläringen, men detta gäller inte alla. Kristina hade haft en flicka i skolan som hade svårt att forma bokstäver men läste bok efter bok. Därför anade hon att det var någonting som inte stämde och bestämde sig därför för att testa elevens läsförståelse. Hon samtalade med flickan och frågade vad böckerna hon läst hade handlat om. Flickan kunde utan problem berätta för pedagogen vad handlingen i böckerna var. Pedagogen berättade även för oss att flickan, med hjälp av datorn, hade skrivit en helt fantastisk berättelse om Linné efter att pedagogen hade berättat om honom. Tidigare hade pedagogen trott att flickan var en svagt begåvad elev men fick efter denna händelse helt ändra sin uppfattning. När flickan sedan började årskurs fem stod hon och stampade på samma ställe och kom inte framåt i sin utveckling. Hennes problematik blev även synlig vid lästalen i matematik. När det då gjordes en utredning på henne visade det sig att hon bara scannade/skumläste texten. Flickan läste endast textens kärnord som var de betydelsebärande innehållsorden (Høien & Lundberg, 2006:214) i texten, och hoppade över alla andra ord. Vissa läsare håller ett högt tempo i läsningen men gissar sig fram (Høien & Lundberg, 2006:26). Det var på grund av detta som eleven hade svårt för lästalen i matematik. I lästalen är varje ord viktigt för att förstå uppgiften. Denna svårighet blev även synlig i engelskan, då flickan hade svårt för att lära sig glosor, men inte fraser. Med detta ville pedagogen säga att en del elever är väldigt bra på att dölja sina svårigheter. Eftersom de är begåvade kan de hitta andra strategier för att dölja sina svårigheter. Elever med dyslexi kan ha en mycket hög intelligensnivå (Høien & Lundberg, 2006:21).

Ett flertal respondenter poängterade att de ofta genomför en mer grundlig kartläggning av elever med svårigheter, då dessa kan hjälpa till att ringa in elevens problematik. Pedagogen Maria ansåg att eleven ibland får vänta för länge på att få en utredning. En av hennes elever hade haft svårigheter under hela skolgången men fick inte en ordentlig utredning förrän i årskurs fem. Detta ansåg hon vara alldeles för sent. Specialpedagogen Alice däremot menade motsatsen, att eleven inte ska få en diagnos förrän denne själv kan förstå fördelarna med att få en. Vidare berättade hon att det ibland kunde handla om en mognadsprocess hos eleven och därför tyckte hon att man skulle avvakta och se innan man gjorde en utredning av eleven. Høien och Lundberg (2006, passim) däremot, menar att man helst redan i förskolan ska sätta in åtgärder eftersom de tidiga insatserna kan förebygga läs- och skrivsvårigheter. De konstaterar att man genom ordlekar, rim och ramsor under förskoletiden kan stimulera den fonologiska medvetenheten. Specialpedagogen Karin talade om att mycket av hennes specialpedagogiska undervisning handlade om att barnen skulle få leka ordlekar och öva språket och den fonologiska medvetenheten genom just rim och ramsor. På detta sätt skulle hennes undervisning komplettera klassrumsundervisningen och barnen skulle få ett lustfyllt lärande vilket var något hon förespråkade.

Människor med dyslexi kan ofta ha stora svårigheter med att läsa nonsensord fastän de kan klara av att läsa ord i vanliga texter (Lundberg & Herrlin, 2008:43, 137, 225). Detta var något som även framkom under ett par intervjuer. Høien och Lundberg (2006:31f.) hänvisar till en studie av Castles och Coltheart, där resultatet av de undersökta dyslektikerna visar att huvudproblemet för de flesta dyslektiker är fonologiska svårigheter vilket de kom fram till genom tester innehållande nonsensord. Detta är, som vi tidigare nämnt, något som även våra respondenter har uppmärksammat i sitt arbete med elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Ett annat sätt att uppmärksamma elever med specifika läs- och skrivsvårigheter är att se på deras skrivna texter. Liktsom Høien och Lundberg (2006) anser

specialpedagogen Kerstin att detta är en användbar metod för att få en uppfattning om elevens svårigheter och styrkor. Något som är karaktäristiskt hos människor med läs- och skrivsvårigheter är att de har många stavfel när de skriver. De kan handla om förväxlingar av ljudlika fonem eller att det fattas bokstäver eller finns tillagda bokstäver i orden (Høien & Lundberg 2006:239).

När specialpedagogen Anna har fått/tagit reda på att en elev har svårigheter gör hon genast en utredning och en kartläggning av var elevens svårigheter ligger genom att använda olika tester. Sedan arbetar hon, tillsammans med den berörda eleven, föräldrarna och de lärare som bör involveras, för att underlätta elevens vardag. Tillsammans arbetar de för att eleven ska uppnå de uppsatta målen. Enligt Høien och Lundberg (2006:205f.) är kartläggning en gemensam problemlösningsprocess. Testresultaten är till för att pedagogen ska få vägledning i att definiera elevens svårigheter. Detta är endast stödelement i utredningen. Tanken bakom testresultatet är inte att diagnostisera eleven utan att ge den stöd i utveckling.

Genom att göra personer runt eleven med specifika läs- och skrivsvårigheter medvetna om de problem som finns öppnar man nya möjligheter för eleven. På så sätt kan, enligt respondenterna, omgivningen få en större förståelse för eleven och även anpassa material, undervisning och redovisningssätt av kunskap utefter elevens behov. Enligt Lundgren och Ohlis (2003:20) är det viktigt att välja rätt texter, som intresserar eleven och inte är för lätta och inte för svåra. Det ska vara en text som ger eleven information i lagom portioner. Lundberg och Herrlin (2008:18) understryker också vikten av att välja en lämplig text. De anser att man ska välja elevnära texter, där innehållet angår eleven. Høien och Lundberg (2006:150ff.) anser att läsningen är en process där läsaren är medskaparen. De menar att man måste själv vara aktiv för att få en läsförståelse. Saknar läsaren de förkunskaper eller den förståelse som krävs för att kunna ta till sig texten blir det ett misslyckat möte. Flertalet respondenter tar upp vikten av att individen ska vara i centrum och att materialet skall anpassas utifrån det enskilda behovet. Om inte materialet anpassas till eleven kommer denne inte att ha utbyte av det. Lundberg och Herrlin (2008:18) menar att det måste finnas en lust och en glädje när man läser för att skapa ett läsintresse. Høien och Lundberg (2006:147) menar att en av orsakerna till att dyslektiker ofta får svårt med texter är att de redan från början lärt sig att undvika läsning. De läser sällan frivilligt och spontant och det finns ingen glädje i läsandet. Det finns olika metoder för att göra lärandet lustfyllt. Specialpedagogen Alice kom i samråd med föräldrarna överens om att eleven skulle få mer tid på fritids för att få möjlighet till att dagligen träna sitt språk mer. På detta sätt utvecklades språket genom lek, spel och samarbete med andra elever. Genom att tillbringa mer tid på fritids kunde eleverna samtidigt få möjlighet att delta i ett annat sammanhang där läsningen inte är i fokus på samma sätt som i skolan. På så sätt fick eleven chans att glänsa med kunskaper inom andra områden än läsning och skrivning, som denne var bra på. Detta medför att elevens självförtroende stärks (Lundgren & Ohlis, 2003:51). Detta kan vara mycket betydelsefullt eftersom lässvaga elever ofta har en dålig självbild (Høien & Lundberg, 2006:16). Pedagogen Barbro talade om att det var viktigt att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter får visa upp sina starka sidor inom andra områden.

Ett annat sätt att arbeta på för att stärka elevens självförtroende är att arbeta med portfolio, enligt specialpedagogen Kerstin. Hon menade att genom att samla in elevens material kunde denne själv bli medveten om den utveckling som skett. Eleven kunde genom portfolion se hur arbetsinsatserna var i början av arbetet, och hur det hade utvecklats till dagens resultat. Detta blev även en hjälp för specialpedagogen att se elevens utveckling. Portfolio kan även vara ett bra redskap för att sätta upp mål för elevens fortsatta arbete (Høien & Lundberg, 2006:242).

Enligt Lundberg och Herrlin (2003:5) är det viktigt att vara uppmärksam på elevernas utveckling så att pedagogen/specialpedagogen kan hjälpa dem framåt när de behöver extra stöttning. Specialpedagogen Kerstin berättade att hon även var med eleven i sociala sammanhang utanför den undervisning hon själv bedrev. Detta kunde innebära att hon var närvarande vid klass/skolutflykter. Det var ett sätt för henne att arbeta med barnen. Genom att vara med i sådana sammanhang kunde hon vara med eleverna i en annan situation än innanför klassrummets väggar.

6.6 Resurser och hjälpmedel

Pedagogen Emma berättade för oss i intervjun att de inte hade någon specialpedagog på deras skola. Deras resurser hade istället gått till att ha mindre barngrupper i förskoleklasserna och i årskurs ett. Hon beskrev hur viktigt det var för eleverna att få en bra start i sin läs- och skrivutveckling vilket hon ansåg sig ha större möjligheter till när klassen hade färre antal barn. Även Lundberg och Herrlin (2008:4) menar att en god start i skolan för många barn är helt avgörande för att de ska lyckas med läsningen.

Specialpedagogen Alice fördelade sin tid över eleverna genom att anpassa stöd efter behov. Hon berättade att en elev med specifika läs- och skrivsvårigheter träffade hon några gånger i veckan. Specialpedagogen Kerstin fördelade sin tid efter elevernas behov, hennes stöd var inte lika komprimerat som Alice. I årskurs ett hjälpte Kerstin eleverna i grupp, eftersom hon då kunde ha lite längre arbetspass med dem. Om svårigheterna fortfarande var bestående i årskurs två fick eleven enskild hjälp, men lite kortare tid per arbetspass. Elever i årskurs tre som har ihållande svårigheter får nu ett mer intensivt stöd hos specialpedagogen. Detta sker genom tätare arbetspass och ett mycket intensivt stöd. Ingvar (2008:129) hänvisar till den amerikanske forskaren Torgesen som anser att enskild intensivundervisning som sker dagligen ger ett gynnsamt resultat. Kerstin menade dock även att olika metoder passar olika barn, vilket flera av respondenterna var överens om.

Det viktigaste är att måna om eleven, anser specialpedagogen Alice. Eleven bör ges rätt förutsättningar för att visa vad den kan, annars kan eleven bli svagpresterande på grund av arbetssätt eller redovisningssätt (Lundgren & Ohlis, 2003:13). På den skola som pedagogen Kristina arbetar på fanns det inte tillgång till specialpedagog och endast i ett fåtal fall tillkallades den lokala specialpedagogen för att åtgärda problemet. Eftersom skolan är utan specialpedagog anser Kristina att eleverna inte kan få den hjälp som de är i behov av, och som de har rätt till. Vidare menar hon att de genom detta bryter mot läroplanen. I arbetet med elever med specifika läs- och skrivsvårigheter är det i dessa fall extra viktigt att få föräldrarnas stöd och samarbete eftersom skolan inte har resurser till specialpedagog.

Specialpedagogen Anna belyser betydelsen av att få med sig föräldrarna i arbetet. Hon menar att det är viktigt att det sker ett samarbete mellan förälder, elev, pedagog och specialpedagog. Därför informerar hon alla berörda parter som är viktiga för att få elevens vardag att fungera. Personerna som befinner sig i elevernas närmsta omgivning bör vara medvetna om barnets svårigheter så att de kan vara med och stötta (Lundgren & Ohlis, 2003:63). Eftersom specifika läs- och skrivsvårigheter även kan vara ärftliga kanske även föräldrarna har, eller har haft, samma svårigheter. Deras erfarenheter kan vara mycket viktiga och de kan även vara ett stort stöd för barnet (Lundgren & Ohlis, 2003:62).

7. Slutdiskussion

7.1 Vilka uppfattningar har pedagogerna om vad som ligger bakom läs- och skrivsvårigheter?

I intervju svaren och tidigare forskning framgår tydligt att specifika läs- och skrivsvårigheter troligtvis är ärftliga. Respondenterna ansåg, i mycket större utsträckning än vi förväntat oss, att svårigheterna är genetiskt betingade. Enligt Ingvar (2008) är sannolikheten till att ärva svårigheterna mellan 25 och 65 %. Innan vi genomförde vår undersökning förväntade vi oss att många syskon skulle ha en likartad problematik. Däremot hade endast ett fåtal pedagoger och specialpedagoger varit med om att syskon hade haft liknande svårigheter. Detta var något vi förvånades över med tanke på att de flesta pedagogerna och specialpedagogerna arbetat inom skolverksamhet under många år. Vidare kan man undra om alla dessa elever fångats upp tidigt och fått den hjälp de verkligen behöver, eller om det finns ett spann av elever som inte har haft så påtagliga svårigheter och därför fallit mellan stolarna.

Språkutvecklingen är mycket beroende av miljön. Läs- och skrivsvårigheterna kan från början endast vara som ett litet frö hos eleven. Risken är stor att detta frö gro om barnet vistas i språkfattiga miljöer där denne inte får möjlighet att stimulera sitt språk. Om eleven tillbringar mycket tid i en språkfattig miljö är risken stor att en liten språksvårighet blir till en stor svårighet. I det långa loppet kan detta leda till negativa konsekvenser för eleven. Om hemmiljön istället präglas av en stöttande omgivning där eleven får möjlighet att samtala, där tankar och idéer får ta sitt uttryck och där böcker får vara ett naturligt inslag i vardagen blir förutsättningarna annorlunda. I dessa fall finns det goda möjligheter för eleven att få mycket hjälp och stöd längs vägen, vilket i sin tur kan lindra svårigheterna och hindra fröet från att gro.

7.2 Hur arbetar man för att upptäcka, utreda och åtgärda elever med läs- och skrivsvårigheter?

Genom att screena alla elever i början av skoltiden ges det möjlighet att upptäcka de elever som har störst svårigheter. Samtliga skolor genomförde någon form av screening och var medvetna om varför dessa genomfördes och hade ett tydligt syfte med det. Trots att pedagogerna genomförde screening kan det vara svårt att upptäcka alla elever med svårigheter. Barn med specifika läs- och skrivsvårigheter har inte en lägre intelligens än de barn som har en god läs- och skrivutveckling, och kan därför utveckla strategier för att dölja sina svårigheter. Vi anser det positivt att samtliga respondenter på olika sätt genomförde screening i sina klasser. Detta var ett resultat vi från början inte räknat med då vår uppfattning var att dessa medvetna test inte genomförs så frekvent. Dock är vi medvetna om att vårt urval kan ha påverkat detta resultat eftersom vi endast genomfört intervjuer med ett fåtal respondenter.

Tidiga insatser har en stor betydelse för att från början ge eleven det stöd den är i behov av. Om dessa insatser inte sker tidigt och kontinuerligt följs upp kan barnet hamna i en ond cirkel där klyftan mellan de goda och dåliga läsarna blir allt större. De tidiga insatserna är något som bland annat Høien och Lundberg (2006), Lundberg och Herrlin (2008) och Ingvar (2008) och ett flertal av våra respondenter förespråkar. Personligen anser vi att tidiga insatser är mycket fördelaktigt. Vi menar dock inte att diagnoser alltid ska ligga till grund för dessa insatser.

Specialpedagogen Alice menade att man inte ska ge en diagnos till barnet om de inte kan förstå fördelarna med att få den. Vi anser också att eleverna bör få den hjälp de är i behov av även om de inte har en diagnos, då vi upplever att diagnoser många gånger måste ligga till grund för att eleven ska få de resurser de är i behov av.

Det ligger ett stort ansvar bakom de pedagogiska insatserna som sker men kommunerna och skolorna har också ett stort ansvar. Dessa måste vara utformade för att möta barnet och tillgodose det behov som finns. Vi anser att samtliga pedagoger och specialpedagoger vi har intervjuat sätter eleven i centrum. Däremot funderar vi över hur detta sker i praktiken eftersom klasserna är stora och resurserna är få. Dock tror vi att en medveten pedagog kan utföra mycket genom medvetna val. Vi upplever även att det är angeläget att individanpassa så mycket som möjligt i elevens vardag. Detta kan exempelvis ske genom undervisning, material och instruktioner. Pedagog Emma menade att de pedagogiska insatserna inte alltid sker på rätt sätt. De val pedagogerna dagligen gör i klassrummet gynnar inte alltid eleven med denna problematik. Många gånger tror vi att detta tyvärr stämmer eftersom det är svårt att individanpassa undervisningen när klasserna är så stora. Hur lyckas man möta och tillgodose alla elevers behov när eleverna är många och tiden är knapp? Under intervjuerna har vi dock lagt märke till att pedagogerna verkar göra många medvetna val i sin vardag i form av metod och material, och vi tror att detta kan hjälpa eleverna att få sina behov tillfredsställda.

Att motivera eleverna kan vara en av pedagogernas största uppgifter eftersom drivkraften måste ligga hos eleven för att en gynnsam språkutveckling ska ske. Denna faktor får aldrig glömmas bort eller avstanna utan måste ligga till grund för all kommande undervisning. För att eleven ska nå målen krävs det ett stort engagemang, viljestyrka och uthållighet både från elevens och pedagogens sida. Genom att göra föräldrarna delaktiga i utvecklingen och genom att introducera individanpassade hjälpmedel underlättas elevernas inläsning. Vi vill poängtera hur viktigt det är med föräldrarnas stöd då deras delaktighet bidrar till att motivera och stöda eleven. Pedagogerna kan skapa motivation genom att lyfta elevens styrkor genom att låta denne lyckas i andra sammanhang. Det är viktigt att elevens framsteg och utveckling synliggörs. Vi upplever att framförallt pedagogerna Kristina tycks genomföra detta på ett mycket tydligt och medvetet tillvägagångssätt. I barnens individuella utvecklingsplaner kunde de själva tydligt se vilka mål som var avklarade och hur dessa ständigt blev fler och fler. Vi anser att detta bidrar till att stärka elevernas motivation, självkänsla och ger inspiration till att klara av nya mål.

Genom respondenternas svar kan vi konstatera att resurserna styr på vilket sätt och i vilken utsträckning eleverna får stöd. Trots att det finns många olika hjälpmedel för elever med specifika läs- och skrivsvårigheter verkar pedagogerna ute i verksamheten inte vara så insatta i dem. Vad detta kan bero på kan vi bara spekulera om. Troligtvis handlar det om pedagogens tidsbrist för att sätta sig in i de olika hjälpmedlen som finns tillgängliga. Resursbristen upplevde vi som påtaglig inom många verksamheter, där alla elever inte får sitt behov tillgodosett. Med större resurser skulle många nya dörrar öppnas för det pedagogiska arbetet.

Sammanfattningsvis bör poängteras att både forskare och respondenterna anser att undervisningen bör anpassas individuellt och att det inte finns ett sätt som generellt gäller för att möta elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Därför är det centralt att möta eleven där denne befinner sig och på så sätt försöka ringa in var svårigheterna ligger. Eleverna bör stöttas och få tillgång till kompensatoriska medel för att de ska kunna uppnå målen.

Vi upplever att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter bör få ta mer plats och ges mer resurser i dagens skola. Det måste ges stora möjligheter för dem att utvecklas på ett positivt

sätt. Medvetenheten om hur elever kan bemötas på ett gynnsamt sätt bör spridas och de goda exemplen uppmärksammas. Idag lever vi i ett samhälle där kommunikation och språk ständigt står i centrum. Därför är det av stor vikt att alla elever oavsett förutsättningar lämnar skolan med en välutvecklad läs- och skrivförmåga.

8. Referenslista

- Bladini, Ulla-Britt (1998). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi – En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. Göteborg: Göteborgs universitet: institution för specialpedagogik.
- Carlström, Margareta (2007). ”Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter” i Ericsson, Britta (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 91-149). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan, Kompensatoriska hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2006). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingvar, Martin (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jacobson, Christer (2007). ”Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter” i Ericsson, Britta (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 151-181). Lund: Studentlitteratur.
- Johnsen, Birgitta (2007). ”Språkutredning vid läs- och skrivsvårigheter” i Ericsson, Britta (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 207-258). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 = *läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet i Lärarboken* (2006). Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2008). *God läsutveckling kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin (2003). *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter.
- Svensk studiebibel* (2004). Stockholm: Livets Ords förlag.
- Wellros, Maria & Wellros, Sejja (1999). *En kamp om kunskap*. Malmö: Gleerups förlag.

9. Bilaga

Intervjufrågor

Vår definition av specifika läs- och skrivsvårigheter: stora och ihållande svårigheter med att läsa, stava och skriva.

1. Hur länge har du arbetat som pedagog/specialpedagog?
2. Vad tänker du när du hör begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter?
3. I vilken utsträckning fick du utbildning inom området specifika läs- och skrivsvårigheter under din utbildning? Anser du dig ha tillräckliga kunskaper inom området?

Hur uppmärksammas läs- och skrivsvårigheter?

4. Vad anser du vara bakomliggande faktorer till specifika läs- och skrivsvårigheter?
5. Hur uppmärksammar du (läraren)/ resp. eller hur får du kännedom om (specialpedagogen) att en elev har svårigheter inom detta område?

Hur utreds läs- och skrivsvårigheter?

6. Vad blir din första åtgärd då du uppmärksammat ev. läs- och skrivsvårigheter?
7. Finns det någon typ av diagnostisering/screening i klassen som helhet, för att upptäcka elever med ev. läs- och skrivsvårigheter?
8. Vilken typ av testredskap använder du för att utreda den enskilda eleven? (– endast till specialpedagog)
9. Uppmärksammas syskon till elever med specifika läs- och skrivsvårigheter? (Med tanke på att forskning anser att specifika läs- och skrivsvårigheter är ärftliga.)
10. Kan man se något mönster (beteende, uppväxtmiljö, andra svårigheter så som koncentrationssvårigheter eller svårigheter i matte), bland de elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter?

Hur åtgärdas läs- och skrivsvårigheter?

11. Hur följer du upp det du utrett tillsammans med elev och föräldrar? (specialpedagog)
Hur följer du som lärare upp elevens utveckling? (pedagog)
12. Vad krävs för att eleven ska få individuellt stöd i sin läs- och skrivutveckling?
13. Hur arbetar du med elever med specifika läs- och skrivsvårigheter?
14. Arbetar du/ni utifrån en viss teoretisk modell/metod? (Eller någon lokal modell/metod?)
15. Vilka resurser sätts in, dvs. på vilket sätt, och i vilken utsträckning, får eleverna stöd från specialpedagog och/eller pedagog? (Får eleverna ett riktat stöd från specialpedagog, anpassar klassläraren undervisningen efter eleven med läs- och skrivsvårigheter, eller sker undervisningen på något annat sätt.)
16. Vilka hjälpmedel finns att tillgå för eleverna?

Hur följs läs- och skrivsvårigheter upp?

17. Hur följs elevernas utveckling upp?

Resultat av de tematiska frågorna:

18. När anser du att resurser bör sättas in för att det ska ge ett gynnsamt resultat?
19. Hur hjälper du elever till ett ”normalt” effektivt läsande?