



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

När det inte är roligt att läsa och skriva

Sju lärares tankar kring undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva

Lena Andersson och Karin Sivenbring

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2010
Handledare: Inga-Lill Jakobsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT10-IPS-03 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2010
Handledare: Inga-Lill Jakobsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT10-IPS-03 SLP600
Nyckelord: Specialpedagogik, läs- och skrivsvårigheter

Problemformulering, syfte och undersökningsfrågor

Det är många som vill komma till tals när det gäller hur undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva bäst skall ges. Lärare är emellertid den yrkesgrupp som har till uppgift att identifiera läs- och skrivsvårigheter, och därtill se till att barn får den hjälp och det stöd som behövs. Vi såg att denna yrkesgrupps tankar och erfarenheter behövde lyftas fram och analyseras.

Syftet med undersökningen var att utreda hur lärare såg på undervisningen av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva. För att undersöka detta formulerades följande undersökningsfrågor:

- 1 Hur identifieras problem inom området att läsa och skriva?
- 2 Hur ser nuvarande stöd ut?
- 3 Vilket stöd önskar lärarna för att ge eleverna bästa möjliga stöd?

Teori

Forskningen genomfördes inom den specialpedagogiska disciplinen. Den kunskapsteoretiska ansatsen vilade på en hermeneutisk grund. I den hermeneutiska tolkningen var pendlingen mellan del och helhet samt mellan förståelse och förståelse viktig (Ödman, 2007). Därtill användes de tre olika specialpedagogiska perspektiven, det kategoriska-, kritiska- och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007) för att belysa problemområdet utifrån ett delaktighetsperspektiv.

Metod

I undersökningen ville vi ta tillvara målgruppens tankar och erfarenheter. Därför valdes en kvalitativ metod. Den kvalitativa forskningsansatsen är lämplig när människors upplevelser och erfarenheter skall tolkas (Patel & Davidsson, 1994). För undersökningen intervjuades sju lärare. Intervjuerna var personliga och som redskap hade undersökningsledarna förberett frågor med låg grad av standardisering och strukturering. Låg grad av standardisering betydde att undersökningsledaren under samtalets gång hade möjlighet att utforma frågor och bestämma deras inbördes ordning. Frågorna var vidare möjliga för personerna i målgruppen att tolka, vilket innebar en låg grad av strukturering (Patel & Davidsson, 1994).

Resultat

Lärarnas *erfarenhet och kunskap* är viktig när läs- och skrivsvårigheter skall identifieras. Det är i *vardagsarbetet* som lärare oftast upptäcker läs- och skrivsvårigheter. *De elever som ogärna läser* kan ha svårigheter på området. *Tester* kan vara till hjälp, liksom *elevdokumentation* av olika slag. *Kontakt och kommunikation* med hem och med tidigare undervisande lärare är också viktigt vid identifiering av läs- och skrivsvårigheter.

Det nuvarande stödet ges framförallt av klassläraren. De stödinsatser som används är *intensivläsning*, *LL-litteratur* vid läsning av skönlitteratur och *dataprogram* av olika slag. Mycket av stödet ges som *en-till-en undervisning* av läraren eller specialläraren/specialpedagogen.

I framtiden önskar lärarna möjligheter till *stöd i klassrummet* av speciallärare/specialpedagog och möjligheter till att dela in klasser i *mindre grupper*. *En-till-en undervisning* är en modell som fungerar för vissa elever uttrycker lärarna, därför önskas sådan också i framtiden.

De kategorier som framkom under respektive undersökningsfrågor pendlar framförallt mellan *delaktighetsperspektiven* det *kategoriska-* och *dilemmaperspektivet*.

Förord

Tack alla ni lärare som trots stora arbetsbördor lät oss komma och störa med våra frågor. Ni ska veta att ni lärde oss mycket. Även om vår uppsats inte kan göra all den erfarenhet och klokhet vi fick ta del av rättvisa finns nu, trots ofullkomlighet, era erfarenheter och tankar på pränt. För oss är dock nyttan av det ni delade med er till oss större än det som finns i tryck, eftersom vi tar era erfarenheter, tankar, upplevelser, önskemål och funderingar med oss in i våra kommande specialläraruppdrag. På så vis blir era erfarenheter delar av vår kunskap. Därför, hjärtligt tack för att ni gav av er tid och ert engagemang.

Tack Inga-Lill för det tålmod du visade oss. Som du ser blev det en tummetott kvar av hela det projekt som vi trodde rymdes i en "femtonpoängare". Du var till god hjälp när det gällde att nysta i den härva av tanketrådar som vi hade med oss till de första handledarträffarna. Tack också för den snabba respons du alltid gav oss.

Vi var två som skrev den här uppsatsen. Det har varit viktigt för oss att diskutera förståelsen under skrivandets gång. Vi har arbetat tillsammans men har gjort följande uppdelning: Inledningen och bakgrunden står Lena för. I den aktuella kunskapsöversikten ansvarar Karin för 2.1 – 2.5 och Lena för 2.6 – 2.8. I teorianknytningen ansvarar Karin för hermeneutiken och Lena för specialpedagogiken. Metodkapitlet ansvarar vi för gemensamt. Vi har båda varit aktiva med datainsamlingen och i bearbetningen av denna och vi har tillsammans arbetat med resultatredovisning, diskussion och slutsatser.

Karin och Lena

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 Undersökningens problemområde.....	1
1.2 Bakgrund	2
1.3 Uppsatsens disposition.....	3
2. AKTUELL KUNSKAPSÖVERSIKT	4
2.1 Hur barn utvecklar sitt språk	4
2.2 Läsutveckling.....	5
2.3 Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter	6
2.4 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi – vad är det?	6
2.5 Pedagogiska insatser för elever i behov av stöd inom området läsa och skriva.....	8
2.6 Bedömning och dokumentation	10
2.7 Alternativa och kompensatoriska hjälpmedel	12
2.8 Professioner – specialpedagoger och speciallärare	13
2.9 Teorianknytning.....	14
2.9.1 Hermeneutik.....	14
2.9.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	15
3. SYFTE OCH UNDERSÖKNINGSFRÅGOR	18
4. METOD	19
4.1 Metodval och målgrupp.....	19
4.2 Förförståelse	19
4.3 Urval.....	20
4.4 Intervjuerna.....	21
4.5 Bearbetning	22
4.6 Etik	22
4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	23
5 RESULTAT	25
5.1 Kort beskrivning av kommun och undersökningsskolor.....	25
5.1.1 Hur identifieras läs- och skrivsvårigheter?.....	26
5.1.2 Hur ser nuvarande stöd ut?	28

5.1.3 Vilket stöd önskar lärarna för att ge eleverna bästa möjliga stöd?	33
6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	36
6.1 Diskussion	36
6.2 Slutsatser.....	39
6.3 Metoddiskussion.....	40
6.4 Avslutande diskussion.....	41
6.4.1 Specialpedagogiska implikationer.....	41
6.4.2 Fortsatt forskning	42
6.4.3 Slutord	42
Referenser	0

1 Inledning

Undersökningens huvudrubrik, *När det inte är roligt att läsa och skriva*, syftar på vad flera av lärarna i undersökningen säger då de lyfter fram ovilja mot läsning som ett varningstecken för bakomliggande svårigheter inom området att läsa och skriva. Uppsatsens tema är aktuellt, undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva. Under 2000-talet har en samhällsdebatt pågått kring skolans kunskapsuppdrag. Elevers resultat vilka blivit sämre än tidigare på internationella tester, exempelvis PIRLS¹, har satts i fokus. Likaså det faktum att många elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg. Särskilt alarmerande anser många det vara att eleverna inte når kunskapsmålen i svenska och matematik. Olika orsaker till de nämnda problemen har diskuterats, exempelvis att lärare för yngre åldrar inte längre med självklarhet har utbildning för att lära elever att läsa, skriva och räkna. I sammanhanget brukar också brister i specialpedagogiskt stöd diskuteras. Rösterna i debatten har varit många. Debatten har bitvis varit polemisk till sin natur. Den har också varit, och är, starkt politiserad. Den borgerliga alliansen hade skolfrågor högt på agendan när de var i opposition. De lyfte fram begreppet kunskapsskola och ställde det mot vad de ansåg vara den dåvarande regeringens skolideologi, flumskolan. Efter regeringsskiftet 2006 kom den borgerliga alliansregeringen att planera och mycket snart genomföra ett antal reformer. En av dem var återinförandet av speciallärarutbildningen. I april 2007 tillkännager Lars Leijonborg, då utbildningsminister, att en speciallärarutbildning skall startas hösten 2008. ”Utbildningen skall ge fördjupade kunskaper om språkutveckling och om effektiva metoder för att tidigt stimulera elevers förmåga att läsa, skriva och räkna” (Utbildningsdepartementet).

När undervisning av elever i behov av stöd för läs- och skrivinlärning diskuteras är det många olika aspekter som bör beaktas. Vem eller vilka som administrerar eller utför undervisningen är en av dem. När det gäller läs- och skrivinlärning samt de inlärningsmässiga problem som kan uppstå på dessa områden finns det mycket ny forskning. Idag finns det exempelvis tydligare definitioner än tidigare (Catts & Kamhi 2005; Lundberg, 2010) för vad som skall klassas som dyslexi. Detta gör det möjligt att avgränsa dyslexi från andra lärandeproblem som kan påverka en positiv läs- och skrivutveckling. Det är idag möjligt att mer specifikt bemöta svårigheter på nämnda område. Vi har idag också att ta hänsyn till en snabb teknisk utveckling vilken gör att vi har andra verktyg för lärande än tidigare. Idag används allt mer datorstödda program som hjälp till elever i behov av stöd på området att läsa och skriva. Det finns också möjligheter till alternativ läsning med hjälp av exempelvis röst- och talsyntes.

1.1 Undersökningens problemområde

Som det är sagt tidigare, är det många som vill komma till tals när det gäller hur hjälp till elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva skall ges, politiker, massmedia, forskare och inte minst den breda allmänheten. Lärare är emellertid den yrkesgrupp som har till uppgift att identifiera läs- och skrivsvårigheter, och därtill se till att barn får den hjälp och det stöd som behövs. I studien är det därför lärares erfarenheter och tankar kring hur sådant stöd bäst ges som skall lyftas fram.

¹ PIRLS är ett test där elever i årskurs fyra testas i bland annat läsförståelse och där resultaten jämförs internationellt. Studien organiseras av IEA, the International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Testen genomförs vart femte år (www.skolverket.se).

Tänkta läsare är förutom våra studiekamrater, lärare, specialpedagoger, speciallärare och skolledare.

1.2 Bakgrund

För att förstå problemområdet kan en kort bakgrund i form av en historisk återblick på området att läsa och skriva sannolikt vara till hjälp.

Britta Ericsson (Ericsson, 2007) beskriver utvecklingen mot allmän läskunnighet och upptäckten av att det kunde vara svårt för en del barn att lära sig läsa enligt följande. Den lutherska reformationen ställde krav på att allmänheten skulle vara läskunnig. Det var föräldrarna som ansvarade för att barnen lärde sig att läsa. Vid husförhören kontrollerades läskunnigheten. Skrivkunnigheten kom dock först med folkskolan. Vetenskapliga artiklar kring iakttagelser av barns svårigheter att lära sig att läsa finns från 1800-talet. Svårigheterna kunde beskrivas som förvärvad eller medfödd ordblindhet. För att hjälpa elever som hade problem med läsning och skrivning erbjöds ofta möjligheter att gå om klasser. I slutet av nämnda århundrade kom också de första hjälpklasserna. Svensk läsforskning tog sin början under tidigt 1900-tal med Dr Alfild Tamms observationer av barn som hade svårigheter med inläring på grund av "medfödd ordblindhet". Läsklasser startades under 1930-talet. Under 1940-talet tillkom också speciell metodik för arbete med "lässvaga barn" och därmed också speciella läskliniker.

Ericsson (2007) beskriver vidare att under 1970-talet kom inläringssvårigheter att omtolkas från individuella svårigheter till otillräcklighet i skolmiljö och undervisning. Läsklasser och kliniker avskaffades. Allt färre lärde sig test- och diagnosmetoder. Under 1980-talet tolkades elevers problem vid läsinläring som omognad. Istället för att försöka träna och kompensera svårigheter inväntades elevers mognad. Det var emellertid under detta årtionde som läs- och skrivsvårigheter uppmärksammades i våra medier. Förbundet mot Läs- och skrivsvårigheter bildades också under 80-talet. 1990 blir av FN utropat som läskunnighetens år. I Sverige tillsattes en läskunnighetskommitté. Allt fler förstod vikten av att rätt lära ut läsande och skrivande, samt att ge stöd till elever med svårigheter vid inläring av dessa färdigheter. Olika forskningsprojekt inleddes och olika definitioner som skulle avgränsa läs- och skrivsvårigheter/dyslexi från andra inläringsmässiga problem prövades (ibid.).

Omtolkningen av inläringssvårigheter från individuella till otillräckligheter i skolmiljö och undervisning kan knytas till tankar om integrering/inkludering och visionen om en skola för alla (Emanuelsson, 2003; Nilholm, 2007). Det är mot bakgrund av dessa tankar som den äldre speciallärarutbildningen läggs ned 1990 och ersätts av en specialpedagogutbildning. En utbildning där inkluderingsfrågor sätts i fokus och handledning av lärare och arbetslag förväntas ersätta tidigare speciallärarinsatser (Ahlefeldt Nisser, 2009).

1.3 Uppsatsens disposition

Föreliggande text, *När det inte är roligt att läsa*, är disponerad enligt följande.

- **Aktuell kunskapsöversikt:** Här presenteras för studien aktuell litteratur och forskning.
- **Preciserat syfte och metod:** Läsaren kommer här att möta uppsatsens syfte, dess undersökningsfrågor och val av metod.
- **Resultatgenomgång:** Genom en kvalitativ undersökning närmar vi oss uppsatsens huvudsyfte; Att utreda hur lärare ser på undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva.
- **Diskussionsdelen** används för att analysera och diskutera undersökningens resultat och knyta dem till vad anförd litteratur och forskning lyfter fram som viktigt på området.

2. Aktuell kunskapsöversikt

I följande genomgång kommer fokus att vara på områden som är viktiga när det gäller undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva. För att rätt förstå vad som är viktigt när det gäller specialpedagogiska insatser på området bör man också vara insatt i barns normala språk-, läs- och skrivutveckling. Därför finns en genomgång av denna med i följande avsnitt. Avsnittet avslutas med en genomgång av studiens teoretiska utgångspunkter.

2.1 Hur barn utvecklar sitt språk

I samma ögonblick som ett litet barn föds, kanske till och med tidigare, startar en process i vilken barnet socialiseras. Det lär sig känna igen sina föräldrar och syskon, får rutiner för att äta och sova, lär sig känna trygghet och närhet och att kommunicera. Anknypningen till vårdaren startar dag ett i ett barns liv och fortgår fram till treårsåldern. Hos ett barn som känner att det får villkorslös omsorg bildas ett anknypningsmönster i hjärnan, det här mönstret stannar kvar för resten av livet och hjälper till vid all inlärning (Stern, 1998). Redan så tidigt som vid en månads ålder förstår barnet att det är en subjektiv varelse och kan ingå i ett ordlöst samförstånd med sin vårdare. Månad för månad blir barnet verbalt, först kommer ettords-satser som kräver god tolkningsförmåga av omgivningen, genom samspelet som blir följden utvecklas barnets språk. "Thus, not only are we biologically endowed to learn language, but we are socialized to use spoken language to communicate" (Catts & Kamhi, 2005, s.17). Förmågan att lära sig språk är alltså medfödd men för att en människa ska kunna utnyttja denna förmåga är hon beroende av omgivningen.

Vi föds med förmågan att lära oss tala och den förmågan utvecklas i samspel med vår omgivning. Skriftspråket har vi ingen biologisk fallenhet för, det är en för människan ganska ny kunskap och har ännu inte hunnit sätta genetiska spår i människans hjärna. Enligt Catts och Kamhi (2005, s.17) är bara 60 % av jordens befolkning läskunniga. Hur lär vi oss då att läsa och skriva? Skriftspråket bygger på talspråket och grunden till talspråket som utvecklas under förskoleåren är av stor vikt för att barnet ska kunna lära sig läsa och skriva efter skolstarten. Marie Clay (2007) beskriver att det som man i tidigare forskning tagit för individuella olikheter eller intellektuella skillnader hos nybörjare, nu alltmer visar sig bero på hur stora möjligheter barnet haft att komma i kontakt med skriven text, det är det som mest påverkar barnets förmåga att ta till sig läsundervisningen. Barn som lyssnat på högläsning av sagor får med sig en känsla för det skrivna ordet. Har de också fått möjlighet att tala mycket med en vuxen och därigenom fått utveckla sitt språk, har de mycket lättare att ta till sig hur talat och skrivet språk hänger ihop. Catts och Kamhi (2005) diskuterar hur stor betydelse högläsning egentligen har för barnets egen läsinlärning. De hänvisar till forskning där slutsatsen blev att andra faktorer, som till exempel intresse, kulturell bakgrund, social miljö och attityder, hade större betydelse när det gällde att lyckas bra med att lära sig läsa, än vad högläsning hade. Andra forskare hävdar att högläsning för små barn har en direkt positiv effekt på barns förmåga att lära sig läsa (Lundberg, 2010). Högläsning är inte det avgörande för hur bra barnet blir på att läsa, men det får med sig känslan för det skrivna språket och förhoppningsvis intresse för berättelser. I och med högläsning får det lilla barnet känsla för orden genom att de uttalas så tydligt vid högläsning och de lär sig att böcker kan innehålla underbara berättelser som stimulerar fantasin och ger intresse för den skrivna texten (ibid.). Av den vuxne som läser får barnet också lära sig många nya ord och att ställa frågor, och det skapar grund för en god läsförståel-

se (Liberg, 2007). I dag läser föräldrar inte alls lika mycket för sina barn som de gjorde för tjugo år sedan (Reichenberg, 2008). De flesta små barn älskar att få ta del av berättelser genom högläsning och går de miste om detta skapas inte samma intresse för skönlitterära texter som hos de barn som är mer lyckligt lottade.

2.2 Läsutveckling

Ord är uppdelade i fonem. För att kunna lära sig läsa måste barnet förstå att ord består av mindre delar (Lundberg, 2010). Ett fonem är språkets minsta betydelseskiljande del. Genom en känsla för de särskiljande ljuden skapas en förmåga att avkoda text som man inte når enbart genom att lära sig alfabetets bokstäver.

När utvecklas den fonologiska medvetenheten? I vissa teorier sägs att den utvecklas i och med läsinlärningen, i andra att den kommer långt före läsinlärningen och att det är individuellt hur långt barnet har kommit när det börjar skolan (Clay, 2007). Den fonologiska medvetenheten utvecklas genom att barnet börjar läsa och framförallt att skriva, men de flesta barn har genom rim och ramsor, lek med bokstäver, pseudoläsning på skyltar osv. med sig en känsla för hur ljud kan bli skrift, att det hänger ihop. Vid skolstarten är det viktigt att ta reda på hur långt barnet har kommit i denna utveckling och var arbetet ska börja. En del barn behöver tränas för att nå en god fonologisk medvetenhet och här har förskolan en viktig roll. Den kunskap barnen har med sig från förskoleåldern kan variera från barn till barn, men har läraren kännedom om detta och utgår från varje barns möjligheter är mycket vunnet. Framförallt är det viktigt att förstå när det handlar om brister i det fonologiska medvetandet och inte om långsam inlärningstakt eller andra svårigheter (Catts & Kamhi, 2005).

För att lära sig läsa krävs motivation, är barnet intresserat går det ofta lätt. För att läsa krävs att man kan avkoda texten och att förstå sambandet mellan ljud, bokstäver och ord. När det gäller motivationen kan högläsningen spela en stor roll. Barn är vetgiriga och när de upptäcker att de kan få svar på många av sina frågor i böcker väcks också motivationen. Framförallt måste det vara roligt att läsa! Texterna får inte vara för svåra innehållsmässigt och orden måste vara anpassade till barnets ordförråd. I samtal runt texterna fördjupas förståelsen och nya frågor väcks. Barnet är med och skapar förståelsen, ”/.../ lärandet i tidig ålder är innesluten i någon form av interaktion med omgivningen som innebär att barnet successivt tar en mer aktiv deltagarroll” (Bjar & Liberg, 2003, s.26). I det sociokulturella perspektivet betonas både den sociala interaktionen och de redskap som barnet får med sig i samspelet med andra. Motivationen för läsning ökar hos ett barn som får dela sina erfarenheter med en vuxen och får hjälp att själv gå vidare i sin läsutveckling. Det är viktigt att en dialog utvecklas här och att den vuxne inte talar för mycket själv utan lyssnar på barnet (ibid.).

Vilken metod som ska användas vid läsinlärningen, syntetisk eller analytisk, har diskuterats. Professorerna Åke Edfelt och Ingvar Lundberg har i Sverige sagts stå för motsatta uppfattningar på området (Kullberg & Åkesson, 2007). Lundberg skulle då ha ett syntetiskt synsätt, han framhåller att ljudning är nödvändig och att man fonologiskt får en känsla för ljudet och kan avkoda bokstäver och stavelser för att hitta rätt ord. Lundberg säger också att vid mer avancerad läsning använder man sig av sitt ortografiska ordförråd. Edfeldt å andra sidan har en analytisk syn på läsprocessen och menar att man vid ljudmetodik för in texter med meningsfullt innehåll alldeles för sent. Här går motivationen förlorad. Edfeldt säger att det är läsarens kontinuerligt växande förförståelse, som styr den språkliga automatiken (Edfeldt, 2007). Clay (2007) som förespråkar den analytiska metoden säger dock att det finns risker

med båda metoderna, och att det viktigaste är att se vad som passar barnet bäst i varje fas av läsutvecklingen. Många barn startar sitt läsande genom att lära sig känna igen ordbilder (Lundberg, 2007). De kan senare känna igen delar av meningar genom att tyda ordbilderna. I kontakt med okända ord måste den fonologiska, ljudningstekniken, användas. Det är omöjligt att bygga upp så många ordbilder i sitt minne att det kan fungera som en fullkomlig lässtrategi (Lundberg, 2010). När läsningen utvecklats och barnen blir mer vana läsare känner de igen hela ord och behöver inte avkoda de vanliga orden utan ser direkt vilket ord det är. Avancerade läsare avläser många ord som helheter och kan på så sätt öka sin läshastighet (Lundberg, 2010).

2.3 Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter bör upptäckas tidigt och åtgärdas omedelbart. Här verkar dagens forskare vara helt överens, att vänta och se gynnar inte barnet, inte heller kommer den som halkat efter att snabbt ta sig ikapp sina jämnåriga när han väl knäckt koden. Catts och Kamhi (2005) tar upp begreppet Matteuseffekten som introducerades av Stanovich och innebär att den som lär sig läsa snabbt och läser mycket, får positiv respons och blir en bättre och bättre läsare. De däremot som får en dålig start, möts av låga förväntningar, får låg motivation för att läsa, läser mindre och hamnar mer och mer efter. Sterner och Lundberg (2002) behandlar också detta fenomen, men då utifrån ordkunskapsperspektivet. Hindret för att förstå vad man läser är ofta brist på ordförståelse. Det bästa sättet att skaffa sig ett bra ordförråd är att läsa, undviker man att läsa ökar inte ordförrådet och det slutar i en nedåtgående spiral.

Att snabbt fånga upp de barn som får svårigheter är alltså av största vikt. Redan efter första skolåret bör man kunna bedöma om ett barn halkat efter och sätta in åtgärder (Clay, 2007). Clay förespråkar då *en-till-en* undervisning, där man undersöker vad som gått fel och rättar till det. Tester är också en möjlighet, problemet där är oftast att de bara visar att barnet inte läser bra, inte vad det beror på. Läraren är den som måste upptäcka läs- och skrivsvårigheterna, och se till att barnet får den hjälp och det stöd som behövs (Lundberg, 2010).

I Nya Zeeland, där de flesta barn börjar skolan på sin fem-årsdag, får varje barn genomgå ”The Six Year Net”. 10-20 % av sexåringarna fångas upp här och de får ta del av Reading Recovery. De får möjlighet till träning och att pröva på andra tekniker för att lära sig läsa på ett bra sätt. Barnen som behöver får en halvtimmes enskild undervisning varje dag under 20 veckor (Druid Glentow, 2006). Catts och Kamhi (2005) pekar också på de goda resultaten av *en-till-en* undervisning en halvtimme per dag under en sextonveckorsperiod visade sig ge i en studie. Även de tolkar resultaten som att eleverna fått lära sig nya sätt att läsa men tar också med aspekten av eventuellt lärarbyte och vilka positiva effekter detta kan ge.

2.4 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi – vad är det?

Läs- och skrivsvårigheter kan bero på felaktigt eller ofullständigt lärande. Barnet kanske använder strategier som inte håller i längden. Hos yngre barn bör man inte tala om dyslexi då problemen så småningom, genom träning, kan försvinna (Bjar & Liberg, 2003). En del barn har svårare än andra att bli goda läsare och har, trots stora insatser, problem med läsning och skrivning under hela sin skoltid. Orsakerna till detta kan vara av skilda slag. Enligt Bjar och Liberg kan det bero på brist på språklig stimulans under förskoleåren, låg motivationsnivå, avsaknad av högläsning mm. Det kan också vara så att dessa faktorer bara samverkar med andra mer primära orsaker, som till exempel fonologiska svårigheter eller kommunikativa

brister. En del barn har ett bra flyt i läsningen. De kodar av lätt, men de förstår inte ordet eller begreppet (Bjar & Liber, 2003).

Det finns olika typer av läs- och skrivsvårigheter. Gruppen människor med läs- och skrivsvårigheter är långt ifrån homogen. För att förklara vilka undergrupper som finns använder sig Catts och Kamhi (2005) av teorin ”The Simple View of Reading” som lades fram av Gough och kolleger första gången 1986. Catts & Kamhi har senare varit med och vidareutvecklat denna teori. De ställer avkodning gentemot hörförståelse och kan på så sätt dela in de som testas in i fyra olika undergrupper.

De elever som har svårt med avkodning men har god hörförståelse tillhör undergruppen med dyslexi. Elever med god avkodning och god hörförståelse är goda eller medelgoda läsare. I gruppen med dålig avkodningsförmåga och dålig hörförståelse, den grupp de kallar ”garden variety” kan barn med diverse språkstörningar återfinnas, i den fjärde undergruppen hittar vi elever med god avkodningsförmåga men låg hörförståelse. Användandet av begreppet hörförståelse relaterar till att höra texten i huvudet och förstå den. Även Wolff (2009) diskuterar subgrupperingar av läsare. Hon visar på studier där man skiljer på ytdyslexi och fonologisk dyslexi. Ytdyslexi ger då svårigheter att läsa ordbilder medan den fonologiska innebär svårigheter vad det gäller avkodning av fonem. Enligt Wolff visade det sig att de som hade störst svårigheter med ordbilderna, det ortografiska läsandet, växte ifrån dessa problem. Dessa elevers läs- och skrivsvårigheter var alltså inte att betrakta som dyslexi. I den fonologiska gruppen var svårigheterna bestående och en av slutsatserna av studien blev att de fonologiska svårigheterna är det som utmärker dyslexi.

Tidigare har en del forskare hävdade att dyslexi föreligger när det finns en stor skillnad mellan människors intelligens och deras förmåga att läsa (Wolff, 2009). Denna definition kallas diskrepansdefinitionen. Hur definieras dyslexi idag? Nedan följer två exempel på detta.

Svenska dyslexistiftelsen definierar dyslexi enligt följande:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska (fonologi avser språkets ljudmässiga form), som är viktiga för att utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen ger sig först och tydligast tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning. Sekundära konsekvenser av dyslexi kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och kunskap om omvärlden. Den dyslektiska störningen går som regel igen i släkten, och man har anledning anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Karakteristiskt för dyslexi är att störningen är varaktig och svårbehandlad. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast stavningsproblemen. Vid en mer grundläggande kartläggning av fonologisk förmåga finner man att svagheter på detta område ofta kvarstår upp i vuxen ålder. (Lundberg, 2010, s.140)

Denna definition av dyslexi kan sägas sammanfatta hur vi ser på dyslexi idag. Diskrepansteorin, som tidigare användes, har i stort sett försvunnit. Det anses inte längre vara avgörande att jämföra intelligens och läsförmåga och utifrån skillnaderna mellan dessa dra slutsatsen om dyslexi. Denna metod gynnade i första hand barn med hög intellektuell förmåga. Barn med lägre IQ fick sällan diagnosen dyslexi. Skillnaden mellan läsförståelse och hörförståelse ger ett bättre mått på dyslexi än skillnaden mellan IQ och läsförståelse anser Catts och Kamhi (2005). Lundberg för ett liknande resonemang, genom att barn med lässvårigheter läser mindre än andra barn är det svårt att genom test som till exempel intelligenstestet WISC, avgöra vad som är dessa barns eller vuxnas nivå, då delar av testet ser till språklig utveckling. De utvecklas helt enkelt inte i samma takt språkmässigt som de barn och vuxna som läser mycket. Detta hör ju ihop med Matteuseffekten som nämndes tidigare.

The International Dyslexia Associations definition i USA om vad dyslexi är lyder så här:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (Catts & Kamhi, 2005, s.62)

Här finns alltså diskrepansteorin med men den skiljer sig även på andra sätt från Lundbergs definition. Där används inte uttrycket *specifika* problem och inte heller något om hur hög klass det varit på undervisningen. Catts och Kamhi (2005, s.54) vänder sig framförallt emot användandet av ordet dyslexi då det som här syftar på samtliga läs- och skrivsvårigheter.

”Of all the terms used to refer to individuals with RD, the term dyslexia has been the most confusing and the most misunderstood.” De använder sig i stället av begreppet Reading Disabilities, RD, som de anser bättre beskriva den heterogena grupp som har problem med att läsa och skriva. De säger också att RD är språkbaseade svårigheter, de bottnar i att man har en genetisk svaghet vad det gäller språk, man föds alltså inte med dyslexi men man kan ha ett ärftligt anlag för det. Catts och Kamhi vill också avliva myten om att det är flest pojkar som har dyslexi eller RD som de kallar det. Urvalet av elever som har testats har påverkat resultatet, de hänvisar till Shaywitz forskning från 1990, där det framkom att då pojkar oftare har problem med uppmärksamhet och uppförande än flickor har, så uppmärksammades de pojkar som också hade läs- och skrivsvårigheter mer än flickor.

2.5 Pedagogiska insatser för elever i behov av stöd inom området läsa och skriva

I den nya skollagen (2011) står att läsa att skolan ska ge alla elever bra undervisning oavsett deras behov.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (Sammanfattning av skollagen, www.skolverket.se)

I förskoleåldern byggs barnens förståelse för det skrivna ordet upp. Genom rim, ramsor, sånger och genom medveten träning får barnet en förståelse för de språkliga ljuden och så småningom känsla för hur grafem, bokstäver och fonem, språkljud, samverkar (Druid Glentow, 2006). Vid högläsning lär sig barnet förstå skillnaden mellan talat och skrivet språk och i samtalet runt texten ökar deras förståelse och de utvecklar sitt ordförråd (Lundberg, 2010). När barnet börjar skolan och den egentliga läsundervisningen startar är en god språklig medvetenhet av största vikt. Vilken metod som används vid själva läsinläringen anses idag inte vara lika avgörande, den analytiska metoden, att utgå från ordbilder, och den syntetiska, att bryta ner ordet i dess minsta beståndsdelar för att sedan sätta ihop dem igen, verkar tillsammans. Både avkodning och förståelse krävs för att barnet ska bli en säker läsare (Frykholm, 2007).

När barnen börjar skolan har de skilda erfarenheter av läsning med sig. Vissa kan redan läsa, en del kan flera bokstäver och några kan inga alls. Den bakgrund eleven har med sig hemifrån spelar stor roll. Bristen av hemspråksundervisning för invandrarelever och undervisning på hemspråket till dess att de lärt sig svenska tillräckligt bra för att kunna tillgodogöra sig undervisning på svenska är också faktorer som avgör hur bra det går med läsningen (Frykholm, 2007). Under årskurs ett och två befästs läskunskaperna och konsten att översätta det talade språket till skrift. Redan i årskurs tre kommer faktatexter in i bilden och ställer helt andra krav på barnen (Reichenberg, 2008). Om ett barn inte utvecklar sitt läsande på ett adekvat sätt under de två första åren måste stöd sättas in. Frykholm (2007) menar att man inte behöver testa alla barn, utan att lärarens uppmärksamhet på varje elev räcker som en indikator. Vidare, säger han, ger testen oftast inte några lösningar till hur läraren ska arbeta med eleven utan talar bara om vad eleven inte klarar. Att vänta och se är inte en bra lösning på problemet. Många av de barn som är i behov av tidiga insatser får då inte hjälpen när de behöver den.

De elever som behöver stöd har redan halkat efter klassen. Det är därför viktigt för deras självförtroende att träna dem individuellt. Forskningen har under senare år börjat se fördelarna med att i vissa lägen ta ut en elev ur klassrummet för *en-till-en* undervisning (Lundberg, 2010). Dessa elever behöver mer tid för träning och läraren kan koncentrera sig på just den elevens individuella svårigheter. Eleven behöver inte heller konkurrera med andra elever om lärarens uppmärksamhet. Metoden är effektiv men kostsam. Ibland kan föräldrarna arbeta med vissa delar och undervisningen organiseras så att det blir möjligt för läraren att arbeta med en elev. När flera elever behöver stöd med en gemensam svårighet, ordförståelse till exempel, då är arbete i grupp att föredra (Frykholm, 2007).

I klassrummet bör läraren ge elever med läs- och skrivsvårigheter gott om tid för inläring. Läraren ska ge muntliga instruktioner och sammanfattningar, läsa upp det som skrivs på tavlan och ge eleven kopior av det som skrivs på tavlan i förväg föreslår Druid Glentow (2008). Att kartlägga elevernas läsutveckling och därigenom se om någon stannar upp är viktigt.

Under 1990-talet och framåt har lärarutbildningen ändrats och det är inte självklart att klassläraren har goda kunskaper om läsinläring. Många specialpedagoger som utbildats under denna tid saknar också kunskaper om läs- och skrivinläring, detta är beroende av vilken grundutbildning de har (Frykholm, 2007). Det är alltså inte självklart att eleverna får ett fullgott stöd. Elever som arbetar på egen hand och tar fram texter via nätet måste ha en mycket god läsförmåga. Det krävs att eleven kan välja bland många olika texter och hitta en text på rätt nivå. Elever med läs- och skrivsvårigheter klarar oftast inte detta, istället klipper de och klistrar och sätter ihop ord som de inte riktigt förstår (Reichenberg, 2008). Istället ska läraren välja texter på rätt nivå och träna läsförståelse med eleverna genom att tala om texterna. Eget arbete i klassrummet har varit populärt under de senaste tio åren. Många elever klarar inte av detta arbetssätt och framförallt inte i de lägre årskurserna (Reichenberg, 2008).

För att fånga upp elever med svårigheter finns mängder av olika screeningtester. Använder man dem måste det finnas resurser för att fånga upp de elever som visar sig behöva stöd (Jacobson, 2009). Finns resurs i form av speciallärare/specialpedagog? Finns det klassrum att använda vid enskild undervisning? Saknas resurser till stöd blir följden ofta besvikelse och frustration hos elever, föräldrar och lärare.

Visar det sig att en elev trots åtgärder inte lärt sig läsa på ett för åldern adekvat sätt finns fler ominläringmetoder att tillgå. Druid Glentow (2008) nämner Wittingmetoden och Reading Recovery Program som användbara. Båda dessa program bygger på *en-till-en* undervisning,

träningen sker en gång om dagen i cirka 30 minuter och att man startar där eleven befinner sig i sin läsutveckling. Denna undervisning bör utföras av speciallärare eller specialpedagog för att bli effektiv.

Läraren i svenska och svenska som andra språk är den som är viktigast då det gäller att uppmärksamma och arbeta med i elever som är i behov av stöd. Lärare med god utbildning om läsinlärning och förmåga att engagera, uppmuntra och ge stimulerande uppgifter är det som betyder mest för barnens läs- och skrivutveckling (Frykholm, 2007).

2.6 Bedömning och dokumentation

Elevers förmågor på området att läsa och skriva kan bedömas kvantitativt eller kvalitativt. Kvantitativa tester brukar vara standardiserade och normerande. De används när större grupper testas eller när enskild elevs förmåga skall jämföras med vad som förväntas efter ålder och årskurs. Provresultaten indikerar hur individ och/eller grupp förhåller sig till standard och norm (Bjar, 2009). I en kvalitativ kartläggning eftersträvas en helhetsbild av elevens förmåga (Carlström, 2007). Den kan också användas för att ringa in en elevs specifika förmåga på ett eller flera områden (Bjar, 2009). Kvantitativa metoder kritiserar ibland för att de allt för mycket fokuserar på det som eleven inte kan och för att de görs vid enstaka tillfällen. De kvalitativa metoderna möter i sin tur kritik för att de kan vara alltför subjektiva, specifika och nyskapande (ibid.).

Det är vanligt att såväl hela klasser som enskilda elever testas. Det finns idag en uppsjö färdiga tester och matriser att använda på olika stadier. Några vanligt förekommande är *LUS*, som kan ses som ett schema med 19 olika läsutvecklingspunkter. Instrumentet är utarbetat av Bo Sundblad (Carlström, 2007). Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin har också utarbetat ett kartläggningsschema för läsning, *God läsutveckling* (2009). Motsvarigheten som gäller skrivutveckling heter *God skrivutveckling* (Lundberg, 2009). Skolverket erbjuder diagnostiska tester för olika skolår (www.skolverket.se).

Skolverkets diagnosmaterial är exempel på test avsett att användas för klassen (www.skolverket.se). *Ängelholmstestet* (Franzén, 1996) är också tänkt att användas i helklass och då i läsår fyra. Det vanligt förekommande *Provia* (Mårtens 2011, www.logopedkonsult.se), testar med hjälp av datorn och är avsett för individuell kartläggning. De kartläggningsscheman för läs- och skrivutveckling som nämnts ovan, är också avsedda att användas individuellt. Som sagt, det finns många tester att tillgå. De uppräknade är bara ett axplock därav.

Druid Glentow (2008) rekommenderar kartläggningar för de elever som är i behov av specifika åtgärder inom området att läsa och skriva. Hon framhåller att samtal också skall vara en viktig del av ett sådant arbete. Vidare skall kartläggningarna vara riktningsgivande och informera om åtgärdernas effektivitet. Hon ser helst att kartläggningarna görs av speciallärare eller specialpedagog. I de fall en enskild lärare gör kartläggningen bör arbetet ledas av en specialpedagog. När elevens totala studiesituation skall genomlysas kan samarbete med övrig elevvårdspersonal behövas (ibid.). Lundberg och Herrlin (2009) har en annan åsikt och rekommenderar kartläggning med följande motivation.

När du som lärare bedömer en elevs utveckling i någon dimension, utgår du från din erfarenhet och från vad du kan observera hos eleven. Här finns ibland en risk att du som lärare kan bli för subjektiv. Trots allt kan en enskild lärares erfarenhet av elevers läsutveckling vara begränsad. (Lundberg & Herrlin, *God Läsutveckling*, 2009, s.7)

De förespråkar därför kartläggning av alla elever i en klass.

Lagstadgad dokumentation

Nationella prov skall i grundskolan genomföras i årskurs tre, fem och nio. Skolverket motive-
rar detta enligt följande.

Syftet med de nationella proven är i huvudsak att

- stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

De nationella proven bidrar också till

- att konkretisera kursplanernas mål och betygskriterier
- en ökad måluppfyllelse för eleverna. (www.skolverket.se)

I ovanstående motiv till att genomföra nationella prov är skälen för detta mycket lite inriktade på individnivå. Det finns heller inget kopplat till att söka efter inlärningsmässiga problem inom området att läsa och skriva. Det finns dock en passus i skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. §8) som knyter de nationella proven till vidare utredningar om inte enskild elev når kunskapskraven. I det missiv som skolverket rekommenderar att skolan skickar hem till föräldrar i årskurs tre och fem knyts också provet till att det kan tjäna som underlag för ”att uppmärksamma behov av särskilt stöd” (www.skolverket.se).

Från 2005 är skolan skyldig att, som ett komplement till utvecklingssamtalen, upprätta *individuella utvecklingsplaner*. De skall vara framåtsyftande och till stöd för elevens lärande och sociala utveckling (Skolverket, *IUP-processen*, 2009). De skall också, från och med höstterminen 2008, innehålla *skriftliga omdömen* och en planering för hur skolan skall arbeta för att enskild elev skall nå de nationella målen. Skolverket rekommenderar vidare att utvecklingsplanen inbegriper vad elev och vårdnadshavare kan ansvara för.

Syftet med dokumentationen är trefaldigt och skall

- 1 ge underlag för elevens fortsatta lärande,
- 2 ge möjlighet för eleven att reflektera över och att bedöma sina resultat, och
- 3 ge möjlighet till föräldrainformation.

Elevernas metakognitiva utveckling, i detta sammanhang förmågan att reflektera över den egna kunskapsutvecklingen, är en viktig uppgift för skolan. IUP skall vara ett stöd för eleverna i utvecklandet av denna kompetens (ibid.).

Vikten av metakognitiv kompetens framhålls som viktig också när det gäller läs- och skrivinläring. En del av detta kan vara att veta när man vet och inte vet (Westby, 2005; Westby & Clauser, 2005).

Viveca Lindberg (2008) påpekar i artikeln *Bedömning i förändring* att vi dag alltmer strävar efter bedömningar som är inriktade på att främja elevers kunskapsutveckling och att involvera eleverna i sina egna bedömningar.

Om inte kartläggningar, nationella prov och andra tester av elevers förmågor vid bestämda tidpunkter ger förväntat resultat, eller om det på annat sätt framkommer att eleven inte uppnår

förväntade kunskaper, ger skollagen (SFS 2010:800) besked om att rektor skall underättas. Denne ansvarar sedan för att behov av särskilt stöd utreds.

8 § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befäras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. (SFS 2010: 800, Skollagen, kap.3)

Framkommer det då att eleven behöver särskilt stöd skall ett åtgärdsprogram upprättas.

9 § Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas. (SFS 2010: 800, Skollagen, kap.3)

Det är oftast svårigheter att nå kunskapsmål som resulterar i att åtgärdsprogram skrivs (Asp – Onsjö, 2009). Läs- och skrivsvårigheter är den vanligaste orsaken, därefter följt av koncentrationssvårigheter, matematiksvårigheter och socioemotionella problem. Kombinationer av svårigheter är också vanliga (ibid.).

2.7 Alternativa och kompensatoriska hjälpmedel

De kompensatoriska hjälpmedel som här kommer att presenteras är lättlästa texter och datastöd.

Lättlästa texter

Utbudet av lättlästa texter blir idag allt större. Institutioner och myndigheter av olika slag ger allt oftare ut informativa texter också i lättlästa versioner. Det skrivs idag skönlitteratur direkt i lättläst version och litteratur på normalprosa bearbetas för att bli lättläst. Många läromedel kompletteras idag med lättlästa utgåvor.

Forskning ger dock vid handen att lätta texter ibland kan bli mycket svåra att läsa. Avsaknad av berättarröst och orsakssamband bidrar exempelvis till att göra lärobokstexter svårlästa (Reichenberg, 2000).

Ingvar Lundberg och Monica Reichenberg beskriver i boken *Vad är lättläst?*(2008) vad som kännetecknar verkligt lättlästa texter.

Lättlästa texter

- är inte särskilt långa
- har ett personligt tilltal, dvs. en föfarröst
- innehåller omväxlande korta och långa meningar
- innehåller satskonnekter
- undviker långa substantiv
- undviker främmande ord
- innehåller tydligt förklarade orsakssamband
- undviker passiv form
- undviker abstrakta begrepp
- använder praktiska exempel

(Lundberg & Reichenberg, 2008, s.8)

Lättlästa texter, påpekar Lundberg och Reichenberg (2008), är således inte bara texter som är bearbetade utifrån Björnssons LIX-formel, där antalet ord per mening räknas (Björnsson, 1968). Enbart korta meningar ger inte med självklarhet en lättläst text.

Datastöd

Lämplig och överkomlig teknologi skall vid behov utnyttjas för att öka chanserna till framgångsrika skolstudier och stödja kommunikation, rörlighet och inläring. (Salamanca-deklarationen, 2006)

Vi har idag att ta hänsyn till en snabb teknisk utveckling vilken gör att vi har andra verktyg för inläring än tidigare. Idag används allt mer datorstödda program som hjälp till elever i behov av stöd och träning på området att läsa och skriva. Det finns också möjligheter till alternativ läsning med hjälp av exempelvis röst- och talsyntes. Text kan med datorns hjälp omvandlas till tal och tal kan omvandlas till text.

Lärarens kunskap om pedagogisk programvara är viktig för att elever i behov av stöd skall ha fullgod nytta av programmen (SPSM, 2008). Störande bakgrundsljud, dålig grafik och nivån på textinnehållet är exempel på viktiga aspekter att beakta. För full delaktighet är det lämpligt att det går att välja nivå på programmen. Sådan flexibilitet ökar möjligheten att arbeta tillsammans i klassen. Program som fungerar för elever i behov av stöd brukar också fungera bra för andra elever (ibid.).

Mer än hälften av Sveriges kommuner har idag inrättat centrala enheter, *datatek*, med uppgift att informera och stötta pedagoger i arbetet med att hitta de verktyg som kan vara till hjälp för elever. Ekonomiska medel till datateken kommer från den specialpedagogiska skolmyndigheten (2011 02 13: <http://www.spsm.se>).

Övningar med datorns hjälp kan vara till hjälp för den elev som behöver träna för överinläring och automatisering av färdigheter (Lundberg, 2010). Ny forskning påvisar att datorstödd träning av läsning och stavning ger genomsnittligt bättre resultat än mer traditionella metoder (Johansson, 2010).

Talböcker och datorstödda program som arbetar genom att läsa upp i förväg inlagda texter är emellertid inte självklart till gagn för individer som har läs- och skrivsvårigheter. Lundberg (2010) förklarar detta med att tal- och skriftspråk skiljer sig från varandra på väsentliga områden. Den upplästa texten behåller den skrivnas ordval, syntax och uppbyggnad. Samma svårigheter finns också då tal skall omvandlas till skrift (ibid.).

2.8 Professioner – specialpedagoger och speciallärare

Som tidigare nämnts, tillkännagav dåvarande utbildningsminister Lars Leijonborg i april 2007 (Utbildningsdepartementet) att en speciallärarutbildning skulle startas hösten 2008. Som en konsekvens av regeringens beslut finns det nu åter två utbildningar på den specialpedagogiska arenan, specialpedagoger och speciallärare. Utbildningarna kan skilja sig något åt vid olika universitet. Tittar man på examensförordningarna ser man dock att det är mer som föräntar än skiljer i de meriteringar som krävs för speciallärar- respektive specialpedagogexamen (SFS: 132; SFS:100). Vid en övergripande och generell jämförelse mellan specialpedagog-

och specialläroartutbildningen vid ett av de universitet som tillhandahåller utbildningen, Göteborgs Universitet, är det tydligt att det framförallt är de specialpedagogiskt ämnesmässigt fördjupade kunskaperna som skiljer de nya specialläraerna från specialpedagogerna (SFS 2008, *Utbildningsplan för specialläroartprogrammet vid Göteborgs Universitet*; SFS 2007, *Utbildningsplan för specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet*). Där specialpedagogerna har fått fördjupning i handledning och skolutveckling har specialläraerna istället fått ämnesdidaktisk fördjupning. Grunderna i utbildningarna är emellertid desamma (ibid.)

2.9 Teorianknytning

Forskningen ligger inom den specialpedagogiska disciplinen. Den kunskapsteoretiska ansatsen vilar på en hermeneutisk grund.

2.9.1 Hermeneutik

Hermeneutiken har sitt ursprung i bibelanalys och texttolkning av antika klassiker. Den grundläggande tanken kan sammanfattas i enlighet med att *meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.193). Helheten kan emellertid enbart förstås genom dess enskilda delar (ibid.).

Strävan efter *förståelse* är viktig i en hermeneutisk tolkning. Förståelse skiljer sig från begripande. Begripande ses mer som en kognitiv akt (Ödman, 2007). Förståelse innebär förnyelse och omskapande och ”berör en även som viljande, kännande och etisk varelse” (Ödman, 2007, s. 24). Förståelse är konstituerande för vårt *vara-i-världen*. Den går inte att skilja från vår mänskliga existens (ibid.). Det är genom *språket* vi förstår vår omvärld och det är genom språket som vi tolkar omvärlden. Här råder ett *dialektiskt* förhållande inte ett dualistiskt (Alvesson & Sköldberg, 2008; Ödman, 2007).

Ordet *upplevelse* beskriver till skillnad från ordet *sinnestryck* att forskaren aktivt undersöker en företeelse som ligger utanför personen i fråga, men där den som undersöker ingår som en del av förförståelsen genom sina egna erfarenheter (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Hermeneutiken symboliseras ofta utifrån *cirkeln*. Alvesson & Sköldberg (2008) ser här att det är möjligt att beskriva tre cirklar med olika innehåll. Den första cirkeln beskriver rörelsen mellan delar och helhet, den andra rörelsen mellan förförståelse och förståelse. Det går också att se en tredje cirkel där interaktionen sker mellan förklaring och förståelse. De tre olika cirkelarna kan också sägas representera tre övergripande riktningar inom hermeneutiken. Den första cirkeln med pendling mellan del och helhet representerar då en *objektiverande hermeneutik*. Här betonas också skillnaden mellan forskande subjekt och utforskat objekt. Nästa cirkel representerar vad Alvesson & Sköldberg (2008) benämner som *aletisk hermeneutik*. Den aletiska hermeneutiken strävar efter att avslöja ”det fördolda”. Åtskillnaden mellan forskande subjekt och utforskat objekt är här upplöst. Istället betonas rörelsen mellan förförståelse och förståelse. Den tredje cirkeln, som också representerar den aletiska inriktningen, betonar växlingen mellan förklaring och förståelse och önskar avtäcka mer generella regler. Den förenar därmed natur- och humanvetenskapliga metoder. Teorier och teoribildning blir här viktigare än vad som är gängse inom hermeneutiken, eftersom det traditionellt är förståelse som poängteras framför förklaring och teori (Alvesson & Sköldberg, 2008; Ödman, 2007).

De två cirklar som beskriver rörelse mellan delar och helhet respektive förförståelse och förståelse är visserligen olika, men trots detta möjliga att förena i samma forskningsprocess (Alvesson & Sköldberg, 2008). I tolkningen av intervjuerna kommer de två processer som föregår mellan del och helhet respektive förförståelse och förståelse att ligga till grund.

Spiralen kan också beskriva hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 2008; Ödman, 2007). I spiralen sker en pendling mellan del och helhet. En rörelse genom vilken uttolkaren tar sig närmare och närmare verklig förståelse. *Spiralen* kan också beskriva en rörelse mot framtiden (Ödman, 2007).

Enligt Ricoeur (1981) är det vi ska studera att betrakta som en *text*, oavsett om det är ett skeende, ett samtal, intervjuer eller bokstavligena texter. I en hermeneutisk tradition skall forskaren med nyfikenhet och öppenhet ta vara på de frågor som texten ställer till henne genom att vara dess tjänare (Ödman, 2007).

2.9.2 Specialpedagogiska perspektiv

Undersökningen genomförs inom specialpedagogik. Det är en relativt ny disciplin vars kärna kan vara svår att ringa in. Björck Åkesson och Nilholm (2007), pekar på svårigheten i att ge ett entydigt svar på vad specialpedagogik är. De formulerar detta enligt följande: "Att utkristallisera en kärna i specialpedagogik är alltså ett dilemma eftersom det inte finns en kärna utan flera och som dessutom varierar över tid" (Björck Åkesson & Nilholm, 2007, s.9). Området är komplext och måste sannolikt också vara det. Ahlberg (2009) pekar på områdets tvärvetenskaplighet och dess avsaknad av "grand theories". Om möjligheten av sådana skriver Clark, Dyson och Millward (1998) enligt följande.

Our aim, in short, is nothing less than to set a new agenda for theorising special education. On the other hand, it is nothing more than to set an agenda which will in turn be deconstructed and superseded in years to come. (Clark, Dyson & Millward, *Theorising special education: time to move on?* 1998, s. 157)

Avsaknaden av "grand theories" bidrar till att specialpedagogik ofta använder sig av olika perspektiv (Ahlberg, 2009). Komplexiteten kan dock innebära att specialpedagogiken får identitetsproblem (Björck & Nilholm, 2007). Här ser Björck och Nilholm två möjligheter. Den ena är att låta specialpedagogik få utgöra en egen disciplin, eller knyta den tydligare till pedagogiken (ibid.).

Clark, Dyson och Millward (1998) poängterar vikten av att alltid kontext och perspektiv beaktas i specialpedagogisk forskning. Deras perspektiv är då forskarens i ett bestämt sammanhang och vid en viss tid.

Because knowledge is produced by particular people at particular times and particular places, those shifts arise also out of the social, cultural and historical contexts within which knowledge is produced. (Clark, Dyson & Millward, 1998, s.3)

Begreppen *integrering*, *inkludering* och *delaktighet* har och har haft stor betydelse under såväl framväxten av aktuell specialpedagogisk forskning som i utbildningen av specialpedagoger och lärare, samt i organisationen av undervisning av elever "i behov av stöd". Begreppen finns också omtalade i viktiga dokument som speglas i exempelvis Lpo 94 och skolors kursplaner. Härvidlag kan nämnas FN: s konvention om mänskliga rättigheter och Salamancadek-

larationen (Ahlberg, 2009). Ahlberg benämner till och med dessa dokument som ”specialpedagogikens ideologiska ansikte” (2009, s.18).

Begreppen har analyserats ivrigt. Trots all analys är det dock inte självklart vad som skall innefattas i dem. De har oftast olika betydelser, men inte alltid. Ibland kan de användas närmast synonymt. Nedanstående genomgång är ämnad att klargöra dem. Den är till del tidigare redovisad i en elevuppsats (Andersson, 2009).

En del av förvirringen kan förklaras utifrån de olika perspektiv som specialpedagogiken kan analyseras utifrån. Claes Nilholm benämner dem som det *kompensatoriska*-, det *kritiska*- och *dilemmaperspektivet* (Nilholm, 2007).

Det *kompensatoriska perspektivet* söker orsaker till inlärningsproblem hos individen. Inlärningsproblematik förklaras utifrån genetik och biologi. Utredningar och diagnoser är viktiga. De olika diagnoserna kräver olika specifika pedagogiska insatser och speciella undervisningsmetoder. Undervisning i små, segregerade grupper, försvaras (Nilholm, 2007). Detta perspektiv kan också benämnas det *kategoriska perspektivet* (Emanuelsson, 2003).

Det *kritiska perspektivet* tar sin utgångspunkt i kritik mot det kompensatoriska perspektivet. Diagnoser är till för skolsystemet och inte för individer, hävdar anhängare. Orsaker till skolproblemen söks först och främst i miljön. ”En skola för alla” är en paroll som har sitt ursprung i detta perspektiv. Elevers olikheter ses som en resurs. I en skola för alla handlar inkludering om att förändra skolmiljön så att den passar till elevers olika behov. Ordet inkludering har vuxit fram som en replik på begreppet integrering. Integrering har kommit att beskriva en verklighet där elever i behov av stöd placerats i skolmiljöer som i ringa grad anpassats efter elevernas individuella behov. Därför föredras ordet inkludering (Nilholm, 2007). Perspektivet kan också kallas det *relationella* (Emanuelsson, 2003), eftersom ”problemen” relateras till omgivningen och inte till individen.

Dilemmaperspektivet lyfter fram skolans komplexitet och motsägelsefullhet. Skolan som institution, har olika dilemman inbyggda i sitt uppdrag. Olika skolmiljöer ger också olika förutsättningar. Därför måste undervisning och specialpedagogik anpassas efter rådande situation. Inkludering och integrering kan ur detta perspektiv få olika betydelse utifrån olika sammanhang (Nilholm, 2007).

På Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet, har en forskningsplattform skapats som tar fasta på begreppet *delaktighet*. På institutionen varierar studieobjekten och forskning bedrivs utifrån olika ansatser. Kunskapsobjektet är emellertid gemensamt och definieras i enlighet med: ”Villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i utbildning och samhälle” (Ahlberg, 2009, s.25).

För att analysera och diskutera de resultat som undersökningen, ”När det inte är roligt att läsa”, leder fram till utifrån begreppet *delaktighet* lämpar sig *dilemmaperspektivet* bäst. I ovanstående presentation av uppsatsens problemområde och i kunskapsöversikten har vi redan kategoriserat, såtillvida att gruppen ”elever i behov av stöd på området att läsa och skriva” har pekats ut. Detta är inte oproblemiskt. Nilholm (2007, s.68) ser ett problem i att ”avgöra vilka kategorier som skall användas i relation till de elever man hanterat”. I de bästa av världar skulle inga kategorier behövas. Där skulle alla kunna bemötas som individer. Nilholm påpekar vidare att det finns en risk också med att inte kategorisera individer, därigenom att elever i behov av stöd inte identifieras (2007). När elever med specifika lärandeproblem dis-

kteras kan det emellertid vara lätt att hamna i ett kategoriskt synsätt. Här ser Nilholm (2007) ett problemområde som rör sig mellan polerna *kompensation* kontra *deltagande*. Det är mellan dessa poler som vårt problemområde finns. Därför kommer kompensation och deltagande att finnas med när vi analyserar och diskuterar delaktighet vid lärandeproblem inom området att läsa och skriva.

3. Syfte och undersökningsfrågor

Syftet med undersökningen är att utreda hur lärare ser på undervisningen av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva.

För att undersöka detta formuleras följande undersökningsfrågor:

- Hur identifieras problem inom området att läsa och skriva?
- Hur ser nuvarande stöd ut?
- Vilket stöd önskar lärarna för att ge eleverna bästa möjliga stöd?

4. Metod

Under rubriken presenteras den metod som använts för att utreda hur lärare ser på undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva.

4.1 Metodval och målgrupp

Det är möjligt att mycket grovt dela in nutida vetenskap i två olika paradigmer. Kvalitativ- och kvantitativ forskning kan beskrivas som överordnade forskningsinriktningar (Alvesson & Sköldberg, 2008; Stukat, 2005).

Den kvantitativa inriktningen har sina rötter i naturvetenskaplig forskning. Forskaren söker generell och lagbunden kunskap. Undersökningarna är ofta brett upplagda och utgår ifrån kontrollerade experiment och kvantifierande undersökningsmetoder. Statistik är vanlig när resultat skall analyseras inom denna inriktning. Den kvalitativa inriktningen kopplas i regel samman med forskning inom det som brukar kallas för humanvetenskap. Hermeneutik är en av pelarna i denna tradition. Den kvalitativa forskningsansatsen är lämplig när människors upplevelser och erfarenheter skall tolkas (Patel & Davidsson, 1994). Idag är det den kvalitativa forskningsansatsen dominerande inom pedagogisk forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Stukat, 2005).

Eftersom undersökningen var inriktad på att ge utrymme för målgruppens erfarenheter och tankar tillämpades en kvalitativ metod. Undersökningen genomfördes genom personliga intervjuer. Frågorna hade en låg grad av standardisering och strukturering. Låg grad av standardisering betydde att intervjuaren under samtalets gång hade möjlighet att utforma frågor och bestämma deras inbördes ordning (Patel & Davidsson, 1994). Frågorna var vidare möjliga för personerna i målgruppen att tolka, vilket innebar en låg grad av strukturering (Patel & Davidsson, 1994).

4.2 Förförståelse

I en undersökning av hermeneutisk karaktär är det viktigt att beakta undersökningsledarens förförståelse. I denna undersökning finns två undersökningsledare som är personligt bekanta med varandra genom studierna till speciallärare. Båda är boende i studiens undersökningskommun.

Karin är utbildad gymnasielärare med ämnesmässig fördjupning i svenska och engelska. Hon har arbetat i närmare tjugo år som lärare på olika gymnasieprogram. För närvarande undervisar hon på ett av gymnasiets yrkesförberedande program. Förutom mentorskap och reguljär undervisning i svenska och engelska har hon också stödundervisning.

Lena är 4-9 lärare med ämnesmässig fördjupning i svenska och religion. Efter avslutad lärarutbildning, för ungefär tio år sedan, har hon arbetat som klass- och ämneslärare på grundskolan samt undervisat på gymnasiets individuella program. Hennes nuvarande arbetsuppgifter är i grundsärskolan i årskurserna 7-10. Här arbetar hon som klasslärare.

Det finns ingen personlig relation till personerna i målgruppen. Genom det att vi båda bor i undersökningskommunen har vi dock en viss kännedom om undersökningssskolorna. Vår yrkeserfarenhet och den inriktning vi som lärare har, samt den utbildning vi under drygt tre år deltagit i, gör också att vi inte är förutsättningslösa inför vårt undersökningsobjekt. I en undersökning av hermeneutisk ansats skall det finnas en medvetenhet om förförståelsen.

Den hermeneutiske forskaren närmar sig sitt forskningsobjekt subjektivt utifrån sin egen förförståelse. Förförståelsen, de tankar, intryck och känslor och den kunskap som forskaren har, är en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet. (Patel & Davidson, 1994, s. 26)

Undersökningsledaren måste vara observant på sin förförståelse och den process under vilken ny förståelse växer fram. I denna undersökning finns två undersökningsledare. Under projektet har vi möjligheter att följa såväl vår egen som varandras väg till förståelse. Självklart påverkas vi av varandras ingångar till undersökningen och av de tankar och känslor vi förmedlar under arbetets gång. Detta ser vi som en tillgång.

Att som lärare med specialpedagogisk inriktning samtala med andra lärare kring specialpedagogiska frågor kan sannolikt underlättas av en personlig och övergripande kunskap om olika lärmiljöer och sätt att kommunicera i dessa. I undersökningar där sammanhanget är känt eller delas av målgrupp och undersökningsledare finns det emellertid en risk för att målgruppen ger de svar som de tror förväntas (Stukát, 2009). Utgångspunkten har härvidlag varit att målgruppens lärare kommer att vara ärliga. Samtliga i målgruppen hade också lång erfarenhet från det område som diskuterades. Vi tror att det gjorde att de var mindre benägna att färga sina svar efter våra eventuella förväntningar.

4.3 Urval

Undersökningens målgrupp är lärare. Alla har erfarenhet av att undervisa på mellanstadiet. Eftersom många klasser idag är åldersblandade har vi valt att inte låsa oss vid en viss årskurs. En av lärarna i undersökningen har idag en blandad klass med elever med åldersmässig tillhörighet i såväl år tre som fyra.

För undersökningen kontaktades sex olika skolor. Två av dessa var intresserade av att medverka. På dessa skolor tillfrågades alla lärare i årskurs 4-6 om de var intresserade av att delta. På skola 2 önskade samtliga medverka, på skola 1 kunde en av de tillfrågade lärarna inte delta på grund av egna studier.

På skola 1 förmedlades kontakten genom en talpedagog. Denne lämnade då över ett brev med information kring undersökningen. I brevet (se bil.1) fanns också en förfrågan om deltagande. De lärare som ville vara med kontaktade därefter oss per telefon eller mejl. För en av lärarna gäller att en av hennes kollegor rekommenderade henne för undersökningen. En av undersökningsledarna ringde sedan upp henne. Vid det telefonsamtal som var den första personliga kontakten med lärarna på denna skola lämnades ytterligare information om undersökningen och samtycket lämnades därefter av de enskilda lärarna.

De lärare som deltagit i undersökningen på skola 2 har tillfrågats genom rektorn. Därefter fick de, en och en, genom ett personligt besök från en av undersökningsledarna information kring undersökningen. Därefter bekräftade de olika individerna deltagandet i studien.

På skola 1, som vi kommer att kalla Näckrosskolan, har tre lärare intervjuats.

Frida har en dubbel pedagogisk kompetens i form av såväl en fritidspedagogexamen som en 1-7 lärarexamen med ämnesmässig fördjupning i svenska och so. Som lärare har hon arbetat i femton år. Idag är hon klassföreståndare i en grupp med elever i årskurs fem till sex.

Britt är utbildad 1-7 lärare med ämnesmässig fördjupning i svenska, so och matematik. Idag är hon klassföreståndare i en klass med femmor och sexor. Hon har arbetat som lärare i sexton år.

Marit är utbildad lågstadielärare med en påbyggnad i form av en speciallärarutbildning. Idag ansvarar hon för undervisningen i en åldersblandad grupp med elever från årskurs tre och fyra. Hon har en mycket lång undervisningserfarenhet, mer än trettio år.

På skola 2, här kallad Brogårdsskolan, har fyra lärare intervjuats.

Per är utbildad 1-7 lärare med ämnesmässig fördjupning i svenska och so. Han har arbetat som lärare i drygt tio år. På skolan har han ansvar för undervisning i svenska och so. Detta läsår har han ett delat ansvar för en femteklass med trettio elever.

Inga är utbildad till såväl förskollärare som 1-7 lärare. Idag arbetar hon som klassföreståndare i en fjärdeklass. Hon har också ansvar för skolans bibliotek. Hon har mer än tjugo års erfarenhet av undervisning.

Emma har en lärarutbildning inriktad mot 1-7. Hon har också en påbyggnadsutbildning i form av en Montessoritutbildning. Hennes huvudämnen är svenska och matematik. Efter sin utbildning har hon undervisat i fem år och har nu ansvar för en femteklass i skolans montessorispår.

Sandra har en utbildning för läsåren 1-7 med ämnesmässig fördjupning i so. Därutöver har hon en påbyggnadsutbildning i Montessoripedagogik. Hon har snart tio års erfarenhet av undervisning. Idag har hon ansvar för en sjätteklass i skolans montessorispår.

4.4 Intervjuerna

För undersökningen har det gjorts sammanlagt sju intervjuer. Alla dessa har genomförts som enskilda intervjuer. För intervjuerna användes en frågeguide (bil. 2). Intervjuerna spelades in och de fyra första intervjuerna genomfördes gemensamt. De övriga tre genomfördes av en av undersökningsledarna.

Samtalen har genomförts på lärarnas arbetsplats, de flesta efter det att eleverna hade gått hem. Fyra intervjuer har skett i lärarnas klassrum, en intervju i ett på skolan beläget konferensrum och två intervjuer i ett tomt personalrum. Det har vid samtliga intervjuer varit möjligt att samtala i lugn och ro.

De olika intervjuerna har tagit olika lång tid att genomföra, allt från trettio minuter till en timme.

4.5 Bearbetning

Textmaterialet bearbetades genom många omläsningar. Meningen med dessa omläsningar var att hitta mönster, teman och kategorier (Patel & Davidsson, 1994). När olika teman framträdde i texten organiserades dessa så att de i vår redovisning skulle framträda med tydlighet (ibid.). Under den fortsatta tolkningen har de teman som setts framträda lett till flera omvärderingar av materialet. Tolkningarna avslutades när de nått god gestalt, vilket innebar att det fanns rimliga mönster och inre sammanhang (Kvale, 1997).

Intervjuerna bandades och har sedan, nära i tid, skrivits ut. Dessa utskrifter låg sedan till grund för arbetet med att nå förståelse av forskningsobjektet. Tolkning är alltid närvarande i en hermeneutisk process (Kvale, 1997). Tolkningen tog sin början redan i själva intervjusituationen, genom förståelsen av det som berättades under intervjuerna. Det som tolkades under intervjuerna styrde också de följdfrågor som ställdes. Under utskriften av intervjuerna fanns medvetenhet om att vi tolkade när vi omvandlade våra inspelningar till nedskrivna text (ibid.).

4.6 Etik

Vi har strävat efter att följa Vetenskapsrådets föreskrifter (www.vr.se).

Information: Inför undersökningen fick samtliga i målgruppen information om undersökningen, dess syfte och placering i vår utbildning.

Samtycke: Informanterna tillfrågades individuellt.

Återkoppling: Det fanns möjligheter till återkoppling efter det att intervjuerna genomförts. Samtliga blev erbjudna att ta del av vår undersökning.

Konfidentiellt: Samtliga informanter fick veta att varken de, undersökningsskolan eller kommunen skulle namnges. Vidare informerades de om att allt material skulle behandlas konfidentiellt och enbart av oss.

Samtliga i målgruppen hade egna erfarenheter av högre studier och uppsatsskrivande i samband med dessa. Detta underlättade förståelsen för vårt arbete. Personerna i målgruppen var, enligt vår uppfattning, väl medvetna om vad som gällde vid deltagande i en studie som denna.

I undersökningar av olika slag finns det risk för en inneboende maktsituation och att undersökningsledaren genom denna påverkar individen (Ahlberg, 2009). Vi har för att motverka detta försökt att visa största möjliga hänsyn och omsorg i intervjusituationerna. Vår undersökning är inte heller fokuserad på att finna orsaker till enskilda lärares ingångar till problemområdet eller ifrågasätta giltigheten i deras påståenden. I undersökningen finns inte rätt eller fel i den bemärkelsen att vi undersökt för att utröna exempelvis kunskapssyn eller metodik, som skulle kunna vara att föredra i sammanhanget. Här är det individens erfarenheter och åsikter som skall lyftas fram, inte ifrågasättas. Vi undersökningsledare har också inbördes diskuterat vårt förhållningssätt i relation till dem som ställt upp med information till vårt arbe-

te. Vår önskan har varit att ingen skulle känna sig utsatt eller styrd av våra behov av att genomföra undersökningen.

Det som skulle kunna uppfattas som kränkande är de kategoriseringar som är nödvändiga (Ahlberg, 2009) i en undersökning med vår inriktning. Vår strävan har dock varit att inte övertolka och därigenom göra kategoriseringarna så långtgående att enskilda personers erfarenheter och åsikter förvanskas, suddas ut eller blir oigenkännliga.

4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Vi "fryser" ett ögonblick av vår förståelseutveckling, tar en stillbild, det är allt.
(Ödman, 2007, s.107)

Har fokus i undersökningen varit på det som skulle undersökas? Är undersökningen genomförd med en för sammanhanget giltig metod? Är det möjligt att dra generella slutsatser från undersökningens resultat? Det är frågor som bör ställas när ett uppsatsarbete som det föreliggande avslutas.

Metodvalet har tidigare redogjorts för. För att ge utrymme för människors personliga erfarenheter och tankar beslöt vi att tillämpa en kvalitativ metod. Undersökningen genomfördes med hjälp av personliga intervjuer med frågor av låg grad av standardisering och strukturering. Undersökningens huvudsakliga syfte och undersökningsfrågorna har varit styrande.

Reliabilitet beskrivs av Stukát (2009) som tillförlitligheten i det mätinstrument som använts. I föreliggande undersökning skulle det kunna innebära att frågorna inte varit tillräckligt vassa, att vi inte hade kunskap kring undersökningens tema eller hade en dålig intervjuteknik. Detta kan givetvis vara svårt att bedöma utifrån. Frågorna har fungerat. I inledningen testade vi dem på varandra. Den första intervjun sågs som en försöksintervju. Eftersom frågorna fungerade togs den dock med i undersökningen. När det gäller kunskap om undersökningens tema så har vår förståelse utifrån yrkeserfarenhet och utbildning styrt undersökningens frågor. Det faktum att vi båda är lärare och förtrogna med skolmiljöer har möjliggjort en gemensam plattform för målgrupp och undersökningsledare, vilket sannolikt har underlättat att hitta rätt ingångar i samtalen. Denna förtroghetsplattform har också varit till hjälp när vi under intervjuerna formulerat följdfrågor.

Ödman (2007) beskriver hermeneutikens validitetsfråga med att det i tolkningen skall finnas ett system vars delar hänger ihop logiskt. Vidare skall såväl system som de olika delarna ha ett rimligt sammanhang med det som skall tolkas. En valid tolkning är en för sammanhanget giltig tolkning. Tolkningen skall också förmedlas så att mottagarens förståelse av problemet ökar (ibid.). Kvale (1997) beskriver att en tolkning avslutas när den har nått god gestalt. Detta innebär att det finns rimliga mönster och ett inre sammanhang i texten (ibid.).

Det är sannolikt att en kvantitativ undersökning hade gett större bredd åt undersökningen. Därmed hade resultaten också haft en annan generell betydelse än vad de har nu. En kvantitativ undersökning hade dock sannolikt inneburit att mycket av det som framkom i samtalen med informanterna hade gått förlorat. Under intervjuerna och i bearbetningen av dessa har vi fått information som vi från början inte förväntade oss. Den förförståelse av problemområdet som vi ursprungligen hade kan därmed sägas ha varit otillräcklig. Genom valet av den kvalitativa undersökningsmetoden har den förändrade förförståelsen i sig verkat som ett medel för

individuellt fördjupad förståelse och gemensamt fördjupad förståelse av undersökningsobjektet. Den förståelseprocess som vi enskilt och tillsammans har genomgått har varit grunden för den föreliggande tolkningen av undersökningsmaterialet.

Enligt forskare (Alvesson & Sköldberg, 2007; Stukát, 2009; Ödman, 2007) är det tolkning och förståelse som är målet när ett kvalitativt synsätt tillämpas. Förklara, förutsäga och generalisera förknippas framförallt med ett kvantitativt arbetssätt (ibid.). Genom en bredare undersökningsmetod med enkät och standardiserade frågor hade sannolikt mycket av de nuvarande resultaten gått förlorade. Det skulle emellertid vara möjligt att utifrån undersökningens resultat formulera standardiserade och strukturerade frågor för att använda dem i en bredare undersökning i enkätform. Vid ett sådant förfarande skulle föreliggande undersökning kunna ses som en pilotundersökning. Resultaten från en möjlig bredare undersökning med frågor grundade i nuvarande uppsats skulle då kunna tillmätas en generell betydelse.

Ovan har redogjorts för undersökningsledarnas betydelse för en undersökning av kvalitativ art (Patel & Davidsson, 1994; Stukát, 2009; Ödman, 2007). Vidare har det redogjorts för våra bakgrunder och de kopplingar vi kan sägas ha till undersökningsobjekt och målgrupp. Forskning med en hermeneutisk inriktning använder sig av den förförståelse och den subjektivitet som finns (Stukát, 2009; Patel & Davidson, 1994). Det som avgör om resultatet enbart har varit en individuell process eller lett till något mer allmängiltigt är undersökningsledarens observans över egen förförståelse och den process som leder fram till ökad förståelse (Patel & Davidson, 1994). Undersökningsledarna har haft för avsikt att medvetet arbeta med förståelseprocesserna.

5 Resultat

I undersökningen har sammanlagt genomförts sju enskilda intervjuer. Följande redovisning av dem organiseras med de tre undersökningsfrågorna som huvudrubriker. I vissa fall återkommer vi till samma saker men under olika rubriker. Det beror på att vissa kommentarer bör beaktas ur olika perspektiv och att lärarna ibland upprepar sina åsikter. Under huvudrubrikerna organiseras sedan texten utifrån kategorier som framträtt i undersökningen. När ett avsnitt redovisats, under sin huvudrubrik, följer en kort sammanfattande kommentar. Vi använder i redovisningen beteckningarna Näckrosskolan och Brogårdsskolan. Lärarna har vi gett påhittade namn.

Resultatredovisningen inleds med en kort beskrivning av kommunen och de olika undersökningsskolorna. Därefter följer i referatform en redovisning av vad lärarna på de två skolorna ser som viktigt i undervisningen av elever i behov av stöd inom området läsa och skriva.

5.1 Kort beskrivning av kommun och undersökningsskolor

Undersökningsskolorna ligger i en medelstor svensk kommun i västra Sverige. Här finns såväl stadsbebyggelse som landsbygd. Kommunen har god ekonomi och kunde förra året presentera ett budgetöverskott. Kommunen innefattar tre tidigare självständiga samhällen, ett större och två mindre. Det större samhället fungerar nu som centralort.

Kommunens Barn- och ungdomsnämnd har ett nära samarbete med Bou-förvaltningens ledningsgrupp. I denna grupp ingår Bou-förvaltningens chef och de olika skolornas rektorer. Gruppen leds av Bou-förvaltningens chef. Ansvarsfördelningen mellan politiker och tjänstemän är klar och tydlig. Politikerna beslutar om verksamhetens *vad* i ett övergripande perspektiv. Detta formuleras i verksamhetsplanen. Bakom verksamhetsplanens mål kan såväl de nationella styrdokumenterna som mer lokalt förankrade angelägenheter skönjas. Förvaltningen har sedan stor frihet att utforma *hur* dessa mål skall realiseras. Varje enskild enhet gör därefter en bearbetning av verksamhetsplanen där *vad* och *hur* konkretiseras och anpassas efter verksamhetens förutsättningar och behov. De olika enheterna har härvidlag stor frihet

I kommunens centralort finns två specialpedagogiska resursenheter som skall serva de olika skolorna, Datateket och Stödenheten. Datateket ger råd och stöd samt lånar ut tekniska verktyg för elever i behov av stöd för olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar eller för läs- och skrivinlärning. Verksamheten delar lokaler med skolornas centrala dataverksamhet. Under Stödenheten finns elevhälsa, skoldaghem och modermålsundervisning. Här finns specialpedagoger, talpedagoger och psykologer som arbetar med såväl handledning som olika utredningar och kartläggningar.

Näckrosskolan

Den första av undersökningens skolor ligger i utkanten av kommunens centralort. Bostadsområdet som omger skolan består av villor och radhus. Här finns dessutom ett mindre antal flerfamiljshus. Dessa är byggda som radhus och smälter väl in i den omgivande bebyggelsen. Eleverna har trots den täta bebyggelsen nära till skog och mark.

Skolan byggdes på 1970-talet och består av en mycket lång huvudbyggnad med ett antal utgående flyglar. Runt dessa byggnader finns en stor skolgård med många olika lekredskap.

Verksamheten är organiserad kring olika spår. Det innebär att en grupp lärare samarbetar över klass- och årskursgränser. I de olika spåren studerar ungefär 300 elever från läsåret F till 6. På skolan finns ungefär 300 elever. Klasserna kan vara åldersblandade eller åldershomogena. Det finns klasser som läser enligt särskolans kursplaner. Dessa klasser ingår i de olika spåren. Skolan har två speciallärare anställda. En av dem är examinerad i enlighet med den nya speciallärarexamen.

Brogårdsskolan

Den andra av undersökningens skolor ligger i ett av kommunens mindre samhällen. Trots ett relativt tätbebyggt område, med såväl villor som större flerfamiljshus, är det inte långt till landsbygden. Det är också nära till skog och sjö. Skolan ser ut som de flesta skolor som är byggda under 1970-talet med ett flertal olika annex, samt en central skolbyggnad som förutom klassrum också innehåller administration och personalutrymmen.

Här finns ungefär 270 elever, från F-klass till läsåret 6. Skolan är organiserad kring olika spår på samma sätt som Näckrosskolan. De yngre barnen läser i åldershomogena grupper. För de lite äldre eleverna gäller såväl åldersblandade som åldersbundna grupper. Här finns också ett montessorispår med sammanlagt tre åldersblandade grupper. Skolan har en specialpedagog anställd.

Här nedan redogörs för hur vi har tolkat intervjuerna med de sju lärarna på dessa skolor utifrån forskningsfrågorna.

5.1.1 Hur identifieras läs- och skrivsvårigheter?

I vardagsarbetet

Det är i vardagsarbetet som läs- och skrivsvårigheter ofta upptäcks. När eleverna läser och skriver blir svårigheterna synliga. Frida beskriver att hon brukar vara extra observant när elever inte läser och skriver i enlighet med vad som kan förväntas på ett visst stadium. När hon tar emot eleverna i årskurs fyra brukar hon låta dem läsa högt för att bilda sig en uppfattning om deras läsflyt.

”Man skaffar sig en mall över vad eleverna förväntas kunna vid ett visst stadium”, säger hon.

När elevernas förmåga ligger långt under vad som kan förväntas då kan det beskrivas som läs- och skrivsvårigheter. Marit betonar också vardagsarbetets betydelse.

”När elever inte har det naturliga sättet att se eller förstå hur ord skall bindas ihop, när de inte förstår syftet med bokstäverna, kan det tyda på underliggande svårigheter.”

Vidare säger Marit att en långsam läshastighet kan tyda på svårigheter. Det är också viktigt att observera de elever som klarar avkodningen, men brister i läsförståelsen. Britt beskriver ett liknande fenomen när hon lyfter fram elever som trots att de kan avkoda korrekt inte kan använda läsningen som ett verktyg för kunskapssökande och förståelse. Inga låter ofta sina elever läsa högt. Det är till hjälp för att upptäcka lässvårigheter. Hon känner sig trygg med den bild av elevernas läsutveckling som hon utifrån det dagliga arbetet har. Därför brukar hon inte testa eller screena klassen.

När det inte är roligt att läsa och skriva.

Per säger att ovilja mot att läsa, såtillvida att eleven inte läser för nöjes skull, kan dölja läs- och skrivsvårigheter. Han har också iakttagit att dessa elever ofta har svårt att läsa mellan raderna och att uppfatta budskap i texterna. Tyvärr, blir glappet mellan dem som älskar att läsa och dem som inte älskar att läsa allt större under årskurserna 4-6.

”De som älskar att läsa och har förmågan från förskolan, de har det ju bara liksom”, säger han.

Inga och Sandra lyfter också fram ointresse för läsning som aktivitet, som ett möjligt tecken på underliggande svårigheter. Britt ser att många elever har ett dåligt skrivflöde. Det kan tyda på underliggande svårigheter, men också bero på för lite träning eller för låga krav under tidigare läsår, säger hon.

Genom samtal och kommunikation

Föräldrars oro över barnets läs- och skrivutveckling liksom deras berättelser om tidigare läs- och skrivsvårigheter i familjen bör tas på allvar, säger Sandra. Frida och Marit säger att samtal med tidigare lärare och elevvårdspersonal är viktiga för att identifiera lärandeproblem. Sandra berättar att:

”Föräldrarna kommer ibland och säger att det här är tredje barnet och vi är jätteoroliga över att hon inte kan läsa än.”

Genom test och utredning

När läs- och skrivsvårigheterna har upptäckts är det viktigt att mer precist ringa in dem, säger Frida. Det kan vara så många olika faktorer inblandade. En speciallärare eller specialpedagog bör hjälpa till med att kartlägga svårigheterna. Det är också viktigt att i detta sammanhang beakta bakomliggande sociala orsaker till lärandeproblemen. Sandra lyfter fram sociala problem som möjlig orsak till lärandeproblem. Hon ser att exempelvis kriser i familjen kan försvåra elevers lärande.

”Vem kan lära sig att läsa om mamma ligger på sjukhus”, säger Sandra.

Därför är det viktigt att skolsköterska och psykolog finns med när utredningar görs. Frida brukar jämföra den erfarenhetsmässiga identifieringen mot testresultat, exempelvis Ängelholmstestet. Ett test som genomförs på skolans samtliga elever under deras fjärde läsår. Marit har också erfarenhet av att alla elever testas, i år tre med ett ordbildstest och i fjärde året Ängelholmstestet. Hon genomför själv testerna i klassen, men har hjälp av en annan lärare vid tolkning av resultaten. Tillsammans letar de mönster och jämför med tidigare tester. Läraren

är dock skeptisk till testen eftersom de görs sällan och på tid. Därför kan de ge missvisande resultat, säger hon. De nationella proven som görs i läsåret tre tycker Marit dock att hon har nytta av, eftersom de testar många olika funktioner och görs utan tidspress.

Britt har erfarenhet av att de elever som inte når förväntade resultat i år fyra och fem lyfts på EVK. Därefter testar specialläraren och ibland skrivs ett åtgärdsprogram. Frida har erfarenhet av de nationella proven i läsåret fem. Dessa test ser hon som en möjlighet att ta ut riktningen i förhållande till läroplanen. Marit lyfter också fram regelbundna dagboksanteckningar för egen dokumentation. Genom dessa anteckningar kan hon följa elevernas läsutveckling. Inga säger att utredningar av olika slag kan vara till hjälp för att identifiera svårigheter. Vid behov kan specialläraren testa elever. Skolpsykologen brukar också involveras.

Kommentar

Det är *i själva läsningen* eller i bristen på lust till läsning som svårigheterna upptäcks, säger flera av lärarna. Elever som inte läser efter förväntan vid högläsning eller uppvisar olust inför läsning kan ha svårigheter på området. *Vardagsarbetet lyfts fram*, det är när eleverna läser och skriver som svårigheterna blir synliga. Svårigheter med att förstå syftet med bokstäver indikerar svårigheter. *Erfarenhet och kunskap* ger den bakgrund mot vilken lärarna kan se vilka elever som är i behov av stöd på området. *Tester* av olika slag kan också vara till hjälp. På den ena av skolorna testas alla elever i årskurs fyra. På den andra skolan testas elever vid behov. De nationella proven i läsåret tre och fem lyfts fram av två av lärarna. Provet i år tre är brett och täcker därför in många olika förmågor inom området att läsa och skriva. Det stressmoment som finns i exempelvis Ängholmstestet, undviks också. Frida ser att de nationella proven i läsåret fem ger möjlighet att jämföra elevernas resultat med uppnåendemålen i läro- och kursplan. Annan *elevdokumentation* och utredningar kan också vara till hjälp för att identifiera läs- och skrivsvårigheter. *Kontakt och kommunikation* är viktigt med elevens hem och tidigare lärare. I samtal med dessa kan oro för elevens läs- och skrivutveckling komma fram. Föräldrars oro över barnets lärande och berättelser om tidigare läs- och skrivsvårigheter i familjen kan vara indikatorer på att det finns problem på området.

5.1.2 Hur ser nuvarande stöd ut?

Stöd ska sättas in tidigt

De flesta av lärarna anser att hjälp ska sättas in tidigt, redan i årskurs två eller i två fall redan i förskolan. "Det är bättre att vänta och jobba, inte vänta och se", tänker Emma. "Fungerar läsningen inte tillfredställande bör man sätta in stöd redan i årskurs ett" säger Frida och även Marit är inne på den linjen. Emma och Sandra anser att stöd bör ges redan i sexårsåldern, i förskolan, om man där upptäcker elever som har problem med sin fonologiska medvetenhet. Lärarna är eniga om att eleverna måste få stöd med sin läsning innan de börjar årskurs tre eller fyra då kraven på att elevernas läsning fungerar blir större i och med att fler ämnen tillkommer. Faktatexter tillkommer i undervisningen och elevernas läsning måste vara automatiserad för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig innehållet i läroböckerna. Stödet blir mer splittrat om det inte sätts in förrän i årskurs fyra säger flera av lärarna. Det blir mer av "att täppa till luckor och plöttra" anser Britt. "Det går inte att enbart ge lästräning då de samtidigt kommer efter i andra ämnen eftersom läsningen inte fungerar som den ska." Stödet ska sättas in tidigt. Det går inte att vänta ut problemen, det anser samtliga av de intervjuade lärarna.

Läsning

Samtliga lärare tycker att det är viktigt att stimulera elevers läsning. Inga ser en möjlighet i att hjälpa dem genom att söka intressanta böcker i skolans bibliotek. Frida poängterar att texten skall vara på rätt nivå, såväl avkodningsmässigt som mognadsmässigt.

Intensivläsning i klassrummet tillämpas av Frida och Inga. Denna metod fungerar bäst om eleverna också får träna hemma. Dessa lärare berättar att de utanför arbetstid lästränar med elever som inte har möjlighet att få tillräckligt stöd hemma.

”Det jag gör nu, jag lägger på mig själv. Om jag har någon elev som behöver stöd, låter jag den komma på eftermiddagen och så jobbar vi specifikt med det, riktat när de andra har gått hem. Då använder jag min egen kunskapsbank”, säger Frida.

”Jag hittar tid, jag är ofta här redan kvart i åtta”, säger Inga. På Näckrosskolan hjälper specialläraren till med att intensivläsa med en elev. Frida hade här önskat detta stöd alla skoldagar. Hon påpekar att det finns stöd i forskning för att sådan läsning leder till framsteg. Rektorn har dock bara medgivit träning tre dagar i veckan.

Tyst daglig läsning tillämpar Marit. I hennes klass pratar de också mycket om böckerna de läser och eleverna redovisar för varandra. De arbetar ämnesintegrerat med svenska och SO. För förståelse bearbetas texterna med hjälp av tankekartor, associationer, bild och form. De tränar också ordförståelse i samband med textläsning. Detta är till hjälp för alla elever. Hon lyfter också fram bokprat i grupp som en bra metod. Hon berättar att en av klassens elever som är i behov av mycket stöd, fick det genom att bli delaktig i de resonemang som fördes i en mindre elevgrupp. Marit hade medvetet placerat eleven i en grupp där kamraterna hade ett kunskapsmässigt försprång.

Teknik

Trots brist på datorer i alla klassrum utom ett är samtliga lärare positiva till användandet av datorer i undervisningen. Specifika program för träning på området läsa- och skriva nämns av lärarna. På Brogårdsskolan har de goda erfarenheter av ett program som kan modifieras för att passa olika elever. Detta program ger också eleverna möjligheter att bokföra den egna läsutvecklingen. Sandra på denna skola har en elev som tränar arbetsminnet med hjälp av ett datorprogram. Eftersom eleven är ensam i klassen om att använda detta program tränar denne ogärna, berättar Sandra. Det är bara Inga som har en elev som använder sig av en personlig dator för exempelvis läsning med hjälp av röstsyntes. Hon ser att eleven har god hjälp av detta program. Emma använder datorn för att träna repetitiva moment i läsningen. Hon tycker att detta fungerar bra. Datorn är bra för elever som behöver övningar på enklare nivå än klassen i övrigt, säger hon. Det är också lätt att hitta lämpliga övningar. Det fungerar sämre när läraren tar fram enklare texter i pappersvariant, säger hon.

Samtliga tillfrågade lärare känner till Datateket och deras tjänster. Det är emellertid bara en lärare på Näckrosskolan som har tagit hjälp av Datateket. Med hjälp av Datateket har hon utbildat hela klassen i dataanvändning. Detta för att en enskild elev, som behövde programmet som stöd, inte skulle känna sig utpekad. En av lärarna på Brogårdsskolan, som ligger en ungefärlig mil från tätorten, påpekar att det är omständligt att ta sig dit och att detta har gjort att hon inte haft kontakt med dem. På Brogårdsskolan är det den datakunnige specialläraren som tar fram program som passar för enskilda elever. Han brukar också hjälpa till med installationen av dessa.

Kommunikation

Marit använder sig av intervjun som redskap för att få fram hur enskilda elever ser på ”vad det är att läsa”. Utvecklingssamtalet ses av lärarna som en möjlighet och ett stöd. Skola och hem kan där tillsammans besluta om hur eleven bäst skall hjälpas och vem som gör vad.

Det är mycket viktigt att kommunikationen fungerar mellan alla de personer som kan finnas runt elever, säger Frida. Speciellt viktigt är det att kommunikationen är god med de personer som har en annan profession än klasslärarens. Hon säger att det fungerar bra med dem som finns på skolan. Det är dock svårt att hitta dessa goda kommunikationsformer med dem som arbetar i kommunens centrala stödteam.

Dokumentation

Lärarnas åsikter om åtgärdsprogram skiljer sig åt. På Brogårdsskolan skrivs det åtgärdsprogram så snart någon är i behov av extra stöd, säger de.

”Så snart det är behov av någon stödundervisning skrivs det åtgärdsprogram, så det finns ganska mycket dokumentation”, säger Per.

Det framkommer dock i intervjuerna att det inte är nödvändigt med ett åtgärdsprogram för att få stöd av specialpedagogen. Ett åtgärdsprogram i sig behöver heller inte med nödvändighet innebära att en elev skall få hjälp av specialpedagogen. Inga säger att åtgärdsprogrammen som skrivs följs. Hon tycker också att hon har hjälp av denna dokumentation i undervisningen. På Näckrosskolan gäller också att de flesta som får stöd av specialläraren har ett åtgärdsprogram. Dock inte alla elever som går dit. En av lärarna på denna skola, Marit, är kritisk till åtgärdsprogrammen.

”Men, ja, åtgärdsprogram där får man ju lite frossa...”, säger Marit. ”De letar allt för ofta fel hos eleven”, fortsätter hon.

Det individuella utvecklingsprogrammet, IUP, kan fylla samma funktion. Och dessa ser hon som aktiva dokument. Det är effektivt att tillsammans, lärare, elev och föräldrar, titta på vad som skall läras. Egna dagboksanteckningar kring elever och undervisning, ser Marit också som en bra dokumentationsform. Hon rekommenderar vidare elevportfolios som metod. Det är lätt för eleverna att följa den egna kunskapsutvecklingen genom portfolion, säger hon.

Lättläst litteratur

När det gäller läsning av skönlitteratur har många elever stöd av att läsa lättläst litteratur, säger lärarna. De hittar dessutom ofta fram till dessa böcker själva. Ibland kan det dock vara läraren som styr eleven till de lättlästa böckerna. Lättläst litteratur används däremot sällan när det gäller läroböcker. Det är bara Frida på Näckrosskolan som använder en lättläst version av den ordinarie boken i de samhällsorienterade ämnena. Hon har också provat inlästa böcker, men det fungerade mindre bra.

Stöd vid psykosociala svårigheter

Elever som har svårigheter på området att läsa och skriva har ofta dåligt självförtroende, säger Britt. Det är viktigt att de får stöd på detta område. Både Frida och Inga nämner vidare att när stödet hemma inte är tillräckligt då måste skolan kompensera. Dessa lärare har då valt att göra det utöver undervisningstid.

Delaktighet

Samtliga lärare är positiva till hjälp i klassrummet. En av lärarna på Näckrosskolan är mycket tydlig med att eleverna inte mår bra av att plockas ut från gruppen. De vill vara med i ett sammanhang, säger hon. Och det brukar fungera om man delar in klassen i små grupper som arbetar tillsammans. Då pekas inte de elever som behöver stöd ut.

Sandra på Brogårdsskolan lyfter fram de fördelar som en mer fri timplan ger. Hennes klass har inte ämnesmässigt fastlagda lektioner eftersom de tillämpar montessoripedagogik. Detta gör att de av hennes elever som träffar specialläraren/specialpedagogen inte behöver missa samma ämnen varje gång.

Speciallärare/specialpedagog

Specialpedagogen på Brogårdsskolan är en viktig och uppskattad person av såväl elever som lärare. Han erbjuder dock inte stöd till eleverna i klassrummet, vilket lärarna efterfrågar. Eleverna går till honom för enskilt stöd eller stöd i en liten grupp. Eleverna går gärna till specialpedagogen. Lärarna säger dock att de inte alltid vet vad eleven tränar hos honom.

I intervjuerna kommer det fram att det är specialpedagogen som är behjälplig med datastöd på skolan. Han rekommenderar lämpliga program och installerar dem också i de datorer som finns i klassrummen. Specialpedagogen är också delaktig i att utforma elevernas stöd i de olika elevplanerna.

På Näckrosskolan hjälper den nya specialläraren till med intensivläsning med en elev. Frida uppskattar detta mycket och påpekar att det kan vara mycket svårt att hinna med 25 elevers olika behov. Britt har i år en extra stor och lite stökig klass. Därför får hon hjälp av en resursperson som kommer till klassen. De har då möjlighet att arbeta två lärare i klassrummet. Elever kan med två tillgängliga lärare välja om de vill ha hjälp *en-till-en* eller få stöd i klassrummet. Den extra resursen ger också möjligheter till att dela på klassen och därmed skapa tillfälligt mindre grupper.

Lärarnas egen kompetens

De flesta lärarna i studien har lång undervisningserfarenhet. Frida berättar att hon har skaffat sig mycket kunskap på området på grund av att hennes son har haft läs- och skrivsvårigheter. Hon talar också om sin kunskapsbank. Det är den hon använder för att ge stöd i klassen samt efter ordinarie undervisningstid lästräna med elever. Marit har utöver sin lärarutbildning en påbyggnad i form av en äldre speciallärarutbildning. Denna ser hon som en mycket stor tillgång i sitt nuvarande klassläraruppdrag. I hennes nuvarande klass är det inga elever som har hjälp av specialläraren. Hon har heller ingen extra resurs i klassrummet.

Inga har i grunden en utbildning mot yngre åldrar. Hon har lång erfarenhet av tidig läs- och skrivinlärning. Det är denna kompetens hon använder när hon lästränar med sina elever i klassrummet och med enskild elev innan dagens lektioner startar.

På Brogårdsskolan görs inga klasstest, utöver de nationella proven, av elevers förmågor inom området att läsa och skriva. På denna skola är det lärarnas kunskap och erfarenhet som avgör vilka elever som behöver test och/eller utredning.

Kommentar

Lärarna ger många exempel på olika stödinsatser. De flesta av dessa står lärarna själva för. Flera av lärarna gav uttryck för att det var i vardagsarbetet och framförallt i läsningen som de identifierade svårigheter med att läsa och skriva. Det är också *läsning* av olika slag som frekvent ges som stödåtgärd. *Lättläst litteratur* används framförallt vid läsning av skönlitteratur. När det gäller läromedel är det bara en lärare som använder ett sådant stöd.

Lärarnas uppfattning om när stöd ska sättas in varierar något. Från att stöd ska sättas in redan i förskolan upp till årskurs tre. I och med att eleverna börjar i årskurs fyra, kanske till och med i årskurs tre, blir kraven på barnens läsning större då de behöver kunna läsa för att tillgodogöra sig texter och läroböcker i samtliga ämnen. Det handlar då inte längre om läsinlärning.

De flesta lärare vi talat med har lång *undervisningserfarenhet*, vilket sannolikt gör att de ofta klarar att tillgodose elevers behov av stöd. I undersökningen finns exempel på att det är klassläraren som ger eleven regelrätt *en-till-en* stöd. På den ena av skolorna väljer de att testa enbart om läraren ser att enskilda elever är i behov av extra stöd. Lärarnas förmåga att identifiera problem på området blir därmed extra viktig.

De olika lärarna är positiva till att använda *datorer* i undervisningen. En lärare nämner dock en elev som ogärna tränar med hjälp av datorn i klassen. Denna elev använder ett program som ingen annan använder. Det program som flera lärare har positiv erfarenhet av på Brogårdsskolan går att modifiera. Sannolikt kan det därför också användas mer allmänt i klassen. Här minskar därför risken för att en enskild elev skall känna sig utpekad. Den centrala resurs som kommunen erbjuder i form av Datateket, känner alla lärare till. Det är emellertid bara en av lärarna som har använt sig av resursen.

Delaktighetsproblematiken blir tydlig i delar av materialet. *En-till-en* undervisning är en vanlig stödåtgärd. Här kommer dock fram stödinsatser som beaktar delaktighetsperspektivet. Att låta elever arbeta i smågrupper, två lärare i klassrummet och datautbildning av hel grupp för att hjälpa enskild elev, kan nämnas i detta sammanhang. Studiens samtliga lärare är också positiva till hjälp i klassrummet. Sådan hjälp ges det exempel på från Näckrosskolan. Brogårdsskolan tillämpar framförallt enskilt stöd eller stöd i liten grupp. Stöd ges då alltid utanför klassrummet. Här framkommer det också att läraren därmed kan få svårt att överblicka vad som tränas när eleven får stöd utanför klassrummet.

En av lärarna på Näckrosskolan lyfter *kommunikation* mellan dem som skall stötta elever som mycket viktig i sammanhanget. Kommunikationsaspekten kommer också fram genom det stöd som eleven kan få genom att lärare, elev och föräldrar samtalar kring lärandet. Åtgärdsprogram kan ses som stöd, men då måste de vara formulerade så att de är användbara i verksamheten. De måste med andra ord kommunicera rätt saker.

Psykosociala svårigheter kan uppstå ur svårigheter med att läsa och de kan också finnas som förklaring till lärandesvårigheter. Det är viktigt att denna aspekt också beaktas uttrycker två av lärarna.

5.1.3 Vilket stöd önskar lärarna för att ge eleverna bästa möjliga stöd?

Frida önskar stöd i form av intensivläsning för vissa elever. Hon säger att det fungerar bra och vill att specialläraren ska ge det stödet. "Det är svårt att avgränsa vilket stöd som är bäst", fortsätter hon, "eftersom elevernas svårigheter är av så olika slag." En del elever har svårigheter av neurologisk art, hos andra kan det vara kognitiva färdigheter som saknas. Här gäller det att tillsammans med specialläraren sortera ut var problemen ligger och se till att rätt stöd sätts in. Hon önskar mer hjälp av speciallärare då hon nu utför det mesta av intensivläsning och specialåtgärder själv, efter lektionstid. Det är svårt att hinna med alla elever då. Fem av de övriga lärarna nämner att eleverna skulle vara hjälpta av stöd i klassrummet. De menar då att en speciallärare eller specialpedagog skulle vara med i undervisningen under en viss tid per vecka. "Eleverna ska inte gå iväg enskilt eller i grupp till speciallärare utan denne ska komma till klassrummet" säger Per. Även Britt är inne på det resonemanget och tycker att högre personaltäthet gynnar eleverna.

Specialläraren som hjälp i klassrummet gynnar eleverna. Så tycker även Sandra.

"Jag skulle kunna behöva en-till-en undervisning som komplement men eleverna ska inte plockas ut ur klassrummet för mycket", säger Sandra

Inga på Brogårdsskolan önskar en resurs i form av en specialpedagog till på skolan. En person som kan uppmuntra och serva henne, så att hon kan hjälpa eleverna på ett bättre sätt. Även Emma på samma skola önskar en specialpedagog till. En lärare på skolan med specialkompetens räcker inte till. Hon vill ha stöd i klassrummet för eleverna och möjlighet för eleverna till intensivträning inför provet i årskurs 3. I dagsläget lästränar Inga elever innan lektionerna börjar på morgonen. Hon vill att eleverna ska få möjlighet till intensivläsning. Sandra ser att den bästa hjälpen för eleverna skulle vara att specialpedagogen var med i klassrummet vid vissa lektionspass. Det skulle bli lättare för honom att se vilka situationer de här eleverna har svårt att klara och det skulle bli lättare att tala om elevernas svårigheter och om vad som behöver åtgärdas. När eleverna går iväg till specialpedagogen på det sätt som sker nu, är det svårt att veta vad de arbetar med och därigenom blir det svårt att planera lektionerna. Marit ser elevernas samtal med varandra som det viktigaste stödet. Genom att dela in klassen i små grupper kan man få detta att fungera. För elever som behöver förbättra sin läshastighet är det framförallt sitt engagemang som eleverna måste få hjälp med. Eleverna ska inte tas ut från klassrummet, de vill finnas med i ett sammanhang, säger hon. Denna lärare nämner inget behov av stöd av specialkompetens i klassrummet.

Intensivläsning

Flera av lärarna ser intensivläsning som en bra metod för att utveckla elevernas läsande. Detta kräver tid och lugn och ro. Två av dem arbetar med elever utanför elevernas schemalagda skoltid. Bättre möjligheter önskas vad det gäller detta.

En-till-en undervisning

Många av lärarna anser att det bästa är att eleverna får stöd i klassrummet men ibland kan det finnas behov av *en-till-en* undervisning för vissa elever. Den undervisningen ger snabbt resultat och underlättar för eleven att delta i ordinarie undervisning.

”Det är ju inte riktigt fint, men man kanske måste få gå undan och jobba ifred”, säger Britt.

Specialkompetens i klassrummet

Fem av de intervjuade lärarna vill ha stöd av speciallärare/specialpedagog i klassrummet under vissa lektionspass. Eleverna i behov av stöd finns kvar i klassrummet och specialresursen blir informerad om hur de fungerar i klassrumssituationen. Informationsöverföringen förenklas också på detta sätt. Det är också en fördel att lärartätheten i klassrummet ökar.

Gruppindelning och kamratstöd

En av lärarna ser denna metod som det bästa stödet en elev med lässvårigheter kan få. De stöttar varandra i små grupper och en lässvag elev kan bli intresserad genom att lyssna till kamraterna i gruppen.

När lärarna får önska vad de önskar för egen del för att i framtiden hjälpa elever i behov av stöd på bästa sätt återkommer hos fyra av dem önskemålet om en speciallärare/specialpedagog som finns med i klassrummet. Två av dem ser fler datorer i klassrummet som ett bra stöd för både dem och eleverna. Önskemålen för elever och lärare går som sagt ihop på vissa punkter.

Frida önskar sig möjlighet till fortsatt utbildning, men mest av allt vill hon ha mer tid, tid att läsa facklitteratur, gå på föreläsningar och diskutera med kolleger i lärande samtal. Hon vill också ha tid för nätverkande kolleger och även ett kollegialt samarbete i form av att agera som kritiska vänner i varandras klassrum för att ge feedback och konstruktiv kritik. Marit önskar att man alltid kunde vara två lärare i klassrummet. Två par ögon ser bättre vad som händer. Liksom Frida nämner hon en kritisk vän som ett bra instrument att förbättra sin undervisning. Hon tycker att det skulle vara bra att få information om kurser och föreläsningar om forskning som är aktuella. *Extra tid* är ett önskemål, det är svårt att hinna med allt. Per vill vidareutbilda sig vad det gäller läs- och skrivutveckling hos yngre barn, han har mestadels arbetat med elever i årskurs 4-6 och vill veta mer om läsinlärningen under de första skolåren. Han har fått viss utbildning i Tragetonmetoden, att skriva sig till att läsa via datorn och skulle vilja ha möjlighet till fortbildning inom detta på arbetstid. En lärare önskar att läsa till speciallärare.

Fortbildning

Lärarna önskar sig fortbildning av olika slag, de vill att den ska ske på arbetstid och inte på kvällar, helger och lov. Som fortbildning ses också möjlighet till samarbete med kolleger och flera vill arbeta med metoden som kallas kritisk vän, att ta del av varandras undervisning och ge konstruktiv kritik och feedback till varandra. Ett önskemål finns om mer information om vilka kurser och föreläsningar som är aktuella. Fortbildning inom läs- och skrivutveckling nämner en lärare som viktigt och tid att läsa facklitteratur tycker en lärare att det finns behov av.

Mer tid är ett önskemål som återkommer i intervjuerna. Tid som skulle användas till att arbeta med elever som behöver extra stöd i undervisningen. Tid till fortbildning och samarbete är också ett stort önskemål.

Kommentar

Lärarnas önskemål om vad som är stöd till eleverna och till dem själva ihop på vissa punkter.

De flesta lärarna vill att eleverna ska få stöd av speciallärare/specialpedagog i klassrummet. Det stödet ger dels högre personaltäthet och dels underlättar det att lärare och speciallärare/specialpedagog ser barnen i samma situation. Det minskar också svårigheterna med att överföra information om vad man tränat med en speciell elev vid olika tillfällen. Intensivläsning ser flera av lärarna som en bra metod. Eleverna behöver mer av detta och önskar att specialresursen har tid att arbeta med detta. Två av lärarna arbetar själva med metoden, men i dagsläget får de ta till tid före eller efter lektionstid.

Två lärare anser att eleverna inte ska tas ut ur klassrummet utan att allt stöd ska ske där. Vissa tycker att *en-till-en* undervisning är bra i vissa fall. En av lärarna uttrycker en svårighet att veta vad eleverna gör hos specialpedagogen och att det därför är svårt att planera lektionerna för de elever som går till honom. En lärare uttrycker ingen önskan alls om stöd av annan lärare utan ser gruppindelning och elevernas samtal med varandra som det bästa stödet för de här eleverna. Det finns också en önskan om större personaltäthet och om stöd till eleverna i form av specialframtaget undervisningsmaterial.

De flesta lärarna vi har intervjuat önskar att en specialutbildad lärare kunde vara med i klassrummet ibland. Detta önskar de för egen såväl som elevernas del. Flera av lärarna önskar sig fortbildning men betonar att den måste ligga inom arbetstidens ram. Samarbete med kolleger är ett önskemål som framkommer och tid till detta. En lärare anser att den bästa fortbildningen skulle vara en speciallärarutbildning.

6. Diskussion och slutsatser

I inledningen till detta arbete funderade vi runt hur stöd till elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva ska ges på bästa sätt. Hur lärare, de som ska upptäcka svårigheterna och åtgärda dessa, resonerar i denna fråga var det område vi fokuserade på. Efter en inledande analys av intervjuerna med de sju lärarna kommer här deras tankar att ställas i relation till den forskning inom området som har redovisats i teoridelen i uppsatsen.

Uppsatsens syfte var att utreda hur lärare ser på undervisning av elever i behov av stöd inom området läsa och skriva.

För att undersöka detta formulerades följande undersökningsfrågor:

- Hur identifieras problem inom området att läsa och skriva?
- Hur ser nuvarande stöd ut?
- Vilket stöd önskar lärarna för att ge eleverna bästa möjliga stöd?

6.1 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet ur ett specialpedagogiskt perspektiv. För att tolka vad lärarna verkligen säger använder vi oss av de hermeneutiska cirklarna. Texten, intervjuerna, tolkas utifrån den förförståelse vi har mot en förståelse av vad som sägs. Genom att växla mellan helheten och delarna i texten skapar vi oss denna förståelse och så småningom når vi fram till den tolkning där vi stannar upp i vår process.

Resultaten kommer att presenteras under rubriker som motsvarar de tre undersökningsfrågorna ovan. Vidare kommer tolkningen att ställas i relation det *kompensatoriska*-, det *kritiska*- och till *dilemmaperspektivet* inom specialpedagogiken.

Hur identifieras problem inom området att läsa och skriva?

Det är i det vardagliga arbetet i klassrummet som läs- och skrivsvårigheter upptäcks. När ett barn inte tycker att det är roligt att läsa och skriva, måste man vara uppmärksam, säger de sju intervjuade lärarna. De är helt eniga. Ofta döljer sig då svårigheter med att läsa mellan raderna och att förstå innehållet i texten bakom den negativa attityden till att läsa och skriva. De intervjuade lärarna arbetar med barn i åldern nio till tolv år och själva läsinläringen bör då vara avklarad. De elever som ännu inte har automatiserat sin läsning, riskerar att komma efter i samtliga skolämnen där läsningen ligger till grund för lärandet. Det är inte lätt för en elev att senare ta igen det som missats, risken är stor att de halkar efter än mer. Catts & Kamhi (2005) diskuterar Matteuseffekten, att den som lär sig läsa tidigt skaffar sig mer kunskaper och får positiv respons medan den som lär sig sent hamnar i en nedåtgående spiral, de möts av låga förväntningar och självförtroendet minskar. Lärarna i undersökningen är uppmärksamma på detta problem och vill genom att fånga upp de barn som inte tycker att det är roligt att läsa och skriva så tidigt som möjligt, undvika att detta inträffar.

De två skolorna i undersökningen skiljer sig åt vad det gäller att testa eleverna. På Näckrosskolan testas samtliga elever i slutet av årskurs två och i årskurs fyra. På Brogårdsskolan genomförs inga screeningstest. Där förlitar man sig på lärarnas förmåga att identifiera läs- och skrivsvårigheter i klassrummet. När svårigheter av något slag väl har identifierats utreds dessa av speciallärare eller specialpedagog som gör en kartläggning av vilka åtgärder som bör sättas in. Så sker också på Näckrosskolan. Kartläggning av de elever som är i behov av stöd rekommenderas av Druid Glentow (2008) som vidare säger att kartläggningen ska vara riktninggivande och informera om hur effektiva åtgärderna är. När man använder screeningstest är det viktigt att det finns resurser att tillgå för att ge stöd till de elever som visar sig behöva det (Jacobsson, 2009). Saknas möjligheter till detta bör den formen av test undvikas, anser han. På de två undersökningsskolorna finns stöd att tillgå för de elever som så behöver.

Hur ser nuvarande stöd ut?

Synen på när stöd ska sättas in varierar något hos de intervjuade lärarna. De lärare som har Montessoribildning anser att stödet ska sättas in redan i förskolan om den fonologiska medvetenheten hos barnet verkar svag. Alla sju lärarna vill att stödet ska ges tidigt, innan de börjar i årskurs tre eller fyra. Anledningen till detta är att kraven på elevernas läsförmåga ökar då och att det finns risk att de kommer efter (se ovan om Matteuseffekten). Även Frykholm (2007) säger att det inte går att vänta och se, hjälp ska sättas in så fort som möjligt.

Det är viktigt att tidigt stimulera elevernas läsintresse (Lundberg, 2010). Lärarna försöker att på olika sätt göra så genom att hjälpa till med intressanta böcker på rätt nivå, genom besök på bibliotek och genom intensivläsning. I teoridelen ovan nämns Wittingmetoden och Reading Recovery Program. Båda bygger på *en-till-en* undervisning och går ut på att eleven intensivläser högt i 30 minuter per dag (Druid Glentow, 2008). Två av lärarna i undersökningen använder en liknande metod och de låter elever komma för att träna läsning innan undervisningen börjar för dagen eller efter skoldagens slut. Att läsa tyst i klassrummet varje dag är en metod som en lärare använder sig av. Eleverna får också arbeta mycket med att bearbeta texterna, genom tankekartor, samtal, bild och form. Denna lärare väljer att arbeta med samtliga elever i klassen för att stärka läsningen för de elever som är i behov av särskilt stöd. Genom att placera en lässvag elev i en grupp med kamrater som är bättre läsare förstärks elevens intresse för läsning och i samspelet med kamraterna förbättras hans läsning. Bjar och Liberg (2003) talar om vikten av social interaktion och att det är i samspelet med andra som barnen får med sig redskap för att gå vidare i sin utveckling. Arbetssättet som läraren här använder sig av passar väl in i detta sociokulturella perspektiv.

Lättlästa böcker är bra för många elever säger lärarna i intervjuerna, åtminstone när det gäller skönlitteratur. Lättlästa läroböcker används däremot sällan. Bara en av lärarna använde sig av en lättläst version av läroboken i SO. Lättlästa läroböcker är inte alltid lättlästa säger Reichenberg (2000). Texten och meningarna är ofta så förkortade att de istället blir riktigt svårlästa.

Datorer som hjälpmedel i undervisningen ser lärarna positivt på. De fungerar väl för att träna repetitiva moment, helt enkelt för att eleverna tycker att det är roligare. Nackdelen är att det inte finns datorer till alla elever och de som behöver arbeta med dem som stöd känner sig då utpekade. Datateket i kommunen utnyttjas inte i någon högre grad av de intervjuade lärarna. En lärare tog dock med sig hela klassen dit för utbildning och det underlättade för den elev som behövde använda stödet i klassrummet. I Salamancadeklarationen (2006) framgår att

lämplig teknik ska användas och vara tillgänglig som stöd, bland annat när det gäller inläring och kommunikation, för att öka chanserna att lyckas.

Specialläraren/specialpedagogens roll på de båda skolorna är viktig. På Brogårdsskolan går de elever som behöver stöd iväg till ett speciellt rum för att där få hjälp av specialpedagogen. Han vet vad eleverna behöver träna och hjälper till med program till datorerna som är till nytta för dessa elever. Näckrosskolan har en ny speciallärare och hon hjälper till med intensivläsningen, det vill säga *en-till-en* undervisning utanför klassrummet.

Lärarna som har intervjuats visade sig alla vara mycket engagerade i sin undervisning och elevernas läs- och skrivutveckling. Deras utbildningar skiljer sig åt och de är också i varierande åldrar. Två av lärarna är Montessorit utbildade och en lärare har utöver grundutbildningen en speciallärarexamen från 1980-talet. Alla har ämnet svenska i sin utbildning. Frykholm (2007) nämner att det inte är säkert att alla lärare har utbildning inom läs- och skrivinläring och att det inte är självklart att specialpedagoger har denna kompetens. Lärarna i vår undersökning arbetar med barn i åldrarna nio till tolv år och har utbildning för årskurs 1-7. En av speciallärarna på Näckrosskolan är nyutbildad och hennes utbildning är inriktad mot läs- och skrivutveckling.

Vilket stöd önskar lärarna för att ge eleverna bästa möjliga stöd?

Det är svårt att ge varje elev rätt stöd. Elevernas svårigheter är av så olika art och det gäller att tillsammans med specialpedagog/speciallärare undersöka en elevs specifika svårigheter så att rätt stöd kan sättas in, säger en av lärarna. I teoridelen ovan diskuteras olika typer av läs- och skrivsvårigheter, Catts och Kamhi (2005) delar in dem i fyra olika subgrupper. Svårigheterna kan ju också ha andra orsaker än de rent språkliga. Sociala problem i hemmet försvårar lärandet för en del barn och ibland kan rent fysiska hinder finnas. Det är viktigt att även skolsköterska och psykolog finns med när ett barns svårigheter utreds. Det framkommer i intervjuerna att lärarna ser detta som viktigt. Det gäller verkligen att se vilken form av stöd som behöver sättas in.

Fem av lärarna i undersökningen önskar stöd av speciallärare/specialpedagog i klassrummet under vissa lektionspass. De vill ha närmare kontakt med specialläraren/specialpedagogen och det skulle underlätta om denne fanns med i klassrummet, dels för att få en överblick av elevens svårigheter, dels för att kommunikationen dem emellan om stödet till eleven skulle bli mycket tätare. När eleven går till speciallärare/specialpedagog känner de här lärarna att de inte riktigt har full insikt om vad eleven arbetar med där.

Mer hjälp av speciallärare/specialpedagog med intensivläsning för de elever som behöver det önskar lärarna och i vissa fall också *en-till-en* undervisning för att träna in vissa svåra moment vilket kan vara svårt att genomföra i klassrummet. Två av lärarna anser dock att eleverna aldrig ska tas ut ur klassrummet för enskild undervisning.

Tid till fortbildning och samarbete med kolleger vill de intervjuade lärarna ha, för att bättre kunna stödja sina elever med läs- och skrivsvårigheter. De ser också ett behov av fler datorer i klassrummen.

6.2 Slutsatser

För att gå djupare i tolkningen kommer de slutsatser som hittills nåtts att ställas i relation till det *kompensatoriska*-, det *kritiska*- och till *dilemmaperspektivet* inom specialpedagogiken (Nilholm, 2007).

Det kompensatoriska perspektivet

I studien framkommer att det i första hand är detta synsätt som dominerar stödet som ges på de två skolorna. Eleverna utreds och får stöd hos speciallärare eller specialpedagog i ett annat klassrum. De går ifrån den ordinarie undervisningen och missar på så sätt lektioner som övriga elever i klassen tar del av. Å andra sidan får de det stöd som krävs för just deras specifika problem. Det är också lugnare, elever som har koncentrationssvårigheter kanske arbetar bättre i en tyst lokal där tillgång till läraren är stor. Att ge stöd i form av intensivläsning före eller efter skoldagen är en kompromiss, eleven missar inte det som klassen i helhet arbetar med, men stödundervisningen sker kompensatoriskt.

Det kritiska perspektivet

Två av lärarna anser att eleverna inte ska särskiljas. De anser att det är i gemenskapen i klassrummet de lär sig bäst. Samtliga lärare anser egentligen att eleverna mår bäst av att vara kvar i klassen, men att det i vissa fall kan vara lämpligt att sätta in riktat stöd vid vissa tillfällen om en elev har speciella svårigheter som specialläraren/specialpedagogen med sin kompetens kan arbeta med. Vilket för oss över till nästa perspektiv.

Dilemmaperspektivet

Det framkommer i studien att det är mycket svårt att kategoriskt använda sig av den ena eller andra metoden. Elevens svårigheter, tillgången till stöd i form av lärarresurser, grupprum med mera påverkar hur stödet utformas. Det intressanta här är lärarnas önskan om en speciallärare/specialpedagog som finns med i klassrummet. Eleven är kvar i klassgemenskapen men undervisas ändå enskilt. Skolan är en komplex värld och hur stöd ska ges på bästa sätt måste stå i relation till de resurser som finns, men det perspektiv på hur stöd ska utformas för elever i behov av särskilt stöd inom området att läsa- och skriva, som enskilda skolans verksamhet vilar på blir det styrande. Lärarna i studien vill ha speciallärare/specialpedagog inne i klassrummet. Det ser detta som det bästa stödet till eleverna. En av lärarna uttrycker inte det behovet. Hon är själv utbildad speciallärare och har alltså de nödvändiga redskapen för att ge stöd. Här kommer också långvarig erfarenhet in i bilden. Lärarna uttrycker oro för att elever ska hamna efter sina kamrater om stöd inte sätts in tillräckligt tidigt. Matteuseffekten påverkar elevernas resterande skoltid och påverkar deras självbild negativt. Lärarna arbetar aktivt för att motverka detta genom att följa upp elevernas läs- och skrivutveckling.

Här hade det varit intressant att belysa kommunens tolkning av de nationella målen eller ekonomisk resurstilldelning till skolorna för att få en bild av varför det ser ut som det gör på de två skolorna. Vi ser dock inte att vi har den möjligheten eftersom vi valt att strikt hålla på konfidentialitetskravet. Därför förblir frågan om varför två av studiens sju lärare måste gå utanför stipulerad undervisningstid för att ge riktad undervisning till elever obesvarad. Önskemålen om fortbildning inom arbetstid är också en fråga som borde belysas utifrån kommunens skolpolicy, men inte heller detta låter sig göras. Vi lägger också märke till att Datateket

är känt men sällan använt. Varför är det så? Är det geografiska avståndet ett svar? En av lärarna uttrycker att det brister i kommunikationen mellan skola och de centralt placerade specialpedagogerna. Har dessa specialpedagoger tillräcklig kännedom om de förutsättningar som råder på de olika skolorna för att ge handledning på bästa sätt? Vi antar att en lokal skolkultur som är känd ger större möjligheter att ge riktad handledning, råd och stöd.

6.3 Metoddiskussion

Nu kan vi se tillbaka på vårt arbete. Det har varit en spännande resa från de första tankarna runt ämne och metod till färdig uppsats. Ursprungligen hade vi tankar på en bredare undersökning som tangerade en kvantitativ metod, eftersom vi hade planer på att göra en enkätundersökning. Utifrån denna enkät hade vi också tänkt göra ett antal personliga intervjuer med frågor av låg grad av standardisering och strukturering. Således hade ett kvantitativt och ett kvalitativt arbetssätt kunnat ge olika infallsvinklar till undersökningens problemområde. Hade denna undersökning genomförts så hade vårt undersökningresultat bestått av såväl tabeller, diagram som längre sammanhängande text med resultaten ordnade utifrån olika kategorier. En sådan undersökning hade kanske också kunnat tillskrivas mer generell betydelse än den nuvarande.

Vår handledare hade dock en mycket pragmatisk syn på vad som var rimligt för två praktiker med ringa vana av forskning att klara på begränsad tid. Vi blev inte direkt avrådade, men de frågor hon ställde fick oss att ändra våra planer. Det är vi av flera anledningar tacksamma för idag. Den första är att vi under arbetet med intervjuer och analyserandet av dessa har ändrat vår förståelse kring undersökningens problemområde. Denna förståelse hade inte varit möjlig utan förevarande undersökning utifrån personliga intervjuer med relativt öppna och ostrukturerade frågor. Skulle någon av oss gå vidare med ytterligare en uppsats är det möjligt att utifrån nuvarande förståelse göra en bredare undersökning med hjälp av en enkät. Vi vet nu vilka frågor som bör ställas, det visste vi inte i inledningen av detta arbete. Ytterligare en anledning till att vara nöjda med att vi inte drog igång det ursprungliga projektet är att vi sannolikt inte hade varit klara idag. Att analysera undersökningsmaterial är en mycket tidskrävande aktivitet. Det kräver mycket omtänk innan ett presentabelt resultat föreligger. För det tredje har det varit svårt att hitta personer som var villiga att delta i undersökningen. Vi var i kontakt med sju skolor såväl personligen som genom mejl. Dessa skolor fick också bilagans brev (bil.1) för en närmare presentation av studien. För fem av skolorna gällde att vi också hörde av oss en andra gång. Ytterligare en gång hade känts närmast påträngande, därför valde vi att inte höra av oss ytterligare. På två av de kontaktade skolorna var dock lärarna direkt intresserade av undersökningen. Kanske var inte problemområdet intressant för dem som inte svarade. Orsaken kan också ha varit att de helt enkelt inte hade tid. Svårigheten att få personer att intressera sig för undersökningen och vara villiga att ge av sin tid gör att vi tror att en enkät hade kunnat få ett mycket stort bortfall. Då hade den inte varit möjlig att utvärdera och därmed inte heller möjlig att hänvisa till i undersökningen.

De lärare som på vår förfrågan var villiga att delta i studien var samtliga mycket intresserade av undersökningens problemområde. Samtliga hade därtill stor erfarenhet av undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva. Vi hade sannolikt fått andra berättelser och därmed hade andra kategorier framträtt i vår undersökning än de som nu är fallet om lärare på de skolor som troligtvis inte såg en undersökning kring lärares tankar om undervisning av elever i behov av stöd på området att läsa och skriva som intressant, hade intervjuats. Undersökningen kan därför sägas beskriva en verklighet där uppsatsens problemområde be-

skrivs av färre lärare men med stor kunskap och mycket engagemang för de elever som är i behov av stöd för att helt och fullt lära sig att läsa och skriva. Men så är det emellertid endast en stillbild och ett fruset ögonblick (Ödman, 2007) som vi har fångat. Denna stillbild visar ett bestämt antal personer i ett bestämt sammanhang och vid en bestämd tid. Framkallningen av bilden har sedan skötts av bestämda personer med tillgång till viss kunskap som har bidragit till såväl skärpa som oskärpa. Vi hoppas dock att bilden ger den som ser den ny förståelse av vad den visar upp.

Valet av den hermeneutiska ansatsen var ganska given. Till viss del beroende av att vi båda har fått den presenterad och också praktiserat den i tidigare studier. En ansats utifrån ett sociokulturellt perspektiv hade också varit möjligt. Om vi hade valt att gå in i respektive lärares klassrum för att på plats studera undervisningen för studiens elevgrupp hade detta perspektiv sannolikt varit att föredra. Dels för att läro- och kursplaner bygger på detta perspektiv, men också för att det, enligt oss, sannolikt har mer att erbjuda när direkta lärandesituationer skall analyseras.

Den förståelseprocess vi genomgått under detta arbete kan mycket väl beskriva de hermeneutiska pendlingarna mellan del och helhet samt mellan förförståelse och förståelse. I dessa pendlingar har det varit en stor tillgång att vara två. Vi har individuellt befunnit oss i olika skeden där del- eller helhetsperspektiv varit dominerande. När vi under dessa skeden har haft möjlighet att samtala med varandra har ofta pendeln satts igång och vi har tack vare detta kunnat hålla förståelseprocessen aktiv. Självklart har också två personers förförståelse varit en tillgång i detta arbete. Vi är i skrivande stund övertygade om att vi har sett mer med fyra ögon än vad vi hade gjort med två.

6.4 Avslutande diskussion

I inledningen diskuterade vi runt den samhällsdebatt som pågår och i denna brister i specialpedagogiskt stöd inom området läsa och skriva. Inom forskningen har på senare tid fördelar med *en-till-en* undervisning lyfts fram (Lundberg, 2010). Detta ska ställas mot det delaktighetsperspektiv som finns både i det kritiska perspektivet och i dilemmaperspektivet. I studien framkommer strävanden och metoder där lärarna önskar ge enskilt stöd i vissa situationer men det framgår också att lärarna arbetar aktivt för elevernas delaktighet. Det finns en medvetenhet hos lärarna kring detta dilemma.

6.4.1 Specialpedagogiska implikationer

Under det att undersökningen har genomförts och resultaten har analyserats har vi sinsemellan diskuterat huruvida den forskning som pekar mot *en-till-en* undervisning kommer att innebära en återgång till en undervisning där det kategoriska perspektivet dominerar. Vidare har vi ofta stannat upp och reflekterat över den roll vi som blivande speciallärare kommer att förväntas att inta gentemot skolläring, klasslärare och specialpedagoger. Är det så att vi förväntas att undervisa i enlighet med den historiska undervisning som beskrivs som klinikundervisning (Ericsson, 2007)? Vi ser att undervisningen till speciallärare liksom den till specialpedagog också innefattar tankarna om en skola för alla (SFS: 132; SFS:100). Uppdraget kan dock försvåras om inte kunskap om vad de nya speciallärarna har med sig i sin utbildning är känt.

Kanske är idén om en speciallärare/specialpedagog i klassrummet en del av lösningen på problemet. Det var också en lösning som lärarna i vår studie förordade. En sådan lösning kan också sägas motsvara ett dilemmaperspektiv där hänsyn tas till person och situation (Nilholm, 2007). Därtill borde de grundläggande lärarutbildningarna kanske innehålla mer specialpedagogik för att lärare ska bli säkrare i sitt stöd till eleverna. Här ser vi också en möjlighet i att speciallärare/specialpedagog fortbildar yrkesverksamma lärare med brister i kompetens inom området att läsa och skriva.

6.4.2 Fortsatt forskning

I undersökningen ser vi att det i vissa fall kan vara svårt med överlämnandet av information mellan speciallärare/specialpedagog och klassens lärare. Vi har inte studerat specialläraren/specialpedagogens arbete i den här studien utan fokuserat på lärarnas tankar. Det skulle vara intressant att gå vidare och kanske i en framtid studera hur samspelet mellan speciallärare/specialpedagog och lärare ser ut på några skolor, kanske de två vi har undersökt här.

Vi intervjuade sju lärare för att få veta hur de ser på undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva. Hade vi istället gjort en etnografisk undersökning och varit med lärarna i klassrummet, skulle vi förmodligen ha sett mer av undervisningsmetoderna. Vi valde istället att lyfta fram lärarnas tankar och åsikter. Vi ville låta dem komma till tals. Men att bygga på denna undersökning med en mer etnografisk skulle också kunna vara en fortsatt undersökningsmöjlighet.

I metoddelen av uppsatsen har vi också diskuterat möjligheten av att använda undersökningens resultat för en bredare studie. Där nuvarande undersökningens resultat ligger till grund för en undersökning med standardiserade och strukturerade frågor i enkätform. Föreliggande undersökning skulle då kunna ses som en pilotundersökning. Resultaten från en möjlig bredare undersökning med frågor grundade i nuvarande uppsats skulle då också kunna tillmätas en generell betydelse.

6.4.3 Slutord

Syftet med undersökningen var att utreda hur lärare såg på undervisning av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva. Vi har fått ta del av många tankar runt detta. Lärarna har varit fantastiskt tillmötesgående och de har verkligen låtit oss få insyn i hur de tänker runt och arbetar med dessa elever. De är så engagerade i frågan och söker på alla sätt stödja sina elevers läsande och skrivande. **Det ska vara roligt att läsa och skriva.**

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogiken. Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2009). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2009). Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. Bjar, L. och Frylmark, A. (Red.), *Barn läser och skriver: Specialpedagogiska perspektiv* (s. 271-286). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: StudentlitteraturB.
- Björk-Åkesson, E. & Nilholm C. (2007). Inledning. Björk-Åkesson, E. & Nilholm C. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Björnsson, C-H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. Ericsson, B. (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Catts, H. & Kamhi, A. (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2:nd ed). Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Clark C., Dyson A. & Millward A. (1998). *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Clay, M. (2007). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heineman.
- Druid Glentow, B. (2008). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Edfeldt, Å. (2007). Åke W. Edfeldt. Kullberg, B. & Åkesson, E. (Red.), *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. (s. 7-13). Rapport nr 2007:01. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.
- Emanuelsson, I. (2003). Integrering/inkludering i svensk skola. Tössebro, IJ. (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, B. (2007). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. Ericsson, B. (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 23-54). Lund: Studentlitteratur.

- Franzén, L. (1996). *Diagnosticering av läs- och skrivsvårigheter*. Solna: Ekelunds förlag.
- Frykholm, C-H. (2007). Pedagogiska konsekvenser. Myndigheten för skolutveckling. (2007:4). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 101-179). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jacobson, C. (2009). Kartläggning av dyslexi, Samuelsson, S. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 267-281). Stockholm: Natur och kultur.
- Johansson, M-G. (2010). *Datorträning i läsflyt och stavning – analys och utvärdering av fixerad och resultatstyrd flash-cardexponering*. Umeå: Institutionen för psykologi, Umeå universitet.
- Kullberg, B. & Åkesson, E. (2007). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. Rapport nr 2007:01. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. (2007:4). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.7-23). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindberg, V. (2008). Bedömning i förändring. Lindberg, M. och Lindström, L.(Red.), *Pedagogisk bedömning* (s. 243-250). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lundberg, I. och Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundberg, I. och Herrlin, K. (2009). *God läsutveckling – Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2009). *God skrivutveckling – Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. och Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge, MA:Cambridge University Press.

Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Stockholm: Svenska Unescorådet.

SFS 1993:100. Svensk författningssamling angående specialpedagogexamen.

SFS 2008: 132. Svensk författningssamling angående speciallärarexamen.

Skolverket. (2009). *IUP-processen – Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2008). *Att analysera pedagogisk programvara*. Spsm.

Stern, Daniel N. (1998). *The Interpersonal World of the Infant – A view from Psychoanalysis and Development Psychology*. New York: H. Karnac Books Ltd.

Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Nationellt Centrum för Matematik. Grafikerna Livréna i Kungälv AB.

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

Utbildningsdepartementet. (2007). Pressmeddelande. (07-04-29).

Westby, E. Carol & Clauser, S. P. (2005). The Right Stuff for Writing: Assessing and Facilitating. Catts & Kamhi (Red.), *Language and Reading Disabilities* (s. 274-345). (2:nd. ed.). Boston, Ma: Allyn & Bacon.

Westby, E. (2005). Assessing and Remediating Text Comprehension Problems. Catts & Kamhi (Red.), *Language and Reading Disabilities* (s. 157-231). (2:nd. ed.). Boston, Ma: Allyn & Bacon.

Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. Samuelsson, S. (Red), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 138-161). Stockholm: Natur och Kultur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

Elevuppsats

Andersson, L. (2009). *En pedagogik för den tysta minoriteten*. Göteborgs Universitet.

Internet

Alternativa verktyg i lärandet ökar tillgängligheten till undervisningen. Hämtat 2011-03-18, från www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-strategier-och-forhallningssatt/IT-och-larande/Alternativa-verktyg/

Datatek. Hämtat 2011-03-20, från www.skoldatatek.se/skoldatatek/vad

Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning (2002). Hämtat 2011-03-21, från www.vr.se

Göteborgs Universitet Utbildningsplan för Specialpedagogikprogrammet vid Göteborgs Universitet. Hämtat 2011-03-21, från www.ipd.gu.se

Göteborgs Universitet Utbildningsplan för Speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Hämtat 2011-03-21, från www.ipd.gu.se

Provia. Hämtat 2011-03-21, från www.logopedkonsult.se

Svensk författningssamling, Skollag (2010:800). Hämtat 2011-03-21, från www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800

2011-01-10

Bil. 1

Hej!

Är Du klass- eller svensklärare på mellanstadiet?

Som ett led i utbildningen till speciallärare på Göteborgs Universitet skriver vi en examensuppsats på magisternivå. I uppsatsen vill vi belysa undervisningen av elever i behov av särskilt stöd inom området läsa och skriva. Hur ser lärare på inlärningsmässiga problem inom detta område? Vilket stöd finns idag? Hur önskar lärare att stödet skall utformas i framtiden?

Undersökningen kommer att avgränsas till tre skolor. På dessa skolor önskar vi att intervjua klass- eller svensklärare på mellanstadiet. Undersökningen kommer att genomföras under januari och februari. Allt material kommer att behandlas helt konfidentiellt och enbart hantearas av oss. Varken undersökningens skolor eller kommun kommer att nämnas vid namn.

Det skulle vara givande för vår studie om vi fick komma och träffa Dig för en stunds samtal kring ovanstående viktiga frågor.

Vi hoppas på Din medverkan.

Karin Sivenbring, XXXXXXXXXXXX telefon: XXXXXXXXX

Lena Andersson, XXXXXXXXXXXX telefon: XXXXXXXXX

Önskas ytterligare information hjälper vår handledare Inga-Lill Jakobsson gärna till, XXXXXXXXXXXXXXXX

Med bästa hälsningar

Karin Sivenbring

Lena Andersson

Frågeguide

Bil.2

Frågor att diskutera runt.

- Vad är läs- och skrivsvårigheter?
- Hur upptäcker man dessa?
- Hur ser undervisningen av elever i behov av stöd inom området att läsa och skriva ut idag?
- Hur vill du att det ska utformas i framtiden?