



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läs- och skrivsvårigheter i den ordinarie undervisningen

Elin Telhammer
Rebecca Frisk

”Inriktning/specialisering/LAU390”

Handledare: Mikael Nilsson

Examinator: Rolf Lander

Rapportnummer: HT11-2910-115

Abstract

Titel: Läs- och skrivsvårigheter i den ordinarie undervisningen

Författare: Elin Telhammer & Rebecca Frisk

Termin och år: HT 2011

Institution: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Handledare: Mikael Nilsson

Examinator: Rolf Lander

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, integrerad undervisning och läs- och skrivinlärning.

Sammanfattning:

Studien syftar till, hur man som lärare kan integrera elever med läs- och skrivsvårigheter i den ordinarie undervisningen.

Studien ugår från följande frågor för att uppnå syftet:

- Hur kan man som ensam pedagog hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter att kunna delta i den ordinarie undervisningen?
- Vad bör man tänka på som pedagog i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Vad finns det för hjälpmedel till stöd för pedagoger i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter och hur kan de anpassas till ordinarie undervisning?

En kvalitativ undersökning genomfördes i syfte att samla information och data. Genom intervjuer har vi skribenter fått ta del av två pedagogers och en specialpedagogs tips och erfarenheter inom det aktuella ämnet.

I resultatet beskrivs sedan hur informanterna svarade utifrån de tre frågeställningarna som formulerats i studien. Pedagogerna ser positivt på att kunna integrera alla elever i undervisningen. De anser sig dock inte ha tillräckligt med tid att ordna material till de metoder som de skulle vilja arbeta med.

Förord

Stor del av den verksamhetsförlagda utbildningen har genomförts på samma skola, därmed har vi skribenter utvecklat ett gott samarbete. En god relation har varit en fördel under studiens utförande. Vi har stöttat varandra och haft roligt tillsammans, därav vill vi tacka varandra för en rolig och lärorik tid.

Vi vill även tacka informanterna som tog sig tid att delta i våra intervjuer och dela med sig av sina erfarenheter samt tips. Detta har bidragit till mer kunskap inom ämnet, vilket vi kommer att ha mycket nytta av i vår framtida yrkesroll.

Vi vill också tacka vår handledare Mikael Nilsson som har hjälpt och stöttat oss under arbetets gång.

2011-12-19

Elin Telhammer
Rebecca Frisk

Innehållsförteckning:	Sid.
Disposition av studien	6
1. Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	8
1.2 Begreppsförklaringar	8
1.2.1 Läs- och skrivsvårigheter	8
1.2.2 Integrerad undervisning	9
1.2.3 Läs- och skrivinlärning	9
2. Litteraturgenomgång	10
2.1 Styrdokumentanknytning	10
2.1.1 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011	10
2.1.2 Kursplanen för ämnet svenska Lgr 11	10
2.2 Läs- skrivsvårigheter	11
2.3 Läs- och skrivinlärning	12
2.4 Koppling till frågeställningarna	14
2.4.1 Integrera alla elever i den ordinarie undervisningen	14
2.4.2 Att tänka på som pedagog	15
2.4.3 Hjälpmedel	17
2.5 Historiskt perspektiv	19
3 Metod	21
3.1 Val av metod	21
3.2 Urval och avgränsningar	21
3.3 Förberedelser och genomförande	22
3.4 Studiens tillförlitlighet	23
3.5 Etiska hänsynstaganden	24

4. Resultatredovisning	25
4.1 Integrera alla elever i den ordinarie undervisningen	25
4.1.1 Anita	25
4.1.2 Petra	25
4.1.3 Margit	26
4.2 Att tänka på som pedagog	27
4.2.1 Anita	27
4.2.2 Petra	27
4.2.3 Margit	28
4.3 Hjälpmedel	28
4.3.1 Anita	28
4.3.2 Petra	29
4.3.3 Margit	29
5 Diskussion	31
5.1 Metoddiskussion	31
5.2 Resultatdiskussion	33
5.2.1 Integrera alla elever i den ordinarie undervisningen	33
5.2.2 Att tänka på som pedagog	34
5.2.3 Hjälpmedel	35
5.3 Avslutande reflektioner	37
5.4 Förslag till fortsatt forskning	38

Disposition av studien

Studien är indelad i fem kapitel.

Kapitel ett innefattar inledning med en argumentation av studiens relevans för läraryrket, beskrivning av syfte och frågeställningar samt ett avsnitt där ett antal centrala begrepp förtydligas.

Kapitel två består av en litteraturgenomgång i form av styrdokumentanknytning, läs- och skrivinlärning, läs- och skrivsvårigheter, tre underrubriker kopplade till frågeställningarna och ett historiskt perspektiv.

Kapitel tre är en metodgenomgång som inbegriper val av metod, urval och avgränsningar, förberedelser och genomförande, ett resonemang kring studiens tillförlitlighet samt etiska hänsynstaganden.

Kapitel fyra redogör för resultatet av intervjuerna, detta görs utifrån frågeställningarna.

Kapitel fem består av en omfattande diskussion där utgångspunkterna är metod, resultat och en sammanfattande diskussion. Här diskuteras också förslag till fortsatt forskning.

1. Inledning

Dagens samhälle kräver i stor utsträckning läs- och skrivkunskaper. I vardagen möts man ständigt av skriftliga uppmaningar som exempelvis skyltar och brev. Det kan anses vara självklart att alla förstår signalerna som sänds ut.

Skriftspråket blir allt centralare i arbetslivet och samhället, i stort sett alla yrken kräver goda läs- och skrivkunskaper (Lundberg & Herrlin, 2007:4). Det är väldigt lätt att hamna utanför samhället om man inte kan ta del av all information som ges. Möjligheten att föra fram sina åsikter begränsas, alla människor har rätt att kunna göra sig förstådda och ta del av omgivningen. Utan läs- och skrivkunskaper blir detta ett relativt ouppnåeligt mål och frågan kan ställas huruvida vägen är lika rak för alla. Trots att vi alla är människor, är vi samtidigt enskilda individer, vilket också innebär olika behov, egenskaper, erfarenheter och intressen. I Lgr 11 (2011:8). står följande skrivet: Skolan ska ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.” Vidare står det också: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” (Lgr 2011:8).

Utifrån egna upplevelser från den verksamhetsförlagda utbildningen anser vi att det finns en viss problematik i att utgå från en skola för alla. Oavsett vilken del av undervisningen det berör, finns svårigheter med en gemensam undervisning som passar alla eleverna. Med tanke på att läs- och skrivinläringen har en central roll för att ta sig vidare i övriga skolämnen, är denna studie fokuserad på läs- och skrivsvårigheter. Tanken bakom valet av just denna problematik, handlar mycket om att förebygga svårigheter inom alla ämnen i skolan. Som nämnts ovan kan skriftspråket ha stor påverkan i exempelvis ämnet matematik. Trots att en elev har goda kunskaper inom matematik kan det, av eleven, upplevas som att denne är ”dålig” även inom detta ämne. Följden kan bli att självförtroendet försämras, vilket i sin tur också påverkar skolarbetet och livet i övrigt. Vi upplever en viss frustration över att inte kunna ge alla elever lika mycket stöd, därmed är det av stor vikt att fördjupa kunskaperna kring detta.

Lindö lyfter fram och problematiserar en av skolans svagaste men också starkaste egenskaper. ”Barn och vuxna med olika kulturell bakgrund, olika språkbruk, olika personligheter och i olika åldrar, samspelar i ett flerstämmigt språkrum.” (Lindö 2002:8). Som pedagog är det viktigt att alla elever får vara med att på sitt sätt fylla det språkrum som bildas i klassrummet. Fokus för studien fångades i frågan om hur man går till väga för att inkludera alla elever i undervisningen.

Trots all forskning kring ämnet, är och upplevs det fortfarande väldigt komplext. Mats Myrberg (2001:4), på uppdrag av skolverket, belyser att det finns många olika föreställningar kring läs- och skrivsvårigheter. Det sträcker sig från tron att det är en företeelse som växer bort hos eleverna, till att eleverna med rätt sorts träning kan bli av med problemet. Andra kanske tror att detta är ett problem som inte går att göra någonting åt. Att arbeta med läs- och skrivsvårigheter är komplicerat och kan inte ses som svart eller vitt. Väsentligt är dock att aldrig ge upp och att försöka se det ur ett positivt perspektiv. Som pedagog ska man se till att alla elever lär sig läsa samt skriva i sin takt och på sitt individuella sätt. ”Ett funktionellt skriftspråk måste nog betraktas som varje människas grundläggande rättighet” (Lundberg,

2008:9). Med dessa aspekter som utgångspunkt är studien av högsta grad relevant för läraryrket.

1.1 Syfte och frågeställningar

Genom intervjuer och litteraturstudier var målet att få en djupare förståelse för pedagogers arbete med läs- och skrivsvårigheter. Syftet med studien är därmed att ta reda på hur man som ensam pedagog kan arbeta med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet. De elever som kämpar med denna problematik skall kunna medverka i den ordinarie undervisningen inom alla ämnen, utan att detta påvekar varken dem själva eller klasskamraterna i en negativ riktning. Enligt styrdokumentet (Lgr 11, 2011) är detta elevernas rättighet, men frågan är om det är ett realistiskt mål som en ensam pedagog kan uppfylla. För att kunna sträva mot detta behöver pedagogerna vara medvetna om vilka orsaker som kan ligga bakom problematiken. Betydelsefullt är också att pedagogerna får redskap att arbeta utifrån, vilket denna studie syftar till att belysa. Det finns ingen universell metod att använda sig av i arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Studien är relevant i avseende att väcka tankar och idéer kring några av de många arbetssätt som lärare använder sig av för en integrerad undervisning. "Som lärare behöver du ett redskap som gör det möjligt för dig att *både* följa varje barns läsutveckling *och* individuellt hjälpa varje barn när det kör fast" (Lundberg & Herrlin, 2007:5). Inga elever skall, som tidigare nämnts, behöva känna sig uteslutna i undervisningen.

Syftet leder därmed till att studien utgår från dessa frågeställningar:

- Hur kan man som ensam pedagog hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter att kunna delta i den ordinarie undervisningen?
- Vad bör man tänka på som pedagog i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Vad finns det för hjälpmedel till stöd för pedagoger i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter som kan anpassas till ordinarie undervisning?

1.3 Begreppsförklaringar

Nedan kommer det redogöras för några av begreppen som används i studien, hur de är tolkade och vilken funktion de har.

1.3.1 Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är ett komplext begrepp med olika beskrivningar, men även många olika faktorer som påverkar. I denna studie tolkas läs- och skrivsvårigheter som olika bekymmer och besvär att ta till sig skriftspråket. I många fall kopplas detta dock till en specifik svårighet, som exempelvis dyslexi. Begreppet läs- och skrivsvårigheter kommer i denna studie däremot användas för att övergripande diskutera hindren för elever kring läsning och skrivning. Det vill säga elever som har svårt att lära sig läsa eller skriva oberoende av orsaken till problemen.

1.3.2 Integrerad undervisning

Studien vill påvisa vikten av att alla elever får undervisning tillsammans. De som har läs- och skrivsvårigheter ska kunna vara delaktiga i den ordinarie undervisningen med hänsyn till elevens egen nivå och förmåga. Utifrån tidigare erfarenheter arbetar många skolor med att plocka ut elever, med läs- och skrivsvårigheter, från klassrummet för att gå till specialpedagog eller liknande. Detta kan även hända när pedagogen anser att eleven inte klarar av undervisningen som övriga klassen ska genomföra. Pedagoger bör arbeta mot att anpassa undervisningen till att fungera för alla elever. På så sätt och med tillgång till rätt hjälpmedel kan man minimera behovet av att plocka ut elever ur klassrummet.

1.3.3 Läs- och skrivinlärning

Läs- och skrivinlärning syftar i studien till då elever lär sig kommunicera via skriftspråket. Detta kan ske på ett flertal olika sätt och i många olika steg för varje elev. Vilket betyder att i en klass finns det oändligt många aspekter att ta hänsyn till som lärare. Det är en viktig grund för att kunna tillägna sig kunskap även inom övriga skolämnen. I samhället är det också, som vi tidigare nämnt, av vikt att kunna tyda skriftliga budskap.

2. Litteraturgenomgång

Det finns tydliga mönster i en stor del av dagens litteratur där Ericson (2010), Björk och Liberg (2002), Lundberg (2010), Föhrer och Magnusson (2003) samt ett flertal andra forskare tar upp ungefär samma saker när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Forskarna är således relativt eniga om vilken problematik som finns, vad den kan bero på och hur man kan arbeta med eleverna.

2.1 Styrdokumentanknytning

I detta avsnitt kopplas studiens relevans till styrdokumentet (Lgr 11, 2011).

2.1.1 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

Ett av skolans grundläggande värden är att undervisningen skall "främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (Lgr 11, 2011:7). I läroplanen belyses också att skolan skall uppmuntra eleverna framföra sina olika åsikter och ställningstaganden. Undervisningen skall präglas av synsättet: "en skola för alla", där eleverna får möjlighet att utvecklas utifrån sina unika erfarenheter, behov, förutsättningar, språk och liknande. "Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla", även om alla olika skolor i regel skall bidra med en likvärdig utbildning (Lgr 11, 2011:8).

Skolans uppdrag kännetecknas även av målsättningen att eleverna skall kunna orientera sig och verka i vårt komplexa samhälle. Nödvändigt blir därmed att eleverna utvecklar tekniker för att tillägna sig och nyttja ny kunskap. Vidare skall undervisningen bidra till att stärka elevernas självförtroende, initiativförmåga och ansvarstagande. (Lgr 11, 2011:9).

I läroplanen tas föräldrarnas medverkan upp, då skolan i samråd med målsmännen förväntas bidra till elevernas utveckling (Lgr 11, 2011:9). För att på bästa sätt kunna möta varje elevs enskilda behov nödgas skolorna regelbundet diskutera kunskapsbegreppet och olika möjligheter för lärande. Undervisningen bör därför genomsyras av variation och en miljö där eleverna kan känna trygghet (Lgr 11, 2011:10).

2.1.2 Kursplanen för ämnet svenska i Lgr 11

Enligt kursplanen skall undervisningen, inom svenskämnet, syfta till att ge eleverna chans att utveckla sina språkkunskaper. Dessa kunskaper skall finnas som grund för att utveckla tankeverksamheten, kommunikation samt möjligheten att använda språket för att lära även inom övriga ämnen. Undervisningen skall bygga på att öppna nya dörrar för att finna ett intresse för läsning och skrivning. I kursplanen belyser man också vikten av att eleverna utvecklar förmågan att sätta sig in i hur språkbruket påverkar dennes medmänniskor. Utifrån detta kan eleverna själva ta ansvar för sitt språkbruk. (Lgr 11, 2011:222).

Ett av målen för svenskundervisningen är att eleverna utvecklar en trygghet i språket, då detta är en del i identitetsutvecklingen. Det ger också möjlighet att både kunna uttrycka samt förstå andra människors tankar och känslor. (Lgr 11, 2011:222).

“Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (Lgr 11, 2011:222).

Vidare skall eleverna också:

“ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- *formulera sig och kommunicera i tal och skrift,*
- *läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,*
- *anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,*
- *urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och*
- *söka information från olika källor och värdera dessa”.*

(Lgr 11, 2011:222-223).

2.2 Läs- skrivsvårigheter

Termen läs- och skrivsvårigheter kan tolkas på många olika sätt. Enligt Björk och Liberg (2002:134) innebär det att användandet av det självständiga läsandet och skrivandet är begränsat. Vidare menar de att bakomliggande orsaker till problematiken kan vara många. ”Personer med läs- och skrivsvårigheter är lika olika som andra” (Wandin, 2011-11-14). Några av aspekterna handlar om att eleverna kan ha svårt att hantera skriftredskapen, memorera skrifthelheter, förstå kopplingen mellan ögats och örats språk. Ännu större betydelse får dessa svårigheter då skolans tillvägagångssätt vid läs- och skrivinläring bygger på att eleverna redan besitter de grundläggande kunskaperna (Björk & Liberg, 2002:134).

Lundberg (2010) menar, precis som Björk och Liberg (2002) att problematiken kring läs- och skrivsvårigheter kan ha väldigt många olika bakgrunder. Detta faktum gör det enormt väsentligt för pedagogen att försöka ringa in varje elevs särskilda svårighet. Alla dessa elever kämpar med läs- och skrivinläringen på olika sätt, men deras gemensamma nämnare är att denna process inte är lika enkel som för de flesta andra (Wandin, 2011-11-14). Även Lundberg radar upp en del svårigheter, men poängterar att detta enbart är ett fåtal. Det kan röra sig om att eleven har ett annat modersmål och därmed behöver utöka sitt ordförråd, bygga upp en förståelse för den svenska meningsbyggnaden. Hindren för denna elev kan också ligga i förförståelsen om svenska förhållanden, vilket texterna ofta kräver. För en annan elev kan det handla om svårigheter som är socialt och kulturellt betingade, då eleven i fråga har haft en problematisk barndom. Eleven kanske har varit vanvårdad av sina föräldrar, hamnat på olika fosterhem och skolor, detta har resulterat i koncentrationssvårigheter samt att eleven tar ut sin frustration genom att skolka, snatta, ta droger och liknande. En helt annan svårighet kan grunda sig på en emotionell osäkerhet som blir så påtaglig att allt man gör måste bli rätt direkt. Eleven kanske tvångsmässigt ljudar ihop orden trots att denne egentligen inte behöver det (Lundberg, 2010:134-136).

Lundberg (2008) menar också att läs- och skrivsvårigheter inte behöver vara en renodlad svårighet, utan ofta kan olika faktorer spela in. Dels handlar det om motoriken när bokstäverna skall formas, skriften tar längre tid än talet då man måste planera och redigera eftersom mottagaren inte medverkar just då och kan därmed inte påpeka om något är otydligt.

Texten kan följaktligen bli rörig då man tänker fortare än pennan hinner skriva (Wandin, 2011-11-14). Utöver dessa aspekter måste eleven också förstå språkljuden, och mycket mer därtill. Skrivning och läsning påverkar varandra och därmed är svårigheterna i många fall liknande, t.ex. som att förstå fonem.

Metakognitiva problem innebär att man har svårt att bedöma sin egen läskompetens och kan därmed vara en bidragande faktor till lässvårigheter (Lundberg, 2010:92-93). En elev som kämpar med detta har oftast inte utvecklat strategier för att avgöra vad denne behöver göra. Strategier av detta slag kan handla om att förstå vad syftet kräver t.ex. skumning eller noggrann läsning, att hitta viktiga delar i texten och att bestämma om man förstått innehållet ordentligt. Lundberg (2010:93) menar att en viktig utmaning för pedagogen blir att skapa möjligheter för eleverna att själva utveckla sitt ansvarstagande för såväl läsningen som allt annat.

2.3 Läs- och skrivinläring

Lundberg och Herrlin (2007) trycker på vikten av konkreta övningar för eleverna och bra scheman så att pedagogen på ett enkelt sätt skall kunna göra regelbundna dokumenteringar. Detta är något som de ger en hel del förslag på i sin bok *“God läsutveckling- Kartläggning och övningar”*.

Läsutvecklingen delas upp i flera olika dimensioner av Lundberg och Herrlin (2007) som alla har ett eget karakteristiskt drag men ändå samverkar. Eleverna kan alltså befinna sig i olika dimensioner samtidigt och utvecklas i olika takt, vissa steg tar mycket längre tid än andra. Dessa olika dimensioner är: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2007:6). De olika dimensionerna gynnar varandra, t.ex. den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för ordavkodningen och tvärtom, likväl är läsförståelsen en förutsättning för läsintresset och omvänt (Lundberg & Herrlin, 2007:9).

Fonologisk medvetenhet innebär att förstå och hitta de olika språkljuden som finns i vårt språk, alltså vilka ljud som bygger upp ett ord. Detta kan bli lite komplicerat då talet inte alltid stämmer överrens med skriftspråket. Språkljuden blir inte tydliga på samma sätt i talet då dessa glider in i varandra och upplevs mer som en jämn ström av ljud. När någon talar hamnar alltså språkljudet i skymundan eftersom fokus riktas till innehållet istället (Lundberg & Herrlin, 2007:11). För att utveckla dessa kunskaper måste man ”knäcka den alfabetiska koden” och “för att förstå hur bokstäver kan representera språkljud, krävs att man inser att de talade orden går att dela upp i bitar av fonemstorlek” (Lundberg & Herrlin, 2007:11). Grundidén för eleverna är alltså att förstå, även om konsonanten t.ex. i början på ett ord är lika så är det vokalen bakom som formar hur ljudet blir (Lundberg & Herrlin, 2007:11).

Ordavkodning innebär att den fonologiska medvetenheten är så pass utvecklad att man kan sätta ihop de olika fonologiska ljuden till ett ord. Det handlar om att kunna ljuda ihop bokstäverna till ett. Allteftersom ordavkodningen blir mer och mer utvecklad blir läsningen automatiserad, det vill säga att en duktig läsare inte behöver ljuda ihop bokstäverna utan det räcker att bara titta på ordet. Orden blir som bilder och man ser olika särdrag i varje ord, ordningsföljden på bokstäverna talar om vilket ordet är. Allteftersom man stöter på samma ord ett flertal gånger, fastnar de som minnesbilder. I början av läsinläringen tas mycket hjälp

av sammanhanget för att tyda orden, men ju mer automatiserad läsningen blir desto mindre betydelse får sammanhanget för ordavkodningen (Lundberg & Herrlin, 2007:12–13).

Flyt i läsningen kan lätt kopplas samman med en automatiserad läsning, men det ligger mycket mer bakom begreppet än så. (Lundberg & Herrlin, 2007:13–14). “Att läsa med flyt innebär att man kan arbeta med förståelsen av en text på ett djupare plan” (Lundberg & Herrlin, 2007:14). Flytet i läsningen handlar om att ha en fungerande satsmelodi i sin läsning. Om man tänker på när någon läser högt för en, så är det väldigt betydande för förståelsen vart läsaren lägger in pauser, delar upp fraser, vilka ord som betonas och liknande. Meningarna får helt skilda innebörder om satsmelodin inte stämmer. I det fallet att en full automatisering inte har skett och läsning inte sker med flyt blir det också kämpigt att ta sig igenom meningarna. Därmed förhindras textförståelsen då det tar för lång tid för att kunna hålla innehållet i minnet (Lundberg & Herrlin, 2007:14).

Läsförståelse är en central dimension för läsningen, om innehållet är oförståeligt missar man ju poängen med läsningen. Detta steg innebär att man kan läsa mellan raderna, vilket innebär att ta hjälp av egna erfarenheter för att skapa en relation till texten. En och samma text kan uppfattas lite olika beroende på läsarens erfarenheter (Lundberg & Herrlin, 2007:15). Lundberg och Herrlin (2007:16) menar också att olika texter läses på olika sätt, beroende på typen av text och i vilket syfte den läses. Viktigt är däremot att pedagogen hjälper eleverna att hitta lösningar då de fastnar i en text, så som att läsa om, slå upp ord och titta på bilder som en informationskälla. Allard, Rudqvist och Sundblad (2001:36) menar att det är väldigt viktigt att snabbt arbeta upp sin läsning, då denna typ av avbrott stör läsprocessen. Det kan innebära att man tappar lusten och det är väldigt svårt att komma igång igen.

Läsintresse är en dimension som hela läsprocessen präglas av, det är en viktig byggsten för att orka utveckla läsningen. Utan lust och nyfikenhet för läsning blir allt mycket svårare, därför måste intresset stimuleras både i skolan och på fritiden. Skolans uppdrag syftar därmed även till att hjälpa eleverna finna lusten och självförtoendet att utvecklas (Lgr 11, 2011). Lundberg och Herrlin använder ett ganska klassiskt uttryck, för att beskriva läsningen, *kostnader* och *utbyte*. Eleverna måste alltid utmanas i undervisningen men kostnaden, alltså svårigheterna får inte överväga utbytet man får av läsningen. I takt med att de övriga dimensionerna i läsutvecklingen automatiseras, kan också kostnaderna minimeras. För höga kostnader kan förebyggas genom att eleverna får läsa mer elevnära och tillgängliga texter på deras egen nivå, vad gäller exempelvis ordval, meningsbyggnad samt typografi. Utöver detta propagerar de också för den positiva betydelse av tekniska hjälpmedel, så som talböcker och syntetiskt tal, kan ha för eleverna (Lundberg & Herrlin, 2007:17). Således poängterar de att eleverna behöver få upptäcka att “läsandet ger nyckeln till en hel värld av fantasi, spänning, kunskap, äventyr och glädje” (Lundberg & Herrlin, 2007:16).

LUS är ett läsutvecklingsschema som Allard m.fl. (2001) har utvecklat för att pedagogerna på ett smidigare sätt skall kunna hjälpa och följa elevernas läsutveckling. Schemat består av tre faser med ett antal steg inom varje fas. Utforskande fasen har tolv steg och innebär, som namnet antyder, att eleven börjar utforska texter. De avkodar korta texter och med hjälp av mycket bilder försöker de få ett sammanhang. Detta är ett energikrävande stadium, men successivt läggs mindre vikt vid avläsningen (Allard m.fl. 2001:54). Expanderande fasen består av sju steg. Vid denna fas fokuserar eleverna på mer omfattande böcker utan bilder eftersom de har bra lässtrategier. Allteftersom utmanas eleverna genom att söka efter enstaka information i texten, utföra och överblicka textens centrala innehåll (Allard m.fl. 2001:78).

När man befinner sig i litterat läsande-fasen kan man betrakta sig som en mycket god läsare. Här handlar det om att kunna förstå texter som är lite bortom ens egna konkreta erfarenheter och förförståelse. Med hjälp av texten skall man kunna tolka olika hypoteser och liknande (Allard m.fl. 2001:107).

I Lundbergs bok *“God skrivutveckling”* (2008:46-69) kan man läsa om de fem dimensionerna för skrivning, precis som han lägger upp läsningen utifrån olika dimensioner i *“God läsutveckling”* (2007:11-18). Dessa är:

“Stavning

- från klotter till korrekt och automatiserad stavning av ord

Meningsbyggnad och text

- från enklaste skriftliga budskap till sammanhängande texter med korrekt meningsbyggnad

Funktionell skrivning

- från enkel namnmarkering till utförliga brev

Skapande skrivning

- från enkel händelse till livfulla, fantasifulla och kreativa uttryck

Intresse och motivation

- från hårt skrivmotstånd till skivglädje”

(Lundberg, 2008:51).

Lundberg (2010:103) har forskat mycket kring läs- och skrivsvårigheter, han menar att inläringen aldrig kan underlättas utifrån en renodlad metod. Enligt honom finns det inga sådana metoder och hur inläringen skall ske är en ständig process som påverkas av pedagogens erfarenheter och insikter, elevens behov och personlighet samt en mängd övriga faktorer. “Language Experience Approach” kritiserar den traditionella avkodningsmetodik och förespråkar istället att man skall ta fasta på elevernas erfarenheter och vardagliga språk. Man fångar upp “barnens spontana och naturliga språk i de gemensamma samtalen om upplevelser och erfarenheter till en skrift som barnen sedan själva går på upptäcktsfärd i. Meningsbärande helheter bildar således basen för läsinläringen” (Lundberg, 2010:105-106). Lundberg själv är dock lite kritisk till tänket då han menar på att en nybörjare, som inte kan avkoda orden, inte kan läsa och förstå innehållet hur intressant det än är. Däremot påstår han inte att innehållet inte skall vara relevant för eleverna, men belyser en problematik att övergå från talspråket och skriftspråket.

2.4 Koppling till frågeställningarna

2.4.1 Integrera alla elever i den ordinarie undervisningen

Återigen är det skolans plikt att alla elever skall få utvecklas på sitt sätt och på sin egen nivå (Lgr 11, 2011:8). Carlström (2010:139) skriver om olika sätt att kompensera elever med läs- och skrivsvårigheter i den vanliga undervisningen. Det är viktigt att dessa elever kan ta del av

innehållet utan att det nödvändigtvis måste ske genom självständig läsning. Många elever läser bättre med örat, alltså de tar åt sig information bättre genom att lyssna. Utmaningen för pedagogen blir då att göra detta med inlevelse för att väcka intresse hos eleverna. Extra stöd kan också vara att eleven får anteckningar av pedagogen som en förberedelse inför lektionen, OH-bilder och att delar av lektionen bandas (Carlström, 2010:139).

Allard m.fl. (2001) slår också fast att läsningens tolkningsprocess och samspel med andra människor är viktiga faktorer för läsutvecklingen. Tolkningsprocessen är kopplad till avläsningen och innebär att vi inte behöver avkoda alla bokstäver för att kunna läsa texten. Man tolkar också bilder som är relaterade till texten, om bilden i fråga inte rymmer riktigt med texten får man föreställningar om innehållet och blir styrd att tolka texten fel. (Allard m.fl. 2001:17). Allard m.fl (2001:18) hänvisar också till läromedel som i många fall är utrustade med mer bilder och nerkortad text. Detta gör att innehållet blir mer abstrakt och kan bidra till ytterligare en svårighet för eleverna. De poängterar även att problematiken kan vara mer emotionell, förståelsen säger att "jag kan inte" eller "jag får inte läsa fel" (Allard m.fl. 2001:17). Om man återgår till hur eleverna lär tillsammans med andra så menar de att genom "naturliga situationer i samspel med redan läskunniga, utvecklas" eleverna till läsare (Allard m.fl. 2001:53).

Lundberg (2010:95) skriver att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta går miste om mycket av undervisningen inom övriga skolämnen. Detta på grund av att inläringen ofta bygger på att eleverna själva skall läsa olika texter. En lösning på detta är att eleverna får texten uppläst för sig, av pedagogen eller datorns "text till tal". Men detta menar Lundberg (2010:95) i många fall inte hjälper, då problematiken kan ligga i skriftspråkets ord och meningsbyggnad. Vad som då är viktigt att tänka på som pedagog är att ge dessa elever mer lättillgängliga texter. Dessa texter bör vara luftiga, ha tilltalande typografi, kanske större text, inte för krångliga ord, undvika passiv form och kort men varierad radlängd för att få en rytm. Allt detta kan vara bra att ta i beaktande, men man bör dock vara uppmärksam så att texten inte tappar sin innebörd. (Lundberg, 2010:95).

2.4.2 Att tänka på som pedagog

Vad som kan vara tänkvärt är att problemet kanske inte alltid ligger hos eleven i första hand. Orsaken till svårigheterna kan även handla om undervisningen i sig. Pedagogen kan ha lagt läs- och skrivundervisningen på en för hög nivå ifrån början, det kan ha varit många olika lärarbyten, som har bidragit till en osammanhängande undervisning (Carlström, 2010:131).

Björk och Liberg (2002:136) belyser också vikten av att ge eleverna tillgång till flera olika tekniker för läsning. Det kan bädda för problem om eleverna exempelvis enbart arbetar utifrån en renodlad ljudteknik eller sammanhangsteknik. Teknikerna ställer olika krav på elevernas egen förmåga att utforska skrift och därmed hämmas deras flexibilitet. Ljudtekniken fokuserar på kombinationen mellan bokstav- bokstavsljud men missar några av sammanhangsteknikens fonologiska steg, och tvärtom. Det är ytterst få ord som är ljudenligt stavade och därmed kan det vara lite farligt att som pedagog vara för inriktad på att lära ut alla stavningsregler. I det fallet att en elev är försenad i sin uttalsutveckling, innebär detta konsekvenser för ljudtekniken (Björk & Liberg, 2002:140-142). Även Carlström (2010) ser på saken ur ett pedagogiskt perspektiv respektive ett elevperspektiv. Hon menar att det är pedagogens uppgift att vara lyhörd för elevernas behov, och öva upp olika strategier för att

övervinna läs- och skrivsvårigheterna (Carlström, 2010:96). "Ju förr man förstår arten av en elevs svårigheter, desto bättre kan man hjälpa honom eller henne att övervinna dem"(Carlström, 2010:96). Att också ta i beaktande är att trots tillgång till olika tekniker har inte alla elever möjlighet att nyttja mer än en åt gången. Konsekvensen av detta kan bli ett tunnelseende, vilket innebär att för många delar saknas för att texten skall bli förståelig (Björk & Liberg, 2002:136). Eleverna kan också ha mer genetiska hinder som påverkar inläringen, t.ex. skada på de inblandade sinnen, problem med minnet, den motoriska delen eller diagnoser som påverkar koncentrationen och liknande (Lundberg, 2010:135 och Björk & Liberg, 2002:134).

Att arbeta förebyggande med läs- och skrivsvårigheter är centralt i delar av forskning och läroplanen. Arbetet bör präglas av mycket muntlig språkutveckling och, som tidigare nämnt, tillgång till många olika strategier för läsning samt skrivning. Elevernas självkänsla är A och O för att kunna utvecklas, därför är det också viktigt att pedagogen trycker på elevens starka sidor (Carlström, 2010:96).

Eleverna bör alltid vara medvetna om vad denne är duktig på, vilken problematik som finns och hur undervisningen kommer att läggas upp för att en utveckling skall ske, Elevernas ålder bör också beaktas. I denna process, som alltid annars, är samarbetet med föräldrar otroligt viktigt (Carlström, 2010:128).

Den allra vanligaste metoden som används vid olika svårigheter är att eleverna plockas ut ur klassrummet ett antal timmar för att få hjälp av en specialpedagog, men i många fall är detta inte tillräckligt. Sättet att handskas med problemen leder dock ofta till att eleverna som plockas ut känner sig utpekade på ett negativt sätt (Carlström, 2010:128). För att undvika detta och integrera eleverna mer i den vardagliga undervisningen finns ett så kallat *poolsystem* på vissa skolor. Detta innebär att alla inblandade parter hjälps åt att lägga upp ett individuellt schema för eleverna. Målet är att eleverna skall kunna få viss undervisning i mindre grupp, men ändå tillhöra klassen/gruppen. Allteftersom en utveckling sker blir eleven mer delaktig i klassen/gruppens verksamhet (Carlström, 2010:129).

Carlström (2010:129) belyser även ett annat perspektiv på svenska skolors hantering av läs- och skrivsvårigheter, som Joe Torgesen står för. Han är en amerikansk forskare som menar att elever med denna typ av svårighet behöver intensiv specialundervisning. Torgesen tror mer på att ge eleverna daglig specialundervisning under en kortare period för att förebygga problematiken. Enligt honom har svenska skolan alldeles för stora klasser för att pedagogerna skall hinna med alla elever. Detta innebär också att eleverna ofta arbetar för mycket självständigt och utifrån otillräckliga instruktioner (Carlström, 2010:129).

För elever med läs- och skrivsvårigheter blir läxorna ofta ett ansträngande moment i skolgången. Alla elever, oavsett svårigheter eller ej, behöver utveckla en egen studieteknik för att klara skolgången så smidigt som möjligt. Men för att underlätta ytterligare för de elever som kämpar med läsning och skrivning kan pedagogen förbereda och plocka ut det centrala i texten, tillsammans med eleven i skolan. Som nämnts tidigare kan lektionerna spelas in på band, detta gäller också läxor, läromedel och skönlitteratur (Carlström, 2010:139-140).

Allard m.fl. (2001:37) menar att en sjuåring och en fyrtioåring båda två kan vara goda läsare, fast utifrån sina kunskaper och erfarenheter. De trycker alltså på att låta varje elev bedömas

utifrån den nivå de befinner sig på. Om en elev får en text som är alldeles för svår både innehållsmässigt och språkligt, för dennes erfarenheter så kan inte eleven visa sin fulla förmåga. En text med obegripligt innehåll kan också bidra till att eleven blir stressad, vilket påverkar läsförmågan. Allard m.fl. (2001:37) jämför med att en fyrtioåring läser en text från riksskatteverkets deklarationsanvisningar, trots sin ålder, läsvana och erfarenheter stakar personen sig, eftersom texten inte rör dennes förförståelse. Härvid belyser de alltså att förförståelsen har otroligt stor inverkan på både hur vi läser och lyssnar. Förförståelse och erfarenheter går lite hand i hand då en människas erfarenheter av t.ex. olika typer av böcker, präglar förförståelsen för hur boken kommer vara (Allard m.fl. 2001:15).

Lundberg (2008:93) propagerar för att skriv- och läsinläringen bör hänga ihop och finnas som ett inslag i alla ämnen. Ett exempel som han tar upp är om eleverna har skrivit en text så är det bra att de får läsa upp den, i syfte att revidera, redigera och förmedla ett budskap. Han menar att man får en annan syn på texten när man läser den högt, man upptäcker själv saker som är oklara samt språkliga fel. Han menar också att bilder är en bra utgångspunkt för skrivande. Om klassen till exempel varit i naturen så kan bilder därifrån vara en inspiration för eleverna som de kan diskutera och sedan skriva en text utifrån.

Lundberg (2008:94) ger också några förslag på undervisningsprinciper. En del av skrivinläringen kan handla om att skriva av andra ord, för att på så sätt upptäcka stavningen. Han hävdar dock att detta inte sker lika bra med datorns hjälp, då man skriver för hand påverkar muskelrörelserna minnet i en annan utsträckning (Lundberg, 2008:94). Att uppmärksamma eleverna på att se orden som minnesbilder och att ge eleverna den korrekta stavningen direkt efter att de försökt stava ett ord, verkar också ge bra resultat. Lundberg (2008:95) skriver även att eleverna bör titta på varje bokstav i ordet och själva läsa upp dem.

2.4.3 Hjälpmedel

Svårigheter med skrivningen, kan precis som läsningssvårigheter grunda sig på olika orsaker, det kan bland annat handla om motoriken. En elev som får lägga allt krut på att forma bokstäverna och slutligen ändå inte kan se vad det står tappar snabbt lusten för skrivning. Några enkla hjälpmedel kan då vara: datorn, stämpla bokstäverna, pennor som är tyngre, tjockare eller med särskilda penngrepp och liknande (Carlström, 2010:132).

“Ett kompensatoriskt förhållningssätt och stödinsatser i form av tekniska hjälpmedel gör det möjligt för elever med läs- och skrivsvårigheter att delta i skolarbetet och inkluderas i klassgemenskapen. Ny teknik introduceras ständigt och kommer sannolikt att göra det allt lättare att hantera tillvaron för individer med dyslexi eller har läs- och skrivsvårigheter av andra orsaker” (Carlström, 2010:141).

Carlström (2010:140-141) ger några exempel på hjälpmedel som kan underlätta vardagen för elever med läs- och skrivsvårigheter: ordbehandlingsprogram med rättstavningskontroll, ordprediktionsprogram, talsyntes, skärmläsare, anteckningshjälp, OCR-program, skanning, MP3-spelare, bandspelare, fickminne, läslinjal och Daisy-spelare (en typ av talbokspelare). Valet av hjälpmedel skall självfallet alltid grundas på bra kunskaper om elevens svårigheter och styrkor. Alla dessa hjälpmedel bör dessutom diskuteras med eleven själv om hur de skall användas och i vilket syfte (Carlström, 2010:142). Carlström (2010:143) påpekar dock att man aldrig kan ersätta en duktig pedagog med olika hjälpmedel hon menar att de är komplement till undervisningen.

Carlström (2010:143-144) skriver om ett projekt där de startar upp "skoldatatek" som ett hjälpmedel för elever med AD/HD, dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter. Här skall det finnas tillgång till datorer med olika program, kunnig personal inom IT och specialpedagogik samt möjligheter att låna datortillbehör och programvaror. Tanken med arbetet är att eleverna skall erbjudas extra stöd med sina studier och även försöka inkludera dem mer i klassundervisningen. Projektet sprider sig mer och mer till olika skolor och målet är att de skall "utgöra ett landsomfattande nätverk" (Carlström, 2010:143-144).

Föhrer och Magnusson (2003:175) menar att dagens undervisning ställer mycket högre krav på elevernas läs- och skrivförmåga då eleverna förväntas arbeta mer självständigt och i grupp. Förr var det vanligare med katederundervisning, vilket innebar att läraren sökte fram information och förmedlade den muntligt till eleverna. Dagens undervisning skiljer sig till formen då eleverna själva i många fall skall behandla stora textmängder, både genom läsning och skrivning. Återigen belyser forskare att åtgärderna inte bara handlar om att slänga in datorn hur som helst, utan varje elevs individuella och särgena behov skall vara utgångspunkten för vilket material som används och hur. Ett av de huvudsakliga målen är ju att anpassa hjälpmedlen till den vardagliga undervisningen. Att få tillgång till dessa hjälpmedel skall vara lika självklart som att få glasögon när synen är dålig (Föhrer & Magnusson, 2003:176).

Syftet att elever med läs- och skrivsvårigheter skall kunna arbeta med samma uppgifter som sina klasskamrater, innebär att eleverna måste kunna en del om tekniska hjälpmedel. En elev som inte vet hur man använder stavningsprogrammet kommer inte heller ha någon nytta av det. Likväl en elev som inte vet hur man sparar ett dokument kan lägga alldeles för mycket kraft på detta. Användandet av t.ex. en dator får inte bli ytterligare ett hinder för eleverna, utan snarare en möjlighet att öka lusten och självförtroendet (Föhrer & Magnusson, 2003:177-178).

Lundberg (2008) menar att skriften, precis som läsningen, borde vara en central del i undervisningen. Han radar upp ett flertal argument till varför vi inte behöver lära oss skriva, detta för att sedan använda dessa motargument för att styrka sina egna argument för skrivningen istället. Han menar att även om tekniken löser det mesta skrivandet idag, så måste man ändå kunna formulera sig med skriftspråket. Det går inte att använda tal-till-text-omvandlingen på datorn om man inte har förståelse för skriftens speciella uttryck. Skrift i form av talspråk blir näst intill oförståeligt. Hans argument rör också rättstavningsprogramen, om man inte kan stava någorlunda rätt till ett ord så känner inte datorn igen vilket ord den ska stava. Bortsett från dessa argument anser Lundberg att skrivningen är ett verktyg för all kunskapsinläring. Genom att skriva reflekterar man ofta mer över informationen, språkets uppbyggnad och strukturerar sina tankar (Lundberg, 2008:7-8).

Lundberg (2008:96) diskuterar kring huruvida Tragetons metod, att lära sig skriva på datorn, är nyttig eller ej. Han väljer att lägga sig någonstans mitt emellan, då han ser datorn som ett positivt hjälpmedel. Däremot insisterar han på att det manuella skrivandet är extremt viktig för skrivinläringen. Genom att skriva för hand används olika sinnen, vilket är en fördel för inläringen. "[...] man ser, man känner, man uppfattar de egna muskelrörelserna i fingrar, hand och arm, man artikulerar språkljuden och man hör ljuden" (Lundberg, 2008:97). Han skriver själv att han väljer att avstå "från att ta ställning till frågan om den första skriv- och läsinläringen ska ske utifrån datorns tangentbord" (Lundberg, 2008:97).

2.7 Historiskt perspektiv

Ericson lyfter fram att alfabetet har funnits i Europa i 3000 år, men skrivsätten har varierats under åren. Man har funnit bevis på skrift i form av t.ex. runor, de första på 200-tal, dock är det svårt att fastställa läskunnighetens utbredning. Inom detta område finns därmed lite mer spekulationer. Läs- och skrivsvårigheter hamnade i fokus först under 1800-talet, då var det främst läkare som funderade kring detta fenomen. Synen på läs- och skrivsvårigheter dominerades i detta skede av att orsaken var någon form av hjärnskada. Under senare delen av 1800-talet, i Sverige, ansågs problematiken vara orsakad av föräldrarna, utifrån kyrkoheden Bylunds åsikter (Ericson, 2010:24). Han menade att ”läs- och skrivsvårigheter i början av skolåren var orsakade av föräldrarnas vårdslöshet, djupa fattigdom och okunnighet i stavning dels och några barns naturfel” (Ericson, 2010:51). Under denna tid var lösningen på läs- och skrivsvårigheter att eleverna fick ingå i en hjälpklass och gå om flera klasser, beroende på utvecklingen. Vissa elever lyckades aldrig ta sig längre än till småskolan. Synen på hur detta skulle åtgärdas handlade om att man kunde lära sig så länge man ansträngde sig tillräckligt (Ericson, 2010:24).

Under 1930-talet hade synen på läs- och skrivsvårigheter tagit en vändning och vidgats. Detta innebar att man ansåg att det kunde finnas fler olika faktorer som påverkade om en person var läs- och skrivsvag. Vidare bidrog denna insikt till fler möjligheter att hjälpa eleverna att utvecklas. Därmed infördes läsklasser och lite senare introducerades även läskliniker, varav läsklasserna var till för de eleverna med grävst svårigheter. De elever som tillhörde läsklassen utgick inte från den allmänna kursplanen, vilket däremot läsklinikerna gjorde. Dessa elever var en del av den ordinarie klassen, men under några timmar i veckan fick de specialundervisning på läskliniken. Från 1950 och en del in på 1970-talet gjorde man utredningar på eleverna för att avgöra om de skulle gå i läsklass eller läsklinik (Ericson, 2010:27). Under denna tid anordnades kurser för att utveckla lärares kunskaper kring läs- och skrivsvårigheter. Flertalet arbetsmetoder förbättrades även i rask takt (Stadler, 1994:115). Vid det här laget hade man börjat lägga fokus på att utveckla test för att avgöra vilken typ av svårighet de olika eleverna behövde hjälp med. Därmed ökade också kunskaperna om hur man kan hjälpa eleverna vidare, alltså i centrum stod förståelse av problematiken och inte att ställa en diagnos (Ericson, 2010:29).

Under den fortsatta utvecklingen inom läs- och skrivsvårigheter från och med 1970-talet, flyttades fokus till att handla om att felet låg hos skolan. Med detta menas alltså att om skolan gjorde sin plikt skulle inga elever behöva ha svårigheter och därmed behövs heller inga speciella insatser. Till följd av detta synsätt försvann också mycket kartläggning av elevernas olika kunskaper och svårigheter. Läsklasserna och läsklinikerna avskaffades, vilket innebar att alla elever gick i ”vanliga” klasser. Här fick eleverna individuell undervisning, inom klassens ramar (Stadler, 1994:116). Under 70-talet började många pedagoger använda sig av LTG-metoden istället för ljudmetoden (Ericson, 2010:29-30).

1980-talet stod för perspektivet att läs- och skrivsvårigheter orsakades av omognad hos eleverna. Verkan blev att utredningar och fördjupade kunskaper om läs- och

skrivsvårigheter tappade sin relevans för många. Arbetet med att utveckla elevernas kunskaper rann ut i sanden, och istället väntade man på att eleverna skulle mogna. Den ordinarie läs- och skrivundervisningen präglades av både LTG och ljudmetoden, dock kände sig många pedagoger mer eller mindre tvungna att övergå till LTG då detta var mer modernt (Ericson, 2010:30).

Ericson (2010:31) skriver att 1990-talet var "förändringarnas årtionde" inom skolan. Det var nu skolorna blev självständiga och därmed även ekonomiskt beroende. Konsekvensen av de ekonomiska begränsningarna innebar större klasser och färre psykolog- och speciallärartjänster. Självfallet var denna förändring inte speciellt positiv för elever med läs- och skrivsvårigheter. Däremot började vikten av god läsförmåga uppmärksammas mer internationellt, "år 1990 proklamerades av FN som Läskunnighetens År" (Ericson, 2010:31). En del föräldrar ansåg också att skolans mognadsteori inte var trovärdig och därmed drevs de till handling. En kampanj startades av Reslegård 1994 för att nå ut till både funktionshindrade, pedagoger samt forskare. Således ledde detta till att även Sverige återigen fick upp ögonen för dess stora betydelse. Det blev mer fokus på studiedagar med föreläsningar, studieresor, konferenser och liknande. Läs- och skrivsvårigheter fick större vikt i lärarutbildningen, samt att en specialutbildning kring ämnet startades (Ericson, 2010:33).

Tvåtusentalet har enligt Ericson (2010:38) än så länge varit ett sekel då man satsat mycket på människors läs- och skrivförmåga. "Fackföreningar, bibliotek, läsföreningar enskilda personer m.fl. har arbetat för bättre kunskap om läsning och lässvårigheter" (Ericson, 2010:38). Ericson (2010:47) belyser att runt 2005 saknades tillräckliga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter i skolorna, vilket hon menar ursprungligen bör förändras inom lärarutbildningen.

3. Metod

I avsnittet redogörs för val av metod och vilka informanter som deltagit i studien. Här beskrivs också genomförandet från idé till transkribering av intervjuerna. Studiens tillförlitlighet diskuteras utifrån validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis är det också av vikt att tänka på de etiska förhållandena kring studiens utförande.

3.1 Val av metod

Syftet med metodvalet var att få ut så mycket data som möjligt av frågeställningarna, således användes en kvalitativ metod. Den kvalitativa studien är mer beskrivande än den kvantitativa, menar Lantz (2007:98). Hon skriver också: "Det lättaste sättet att få information om hur en person uppfattar eller känner inför en företeelse som vi intresserar oss för, är att ställa frågor." (Lantz, 2007:5). Studien syftar till att ta reda på pedagogers synpunkter och tillvägagångssätt för att alla elever ska kunna vara med på den ordinarie undervisningen. Esaiasson m.fl. (2007:283) poängterar de positiva sidorna med intervjuundersökningar. Här kan man lätt göra uppföljningar med följdfrågor samt få svar, som för den som genomför undersökningen, är oanade. Sådana svar kan vara svåra att locka fram genom förslagsvis en enkätundersökning. De lyfter också fram möjligheterna till att ställa uppföljningsfrågor under en intervju.

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007:327) belyser följande angående analyser av intervjuer: "systematiken går ut på att ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår." En pedagogs arbetssätt är synnerligen individuellt och kan vara svårt att undersöka med hjälp av "ja" eller "nej" frågor. Det väsentliga i studien kan, men andra ord, vara svårt att få fram, med till exempel ett frågeformulär. Förutsättningen för ett frågeformulär hade krävt påståenden och antaganden om undervisningen utifrån skribenternas förförståelse. Avsikten var inte att mäta antalet pedagoger som arbetar på ett visst sätt, utan belysa olika perspektiv.

3.2 Urval och avgränsningar

Genomförandet av samtliga intervjuer ägde rum under hösten 2011 på tre olika skolor i Göteborgsområdet. Informanterna i studien var två olika klasslärare och en specialpedagog. Kontakten med pedagogerna togs via telefonsamtal, då de även blev upplysta om syftet med studien. Informanterna hade inte någon sorts relation till varandra och endast en av oss skribenter har ett förhållande till respektive pedagog. Två av dem arbetar på skolor där vår verksamhetsförslagda utbildning ägt rum. Den tredje informanten är en ytlig bekantskap till en av skribenterna. Denna personliga kontakt är också anledningen till att just dessa informanter valdes. Esaiasson m.fl. (2007:292) menar att det kan vara både för- och nackdelar med att ha en tidigare anknytning till intervjupersonerna. Nackdelen kan vara att man tar saker och ting för givet, man berättar inte allting eftersom den som frågar redan vet. Det kan också medföra att man ställer mer ingående frågor då man inte vet någonting alls om personen. Ur en positiv

synvinkel kan intervjupersonen ibland känna sig bekvämare och därmed öppna sig mer (Esaiasson m.fl. 2007:292).

Under urvalet diskuterades vilken åldersgrupp pedagogerna skulle undervisa i, för att vara relevant för studien. Carlström (2010:91) menar att eleverna lär sig läsa och skriva under de första åren i skolan. Utifrån tidigare erfarenheter har många av eleverna i årskurs tre och fyra redan lärt sig läsa och skriva, därmed blir avståndet på kunskapsnivån stort mellan dessa elever och de med läs- och skrivsvårigheter klassen. Med hänsyn till ovanstående inriktar sig studien till pedagoger som undervisar i dessa åldrar samt en specialpedagog inom samma årskurs.

Nedan görs en presentation av intervjupersonerna. Namnen som förekommer är fiktiva. Anita arbetar som klasslärare i årskurs tre på en relativt stor F-9 skola i utkanten av Göteborg. Anita har arbetat som pedagog i 22 år, och har hela tiden arbetat inom samma rektorsområde. Informant nummer två, Petra, arbetar i en klass 4 på en F-9 skola i centrala Göteborg. Petra har arbetat som pedagog under drygt tre år och har då varit klasslärare för samma klass under den tiden. Den tredje pedagogen som till studiens förmån intervjuades kallas för Margit, hon arbetar som specialpedagog på en F-5 skola med ca 130 elever. Margit har varit lärare sedan 1986 och speciallärare sedan 1993. Med tanke på att frågorna som ställdes var riktade till pedagoger, som arbetar själva i en klass större delen av arbetstiden, var det passande att Margit tidigare även arbetat på det viset. Utifrån detta användes därför samma intervjuguide till samtliga intervjuer. För att återkoppla till syftet, var det pedagogens situation i klassrummet som var centralt, inte specialpedagogens arbete i sig. Positivt är dock att hon nu arbetar som specialpedagog då man kan få mycket förslag och idéer på hur man kan arbeta med just läs- och skrivsvårigheter. Genom att intervjua pedagoger som arbetar på olika skolor var syftet att se skillnader och likheter i frågorna som behandlas i studien.

3.3 Förberedelser och genomförande

Studien inleddes med informationssökning för att stifta bekantskap med tidigare forskning. Inför intervjuerna gjordes en guide med frågor (se bilaga 1) för att ha en tydlig mall att gå efter under samtalen med pedagogerna. Valet av frågor gjordes utifrån syftet och frågeställningarna. De första frågorna var så kallade "inledningsfrågor" (Esaiasson m.fl. 2007:298), en av dessa var: "Hur länge har du varit lärare?" Syftet med frågorna är att få en god relation till intervjupersonen. Informanterna upplevdes trygga och avslappnade, då det talades lågmält samt lättsamt.

Därefter kom guidens huvudfrågor, så kallade "tematiska frågor" (Esaiasson m.fl. 2007:298), kopplade till de frågeställningar som sattes upp i samband med syftet. Tematiska frågor är relativt vida och öppna för att inte på något sätt påverka informanten i en viss riktning, exempelvis: Kan du berätta för mig om..? Avsikten med frågorna är att pedagogerna skall uppfatta dem på liknande sätt. Det finns dock många orsaker till att man uppfattar frågor på olika sätt, som tillexempel förförståelse eller dagsform.

Utifrån svaren på de tematiska frågorna, ställdes "uppföljningsfrågor", vilket Esaiasson m.fl. (2007:298) beskriver som en chans att få ett mer innehållsrikt svar, på just den lilla del studien syftar till att undersöka. En sådan fråga kunde lyda: "Hur påverkar detta eleven?"

Uppföljningsfrågorna blev dock inte så relevanta, eftersom informanterna gav väl utförliga svar på de tematiska frågorna.

För att få intervjupersonerna att känna sig avslappnade fick de själva välja var intervjun skulle äga rum. Den första intervjun skedde med läraren Anita på hennes arbetsplats, närmare bestämt i hennes klassrum. Under intervju nummer två valde Petra att, på grund av tidsbrist, ta emot oss hemma hos sig under kvällstid där intervjun ägde rum. Den tredje intervjun utfördes i ett arbetsrum på skolan där Margit arbetar. Alla intervjuer tog kring 40 minuter att genomföra. Esaiasson m.fl. (2007:302) menar att det är av stor vikt att hålla sig till den överrenskomna tiden. Med tanke på att alla intervjupersoner var tämligen upptagna denna period, blev detta en bra tidsram att hålla sig till.

Under intervjun användes en bandspelare för att sedan kunna göra vidare uppföljningar. En av oss skribenter förde också anteckningar som en extra säkerhet till bandspelaren, medan den andre skötte intervjun. Det inspelade materialet transkriberades sedan. ”Transkription innebär en selektion och bearbetning av det talade ordet” (Olsson & Sörensen, 2007:80). Intervjumaterialet skrevs därmed ner ordagrant, för att sedan vara till stor nytta vid redogörelsen av resultatet.

3.4 Studiens tillförlitlighet

För att kunna uppnå syftet med studien, är det av vikt att tänka på tillförlitligheten när undersökningen genomförs. Stukát (2011:133) lyfter fram tre olika begrepp som är viktiga i detta avseende: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Med reliabilitet menas kvaliteten på mätinstrumentet som används i undersökningen, i det här fallet intervjuerna. Esaiasson m fl. (2007:70) belyser att man ska försöka undvika onödiga slarvfel. Grund till detta kan vara brist på anteckningar som kan orsakas av slarv eller trötthet, hörfel eller missförstånd. Det är därför viktigt att man är så noggrann man kan när man använder sitt mätinstrument (Esaiasson m fl. 2007:70). Informanternas förståelse för frågorna och dennes respons, samt forskarens tolkning av svaren har central betydelse för studien. Utförandet av samtliga intervjuer ägde rum i lugna miljöer. Två av samtalen flöt på, då inga störande moment uppstod, exempelvis telefonsamtal. Under den tredje intervjun blev samtalet dock avbrutet då en kollega till informanten knackade på dörren. För övrigt upplevdes alla informanter mycket koncentrerade, kunniga inom ämnet och engagerade. I studien användes både bandspelare och anteckningar för att stärka reliabiliteten.

Validitet menar Stukát (2011:134) är ett mångtydigt begrepp som är svårare att ge en förklaring till, det innebär att man ska mäta det man säger sig mäta i undersökningen. För att uppnå validitet är reliabiliteten nödvändig, men det krävs mer än så. Frågorna ska syfta på det som forskaren intresserar sig utav, således kan man inte ställa frågor om en ko då grisen är det som skall undersökas (Stukát, 2011:134). Lantz (2007:98) menar att intervjuer är en kvalitativ undersökningsmetod som till skillnad från mer kvantitativa metoder, så som enkäter, inte går att mäta utan är mer beskrivande. Innebörden av detta blir att frågorna, som ställs vid en kvalitativ studie, måste vara extra tydliga. Uppfattningsmöjligheterna vid en kvalitativ studie är mer utpräglade, då tolkningarna sker i fler steg än vid en kvantitativ undersökning (Stukát, 2011:36). Validiteten stärktes av en mycket bra kommunikation mellan alla närvarande, vilket resulterade i att följdfrågor i stor utsträckning inte blev nödvändigt.

Tredje begreppet, generaliserbarhet, ifrågasätter om resultatet i studien gäller den relevanta gruppen eller om det blivit samma resultat med annan grupp eller i en större skala. Intervjuerna genomfördes endast med tre personer, denna lilla skala innebär svårigheter att generalisera. Informanternas olika ålder har också påverkat deras erfarenheter och utbildning, som i sin tur inverkar på generaliserbarheten. Därutöver är elevernas problematik olika eftersom alla är enskilda individer. Alla dessa aspekter kan påverka gruppen med informanter och det kan därför vara svårt att få samma resultat om undersökningen görs igen med andra pedagoger.

3.5 Etiska hänsynstaganden

Studien är baserad på intervjuer och finner även stöd i tidigare forskning. Intervjuerna genomfördes utifrån vetenskapsrådets forskningsetiska aspekter. Utgångspunkten var vetenskapsrådets fyra huvudkrav; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2011-12-05). Informanterna har ställt upp frivilligt och är anonyma i studien då fiktiva namn används, inte heller deras arbetsplatser benämns. Enligt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2011-12-05) är detta något som informanterna skall bli upplysta och medvetna om innan undersökningen börjar. Informanterna skall således ta del av studiens syfte och all information som kan påverka deras beslut om medverkan. De har därmed rätt att avsäga sig medverkan när helst under processen. Dessa aspekter har tagits i beaktande och därmed har informanterna noga upplysts om sina rättigheter, genom muntliga samtal. Detta faller också in under samtyckeskravet från vetenskapsrådet (2011-12-05).

Konfidentialitetskravet syftar till att skydda alla deltagande i studien med högst möjliga konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2011-12-05). Som skribent har man skyldighet att skriva på för tystnadsplikt, då vissa känsliga saker om identifierbara personer skall skyddas av "sekretess". Tystnadsplikt var inget som upprättades i samband med studien då informanterna inte ansåg detta vara nödvändigt. Inget bakgrundsmaterial får avslöja de inblandades identitet. Som nämnts ovan används fiktiva namn i denna studie, men för att undvika att de riktiga namnen figurerar i bakgrundsmaterialet användes fiktiva namn även där. Intervjumaterialet samt övrig dokumentation anonymiserades och redigerades för att inte avslöja några detaljer om informanterna, skolorna eller eleverna. I samklang med detta råder också nyttjandekravet, vilket innebär att inget av det insamlade materialet får användas till annat än forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2011-12-05). Följaktligen varken har eller kommer materialet att lämnas ut i annat syfte.

För övrigt har informanterna getts möjlighet att ta del av resultatet innan studien publicerades, utifrån vetenskapsrådets (2011-12-05) rekommendationer.

4. Resultatredovisning

Under rubriken görs en redogörelse för vad studien visade utifrån intervjuerna, med koppling till syftet och frågeställningarna. Informanterna delade med sig av, hur de själva brukar arbeta med elever som har en tendens till läs- och skrivsvårigheter. Det framkommer att det är ett komplext fenomen och att olika former av läs- och skrivsvårigheter kräver olika arbetssätt.

4.1 Integrera alla elever i den ordinarie undervisningen

4.1.1 Anita

Anita beskriver ett av hennes arbetssätt då hon är ensam pedagog i klassrummet:

“Vi har börjat med en händelsebok på fredagar och då skriver man vad man har gjort i veckan och då kan man skriva vad som hänt i skolan eller vad som helst. Då har de en bok som är en sida för ritning och en sida för att skriva, och då har jag sagt från början att man skriver lite och ritar lite. Men är det så att det är roligare att rita eller jobbigare att skriva så får man rita lite mer då. Eller du som tycker det inte är lika roligt att rita, då kan du skriva desto mer. Jag menar att då integrerar man alla i undervisningen på sin egen nivå.”

Hon påpekar att samma möjligheter gäller när man skriver berättelser, eleverna får använda text och bilder utifrån sin egen nivå. Vid tystläsning väljer eleverna själva en bok, ibland med hjälp av pedagogen. Anita lyfter, vidare i sin intervju, fram att vissa läroböcker inte kan användas av alla eftersom de blir för svåra. Vid dessa tillfällen kan eleverna använda sig av andra böcker, som inbegriper samma saker utifrån enklare texter. Hon påpekar dock ett dilemma om eleverna får olika böcker att arbeta med:

“Sen finns det alltid elever som vill ha för svåra böcker de kanske vill ha det svåraste fast de egentligen kanske inte klarar av det. Så det finns säkert de som känner att de inte klarar det som de andra gör i vissa situationer. Och det är ju inte bra. Det är ju inte bra för självförtroendet naturligtvis. Det är svårt att komma ifrån det helt. Det skulle kanske funka om man orkade lite mer. Men det gör man inte hela tiden.”

4.1.2 Petra

Med ämnet matematik som exempel förklarar Petra hur arbetet i hennes klass fungerar, för att lyckas integrera alla elever i undervisningen. Hon berättar om en flicka som arbetar med en matematikbok riktad mot årskurs två, medan de andra eleverna jobbar i en bok för årskurs fyra. Under de gemensamma genomgångarna i klassrummet tar Petra ställning, utifrån svårighetsgrad, huruvida det är någon mening för flickan att sitta med eller om hon bör få hjälp på annat håll. Hon beskriver också hur arbetet med texter skulle kunna gå till:

“det man kan göra är att, som jag är ganska dålig på, är att försöka ha samma text till de eleverna som har svårigheter men att man tar bort lite och har det mer kortfattat och sådär.”

Petra syftar till en utveckling av arbetet allteftersom eleverna blir äldre, där man hela tiden arbetar tillsammans. Alla elever på sin egen nivå fast på olika sätt beroende på ålder.

“Jag försökte speciellt när de var yngre då att skriva mycket gemensamma texter och tittade mer på projektorn och sådär. Nu försöker jag väl göra mer att jag visar dem till exempel hur man ger respons på en text, som jag gjorde idag, då hade jag skrivit en egen text innan också visade jag den. Då rättade vi den tillsammans.”

4.1.3 Margit

Margit som i dagsläget arbetar som specialpedagog, men har tidigare erfarenheter av arbete som klasslärare, lyfter fram betydelsen av att alla är med under första genomgången av ett nytt kunskapsområde.

“Om vi skulle starta upp ett område med bråktal eller någonting sånt, så är ju grundgenomgången på tavlan, och även förstärkningen som egentligen får ske ganska mycket, är ju väldigt viktig för alla. Sen har man då de som har grundkunskaper som tycker att efter fem minuter så kan man det. Men jag tycker att alla får ändå sitta. Det behöver inte vara långa stunder men första gången man går igenom något nytt moment får ju ta sin tid.”

Hon belyser även att, efter den första genomgången, kan klassen delas upp. De elever som anser sig trygga med det nya arbetssättet får börja jobba och de som känner att de behöver mer stöd och fler genomgångar får det. När man erbjuder, de elever som vill, extra förstärkning menar Margit att man samtidigt kan få med sig några elever till, vilka egentligen kunnat börja arbeta självständigt. Hon lyfter också fram att alla elever ska utmanas i sitt arbete. Det är viktigt med flera uppgifter med olika svårighetsgrad.

“De snabba grupperna måste hela tiden utmanas, så att det finns uppgifter men du har själv bestämt vad alla måste ha med sig för att kunna gå vidare till nästa uppgift. Det behöver inte vara att det står nivåer men att man ändå visar att det finns ett papper med olika slags uppgifter och att man börjar och gör så mycket man hinner inom sin kapacitet.”

Margit poängterade att alla elever i klassrummet måste stimuleras. Som lärare ska man ha uppgifter till elever som ligger på många olika nivåer. I svenskämnet där läsning och skrivning spelar en central roll, berättar Margit hur man kan integrera alla elever till att arbeta med samma texter under till exempel ett tema eller liknande:

“Om man då vet att nu kommer att jobba med t.ex. uppfinnare nästa vecka, så kan man förbereda de här eleverna som har lite jobbigt genom att t. ex. sitta med dom här lapparna eller kompendierna framför sig och visa att de här sakerna ska vi jobba med, men det räcker för er om ni kanske läser sammanfatningen eller att ni koncentrerar er på den feta markeringen, om man har lagt upp det så.”

Marigt anser att som ensam pedagog i klassen, kan det vara bra att förbereda eleverna med läs- och skrivsvårigheter inför kommande arbete. På så vis behöver ingen känna att de inte hänger med då ett nytt arbetsområde skall startas upp. Hon påpekar också att man kan, särskilt vid större arbeten, meddela föräldrar vad man ska jobba med och kolla av om de kan hjälpa till att förbereda eleverna. Margit brukar då be föräldrarna att berätta och prata med

sina barn kring det nya ämnet, resultatet blir en god förförståelse hos eleverna. Hon trycker också på att starta ett arbete genom att låta eleverna göra en tankekarta. Detta arbetssätt är bra för alla elever, men framförallt då de har läs- och skrivsvårigheter. På det här sättet, menar Margit, har eleverna fått ett bättre självförtroende innan de sätter igång med verksamheten. Utifrån informationen de fått i förväg kan eleverna sedan skriva en tankekarta, med kunskapen som de redan har. Hon påpekar samtidigt att det kan vara problematiskt med tankekartor i början, men när eleverna väl har lärt sig fungerar det väldigt bra. Hon vidareutvecklar idén och menar på att denna metod kan leda till en förståelse hos eleverna, där man inte behöver läsa hela texten, utan att det räcker med att läsa rubrikerna eller sammanfattningarna. Därefter kan eleverna utifrån sin förförståelse ändå delta i undervisningen och diskussioner på sin nivå.

4.2 Att tänka på som pedagog

4.2.1 Anita

Anita lyfter i sin intervju fram vad hon som pedagog anser att man bör tänka på när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att det kan finnas mängder av orsaker till varför eleverna har svårt att lära sig läsa eller skriva. Som pedagog måste man då kunna ta till olika hjälpmedel, för att kunna integrera elever på bästa sätt. Anita framhäver också att olika parter kan vara inblandade i läs- och skrivsvårigheter, beroende på vilken problematik det handlar om. Hon påpekar att det ibland, till och med kan vara nödvändigt att skolhälsovården kopplas in eftersom svårigheterna kan bero på dålig syn eller hörsel. Anita menar att läs- och skrivsvårigheter är väldigt komplext. Hon arbetar på en mångkulturell skola och framhåvde även betydelsen av detta:

“Här blir det också ännu mer komplext för här är det mycket språket att de förstå inte orden och på så vis inte har läsförståelsen. De kan läsa jätte bra men sen så har de inte svenska språket. På en skola där många har svenska som modersmål kanske de också har sämre läsförståelse men av en annan anledning då.”

Hon menar att elever som inte har det svenska språket flytande, kan ha svårt att ta till sig innehållet i texten, trots att avkodningen av bokstäverna flyter på bra. Olika skolor med olika elever innebär olika aspekter att tänka på och ta hänsyn till.

4.2.2 Petra

Petras arbetslag samarbetar mycket för att planera läsinläringen med eleverna. Hon berättar:

“När vi skulle rapportera in hur det hade gått då ville rektorn och specialpedagogen också ha in namnen på de barn som inte når målen när det gäller läsning. För att då kunna sätta in resurser och rikta hjälpen rätt. Så det är väl att säga till rektor och sen lägga upp lästräningen inom arbetslaget. Hur man ska hjälpa de eleverna då.”

Petra framhäver att ett bra samarbete mellan kollegor underlättar arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Under intervjuens gång talar hon också om att man som pedagog får hitta bra tillfällen, att själv sitta ner och öva med sina elever. Petra berättar vidare att hon under

tystläsningen, som görs 20 minuter varje morgon, brukar passa på att lyssna på de elever som har lite svårare med läsning och skrivning.

4.2.3 Margit

Även Margit lyfter fram att begreppet läs- och skrivsvårigheter är väldigt mångtydigt. Hon berättar:

“Läs- och skrivsvårigheter är ett väldigt brett begrepp. Inom detta ingår också koncentrationssvårigheter. Du kan ju ha det på väldigt många olika sätt. Allt från elever som har det jobbigt med ett litet enstaka moment till elever som vänder på alla bokstäver och har jättesvårt med avkodning som också sen också har jätte svårt med matten eller ja ibland iallafall. Så det finns mycket inom begreppet. Det finns alla varianter av begreppet så som jag ser.”

Margit, precis som Anita, menar att man måste vara vaksam på vilka faktorer som kan påverka läs- och skrivinläringen. Med detta belyser hon också att man får anpassa inlärningsmetod utifrån nivå, då alla utvecklas och hela tiden behöver stimuleras på olika sätt. Hon berättar:

“Utmaningen är ju att försöka reda ut hur man skalar bort problemet så mycket som möjligt. Man plockar lite av nån metod och lite av nån annan, man får testa sig fram skulle jag vilja säga. En enstaka metod det följer jag inte. Jag försöker plocka lite som jag tycker är det bästa från varje. Eller försöker i alla fall se efter när man får den här aha upplevelsen eller åtminstone börjar förstå lite. Det finns egentligen inte att nu går jag in och kör detta så blir det bra, utan det får hela tiden ändra sig under resans gång. Du har ett upplägg från början men det upplägget får du ändra många, många gånger innan du kanske kommer en bit framåt.”

Genom detta lyfter Margit fram betydelsen av att kunna vara flexibel som pedagog. Då kan man lättare fånga upp alla elever där de befinner sig, just vid den speciella tidpunkten eller övningen.

4.3 Hjälpmedel

4.3.1 Anita

Anita hade inte fått någon särskild utbildning inom läs- och skrivsvårigheter under sin tid på lärarutbildningen, däremot hade hon tagit dagskurser och liknande under tiden hon jobbat. Anita berättar följande i sin intervju:

“Jag vet förresten att jag gick, nu när du säger det, så var det slutet på 90-talet. En kurs som hette Lexia, det är ett program på datorn för läs- och skrivsvårigheter.”

Senare påpekar hon också att hon arbetade med programmet ett tag innan datorerna kraftigt försämrades. Antalet datorer har därefter minskat på skolan, vilket medför att läs- och skrivundervisningen påverkas i en negativ riktning. Anita framhäver att hon skulle vilja ha fler datorer, då hon märkt att eleverna finner läsningen samt skrivningen både roligare och

lättare i många sammanhang. Hon förklarar hur positivt det är att eleverna i klassen nu har fått kontakt med en specialpedagog. Denne har läst enskilt med alla elever för att ta reda på hur långt de har kommit i sin läs- och skrivutveckling. Specialpedagogen ska sedan finnas som ett stöd för de elever som har svårigheter. Hon påpekar dock att det är lite sent att göra detta i trean och säger att hon hade velat ha tillgång till hjälpmedlet lite tidigare. Hon tillägger också:

“Men med dagens resurser så känns det som att man lägger det på dem som har svårt att knäcka koden. Det är väl dit det räcker. De som har allra svårast.”

Anita lyfter fram att det skulle behövas mer resurser, det som finns i dagsläget räcker inte riktigt till. Hon anser också att det inte finns tillräckligt med tid till att ge eleverna med läs- och skrivsvårigheter det stöd som de behöver.

“Det svåraste är tiden känner jag. Jag vet att de här som har så svårt hade klarat det om de fick mer tid med en vuxen. Det är så frustrerande. Jag vet hur de behöver träna och jag vet hur man kan jobba och vi har material men ingen tid.”

Anita plockar fram det hon ser som den största bristen på hjälpmedel, när man arbetar med elever med den här typen av svårigheter. Hon menar att det är svårt att hinna med att omarbota material till eleverna, som innebär att de kan bli mer integrerade i den ordinarie undervisningen.

4.3.2 Petra

Inte heller Petra har fått någon särskild utbildning inom läs- och skrivsvårigheter. Hon berättar i sin intervju att de använder sig av ett lästest, bestående av många olika ord. Eleverna har då ett antal ord som de ska ha hunnit läsa under en viss tid, tiden varierar beroende på årskurs. Utifrån de här testen kan pedagogerna sedan bedöma om eleverna behöver extra hjälp med sin läs- och skrivinläring. Därefter får eleverna hjälp endera från en specialpedagog eller någon annan vuxen som till exempel en fritidspedagog. Även under tystläsningen får Petra ibland hjälp, av en fritidspedagog, med de elever som har lite svårare med läsningen. Hon berättar:

“Tidigare var också vår speciallärare inblandad då var det hon som hade läsgruppen med barnen, de här tre barnen eller vad de nu handlar om, flera gånger i veckan och de läser samma text och de följde upp det hemma och sådär. Men nu är det fritidspedagogen som mest läser med dem, jag läser ju också med dem då.”

4.3.3 Margit

Margit är utbildad specialpedagog och har gått många tilläggskurser med bland annat Ingvar Lundberg. Hon går på någon eller några kurser varje år för att hålla sig uppdaterad inom ämnet. Margit arbetar tillsammans med pedagogerna i arbetslaget och är en resurs för klasserna. Hon talar också om ett projekt som kallas “Läsö” som alla skolor inom samma område använder sig av. Under årskurs ett genomför eleverna 13 delprov utspritt under året. Hon berättar:

“Det första man gör när eleven kommer någon gång i september ber man dem rita en bild och skriva någonting till bilden om de kan och sen skriver de några viktiga ord för dem som de kan just då. Sen följs det upp med en hörförståelse det följs upp med rimord, det följs upp med ljud. Lyssna till hur många ljud eleverna hör i orden. Kunna bokstäverna blir någon gång i februari kanske. Kan man inte göra i början av ettan då man fortfarande inte kan alla bokstäverna. Sen skriver man bokstavsskrivning och då har man kommit långt under ettan, det kommer in mot slutet och sen så kommer själva skrivandet då som det sista. Då tittar man på hur detta ser ut utifrån vad man förväntas klara. Sen det allra sista man gör är att man ritade en ny bild för att återkoppla till den första bilden man ritade, och skriver även om den andra bilden utan någon form av hjälp.”

Proven hjälper pedagogerna att se vad varje enskild elev behöver träna på inom läs- och skrivinläringen. Eftersom testerna är så omfattande kan man sätta in hjälp där det behövs. I det fallet att en elev behöver träna på ordförståelsen eller öva på bokstäverna, märker man det under testernas gång. Utifrån detta arbetar sedan Margit tillsammans med pedagogerna för att stödja eleverna.

Även Margit, precis som Anita, framhäver bristen på tid.

“Det är klart att allting hänger på tid. Tiden är nog den svåraste boven i detta. Att man hade den tiden som krävdes och att man kunde sitta i lugn och ro. Jag tycker att vi har bra uppföljningar som har det här med lösa och har den täta kontakten. Men visst skulle man önska att jobba ännu mer individuellt, jobba flera pass i veckan. Vissa elever skulle verkligen behöva, inte långa pass, men något litet pass om dagen. Så att tiden är nog det svåraste tycker jag, därför att vi förväntas göra så mycket annat också och väldigt mycket arbete går åt till skrivarbete nu.”

Det framgår tydligt av intervjuerna att pedagogerna ser bristen på tid som ett stort problem för att uppnå bästa resultat.

5. Diskussion

I kapitlet förs en diskussion och analys kring studiens resultat. Resonemanget präglas av våra tankegångar som uppstått efter att ha utfört studien. Detta ställs i relation till den tidigare forskning som tas upp i studien. Inledningsvis förs en metoddiskussion, därefter tar reflektionerna sin utgång i frågeställningarna och studien avslutas med en sammanfattande analys.

5.1 Metoddiskussion

Intervjuguiden utgick från syftet och frågeställningarna, då målet med intervjuerna var att kunna besvara dessa. Upplägget på intervjuguiden bestod av ett antal inledningsfrågor, tematiska frågor och uppföljningsfrågor. Denna disposition var givande och resulterade i en hel del användbar data för studien. Ett orosmoment innan genomförandet av intervjuerna, var att informanternas tolkningar av frågorna skulle bli för olika, och därmed inte bidra till svar på kärnfrågorna. Problematiken vid en kvalitativ metod till skillnad från en kvantitativ handlar således mycket om uppfattningar. Eftersom det är komplexa människor som skall svara på frågor, är det mer regel än undantag att tolkningarna blir olika. Alla har olika erfarenheter och perspektiv på livet, därmed kan svaren vid en intervju bli tämligen skiljda. Detta är något som tagits i beaktande, och det finns en medvetenhet om att resultatet kunde tagit en annan vändning i det fall att fler eller andra personer hade intervjuats. Aspekten innebär att studien inte är generaliserbar i någon större utsträckning, dock har detta ingen betydelse för studiens relevans och validitet.

En kvalitativ undersökningsmetod inbjuder till många risker för feltolkningar, vilket är viktigt att ta i beaktande då intervjuguiden skrivs. Först finns en tanke hos undersökarna hur frågorna skall tolkas och vad de avser besvara, därefter är det upp till informanten att förstå frågorna vilket kan leda till en annan uppfattning, slutligen skall skribenterna analysera svaren. Det finns följaktligen en rad olika steg som gör att innehållet kan påverkas i olika riktningar. För att undvika större skillnader, mellan informantens och intervjuarens tydningar, var avsikten att ställa ett antal frågor där informanten beskriver sin syn på företeelsen, till exempel:

- *"Hur tolkar du begreppet läs- och skrivsvårigheter?"*

På så sätt ökade möjligheterna att upptäcka skillnader mellan våra perspektiv och, om så var fallet, även hur denna olikhet tedde sig. Utifrån det insamlade materialet drogs slutsatsen att uppfattningarna i stora drag var lika, vilket ger studien större validitet. Esaiasson m.fl. (2007:299) menar att "direkta frågor" kan vara ett hjälpmedel att tillämpa för att få mer uttömmande svar. Innebörden av detta är att styra den öppna frågan för att ge svar på studiens frågeställningar. Även "tolkande frågor" kan vara bra att ställa enligt Esaiasson m.fl. (2007:299). Denna typ av frågor kan till exempel handla om att få något bekräftat, till exempel: Menar du att..?

Som tidigare nämnt gav intervjuerna bra data, vilket bidrog till att inte speciellt många direkta, tolkande eller uppföljningsfrågor behövde ställas. Många av frågorna var därmed lite överflödiga, då flera av dem besvarades i samband med någon annan. Vilka frågor det rörde sig om var olika från person till person, därmed anser vi att frågorna likväl var väsentliga att ha till hands. Med utgångspunkt i en av intervjuerna fanns emellertid en viss skillnad.

Informanten gav relevanta data, men inte i samma utsträckning som de två övriga. Skälet till detta kan grunda sig på det faktum att personen inte besitter lika mycket erfarenhet. Med hänsyn till detta skulle förmodligen fler uppföljnings- och direkta frågor, varit till hjälp för informanten som för övrigt gav väldigt betydelsefulla svar.

Med kunskap om olika frågetyper i bakgrunden var målet att inte behöva lägga sig i för mycket och påverka eller leda informanterna i någon riktning. För att underlätta detta ställdes, utifrån våra erfarenheter av intervjuer, så öppna och oledande frågor som möjligt. I enlighet med de öppna frågorna gavs informanterna ordentligt med tid att fundera på sina svar, dock togs denna aspekt på lite för stort allvar. Detta blev framförallt märkbart vid en av intervjuerna, då pedagogen gärna upprepade sig vid för lång tystnad. Reflektionen visar på vikten av att ge informanterna utrymme att fundera, men det får inte bidra till en obekväm situation. Personen som ställer frågorna måste finna en balans utifrån varje individ.

Utifrån diskussionen kring upplägget av intervjuguiden fanns intentionen att få informanterna att känna sig bekväma. Enligt Stukat (2011:135) är ärliga svar något att ta i beaktande och kan vara svårt att få fram beroende på olika faktorer. Informanterna upplevdes, som tidigare nämnts, bekväma med situationen och därmed ökar sannolikheten för att svaren var ärliga. Tryggheten införlivades mer eftersom intervjun påbörjades med ”inledningsfrågor” (Esaiasson m.fl. 2007:298). I relation till detta är det en fördel om intervjun väcker känslan av ett samtal istället för ett ”förhör”. För att uppnå en samtalskänsla fick informanten berätta fritt och intervjupersonen visade sitt engagemang genom att ge bekräftande nickningar och små kommentarer. Upplevelsen är enligt oss skribenter positiv, då svaren verkade bli mer detaljerade.

Med informanternas bekvämlighet i åtanke dyker också frågan kring inspelningen av samtalet upp. Sålunda också huruvida två skribenter skulle ha medverkat vid intervjutillfället eller inte. Med tanke på att alla är enskilda individer blir även upplevelsen av intervjun olika. Utifrån dessa specifika informanter, som upplevdes väldigt trygga i sig själva och sin yrkesroll, blev uppfattningen att dessa faktorer inte hade något större inverkan på resultatet. Givetvis kan inte någon annan än informanterna själva ge ett genuint svar på det. Konsekvenserna av pedagogernas koncentration, trygghet och kunskaper blev utförliga svar där mönster, skillnader och likheter kan urskiljas. De utförliga svaren kan kopplas till tidigare diskussion om att ett fåtal följdfrågor blev nödvändiga.

En faktor som kan ha varit till fördel är att den av oss skribenter, som inte hade relation till informanten, genomförde intervjun. Detta bidrog till att pedagogen uppmanades ge utförligare svar än om frågorna ställt av en nära kontakt, vilket Esaiasson m.fl. (2007:292) annars ser som en problematik. Fokus låg på diskussionen mellan informanten och den som ställde frågorna, varvid den tredje parten förde anteckningar på dator. Trots att anteckningar fördes under samtalets gång, blev dessa långt ifrån lika kompletta som inspelningen eftersom det var svårt att hinna med att skriva. Bandspelaren visade sig vara ett bra redskap, även om detta i någon mån skulle kunna ha en negativ inverkan är fördelarna övervägande. Utan detta hjälpmedel hade förmodligen mycket relevant data gått till spillo.

Esaiasson m.fl. (2007) nämner att tidsaspekten är mycket viktig i fråga om att hålla den tid man upplyst om att intervjun skall ta. Alla tre intervjuer höll sig inom en tidsram på ca 40 minuter. Verkan av att det inte drog ut på tiden blev att stressfaktorn hos informanterna kändes lägre. Det faktum att en kollega, till pedagogen Anita, knackade på dörren innebar ett

avbrott under intervjun. Följden kan ha blivit en stress hos informanten, trots att den uppfattningen inte infann sig.

5.2 Resultatdiskussion

I det här avsnittet löper en diskussion angående resultatet i studien. Genom att utgå från studiens frågeställningar är målet att också besvara dessa.

5.2.1 Integrera alla elever i den ordinarie undervisningen

Resultatdelen är en redogörelse för hur pedagogerna själva upplever situationen i klassrummet, gällande integrerad undervisning för samtliga elever. Skolan skall enligt Lgr 11 (Lgr 11, 2011:8) alltid ta hänsyn till de elever som har någon typ av svårighet, likväl som alla andra elever. Pedagogerna använde sig av olika metoder för att lyckas tillgodose alla elever. Alla tre påpekar dock att det krävs mycket förarbete att kunna genomföra den typen av undervisning. Petra menar att man kan använda samma text som till de övriga eleverna, men texten måste anpassas genom att ta bort bitar, så att också eleverna med läs- och svårigheter kan läsa och förstå. Även Lundberg (2010:95) lyfter fram fördelar med att dela upp texter och göra de mer lättlästa för eleverna. Som pedagog kan man till exempel ändra radavstånd, typsnitt eller förkorta texten men utan att försvåra förståelsen. Som nämnt tidigare tar detta mycket tid och kraft men kan underlätta för eleven. Resonemanget kring förkortning och förenkling av texter leder till ett mycket gynnsamt arbetssätt. Huruvida pedagogen kan finna tiden att förbereda den anpassade undervisningen, skulle kunna underlätta via ett gott samarbete kollegorna emellan. Detta kan göras genom att nyttja samma texter och varandras idéer. Vidare kanske en form av ”mall” kan upprättas för effektivare arbete, likväl får man inte glömma att individanpassa texterna.

Margit menar att det är positivt att man som pedagog förbereder eleverna inför framtida arbeten eller teman. Föräldrar kan, till exempel var en tillgång på så vis att de, läser om ämnet för sitt barn vilket medför att eleverna får mer förförståelse inför kommande lektion. Positivt med detta är att föräldrarna på så vis blir mer insatta i sitt barns arbete och vad som anses vara en svårighet för deras barn, och utifrån detta kunna hjälpa till efter bästa förmåga. I Lgr 11 (2011:9) framgår att lärare och vårdnadshavare tillsammans ska verka för barnets bästa. Det är också en viktig punkt i läroplanen.

Margit framhäver också att tankekartor kan vara en bra arbetsform, då eleverna får utgå från sin förförståelse inom ämnet. Detta framförallt om man låtit eleverna lyssna på texten innan. Med tankekartor som hjälpmedel minskas produktionen av text, i det fall syftet är mer innehållsrelaterat. Självkänslan kan lättare stärkas i och med att eleven får känna att denne klarar av att skriva den text som förväntas. Som pedagog måste man dock vara noga med att förklara nya metoder för eleverna med svårigheter. Arbetssätten kan annars upplevas som svåra och eleverna blir negativ till övningen, då de inte tror sig vara kapabla till att genomföra den. Även Ericsson (2010:139) belyser att barn med läs- och skrivsvårigheter behöver undervisning i studieteknik.

Ericsson (2010:140) påpekar att man kan spela in litteratur och dylikt så eleverna kan ta till sig genom att lyssna. Frågan är då om eleven vill göra detta då det kan upplevas utpekande att

arbeta med lyssnarböcker. I detta fall måste man återigen försöka skapa en naturlig situation kring avvikande saker. Det bör enligt vår mening vara självklart att alla elever jobbar på olika sätt och att inget är sämre än det andra. Utifrån aspekten att eleverna läser och lär sig med hjälp av örat, är det också relevant att ännu en gång belysa att detta inte gäller alla. Läs- och skrivsvårigheter kan bero på ett flertal faktorer och i vissa fall är elevens förmåga att hålla talat språk i arbetsminnet bristfällig (Wandin, 2011-11-14). Vid sådana tillfällen nödgas pedagogen byta perspektiv på val av undervisningsmetod. Den slutsats vi skribenter drar är mycket positiv inför att använda talat språk vid läs- och skrivsvårigheter. Utifrån egna erfarenheter kan denna teknik vara givande, såväl för elever med läs- och skrivsvårigheter som för de utan denna problematik. Detta kan med fördel även användas inom andra områden än läs- och skrivinläring.

Petra talar under sin intervju om att hon varje morgon låter eleverna ägna sig åt tystläsning. Hon ser detta också som en chans att få lyssna på de elever som hon anser vara svagare när det gäller läsning. Genom att arbeta på det här sättet blir eleverna sedda och de får öva på att läsa högt flera gånger i veckan. En viktig punkt i Lgr 11 (2011:9) är att pedagogen arbetar utifrån elevens egen nivå och efter dennes behov.

5.2.2 Att tänka på som pedagog

Läs- och skrivsvårigheter kan bero på en mängd olika faktorer. Anita lyfter fram att man ibland måste kontakta skolhälsovården då elever kan ha problem med syn eller hörseln. Utifrån detta kan man förstå att elever ibland behöver mer utredning, än vad pedagogen i klassen eller specialpedagogen kan genomföra. Det finns också många andra faktorer som kan påverka. Margit menar att koncentrationssvårigheter eller problem med avkodningen kan leda till att elever får problem även i andra ämnen än svenska. Läs- och skrivsvårigheter är således ytterst komplext och det kan vara svårt att hitta en orsak till problemet.

En pedagog måste vara flexibel och visa eleverna flera olika metoder för att tillägna sig läsning. Björk och Lidberg (2002:36) tar upp olika aspekter som kan påverka läs- och skrivinläringen och därmed bör finnas i åtanke. De lyfter fram vikten av att tänka på olika tekniker för läsning. De menar att man som pedagog ofta använder sig av enbart en teknik, till exempel ljudningsteknik eller sammanhangsteknik. Om pedagogen endast presenterar en liten del av de olika varianterna, för att lära sig skriftspråket, kan många elever få svårigheter på grund av att detta arbetssätt bara passar en liten del av klassen. Som nämnts tidigare måste pedagogen vara flexibel och kunnig i arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Precis som Margit påpekar under intervjun kan det vara bra att inte hålla sig enbart till en metod utan att man plockar det bästa från varje och använder sig av den eller de metoder som passar bäst för eleven vid det aktuella tillfället. Betydelsen av denna punkt är tydligt belyst i Lgr 11 (2011:8), och det är av stor vikt att ambitionen, om att erbjuda olika tekniker, upprätthålls. På så vis kan pedagogen och eleven tillsammans skapa ett individuellt arbetssätt med hjälp av olika tekniker.

Carlström (2010:96) understryker vikten av att arbeta mycket utifrån elevernas starka sidor och även tydliggöra dessa för eleverna själva. Om eleven till exempel är kunnig och intresserad av idrott kan man utifrån detta ämne arbeta med läs- och skrivinläringen. Under skoltiden tar läsningen och skrivningen stor plats i undervisningen, har man då svårigheter med detta kan det innebära stor negativ effekt på självförtroendet. Genom att som pedagog

lyfta fram och värdesätta elevers andra kunskaper kan man stärka och utveckla eleven på ett positivt sätt. Självförtroendet är alltid A och O för att våga satsa och därmed lyckas. Mycket av pedagogens arbete för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter tar tid, men att alltid uppmuntra eleven att själv se de kunskaper denne besitter är inkräktar inte på tidsaspekten.

Carlström (2010:129) skriver om Torgesen, han är en forskare som menar att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver hjälp av en specialpedagog ett flertal gånger i veckan under en intensiv period. För att uppnå bästa resultat borde kanske både specialpedagog och klassrumssituationen vävas mer samman. Det faktum att elever plockas ut från klassrummet ses ofta som en negativ aspekt för eleven, då denne blir utpekad och i många fall inte känner sig som en i klassen. Samtidigt är det en enorm förutsättning att få individuell hjälp i så stor utsträckning, och i många fall är förmodligen specialundervisning otroligt nyttig. Margit var en av de informanter som faktiskt jobbar med att plocka ut elever, men ofta sker detta i grupper och i stort sett alla i klassen går till henne ibland. Detta innebär att den nedvärderande stämpeln, med att lämna klassrummet, kan suddats ut mer och mer. Eleverna spenderar inte speciellt långa pass hos Margit, utan hon förbereder och hjälper dem också inför arbetet i klassrummet, vilket således påverkar klasslärarens arbete i en mycket positiv utsträckning. Ett exempel på Margits stora betydelse för klassrumssituationen är matematiken. Några elever arbetar i en annan matematikbok, jämfört med övriga klassen, där fokus inte ligger på skriften. Eleverna skriver sina svar direkt i boken, som för övrigt tar upp samma saker och på samma nivå som klassens originalbok. Vissa lektioner spenderar eleverna hos Margit, men hon går också igenom veckans beting så att eleverna kan arbeta några lektioner i klassrummet.

Samarbete av detta slag mellan klasslärare och specialpedagog, samt att ha ytterligare en lärare i klassrummet hade varit bra för elevernas utveckling. Alla individer är olika och behöver olika sorters hjälp, därför blir det mycket svårt att definiera ett arbetssätt som det bästa. Däremot skulle denna typ av personaltillgång underlätta för att hinna skapa olika arbetsätt för alla elever. Återigen är det tidsaspekten som präglar mycket av möjligheterna. Informanterna i studien har många förslag men dock inte tiden att utföra dem. Problematiken med att alla elever inte hinns med är också något som Torgesen beskriver, då han anser att dagens klasser är alldeles för stora (Carlström, 2010:129).

5.2.3 Hjälpmedel

Två av informanterna i studien har inte fått någon utbildning via universitetet inom läs- och skrivsvårigheter. Med tanke på att detta är en så pass vanligt förekommande svårighet i klasserna, kan det vara av fördel att skolorna erbjuder de anställda utbildning inom området läs- och skrivsvårigheter. Kunskaper är den viktigaste förutsättning för att pedagogerna skall kunna bedöma vilken typ av resurs som är lämplig att använda.

I resultatkapitlet redogörs för hur pedagogerna genom läs- och skrivtest tar reda på vilka resurser som behöver sättas in för att hjälpa eleven att utvecklas. När den här typen av test genomförs, är det viktigt att eleven själv inte känner sig pressad, eftersom oron kan vara avgörande om eleven klarar testerna eller inte. Som pedagog måste man vara uppmärksam och tydlig när man förklarar syftet med att använda sig av sådana tester som hjälpmedel.

Vanligt förekommande är att läraren får stöttning och vägledning av en specialpedagog, för att kunna anpassa undervisningen till alla elevers egenskaper. En av informanterna berättar

dock i sin intervju att hon får hjälp av en fritidspedagog. Hon påpekar också att denna fritidspedagog inte har någon utbildning, men väldigt lång erfarenhet. Positivt är att läraren får stöd från annat håll med läs- och skrivsvårigheter. Lång erfarenhet är en stor fördel, däremot bör detta inte ersätta utbildning. Med tanke på den komplexitet svårigheten innebär blir utbildning angeläget, för att på bästa sätt kunna stötta eleverna och ge dem de redskap som behövs för lärande. Informanten är tydlig med att hon hellre själv hade hjälpt eleverna vidare, om tiden funnits tillhands.

Informanterna talar om möjligheten att använda sig av andra läroböcker i vissa ämnen, till eleverna med läs- och skrivsvårigheter. Anita menar dock att det kan vara negativt om eleverna själva får välja bok, då det finns risk att de åtar sig för svåra böcker. En bakomliggande orsak kan tänkas vara att de inte vill visa sig i underläge inför kamraterna. Genom att låta bli att erbjuda böcker där det inte finns någon märkbar rangordning, till exempel A, B, C kan man erbjuda en annan bok utan att skillnader i svårighetsgrad framgår. Eleverna kan istället uppleva en stolthet över att ha en annan bok. Allard m.fl. (2001:18) lyfter fram att man i många läroböcker förkortar texten till bilder. Detta resulterar i sin tur i färre ord att läsa, men det blir också svårare för eleven att finna en kontext och förstå innebörden. Härmed måste man finna en balans mellan text och bilder i böckerna, avsaknaden av kontext får inte påverka elevernas lust att läsa. Tankesättet kan kopplas till Margits sätt att arbeta med en speciell matematikbok för elever med läs- och skrivsvårigheter. Språkkunskaperna skall således inte hindra elevernas matematikutveckling.

I litteraturen talas det mycket om dator som hjälpmedel. Under intervjuerna har det framgått att skolorna ofta inte har tillräckligt med datorer, för att eleverna ska kunna använda sig av detta hjälpmedel i någon större utsträckning. Anita har tidigare fått utbildning inom läs- och skrivinlärning med hjälp av dator. Frågan man kan ställa sig är om det verkligen är nödvändigt, att i detta fall, lägga pengar på denna typ av utbildning, då skolan har brist på datorer. Istället kan det vara av vikt att använda budgeten till andra insatser som påverkar tidsaspekten, då det är detta pedagogerna efterlyser. Lundberg (2008:96) uttrycker sig lite kritisk mot att använda sig av dator som hjälpmedel, han menar att man lär sig med hjälp av fler olika sinnen då skriften sker för hand. Aspekten kan vara extra viktig att tänka på när man arbetar med elever som har någon typ av läs- och skrivsvårighet. Återigen är det därför också nödvändigt att som pedagog känna till och kunna använda sig av olika metoder, så som Trageton, avkodning och helordsmodellen. Alla olika hjälpmedel och sätt att underlätta för eleverna, behövs i den bemärkelsen att en viss problematik inte skall stå i vägen för annan utveckling. I samsyn med Lundberg (2008:96) anser vi att handskriften och de olika sinnen är viktig för elevernas lärandeprocess, men att datorn bör finnas som en möjlighet eller komplement. Genom att variera undervisningen kan eleverna få en mer allsidig inlärning.

Alla pedagoger propagerade för att anpassa undervisningsmaterialet till elever med svårigheter för läsning och skrivning, genom att korta ner texterna eller redigera språket. Anita menar dock att det tar mycket tid och kraft att tillverka eget material. Som tidigare nämnts är det återigen brist på tid som är problemet. Vad är det då som gör att pedagogerna inte känner att de hinner genomföra arbetet på önskvärt sätt? Dagens pedagoger skall inte bara undervisa, utan också delta på många möten samt utföra en mängd pappersarbeten. Dokumentation och fortbildning är viktiga inslag, men det får inte inkräkta så mycket på arbetstiden att undervisningen och tiden med eleverna bli lidande. Vad gör dokumentationen för nytta om det ändå inte finns någon tid för pedagogerna att planera och tillämpa åtgärderna?

I tidigare diskussioner hävdas att pedagogerna måste vara kunniga och flexibla, för att lära eleven olika tekniker för läsning. Samma sak gäller när man väljer resurser till en elev med läs- och skrivsvårigheter. Hänsyn måste tas till vad eleven anser är svårt. Ligger elevens problematik vid rättstavning kan ett rättstavningsprogram på datorn vara till nytta. Finns inte kunskapen om vilken svårighet eleven kämpar med, kan heller inte rätt resurs inte tillämpas direkt. Anita menar att skolans tillgångar i dagsläget endast räcker till att hjälpa de elever som har allra svårast med att lära sig läsa och skriva. Detta är helt oacceptabelt, vilket man också finner belägg för i Lgr 11 (2011). Från intervjuerna kan utläsas att pedagogerna är kreativa när det gäller att finna sätt att integrera alla i klassrumsundervisningen.

5.3 Avslutande reflektioner

Sedan en lång tid tillbaka har det spekulerats i läs- och skrivsvårigheter och vilken problematik som kan ligga bakom. Teorierna har varierat och i dagens samhälle, pekar forskningen, som behandlas i denna studie, på ungefär samma sak. Det finns inte enbart en bakomliggande orsak, utan som pedagog får man ha dörrarna öppna åt alla håll för att finna svar. Studien styrker att ”skulden” inte kan läggas på eleven och vikten av att inte se hinder utan möjligheter. Detta gäller likväl för eleven som för pedagogen, dock måste pedagogen uppmuntra detta tankesätt. Läs- och skrivsvårigheter påverkar alla ämnen, inte bara rent kunskapsmässigt utan också beroende på självkänslan. Det är uppenbart ett komplext ämne, det handlar trots allt om människor som alla är komplexa individer.

Reflektionerna har gått mycket kring vikten av att eleverna får interagera med varandra och lära i ett samspel, vilket både läroplanen (Lgr 11, 2011) och Allard m.fl. (2001) belyser. Alla besitter olika kunskaper och erfarenheter vilket troligtvis kan leda till ett mycket givande utbyte eleverna emellan. Genom att också förstå det faktum att alla tänker och lär sig på olika sätt tror vi att det kan bli mer accepterat att jobba med olika böcker och liknande. Av vikt är också att inte underskatta eleverna trots deras svårigheter, utan se dem som tänkande och kreativa människor.

Tidigare verksamhetsförlagda erfarenheter tyder på att lärare ofta lägger upp läs- och skrivinläringen utifrån en särskild händelse som klassen har gjort tillsammans, till exempel ett studiebesök. Sedan får eleverna skriva om vad de varit med om. Pedagogen väljer att utgå från en kontext där eleven varit delaktig. Genom att arbeta på detta sätt finns en förförståelse inför det som ska skrivas, och kontexten kan därmed underlätta. Liberg (1993:135) lyfter även fram att barn ska lära sig läsa och skriva i ett sammanhang. Om eleverna inte har något särskilt syftet med att lära sig läsa och skriva känner de ingen mening med kunnandet. Vidare kan man också integrera andra ämnen i läs- och skrivundervisningen. För att göra läs- och skrivinläringen så intressant som möjligt för alla elever kan det vara av fördel att använda sig av många ämnen. Det kan underlätta för eleverna med läs- och skrivsvårigheter om de får skriva om ett ämne som intresserar dem. Dysthe (2003:46) behandlar begreppet ”situerat lärande”. Hon menar att individer lär sig hela tiden i olika situationer i samstämmighet med andra människor. Det handlar om att lära sig i ett sammanhang (kontext). Detta kan vara extra viktigt att tänka på när man talar om elever med läs- och skrivsvårigheter. Björk och Lidberg menar också att det är bra att integrera mer estetiska ämnen i undervisningen för att nå alla kroppens sinnen (Björk & Liberg, 2002:95).

Läsning och skrivning måste vara ett inslag i all undervisning då det har avgörande inverkan på alla övriga ämnen. Studien riktar in sig på att belysa hur en elev med läs- och skrivsvårigheter kan medverka i all undervisning, utan att dennes besvär med skriftspråket blir ett hinder för utvecklingen. I enlighet med Wandin (2011-11-14) anser vi att undervisningen måste anpassas så att elevens läs- och skrivkunskaper inte blir för svaga i relation till skolans krav på läsande och skrivande för att tillägna sig kunskap. Som nämndes i inledningen kretsar stor del av människans vardag kring att tolka samt hantera skrift. Läsning och skrivning går hand i hand. Däremot behöver man "inte kunna skriva för att kunna läsa, men läsandet ges ytterligare dimensioner av förmågan att skriva. Läsa och skriva befruktar varandra, både under utvecklingen och när man väl kan det" (Allard m.fl. 2001:7). Allards m.fl. (2001:7) synsätt på läsning och skrivning som två samarbetande komponenter, kan även appliceras på hur läsning och skrivning påverkar andra ämnen och tvärt om.

Under arbetets gång har inställningen att en ensam pedagog inte alltid kan göra underverk stärkts. Men således också insikten om att det finns en hel del småsaker en pedagog kan göra som underlättar vardagen för elever med denna typ av svårighet, vilket var syftet med studien. Sett ur ett pedagogiskt perspektiv är informanterna bevis på att man kommer långt med en positiv attityd, intresse samt mycket kunskap kring ämnet och individerna (Carlström, 2010:96). Vad som blir tydligt i studien är att pedagogen måste erbjuda eleverna många olika tekniker för att tillägna sig läsningen och skrivningen på sitt sätt. Utan att ha en stabil grund att stå på fallerar till slut hela processen, kunskaperna kan inte befastas eller vidareutvecklas. Återigen är det relevant att belysa Wandins (2011-11-14) uttryck "Personer med läs- och skrivsvårigheter är lika olika som andra". Det är en otroligt träffande formulering som visar på att alla elever med läs- och skrivsvårigheter inte kan dras över en kam och undervisas på samma sätt. Detta kopplas också till att alla människor, oavsett svårighet med skriftspråket eller inte, är olika och därmed lär sig på olika sätt.

Studien har vidgat vårt synsätt på läs- och skrivsvårigheter kontra klassrumssituationen i den bemärkelsen att vi ser det med positivare ögon. Informanterna har bidragit med mycket idéer och belyst att det är både roligt samt möjligt att integrera alla elever i undervisningen utefter var och ens egen förmåga.

5.4 Förslag till fortsatt forskning

Termen läs- och skrivsvårigheter är komplex, vilket innebär att det inte bara finns ett grundläggande sätt att se på denna företeelse. Det finns många olika aspekter att ta hänsyn till som kan påverka svaren som informanterna gett. Det kan därför vara en fördel att kunna komplettera undersökningen med observationer som metod för att få en bättre helhetsbild. På det sättet får man som undersökare också chans att se hur pedagogen hanterar dessa problem i vardagen. Att ha i beaktande är också tillgången till informanter. Genom att bara ha genomfört tre intervjuer kan detta vara ett svagt stöd att basera fakta på. Som tidigare nämnt finns inget universellt arbetssätt att arbeta med som anses vara bättre än andra. Därför kan det vara av fördel att i fortsatt forskning också använda sig av flera informanter för att kunna göra arbetet med läs- och skrivsvårigheter mer generaliserbart.

Referenslista

Källor

Intervju, Anita
Intervju, Petra
Intervju, Margit

Litteratur

Tryckt litteratur

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken: [en bok om läsutveckling]*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

Björk, M. & Liberg, C. (2002). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Carlström, M. (2010). (Ericson, B (red.)) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ericson, B. (red.) (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H, Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan: [kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter]*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2007). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Stadler, E. (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Elektronisk litteratur

Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
Hämtad: 2011-09-12.

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*.

Stockholm

Hämtad 2011-11-19, från www.skolverket.se

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D791

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Hämtat 2011-12-05, från

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Johansson, J. & Pettersson Brdarski, K. (2008). *Vad säger forskningen om dyslexi? [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hämtad 2011-11-20, från

[://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/DYSLEXI.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/DYSLEXI.pdf)

Wandin, H. *Vad är läs- och skrivsvårigheter – uppdaterat*.

Hämtad 2011-11-14, från

http://www.lul.se/templates/page_4174.aspx

Bilagor

Bilaga 1 intervjuguide.

Bilaga 1

Intervjuguide

Berätta lite om den här skolan!

Hur länge har du varit lärare?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Vilken utbildning har du fått inom läs- och skrivsvårigheter?

- Någon typ av fortbildning?

Hur tolkar du begreppet läs- och skrivsvårigheter?

Hur ser du på läs- och skrivsvårigheter?

Hur hanterar du eventuella läs- och skrivsvårigheter?

- Finns det hjälp att tillgå?

Har ni någon tydlig policy på skolan om hur man bör gå tillväga?

Behöver du lägga ner extra tid på elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Hur kommer det sig att du arbetar på det här sättet?
- Hur tycker du att det påverkar eleven i arbetet på den ordinarie undervisningen?
- På vilket sätt?

Kan du beskriva en situation där du försöker integrera alla elever i undervisningen?

Hur kan man anpassa undervisningen så att elever med läs- och skrivsvårigheter kan arbeta med samma uppgifter som övriga i klassen?

- Hur kommer det sig att du tycker det här sättet är bra?
- Hur upplever du det här arbetet?
- Följer du någon särskild metod? Trageton, LTG etc.

Vilka olika parter är inblandade i arbetet med läs- och skrivsvårigheter?

- På vilket sätt?
- Hur påverkar detta eleven?

Hur skulle du önska att arbeta med läs- och skrivsvårigheter?

- Är det några hjälpmedel du önskar att du hade?

Har du någonting annat du skulle vilja tillägga?