



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Stöd i läs- och skrivsvårigheter

En kvalitativ studie av lärares upplevelser av elevers stöd i svårigheterna

Carina Persson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Arja Kostainen
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT13-IPS-09 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Arja Kostainen
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT13-IPS-09 SLP600
Nyckelord:	Läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, särskilt stöd, kategoriskt och relationellt perspektiv, sociokulturell.

Syfte: Syftet med studien är att ta reda på hur lärarna upplever det stöd som elever i läs- och skrivsvårigheter har. Jag utgår då från frågorna:

- Hur ser lärare på läs-och skrivsvårigheter?
- Hur ser det nuvarande stödet ut?
- Vilket stöd önskar lärarna till elever i läs-och skrivsvårigheter?

Teori: I teorin beskrivs de två huvudperspektiven som vi i Sverige har i specialpedagogiken: Det kategoriska och det relationella perspektivet. Det gör jag för att se om synen på läs-och skrivsvårigheter och det stöd som eleverna har är förankrat i någon av dem och vad det i så fall innebär i praktiken. I ett kategoriskt perspektiv ses eleven som ensam bärare till sina svårigheter medan det i ett relationellt perspektiv ses elevens svårigheter i ett samspel mellan elev, lärare och miljö (Persson, 2007). Sociokulturell teori utgår från Vygotskys idéer där vi föds in i och samspelar i en social, kulturell och historisk omgivning. Enligt Säljö (2000) är de kommunikativa processerna centrala vad gäller lärande och utveckling. Vår läroplan förespråkar den sociokulturella teorin och studien är även kopplad till den, då den bidrar stort till att förstå syftet med uppsatsen. I teoridelen tas även Literacy upp och Ericsson (2010) ger en historisk tillbakablick på hur stödet har sett ut för elever i läs-och skrivsvårigheter.

Metod: Studien är en kvalitativ studie. Avsikten är att ta reda på hur lärare upplever det stöd som elever i läs- och skrivsvårigheter har. För att få svar på studiens syfte används halvstrukturerade intervjuer där möjlighet finns för intervjuaren att ställa följdfrågor till intervjupersonerna, som därmed ges utrymme för egna tankar och upplevelser.

Resultat: Lärarnas sätt att se på läs-och skrivsvårigheter kunde delas in i individuella, sociala respektive organisatoriska orsaker. Fyra av de fem lärarna angav individuella orsaker som dyslexi och ADHD som orsaker till svårigheter i läsning och skrivning, vilket hör till det kategoriska perspektivet att se på elevers svårigheter, där elever ska kompenseras för sina brister. Det nuvarande stödet som förekommer hos alla lärare är en-till-en stöd och som också hör till det kategoriska synsättet. Flera forskare framhåller en-till-en stöd som en effektiv insats för att t.ex. kunna ge elever feedback. Bara två av lärarna önskar en-till-en- stöd. Självbildens påverkas också negativt med utanförskap av segregerat integrerat eller integrerat stöd men specialpedagogiska insatser motverkar detta till en del (Groth, 2007). Tre av lärarna ser elever i ett relationellt perspektiv d.v.s. har en helhetssyn på elev, lärare och miljö. De anpassar stödet på olika sätt så att alla elever är inkluderade. Det gör de genom att anpassa undervisningen med kompensatoriska hjälpmedel, t.ex. dator, förförståelse, kamratstöd där en kunnigare elev hjälper en svagare i ett sociokulturellt perspektiv. De tre lärarna önskar sig mindre, blandade klasser eller att man är två lärare i klassen. Fyra av lärarna ser specialpedagogisk kompetens som viktig, antingen som en-till-en, handledning eller i klassen.

Förord

Ett varmt tack till er lärare som ställde upp på mina intervjuer, trots mycket eget arbete. Utan er skulle inte mitt arbete ha blivit till.

Tack till min handledare, Arja Kostainen för givande diskussioner.

Ett speciellt tack till min man, Mats, för all stöttning och uppmuntran under den här resans gång.

Tack till mina barn, Jacob, Linnéa och Vincent för ert tålamod och stöd.

Åkulla, den 23 maj 2013

Carina Persson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

Bakgrund	1.
Centrala begrepp	2.
Syfte och frågeställningar.....	3.
Tidigare forskning	2.
Litteraturgenomgång	4.
Historiskt perspektiv på läs-och skrivsvårigheter	5.
Vad styrdokumentet säger om stöd	6.
Språklig medvetenhet	7.
Läs-och skrivsvårigheter och dyslexi.....	7.
Specialpedagogiska insatser	9.
Självbild	9.
Teoriansknytning.....	10.
Specialpedagogiska perspektiv	10.
Lärandeteorier	10.
Sociokulturell teori	10.
Literacybegreppet	12.
Metod	13.
Kvalitativ forskningsintervju	13.
Urval	14.
Presentation av skolorna och respondenterna	14.
Genomförande	15.
Analys och bearbetning.....	16.

Validitet och reliabilitet	16.
Etik	
Resultat	18.
Hur ser lärarna på läs-och skrivsvårigheter	18.
Hur ser det nuvarande stödet ut	21.
Vilket stöd önskar lärarna till elever i läs-och skrivsvårigheter.....	25
Diskussion	27.
Metoddiskussion	27.
Resultatdiskussion	28.
Slutsats	33.
Fortsatt forskning	34.
Bilaga 1	37.
Bilaga 2	38.

Bakgrund

I vårt samhälle idag behöver man kunna läsa och skriva. Vi möts av texter i skolan, på arbetet, framför tv och datorn, på fritiden m.m. Nästan hela vårt dagliga liv omges vi av texter på olika sätt. Och det handlar inte enbart om att kunna läsa och skriva utan också att förstå texter och att kritiskt förhålla sig till dem. Här visar resultat från *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS, 2011) att färre elever presterar på den avancerade nivån som innebär att de har svårare att dra slutsatser, tolka händelser och finna övergripande teman i text. Vi kommunicerar med varandra dagligen på olika sätt i samhället; via sms, mail, facebook etc. Kraven på skriftspråklig förmåga har dessutom ökat i samhället. Att ha svårigheter i skriftspråket drabbar den enskilde på olika sätt: Många barn kommer i kontakt med den skriftspråkliga världen när de kommer till skolan. Här har skolan uppdraget att se till att alla barn lär sig att läsa och skriva. Läroplanen för grundskolan, förskolan och fritidshemmet, Lgr 11(2011) uttrycker det att den mest centrala uppgiften som finns i skolan är språket, att barn lär sig läsa och skriva. I Lgr 11 står det följande:

Språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. 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. (s. 222)

Precis som Lgr 11 belyser i kursplanen för svenska så har språket betydelse för människans identitet och inte bara för att kunna skriva, läsa och kommunicera. Språket är utvecklande för hela människans identitet. Identiteten är i sin tur förknippad med vår självkänsla. Druid Glentow (2006) menar, att om barn ständigt misslyckas med sin läsning och skrivning kan det bli förödande för självkänslan. Hon säger att dessa elever är i behov av jag-kan-upplevelser för självkänslans skull. Lärare behöver därför arbeta med eleverna på två fronter: dels bygga upp självkänslan, dels hjälpa dem komma tillrätta med sina läs- och skrivproblem.

Jag har under mina år som lärare bland de yngre eleverna sett många barn som inte har tyckt det vara roligt med läsning och skrivning eftersom deras väg har kantats av många motgångar. Svårigheter med att läsa kan t.ex. vara att: elever läser långsamt, har svårt att koppla ljud - bokstav, har en sönderhackad läsning, gissar, gör tillägg, har läsförståelseproblem för att nämna några svårigheter med läsning. Vad gäller skrivning så kan svårigheterna bestå av spegelvändning av bokstäver, att de skriver ord som de låter, utelämnar vokaler och konsonanter etc. Här kan det vara på sin plats att förstå vad man ska använda skrivandet till. Jag har själv arbetat med en elev som har autism, vilket innebär mycket stora svårigheter med språket och att lära sig läsa och skriva när uttal inte faller på plats är verkligen inte lätt. Här har det varit angeläget att bygga upp självkänslan och att utgå från intressen och de starka sidorna.

Läs- och skrivsvårigheter av något slag förekommer i de flesta klasser är min erfarenhet. Frågan är vilka insatser som görs för att komma tillrätta med dem, vilket stöd eleverna i läs- och skrivsvårigheter har. Därför ämnar jag i denna studie ta del av några lärares tankar om hur de ser på läs- och skrivsvårigheter samt det stöd som eleverna får i åk 2-5, och om det finns något de skulle vilja förändra/ förbättra för att dessa elevers möjligheter ska öka till att bli bra läsare och skrivare. Jag ställer mig frågan om lärarna uppfattar, att de har kunskap om de läs- och skrivsvårigheter som elever har och om de har möjlighet att utveckla elevernas läsning och skrivning. Jag undrar hur stödet ser ut som eleverna får när i dessa svårigheter. Jag ställer

mig även frågan vilka tankar lärare har om svårigheter i läsning och skrivning och vilket stöd det finns till elever i dessa svårigheter så att de kan få en undervisning där de får stöttning utifrån sina förutsättningar, blir motiverade att läsa och skriva, dvs. får en undervisning som för deras del blir framgångsrik. Det är därför intressant att få kunskap om hur undervisningen kan förbättras, om elever får det stöd de behöver.

De centrala begrepp som ingår i studien är: *Läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, elever i behov av särskilt stöd, och tekniska hjälpmedel.*

Centrala begrepp

Med läs – och skrivsvårigheter avses alla elever som har svårigheter med att lära sig att läsa och skriva och som inte nått upp till en åldersadekvat nivå i sin skriftspråksutveckling. Läs- och skrivsvårigheter kan ses som en nedåtgående spiral där de som får svårigheter i läsinläringen läser mindre, väljer lättare texter (Myrberg, 2007). Läs- och skrivförmågan byggs enligt Myrberg upp av de tre komponenterna: avkodning, förståelse och motivation. Om någon komponent saknas uppstår svårigheter.

Dyslexi: Myrberg skriver, att de utmärkande dragen i dyslexi är dåligt automatiserad, långsam, mödosam och hackig ordavkodning. Han menar att bristerna finns i en eller flera aspekter av den fonologiska förmågan. Det vanligaste problemet är bristande fonologisk medvetenhet.

Elever i behov av särskilt stöd: För elever i behov av särskilt stöd kan stödet ges genom: *segregering, integrering och inkludering.* Segregering innebär eleven tas ut ur sin ordinarie klass och arbetar i en annan grupp eller klass. Vid integrering tillhör eleven sin ordinarie klass men får särskilt stöd i en annan liten grupp eller enskilt. Att vara inkluderad för en elev innebär att eleven får det särskilda stödet i sin ordinarie klass (Groth, 2007).

Kompensation och teknisk hjälp: För elever i läs -och skrivsvårigheter kan det vara svårt att ta till sig kunskap och vara delaktig i undervisningen på samma villkor som övriga elever. Därför måste de få tillgång till alternativa metoder så att de kan ha samma möjligheter att inhämta kunskap som sina klasskamrater (Föhrer & Magnusson, 2003). Ju äldre eleven blir desto mer ligger vikten vid kompensatoriska hjälpmedel. Det kan vara tekniska hjälpmedel som talböcker t.ex. DAISY. Ett annat hjälpmedel vid läsning är talsyntes, ett dataprogram som läser upp text som eleven har skrivit. Talsyntes används också för att få det man skrivit uppläst. Skrivhjälpmedel som Föhrer och Magnusson redogör för är t.ex. ordbehandlare så att eleven kan koncentrera sig på innehållet, stavningskontroll för att kompensera för stavningen. I t.ex. widgit symbolskrift, som jag har egen erfarenhet av, dyker även bilder upp till varje ord som eleven skriver. Det ger eleven en feedback direkt, tycker jag. Sen måste eleven få handledning i hur man använder de tekniska hjälpmedlen. För de yngre eleverna ska mer vikt läggas på läs- och skrivträning i första hand.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att ta reda på hur lärare ser på läs- och skrivsvårigheter och hur de upplever det stöd som elever i läs- och skrivsvårigheter har. Studiens frågeställningar är:

- Hur ser lärarna på läs- och skrivsvårigheter?
- Hur ser det nuvarande stödet ut?
- Vilket stöd önskar lärarna till elever i läs- och skrivsvårigheter?

Tidigare forskning

I avhandlingen *skicklig läs- och skrivundervisning* tar Tarja Alatalo (2011) upp att den största utmaningen för lärare är de elever som har någon slags svårighet i sin läs – och skrivinläring och som därför behöver lärarens tidiga identifiering av svårigheterna samt systematisk, strukturerad hjälp och stöd för att komma vidare i sin läsutveckling. Här kommer min studie in i sammanhanget då jag vill ta reda på hur lärare upplever stödet som eleverna har, hur det nuvarande stödet ser ut samt vilket stöd lärarna önskar till elever när de har läs- och skrivsvårigheter. Det framgår i Alatalos studie att det så gott som i varje klass finns elever som har läs- och skrivsvårigheter. Dessa elever är beroende av lärarens kunskaper om skriftspråksinläring och deras förmåga att identifiera och bemöta elevers svårigheter, dvs. bedriva skicklig läs- och skrivundervisning. För att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter, anser jag att det är värdefullt att få ta del av lärares tankar om hur stödet till dem ser ut.

I Groths (2007) avhandling *Uppfattningar om Specialpedagogiska insatser -aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* beskriver han hur några elever i klass 5-9 uppfattar betydelsen av de specialpedagogiska insatserna. Hur de uppfattar insatserna med tanke på lärande och självbild. Groth kommer fram till att de specialpedagogiska åtgärderna man vidtar – speciellt den segregande integrerade eller den integrerade- leder till att eleven hamnar utanför, ett utanförskap som då påverkar elevens självbild och lärande på ett negativt sätt. Men de specialpedagogiska insatserna och speciallärares ambitioner, visar sig i hans resultat, till en del väga upp positivt. Här får man se om stödet som eleverna har i studien, stämmer med Groths avhandling och pekar mot utanförskap i negativ riktning vad gäller elevernas självbild när de är segregande integrerade eller integrerade.

Bruce (2006) anser att för barn med språkliga problem är aspekten att känna sig delaktig och att höra samman är vad de behöver. Det får inte de barn som tas ur klassen för att enbart få individuell träning. Elever med språkliga problem behöver få tillfällen att lyssna på andra, förstå och tolka innebörden i det de hör och ge återkoppling till andra för att naturliga samspelssituationer ska uppstå, menar hon. Så Bruce (2006) anser att elever med språkliga svårigheter behöver mer kommunikativ och språklig träning. En lämplig start för skriftspråksutvecklingen är att bygga vidare på elevens muntliga förmåga. Hon menar att all träning och stimulans av muntligt språk har positiva konsekvenser. Det är ju lättare att skriva ord som redan finns i det egna ordförrådet, menar hon.

Liberg(2006) skriver att de forskningsperspektiv som vuxit sig starkare under 1990-talet är ett sociokognitivt och ett sociokulturellt perspektiv. Perspektiven har vidgat synen för hur man ser på läsande och skrivande och hur man lär sig det. Man ser både det sociala och kulturella

sammanhang som barnet lever i och som läsandet och skrivandet ingår i. Liberg skiljer på *grammatiskt läsande och skrivande* där man bokstav för bokstav ljudar sig fram och *effektivt läsande och skrivande* som växer fram i situationer där barnen genom en inre drivkraft vill läsa och skriva. Det gäller för lärare att skapa sådana sammanhang för att hjälpa barnet i skriftspråket. Hon menar att läs- och skrivsvårigheter kan motverkas genom att hitta texter som berör och som intresserar. Då kommer drivkraften att vilja läsa och skriva att ta överhanden över känslor att inte kunna eller våga. Tydliga stödstrukturer behövs i det fortsatta arbetet. Sedan har forskningen hittat faktorer som är av betydelse för ett rikt läs- och skrivlärande redan från förskoleåldern. Här pekar forskningen på språkliga förmågor i förskoleåldern som samverkar med hur barns kommande läs- och skrivutveckling kommer att se ut. Här är den fonologiska medvetenheten av betydelse för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Likaså har ett stort ordförråd, förmåga att återge berättelse, att vara en aktiv samtalspartner och att ha en metakognitiv förmåga betydelse.

Carlström(2010) har kommit fram till att för att kunna stimulera, handleda och ge stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter behövs speciell kunskap om dessa elevers svårigheter och om läs- och skrivinläring. Det första steget, enligt Carlström är att arbeta förebyggande, t.ex. muntligt med den språkliga förmågan, så att svårigheter inte uppstår. Om detta inte kan uppnås är nästa mål att förstå problemen och träna upp bättre strategier för läsning och skrivning. Hon menar att samtidigt som man arbetar med detta ska man ta tillvara elevens starka sidor och även på annat sätt stödja hans eller hennes kunskapsinhämtande och allmänna utveckling. Carlström menar då att den bästa planeringen av undervisningen ibland kan vara en mer omfattande utredning om en elev har diagnosen dyslexi. En kartläggning svarar sedan på frågor som: styrkor och svagheter hos eleven, vilka strategier eleven använder sig av, vad resultaten betyder kopplade till teori och åtgärd. En utredning mynnar ut i ett åtgärdsprogram. Där ska det framgå hur man tänker arbeta för att förbättra elevens läs- och skrivförmåga. Åtgärdsprogrammet ska utgå från en helhetsbild av elevens skolsituation och speciella behov.

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, 2011) har i resultatet sett att svenska elever har god läsförmåga i ett internationellt perspektiv. Men det har ändå visat sig att det varit en tydlig tillbakagång i resultaten av läsprov mellan 2001 och 2011. Förändringarna är en genomgripande nedgång i läsförmågan som börjar i tidiga årskurser och består upp genom skolåren. Färre elever presterar på den avancerade nivån och fler på den medelgoda jämfört med 2001 och 2006. Nästan alla elever (98%) når över den lägsta nivån. Den avancerade nivån kan innebära att kunna läsa mellan raderna, dra slutsatser, tolka händelser och finna övergripande teman i text. För att klara den här nivån behövs ett stort ordförråd, förmåga att jämföra idéer i text. Språkfärdigheten är nödvändig för att kunna möta alltmer kognitivt krävande nivåer som förekommer i alla ämnen. En av de mer avancerade läsförståelseprocesserna är att läsaren intar kritiskt förhållningsätt till texten. Så kanske är det på den här nivån som vi ska lägga lite mer krut på för eleverna när de väl har lärt sig att läsa flytande.

Litteraturgenomgång

I kapitlet ges först ett historiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter och det stöd som då gavs till dem med dessa svårigheter. Synen på svårigheterna har skiftat över tid. För att bättre förstå dagens syn behöver man veta hur man tidigare har sett på stöd vid läs- och skrivsvårigheter. Dagens syn utgörs av de styrdokument vi har att rätta oss efter, dels

internationella som Salamancadeklarationen och FN:s konvention om barns rättigheter och dels Skollagen och läroplanen, Lgr 11. Ett avsnitt handlar om vad styrdokumentet säger om stöd till elever i svårigheter. Därefter tas språklig medvetenhet upp, läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt de specialpedagogiska insatser som sätts in vid svårigheterna. En anknytning till de specialpedagogiska perspektiv som dominerat forskningen och synen på hur man har hanterat barns svårigheter är relevant för studien som därför fortsätter med dem. Lärandeteorier som en sociokulturell teori bidrar stort till att förstå syftet med uppsatsen. Literacy är ett begrepp som relaterar till för eleven motiverade läs- och skrivaktiviteter och att elevernas erfarenheter tas tillvara.

Historiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter

Det blev betydelsefullt för det svenska folket att kunna läsa Guds ord i Bibeln när vi övergick till den lutherska läran 1593 från den katolska, vilket ledde till en omfattande folkundervisning (Ericsson, 2010). För att kontrollera läskunnigheten hölls husförhör. Föräldrar var ansvariga för att barnen lärde sig läsa. Fenomenet att kunna läsa och skriva, menar Ericsson kom med Folkskolans införande 1842. Enligt författaren var de första som intresserade sig för lässvårigheter läkare. En läkare, Kussmaul, 1877, betraktade lässvårigheter som en speciell sjukdom: ”förvärvad ordblindhet”. Att läs – och skrivsvårigheter ansågs bero på någon form av hjärnskada dominerade den internationella läsforskningen i början på 1900-talet, menar Ericsson. I slutet på 1800-talet vidtog man åtgärder som att gå om en eller flera klasser för de läs- och skrivsvaga. Det kan jag se som den här tidens sätt att ge stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter. På så sätt kom en del aldrig längre än till småskolan, betonar författaren. Orsaken ansågs bero på föräldrarnas vårdslöshet, fattigdom eller barns naturfel. Dr Tamm var pionjär inom svensk läsforskning, säger Ericsson. Hon observerade barn som hade svårigheter med inläring och som av lärarna betraktades som intellektuellt undermåliga men som hon fann hade svårigheter som berodde på medfödd ordblindhet, säger Ericsson.

På 1930-talet inrättades läsklasser som en följd av den förändrade synen på läs- och skrivsvårigheter, enligt Ericsson. Psykologen Monroe, refererad till av Ericsson, hade i början av 30-talet upptäckt fler faktorer som orsakade läs- och skrivsvårigheter än det som man tidigare trott bara var ”medfödd ordblindhet”. Faktorer som Monroe menade kunde orsaka läs – och skrivsvårigheter var bl.a. begränsad inlärningsförmåga, medfödd neurologisk defekt, dålig perception, dålig syn eller hörsel och dålig skolundervisning för att nämna några, säger Ericsson. Monroes avhandling ”Hjälpskolan” var till hjälp för lässvaga barn i läsklasser och läskliniker, menar författaren vidare. I läsklasser gick barn med gravare läs- och skrivsvårigheter medan läskliniker var till för elever med lättare läs – och skrivsvårigheter. På 1950- 1960- och delvis 1970-talen gjordes en utredning av elevens svårigheter i skolan innan placering i läsklass eller klinik, skriver Ericsson. På 1970-talet ansågs elevens svårigheter i skolan förorsakade i skolan. Därför slutade man med utredningar och testmetoder. På 1980-talet, menar Ericsson, hade kunskaper om utredningar och behandlingar av läs – och skrivsvårigheter avstannat. Man förklarade läs- och skrivsvårigheter som omognad. Dyslexi existerade inte. På 1990-talet insåg man vikten av att vara en god läsare internationellt. 1990 utsågs som läskunnighetens år av FN. En läskunnighetskommitté tillsattes av regeringen och nu började en förståelse för den läs – och skrivsvaga infinna sig. Det fanns ett behov av att ha kunskap om läs- och skrivsvårigheter. Även en dyslexikampanj inleddes till syfte att förändra attityden till dyslexi, menar författaren vidare. Ericsson säger också att förståelsen för de som är i läs- och skrivsvårigheter är det viktigaste som hänt på 1990-talet.

Forskningen som bedrivits under 1900-talet och under 2000-talets första år klargör, enligt Ericsson, att läs- och skrivsvårigheter kan orsakas av många faktorer, enskilda eller i kombination. Ericsson menar därför att med en omsorgsfullt genomförd utredning, kan bakgrunden kartläggas och adekvata åtgärder föreslås. Under tvåtusentalet har det skett många insatser för att öka kunskapen kring läsning och skrivning och svårigheterna med det. Det har varit insatser från bibliotek, fackföreningar och kompetensutbildning för lärare. Samt att regeringen har satsat på speciallärarutbildning med inriktning på läs- och skrivsvårigheter.

Sammanfattningsvis kan sägas att stödet som gavs till elever med läs- och skrivsvårigheter från folkskolans införande 1842 har skiftat i tid. I slutet på 1800-talet bestod stödet av att eleverna som hade svårigheter i läsning och skrivning fick gå om en eller flera klasser. Det var det stöd som gavs då. Man hade vid denna tid också en annan syn på vad som orsakade svårigheterna; nämligen fattigdom, naturfel hos barnen eller vårdslöshet från föräldrar. Stödet på 1930-talet bestod av inrättandet av läsklasser till de barn som hade stora läs- och skrivsvårigheter samt läskliniker till elever med lättare läs- och skrivsvårigheter. En utredning av elevens svårigheter utfördes på 1950-, 60 och 70-talen innan placering i läsklass eller klinik gjordes. På 80-talet fanns inget stöd att få för läs- och skrivsvårigheter då dyslexi inte existerade, utan svårigheterna ansågs bero på omognad. Detta ändrades 1990 som blev läskunnighetens år och man ansåg det viktigt att förstå vad läs- och skrivsvårigheter berodde på. Utredningar genomfördes igen för att eleverna skulle kunna få det stöd som var adekvat. Nu, 2013 pratar vi om elever i läs- och skrivsvårigheter och menar att svårigheterna likaväl kan bero på undervisningen och miljön runt eleverna som den enskilde individens kapacitet. Stödet ges därför ofta i klassen där eleverna är inkluderade eller utanför klassrummet i en-till-en situation med en speciallärare.

Vad styrdokumentet säger om stöd

I Salamancadeklarationen(2006) deklarerar följande vad gäller barn i behov av stöd:

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov, ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet. (s. 11)

Enligt Salamancadeklarationen är det tydligt att skolan ska vara en skola för alla, alla barn ska vara inkluderade och ha rätt till utbildning utifrån sina förutsättningar.

I skollagen (SFS 2010:800) står att läsa följande om att ge stöd till elever så att de kan utvecklas så långt som möjligt:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (1 kap.§4)

Oavsett var eleverna befinner sig i utvecklingen har de rätt att få stöd utifrån sina förutsättningar, står det vidare i skollagen:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt

som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (3 kap. §3)

Förankringen i skollagen pekar tydligt på att alla barn utifrån sina förutsättningar ska kunna nå målen. Men det finns ibland svårigheter att nå de lägsta kunskapskraven. I så fall ska anmälan göras till rektorn som ser till att elevens behov av särskilt stöd utreds:

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

Enligt Lgr 11 ska alla elever få en likvärdig utbildning, men det betyder inte att undervisningen ska se lika ut överallt utan hänsyn måste tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Ett särskilt ansvar har skolan för de elever som har svårigheter att nå målen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Riktlinjerna i Lgr 11 är att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd och samverka för att skolan ska ha en god miljö för utveckling och lärande.

Språklig medvetenhet

Eftersom den språkliga medvetenheten har betydelse för läs- och skrivinläringen, har den en given plats i studien. Lärare och speciallärare bör vara insatta i hur barns språk, - läs- och skrivutveckling ser ut normalt, för att kunna ge eleverna rätt stöd när de har läs- och skrivsvårigheter.

Läs- och skrivprocessen är komplicerad. Det krävs en god språklig medvetenhet för att bli en bra läsare och skrivare, enligt Carlström (2010). Med språklig medvetenhet menas förmågan att vända uppmärksamheten från språkets innehåll till dess form, säger Carlström vidare. Hon anser att det finns olika former av den språkliga medvetenheten som stärker barnets förmåga att kunna läsa och skriva: *Den fonologiska medvetenheten* har stor betydelse vid den grundläggande läs- och skrivinläringen, enligt författaren. Eleven behöver kunna veta att ord består av ljud och kunna lyssna ut i vilken ordning de kommer i ett ord för att förstå att bokstäver (grafem) motsvaras av språkljud (fonem). Eleven måste kunna identifiera språkljuden i det talade språket annars uppstår svårigheter med läsning och skrivning. *Morfologisk medvetenhet* innebär att förstå hur ord är sammansatta av olika delar till exempel stam och ändelser. Morfem är de minsta betydelsebärande enheterna i språket. Det är av vikt att vi förstår vad vi läser och kan stava korrekt. *När man är semantiskt medveten* har man förstått med hjälp av sammanhanget vad ord och meningar betyder. Har man en bristande *semantisk kunskap* har man ingen hjälp av att kunna avkoda ord. *Syntaktisk medvetenhet* innebär en kunskap om hur ord sätts samman vid satser. Elever som inte är syntaktiskt medvetna, tar inte hjälp i sin läsning av de ledtrådar syntaxen ger, t.ex. böjningsformen för ordet. Vid *pragmatisk förmåga* handlar det om att använda språket i ett socialt kommunikativt sammanhang. Att man vet vad som passar in i vissa situationer, kunna avläsa situationen.

För att lärare och speciallärare ska kunna ge det stöd som behövs är det av stor vikt att kunna identifiera var svårigheterna med språket finns.

Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi

Läs- och skrivsvårigheter har olika innebörd. För att få en förståelse för begreppet läs- och skrivsvårigheter behöver det redas ut. Druid Glentow (2006) skriver att läs- och skrivsvårigheter innebär att det är svårt att lära sig läsa och/eller stava rätt. En elev kan uppvisa specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi eller så kan eleven läsa och/eller skriva dåligt av andra skäl, ha generella läs-och skrivsvårigheter. I följande avsnitt redogörs först för dyslexi, därefter de generella svårigheterna med läsning och skrivning.

Druid Glentow anser att vi som är lärare eller speciallärare inte har legitimitet att använda ordet dyslexi om en elev om inte eleven har fått diagnosen genom en psykologisk eller medicinsk utredning. Hon rekommenderar att vi använder termen specifika läs- och skrivsvårigheter istället. Frågan är då hur man avgränsar specifika läs- och skrivsvårigheter från generella läs- och skrivsvårigheter. Druid Glentow ger svaret, att en elev som är verbalt begåvad, har bra ordförråd, löser korsord men samtidigt läser långsamt med felläsningar samt har rättstavningsproblem har specifika läs- och skrivsvårigheter. Här kan ett enkelt ”diskrepanstest” göras, genom att låta eleven lyssna på en uppläst text och sen muntligt respektive skriftligt få redogöra för innehållet. Finns det då en klar skillnad där eleven har mycket svårare att redogöra för texten skriftligt, finns en specifik läs-och skrivsvårighet. Såväl avkodnings-/inkodningsproblem som läsförståelseproblem betraktas av konsensusforskarna som läs-och skrivsvårigheter(Myrberg & Lange, 2005). De säger:

Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs-och skrivsvårigheter. Medan dyslexi har en språkbiologisk grund finns det även bristande förutsättningar för en språklig utveckling i uppväxtmiljön och/eller skolan som bakgrund till läs-och skrivsvårigheter. Problemen visar sig i de flesta fall i samband med läs-och skrivinlärningsstarten, men de har sina rötter i småbarnsårens talspråkliga utveckling. Ett antal elever klarar den inledande läs-och skrivinläringen utan påtagliga problem, men utvecklas inte i takt med sina kamrater och med de ökande kraven i skolår tre och uppåt. Det kan röra sig om dåligt fungerande läsförståelsestrategier, om bristande förmåga att analysera ord, om dålig ordförrådsutveckling eller om brister i automatisering och läsflyt, ibland som en följd av bristande läs- och skrivstimulans i vardagsmiljön och skolan. (s. 8)

Myrberg och Lange menar att dyslexins bakgrund till läs-och skrivsvårigheter - förutom sin språkbiologiska grund- även beror på bristande förutsättningar för en språklig utveckling i hemmiljön och i skolan.

Høien och Lundberg (1999) har följande förenklade definition på dyslexi: ”Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet ”(s. 21).

Förklaringen innebär inte bara problem med läsning utan även stavning. Även om en person med dyslexi lär sig läsa, kvarstår ofta stavningsproblemen.

Generella läs-och skrivsvårigheter kan, enligt Druid Glentow hänga samman med allmänna inläringssvårigheter som beror på fysiska, intellektuella, emotionella eller sociala orsaker eller så är det en kombination av dessa. Andra exempel på orsaker kan vara pedagogiska och metodik, menar hon. Bristen på en strukturerad, genomtänkt metodik med en för tidig start och snabbt tempo vid läs-och skrivinläring kan vara pedagogiska orsaker till att barn får svårigheter med läsning och skrivning.

Specialpedagogiska insatser

Persson (2007) definierar skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik som att specialpedagogiska insatser sätts in när den vanliga pedagogiken bedöms otillräcklig. Det krävs enligt Persson en särskild slags undervisning för att tillgodose behoven hos de elever som uppvisar svårigheter i skolarbetet. Denna specialpedagogiska verksamhet bör ses relationellt, alltså ses i ett samspel med den övriga pedagogiska verksamheten i skolan, anser han vidare. Myrberg och Lange (2005) menar att ett framgångsrikt specialpedagogiskt arbete förutsätter uppföljning och kontroll av kunskaperna. Kunskaperna måste också tränas för att befästas. Beroende på den undervisning eleverna möter utvecklar de mer eller mindre effektiva strategier.

Bakgrunden till rapporten ”konsensusprojektet” som, Myrberg och Lange har sammanställt för Skolverket, är ”Reading war”, där forskare var oense om hur läsinlärning går till, hur läs- och skrivsvårigheter uppstår, vilka specialpedagogiska insatser som man kan förorda. Läsdebatten har utmynnat i ”konsensusprojektet” där intervjuer med forskare har uppnått enighet kring läs- och skrivsvårigheter. Myrberg och Lange ser det som betydelsefullt att ha en god klassrumsmiljö där eleverna får sina grundläggande behov av trygghet och där de kan lyckas. Författarna påpekar i denna konsensusrapport, att det inte finns någon entydig bild av hur forskare anser att man bäst ska organisera det specialpedagogiska stödet.

En-till-en-undervisning är en strukturerad form av undervisning som forskning visat vara en effektiv metod för den som har läs- och skrivsvårigheter (Druid Glentow 2006; Høien och Lundberg 1999; Myrberg och Lange 2005). Denna undervisning beskrivs som teoribunden, individriktad och lustfylld och det sker också kontinuerlig återkoppling. Frost (2009) betonar vikten av kommunikation mellan lärare och elev. Enligt Föhrer och Magnusson (2003) är det nödvändigt att tidigt hitta alternativa metoder för att elever som har läs- och skrivsvårigheter ska få tillgång till det skrivna språket. De menar att kompenserande hjälpmedel bör bli en naturlig del i skolarbetet under hela tiden och att de förändras vartefter barnet mognar och dess behov.

Självbild

Att kunna läsa i vårt samhälle är centralt. En avgörande faktor för en lyckad läsinlärning är elevens självförtroende. Taube (1997) anser att självbild och läs-och skrivinlärning hänger samman. Det betyder, enligt författaren, att värderingar från andra viktiga personer som t.ex. lärare, klasskamrater och de dagliga erfarenheterna som han/hon har av läs-och skrivprestationer påverkar självbilden. Självbilden påverkar i sin tur beteendet i läs-och skrivsituationer, dvs. hur man använder sina förmågor och strategier, påpekar hon vidare. Det som också är avgörande är hur eleven värderar sig själv med avseende på läsning och skrivning. Här är det idel-jaget(hur duktig jag vill vara), social-jaget(vad andra tycker om mig) och real-jaget(det verkliga jag), menar Taube vidare. Det har visat sig att korrelationen mellan en negativ självbild och låga prestationer i läsinlärningen är starkare än positiv självbild och höga prestationer, säger hon.

Här anser Taube att till det förebyggande arbetet med att få goda läsare med gott självförtroende, hör en positiv klassrumsatmosfär. Allra väsentligast är att läraren accepterar barnet, enligt Taube, medan han/hon ser barnets starka och svaga sidor. Taube menar att, läraren själv behöver ha en positiv självbild för att kunna vara uppmuntrande och stödjande mot eleverna. Dialogen mellan lärare och elever ska präglas av uppmuntran, intresse och

respekt samt en varierande social och fysisk miljö för att ge optimala förutsättningar för elevernas språkliga utveckling, anser författaren.

Något som Druid Glentow (2006) belyser i samband med självkänslan är vikten och känslan av sammanhang och hänvisar till professorn Antonovsky. En känsla för sammanhang får de när de förstår sin uppgift, har tid till det de förväntas göra, får det stöd de behöver och att de känner sig delaktiga och motiverade. Därför måste läraren, enligt Druid Glentow, för att stärka elevernas självkänsla ge dem: klara instruktioner, ha positiva förväntningar på sig, att eleverna får tid att arbeta i sin egen takt och de får tid till att avsluta sina arbetsuppgifter.

Teorianknytning

I avsnittet redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter. Först beskrivs de två huvudperspektiv som vi i Sverige har i specialpedagogiken och som har betydelse för på vilket sätt vi hanterar och ser på barn i svårigheter. Sedan beskrivs även den sociokulturella teorin om lärande som ligger till grund för läroplanen, Lgr 11. Avslutningsvis tas Literacy upp, som är ett begrepp som innefattar både läs- och skrivförmåga och de läs- och skrivaktiviteter som barn är inbegripna i redan tidigt i uppväxten.

Specialpedagogiska perspektiv

Ett utmärkande drag för forskningen inom specialpedagogiken är den tvärvetenskapliga karaktären, menar Ahlberg(2009). Det finns kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Ahlberg(2007) säger att mångfalden erbjuder rika möjligheter till att bredda forskningsfältet men också att den får en otydlig identitet och att teoriutvecklingen blir otydlig. Eftersom kunskapsområdet, enligt Ahlberg, är svårt att beskriva i teorier (det finns inga egna stora teorier) beskrivs forskningsområdet utifrån olika perspektiv, dvs olika synsätt.

I den mångfald av teorier och perspektiv som finns(Björck- Åkesson och Nilholm, 2007) identifieras två huvudlinjer, där den ena förankras inom psykologin och har utvecklats från tanken att ge barn med olika förutsättningar en god start i livet. Den andra har sin förankring i utbildningssociologi och i en kritik av specialpedagogiken som verksamhet. Idag gör många i Sverige en indelning i ett *kategoriskt* och ett *relationellt perspektiv* som har sin grund i de båda huvudlinjerna. I Sverige idag finns en generell enighet kring att specialpedagogiken bör handla om utveckling och lärande i ett samspel mellan olika faktorer på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå, menar Björck-Åkesson och Nilholm, 2007. Man talar mer om elever i svårigheter (relationellt perspektiv) än elever med svårigheter(kategoriskt perspektiv).

I ett *relationellt perspektiv* ses eleven i ett helhetsperspektiv där omgivningen är av betydelse för eleven. Eleven, läraren och lärandemiljön samspelar för specialpedagogiska åtgärder och alla på skolan ansvarar för att elever i svårigheter får stöd och hjälp (Persson, 2007). I ett *kategoriskt perspektiv* ses elevens svårigheter som att eleven själv är bärare av sina svårigheter, fokus på specialpedagogiska åtgärder ligger hos eleven, menar Persson.

Både internationella och nationella forskare beskriver olika perspektiv(Ahlberg, 2009). Hon nämner som exempel Skidmore(1996) som ser ett medicinskt, ett psykologiskt, ett sociologiskt och ett organisationsperspektiv. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist gör en indelning i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv(de perspektiv som utgör de två

huvudlinjerna i Sverige). Nilholm skiljer ut ett kompensatoriskt, ett kritiskt och ett dilemmaperspektiv och Ahlberg själv ett kommunikativt- relationsinriktat perspektiv. Studien anknyter till hur lärare beskriver elevers stöd i läs- och skrivsvårigheter, till framförallt det kategoriska och det relationella perspektivet.

Lärandeteorier

Sociokulturell teori

Läroplanen, Lgr 11 förespråkar en sociokulturell teori där vi lär oss genom att samspela med andra människor och ta del av varandras tankar. Den sociokulturella teorin utgår från Vygotskijs idéer där vi föds in i och samspelar i en social, kulturell och historisk omgivning. (Yvonne Karlsson, personlig kommunikation 12-12-04). Enligt Säljö(2000) är de kommunikativa processerna centrala vad gäller lärande och utveckling. Genom att kommunicera blir vi delaktiga i kunskaper och färdigheter. Författaren menar att när man kan något, t. ex att skriva, läsa och så vidare, så innebär det att man behärskar en kommunikativ praktik och denna praktik innehåller också någon form av fysisk verksamhet. Mänskliga praktiker är i de flesta fall både kommunikativa och fysiska. När man skriver så gör man det fysiskt samtidigt som man måste känna till regler för skrivandet t.ex. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen, anser Säljö. Det är genom att kommunicera om vad som händer i lekar och interaktion, menar författaren, som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser. Han menar vidare att det sociokulturella perspektivet pekar ut den mänskliga formen av kommunikation som en kanal genom vilken lärande och utveckling sker. Kommunikation är alltså länken mellan det inre(tänkande) och det yttre(interaktion), menar Säljö. Kunskap är något som individen använder i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ett ändamålsenligt sätt, resonerar han. Kunskaper och färdigheter som förvärvats kommer från de insikter som gjorts och byggts upp historiskt i ett samhälle och som sedan överförts genom kommunikation till kommande generationer i form av intellektuella (psykologiska/språkliga) och fysiska redskap/artefakter.

Ett sociokulturellt perspektiv på inläring innebär att den mer kunnige vägleder och stöttar den som är mindre kunnig inom ett ämne. Den mer kunnige kan vara en lärare men också en annan elev. I början är den lärande beroende av stöd, men efter hand blir den lärande allt mer självständig och kan ta ett större ansvar och så småningom hantera tankegången eller handlingen på egen hand, anser Säljö.

Vygotsky menar att den proximala utvecklingszonen (den närmaste utvecklingszonen) är området mellan vad ett barn klarar på egen hand och med hjälp av någon annan (Yvonne Karlsson, personlig kommunikation 12-12-04). Med lite handledning från omgivningen kan vi ofta lösa problem som vi skulle ha svårt att klara på egen hand, belyser Säljö (2000). Stödet kan bestå i att vi får hjälp att klara ut vad som frågas efter eller att någon bidrar med att stycka upp ett komplicerat problem i mindre och välbekanta delar, säger Säljö.

Begreppet scaffolding(av engelskans: *scaffolds*, byggnadsställning) innebär kommunikativa stöttor, menar Säljö och tar upp att det i pedagogiska sammanhang innebär de stödstrukturer som gör det möjligt för elever att klara av saker som ligger över deras egen förmåga, men inom den proximala utvecklingszonen. Det kan vara stödfunktioner som lärare ger till elever, men stödet kan också ges av andra elever, säger han. Författaren anser även att man hjälper

barnet att strukturera problemet genom att fästa dess uppmärksamhet var man ska börja och hur man ska fortsätta. Men man måste anpassa sig till barnets intellektuella redskap och färdigheter som barnet behärskar för att han/hon ska kunna ta till sig kunskaper och insikter. Och det är inte meningen att vägleda barnet steg för steg och ta bort alla svårigheterna och på så sätt lotsa det framåt mot lösningen, anser Säljö. Tanken är att låta barnet pröva och verbalisera sina handlingar genom att man som stötta frågar vad det håller på med, hur han/hon har tänkt göra sen etc, menar Säljö. Han uttrycker att kunskap är något man använder i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar praktiska och kommunikativa situationer på ett ändamålsenligt sätt.

Literacybegreppet

För att ta reda på hur stödet bidrar till den skriftspråkliga utvecklingen, behövs även Literacybegreppet ges en förklaring. Literacy är ett begrepp som innefattar både läs-och skrivförmåga och de läs- och skrivaktiviteter som barn är inbegripna i redan tidigt i uppväxten. Det kan hända att en del barn har vuxit upp i torftiga miljöer utan böcker och högläsning. De har dock med sig ett bagage som skolan kan bygga vidare på och ge stöd i deras nuvarande läs-och skrivutveckling.

I ett försök att förklara det engelska ordet Literacy laborerar Josephson(i Fast, 2008) med översättningar som läs- och skrivförmåga och läs- och skrivkunnighet. Säljö (2000) använder istället *skriftspråkliga aktiviteter* och närmar sig då mer ett sociokulturellt förhållningssätt eftersom Literacy mer står för en aktivitet, en praktik. Lindö(2005) hänvisar till Langer(2004), som definierar Literacy i ett vidare begrepp: Det handlar inte bara om läs-och skrivförmåga utan om kvaliteter som förmåga att samtala, reflektera, upptäcka samband mellan olika kunskapsområden och integrera ny kunskap med tidigare kunskap. Lindö menar att här kan den skönlitterära texten på ett annat sätt än en faktatext få elever att känna sig delaktiga i samtal.

Sett ur ett *Emergent Literacy*- perspektiv(som är en del av det större begreppet *Literacy*) socialiseras barn in i skriftspråket av främst sina föräldrar och andra närstående, menar Fast(2008). Hon anser att det är en process som startar tidigt och antyder att miljön som barnen växer upp i är betydelsefull för deras väg in i skriftspråket. Fast säger att läsandet kan ske i andra sammanhang än i böcker, som där symboler, bilder och texter förekommer t.ex. på annonser, tv och datorskärmar. Lärande och aktivitet är integrerade, anser hon. Enligt henne sker interaktionen när barnet gör inköpslista tillsammans med någon i familjen, lyssnar på högläsning, pratar om ett tv-program etc. En dag i en människas liv kan sägas vara fylld av situationer där läsande och skrivande praktiseras och karakteriseras av sociala, kulturella och historiska sammanhang, enligt Fast.

Betydelsen av berättelser har framhållits av Literacyforskare, menar Fast. Även Lindö(2005) framhåller det positiva med berättande av sagor och andra berättelser. Berättandet är värdefullt för barnets språkutveckling och också identitet, säger Fast(2008) vidare.

För att ett barn ska delta på ett meningsfullt sätt i skolans Literacypraktiker är det av betydelse att skapa ett tredje område där elevernas vardagserfarenheter utnyttjas, enligt Fast. Författaren har resonerat om huruvida det finns möjlighet att bygga broar mellan barns vardagserfarenheter och skolans arbete med läsande och skrivande. Hon menar att det är angeläget att ta tillvara det som motiverar barn att läsa och skriva.

Bakom uttrycket: "Att kunna läsa" ryms både tekniska färdigheter, kognitiva förståelseprocesser, intresse och motivation, enligt Rosén och Gustafsson(2006). Komplexiteten i uttrycket finns i begreppet *Reading literacy*, menar författarna. Centralt i den definitionen, ingår att man förstår och använder sig av olika skriftliga former, anser de. De säger också att definitionen innebär att läsaren är aktivt interagerande i läsförståelseprocessen.

Metod

Under rubriken presenteras den metod som använts. Metoden beskrivs också utifrån urval, presentation av skolor och respondenter, genomförande och analys/bearbetning. Till sist behandlas studiens validitet och reliabilitet samt etik.

Kvalitativ forskningsintervju

Syftet med kvalitativ forskningsintervju är att förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Författarna inleder sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* med orden:

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? I ett intervjusamtal lyssnar forskaren till vad människor själva berättar om sin livsvärld, hör dem uttrycka åsikter och synpunkter med sina egna ord, får reda på deras uppfattning om den egna arbetssituationen och arbetslivet, deras drömmar och förhoppningar. Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före den vetenskapliga förklaringen (s. 15).

Här beskriver de sin metod som går ut på att få reda på en människas uppfattning av någonting. Om jag vill veta vad människor tycker och tänker, så är bästa sättet förstås att prata med dem, säger de.

Kvale och Brinkmann menar att en kvalitativ forskningsintervju bygger på vardagslivets samtal och är ett professionellt samtal. Jag anser att det lämpar sig bra med intervjuer då det är lärarnas upplevelser och erfarenheter jag vill åt. Vidare vill jag förstå och se likheter och skillnader i hur lärare ser på läs-och skrivsvårigheter och stödet i dessa. Att kvalitativ forskningsintervju har ett tolkande synsätt är här av betydelse, då jag efter sammanställning av resultatet tolkar och ser ett mönster som kan kategoriseras (Stukat, 2005). Målet med intervjun är inte att komma fram till uppenbara åsikter om stöd i läs-och skrivsvårigheter, utan att försöka tolka de uppfattningar som läraren har.

Intervjuer är en metod som används ofta i kvalitativa undersökningar, då den är flexibel. Det krävs inte heller lika långt deltagande för forskaren som jämförelse vid t.ex. observationer. Det är en anpassningsbar metod, menar Stukat, då språk, tempo och intonation anpassas till den som intervjuas. Intervjun har också fördelen att nå djupare och fånga erfarenheter från respondentens vardagsvärld. Jag har större möjlighet att få fatt i respondentens uppfattning, idéer och tankar, vilket jag varit ute efter. Sammantaget når intervju som metod djupet vad gäller att förstå problematiken i det jag ämnar studera. En nackdel kan vara att den kan vara tidskrävande, dock inte lika tidskrävande som en observation. Stukat menar här att det tidskrävande består i att det kan ta lång tid att intervju och att intervjun ska skrivas ut i sin helhet.

Ett alternativ skulle ha kunnat vara en enkätstudie som är en kvantitativ undersökningsstrategi. Möjligheten att ställa uppföljningsfrågor är dock obefintlig i en enkätstudie och eftersom följdfrågor har setts som en viktig del i datainsamlingen har intervjuer föredragits framför enkäter. Följdfrågor används för att få mer utvecklade svar och kan vara: "Hur menar du?" eller "Har jag förstått dig rätt?", enligt Stúkat. Skillnaden mellan enkät och intervju är själva interaktionen – samspelet mellan mig som forskare och intervjupersonen. Intervjuundersökningar ger möjlighet till att få oväntade svar och även att följa upp svaren med följdfrågor. Då min studie handlar om att undersöka, tolka och förstå hur lärare ser på läs- och skrivsvårigheter och stöd som elever har i dessa svårigheter, anser jag att en kvalitativ undersökningsmetod med intervjuer är mest lämpad och passar mitt syfte. Jag är inte ute efter att generalisera resultatet som en kvantitativ undersökningsstrategi skulle ge.

Intervjuerna i min studie är av halvstrukturerad karaktär, som Stúkat tar upp. Det innebär att de varken är ett öppet samtal eller följer ett exakt frågeformulär, menar han.

Halvstrukturerade intervjuer försöker förstå teman i undersökningsspersonen vardagsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009). Till min hjälp har jag en intervjuguide (bilaga 1) eftersom jag tycker det känns tryggt.

Urval

Mitt empiriska material består av samtal med fem lärare på tre olika skolor. Lärarna undervisar i årskurserna 2 till och med 5. Jag har utfört intervjuerna på andra skolor än den jag själv arbetar på. På det här sättet har jag följt konfidentialitetskravet. Skolorna i studien ligger dessutom i en annan kommun än den jag arbetar i. Jag tyckte också att det kunde vara intressant att träffa lärare från en annan kommun för att få del av deras tankar i stödprocessen. Inför studien kontaktades först två rektorer i kommunen via mail. Jag fick inget svar ifrån dem. Då jag ringde upp sa de att de inte ville lägga mer arbete på lärarna i skolan eftersom de redan var tungt belastade. För att få till några intervjuer, beslöt jag mig för att därmed för att maila alla rektorer i kommunen. Det ledde till att jag fick svar från tre rektorer på tre skolor. De hade intresserade lärare som ville ställa upp på intervju. Respondenterna kontaktades av mig och fick reda på syftet med studien, både via brev (bilaga 2) och när vi träffades. Ingen av respondenterna har fått reda på intervjufrågorna i förväg. Mitt krav var att det skulle vara lärare som arbetar i årskurserna 2-5 och ha ämnet svenska. Några andra krav ställdes inte.

Presentation av skolorna och respondenterna

Jag har valt att namnge respondenterna enligt följande: I skola 1 arbetar Anna och Britta, i skola 2 Cecilia och i skola 3 Disa och Eva. Nedan följer en beskrivning av skolor och lärares utbildning, sammanlagda arbetstid och eventuell fortbildning.

Skola 1: Skolan är en F-5 skola med indelningen F-1, 2-3 och 4-5. Den är en egen byggnad men en del av en större skola, F-9 som också har tre spår. Hela skolan F-9 har sammanlagt ca 370 elever. Den ligger på landsbygden. Anna och Britta som jag har intervjuat arbetar båda främst i 2-3 avdelningen.

Anna: Är förskollärare i botten men har utbildat sig till 1-7 Sv/SO lärare. Hon gick då en särskild lärarutbildning med specialpedagogik som ingick i utbildningen. Hon har arbetat i 7 år som lärare. Sammanlagt har hon arbetat i 25 år om man räknar med förskollärarefarenheten. Anna arbetar i klass 2-3.

Britta: är utbildad lågstadielärare (2,5 år) och har arbetat i 38 år som det. Fortbildningen består

i en termins specialpedagogik som kommunen hade samt en Sv/SO utbildning som skolan stod för. Arbetar i klass 2-3 och en del i F-1.

Skola 2: är en F-5 skola med ca 70 elever. På skolan arbetar man åldersblandat. Den ligger på landet.

Cecilia: blev färdigutbildad förskollärare-82 och arbetade som det i 20 år. Sedan läste hon till Sv/SO lärare på distans och blev färdig -02 och har arbetat som lärare sen dess, i 10 år. Yrkeserfarenheten är alltså 30 år sammanlagt. Just nu läser hon "svenska för invandrare, sv2"(30 hp) och blir färdig till sommaren. Hon arbetar i en 3:a och en 4-5a just nu. Svenska har hon i alla klasser och SO i 3:an och 4:an. 3.an är en klass för sig och 4-5 en klass för sig.

Skola 3: är en F-5 skola med ca 230 elever. Skolan har två avdelningar med en klass i varje årskurs och två fritidshem för de yngre (6-8 år) och ett för de äldre(9-11 år). Skolan är mångkulturell med många olika nationaliteter och ligger i en stad.

Disa: är Sv/SO lärare med inriktning idrott. Hon har arbetat som lärare i 12 år. Hon har också läst specialpedagogik 20 poäng, en kortkurs säger hon själv. Som fortbildning har hon också läst dramapedagogik och just nu håller hon på att läsa in matematiken för att ha behörighet även där(30 poäng). Disa arbetar i klass 5. Hon har haft klass sen fyra år tillbaks.

Eva: har lågstadieläroinutbildning i botten(2,5 år). Hon har mest arbetat som klasslärare men även varit resurslärare. Hon har också arbetat i en annan kommun längre bort några år. Men flyttat tillbaka till den här kommunen. Hon har gått fortbildning till montessoripedagog(2 år) och arbetat på skola C, montessoriinspirerat när de hade det på skolan. Sammanlagt har hon arbetat i 37 år som lärare. Andra fortbildningar har varit teknik och matte/NO utbildning. Även en utbildning, "sexåringen i skolan" gick Eva som kommunen arrangerade när sexåringen skulle in i skolan. Just nu arbetar hon i alla klasser från F-5 på skolan och har specialpedagogiskt uppdrag. Hon har gått många utbildningar och har lång erfarenhet.

Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes, pratade jag igenom frågorna med min handledare och vi gjorde vissa justeringar, la till, drog ifrån och ändrade. Flera av frågorna tyckte hon var bra som de var. Jag genomförde också en provintervju, en pilotstudie med en lärare för att se om frågeguiden (bilaga 1.) fungerade som jag hade tänkt mig. Efter pilotstudien justerades en fråga ytterligare. Till en början var det inte lätt att hitta intervjupersoner till studien. Första gången skrev jag till två rektorer men fick inget svar. När jag sedan ringde upp dem, visade det sig att de inte ville belasta sina redan utmattade lärare med intervjuer. De berättade också att flera var sjukskrivna. Efter de här dystra samtalen, beslöt jag att maila många fler rektorer i kommunen. Då fick jag napp ganska omgående av tre rektorer från tre skolor som hade intresserade lärare som ville ställa upp på intervjuer. Jag fick deras namn och mailadresser. Vi bestämde via mail att träffas på deras respektive skola för intervjuerna och de fick del av brevet som rektorerna fått samt syftet med studien, både via brev och i samband med intervjun. Sammanlagt var det sju lärare från början. Av dem blev det till slut fem kvar som är med i resultatet. Anledningen till de två bortfallen var i det ena fallet att intervjun bara blev inspelad till en del. Jag tyckte att det blev svårt att analysera utan transkribering, varför jag valde bort den. Den andra som föll bort var helt enkelt för att hon svarade väldigt korthugget på frågorna, gav inga uttömmande svar. Inte ens när jag ställde följdfrågor och försökte ta det från andra vinklar blev svaren densamma. Så jag beslöt att inte ta med den intervjun eftersom den inte gav något.

Alla intervjuer utom en genomfördes på respektive lärares arbetsplats. En av intervjuerna gjordes på påsklovet och vi valde en neutral plats på ett lugnt café. När de övriga fyra intervjuerna- som tog mellan 40 minuter och en timme- utfördes på respektive lärares arbetsplats, satt vi ostörda i ett lugnt rum. Antingen var det ett klassrum eller när jag intervjuade läraren som har specialpedagogiska uppgifter, så satt vi i hennes egna "specialpedagogiska" rum. Jag berättade om syftet med intervjun, att de kunde avbryta när som helst samt att de var anonyma och varken deras namn, skola eller kommun kommer att finnas med i uppsatsen. Innan intervjun startade tillfrågades intervjupersonerna om de samtyckte till att jag spelade in intervjun på mobiltelefonen. Alla samtyckte till detta och därmed spelades det in. På detta sätt kunde jag koncentrera mig på vad intervjupersonerna sa och vid behov kunde jag ställa följdfrågor som tydliggjorde deras svar. När samtalen var avslutade, lovade lärarna att jag kunde höra av mig igen om något var oklart. Efteråt har jag transkriberat dem för att kunna göra en noggrann analys och finna mönster, likheter och skillnader. Inspelningen har också bidragit till tillförlitligheten i undersökningen. Till min hjälp har jag en intervjuguide (bilaga 1) eftersom jag tycker det känns tryggt. Frågorna i intervjuguiden har valts utifrån min kunskap och mina erfarenheter av läs-och skrivsvårigheter, utifrån litteraturen jag har läst samt vilket stöd som kan förekomma i dessa och som sagt även med hjälp av handledare. Ordningen på frågorna har varit beroende av den jag har intervjuat men jag har varit noga med att få med alla frågor för att ha större möjligheter att jämföra och dra slutsatser av de olika lärarnas upplevelser. Jag har också följt upp respondenternas svar med följdfrågor som: "Hur menar du?", "Berätta mer", "Har jag förstått dig rätt?". På så sätt har även utrymmet för missförstånd minskats.

Analys och bearbetning

Vid bearbetningen av materialet började jag med att transkribera alla inspelningar. Jag läste igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger för att få en helhetsbild av materialet. Redan vid omvandlingen till nedskrivna text började mitt analysarbete ta fart. För att underlätta analysarbetet och kunna se det mer överskådligt, gjorde jag en tabell med en kort sammanfattning över vad varje lärare svarade på frågorna från intervjuguiden. Efter att ha läst igenom den flera gånger, kunde jag dels få en helhetsbild över hur varje lärare såg på läs-och skrivsvårigheter och stöd i dessa, dels kunde jag också jämföra varje fråga med hur olika lärarna svarat. Det blev en analys både vertikalt (varje lärare för sig) och horisontellt (olika lärare svarade på olika frågor). Jag har försökt att finna likheter och skillnader i de intervjuades svar och kategoriserat svaren utifrån syftesfrågorna. Kategorierna ska sen motiveras och olika exempel på svar redovisas, menar Stukat, (2005). Det redovisar jag i mitt resultat. I resultatet har jag också valt att sammanfatta varje kategori som jag kommit fram till, d.v.s. kategoriserat under syftesfrågorna och sammanfattat dessa. Resultatet har i sin tur lästs igenom flera gånger, markerat samma svar med samma färg. Till slut, efter mycket tolkande och analyserande har hela centrala intervjun knytits samman till en deskriptiv utsaga.

Validitet och reliabilitet

För att förklara vad validitet är, enligt Stukat, är det om man mäter det man avser att mäta. Jag har därför under den tid som studien pågått ställt mig frågan om jag fått svar på de frågor jag har ställt vid intervjuerna och på det viset fått reda på det som studien avser. Under intervjuerna ställdes därför ofta klagörande frågor och följdfrågor som gav fördjupade svar. Detta för att förvissa sig om att jag förstått vad respondenten menar, enligt Stukat. Som jag tidigare påpekat utgår frågorna från min kunskap och mina erfarenheter av läs-och skrivsvårigheter som jag har som lärare samt vilket stöd som kan förekomma i dessa. Då jag

också gjort en pilotstudie och i samtal med handledare kommit fram till frågorna, anser jag att de har hög validitet. Metoden har avsett att undersöka hur lärare upplever läs-och skrivsvårigheter samt stöd i svårigheterna och genom de kvalitativa intervjuerna har den hög validitet.

Med reliabilitet menas tillförlitligheten, säger Stúkat och översätter det till att betyda hur bra mitt mätinstrument är på att mäta- hur skarpt eller trubbigt det är. Några reliabilitetsbrister i en undersökning kan vara: Feltolkning av frågor, yttre störningar under intervjun, dagsformen hos den svarande etc. menar Stúkat. Alla intervjuer har förekommit utan yttre störningar, i ett lugnt rum. Feltolkning av frågor har minskat då jag har ställt följdfrågor. Det förekom inga yttre störningar under intervjuerna, utan vi kunde prata ostört. Flera av lärarna har arbetat länge och har lång erfarenhet, vilket också ökar tillförlitligheten.

Etik

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer är fyra. **Informationskravet:** Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.

Samtyckeskravet: Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. **Konfidentialitetskravet:** Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. **Nyttjandekravet:** Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

I denna studie följs informationskravet genom att intervjupersonerna fick ett informationsbrev om studiens syfte, samt en personlig information innan intervjuerna genomförs. Samtyckeskravet följs genom att lärarna blev informerade om studien och sedan får möjlighet att bestämma om de vill delta i studien eller inte. De blir även informerade om att de när som helst kan avsluta sitt deltagande. Konfidentialitetskravet innebär att inga namn på elever, lärare, skola eller kommun redogörs för i arbetet. För att bäst följa kravet har intervjuerna genomförts på andra skolor än där jag själv arbetar. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlas endast används för forskningsändamål.

Resultat

Syftet med studien är att få reda på *hur lärarna ser på läs-och skrivsvårigheter* och hur det *nuvarande stödet är som elever i läs-och skrivsvårigheter* har samt vad lärarna anser *skulle vara ett önskvärt stöd*. Jag har i resultatet utgått från syftesfrågorna som huvudrubriker. Därefter har det under syftesrubrikerna framstått andra kategoriseringar.

Hur ser lärarna på läs-och skrivsvårigheter?

Lärarna ger flera olika förklaringar till vad läs-och skrivsvårigheter beror på. Jag har delat in dem i: *individuella orsaker, sociala orsaker, organisatoriska orsaker*. Jag har också kunnat se att deras syn på svårigheterna är för det mesta kopplad till hur de sen ser att svårigheterna kan visa sig. Här har jag delat in den kopplingen som jag ser att de gör till *tidiga insatser, knäcka koden, läsförståelse, bokstavsproblem vid läsning-skrivning*

Individuella orsaker

Anna och Cecilia menar att läs-och skrivsvårigheterna beror på att barnen kan ha neuropsykiatriska funktionshinder som ADHD och Aspberger eller så kan de bero på dyslexi. Britta tar upp orsaker som fosterskada och koncentrationsstörning. Även Eva tänker att svårigheterna delvis kan bero på ärftlighet.

Fyra av de fem lärarna ger individuella orsaker till läs-och skrivsvårigheter. De individuella kan t.ex. vara dyslexi eller neuropsykiatriska som ADHD.

Sociala orsaker

Inbegriper bl.a. de miljöer som barnen växer upp i, t.ex. hemmiljön. Barnet får mindre stöd hemifrån. Här säger Anna att:

Det kan vara sociala orsaker också, att man inte har tränat språket tidigt eller så. Det beror på vilket stöd de får hemma också. De elever som får stöd hemma utvecklas mycket snabbare än de som inte får lika mycket stöd hemma. Det gör stor skillnad.

Cecilia påpekar att:

Det kan bero på hemförhållandena; hur van man är att lyssna på någon som läser, hur van man är att låna böcker på biblioteket, uppmuntra, stimulera barnet till att läsa.

Även Disa ser läs-och skrivsvårigheters orsaker utifrån en social faktor där man inte fått haft högläsning i hemmet:

Det kan ju vara att man inte fått uppläst för sig. Man ser inte att det finns text överallt. Man har inte uppmärksammat det. När de inte har fått sagor lästa för sig så är de så i bakvattnet.

Eva berättar i sin tur att hon tycker att miljön påverkar och leder till läs-och skrivsvårigheterna. Att det bl. kan vara försenad talspråksutveckling men också att föräldrar inte pratar med sina barn så mycket. Hon är inne på att det har med literacy att göra. Hon säger:

Ingen har läst för dig, visat bilder för dig, ingen har haft fikapauser med dig. Det är ett väldigt görande. Jag tror föräldrar gör väldigt mycket med sina barn. Men man hinner inte prata, man hinner inte visa, man hinner inte läsa. Då tror jag man kan utveckla läs-och skrivsvårigheter, pga understimulering. Man tittar inte på tv tillsammans och pratar inte om det man ser. Man läser inte tidningen tillsammans. Det är literacy, finns inte. Ögat ser inte att mamma läser. Och man har aldrig varit på biblioteket.

Sociala orsaker kan också vara barnets socioekonomiska bakgrund som Cecilia och Disa tar upp. Disa menar att ”det inte finns så mycket litteratur hemma.”

Klimatet i klassrummet är en annan social orsak. I Disas femma är det 27 elever som just nu sitter 2o2. Hon berättar att hon har tre elever i varje hörn för att de ska slippa gå förbi varandra. Det har också varit jättemycket jobb med att få arbetsro i klassen, säger hon. I hennes klass är det lättast om alla gör samma sak men på olika sätt.

Lärares förhållningssätt tar Cecilia upp. Hon tycker att lärare borde lägga ner mer engagemang och energi istället för att tänka: ”Han kan ju ändå inte lära sig läsa”.

Om sociala orsaker till läs-och skrivsvårigheter kan slutligen sägas att det kan vara avsaknad av stöd i *hemmiljön*; att man inte har tränat språket, inte talat så mycket med barnen, inte uppmuntrat/stöttat barnet att läsa, inte haft högläsning hemma, aldrig varit på biblioteket. Barnen får inte heller se föräldrarna själva läsa så mycket heller. Sociala orsaker som beror på hemmiljön tar Anna, Disa, Cecilia och Eva upp. Eva utvecklar det till Literacy. Den *socioekonomiska statusen*, där man inte har så mycket litteratur hemma anser Disa och Cecilia vara en bidragande orsak till läs-och skrivsvårigheter. Disa menar också att *klassrumsklimatet* kan leda till svårigheter i läsning och skrivning. Cecilia är den enda som tar upp att *lärares förhållningssätt* och engagemang påverkar elevernas läsning och skrivning.

Organisatoriska orsaker

Cecilia funderar över vad man har för resurser, för medel och vad man kan erbjuda eleverna. Vidare om rektorn är ”med på noterna” och vill hjälpa till. Och om skolan har tillgång till specialpedagog, anser hon vara viktigt för att få handledning.

Sammanfattningsvis kan sägas om de organisatoriska orsakerna är att det är endast en lärare som tar upp dem, Cecilia. Hon anser att det viktiga är: tillgången till resurser som t.ex. lärare, att rektor ser vilket stöd som behövs till eleverna och att det finns specialpedagog.

Jag går nu över till de andra faktorerna som spelar in på hur lärarna ser på svårigheterna i läsning och skrivning. Utifrån den syn lärarna har på läs-och skrivsvårigheter kan jag också se kopplingen till hur de menar att svårigheterna sen kan visa sig. Flera av dem är inne på att läs-och skrivsvårigheter har olika betydelser och att de därmed visar sig på olika sätt.

Tidiga insatser

Anna menar att man redan i förskolan kan se om en elev har problem med språklekar och att det sen ofta visar sig i läsinlärningen. Hon säger:

Redan från start tycker jag man kan se om en elev har problem med språket överhuvudtaget, med språklekar, har svårt att ta till sig rim och ramsor och sånt. Ofta slår det inte fel, utan

när vi kommer till läsinläringen så har de många gånger problem som jag sett tidigt att de haft. Läs-och skrivsvårigheter för mig startar redan där nere egentligen.

Även Cecilia ser att om tidiga insatser inte görs i förskolan leder det till svårigheter med att läsa och skriva.

Anna och Cecilia kan se att om inte tidiga insatser görs i förskolan med språklekar så leder det till läs-och skrivsvårigheter.

knäcka koden

Britta anser att läs-och skrivsvårigheter är när man inte kan knäcka koden till att läsa. Där är starten för henne på läs-och skrivsvårigheter. Det kopplar hon samman med att eleverna inte kommer ihåg ljuden, hur man formar dem eller knyter ihop dem. Hon ser det som att det fattas i minnet och att det går väldigt långsamt. Eva säger att man när man inte kan koppla ihop det svåra alfabetet med 28 tecken och inte får någon mening i det man läser så har man läs-och skrivsvårigheter. Även hon säger att de inte kan forma bokstäverna ljudmässigt, ljuda samman dem. Det finns en del, menar hon som knäcker läskoden men inte skrivkoden. Då kan man lära sig läsa genom att skriva, anser hon.

Britta och Eva pratar om att om man inte kan knäcka koden så blir det problem med läsning och skrivning. Britta ser att visar sig som att det går långsamt och att det fattas i minnet medan Eva är mer inne på att de inte ser någon mening i det de läser.

Läsförståelse

Både Cecilia, Disa och Eva berättar att läs-och skrivsvårigheter är när man inte har någon läsförståelse. De kopplar ihop läsförståelsen med att det blir svårt att skapa sig egna texter, läsa instruktioner och svårt att hänga med i klassens gemensamma arbete. Läsförståelsen är på många sätt förknippad med delaktigheten i klassen. Cecilia och Disa pratar om att man inte kan tillgodose sig skriftspråket eller tillgodogöra sig en text. Båda är här också inne på den mekaniska läsningen utan förståelse. Cecilia säger:

Läs-och skrivsvårigheter är när man ser att en elev inte kan tillgodose sig skriftspråket. Skriftspråket är både att läsa och skriva. Att eleven inte kan ta till sig det eller kommunicera genom att skriva eller läsa. Det visar sig att de har problem i sin läsning, skrivning. Ibland kan det vara sådana som kan läsa men det är mekanisk läsning. De har ingen förståelse för det de läser.

Medan Disa berättar att:

När man inte kan tillgodogöra sig en text är nog lässvårigheter för mig. Det kan låta som att man kan läsa men man vet inte alls vad innehållet är.

Eva pratar även hon om läsförståelse:

Vilken metod man än använder måste man få ut något av det lästa och skrivna för att få ihop det.

För att koppla läsförståelsen till delaktigheten som de alla tre är inne på ger jag som exempel det Eva uttalar sig om:

Att kunna hänga med i klassens gemensamma arbete. Man ska kunna samarbeta med andra, skriva saker tillsammans.

Cecilia, Disa och Eva anser att läs-och skrivsvårigheter hänger samman med läsförståelsen. De kopplar sedan läsförståelsen som ett sätt att vara delaktig i klassens arbete.

Bokstavsproblem vid läsning-skrivning

När man t.ex. hoppar över bokstäver när man läser eller skriver leder det följaktligen till att det blir svårt att läsa och förstå olika texter men även ett motstånd mot att läsa. Det här fenomenet tar Disa och Cecilia upp. Disa säger:

Om man inte kan forma bokstäver, om man tappar bokstäver.

Enligt Disa visar sig det så här:

Det är väldigt motstånd mot att läsa och skriva. Man försöker göra allt för att slippa undan. Man är kissnödig och man behöver gå hit och dit. Allt för att slippa undan.

Cecilia i sin tur säger att:

På vissa kan det uttrycka sig att de stavar väldigt illa, hoppar över bokstäver, vänder bokstäver. Även hoppar över vissa ord när de ska skriva meningar.

Det här visar sig enligt Cecilia:

Det visar sig när man ska läsa en text och så ska de ju t.ex. träna berättartexter och faktatexter. De kan inte läsa och förstå och leta upp viktiga ord och sedan skapa en egen text, en faktatext.

Disa och Cecilia menar att när man tappar bokstäver så blir det svårt att läsa och förstå olika texter. Det blir också ett motstånd mot det.

Hur ser det nuvarande stödet ut?

Jag kan utkristallisera att det nuvarande stödet ges i tre olika konstellationer: *Individuellt stöd, stöd i liten grupp och stöd i klass.*

Individuellt stöd

Alla fem lärarna tar upp En-till-en stöd. Britta ser det som en intensivövning och de arbetar efter Rydaholmsmodellen eller Gnosjömodellen. Så här uttalar hon sig:

De har varit inne på två-tre bokstavsord. Sen är det mycket övning. Mycket nöta in, nöta in. Vi har fått ett material från W (övergripande resursteam) och det handlar mycket om att du bara måste nöta. Det är två bokstavsord, öva, öva. En kvart åt gången, tre gånger i veckan.

Cecilia är emot att man segregerar dessa barn, att man tar ut dem för mycket men kan se att en-till-en undervisning kan vara bra för att träna just det de behöver jobba med. Här är det specialpedagogen som tar ut de som behöver och har ett specialprogram som hon tränar med dem. Det kan vara intensivläsning eller att de använder talsyntes och pc och tränar lexia programmen.

Även Disa pratar om att specialpedagogen tar ut en och en från klassrummet och bl. a. tränar med Rydaholmsmodellen.

Anna berättar att hon har satt sig med de här eleverna som behöver enskilt stöd och tränat med dem när de varit två i klassen som Rydaholmsmodellen. De har också minneslek på datorn för träning av arbetsminnet.

Eva utgår från kartläggningen vad gäller stödet för att se var behoven finns. Hon menar att man ska kunna få enskilt stöd, att man har avkodningsträning med Rydaholmsmodellen och ren minnesträning som är skraddarsydd till just det barnet. Hon jobbar med det specialpedagogiska uppdraget på skolan, säger hon.

Sammanfattningsvis använder alla lärarna en-till-en stöd. Fyra av dem nämner att man då tränar med hjälp Rydaholmsmodellen. Tre lärare på två skolor har specialpedagog som kan öva med eleverna. Eva arbetar själv som specialpedagog på sin skola. De använder sig även av kompensering, tekniskt hjälpmedel som dator till minnesträningen, talsyntes och pc medger två av lärarna.

kamratstöd

Cecilia och Disa anser att arbeta tillsammans två elever är bra. Cecilia menar att:

Man kan sitta ihop med någon schysst kompis. Det är alltid bra. Den ena kan skriva, den andra berätta.

Disa försöker att de läser för varandra två och två eftersom en del har svårt att läsa instruktioner och att koncentrera sig.

Bara två av lärarna, Cecilia och Disa, använder sig av det här stödet som de anser är bra.

Stöd i grupp

Här förekommer läsgrupper hos fyra av lärarna, Anna, Disa, Cecilia och Eva. Anna och Eva pratar också om skrivgrupper och Eva lägger till ytterligare grupper. I Disas klass träffar specialpedagogen två-tre stycken i grupp. Här uttalar sig Anna om läsgruppen:

...då när x är här inne har vi en extra läsgrupp. Så vi sitter tre stycken där inne och har lite extra annan läsning, en annan läsebok än vad de andra har, lite andra uppgifter som är mer anpassade för deras läsnivå.

Disa säger om läsgrupp:

Vi har gått ihop båda femmorna och har en lärare som läser med dem, skapat läsgrupp istället för att ha halvklass. Så vi har satt resursen så då. Bestämt det själva. Det är ju ett sätt.

Anna diskuterar med eleverna i sin skrivgrupp hur man kan skriva en saga t.ex:

Vi skriver gemensamt med hjälp av sagokort för att komma ihåg språket och komma igång. Vi diskuterar vad som kan hända, hur man kan skriva meningar. Så tar jag den lilla gruppen och vi sätter oss och skriver. Vad händer i sagan? Vad kan hända? Och hur kan man skriva det här då. Jag förskriver och de får skriva av istället. Många gånger är de hämmade i språket med. Vi pratar igenom lite grann vad den kan handla om och hur vi ska formulera oss.

Eva menar att stödet utgår från kartläggningen och att de då ser var behoven finns. Finns behoven att få stöd i grupp ska man få det. Det kan då vara läsgrupp, skrivgrupp eller mattegrupp.

Disa berättar följande om specialpedagogens lilla grupp:

Specialpedagogen träffar dem två-tre gånger i veckan. De har med specialpedagogen skrivit dagbok utifrån västindiefararen. Då har de jobbat med både att de såg film och skrev.

Cecilia menar att barnen delas upp i mindre grupper i olika ämnen, utifrån nivån de befinner sig på.

I de små grupperna läser och skriver man gemensamt. De arbetar med annat än i klassen. Tre lärare pratar om läsgrupp. Det är Anna, Disa och Eva. Här förekommer annat, anpassat läsmaterial. En slags gruppering efter läsnivå. I Annas skrivgrupp finns även där anpassat material som sagokort. Cecilia berättar att de har mindre grupper utifrån nivå.

Stöd i klass

Stödet i klassen innebär att undervisningen anpassas på olika sätt. Cecilia, Disa och Eva använder sig av det här stödet i sina klasser. Ett sätt att anpassa undervisningen är att de använder kompensatoriska, tekniska hjälpmedel som ipad, datorer, digitala medel. Disa ger ett exempel på digital anpassning:

Det är svårt att läsa t.ex. religionsboken men nu finns det digitalt. De får lyssna. Nu är det första gången jag beställt det. Jag har haft de här fyra plus en till som har fått lyssna på religionen istället.

Eva berättar också om hur hon arbetar med tekniska, kompensatoriska hjälpmedel:

Det är mycket ipad vi jobbar med, spelar in korta filmer. Vi har jobbat med intervjuer och sätter upp frågeord på tavlan och utifrån frågeorden gör de intervju. Zlatan och Mezzi är populära. De som inte har skrivförmågan, kan sitta och skriva ipad och någon spelar in film i paperpauls och ställer frågor till personer som kommer och går i den här scenen.

Eva tar samtidigt upp att det är en skola för alla och att det krävs en del av läraren för att nå fram till alla.

Man måste ha så många olika verktyg för att nå fram till alla. Vi har en skola för alla. Spännvidden har ökat. Det räcker inte med autism för att gå på särskola utan du måste ha någon form av utvecklingsstörning.

Cecilia tänker på att använda sig av de digitala och multimodala medel som finns för att anpassa undervisningen:

Jag tänker på digitala medel och lite mer multimodala medel som film och video. De behöver uttrycka sig på ett annat sätt än att bara skriva. De kan ju presentera sina arbeten med bildspel och de kan ha berättarröst. Det finns massor med appar på ipaden så man kan ju tala in text och sen kan man skriva eller tvärtom.

Disa och Eva har även haft högläsning för att anpassa undervisningen. Så här uttrycker Disa det:

När alla läste krigarprinsessan, alla de böckerna. Sju stycken. Då började jag med att läsa högt sen läste de i mindre grupper. Vissa blev färdiga jättefort och då pratade vi om det så alla blev färdiga samtidigt. Det var en anpassning att jag satt tillsammans med dem och även specialläraren satt med dem och då läser man en bit och så läser de en bit. Man får en go i det.

Eva har använt sig av att läsa högt och arbeta tillsammans i ämnet elektricitet för att anpassa så att alla elever hänger med:

Som idag jobbade femmorna med elektricitet. Nu var det en faktatext som skulle läsas och sen frågor som skulle svaras på. Då läste de faktatexten själva, sen läste vi den högt tillsammans och diskuterade vad som fanns i texten och svarade på frågorna tillsammans. Då går de i femman och har läs-och skrivsvårigheter. En flicka har dyslexi och hon hade aldrig klarat faktatexten om elektriciteten om vi inte hade gjort på detta sätt idag. Så det slår igenom i alla ämnen.

Disa tycker också att det är av största vikt att sporra eleverna som ett stöd i klassen, genom att ha bokbad. Här är det viktigt att klassen tillsammans läser 100 böcker, inte hur svår eller enkel bok man läser. Då blir det på vars och ens nivå, resonerar hon. Om detta berättar hon:

Jag tror man måste skölja eleverna med böcker. Speciellt på höstarna har vi bokbad. Då har vi en badbalja med böcker och presenterar och de sätter upp på väggen när de läst en bok. Hur lång tid tar det för klassen att läsa 100 böcker? För det sporrar. För även om någon bara läser en Lasse-Maja så är den lika mycket värd som Harry Potter.

Något annat som kommer upp vad gäller anpassningen av undervisningen är att ge eleverna en förförståelse för att de lättare ska förstå. Det här är både Disa och Cecilia inne på. Cecilia säger:

Det är också viktigt att ge de här barnen förförståelse om man ska starta något tema. Jag tror det gynnar alla att man visar någon film först, pratar om filmen och sen låter dem arbeta, skriva eller vad de ska göra. Om man samtalar om det man läser så får de förförståelse så att man kopplar till sina egna upplevelser och på det sättet blir det lättare att ta sig an uppgiften.

Disa pratar om hur hon anpassar med att ge förförståelse genom att se en film om Buddhism först. Sedan tar hon hjälp av boken. Då har alla lite förförståelse via filmen.

Intresse ser Cecilia som något att spinna vidare på i klassundervisningen och få eleverna motiverade. Hon anser att man som lärare behöver förnya sig hela tiden så att man inte kör med samma saker hela tiden. Då tröttnar eleverna, menar hon. Något som hon också ser som viktigt är att ställa krav på eleverna. Så att en tolvåring inte skriver enkla saker som en sjuåring. Hon anser att det behöver vara på rätt kognitiv nivå men tas i etapper. Det ska inte vara för lätt, menar hon.

Sammanfattning stöd i klass: Här handlar det mycket om att anpassa undervisningen på olika sätt så att alla elever känner att de tillhör klassen och är delaktiga utifrån sina förutsättningar. Anpassningen kan ske med hjälp av kompenserande, tekniska hjälpmedel som exempelvis ipad och digitala medel. Det här ger Cecilia, Disa och Eva exempel på. Det viktiga här är att eleverna kan få uttrycka sig på annat sätt än att skriva t.ex. lyssna digitalt på ett ämne eller spela in film på ipad.

Anpassa efter vad var och en förmår blir det om man som Disa sporrar klassen att läsa 100

böcker. Alla böcker, tjock som tunn är lika mycket värda.

Anpassningen genom att ge förförståelse är något som Disa och Cecilia förespråkar. Det gynnar alla eleverna, menar de. De ger förförståelse om ett ämne genom att se en film och prata om den.

Cecilia tar tillvara elevernas intressen för att motivera dem. Hon anser också att krav bör finnas är och att det ska vara krav på rätt kognitiv nivå men tas i etapper.

Vilket stöd önskar lärarna till elever i läs-och skrivsvårigheter?

Jag har utifrån respondenternas svar, funnit att de önskar individuellt stöd, mindre klasser, två i klassen och specialpedagogisk kompetens.

Individuellt stöd

Anna och Britta kan se en-till-en stöd som önskvärt. Även Disa tycker det vore bra till viss del.

Anna önskar att få till 30 minuter enskild träning, en-till-en varje dag så att man kan sitta med de här eleverna och hjälpa dem. Speciellt arbetsminnet måste de träna.

Britta ser också det som önskvärt med att öva varje dag med de här eleverna. Hon säger:

Jag skulle önska att jag fick en stund med dem varje dag för träning. För de här barnen tror jag det hjälper. Om du sen har dyslexi eller vad du har så är det så att du behöver öva, öva, öva. Det tror jag är det enda som hjälper och att man gör det tidigt.

Disa ser det enskilda stödet behövs fast inte för mycket eftersom de behöver vara med i klassen. Hon berättar:

Tror det behövs intensiv träning, en-till-en. Fast inte för mycket. En del barn tycker det är bra och skönt att gå ifrån medan andra tycker det är hemskt att gå ifrån gruppen.

Här är det mest Anna och Britta som ser en-till-en stödet som viktigt att få till varje dag. Att få till tiden till det och att det är tillräckligt med personal för detta. Syftet enligt dem, är att de här eleverna behöver extra mycket träning. Disa ser det som att det kan behövas ibland men hon är mån om att eleverna känner att de tillhör klassen.

Mindre klasser

Önskar både Cecilia och Disa. Cecilia säger således:

Jag skulle vilja fortsätta som nu fast jag vill ha mindre klasser. När man ändå delar upp dem i mindre grupper, vad är vitsen med att ha så stora klasser? Det kan man fråga sig. Vi delar ändå i mindre grupper för att det ska passa. I NO, SO. Jag skulle vilja ha ännu mindre, runt 10 barn i varje så att det gynnade barnen i svårigheter. Så mindre grupper och fler personal.

Disa uttrycker samma önskan om mindre grupp:

Jag skulle nog vilja ha mindre grupp med elever som hörde till, inte bara läs-och skriv, blandad. Det blir mer möjligheter för dem. Inte sitta enskilt med bara läs-och skriv utan man

kan se att alla läst ut en bok. Det hade vi inte fixat om vi inte haft blandade grupper. Sen ibland drog jag lott så blev det lite olika. Och så sa jag: nu idag är det så här. De köpte det. Sen anpassar de sig också. Alla behöver inte läsa lika långt. Nu har vi tekniska hjälpmedel som finns på ett lättillgängligt sätt. Men det är mycket med 27 i en klass.

Det är Cecilia och Disa som önskar sig en mindre grupp elever. I Cecilias fall delar man tydligen gruppen många gånger ändå i olika ämnen och då tycker hon att man lika väl kan ha mindre grupper från början. För Disas del så har hon en väldigt stor klass. Hon anser att det ska vara en blandad, mindre grupp för att de har utbyte av varandra. Och kan ha stöttning av varandra. Hon tycker inte att man bara ska ha en grupp med läs-och skrivsvårigheter t.ex.

Två lärare i klassen

Det är mest Eva som ser en fördel i att alltid vara två i klassen. Om det säger hon:

Förutsättningen skulle vara att man alltid är två i en klass. Här är inga klasser som rör sig i spannet 15, utan det är 25 till 27 i varje klass. Jag tror att man skulle satsa på att vara två i varje klass. Skulle fånga upp fler barn. Fler skulle nå målen.

Även Cecilia tycker att det skulle gynna barnen i svårigheter om det fanns fler personal, fler resurser.

Jag kan konstatera att Eva pratar sig varm om fördelen med att vara två i klassen när det är så stora klasser eftersom fler skulle nå målen. Cecilia nämner att det skulle vara fler personal förutom att hon också vill ha mindre grupper.

Specialpedagogisk kompetens

Fyra av lärarna önskar att det finns speciallärare eller specialpedagog. Anna vill ha en speciallärare som tar hand om elever som behöver extra stöd. Hon säger så här:

Jag hade gärna sett att man hade en speciallärare i huset som tar hand om de här eleverna som behöver extra stöd. Det tror jag på och att man kan få lite tips och idéer. Tänk så här, du kan göra så här. Nu ska man söka rätt på allt upptill allt annat man ska göra, all annan undervisning upp till allt annat. Så har vi eleverna som är jättelångt komna. De behöver också stöd. Det är lätt att man glömmer av dem. De behöver utvecklas ännu mer i sin läsutveckling.

Cecilia ser en fördel med att ha en specialpedagog för att få handledning:

Tillgång till specialpedagog är väldigt viktigt. Inte just för att träna de eleverna men för att läraren ska få stöd och lite handledning av specialpedagogen. Hur gör jag med det här åtgärdsprogrammet? Hur ska jag utforma det här åtgärdsprogrammet? Det är specialpedagogens roll. Det är mycket handledning det handlar om.

Både Disa och Eva anser att det skulle finnas fler med specialpedagogisk kompetens på skolan. De arbetar båda på samma skola och det är bara Eva som arbetar med de specialpedagogiska uppgifterna. Hon är inte specialpedagog men har mycket annan utbildning. Eva säger:

På en så här stor skola skulle man haft fler tjänster som jobbar med specialpedagogiska uppgifter.

Fyra lärare önskar alltså speciallärare eller specialpedagog. Anna vill ha en speciallärare som tar hand om elever som behöver extra stöd, även de eleverna som kommit långt behöver utvecklas vidare. Hon önskar också få tips av specialläraren. Cecilia vill ha en specialpedagog för att få handledning av. Disa och Eva önskar att det fanns fler som arbetar med specialpedagogik på skolan. Eva är ensam som arbetar med specialpedagogiska uppgifter.

Diskussion

Avsnittet inleds med en diskussion kring metoden, där jag belyser metodens styrkor och svagheter. Därefter följer resultatdiskussionen och resultatet tolkas utifrån syftesfrågorna. Jag anknyter studien om lärares beskrivningar av elevers stöd i läs- och skrivsvårigheter till framförallt det kategoriska och det relationella perspektivet.

Metoddiskussion

Syftet med studien är att tolka och förstå hur lärare ser på elever i läs-och skrivsvårigheter och det stöd de har i svårigheterna. En annan del av syftet har också varit att se mönster, förstå de likheter och skillnader i deras synsätt runt svårigheter i läsning och skrivning samt stöd. Jag har använt mig av en kvalitativ metod med halvstrukturerade intervjuer med fem lärare. Kvalitativ forskning kritiseras av många för att vara för subjektiv, antyder Stukat (2005). Resultaten är beroende på vem som har gjort undersökningen, menar han. Jag är medveten om att de frågor jag har haft, har styrt samtalet. Samtidigt är det just de frågorna jag velat ha svar på och de är noga genomgångna innan själva intervjuerna genomfördes. Först gjorde jag en provintervju, vilket var bra för då hade jag en möjlighet att ändra intervjufrågorna. Jag gick även igenom frågorna med min handledare. Så frågorna, anser jag har en hög trovärdighet eller validitet, då följdfrågor har använts för att få fördjupade svar. Detta för att förvissa sig om att man förstått vad respondenten menar, anser Stukat. Även reliabiliteten, tillförlitligheten är hög då inga yttre störningar förekommit under intervjuerna och respondenterna har varit väl insatta i ämnet och gärna delat med sig av kunskap och erfarenhet.

Intervjuerna har spelats in, transkriberats, analyserats och tolkats för att få en djupare förståelse för hur lärarna ser på ämnet. Det har varit ett huvudbry att strukturera intervju svaren i resultatet och sedan att analysera och tolka vidare. Jag är nöjd med den strukturering och tolkning jag har gjort. Intervju svaren har varit varierade och jag har kunnat se både likheter och skillnader i sättet att se på läs-och skrivsvårigheter och stöd som elever har i detta. En intressant fråga har varit vilket stöd som lärarna önskat till elever i läs-och skrivsvårigheter. Utifrån lärarnas sätt att se har jag kopplat till de perspektiv som vi i Sverige har som huvudlinjer: Det kategoriska och det relationella synsättet.

Lärarna har varit ytterst villiga att dela med sig av sin breda kunskap och sina erfarenheter i ämnet. Respondenterna har alla kompetens i ämnet svenska och undervisar i det. Två av dem har arbetat i 37 respektive 38 år, två har varit förskollärare som sadlat om till lärare i Sv/SO. De har en lång sammanlagd arbetstid som både förskollärare och lärare på 25 respektive 30 år. En lärare har "bara" arbetat i 12 år. De flesta av lärarna har också mycket fortbildning genom åren. Alla fem som jag har intervjuat har visat stort intresse för läs-och skrivsvårigheter och vilket stöd som sätts in. De har varit engagerade i ämnet och haft mycket att berätta. Just därför var det ibland svårt att komma ihåg vilka följdfrågor jag skulle ställa

och lätt att komma på sidospår, bort från ämnet. Jag ville gärna att de skulle berätta så mycket som möjligt och eftersom jag har haft intervjuguiden som stöd var det ändå lätt att återkoppla vid ett senare tillfälle under intervjun om jag glömt någon fråga. Att använda intervjuer som metod har, tycker jag gett en djupare förståelse för mitt ämne. Men det är viktigt att de man intervjuar har mycket kompetens inom det område som jag studerar. Nackdelen är att det har tagit lång tid att transkribera intervjuerna. Vid analyseringen av resultatet har jag försökt hålla mig så objektiv jag har kunnat. I resultatdiskussionen däremot har mina egna tankar mer kommit fram.

Några generella slutsatser av resultatet kan jag inte dra av mina studier. Jag har dock inte varit ute efter att generalisera, utan syftet är att återge några lärares upplevelser och erfarenheter. För att öka studiens trovärdighet hade det varit intressant att intervjua fler personer, men med tanke på tidsaspekten anser jag att de fem lärare jag intervjuat räcker. Hade jag gjort en kvantitativ studie med enkät så hade ett bredare underlag framkommit. Jag har dock inte varit ute efter att generalisera resultatet, utan tolka och förstå några lärares upplevelser av svårigheter som elever har i läsning och skrivning samt vilket nuvarande och önskvärt stöd de upplever att de har respektive borde ha. Så jag anser att den kvalitativa forskningsintervjun varit mest lämpad och passat mitt syfte bäst.

Resultatdiskussion

Lärarnas sätt att se vad läs-och skrivsvårigheter beror på kan indelas i *individuella*, *sociala* och *organisatoriska* orsaker. En av lärarna uppger bara individuella orsaker, Britta. Medan de andra ger flera av de här förklaringarna till läs-och skrivsvårigheter. Fyra av lärarna; Anna, Britta, Eva och Cecilia anger *individuella orsaker*. De individuella kan vara neuropsykiatriska funktionshinder som ADHD och Asperger. Andra förklaringar kan vara dyslexi eller fosterskada. Att se på elevers läs-och skrivsvårigheter som en individuell orsak kan sägas vara förankrad i ett kategoriskt sätt att se på elevers svårigheter (Persson, 2007). Han menar att det kategoriskt synsättet medföljer att man ser elever med svårigheter som antingen är medfödda eller på annat sätt individbundna. Ett sätt att förklara inlärningsproblem med utgångspunkt i att det är eleverna som har svårigheter kan vara att det är mer oproblematiskt än att peka ut lärarna och skolan. I en undersökning om specialpedagogiskt arbete i skolan, SPEKO-specialundervisningen och dess konsekvenser – som är genomförd under mitten på 1990-talet, framkom att det absolut vanligaste sättet att definiera specialpedagogik är att ta utgångspunkt i svårigheter hos eleven själv, belyser Persson. Jag kan tänka mig att det synsättet existerar i stor utsträckning även nu 2013. Det tar tid att tänka om och se elevers svårigheter på annat sätt. Det behövs mycket fortbildning för att förändra synsätt. En konsekvens av det kategoriska sättet att se är att eleven behöver kompenseras för sina brister. Speciellt läraren, Britta, ser det som att eleven behöver träna mycket och ofta med hjälp av Rydaholmsmetoden och att tid behövs till det eftersom ”de ligger efter”. Att bara lära sig läsa på det här sättet där man läser två ord i taget tror jag inte på. Det är lätt hänt att eleven upplever det som meningslöst.

För att eleven ska känna sig motiverad och tycka att det är roligt att läsa behöver texterna anknyta till elevens värld som Liberg (2006) uttrycker det. Hon menar att för att undvika läs-och skrivsvårigheter ska man undvika läsandet där det grammatiska (ljudandet) är överbetonat, dvs. det är bara en teknik som lärs ut, ljudtekniken. Liberg anser också att ett läs-och skrivprogram ska ge möjlighet till olika tekniker. Eleverna måste alltså kunna vara flexibla i sitt läsande så att de kan växla tekniker och framförallt så ska de ingå i ett sammanhållet skriftspråkligt sammanhang där man läser och skriver tillsammans med andra

elever.

Sociala orsaker är en annan förklaring de ger till att elever har läs-och skrivsvårigheter. Det här påtalas av framförallt Anna, Disa, Cecilia och Eva. De sociala orsaker som mest tas upp är de som berör hemmiljön. Här kan det vara att lärarna ser att de inte har tränat språket tillräckligt hemma. Föräldrarna har inte talat så mycket med sina barn, varit på bibliotek eller haft högläsning. Sett ur ett Emergent literacyperspektiv (en del av Literacy som innefattar läs- och skrivförmågan i skriftspråkliga aktiviteter) socialiseras barn in i skriftspråket av främst sina föräldrar och andra närstående, menar Fast(2008). Speciellt Eva pratar mycket om Literacy och hur viktigt det är att barnen dels ser att föräldrarna läser själva men framförallt att de pratar mycket med sina barn och att de pratar om tv-program, tidningar, böcker och skriver inköpslistor. Det här är precis vad Fast menar när hon säger att interaktionen sker när barnet gör inköpslista och de pratar om tv-program. Literacy är ett begrepp som innefattar både läs-och skrivförmågan och de läs-och skrivsvårigheter som barn är inbegripna i redan tidigt i uppväxten, enligt Fast.

Socioekonomisk status tas upp av Cecilia och Disa, där bristen på litteratur hemma bidrar till svårigheterna. Som jag kan se det hänger det samman med det övriga som berör hemmiljön. Har man inte litteratur hemma så kan man inte heller läsa högt för sina barn. PIRLS (2011) slår fast att de läs-och skrivaktiviteter som barn ägnar sig åt innan de börjar skolan har betydelse för deras grundläggande läs-och skrivförmåga. De sociala orsakerna till barns svårigheter får stöd i den sociokulturella teorin där vi interagerar med varandra i en social, kulturell och historisk omgivning. Ju mer vi kommunicerar, ju mer delaktiga blir vi i lärandet och färdigheterna (Säljö, 2000). Om då inte barnen är vana hemifrån att kommunicera så är det kanske svårare att göra det i skolan, vilket leder till att det inte är så lätt att interagera i skolan. Så de sociala orsaker som beror på hemmiljön spelar en stor roll för att barnet ska vara delaktig i skolan och samhället. Vi lär oss i andra miljöer än skolan, enligt det sociokulturella perspektivet. Det handlar om vad barnen tar med sig från sin sociala situation hemma och använder i skolan. Hit hör också den socioekonomiska statusen som påverkar barnet om det inte fått höra sagor hemma av föräldrarna eftersom man inte har så mycket litteratur eller inte tycker att det är viktigt.

Klassrumsklimatet anser Disa kan leda till svårigheter i läsning och skrivning. Här finns stöd i det Myrberg och Lange(2005) säger. De menar att ett stort antal barn är beroende av en god start, bra pedagogik och lugn inlärningsmiljö. Inlärningsmiljön i skolan, anser jag bör innehålla mycket kommunicerande på olika sätt, enligt sociokulturell teori för att alla barn ska känna sig delaktiga. Disas klassrumsmiljö innebär att de läser och skriver mycket. De läser tillsammans och i mindre grupper och samtalar om det de läser och skriver. Ett sådant kommunicerande och användande av språket tillhör det sociokulturella sättet att se. Och att stödet i klassen för elever i svårigheter kan vara att arbeta med en kamrat som kan lite mer. Det här är också vad den sociokulturella teorin förespråkar. Det är bara Cecilia som tar upp att lärares förhållningssätt och engagemang påverkar elevernas läsning och skrivning. Danielsson och Liljeroth(1996) anser att människan som stöd är viktig i all inläring och att en persons förhållningssätt avgör djupet och graden av integrering i det inlärd, menar de. En engagerad lärare är här av stor betydelse för att barnet ska bli stimulerad att lära sig. Kopplar jag det till en klassrumssituation är läraren och det förhållningssättet som han/hon har viktig för inläringen. För en elev som är i svårigheter kan lärarens förhållningssätt göra att eleven känner sig delaktig och främjar kunskap. Språket är en viktig länk i sammanhanget för interagerandet och för att utveckla identiteten som Lgr 11 menar hänger ihop med språket.

De organisatoriska orsakerna till att barn får svårigheter är det bara Cecilia som berör. Hon

anser att rektor ska se vad som behövs och att specialpedagog finns tillgänglig. Det här kan ses i ett relationellt perspektiv där alla på skolan samspelar för att elever i svårigheter får stöd (Persson, 2007). Det innebär att rektor sätter in stöd till elever där det behövs. Stödet ska gynna eleverna så att de känner sig delaktiga i en inkluderande miljö.

Anna och Cecilia ser att om inte förskolan gör *tidiga insatser* med språklekar, leder det till problem med att läsa och skriva när barnen kommer upp i skolåldern. Att de gör den kopplingen mellan tidiga insatser och läsning, antar jag beror på att de båda har arbetat länge som förskollärare innan de utbildade sig till lärare. Och att de ser vad bristen på tidiga insatser gör för barn i svårigheter. Vid läsinläringen uppmanas eleverna att reflektera över språkets fonologiska aspekter och försök har gjorts att stimulera barnens fonologiska medvetenhet redan i förskolan, antyder Taube(1997). Syftet har varit att på lekens väg förbereda barnen inför läs-och skrivinläringen.

Brittas syn på att barn har svårt att knäcka koden, tycker hon sen visar sig i långsam läsning och att minnet inte är med, medan Eva ser att brister i avkodning inte ger någon meningsfull läsning. Här kan man se att det ena sättet är typiskt för det kategoriska perspektivet(Persson, 2007) där eleven behöver åtgärdas och ha mer övningar i att knäcka koden. Man kan se det som att det blir mer av samma, medan det andra sättet att se lutar sig mot en relationell syn. Persson menar att här läggs mer fokus på elev, lärare och lärandemiljön för de specialpedagogiska åtgärderna. För att eleverna ska känna att det de gör är meningsfullt, anser jag att vi bör eftersträva ett relationellt synsätt med en helhetssyn på eleven, dess förmågor, hinder och möjligheter. Specialpedagogiska arbetssätt måste ha en läs-och skrivpedagogik som har ett innehåll som är begripligt och meningsfull, framhåller Myrberg och Lange(2005).

Lärarna Cecilia, Disa och Eva tycker sig se att läs-och skrivsvårigheter hänger samman med läsförståelsen. De gör vidare kopplingen mellan läsförståelse och att kunna vara delaktig i klassens arbete. Det ska tilläggas att dessa lärare arbetar med de äldre barnen som för det mesta har lärt sig att läsa, knäckt koden och kan läsa med flyt. Cecilia arbetar i årskurserna 3 till 5, Disa med årskurs 5 och Eva ser hela spannet mellan F till 5. Det är i den åldern som läsförståelsen blir viktig från årskurs 3. Något som också hänger samman med läsförståelsen är när eleverna tappar bokstäver och ord, anser Disa och Cecilia. Disa menar också att de ofta har ett stort motstånd mot att läsa. Lärarna måste alltså aktivt arbeta med en strukturerad läsförståelseundervisning(Reichenberg & Lundberg, 2011). Läsförståelse kräver både uppmärksamhet och omfattande kognitiva resurser för att resultatet ska bli tillfredsställande, menar de. Även Reichenberg och Lundberg gör kopplingen mellan läsförståelse och klassgemenskap precis som lärarna i min studie. De går ett steg längre och säger att de eleverna även utesluts från att delta aktivt i samhället i övrigt. Därför har de i ett projekt på säsksolan lett textsamtal med hjälp av två modeller som sker i dialog där förförståelse är viktigt bl.a. Slutsatsen de gör är att eleverna inte i lika hög grad hämmades av sin stapplande avkodning. Tillsammans med klasskamrater skapade de mening i texten.

Alla lärarna i studien använder en-till-en stöd. Det kan vara en specialpedagog som övar med eleverna om en sådan finns. Ibland är det läraren själv som övar med eleverna. Här är Rydaholmsmetoden vanlig för att träna avkodning av ord. Kompenserande, tekniskt hjälpmedel används som t.ex. dator med minnesträning och lexia. Druid Glentow (2006) anser att individuell undervisning, one-to-one tutoring, är den mest effektiva undervisningsformen när det gäller att komma tillrätta med elevens läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att man på så vis kan ha elevens fulla koncentration på uppgiften samtidigt som läraren ser vad eleven använder för strategier vid läsning och skrivning och kan ge omedelbar feedback. Även Myrberg och Lange (2005) belyser en-till-en som ett strukturerat arbetssätt

som flera forskare framhåller som en effektiv insats för elever som har problem med sin läsinläring. De anser dessutom att elever som är i behov av stöd i sin läs-och skrivinläring måste få undervisning av experter. I Alatalos (2012) doktorsavhandling förespråkar de flesta lärarna en-till-en undervisning, som hon menar att tidigare forskningsresultat visat vara bäst för elever som har läs-och skrivsvårigheter. Alatalo har kommit fram till att det är viktigt att läraren har förmåga att identifiera elevers styrkor och svagheter, så att undervisningen kan skraddarsys efter elevernas behov. För en skicklig läs-och skrivundervisning krävs betydande insikter om barns läsutvecklingsprocess.

Frågan är om en-till-en stödet är bra för elevernas självbild? Groth (2007) kom ju fram till att det segregering integrerade eller den integrerade pekar mot utanförskap som påverkar elevens självbild och därmed lärande i negativ riktning. Men att de specialpedagogiska insatserna och speciallärares ambitioner till en del motverkar detta. Så kanske en-till-en stödet är beroende av vilken typ av undervisning som bedrivs, om det är skicklig undervisning av speciallärare/specialpedagog (Alatalo, 2011) kan det motivera en-till-en. Här menar Liberg (2006) att eleverna inte får den inre drivkraften till att läsa och skriva om de enbart övar på att ljuda sig fram. Vi ska ju hitta texter, menar hon som intresserar för att motverka läs-och skrivsvårigheter. Så kanske en variation av avkodningsträning samtidigt som man hittar texter som motiverar eleverna. Och att stödet ges av speciallärare eller specialpedagog när svårigheterna i läsning och skrivning är specifika (Myrberg & Lange, 2005). Specialpedagogiska arbetsätt måste ha en läs-och skrivpedagogik som har ett innehåll som är begripligt och meningsfullt, anser de också. Sen är det viktigt att specialläraren eller specialpedagogen samverkar kring eleven i svårigheter för att eleven ska få det bästa stödet, tänker jag.

Två av lärarna, Cecilia och Disa, kan se fördelar med att eleverna arbetar två och två. Då är det bra om den som har svårigheter arbetar med den som kan. Här finns stöd i det sociokulturella perspektivet, där stödstrukturer gör det möjligt för elever att klara av saker som ligger över deras egen förmåga, men inom den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000). Det kan vara stödfunktioner som lärare ger till elever, men stödet kan också ges av andra elever.

I de små grupperna har man nivågrupperat eleverna och arbetar med annat material än i klassen. Fördelen är att de får stöd där de befinner sig och är muntligt delaktiga tillsammans med andra. Nackdelen kan vara, som jag ser det, att just för att de befinner sig på samma nivå finns risk för att de inte utmanas i den proximala utvecklingszonen. Här finns ingen kamrat som kan ge det där extra stödet, extra utmaningen som behövs för att komma längre. Stöd i liten grupp förekommer främst hos Anna och Cecilia.

Stödet som ges i klass utmanar lärarna och innebär anpassningar på olika sätt. Ofta anpassar man genom att använda kompensatoriska, tekniska hjälpmedel. Det kan vara att eleven använder datorn för att kunna arbeta med samma uppgifter som sina klasskamrater. Det här anser jag är inkluderande arbetsätt. Det kan vara motiverande och ger nya möjligheter i ett meningsfullt sammanhang (Föhrer & Magnusson, 2003). Framförallt Cecilia, Eva och Disa använder sig mycket av kompensatoriska hjälpmedel och då främst tekniska, i sina klasser. Det kan vara att som Eva, att utgå från deras intresse när de jobbar med intervjuer på ipads t.ex. där Mezzi och Zlatan är populära. Utifrån frågeord på tavlan gör de intervjuer. Hon menar att vi måste ha många olika verktyg för att nå fram till alla, då det är en skola för alla. Det kan också innebära att lyssna digitalt på t.ex. religion. Det handlar mycket om att elever i läs-och skrivsvårigheter ska ha hjälp av den moderna teknologin för att få del av det skrivna språket, få kunskap och samtidigt kunna vara med i klassens gemenskap, som jag ser det. Men

de behöver vägledning för att kunna använda hjälpmedlen, anser Föhrer och Magnusson. På så sätt, menar de, kan de få kontroll över sin inläring och självförtroendet växer.

Ett annat sätt att anpassa undervisningen som Disa och Cecilia använder sig av är att ge förförståelse för ämnen och nya teman. Det kan ske genom högläsning och sen gemensamma samtal i klassen eller via film, diskussion och skrivande. På så sätt kan eleverna koppla till egna upplevelser och lättare ta sig an uppgiften. De motiverar eleverna genom att utgå från deras intressen. En annan idé som Disa har med anpassningen är att sporra eleverna att läsa 100 böcker tillsammans och att alla läser på sin nivå. Alla böcker är lika mycket värda, lätta som svåra. Det låter som ett utmärkt sätt att få igång läsningen i klassen. Cecilia anser att krav är viktigt att ställa. Det ska vara på rätt kognitiv nivå men i etapper. Vid anpassning av undervisningen känner alla elever att de tillhör klassen och att de deltar utifrån sina förutsättningar. Synen som lärarna har när de anpassar undervisningen till elever i svårigheter är relationell. Elevers svårigheter sätts i ett interagerande samband med miljön. Idealiskt är att läraren i sin undervisning anpassar innehåll och arbetsformer på ett sådant sätt att varje elevs behov tillgodoses (Persson, 2007). Men han menar också att eftersom kursplaner och timplaner är lika för alla innebär det att alla ska nå målen inom samma tidsperiod. Det här är ett dilemma förstås. Att få sitt stöd i klassen förespråkas av det sociokulturella perspektivet som ju eftersträvar kommunikation och att interagera med varandra för att bli delaktig (Säljö, 2000).

Cecilia och Disa önskar ha mindre grupper för att det ska bli ett bra stöd till elever i läs-och skrivsvårigheter. Cecilia för att man ofta grupperar eleverna efter nivå ändå och Disa för att hon har så stor klass. Men Disa uttrycker en önskan att de mindre grupperna ska vara blandade, för att de har mest utbyte av varandra då och det blir fler möjligheter, anser hon.

En-till-en stöd vore det bästa, menar Anna och Britta. Just för att de anser att dessa elever behöver mycket träning. Träningen ska bestå av t.ex. Rydaholmsmodellen. De behöver lära sig avkodning. De ser eleven med svårigheter som behöver kompenseras. Deras kategoriska synsätt som visar sig och som den specialpedagogiska verksamheten som tradition återfinns inom, antas dominera även idag (Persson, 2007).

Eva är den som ser fördelar med att man alltid är två lärare i klassen. Då skulle fler barn nå målen, resonerar hon. Man hinner fånga upp dem tidigare. Med två lärare som samarbetar och ser elever som är i läs-och skrivsvårigheter i en inkluderande, social miljö kan sägas sträva efter det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) och anpassar undervisningen till de olika förutsättningar för lärande som eleverna har i ett relationellt perspektiv (Persson, 2007).

Fyra av lärarna ser specialpedagogisk kompetens som viktig. Anna önskar en speciallärare som tar hand om eleverna i svårigheter och tränar dem och Cecilia för att få handledning. Disa och Eva önskar bara att fler tjänster skulle finnas med specialpedagogisk kompetens. Myrberg och Lange (2005) belyser lärarens kompetens (både erfarenhet och teoretisk kunskap) som en avgörande faktor för att eleverna ska ha framgång i skolan. Av min studie kan jag se skillnad i hur lärare ser på elever i svårigheter, om de har ett kategoriskt synsätt eller ett relationellt beroende på vilken kompetens de har. Några generella slutsatser kan jag förstås inte dra men att det spelar roll om man har fortbildning t.ex. Britta står för det kategoriska synsättet. Hon har arbetat länge, 38 år men har haft väldigt lite fortbildning under åren. Anna har även hon ett kategoriskt synsätt på elevers svårigheter för det mesta men hon kan se tidiga insatser och stimulans med språklekar som visar på ett relationellt sätt att se. Disa, Cecilia och Eva utgår från det relationella synsättet i sin undervisning. Cecilia har arbetat både som förskollärare och lärare och fortbildar sig med svenska för invandrare vid

tiden för intervjun. Eva har lång yrkeserfarenhet, 37 år och har gått många olika fortbildningar. Hon arbetar dessutom med de specialpedagogiska uppgifterna på skolan. Disa har inte arbetat så länge som de andra, 12 år men kanske är det för att utbildningen är relativt färsk som hon har ett relationellt synsätt. Hon har ju också läst specialpedagogik. Jag kan se vissa tecken som tyder på att fortbildning spelar roll för sättet att se på elevers svårigheter.

Slutsats

Vi är alla olika som människor. Det finns en normal variation av individers olikheter som kan beskrivas med normalfördelningskurvan eller Gausskurvan (Persson, 2007). Den beskriver den normala variationen, inte bara i längd utan också den kognitiva förmågan. Det är vanligare att befinna sig i kurvans mitt men ändå ser vi det som mer normalt. Vi har i skolan, menar Persson, en gräns för vad som är normalt till skillnad från det avvikande. Att fyra av lärarna anger individuella orsaker till läs-och skrivsvårigheter kan sägas vara att man ser ADHD eller dyslexi som avvikande. Det är ett kategoriskt synsätt, menar han och synen innebär att eleverna behöver kompenseras för sina brister. Persson uttrycker då att målet blir att anpassa eleven till verksamheten i den vanliga klassen och man befäster därmed elevens avvikelse. Bättre vore då att anpassa undervisningen till att omfatta alla elever och ta vara på de olikheter som finns, anser jag.

Det nuvarande stödet som finns hos alla intervjuade lärare är en-till-en stödet som ju kan ses som ett kategoriskt sätt att träna elever. Flera forskare framhåller en-till-en stöd som en effektiv undervisningsform och insats. Det kan vara att lärare kan se vilka strategier eleven använder för att ge stöd på bästa sätt och feedback (Druid Glentow, 2006). Myrberg och Lange (2005) belyser en-till-en stödet som ett strukturerat arbetssätt. Däremot var det bara Anna och Britta som önskade sig mer av det här stödet i min undersökning, för att eleverna behöver träna mer. Här speglas deras syn på ett kategoriskt synsätt. Att eleven har svårigheter som behöver kompenseras. Men visst finns här en del vinster med. Dock måste lust, intresse och lyckade inläringstillfällen för självbilden finnas med så att det inte blir en ensidig träning. Det ska heller inte vara den enda stödet som ges. Det bästa är alltid variation och som en forskare i Myrberg och Lange uttrycker det: Att köra två spår; ett med övning och träning men så attraktivt som möjligt och ett spår för att hitta olika texter som berör dem och får dem på G. Groth (2007) kom fram till att självbilden och därmed lärandet påverkades i negativ riktning och utanförskap av att stödet ges segregering eller integrerande. Men även att de specialpedagogiska insatserna till en del motverkar detta.

Frågan är om inte den individuellt anpassade undervisningen i klassen ändå är det bästa stödet. Läraren behöver tillsammans med specialläraren samverka för att eleven ska inkluderas och få anpassningar efter sina förutsättningar. Det är ett relationellt sätt att se på elever i svårigheter, anser Persson (2007) och har stor betydelse av att alla på skolan samverkar för bästa stödet. Dvs. rektor, speciallärare, specialpedagog, lärare, kurator etc. Styrkor och svagheter och var eleven befinner sig i sin läs-och skrivutveckling bör beaktas av de kompetenta, skickliga pedagogerna (Alatalo, 2011). I sammanhanget är förstas den grundläggande läs-och skrivinläringen av största vikt. Cecilia, Disa och Eva framhåller stödet i klassen och har många bra inkluderade, arbetssätt som kompensatoriskt hjälpmedel i form av dator, ipad för att nå fram till alla och att eleverna i svårigheter då kan vara med i klassens gemenskap utifrån sina förutsättningar. Andra anpassningar är att bygga på elevernas förförståelse för att de lättare ska kunna ta till sig uppgifterna. Ytterligare en värdefull anpassning i klassen för elever i läs-och skrivsvårigheter är att eleverna arbetar två och två. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv innebär det att med hjälp av en kunnigare kamrat

utvecklas eleven över sin förmåga men inom den proximala utvecklingszonen. Eva önskar vara två i klassen för att alla elever ska kunna nå målen. Cecilia och Disa önskade sig mindre klasser. Disa vill ha blandad klass för då har de bästa utbyte av varandra och fler möjligheter, vilket ligger i linje med ett relationellt synsätt och sociokulturellt för att samspela med varandra i en social, kulturell och historisk miljö. Det sociokulturella synsättet visar sig även att barnen påverkas av den hemmiljö och den socioekonomiska status man har i hemmen de kommer ifrån för att vara delaktiga i lärandet genom kommunikation. Det är viktigt att föräldrar pratar mycket med sina barn, om böcker, tv-program etc. Alla de här läs-och skrivaktiviteterna som läs-och skrivförmågan är beroende av, med andra ord Literacy. Men alla barn som är i läs-och skrivsvårigheter behöver ha en chans när de kommer till skolan även om hemmiljön inte erbjuder dem det. En bra start är att stimulera alla barn genom lekar i fonologisk medvetenhet i förskolan och gärna fortsätta i årskurs ett i skolan. Upptäcker man barn som har svårt, ska tidiga insatser göras för att alla ska få en positiv läs-och skrivutveckling i en språklig, stimulerande miljö med kompetenta lärare och speciallärare. Av resultatet framkom också att fyra av lärarna ser specialpedagogisk kompetens som viktig. Antingen som en-till-en stöd, handledning eller i klassen.

Fortsatt forskning

Det vore intressant att utföra en kvalitativ observationsstudie med etnografisk ansats i två olika förskoleklasser under en längre tid. Då forskningen visar på att tidiga insatser med språklig medvetenhet är viktigt för barnens läsinlärning i skolan, skulle det vara aktuellt med att studera en förskola där man arbetar förebyggande med den språkliga medvetenheten genom fonologiska språklekar mycket och en annan där man inte gör det i lika hög grad. Vilken effekt har sättet man arbetar på i de olika förskoleklasserna för barnen? Följer pedagogerna upp barn som visar sig ha svårigheter på det fonologiska planet? Det skulle i så fall vara tänkvärt med uppföljande samtal med förskollärarna om deras syn på läsinlärning och tidiga insatser i form av språklekar.

Referenslista

- Ahlberg, A.(2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg(red.) *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A (2007b). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2000). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3*, om lärares möjligheter och hinder. Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. Doktorsavhandling 11. <http://hdl.handle.net/2077/25658> Hämtad 12-12-02. Göteborg.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I L. Bjar (red.), *Det hänger på språket* (s.349-371). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (Red.). *Utredningar av läs- och skrivsvårigheter* (s. 91- 145). (4:e upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.
- Ericsson, B. (2010). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericsson (Red.). *Utredningar av läs- och skrivsvårigheter* (s. 23- 54). (4:e upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C.(2008). *Literacy - I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Föhrer, U. och Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund. Studentlitteratur.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser -aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå tekniska universitet Institutionen för utbildningsvetenskap. Doktorsavhandling.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999): *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lgr11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Myrberg, M. (2007). Läs - och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber Distribution.

Myrberg, M. & Lange, A.(2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och lärarhögskolan i Stockholm.

Nilholm, C. & Björck - Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna*. (vetenskapsrådets rapportserie 5:2007).

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade text-samtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rosén, M. & Gustafsson, J-E (2006). Läskompetens i skolår 3 och 4. I. Bjar, L. *Det hänger på språket*.

Salamancadeklarationen (2006). Svenska unescorådets skriftserie. Specialpedagogiska institutet. <http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>. Hämtad 12/5-13.

SFS 2010:800 Skollagen. Stockholm: Norstedt Juridik AB.

Skolverket. (2011). PIRLS 2011. *Läsförmågan hos svenska elever internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

i årskurs 4 i ett

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

Säljö, R.(2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>. Hämtad 12/3 2013

Bilaga 1.

Intervjufrågor

Bakgrund:

1. Vilken lärarutbildning har du och hur länge har du arbetat som lärare?
2. Har du någon ytterligare fortbildning?
3. Vilken klass undervisar du i nu?
4. Vad är läs-och skrivsvårigheter för dig
5. Vad anser du att läs-och skrivsvårigheter kan bero på?
6. Hur många elever har du i klassen som har någon form av läs-och skrivsvårigheter och vilka slags läs-och skrivsvårigheter har de?
7. Hur visar sig läs-och skrivsvårigheterna? (hos de här barnen?) I vilka situationer?
8. Hur anser du att skolan skulle kunna hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter?(organisationsnivå, gruppnivå, individnivå).
9. Hur ser deras nuvarande stöd ut (lektioner i svenska)?
10. Skulle du vilja att stödet ser ut på annat sätt och i så fall hur?
11. Hur bidrar stödet till deras skriftspråkliga utveckling?
13. Vilka hjälpmedel anser du behövs för elever i läs- och skrivsvårigheter?
14. Hur anpassar du din undervisning för de elever som är i läs- och skrivsvårigheter?
15. Finns det någon annan faktor du skulle vilja peka på som är viktig i arbetet med elever i läs-och skrivsvårigheter?
16. Om du fick önska: Hur skulle du vilja att skolan arbetar med barn i läs- och skrivsvårigheter?

Bilaga 2.

Åkulla, tisdagen den 19/3 2013

Hej!

Jag heter Carina Persson och studerar sista terminen, avancerad nivå på speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Den här terminen skriver jag på mitt examensarbete som har inriktning mot elever i läs-och skrivsvårigheter. Jag undrar därför om det finns möjlighet att få komma till er skola och göra intervjuer med lärare som undervisar i årskurserna 2 t.o.m. 5. Samtidigt som jag läser till speciallärare undervisar jag i en klass 3-4 i Varberg just nu och har under mina år som lärare själv mött många elever i läs-och skrivsvårigheter.

Syftet med min studie är att ta reda på hur lärare ser på undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter och hur de upplever det stöd som elever i dessa svårigheter har samt vad de anser att det behövs för stöd för att kunna möta dessa elever på bästa sätt och medverka till en positiv läs-och skrivutveckling. Studien är tänkt att genomföras i form av intervjuer med ca fem lärare på två olika skolor. Så jag skulle behöva prata med två eller tre av era lärare. Intervjuerna kommer att spelas in och tar ca en halvtimme. Mitt önskemål är att intervjuerna sker i mars månad.

Jag följer forskningsrådets etiska principer vilket bl.a. innebär att allt material i intervjuerna kommer att hållas konfidentiellt. Inga namn på elever, lärare, skola eller kommun kommer att redogöras för i arbetet. Innan publicering kommer respektive respondent att få läsa det jag skrivit som intervjusvar för att kontrollera att jag tolkat svaren rätt. Respondenterna kan när som helst avbryta intervjun och välja att avsluta sitt deltagande i studien.

Om du som rektor godkänner skolans deltagande till denna studie, är jag tacksam om jag kan få kontaktuppgifter på lärare i svenska som arbetar hos er. Jag tar själv kontakt och tillfrågar lärare om deltagande i studien.

Tacksam för svar

Med vänlig hälsning

Carina Persson