



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Läs- och skrivsvårigheter

En undersökning om vad som kännetecknar läs- och skrivsvårigheter, samt olika metoder och förebyggande åtgärder som pedagoger tillämpar vid grundläggande läs- och skrivinlärning

Therese Kanerva och Sofia Skog

LAU350

Handledare: Lilian Nygren-Junkin

Rapportnummer: HT06-1350-5

Examinator: Roger Källström

Abstract

Examinationsnivå:	Examensarbete på lärarprogrammet, 10 poäng
Titel:	Läs- och skrivsvårigheter, En undersökning om vad som kännetecknar läs- och skrivsvårigheter, samt olika metoder och förebyggande åtgärder som pedagoger tillämpar vid grundläggande läs- och skrivinlärning
Författare:	Therese Kanerva och Sofia Skog
Termin och år:	Höstterminen 2006
Institution:	Institutionen för Svenska språket
Handledare:	Lilian Nygren-Junkin
Rapportnummer:	HT06-1350-5
Nyckelord:	Läs- och skrivsvårigheter, metoder, förebygga

Syfte

Syftet med undersökningen är att så väl bredda som fördjupa vår kunskap om läs- och skrivsvårigheter. Vi vill lära oss mer om hur pedagoger kan stödja elever med läs- och skrivproblem samt hur pedagoger kan förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Huvudfråga

Vad kännetecknar läs- och skrivsvårigheter samt hur kan man som pedagog arbeta vidare och förebygga läs- och skrivproblem?

Metod och material

Vår undersökning bygger på ett urval av material från tidigare forskning. Vi har i vårt arbete gjort en empirisk undersökning bestående av sex kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med utbildade pedagoger, verksamma i skolåren F-5. Därefter har intervjuerna analyserats utifrån tidigare forskning inom ämnet.

Resultat

I vårt resultat kan vi se att pedagoger uppfattar läs- och skrivsvårigheter på olika sätt. Detta leder till att åtgärder sätts in olika tidigt beroende av pedagogens subjektiva bedömning. Vidare har vi i vårt arbete kommit fram till att det är av vikt att förebyggande åtgärder sätts in i tid i stället för att invänta elevens mognad. Det har även i vårt arbete framkommit att pedagogen är den mest avgörande faktorn för att hjälpa eleven i sin läs- och skrivinlärningsprocess genom att behärska flera olika metoder och anpassa dessa till elevens behov.

Betydelse för läraryrket

I vårt kommande läraruppdrag ingår att lära alla elever läsa och skriva. Då vi lever i ett informationssamhälle som ställer allt högre krav på läs- och skrivförmågan blir vårt uppdrag ännu viktigare, att besitta strategier och goda kunskaper i läs- och skrivinlärning för att kunna möta alla elever.

Förord

Vi har under arbetets gång haft ett mycket gott samarbete och utvecklats tillsammans. Arbetet har skapat ett gemensamt lärande och givit oss nya kunskaper som pedagoger. Therese Kanerva har haft huvudansvaret för bakgrund, helordsinriktad läs- och skrivinlärning, metoder att arbeta med vid läs- och skrivinlärning, vad är läs- och skrivsvårigheter samt pedagogisk verksamhet som förebygger läs- och skrivsvårigheter. Sofia Skog har haft huvudansvaret för inledning, styrdokument, avkodningsinriktad läs- och skrivinlärning och orsaker till läs- och skrivsvårigheter. De andra delarna i arbetet är gemensamt utarbetade och vi har båda ett delat ansvar för detta examensarbete.

Vi vill tacka flera personer i vår omgivning som har stöttat och uppmuntrat oss och på olika sätt bidragit till vårt arbete. Främst vill vi tacka vår handledare Lilian Nygren-Junkin som gett oss goda råd och uppmuntrat oss i vår skrivprocess. Därefter vill vi tacka de pedagoger som deltagit i vår undersökning och bidragit med sina kunskaper och sina erfarenheter i denna studie. Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer för deras stöd och tålamod under denna intensiva period.

Ett stort och varmt tack till Er alla!

Göteborg, den 6 januari 2007

Therese Kanerva och Sofia Skog

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte.....	2
1.3 Frågeställningar.....	2
2. Metod.....	2
2.1 Val av metod.....	2
2.2 Undersökningsgrupp.....	3
2.3 Bortfall.....	3
2.4 Genomförande av intervjuerna.....	3
2.5 Bearbetning av material.....	4
2.6 Avgränsningar.....	5
2.7 Studiens tillförlitlighet.....	5
2.7.1 Reliabilitet.....	5
2.7.2 Validitet.....	5
2.8 Etik.....	5
3. Teoretisk referensram.....	6
3.1 Historisk bakgrund.....	6
3.2 Läroplan och styrdokument.....	7
3.3 Teori om läs- och skrivutveckling.....	9
3.3.1 Avkodningsinriktad läs- och skrivutveckling.....	9
3.3.2 Helordsinriktad läs- och skrivutveckling.....	10
3.3.3 Formler för läsning.....	11
3.4 Olika metoder att arbeta med vid läs- och skrivutveckling.....	11
3.4.1 Ljudningsmetoden.....	12
3.4.2 Bornholmsmetoden.....	12
3.4.3 Wittingmetoden.....	12
3.4.4 Helordsmetoden.....	12
3.4.5 LTG-metoden.....	13
3.4.6 Storbok.....	13
3.4.7 Reading recovery.....	13
3.4.8 Trageton-metoden.....	13
3.5 Vad är läs- och skrivsvårigheter?.....	14
3.5.1 Definition.....	14
3.5.2 Matteuseffekten.....	14
3.6 Undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter.....	15
3.7 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter.....	16
3.7.1 Sociala och individuella faktorer.....	16
3.7.2 Störningar i språkutvecklingen.....	17
3.7.3 Dyslexi.....	17
3.7.4 Motorik.....	18
3.7.5 Självförtroende.....	19
3.7.6 Arv och miljö.....	19
3.8 Vad utmärker pedagogisk verksamhet som förebygger läs- och skrivsvårigheter?.....	20
4. Intervjuer.....	23
4.1 Presentation av våra respondenter.....	23
4.2 Redovisning av intervjuerna.....	23
4.3 Sammanfattande profil av pedagogernas synsätt.....	32

5. Analys av intervjuerna	34
5.1 Inlärningsmetoder i början av barns läs- och skrivutveckling	34
5.2 Kännetecken på läs- och skrivsvårigheter	35
5.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter	36
5.4 Att arbeta med läs- och skrivsvaga elever.....	37
5.5 Att arbeta förebyggande mot läs- och skrivsvårigheter	38
5.6 Diagnoser	39
5.7 Skolans satsningar på läs- och skrivsvaga elever.....	39
6. Resultat	39
6.1 Hur kan begreppet läs- och skrivsvårigheter definieras?	40
6.2 Vilka faktorer kan ligga bakom elevers läs- och skrivsvårigheter?	40
6.3 Med vilka metoder kan läraren hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?	41
6.4 Hur kan läs- och skrivsvårigheter förebyggas?	42
7. Slutord	43
7.1 Förslag till fortsatt forskning.....	44
Referenslista	45
Bilaga 1	47
Bilaga 2.....	48

1. Inledning

Människan lär sig tala och gå utan undervisning så länge människan vistas bland andra människor. Det är däremot inte lika självklart att människan lär sig läsa och skriva. Det är dock färdigheter som är lika nödvändiga i dagens samhälle. Vad är då skillnaden? Människan har i miljoner år använt talförmågan för att kommunicera med varandra. Kommunikationen via skriven text är dock relativt ny i människans evolution. Den har bara pågått i några tusen år och endast varit tillgänglig för gemene man i högst ett par hundra år. Kan det vara så att människan i framtiden får alfabetets hemligheter via modersmjölken? Det finns ju ett uttryck som heter "litterär amning" och syftar på att barnet får en god litterär start med mycket högläsning. Nu är vi inte där ännu, även om vi kommit långt i Sverige.

Idag lever vi i ett informationssamhälle som ställer höga krav på förmågan att tillgodogöra sig text och dessutom kräver färdigheter att uttrycka sig i tal och skrift. Informationsflödet gör sig ständigt påmint genom TV, radio, Internet och tidningar. Med datorn som hjälp och redskap i vardagen skickar vi e-post och med mobiltelefoner sänder vi sms. I detta informationssamhälle krävs goda läs- och skrivkunskaper för att kunna sälla bland all information.

En alarmerande rapport från Skolverkets nationella utvärdering (Myndigheten för skolutveckling, 2003) visar att en elev av sex misslyckas med sin grundläggande läsinläring. Elever med läs- och skrivsvårigheter känner ofta utanförskap och otillräcklighet. I takt med ständiga misslyckanden tappar eleverna självförtroendet och intresset för skolarbetet. I ett samhälle som ställer allt högre krav på att kunna kommunicera är det av stor vikt att skolan sätter in alla resurser för att stärka elever med läs- och skrivsvårigheter. Det är därför viktigt att redan i förskolan arbeta förebyggande och uppmärksamma elever med läs- och skrivproblem.

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning på Nya Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet har vi läst inriktningen "Svenska för tidigare åldrar". I inriktningen ingick kursen "läs- och skrivinläring" som gav oss ämneskunskaper och teorier om hur barn lär sig läsa och skriva. Dock saknade vi information om läs- och skrivsvårigheter. Vi känner därför att vi saknar tillräcklig kompetens inom detta område för vår kommande yrkesutövning. Genom den här uppsatsen vill vi få mer kunskaper om läs- och skrivsvårigheter för att tidigt på rätt sätt kunna möta elever med läs- och skrivsvårigheter. När vi i vår verksamhetsförlagda utbildning har mött elever med läs- och skrivproblematik, har vi märkt att det fattas resurser i form av kunskaper hos pedagogerna eller tid med specialpedagogen. Ansvaret hamnar hos klassläraren. I och med skolans förändring från att vara resultatstyrd till att bli målstyrd, (Lpo 94) är skolan inkluderande, det vill säga vi har de elever vi har i klassen, och undervisningen får anpassas därefter. Därför krävs det att vi som färdigutbildade pedagoger kan möta **alla** elever.

I dagens skola krävs goda kunskaper i att läsa och skriva för att aktivt kunna delta i undervisningen. För att kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolan i år fyra behöver eleverna goda kunskaper i läsning och skrivning. Redan från år fyra möter eleverna faktaspäckade texter som kräver en god läsförståelse. I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, står det i mål att uppnå för grundskolan: "Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och

tankar i tal och skrift.” Som Ulrika Wolff, fil. doktor, specialpedagog och universitetslektor vid Göteborgs Universitet, sa vid en föreläsning (061117) är det skolans uppgift att kompensera de olikheter eleverna har i sin språkförståelse från hemmet. Vi som pedagoger ska stimulera elevernas tilltro till sin språkliga förmåga. Som pedagoger för de tidigare åren har vi ett stort ansvar att sätta in åtgärder i tid för eleverna med läs- och skrivsvårigheter för att möjliggöra en god läs- och skrivutveckling. Carina Holmström, universitetsadjunkt vid Göteborg Universitet uttryckte på sin föreläsning om läs- och skrivsvårigheter (061121) följande: ”Det är rätt att agera genast – inte att vänta och se.” Vi är därför övertygade om att vi som blivande pedagoger för de tidigare åren måste ha goda kunskaper om läs- och skrivsvårigheter för att kunna fullgöra vårt uppdrag.

1.2 Syfte

Vi vill i vår uppsats ta reda på hur man som pedagog kan veta att det är ett läs- och skrivproblem eleven har och inte bara en försenad utveckling. Vi vill lära oss mer om hur man kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter samt arbeta vidare med läs- och skrivutvecklingen med hjälp av olika metoder och arbetssätt. Vi vill även se hur man kan arbeta förebyggande med eleverna. Tidsbegränsningen i arbetet med vår uppsats gör att vi fokuserar på elever och pedagoger upp till skolår tre.

1.3 Frågeställningar

Våra frågeställningar nedan bygger på vårt syfte att få mer kunskaper om läs- och skrivsvårigheter och om metoder för att arbeta vidare med elever med läs- och skrivproblem.

- Hur kan begreppet läs- och skrivsvårigheter definieras?
- Vilka faktorer kan ligga bakom elevers läs- och skrivsvårigheter?
- Med vilka metoder kan man hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Hur kan läs- och skrivsvårigheter förebyggas?

2. Metod

I kapitlet kommer vi att ta upp vilken metod vi använt oss av i den empiriska delen av vår studie. Vi kommer att presentera vårt tillvägagångssätt och vilka respondenter som ingått i intervjuundersökningen. Vidare redogör vi för studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden som har gjorts.

2.1 Val av metod

I vår undersökning har vi valt att göra sex kvalitativa halvstrukturerade intervjuer. Metoden passade väl då den ger oss möjlighet att ställa de frågor som leder oss fram till svar på våra frågeställningar kring läs- och skrivsvårigheter. De pedagoger som har intervjuats är alla utbildade och behöriga lärare, som undervisar från förskolan till år 5. I intervjustudien vill vi fokusera på pedagogernas uppfattning om elevers läs- och skrivinläring, svårigheter och deras strategier att hjälpa elever med läs- och skrivinlärningsproblematik. Enligt Trost (2005) är en kvalitativ studie lämplig om den syftar till ”att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera

eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster” (s 14) och är således den bästa metoden för vårt syfte, det vill säga förstå hur pedagogerna tänker, resonerar och känner kring våra frågor i ämnet. Intervjun är i sin utformning strukturerad men vi har tillämpat det Stukát talar om:

...försöka skapa en situation där interaktionen mellan den som frågar och den som svarar blir så neutral som möjligt, så att man slipper "färgade" svar på grund av intervjueffekten och på grund av olika formulering av frågorna (Stukát, 2005, s 38).

De intervjufrågor vi har använt oss av i undersökningen utgår från studiens frågeställningar och syfte. Vi har valt att använda oss av förutbestämda intervjufrågor som i varje intervju ställs i samma ordningsföljd. Frågorna (se bilaga 1) är till sin struktur hälften öppna och hälften strukturerade. Vi är medvetna om att en sådan intervju kan riskera att inte bli tillräckligt djup, så för att undvika detta har vi ställt följdfrågor när vi känt att vi inte förstått eller fått tillräckligt ingående svar av respondenten. I analysen av intervju svaren har vi tillämpat en hermeneutisk ansats, då vi tolkar svaren utifrån våra egna erfarenheter och förkunskaper.

2.2 Undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp består av sex pedagoger. Fyra stycken är lärare och två är specialpedagoger. Ett kriterium har varit att pedagogerna skall ha lärarexamen. Två av pedagogerna var kända för oss sedan tidigare från våra VFU-platser, men de fyra andra respondenterna kände vi inte personligen. De fyra resterande pedagogerna tog vi kontakt med genom skolor som ligger i de stadsdelar där vi bor. Tre av pedagogerna arbetar i de nordöstra stadsdelarna runt Göteborg och de tre övriga i södra Göteborg. Alla respondenter är kvinnor, då vi inte fann någon manlig pedagog som undervisar i de tidigare åldrarna. Pedagogerna har olika lång erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter inom skolan, men vi eftersträvade en spridning i åldrar och utbildning bland våra respondenter.

2.3 Bortfall

När vår planering för intervjuerna var klar fick vi ett återbud från en specialpedagog. Hon var mycket arbetsbelastad och kände att hon inte hade tid att ta emot oss för en intervju. En tidigare universitetsföreläsare på kursen *Svenska för tidigare åldrar* tipsade oss om en duktig specialpedagog som vi tog kontakt med. Vi fick en tid för intervju med henne, som genomfördes senare på terminen än intervjuerna med de fem ursprungliga respondenterna.

2.4 Genomförande av intervjuerna

Med hjälp av vår handledare diskuterade vi de frågor vi skulle använda oss av vid intervjuerna. Det var viktigt för oss att frågorna var rätt formulerade och att de skulle ge svar på våra frågeställningar (se 1.3). Frågorna justerades till antal och innehåll för att ge så utförliga svar som möjligt av pedagogerna. Vi lade till fler frågor och ändrade frågeformuleringarna för att få tydligare svar från respondenterna. Vi ändrade även ordningen på frågorna för att få en naturlig utveckling av intervjun.

Vi tog kontakt med tre av respondenterna via e-post och tre per telefon. Efter det ovannämnda bortfallet av en specialpedagog tog vi kontakt med den sjunde respondenten per telefon. Efter frågan om de ville delta i vår intervjustudie, som skulle presenteras i vårt examensarbete, berättade vi om syftet med undersökningen och framhöll att de skulle vara anonyma i redovisningen av intervjumaterialet. Vi påpekade även att vi önskade använda bandspelare vid intervjutillfället. Det var ingen av pedagogerna som hade invändningar mot detta. Vår motivering till att använda bandspelare var därför att kunna koncentrera oss på våra frågor och pedagogernas svar på ett mer effektivt sätt. Fördelarna med att använda bandspelare beskrivs av Trost (2005) på följande sätt:

...man kan lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger efteråt,...man lär sig av sina egna misstag när man lyssnar till sin egen röst - man lär sig också av sånt man gjorde bra vid intervjun. Man behöver inte göra en massa anteckningar utan kan koncentrera sig på frågorna och svaren... (Trost, 2005, s 53-54).

Alla intervjuer genomfördes på respektive pedagogs skola. Vid tre tillfällen satt vi i pedagogernas klassrum och vid tre tillfällen i skolans gemensamma men dock avskilda arbetsrum. Intervjun bör vara avskild och ”några åhörare skall inte finnas; miljön skall vara så ostörd som möjligt. Dessutom skall den intervjuade känna sig trygg i miljön” (Trost, 2005, s 44), men vid två tillfällen blev vi trots allt störda under intervjuerna. En gång ringde en telefon i klassrummet, och den andra gången kom en person in och ställde en fråga till en av pedagogerna. Vi anser inte att de korta avbrotten påverkade intervjupersonernas svar.

Ingen av respondenterna hade fått ta del av intervjufrågorna i förväg. Den enda förhandsinformation de hade fått var att studien handlade om läs- och skrivsvårigheter. Orsaken till att pedagogerna inte fick intervjufrågorna i förväg var att vi ville undvika förberedda och tillrättalagda svar. Våra inledande frågor handlade om intervjupersonernas utbildning och hur många år de varit verksamma i läraryrket (se bilaga 1). Genom denna information kan vi lättare analysera och jämföra resultaten för att se om ålder och utbildning påverkat pedagogernas svar.

2.5 Bearbetning av material

Materialet vi har samlat in från intervjuerna består av sex stycken 90-minuters band. Vi använde ett band för varje respondent för att inte av misstag blanda ihop vem av pedagogerna som sa vad. Intervjutiden har varierat mellan 40 och 60 minuter per intervjuperson. Därefter har vi tillsammans lyssnat igenom banden och samtidigt, var och en för sig, fört anteckningar om vad varje pedagog har svarat på respektive fråga. Vi valde att inte transkribera intervjuerna eftersom det ”är tidsödande och det kan bli många sidor. En timmes intervju tar någonstans mellan 3-5 timmar att skriva ut” (Stukát, 2005, s 40).

Sedan sammanställde vi svaren ytterligare en gång individuellt och plockade fram det vi tyckte var det mest väsentliga i intervjupersonernas svar. Därefter jämförde vi våra slutsatser av de likheter och skillnader vi funnit i svaren. Vi har bearbetat och presenterat varje fråga för sig och belyst vad varje pedagog har svarat och de skillnader och likheter vi funnit i deras svar.

2.6 Avgränsningar

Vi har valt att avgränsa vår intervjustudie genom att utgå från ett pedagogiskt perspektiv. Det finns flera olika yrkeskategorier som forskar om läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, och de har olika infallsvinklar på problemet och representerar olika professioner. Vår prioritering har varit att studera relevant och betydande forskning inom det pedagogiska området. I vår studie har vi tittat på metoder och strategier som dokumenterats i pedagogisk forskning om läs- och skrivsvårigheter.

2.7 Studiens tillförlitlighet

2.7.1 Reliabilitet

För att kunna mäta en intervjustudies tillförlitlighet brukar man tala om reliabilitet, det vill säga "...hur bra mitt mätinstrument är på att mäta..." (Stukát, 2005, s 125). Vår studie är baserad på intervjuer och är därför beroende av att våra respondenter svarat utförligt på de frågor vi ställt. Det finns alltid en risk att vi har tolkat pedagogernas svar fel vid vår analys, men eftersom vi båda var närvarande vid intervjuerna och spelat in på band är det större sannolikhet att vi uppfattat vad pedagogen har menat eller förklarat. En annan risk kan vara att pedagogen tolkat frågan felaktigt och därför inte gett den information som söktes, och därför har vi under intervjuerna ställt följdfrågor vid behov.

Vid en intervju kan det även finnas risk för att bli subjektiv i sin bedömning av svaren, men eftersom vi inte känner fyra av intervjupersonerna och endast är bekanta med de två andra pedagogerna från våra VFU-platser blir risken för subjektivitet mindre. Studiens tillförlitlighet påverkas positivt av att respondenterna inte fick intervjufrågorna i förväg vilket medför att tillrättalagda svar av pedagogerna kunde undvikas. För att öka tillförlitligheten hade vi gärna intervjuat fler pedagoger, men på grund av tidsbristen hade vi ingen möjlighet att utöka antalet respondenter.

2.7.2 Validitet

Validitet är ett "...mångtydigt begrepp och brukar anges som hur ett mätinstrument mäter det man avser att mäta..." (Stukát, 2005, s 126). Här framhålls alltså vikten av att det vi har för avsikt att studera reflekteras i de intervjusvar vi fått. Studien bygger på våra intervjuer med sex erfarna pedagoger som i sitt dagliga arbete möter barn med läs- och skrivsvårigheter, och intervjufrågorna utgick från de frågeställningar vi har presenterat i vår inledning.

2.8 Etik

Vi har följt Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsråd (HSFR) riktlinjer för forskningsetiska principer i vår undersökning. Vid varje kontakt med berörd person i undersökningen finns ett *informationskrav*. Vid vår första kontakt med intervjupersonen informerade vi "...om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan" (Stukát, 2005, s 131). I behandlingen och rapporteringen av intervjusvaren var vi tvungna att ta hänsyn till *konfidentialitetskravet* som innebär att

”...hänsyn måste tas till de medverkandes anonymitet.” (ibid, s 131) Våra respondenter skall vara anonyma i intervjuvaren och är därför numrerade med siffror, det vill säga pedagog 1, 2, 3 etc. Vi har heller inte avslöjat vilken skola de arbetar på eller andra kännetecken som kan avslöja deras identitet. Innan påbörjad intervju har vi även informerat respondenterna om undersökningens syfte och tillvägagångssätt, och påpekat att allt material kommer att presenteras på ett sådant sätt att identiteter inte röjs. Trost (2005) uttrycker även hur materialet skall behandlas och skriver följande ”...det man talar om betraktas som strängt konfidentiellt.” (Trost, 2005, s 40) Ingen utomstående kommer att få ta del av det inspelade materialet. Vi är även ålagda tystnadsplikt för att skydda respondentens identitet. Innan intervjun genomförs finns det ett *samtyckeskrav* som innebär att alla pedagoger har gett sitt samtycke till att deras intervjuvar får granskas och analyseras av oss, och därefter användas i vårt examensarbete.

3. Teoretisk referensram

3.1 Historisk bakgrund

I mitten av 1900-talet publicerades i Sverige en avhandling under namnet "Specifik dyslexi eller medfödd ordblindhet". Innan dess hade dyslexi benämnts som "ordblindhet" i den svenska skolan. Ordblindhet uppmärksammades genom att barn med normal eller hög begåvning hade svårigheter att klara högläsning och rättskrivning i skolan. Det första skolorna började ta hänsyn till var att ge de elever som led av dyslexi mer tid vid skrivning av prov. Elevernas stavfel kunde inte längre förklaras som slarv utan som orsakade av specifika läs- och skrivsvårigheter. Under den andra hälften av 1900-talet fortsatte forskningen och det upptäcktes att läs- och skrivproblematiken ofta hängde samman med talspråksutveckling, koncentrationssvårigheter och problem med motoriken. Det fanns även den uppfattningen att barn med läs- och skrivsvårigheter hade psykiska problem. I början antog man att dyslexi alltid var medfött, men under 1970- och 80-talet ändrades den inställningen i den svenska skolan. Man menade att även andra orsaker än medfödd dyslexi påverkade barnets läs- och skrivinlärning, det vill säga psykiska, sociala och emotionella problem i hemmet (Gillberg & Ödman, 1994).

Under flera år existerade inte dyslexi som diagnos. Istället tog man under 1980-talet fasta på relationsproblematik. Det lärarna förespråkade var att eleverna skulle få mogna i sin egen takt, vilket ledde till att eleverna inte alls fick någon extra träning i läs- och skrivinlärning. Skolan hade den uppfattningen att genom endast en förstående attityd och trygghet skulle barnet per automatik utveckla färdighet i läsning och skrivning (Gillberg & Ödman, 1994).

3.2 Läroplan och styrdokument

Skollagen är beslutad av riksdagen och är det dokument som ligger till grund för grundläggande bestämmelser för alla skolformer i Sverige: förskola, skola och frivilliga skolformer. Det finns en läroplan för varje skolform, och alla har fastställts av regeringen. Läroplanerna och övriga styrdokument reglerar och formar verksamheten i skolorna, det vill säga, hur pedagogerna skall förhålla sig till eleverna, undervisningen och dess mål. Som lärare är det viktigt att vara insatt i läroplanen och andra styrdokument för att agera professionellt i sin lärarroll och finna stöd för sin undervisning. Läraförbundet och Lärarnas riksförbund har även sammanställt "Yrkesetiska principer för lärare" som anvisar hur lärare etiskt skall förhålla sig till eleverna.

Som bakgrund till vår undersökning har vi ingående läst vad det står i läroplanerna och styrdokumenten. Intressanta aspekter att studera är vilket ansvar skolan och läraren har, hur elever med läs- och skrivsvårigheter skall bemötas samt vilka skyldigheter skolan har att hjälpa elever med behov av stödundervisning. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet (Lpo 94) finns under rubriken "En likvärdig utbildning" svar på dessa frågor:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling... Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Lärarens handbok, 2002, s 10).

Läroplanen talar om att alla elever har rätt till en individuellt anpassad undervisning i skolan. Oavsett elevernas kulturella och sociala bakgrund, kön och klass skall de få samma bemötande och förutsättningar för att uppnå målen. Skolan och läraren bär på ett ansvar att skapa goda förutsättningar för alla och även anpassa undervisningen så att den gynnar alla elever i sitt lärande. Som pedagog är det även viktigt att ta hänsyn till de elever som har svårigheter att nå målen, genom att kunna variera undervisningen och finna fler vägar till ny kunskap. Vidare kan vi läsa i läroplanen, under rubriken "Skolans uppdrag":

Skolan har i uppdrag att...främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället...Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt...Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Lärarens handbok, 2002, s 11).

I läroplanstexten kan vi se att skolans uppdrag är att förbereda eleverna att verka i ett samhälle där informationsflödet blir allt mer påtagligt. Som individ är det viktigt att behärska färdigheterna att läsa, att skriva och att tala. Genom att eleverna tidigt i skolan får uttrycka sig i tal och skrift och samtala och diskutera i grupp så utvecklar barnen en förståelse av sammanhang och begrepp. Genom att eleverna får reflektera tillsammans får de utbyte av varandras kunskaper och tankar. Detta främjar elevernas språkliga kompetens och ökar elevernas ordförråd och självkänsla. Det är även viktigt att eleverna får känna trygghet och lust till att lära.(Lpo 94) Fortsättningsvis kan vi läsa under rubriken "God miljö för utveckling och lärande":

Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (Lärarens handbok, 2002, s 12).

Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Lärares handbok, 2002, s 13).

Detta uppdrag är en viktig del av skolans och lärarnas vardag. Varje elev har rätt att känna en glädje och entusiasm över att ha vunnit ny kunskap. Den tillfredsställelsen skall även barn med läs- och skrivsvårigheter känna. Genom att visa på framsteg i sitt skolarbete får dessa elever ett bättre självförtroende och självkänsla.

I läroplanen står de mål som uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Skolan har i uppdrag och ett ansvar att ge eleverna möjlighet att uppnå dessa mål. Under mål och riktlinjer står det ”Mål att uppnå i grundskolan”:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lärares handbok, 2002, s 15).

Skolans ansvar och uppdrag är alltså att se till, att alla elever behärskar det svenska språket när de lämnar grundskolan. Det är viktigt att alla elever får samma möjligheter att såväl utveckla sina färdigheter i tal och skrift som att även kunna uttrycka sin åsikt och göra sig förstådd, oavsett sin bakgrund. Det finns även allmänna riktlinjer för lärare i skolan. Under ”Riktlinjer” kan vi läsa:

Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd...Läraren skall utgå från varje enskilds individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande...stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Lärares handbok, 2002, s 17)

Dessutom står det i skollagens 4 kapitel ”Grundskolan” § 1: ”Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.” (ibid, s 72) Det är alltså av högsta vikt att ta sig an de elever som har behov av extra hjälp och stöd. Läraren är skyldig att uppmärksamma, diagnostisera och ta hänsyn till elevens bakomliggande kunskaper och erfarenheter. I lärarens yrkesprofession ingår att kunna utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar och erfarenheter. Läraren skall kunna stimulera och handleda de elever som har särskilda behov av stöd och alla tillgängliga resurser skall sättas in vid behov. Stödet kan utgöras av föräldrar, lärare, specialpedagog, skolhälso team, skolkurator eller talpedagog. Det gäller att finna de vägar som på bästa sätt stöttar och stimulerar eleven att lyckas i sitt lärande.

Fortsättningsvis står det i läroplanen hur lärare skall förhålla sig etiskt. Under rubriken ”Yrkesetiska principer för lärare” beskrivs de etiska principer, attityder, förhållningssätt och ansvar som läraryrket förutsätter. Det står följande:

Läraren förbinder sig att i sin yrkesutövning ta ansvar för elevernas kunskapsutveckling, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling...Lärare ansvarar, självständigt och tillsammans med andra, för det pedagogiska uppdraget och vinnlägger sig om att skapa de bästa förutsättningarna för elevernas lärande (Lärares handbok 2002, s. 133-134).

Ansvar ligger främst på läraren att sörja för elevens kunskapsutveckling och utveckling. Det är även lärarens ansvar att skapa goda förutsättningar för eleven att tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt. I styrdokumentet står allt det en lärare ansvarar för och hur

läraren, självständigt och tillsammans med andra, skall stödja och hjälpa alla elever, även elever med läs- och skrivsvårigheter.

3.3 Teori om läs- och skrivutveckling

Vi har i litteraturgenomgången funnit två huvudteorier för läs- och skrivutvecklingen, den *individualpsykologiska* och den *socialinteraktionistiska*. Oavsett om man intar ett individualpsykologiskt perspektiv med den enskilde individen i fokus eller ett socialinteraktionistiskt perspektiv med inläraren i ett socialt sammanhang, är man ense om att det krävs att barnet kan objektifiera språket. *Objektifiering* innebär att barnet kan förstå att man kan avbilda något i språket. Till exempel kan man skriva ner något med bokstäver som avbildats eller uttryckts i tal. Det krävs dessutom att man skapar lust och meningsfullhet i konsten att lära sig läsa och skriva. Båda teoribildningarna framhåller också att förutsättningen för att ett barn ska kunna lära sig att läsa och skriva är vetskapen att det finns ett skriftspråk. Det krävs att barnet kommit i kontakt med böcker eller skriven text och att de kan se funktionen av skrift i ett sammanhang tillsammans med andra, exempelvis vid högläsning (Myrberg, 2003).

3.3.1 Avkodningsinriktad läs- och skrivutveckling

Enligt den *individualpsykologiska* teorin, som i Sverige framför allt företräds av läsforskaren Ingvar Lundberg, professor emeritus i psykologi, krävs att barnet nått en utvecklad fonologisk medvetenhet det vill säga att barnet förstår de grundläggande principerna för det alfabetiska systemet, sambandet mellan ljud och bokstav för att kunna ”knäcka koden”. Det innebär att barnet kan avkoda ett skrivet ord (Lundberg & Herrlin, 2003, s 12). På den här teorin byggs den traditionella läs- och skrivundervisningen.

Inom den individualpsykologiska teorin fokuserar man på avkodning och förståelse. Läsutvecklingen följer fem dimensioner som samspelar med varandra. Dessa är *fonologisk medvetenhet* som främjar *ordavkodningen*, god ordavkodning skapar *flyt i läsningen* vilket ger en bättre *läsförståelse* och som är en förutsättning för ett *läsintresse*. De fem dimensionerna återfinns i stadierna som beskrivs nedan.

Den avkodningsinriktade läsinläringen följer vissa stadier som startar med *pseudoläsning*, vilket är när barnet låtsasläser utifrån sammanhanget. Barnet känner igen ordet i dess rätta miljö, till exempel ”MJÖLK” på ett mjölkpaket. Detta kallas även för gissningsläsning. Nästa steg är *logografisk läsning* och innebär att barnet känner igen ordet i andra sammanhang än där det vanligtvis brukar förekomma. Här ser barnet ordet som en bild och kommer ihåg det genom att lägga märke till detaljer som påminner om ordets betydelse. Barnet behandlar ordet som vilken bild som helst. Detta stadium kallas inte för läsning i egentlig mening. *Alfabetisk läsning* betyder att barnen kan ljuda sig igenom ord, och det är här som barnet anses kunna läsa ”på riktigt”. Ordavkodning i detta stadium möjliggörs av att barnet utvecklat den fonologiska medvetenheten. Genom att ljuda ihop bokstävernas ljud får man ordet. Genom att ljuda ihop ordet skapas förståelsen utifrån sammanhanget. Man gör en analys i syntes, och utgår från en given text som man ska försöka ljuda ihop, det vill säga, man har delarna och försöker finna helheten. Ordavkodningen stärks av läsförståelsen. *Ortografisk läsning* är när barnet snabbt kan läsa hela ord och läsa hela meningar med flyt. I det ortografiska stadiet är ordet analyserat och

barnet känner igen ordbilden genom att man kan se dess ursprung och uppbyggnad (Lundberg, i Sandqvist & Teleman, 1989, s 192). Det är här flyt i läsningen uppstår, och då menar man inte bara på ordnivå utan även i satser, meningar och längre avsnitt. Vid högläsning kan barnet göra paus och betona vid rätt ställe, och flytet i läsningen bildar en bro mellan ordavkodningen och läsförståelsen. Om man ljudar ett ord läggs all energi på ihopljudning och alltför lite kraft blir kvar för förståelsen. I det här stadiet kan barnet lägga kraft på att förstå textens innebörd och sambandet mellan egna erfarenheter och tidigare kunskaper. I läsförståelsen gör barnet kopplingar från vad som faktiskt står i texten till sina egna förväntningar och erfarenheter. Här görs också egna kopplingar i texten och intolkning av sådant som inte är helt utskrivet, det vill säga inferenser. Som god läsförmåga räknas också att man kan välja lässätt beroende av vad det är för text man läser. Valet hur man läser en text beror också på vad syftet är, till exempel läser man inte ett vykort på samma sätt som en lärobok (Lundberg & Herrlin, 2004).

Det är viktigt av att skapa lust till läsandet, och detta görs genom att träna läsning som vilken färdighet som helst, till exempel spela ett instrument. Detta minskar kostnaden, det vill säga energin som går åt till att läsa, och ger en större vinst i form av utbyte av det man läser (Lundberg & Herrlin, 2003, s 16-17). Det får inte kosta för mycket att göra avkodningen i utbyte mot vad man får igen ifråga om läsoplevelse. Avkodningsinriktade metoder fokuserar först på läsning och börjar med den, medan skrivandet kommer senare.

3.3.2 Helordsinriktad läs- och skrivutveckling

Enligt den *socialinteraktionistiska* teorin utvecklas och lär eleven utifrån en social kontext. Teorin företräds i Sverige främst av Caroline Liberg, professor i utbildningsvetenskap vid Uppsala Universitet. Inom teorin börjar barns läs- och skrivinlärning redan när de kan observera läs- och skrivkunniga i sin omgivning, till exempel sina föräldrar (Liberg, 1993, s 49). Liberg menar att barnet först genomgår det *begränsade effektiva läsandet och skrivandet* innan barnet når fram till det *utvecklade effektiva läsandet och skrivandet*. Skillnaden från det begränsade effektiva läsandet och skrivandet är att barnet där läser enstaka ord eller meningar som det redan känner till i talspråket och från sin närmiljö. I utvecklat effektivt läsande och skrivande sker läsning och skrivning av hela texter och barnet kan utläsa ord som det inte sett eller ens hört tidigare; här är läsningen är mer flytande. Däremellan genomgår barnet ett stadium där ljudning och avkodning tränas med fokus på ordens delar och bokstäver.

Det begränsade effektiva läsandet och skrivandet består av tre stadier: *Preläsande* och *preskrivande* sker när barnet förstår vad en text har för funktion. När barnet läser återberättar barnet en redan känd historia eller hittar på en egen medan det samtidigt håller i en bok. Vid skrivandet använder barnet "krumelurer". Barnet använder böcker, papper och penna, de riktiga verktygen och vet själv vad det har skrivit. Det är här viktigt med uppmuntran för att stärka barnets självförtroende för den egna läsförmågan. Därefter kommer *situationsläsandet* och *situationskrivandet*. I detta stadium läser och skriver barnet utifrån situationen, och till exempel läser det "IKEA" när man åker förbi varuhuset eller ordet "MJÖLK" på mjölkpaketet och skriver av ord som barnet känner igen, till exempel namnskyltar. Här blir det ofta grammatiskt korrekt. Liberg ställer sig starkt kritiskt till att detta stadium ibland kallas gissningsläsande. Hon menar att barnet alls inte gissar utan läser utifrån situationen och sammanhanget. Ibland kan det bli fel, men det beror på ett dåligt eller missledande stöd. Om barnet gissningsläser är det fortfarande kvar i preläsandet, menar Liberg. Nästa steg är *helordsläsandet* och *helordskrivandet*. Här känner barnet igen orden oberoende av sammanhanget, till exempel kan det läsa och skriva ordet "MJÖLK" på andra ställen än på

mjölkpaketet och läsa och skriva förskolekompisarnas namn i andra situationer än just på förskolan. Oftast blir det namn som står för det första helordsläsandet. Man tror att det beror på att de är starkt emotionellt laddade samt att de är oböjliga i formen. Orden läses som en helhet och man går inte in i delarna, det vill säga bokstäverna. Naturligtvis är fortsatt uppmuntran viktig för att bygga upp självförtroendet.

När barnet gått igenom de tre stadierna ovan övergår det till det *grammatiska skrivandet* och *läsandet* där ”gramma” (från grekiskan) i det här sammanhanget betyder skrivtecken. Här fokuserar barnen på skriftspråkets symboler. I det grammatiska stadiet utvecklar barnet fonologisk medvetenhet genom samtal med redan läs- och skrivkunniga personer. I detta stadium nämns skrivandet först, för att betona vikten av att börja med skrivandet för att lättare förstå ljudning, det vill säga bokstävernas symboler kopplade till bokstävernas ljud. I det grammatiska stadiet befinner sig barnet tills det kan ljuda ihop eller utljuda. Barnet övergår då till det utvecklade effektiva läsandet och skrivandet.

Även i den helordsinriktade inlärningsmodellen kommer god läsförmåga i det sista stadiet, det vill säga det utvecklade effektiva läsandet. God läsförmåga definieras som att barnet kan läsa längre textavsnitt utan att stanna för att ljuda igenom vissa ord. I den socialinteraktionistiska teorin poängterar man att god läsförmåga är att möta texten utifrån sina förkunskaper och erfarenheter (Liberg, 1993, s 44). I ett helordsinriktat synsätt anses barnet som en läsare mycket tidigare än i avkodningsinriktade sammanhang. Det krävs mindre förkunskaper och funktionen betonas. Man utgår från barnets intresse i ett meningsfullt sammanhang tillsammans med andra.

3.3.3 Formler för läsning

Enligt Ingvar Lundberg byggs läsning på en funktion av avkodning och förståelse. Denna formel lyder följande: $L = A \times F$ det vill säga *Läsning* är lika med *Avkodning*, (den tekniska färdigheten att se sambandet mellan bokstav och språkljud), multiplicerat med *Förståelse* som innebär den språkligt kognitiva aktivitet där läsaren finner mening i texten (Ahlén, 2003, s 190). Flera andra till exempel Rygvold, Liberg, Myrberg, Allard anser att det krävs en tredje komponent för att göra läsningen möjlig, nämligen motivation. Den formel de förespråkar är följande: $L = A \times F \times M$ det vill säga *Läsning* är lika med *Avkodning* multiplicerat med *Förståelse* multiplicerat med *Motivation* som omfattar läsarens attityd, inställning och intresse för läsande och läsoplevelsorna. Motivationen är starkt förknippad med individens familj och liv eftersom en stimulerande uppväxtmiljö gynnar barnets läs- och skrivutveckling. Alla faktorer är lika viktiga för att produkten/läsningen ska bli möjlig (Rygvold, 2001; Ahlén, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

3.4 Olika metoder att arbeta med vid läs- och skrivutveckling

När en pedagog ska undervisa i läs- och skrivutveckling krävs att han/hon har en teoretisk förankring i sitt arbete. Utifrån teorierna finns olika metoder som man kan använda för att främja eleverna i deras läs- och skrivutvecklingsprocess. För elever med läs- och skrivsvårigheter krävs att man kan variera metoder för att finna och använda de unika inlärningskanaler som varje barn har. I de fall där barn har svårigheter med skriftspråket är det ännu viktigare att kunna stimulera och skapa ett intresse för fortsatt läs- och skrivutveckling. Mats Myrberg, professor i specialpedagogik skriver i rapporten *Att läsa och skriva* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) att metoden för läs- och skrivundervisning förklarar

mindre än tjugo procent av framgången i barnens utveckling av läs- och skrivförmågan. Istället är det lärarkompetensen som är den utslagsgivande faktorn. I lärarskickligheten ingår att pedagogen behärskar många olika metoder och kan anpassa dessa till sina elevers behov. Forskare betonar dock vikten av att pedagogerna förstår tankegångarna bakom olika material och använder dessa med insikt om bakomliggande språkutvecklingsmekanismer. Det krävs med andra ord att pedagogerna är medvetna och professionella i sin användning av de olika metoderna (Myrberg, 2003, s 115).

3.4.1 Ljudningsmetoden

Ljudningsmetoden bygger på en syntetisk metodskola baserad på den individualpsykologiska teorin. Den förespråkar en strukturerad arbetsgång som utgår från bokstäver och språkljud och där eleven utgår från delarna för att finna helheten (Myrberg, 2003). För att knäcka läskoden krävs fonologisk medvetenhet, vilket innebär att barnet förstår att ord går att dela upp i mindre bitar, grafem (bokstäver) som representeras av fonem (bokstavsljud). Metoden bygger på en tidig medveten språkträning som utförs genom lek med rim och ramsor. Den strukturerade arbetsgången börjar med att lyssna på de ljud som ingår i ord. Uttal av ljud efter ljud tränas i olika sammanhang samtidigt som det sker en inläring av att läsa och skriva motsvarande bokstäver. Undervisningen börjar med ett ljud i taget och med vokaler följt av vanligt förekommande konsonanter och därefter övriga konsonanter. Genom att systematiskt inpräglade så mycket som möjligt i minnet av alla kopplingar mellan bokstavsljud/bokstäver och bokstavskombinationer försöker man åstadkomma en överinläring (Lindell, 1996). Eleven utgår från bokstävernas ljud och sammanför ljuden till ord som bildar satser som blir meningar.

3.4.2 Bornholmsmetoden

Bornholmsmetoden utgår från Lundbergs forskning om språklig medvetenhet. Den bygger på en studie i sexårsgrupper där pedagogerna dagligen tränat barnen i fonologisk medvetenhet med en progression i svårighetsgrad. Den fonologiska medvetenheten tränas i lekens form med rim, ramsor och andra språk lekar där ord delas upp i sina beståndsdelar. Bornholmspedagogiken måste anpassas efter barnets nivå, strategier och förutsättningar. Det krävs att pedagogerna är medvetna och har grundläggande kunskaper om barns språkutveckling. Forskningen visar att metoden i stor utsträckning kan förebygga senare läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003).

3.4.3 Wittingmetoden

Wittingmetoden utvecklades av metodiklektor Maja Witting och är en speciell ljudningsmetod som bygger på ett strukturerat arbetssätt där sambandet mellan bokstäver och deras ljud ska befästas grundligt och systematiskt främst för ominläring. Övningen sker med innehållsneutrala språkstrukturer, ”nonord” som hon kallar det, för att inte innehållet ska distrahera vid inläringen. Detta ska ske del för del tills läsningen blivit automatiserad. Läsning och skrivning ses som två separata företeelser. Eleven ska fokusera på en del i taget. Innan barnen får ta del av ett textinnehåll ska tekniken automatiseras, annars anses innehållet störa tekniken. Under utbildningstiden när Witting-metoden används så skall eleverna så långt som möjligt avhålla sig från autentisk läsning och skrivning utom under utbildningssituationen (Lindell, 1996).

3.4.4 Helordsmetoden

Helordsmetoden bygger på ett socialinteraktionistiskt perspektiv, och bygger på en analytisk metodskola där vardagsspråk och texter ur verkligheten används i undervisningen. Metoden

utgår från helheten (ordet) till delarna (bokstäverna) och sedan tillbaka till helheten. Helordsmetoden bygger på att skrivning och läsning är aktiviteter som är beroende av varandra och utvecklas parallellt. Läsning och skrivning knyts till barnets egna erfarenheter. Barnen ses som läsare långt innan de knäckt den alfabetiska koden. Arbetet byggs på barnets intresse där grunden för aktiviteten är meningsfullhet och meningsskapande (Liberg, 1993).

3.4.5 LTG-metoden

LTG står för Läsning på Talets Grund och bygger på småskolelärarinnan Ulrika Leimars idéer. Metoden utgår från texter som skapas av pedagoger och barn tillsammans utifrån en gemensam upplevelse. Texterna bygger på barnens tal som pedagogen skriver ut på ett blädderblock. Utifrån den text som bildas väljer pedagogen ett eller ett par ord som man tillsammans gör en ljudanalys av. Barnen får varsitt exemplar av texten. Därefter arbetar barnen vidare med individuella uppgifter som utgår från texten. Fri skrivning integreras i arbetet. Leimar byggde metoden på likheterna mellan skriftspråket och talspråket samt på barnens egna intressen (Lindö, 1998).

3.4.6 Storbok

I Nya Zeeland används en metod med en tryckt bok i större format, så kallad *Storbok*, och läraren har en vägledande läsning genom att prata om boken och dess bilder tillsammans med barnen. Efter gemensam högläsning arbetar barnen enskilt eller i grupper med ”småböcker” som har samma innehåll som *Storboken*. Pedagogen har ofta ett fokus för val av berättelse för en viss aktivitet som att studera textens uppbyggnad. Även i den här metoden betonas vikten av att läsning och skrivning är beroende av varandra. Arbetet utgår från barnen och deras erfarenheter (Lyckas med läsning, 2001).

3.4.7 Reading recovery

Reading recovery är en metod som också härstammar från Nya Zeeland. Metoden går ut på att de barn som uppvisar svårigheter får intensivläsa individuellt med en pedagog varje dag i 20 – 30 minuter under en viss tid. Pedagogen skriver läsprotokoll för att följa elevens utveckling och för att kunna säga vad eleven behöver tänka på att förbättra. Genom att eleven får konkreta förslag till förbättringar upplever barnet en möjlighet att lyckas med sin läsutveckling. Texterna som eleven läser följer en bestämd ordning, från de lättare texterna till de svårare. (<http://www.gunnesboskolan.lund.se/nyasidan/portfolio/portfoliomapp/nz/nzbilder/specialbevakat/readingrecovery.html>.)

3.4.8 Trageton-metoden

Den norske pedagogen Arne Trageton har utvecklat en metod som går ut på att barnen lär sig läsa genom att skriva på dator. Trageton anser att läsutvecklingen går lättare genom att barnen börjar med sin skrivutveckling. Barnen skriver egna texter som utgår från deras erfarenheter. Eftersom de själva skrivit texten har de lätt för att läsa den. Stavningen utvecklas för att det finns ett behov av att förtydliga det barnet skriver. Trageton menar att genom att man väntar med att introducera handskrift med penna till år 2 är barnens finmotorik mer utvecklad och resultatet blir bättre med en tydligare handstil och längre texter med en bättre innehållsmässig kvalitet. Texterna som barnen skriver på datorn blir presentabla, det går lätt att forma bokstäverna och det blir snyggt. Arbetet med skriv- och läsinlärning på dator kombineras med olika övningar där svårighetsgraden ökar, vilket leder till en progression i läs- och skrivutvecklingen (Essen, 2005).

3.5 Vad är läs- och skrivsvårigheter?

3.5.1 Definition

Läs- och skrivsvårigheter används som beteckning på de problem en elev har när eleven inte behärskar de färdigheter i skriftspråket som man skulle kunna förvänta sig utifrån elevens ålder och förutsättningar. Vid normal läs- och skrivutveckling sker en utveckling av elevernas läs- och skrivfärdigheter som är rimlig utifrån barnet. När det gäller yngre barn kan det vara svårt att avgöra om det är en långsam läs- och skrivutveckling som hänger samman med bristande intresse eller motivation för läs- och skrivaktiviteter, dålig stimulans under förskoleåldern eller språkliga svårigheter. De yngre barnens svårigheter kan vara av övergående karaktär och därför ska pedagogerna vara försiktiga med att tidigt ställa diagnosen dyslexi (Häggström, 2003). Det är viktigt att förtydliga att dyslexi är en form av läs- och skrivsvårighet med specifika svårigheter där det finns en bristande överensstämmelse mellan förväntade och verkliga språkliga färdigheter (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001). (Vi återkommer till begreppet dyslexi se 3.7.3.)

I Sverige finns idag hundratusentals personer som har svårigheter när de möter en text i skolan eller i sitt yrkesliv, trots att dagens samhälle kräver att man kan läsa och skriva för att kunna delta. Det räcker inte med att kunna avläsa texten utan att kunna förstå och hämta in kunskap från texten. Liberg definierar läs- och skrivsvårigheter på följande sätt:

Om den enskilde individen får så stora problem att den inte på ett funktionellt sätt kan läsa och skriva i det liv och samhälle den lever, har den uppenbara läs- och skrivsvårigheter. (Björk & Liberg, 2001, s 131)

Liknande resonemang för Myrberg i rapporten *Att läsa och skriva* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) där han menar att läs- och skrivsvårigheter är relativa utifrån det samhälle vi lever i, det vill säga om vi levde för hundra år sedan hade många personer med dagens läs- och skrivsvårigheter inte haft några problem. Även Häggström (2003) beskriver hur all kunskapsinläring i skolan bygger på att eleven kan läsa och skriva. Kravet på god läs- och skrivförmåga i samhället ökar, och det blir allt viktigare att kunna sova bland stora textmassor i det ständigt växande informationsutbudet.

Svårigheterna med inläringen av skriftspråket kan förändras över tid. I en del fall kan dock en förledande faktor vara att eleverna kompenserar sina brister eller hittar strategier för att dölja sina problem, som att en elev vänder sida när bänkkamraten vänder sida vid tystläsning. Detta kan få läraren att tro att eleverna "kommit i kapp" sina klasskamrater. Hur väl de lyckas med att kompensera beror på miljöfaktorer och kognitiva förutsättningar (Asmervik mfl. 2001). Om ett barn inte knäcker den alfabetiska koden inom de första skolåren är det viktigt att sätta in åtgärder. När åtgärder sätts in i tid har vi stora chanser att hjälpa barnen att bli goda eller i alla fall någorlunda goda läsare. Aktuell forskning visar att varierade metoder kan förebygga problem samt utveckla alla elevers läsförmåga (Den hemliga koden, 2006).

3.5.2 Matteuseffekten

Forskaren och professorn Keith Stanovich har påvisat hur problem i läs- och skrivinläringen vidareförs och förstärks i barnets fortsatta läsutveckling enligt ett mönster som brukar kallas "Matteuseffekten". De barn som har ett dåligt utgångsläge får också den sämsta utvecklingen, medan de som har det bästa utgångsläget drar ifrån ytterligare i sin utveckling. (Myndigheten

för skolutveckling, 2003). Namnet kommer från en vers i Matteusevangeliet i bibeln som lyder ”Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har.” (Norberg, 2003, s 241)

De elever som ligger först i läsutvecklingen lägger mindre energi på ordavkodning och kan istället använda de kognitiva resurserna till förståelse. De elever som har svårt att koppla ljud till bokstav blir svagare då avkodningen blir en barriär för läsförståelsen. Ofta undviker dessa elever svårigheterna genom att läsa mindre. Matteuseffekten innebär ett mönster av ömsesidiga orsakssamband till läs- och skrivutvecklingsproblem. Osäker avkodning inverkar negativt på ordförrådstillväxten och ett dåligt ordförråd begränsar läsförståelsen och läshastigheten. Detta leder i sin tur till en begränsad läserfarenhet som leder till fortsatt svag tillväxt av ord i ordförrådet (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Det finns således en risk att den pedagog som arbetar enligt teorin att läsproblem växer bort om man inväntar läsmognad, underminerar sina elevers fortsatta utveckling. Även om elever med läs- och skrivproblem skulle hinna ifatt senare under skoltiden, finns förlusterna av ett mindre ordförråd och mindre läsrutin kvar. De elever som är långsamt utvecklade läsare kommer med sitt mindre ordförråd att senare få stora svårigheter i skolarbetet som inte är uppenbara för läraren i de första årskurserna (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

3.6 Undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter

Mats Myrberg skriver att ensidig färdighetsträning inte leder till någon varaktig förbättring av elevernas läs- och skrivutveckling (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s 114). Han betonar vikten av att arbeta förebyggande redan i förskolan (se 3.8). Anne-Lise Rygvold, redaktör till boken *Barn i behov av särskilt stöd* (2001) skriver om undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att det finns få speciella undervisningsmetoder för elever med läs- och skrivsvårigheter. Undervisningen utgår istället vanligtvis från samma metoder som används vid den inledande skriftspråksundervisningen för de tidigare åren. Ofta råder det en missuppfattning att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver mer undervisning än sina klasskamrater. Tvärtom, menar Rygvold (2001, s 62), det viktiga är att utgå från elevens specifika problem. Undervisningen bör fokusera på basfärdigheter som språkkunskap, bokstavsferdighet och automatisering av sambanden mellan ljud och bokstäver. Inför planering av undervisningen bör läraren tänka på följande faktorer oavsett vilken metod som används: Undvika en ”vänta och se attityd”, det vill säga om läraren misstänker läs- och skrivsvårigheter bör snarast åtgärder och metoder sättas in som främjar elevens läs- och skrivutveckling. Läraren bör utgå från elevernas intresse och skapa motivation genom meningsfulla läs- och skrivaktiviteter. Läraren skall uppmuntra och uppmärksamma elevens starka sidor och bygga vidare på dessa. Eleven ska få känna glädje i läsandet och skrivandet och inte bara känna att arbetet skall klaras av. Undervisningen kan med fördel planeras så att alla elever inte gör samma sak samtidigt för att minska risken att eleven jämför sig med andra, detta för att eleven skall uppmärksamma sina egna framgångar. Eleven skall jämföra sig med sig själv. Läraren bör strukturera undervisningen och bryta ner ämnesstoffet i mindre enheter för att försäkra sig om att eleven behärskar de grundläggande färdigheterna och systematiskt bygga vidare på dem. Det är även viktigt att inte ta död på all motivation och lust genom att ständigt rätta och påpeka allt som är fel med elevens läsning och skrivning. All undervisning bör bedömas utifrån elevens reaktion på uppgiften. Eftersom elever med läs- och skrivsvårigheter ofta har svårt att koncentrera sig bör läraren anpassa arbetsuppgifter som kräver mycket uppmärksamhet och uthållighet. Till sist påpekar Rygvold (2001, s 64) vikten av att göra eleverna ansvarsmedvetna,

det vill säga att eleverna måste förstå att de har ett eget ansvar för sin inläring, med hjälp av läraren, för att uppnå sina mål (Rygvold, 2001, s 62-64).

3.7 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

I kapitlet kommer vi att redogöra för de orsaker som kan påverka barns läs- och skrivinläring. Vi kommer även att behandla begreppet dyslexi och dess definition.

3.7.1 Sociala och individuella faktorer

Läsningen blir funktionell för barn först i år fyra i skolan. Det är inte ovanligt att barn med läs- och skrivsvårigheter får andra problem utöver sitt handikapp som sociala, emotionella och kunskapsmässiga störningar. Eleverna kan upplevas som omogna, stökiga och omotiverade. Det är mycket viktigt att läraren är medveten om dessa förhållanden och utreder vilka brister som kan ligga bakom barnets beteende. Läraren har ett ansvar att analysera och finna de bakomliggande orsakerna till elevens problem. Fokus i undervisningen ska ligga på vad barnet kan och inte på vad eleven inte kan (Rygvold, 2001).

Ingrid Häggström (2003, s 239) betonar vikten av att vara observant på barns talspråsutveckling. En försenad talutveckling kan vara tecken på kommande läs- och skrivproblem och eventuellt dyslexi. Häggström anser att man inte ska tveka med att ta kontakt med någon sakkunnig person för eventuell utredning och möjligheter till extra insatser tidigt. I rapporten *Att läsa och skriva* skriver Myrberg (Myndigheten för skolutveckling, 2003) om vikten av att vara observant på ett antal faktorer i barns språkliga utveckling för att upptäcka läs- och skrivsvårigheter. I förskolan är en försenad talutveckling och dålig ordförståelse tydliga tecken på problem. När barnet i det första skolåret har dålig bokstavskunskap, bristande koppling mellan språkljud och bokstäver, ingen förståelse för skriftspråkets funktion, dåligt verbalt minne och använder sig av ett begränsat ordförråd är detta tecken på problem som bör uppmärksammas och åtgärdas.

Läs- och skrivsvårigheter kan även handla om individuella orsakssammanhang. En förklaring kan vara att eleven kan ha biologiska eller genetiska faktorer som påverkar deras läs- och skrivinläring. De symptom som kan visa sig hos eleven kan vara fonologiskt, det vill säga att eleven inte tillägnat sig fonologisk medvetenhet. Eleven kan även sakna den språkliga medvetenheten eller ha perceptuella problem såsom syn- och hörselnedsättning eller motoriska svårigheter. För den enskilde eleven kan dessa orsaker utmynna i att eleven får sämre förutsättningar att tillägna sig kunskaper i att läsa och skriva (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001).

Problem med skriftspråket kan yttra sig antingen inom läsning eller skrivning eller inom båda dessa områden. Lässvårigheter kan yttra sig som:

- Otillräcklig identifikation av ord
- Svårigheter att koppla samman ljud – bokstäver
- Få ihop bokstäver till ord
- Läsa bokstäverna i rätt ordning
- Problem med att läsa hela ord.
- Dålig läsförståelse
- Låg läshastighet

Skrivsvårigheter kan yttra sig på följande sätt:

- Man skriver som det låter
 - Man utelämnar bokstäver och stavelser i ett ord
 - Problem med skriftliga uttryck
 - Problem med att skapa text på egen hand
- (Asmervik, Ogden, Rygvold, 2001, s 15)

3.7.2 Störningar i språkutvecklingen

Pia Wallenkrans skriver att ”läsning är en del av verbal kommunikation” (Wallenkrans, 1997, s 29). Om ett barn har lässvårigheter och svårigheter att förstå och tolka begrepp kan detta bero på en försenad språkutveckling. När barnet är i femårsåldern är hans/hennes språkutveckling praktiskt taget färdig. Under de första åren när barnet lärt sig tala har det även fått en känsla för språkets rytm. Detta är ytterst viktigt vid barnets senare läs- och skrivinläring. Barnet har en *språklig medvetenhet* det vill säga, det har förstått att genom ord kan de förmedla sig med omvärlden, att ord har en mening och vad språket skall användas till. Ett exempel på språklig medvetenhet kan vara att barnet förstår vad orden *natt* och *katt* har gemensamt eller att förstå *polis* och *bil* blir ett helt nytt ord med en ny innebörd om de kopplas ihop. Barnet har även en medvetenhet att om hon/han byter ljud i ett ord kan det bli ett helt nytt ord med en annan innebörd till exempel *ros* och *mos*. Forskning har visat att barn med svag språklig utveckling och en dåligt utvecklad språklig medvetenhet har en sämre prognos på att lära sig läsa och skriva. Vanligtvis är den språkliga medvetenheten effektiv och automatisk hos barn. Men hos barn med läs- och skrivsvårigheter verkar det finnas en störning i barnets automatiska språkinläring. Det är därför viktigt att träna den språkliga medvetenheten samtidigt parallellt med läsinläringen (Wallenkrans, 1997, s 29).

3.7.3 Dyslexi

Ordet dyslexi kommer ursprungligen från grekiskan *dys* som betyder svårt eller bristande, och *lexia* som betyder i sin tur att man har svårt att läsa ord och bokstäver. Forskarna är överrens om att dyslexi är ärftligt betingat och det inte kan kopplas till intelligens. Man kan alltså vara mycket begåvad men ändå lida av läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi och dyskalki (matematiksvårigheter) förekommer ofta tillsammans med någon form av DAMP och/eller AD/HD. Orsaken till DAMP och AD/HD är koncentrationssvårigheter som vanligen är ärftliga. Typiska symptom är bland annat koncentrationssvårigheter, oförmåga att lyssna, dålig uthållighet, överaktivitet, dålig grov- och finmotorik, perceptionsstörningar och tal- och språkproblem så som försenad talutveckling, omogen artikulation, stamning, dåligt ordförråd eller dåligt ordminne. En del av dessa symptom kan barn med dyslexi uppvisa (Gillberg, Ödman, 1994, s 30). Dyslexi existerar i alla samhällsskikt, kulturer och intelligensnivåer. Dyslexi kan komma till uttryck på flera olika sätt och i olika grad. Besvären kan vara mycket små till att bli specifikt svåra. Hur man vetenskapligt betraktar dyslexi beskriver *Svenska dyslexistiftelsen* bland annat så här:

Dyslexi betraktas som ett funktionshinder grundat på medfött tillstånd eller ett tidigt uppkommen avvikelse, som medför svårigheter vid all hantering av skriftspråket. Om detta funktionshinder inte effektivt habiliteras och /eller kompenseras på olika sätt kan det medföra ett handikapp i alla de situationer som påfordrar läsning eller skrivning. (Sohlman, 2000, s 68).

Ett vanligt beteende är att barn med dyslexi vill undvika alla former av läsning och skrivning. På grund av bristande träning kommer barnet efter sina klasskamrater i skolan. Om inga resurser sätts in, blir klyftan allt större mellan barnet som inte kan, och de barn som kan, den så kallade "Matteuseffekten" (se 3.5.2). Därför är det viktigt att uppmuntra och ge extra stöd till barnet under läs- och skrivinläringen (Lindell 1996).

De mest utmärkande dragen i dyslexi vid *läsning* är att barnet läser långsamt, trevande, hackigt, läser för fort och gissar, eller stannar upp och läser om. Barnet utelämnar ord eller läser fel på småord eller vänder hela ord (mos - som) samt gör tillägg (helt - helst). Barnet kan även blanda samman b och d. Vid *skrivning* är de mest utmärkande dragen för dyslexi att barnet är osäker på bokstävernas form och ljud, utelämnar och/eller kastar om vokaler. Barnet utelämnar ändelser, glömmer ringar och prickar på bokstäverna, spegelvänder bokstäver och siffror. Ofta kan barnet ha en osäker och svårläst handstil, blandar samman b och d och tar fel på höger och vänster (Stadler, 1994).

Vanligtvis delar man in dyslexi i två grupper, *auditiv* och *visuell* dyslexi. Den *auditiva dyslexin* är mer kopplad till ljudosäkerhet. Läsningen bygger mycket på gissningar med utgångspunkt från det skrivna ordets utseende det vill säga ordbilden. Kännetecknen på auditiv dyslexi är försenad talutveckling, svagt ordminne, litet ordförråd och dålig urskiljningsförmåga. Det betyder att barn med dyslexi inte kan höra skillnad på ord och orddelar. Detta gör att de läser bättre än de stavar. Genom deras försenade talutveckling kan man tidigt märka, redan i förskolan, om barnet lider av auditiv dyslexi. Det är av stor vikt att koppla in en talpedagog så tidigt som möjligt (Lindell, 1996, s 25).

Visuell dyslexi betyder att barnet har problem med att se en sammanhållen ordbild och är därför hänvisat till att läsa genom att ljuda sig fram. Detta är mycket mödosamt för barnet och går långsamt. Kännetecknen på visuell dyslexi är att barnet kastar om bokstäver och siffror, använder sig av fonetisk stavning (*psalm - salm*), hoppar över stor bokstav, blandar gemener och versaler och särskriver sammansatta ord. Barnet tappar koncentrationen snabbt på grund av att all energi läggs på avkodning vilket leder till att barnet börjar gissa. (Lindell, 1996, s 25) Det är viktigt att skilja mellan dyslexi och andra orsaker till barns läs- och skrivsvårigheter. Hur ett barn läser och skriver avslöjar inte alltid orsaken till eventuella brister i inläringen. Alla människor tar in och tolkar information genom syn, hörsel, känsel, rörelser, lukt och smak. En del av sinnen fungerar bättre än andra. Våra sinnen är bra på att kompensera varandra och därför en hjälp för personer med läs- och skrivsvårigheter (Wallenkrans, 1997).

3.7.4 Motorik

Rygvold (2001, s 24) skriver att problem med finmotoriken hämmar utvecklingen av handstilen, skrivhastigheten samt försvårar uttalet av ord. Det är konstaterat att elever med sämre utvecklad motorik ofta i högre grad drabbas av läs- och skrivsvårigheter. Det finns däremot inget som talar för att alla barn som har sämre motorik drabbas av läs- och skrivproblematik och inte heller de som har läs- och skrivsvårigheter måste ha problem med motoriken. En vanlig iakttagelse bland lärare är dock att barn med problem med läsning och skrivning i allt högre grad har problem med sin motorik i jämförelse med sina skolkamrater. Det har även hävdats att barn med motoriska svårigheter kan ha en mognadsförsening i hjärnans komponenter som svarar för rörelser. Hos barn med läs- och skrivsvårigheter är det oftast finmotoriken som inte är utvecklad. Ett exempel på det kan vara att barnet inte kan klippa med en sax. Svårigheter med samordnade rörelser, det vill säga att kroppens båda sidor måste

göra en rörelse samtidigt, är även det en störning i motoriken (Jacobson & Lundgren 1995, s 108). Birgitta Sohlman (2000, s 113) citerar de båda professorerna och läsforskarna Torleiv Höien och Ingvar Lundberg enligt följande:

...God motorik är själfallet viktigt i sig själv. Dessutom behövs god motorisk färdighet både vid skrivaktiviteter och vid artikulation, och god motorik är viktig för utvecklingen av en god självbild. God självbild är i sin tur viktig för all inläring, också läsinläringen. Men detta ger ett indirekt orsakssamband mellan motorik och läsning. Den kontroversiella frågan är om det också finns en direkt förbindelse mellan motorik och läsning (Höien & Lundberg, (1999, s. 183) citerat efter Sohlman, 2000, s 113).

3.7.5 Självförtroende

Besvikelsen och frustrationen blir stor då barnen känner att läs- och skrivförmågan inte utvecklas i den takt han/hon förväntat sig. Bristen på framgång gör att många elever tappar självförtroendet och upplever aktiviteter med läsning och skrivning som tungt och tråkigt (Häggström, 2003). Rygvold (2001) hävdar att när eleven har problem att ta till sig och använda sig av skriftspråket ska detta inte bara tydas som problem med att läsa, skriva och stava. Elevens läs- och skrivsvårigheter kan även få följderna för barnets sociala och emotionella anpassning. En följd av detta är att vissa barn blir osynliga och utagerande för att dölja problemen. Barnets läs- och skrivsvårigheter kan dessutom förstärkas av ett bristande intresse och en låg motivation för läsning och skrivning. Detta kan i sin tur leda till en känsla av nederlag för barnet när det gäller annat skolarbete och kunskapsutveckling. Dessa effekter kan få en förödande konsekvens för elevens egen tillit när det gäller de egna möjligheterna att lära och utvecklas. Barnets självbild och självförtroende påverkas negativt. I *Den hemliga koden* citeras Karin Taube, professor i pedagogik vid Mittuniversitetet i Härnösand skriver följande:

Självbilden, eller självförtroendet i läsningen, är en särskild pusselbit i inlärningsprocessen som spelar en oerhört stor roll när barn ska lära sig att läsa och skriva. Om barnet förlorar tron på sig själv, kan det trassla till det och fördröja inlärningsprocessen rejält. Problem hos barn ända upp i gymnasiet kan härledas från tidig skolgång med bristande självförtroende och det kan vara svårt att handskas med under resten av livet (Den hemliga koden, 2006, s 100).

Taube (1997) betonar också vikten av att fokusera på elevens starka sidor och framhåller vidare att elevens självförtroende är avgörande för en fortsatt läs- och skrivinläring.

3.7.6 Arv och miljö

Det finns en vanlig missuppfattning om att personer med läs- och skrivproblematik skulle vara mindre intelligenta än andra, men så är alltså inte fallet. Flera studier stöder nu teorin om att läs- och skrivinläring skulle vara ärftligt betingad. Undersökningarna har visat att personer med läs- och skrivsvårigheter verkar ha ärvt ett anlag från den ena av eller båda sina föräldrar. Det forskarna har kommit fram till är att de fonologiska problemen är de som framför allt kan kopplas till ärftlighet. När en större tvillingundersökning presenterades (1989) visade resultaten att omkring 40 procent av lässvårigheterna har samband med ärftliga faktorer, medan 60 procent är miljöbetingade. Det har även visat sig att kopplingarna mellan olika delar av hjärnan inte fungerar på ett tillfredställande sätt på personer med läs- och skrivsvårigheter (Rygvold, 2001, s 20).

Barn blir påverkade av både hemmiljön och skolmiljön. Dessa platser har ett stort inflytande på barnens förutsättningar att lära sig och för deras språkliga utveckling. En språkligt undermålig och bristfällig miljö kan medföra att läs- och skrivsvårigheter både kan uppstå eller vidmakthållas. All språklig stimulans under barnens första år i förskola/skola och språklig aktivitet i hemmet är av stor betydelse. De barn som inte har föräldrar som är goda förebilder genom att läsa och presentera det skrivna språkets glädje och funktion, kommer att missgynnas i sin läs- och skrivinlärning. De får sämre förutsättningar att successivt växa in i skriftspråket före sin skolstart. En annan viktig del av barnets framtida intresse för läsning och skrivning kommer att bero på hur mycket föräldrarna och hemmet är intresserade av skolans arbete och aktiviteter (Rygvold, 2001, s 25). I boken *Möjligheterna finns* uttrycker TV- producenten Birgitta Sohlman följande:

Skillnaden mellan barns språkliga förmåga beror ofta på vilka möjligheter barnen har haft att uppleva verkligheten tillsammans med vuxna. Vuxna som också gjort sig mödan att samtala med barnet om de gemensamma upplevelserna (Sohlman, 2000, s 2000).

Klassrumsmiljön är även den omdiskuterad som en viktig del av barns lärande. När en klass är högpresterande och gör goda resultat i läs- och skrivutvecklingen är det inte helt ovanligt att den även presterar bra i andra ämnen också. Om klassen dessutom visar på jämna och stabila resultat och att det existerar ett positivt samspel mellan lärare och elever och även eleverna emellan främjar detta elevernas skriftspråksinlärning (Rygvold, 2001, s 25)

3.8 Vad utmärker pedagogisk verksamhet som förebygger läs- och skrivsvårigheter?

Konsensusprojektet är ett projekt initierat av Skolverket, Dyslexistiftelsen och Dyslexiföreningen där man har samlat de gemensamma forskarståndpunkter utifrån debatterade frågor inom läs- och skrivsvårigheter där forskare uppnått en enighet trots att de utgår från skilda teorier. Mats Myrberg har i rapporten *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* sammanställt forskarnas svar och på sidan 33- 42 beskrivs faktorer som förebygger läs- och skrivsvårigheter samt främjar en gynnsam läs- och skrivutveckling. Dessa kan sammanfattas på följande sätt:

Vikten av struktur och systematik. Det innebär att pedagogen arbetar aktivt på ett strukturerat arbetssätt med tydlighet i vad som ska tränas och stimuleras mot ett bestämt mål. Pedagogen vägleder barnen i detta arbete. Det är viktigt att det finns utrymme för läsning och skrivning i planeringen av arbetet. I inledningsskedet av läs- och skrivutvecklingen är det än viktigare med en god pedagogik som innehåller omsorg, uppmärksamhet samt noggrannhet. I inledningsskedet kan det även vara försvarbart med att nivågruppera eleverna tills de tillägnat sig grunderna och vissa färdigheter. Undervisningen bör gynna de elever som behöver mer stöd i början av sin läs- och skrivinlärning.

Lärare med bred metodkompetens och teoretisk förståelse. Med detta avses en lärarskicklighet där pedagogen behärskar många metoder och kan anpassa dessa till elevernas behov. Pedagogen är den viktigaste faktorn i elevens läs- och skrivinlärning. Den skicklige pedagogen har ett syfte och motiv med alla moment i sin undervisning. Kärnan i ett professionellt förhållningssätt är att uppmärksamma elevens strategier att lösa uppgifter och att kunna utmana

varje elev. För detta krävs goda kunskaper av pedagogen om barns språk och språkutveckling samt ett diagnostiskt arbetssätt. Tyvärr är inte ett diagnostiskt arbetssätt vanligt bland pedagoger. Om pedagogen ska kunna arbeta diagnostiskt krävs möjligheter till att arbeta enskilt med varje elev.

Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven. Eleverna ska uppleva undervisningen som meningsfull, lustfylld, kreativ och motiverande. De ska förstå att läsa och skriva handlar om kommunikation, och att skriften har olika syften. Pedagogen ska skapa läsglädje och läsintresse genom mycket högläsning och biblioteksbesök. Det är viktigt att hjälpa eleverna med vägledning där reflektioner ingår samt olika metoder att tolka texten och göra inferenser. Genom böcker skapas inte bara en god start för läs- och skrivinläring utan är även ett villkor för en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling.

Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva. Eleverna måste få en förståelse till att skrift och tal är kopplade till varandra. Eleverna behöver även utveckla en grundläggande språklig medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem som representeras av bokstäver. Ett redskap för att koppla samman skrift och tal är högläsningen som ger syntaktisk och fonologisk förmåga, ordförrådsutveckling samt berättelsestruktur. För att kunna bearbeta det lästa krävs att pedagogen ställer frågor och samtalar om texterna med eleverna. Det är viktigt att fortsätta med högläsning högt upp i skolåren, speciellt för elever med läs- och skrivproblem.

Goda läs- och skrivmiljöer. Eleverna ska ha naturliga möjligheter till att läsa och skriva mycket i skolan. De kan vara läsvrår eller skrivhörnor eller bibliotek. Eleverna ska även ha tillgång till varierade texter och material i sin läromiljö.

Övergripande krav på skolans styrning. Det är viktigt att läs- och skrivundervisningen i skolan bedrivs med metoder som är dokumenterat framgångsrika och baseras på empiriska resultat (detta är dock inte alltid fallet i Sverige).

Även i annan litteratur har vi funnit liknande resonemang, som vi här kommer att redogöra för utifrån vad som är intressant för våra frågeställningar.

Häggström (2003) betonar vikten av att förbereda elevernas läs- och skrivutveckling genom språkliga lekar där förståelse för språkets formsida utvecklas, sambandet mellan språkljud, fonem och bokstäver. Det är viktigt att kunskaperna får tid att befästs samt att svårighetsgraden ökas successivt. Vidare skriver Häggström om vikten av att kontinuerligt diagnostisera eleverna för att fånga upp de elever som är behov av extra stöd eller för att få en uppfattning om gruppens språkliga nivå. För att kunna hjälpa enskilda elever i läs- och skrivutvecklingen krävs att pedagogen är medveten om var eleven befinner sig i sin utveckling. Hon menar att läraren dagligen gör en rad iakttagelser och på så sätt gör en diagnos på elevens kunskaper. Detta sker genom att pedagogen lyssnar och samtalar med eleverna vid individuell läsning (Häggström, 2003, s 247). Häggström betonar dock vikten av uppföljning: ”Om en individuell kartläggning inte leder till några pedagogiska åtgärder är det knappast rimligt att ta elevens tid i anspråk för att utföra en rad prov” (Häggström, 2003, s 248).

Häggström betonar även att elever känner större motivation när de får välja att läsa och skriva om sådant som ligger nära deras intressen. Pedagogen bör vara uppmärksam på att läs- och skrivsvaga elever ofta undviker läs- och skrivaktiviteter, vilket gör att pedagogen bör skapa så många läs- och skrivtillfällen som möjligt för dessa elever i skolan. Utan att nämna ”Matteuseffekten”, uttrycker hon en liknande utveckling: ”Skillnaderna mellan bokslukaren och

den som undviker läsning blir bara större och större. Om de svaga läsarna inte fångas upp i tid finns det en tendens till att de aldrig kommer ikapp” (Häggström, 2003, s 249).

Att arbeta med språkets form och inte bara språkets mening är något som Anne- Lise Rygvold, redaktör till boken *Barn i behov av särskilt stöd* (2001), också ser mycket positivt på. Hon påvisar även vikten av att arbeta med talspråket, då ett väl fungerande talspråk är grunden för att förebygga skriftspråksproblem samt förbättra färdigheterna i skriftspråket.

I och med att det verkar som om läs- och skrivsvårigheter i viss utsträckning kan förebyggas, är det av stor betydelse att resurserna sätts in så tidigt som möjligt. Insatser som syftar till att stärka elevernas kompetens och som möjliggör ett systematiskt arbete på bred front med språket och den språkliga medvetenheten redan från skolstart kan vara till stor nytta (Rygvold, 2001, s 60).

Liksom Häggström anser även Rygvold att det är viktigt med diagnostiserande undervisning. Elevernas reaktioner ligger till grund för undervisningsplaneringen. Asmervik mfl. framhåller vikten av att låta elever välja lässtoff och skrivarbete baserat på elevens intressen. Läsning och skrivning ska bli funktionella aktiviteter utifrån det syfte och mål som är aktuellt. Det är pedagogens ansvar att fokusera på elevens starka sidor och skapa nya inlärningsstrategier. Undervisningen bör präglas av glädje och lustfylldhet.

I boken *Läslust & och lättläst* (2003) skriver Inger Norberg, lärare och läromedelsförfattare, om professor Ingvar Lundbergs undersökning som påvisar vikten av högläsning för barns läs- och skrivutveckling. Genom högläsning utvecklas ordförråd samt förståelse för skriftspråket. Lundberg och Herrlin (2003) skriver i *God läsutveckling* hur viktigt det är med glädje och mening i det inledande läs- och skrivningsarbetet. I boken uttrycker författarna följande: ”Vi vill dock betona att eleverna redan från början måste få uppleva att läsning handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse” (Lundberg & Herrlin, 2003, s 10).

Även i *Lusboken* (2001) anser författarna Allard, Rudqvist & Sundblad att eleverna bör få välja böcker utifrån intresse för att skapa ett läsintresse och läsglädje. Författarna till *Lusboken* anser även att läshastighetstest inte kan användas som ett kriterium på läsförmågan. Läshastigheten är beroende av förståelsen som i sin tur beror på barnets kunskaper och erfarenheter och inte minst läserfarenheter. Författarna skriver: ”Förutom att denna typ av tester aldrig kan göra rättvisa åt barnens läsförmåga, så kommer barnen att uppleva en känsla av misslyckande som inte står i proportion till vad det faktiskt kan” (Allard m.fl, 2001, s 25).

I boken *Det gränslösa språkrummet* (1998) påvisar pedagogen och lärarutbildaren Rigmor Lindö vikten av att ha ett kreativt och lustfyllt arbete. Hon anser att språkutvecklingen sker genom alla språkliga uttrycksformer som tal, skrift, bild, drama, sång och musik. Grunden för allt arbete är förståelse av kommunikation med fokus på ett meningsfullt innehåll. Vikten av att variera metoderna i barns läs- och skrivinläring för att finna barns inlärningskanaler betonas också i boken *Vägar in i Skriftspråket* (2001). Författarna skriver:

Eftersom alla barn inte lär sig att läsa och skriva på samma sätt, måste de erbjudas olika arbetssätt och uttrycksformer för att deras varierande behov och skilda förutsättningar ska tillgodoses (Björk & Liberg, 2001, s 12).

4. Intervjuer

4.1 Presentation av våra respondenter

Pedagog 1 är utbildad specialpedagog och arbetar i år F-5. Hon har arbetat med barn sedan 1977, det vill säga i 29 år. Hon har först arbetat i förskola och sedan vidareutbildat sig och arbetat som klasslärare varefter hon fortsatt sin utbildning inom specialpedagogik. Vidare har hon inom specialpedagogiken studerat läs- och skrivutveckling som en inriktning. Hennes man har dyslexi och hon har därför nära kontakt med problematiken med läs- och skrivsvårigheter.

Pedagog 2 är utbildad grundskollärare och arbetar som klasslärare i år 4 och har följt klassen från år 1. Hon har arbetat som klasslärare sedan 1994, det vill säga i 12 år, då hon gick ut lärarutbildningen 1-7. Hos sin tidigare arbetsgivare har hon deltagit i kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling. Hon har själv ingen direkt erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter.

Pedagog 3 är utbildad lågstadielärare och arbetar nu som klasslärare i år 5 och har följt klassen från år 1. Hon har arbetat som klasslärare främst i de lägre skolåren sedan 1970, det vill säga i 36 år, då hon gick ut lågstadieläraryrket. Hon har varit med på kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling som skolan anordnat. Hon har själv inga personliga erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter.

Pedagog 4 är utbildad grundskollärare och arbetar som klasslärare i år 1. Hon har arbetat som förskollärare i tio år och därefter utbildat sig till grundskollärare och arbetar nu som klasslärare sedan sex år tillbaka. Hon har inte fått någon kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling. Inte heller hon har någon personlig erfarenhet av läs- eller skrivproblem.

Pedagog 5 är utbildad småskollärare (den benämning pedagogerna själv använder) och arbetar som klasslärare i en integrerad klass år F-1. Hon har arbetat som klasslärare sedan 1970, det vill säga i 36 år, då hon gick ut småskolläraryrket (pedagogen använder denna benämning för sin utbildning). Hon har endast haft enstaka studiedagar i läs- och skrivutveckling. Hon har själv haft läs- och skrivproblem.

Pedagog 6 är utbildad specialpedagog och arbetar 60% som specialpedagog i år F-5, och 40% som speciallärare i år F-5. Som specialpedagog handleder hon andra pedagoger medan hon som speciallärare själv arbetar med barnen. Hon har arbetat som modersmåls lärare i 17 år och vidareutbildat sig till specialpedagog, och hon har arbetat som specialpedagog/speciallärare i fyra år. Hon har erfarenheter av läs- och skrivproblem då hennes son har en lättare utvecklingsstörning och dyslexi.

4.2 Redovisning av intervjuerna

Frågorna är numrerade utifrån den intervjuguide som finns som bilaga 1 i vårt arbete. Svaren på de inledande frågorna redovisas i ovanstående presentation av pedagogerna och resterande redovisas nedan. Svaren är ordnade tematiskt.

4. Hur arbetar du i början med barns läs- och skrivinläring? (allmänt)

Pedagog 1 som är specialpedagog och tidigare arbetat som förskollärare och klasslärare betonar vikten av att arbeta med alla sinnen vid läs- och skrivinläring. Som exempel nämner hon hur barnen får känna och spåra bokstaven på sandpapper. Hon vill även att barnen sensomotoriskt ska få skriva och rita bokstaven. Barnen får först lyssna på hur bokstäverna låter, det vill säga ljudet, inte vad de heter. Pedagog 1 anser att det är viktigt att barnen är förberedda från förskolan för läs- och skrivinläring. Bokstäverna presenteras allteftersom man kan sätta ihop dem till enkla ord. Först blir det ljudenlig stavning och senare ljudstridig stavning. Pedagog 1 anser att det är viktigt med flera metoder då alla lär på olika sätt. Hon uttrycker det:

Det är viktigt att tänka på att inte köra samma metod för alla barn hela tiden... så missar man några, då är det fel på barnet, det är bara det att barnet inte fått möjlighet att lära sig på sitt sätt.

Pedagog 2, 3 och 4 börjar barnens läs- och skrivinläring med att skriva utifrån barnens befintliga kunskaper. De beskriver hur barnen genom skrivning individualiseras, alla skriver utifrån sin nivå. Pedagog 4 säger följande:

Det är viktigt att man visar att man kan tolka det dom har skrivit trots att det bara är konsonanter.

Alla tre pedagogerna poängterar hur skrivning och läsning hör ihop. Pedagog 3 uttrycker det på följande sätt: ”Genom att skriva lär sig barnen att läsa och genom att läsa lär sig barnen skriva.”

Pedagog 2 och 3 arbetar med bokstäverna endast med de elever som inte behärskar dem. Pedagogerna anser att många elever kan bokstäverna när de kommer till skolan, och bokstäverna tränas genom att eleverna får skriva. De elever som inte kan bokstäverna får först lära sig att identifiera bokstaven med ljud. Därefter får de träna sig på att forma bokstäverna. Pedagog 2 påpekar att eleverna måste behärska bokstävernas ljud för att kunna lära sig läsa. Pedagog 3 berättar att hon utgår från elevens namn vid bokstavsinnläring då de flesta elever kan skriva sitt namn. Utifrån namnet arbetar hon sedan vidare genom att plocka isär bokstäverna och bilda nya ord och sedan fortsätta med fler bokstäver.

Pedagog 4 går igenom en bokstav i veckan, och utifrån den bokstaven får barnen skriva varierande berättelser i små böcker. Hon beskriver det:

Dom får börja skriva med en gång för dom ska förstå att det är ett sätt att förmedla sig på, dom ska förstå att det är roligt. Det gäller att få fram glädjen i att läsa och skriva.

Pedagog 4 beskriver även ett parallellt arbete där de skriver tillsammans på tavlan eller på blädderblock. Utifrån den texten tar de ut helord som de lär sig känna igen, som till exempel och, han, hon. Hon berättar att de redan i år 1 börjar prata om vokaler och konsonanter.

Även pedagog 5 arbetar med en bokstav i veckan. Bokstäverna presenteras i den ordning som bestäms av boken. Boken som pedagogen utgår från är läseboken Ola, Elsa, Leo och tillhörande arbetsbok. Boken består av tre läseböcker med samma innehåll men med olika textmängder för att individualisera läsningen. Alla i klassen får ett beting att arbeta med under veckan. I detta beting ingår att göra ett visst antal sidor i arbetsboken som tillhör veckans bokstav. Parallellt med detta arbete används en storbok i samlingen. Storboken består av färgglada bilder med en

sång till varje bokstav. Enligt läraren finns det en elev i klassen som kommit så långt i sin läsning att han fått välja en skönlitterär kapitelbok.

Pedagog 2,3 och 4 låter eleverna välja skönlitterära böcker utifrån elevens nivå och intresse. Läsläxan och den individuella läsning som sker i klassrummet utgår från dessa böcker. Pedagogerna menar att den gemensamma läsoplevelsen skapas när pedagogerna har högläsning.

Pedagog 1 vill ”dränka” sina elever i böcker, som hon uttrycker saken, hon älskar böcker och förmedlar detta till sina elever.

Pedagog 2 berättar att hon informerar föräldrar tidigt i år 1 om vikten av att läsa mycket böcker. Hon refererar till en engelsk undersökning som visar att barn blir goda läsare när det finns mer än 100 barnböcker i hemmet. Hon poängterar att det inte räcker med att äga böckerna utan de ska läsas.

Även pedagog 3 belyser vikten av att läsa mycket och hur reflekterande högläsning kan stimulera och väcka nyfikenhet för litteratur.

Pedagog 4 uppmuntrar alla sina elever till att läsa även de som inte ”knäckt koden”. Hon menar att de elever som inte ”knäckt koden” lär sig orden utantill och detta hjälper till med elevens läsutveckling.

Pedagog 5 nämner inte något arbete med litteratur. Samtliga pedagoger vill att arbetet med läs- och skrivinläringen skall vara lustfyllt.

Pedagog 6 har aldrig arbetat som klasslärare och har därför aldrig arbetat med klasser i läs- och skrivinläring. I den skola som hon arbetar på använder man LTG-metoden (se 3.4.5) vid läs- och skrivinläring. Pedagogen anser själv att bästa sättet att arbeta med läs- och skrivutveckling är att kombinera metoder som helord och ljudning. Pedagogen, som arbetar i ett mångkulturellt område, betonar vikten av att man startar läs- och skrivarbetet på det språk som är starkast för flerspråkiga elever. Eftersom skolan saknar resurser till att ha modersmålsundervisning i flera olika språk, är detta inte alltid möjligt för eleverna.

5. När misstänker du att det är läs- och skrivsvårigheter och inte bara fördröjning i elevens läs- och skrivutveckling?

Pedagog 1 anser att svårigheter med läsning och skrivning ofta är ett slags fördröjning av läs- och skrivutvecklingen. Klassläraren diskuterar sin oro med specialpedagogen som går in och testar eleven. Pedagogen anser att det är oroväckande när eleven inte vill och det saknas intresse för läs- och skrivinläringen. Det gäller att hitta material och metoder som intresserar eleven. Hon menar att det är svårt att veta vad som är ”hönan” och vad som ”ägget”. Om eleven tycker det är tråkigt, kan det bero på att eleven inte kan. Om eleven inte kan, tycker eleven det är tråkigt. Även pedagog 2, 3 och 4 misstänker att det kan röra sig om svårigheter när eleven saknar intresse och det känns motigt. Pedagog 2 har som mål att alla ska läsa vid jul i år 1. Om eleven fortsätter att vara ”staccatoljudande” under våren i år 1 blir pedagogen fundersam. När det fortfarande känns motigt i år 2 och intresse saknas och det är sociala problem börjar pedagogen undra, men gör inte djupare analyser förrän i år 3 med hjälp av specialpedagogen. Pedagog 2 uttrycker det på följande sätt: ”Man måste ge eleverna lite tid att få det att släppa, alla är ju olika.”

Pedagog 1 menar att läraren måste vara uppmärksam när eleven blandar ihop bokstäver och har svårt att få ihop dem. Likväl ska läraren uppmärksamma om eleven inte automatiserar, det vill säga kommer en bit men att det sedan blir det stopp i elevens läs- och skrivutveckling.

Hon uttrycker det med orden: ”Hit kom dom men inte längre.”

Pedagog 1 ser även hur elevens profil ser ut i övrigt. Är elevens profil jämn i alla ämnen blir man inte lika misstänksam som när det är en ojämn profil, det vill säga om eleven är duktig i matematik men svag i sin läs- och skrivutveckling. Då blir misstanken större att det rör sig om svårigheter och inte en fördröjning.

Pedagog 3 misstänker att det rör sig om svårigheter när eleverna inte kan se likheter mellan ord, till exempel när ett ord återkommer i en text och eleven inte har förmåga att känna igen ordet. Pedagogen beskriver att elever kan uppleva att bokstäverna ”hoppas” och då görs synundersökningar för att upptäcka synfel. Hon anser att om eleven ännu inte har en dominant hand kan det skapa problem med finmotoriken. Pedagogen betonar att när läs- och skrivutvecklingen tar för lång tid får man utreda, men det är viktigt att inte oroa föräldrar i onödan. Oftast löser sig problemet med tiden för att eleven är sen i sin utveckling.

Pedagog 4 har ett gott samarbete med de pedagoger som haft eleverna tidigare och blir därför informerad om det är något som inte stämmer. Det pedagogerna noterar är om eleverna har: svåra talfel – många ord eleven inte kan uttala, ordförståelsen – om det är många ord som eleven inte förstår, grammatiska fel – när ordföljden i meningar inte blir korrekt, fonologiska svårigheter – när eleven saknar känsla för rim och inte vet hur bokstavsljuden låter. Pedagogen bevakar de svaga eleverna för att se om deras ”språkförseningar” som hon kallar det, försvinner eller om språkmedvetenheten utvecklas. Om eleven inte knäckt koden andra terminen i år 1, misstänker pedagogen att det rör sig om svårigheter och inte bara så kallade språkförseningar hos eleven.

Pedagog 5 känner utifrån sin erfarenhet om det är en svårighet och inte bara en fördröjning i elevens läs- och skrivutveckling. Hon blir misstänksam när eleven avstannar i sin utveckling. Hon anser att många med svårigheter har talsvårigheter, något hon uppfattar har ökat de senaste åren.

Både pedagog 3 och 5 påtalar att vändningar av b och d kan vara tecken på att eleven har en svårighet. Detta får emellertid ses i förhållande till under hur lång tid och hur konsekvent felvändningen görs av eleven.

Pedagog 6 misstänker att eleven har läs- och skrivsvårigheter när eleven fått stöd under vårterminen i år 1 och under år 2, utan att komma igång med sin läsning eller skrivning i år 3. Klassläraren stämmer av med specialpedagogen om det sker någon utveckling.

6. Hur avgör du när en elev kan tänkas ha läs- och skrivsvårigheter?

Pedagog 1, som är specialpedagog, tar emot oron från klassläraren. Hon testar eleven och ofta bekräftar resultaten klasslärarens oro om att det rör sig om en svårighet.

Samtliga pedagoger som är klasslärare, det vill säga pedagog 2, 3, 4 och 5 dryftar sin oro på klasskonferens eller i arbetslaget och överlåter till specialpedagogen att följa upp eleven med tester. Testerna ska ge svar på om det är svårigheter och i så fall vilka svårigheter eleverna har.

I en del fall får pedagogerna hjälp av skolsköterska, psykolog eller talpedagog i analysen av vilka svårigheter eleven har.

Pedagog 2 avgör att det rör sig om en läs- och skrivsvårighet när motviljan växer mot att läsa eller skriva, och när elevens läs- och skrivutveckling står still. När pedagogen märker att ambitionen finns hos eleven men att hon/han inte kan, ser hon också ett varningstecken. Hon uttrycker följande:

Tekniken tar mycket kraft och förståelsen blir lidande, det märker man när eleven inte går tillbaka och korrigerar sig när han läser fel.

Även pedagog 3 och 5 anser att det rör sig om en svårighet när elevens läs- och skrivutveckling står still eller tar mycket lång tid i förhållande till vad man kan förvänta sig av eleven.

Pedagog 4 anser också att tiden är en alarmerande faktor för elevens läs- och skrivutveckling i samband med språkförseningar. Om eleven under andra terminen i år 1 inte knäckt koden kontaktas specialpedagogen. Pedagog vill inte oroa barn och föräldrar för tidigt.

Pedagog 5 anser sig veta av flera års erfarenhet när en elev har svårigheter med läs- och skrivinläringen: ”Det är när det är mycket problem och det inte släpper.” Hon menar att man får träna eleverna tillsammans med föräldrarna men att det måste vara lustfyllt. Om eleven upplever att det är tråkigt får man invänta elevens mognad. Hon säger:

De får inte bli tråkigt och ledsamt. Då låter jag dom vara, så får dom mogna till.

Pedagog 6 utgår från de kriterier för läs- och skrivsvårigheter som finns i LÄSK- projektet (se bilaga 2). När eleven uppfyller svårighetskriterierna är det mer än en försening i barnets läs- och skrivutveckling, anser pedagog. Efter det gör specialpedagogen olika test för att se vilka problem eleven har.

7. Hur diagnostiserar du eleverna?

Pedagogerna 1 och 6 får sitt uppdrag av klasslärare som är oroliga för en elevs läs- och skrivutveckling. Dessa specialpedagoger startar ofta med att göra observationer i klassrummet. De studerar elever, samspelet i gruppen, klassrumsmiljön och klassläraren för att finna förklaringar till elevens problem. Pedagogerna låter eleverna utföra tester både individuellt och i helklass för att kunna göra jämförelser mellan eleven och klassen. Testerna som pedagogerna använder kommer från Psykologiförlaget och testar läshastighet, ord- och läsförståelse samt elevens arbetsminne. Specialpedagogerna samtalar även med eleverna individuellt.

Pedagog 2 tar upp problemet med specialpedagogen som diagnostiserar eleven för att se vilket problemet är med hjälp av observationer, tester och samtal. Testerna är till för att hjälpa pedagogen med en analys och ge en förståelse för situationen. Undervisningen kan också ge upphov till problem. Pedagog 2 uttrycker följande: ”Ibland äger ju inte barnet problemet utan det kan ju vara jag som skapar det.”

Pedagog 3 diagnostiserar dagligen sina elever när hon läser med dem. Hon vill inte använda tester då hon anser att tester och särskilt läshastighetstester, till exempel H4-test, kan vara stressande för eleven. Pedagog vill inte utsätta sina elever för stress. Hon beskriver sitt

förhållningssätt med följande ord: ”Dom ska få känna att dom duger, att dom är bra även om dom har problem.”

Pedagog 4 får diagnosmaterial från specialpedagogen i år 1 och i år 3. Testen består bland annat av ord och läsförståelse.

Pedagog 3 och 4 poängterar båda vikten av att eleven inte ska tappa självförtroendet i samband med diagnostisering.

Pedagog 5 diagnostiserar eleverna med hjälp av det material skolan har för att arbeta med målen i svenska i den individuella utvecklingsplanen (*Att arbeta med IUP*, Agnetha Zetterström). Pedagogen gör även lästest inför utvecklingssamtalen där elevens läshastighets mäts, så kallade H4-test. Hon konstaterar mer än en gång: ”Det är kul att se när det ökar.”

8. Vilken läsinlärningsmodell grundar sig diagnosen på?

Pedagog 1,2, och 5 är överrens om att diagnosen bör baseras på olika läsinlärningsmodeller för att se om problemet beror på metoden eller individen.

Pedagog 4 och 6 anser att de diagnoser som används i deras skolor idag grundar sig på LTG-metoden men pedagog 6 anser att diagnoserna bör baseras på olika läsinlärningsmodeller.

Pedagog 3 använder sig inte av diagnostiska tester utan gör en löpande utvärdering av sina elever. (Se föregående fråga.)

9. Hur tar du reda på de faktorer som ligger bakom elevens läs- och skrivproblem?

Pedagog 1 samtalar med klassläraren samt pedagoger som tidigare arbetat med eleven. Specialpedagogen samtalar sedan med eleven och gör observationer. Ibland görs så kallad screening, det vill säga man testar alla i klassen för att få ett riktmärke på var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling i förhållande till klassen.

Även pedagog 4 och 5 anser att det är viktigt att prata med tidigare pedagoger i förskolan och i förskoleklass. Pedagog 4 för anteckningar från samtalen med förskollärarna och jämför med eleven längre fram. Pedagog 5 pratar även med annan personal för att se hur eleven fungerar socialt i andra sammanhang. Det är för att kontrollera om det finns tecken på koncentrationssvårigheter. Pedagog 5 belyser vikten av att arbeta i ett arbetslag när det blir problem, till skillnad från förr när pedagogerna ofta var ensam:

Det är bra med arbetslag, då kan man diskutera med varandra om det man inte klarar av, och då kan man gå till teamet med det.

Pedagog 5 samtalar dessutom med eleverna själva om deras läs- och skrivutveckling inför utvecklingssamtalen. Detta gör även pedagog 2 och 3. Förutom detta studerar pedagog 2 hur finmotoriken fungerar i det dagliga arbetet för att utesluta den orsaken till skrivproblem. Pedagogen säger sig bli mer orolig om eleven kommer från en läsande och skrivande hemmiljö och inte ”knäcker koden”, till skillnad från ett hem där skriftspråkande och litteratur inte har en lika central roll.

Pedagog 6 kontrollerar i samarbete med skolsköterskan syn och hörsel.

Endast pedagog 3 och 6 tar upp vikten av att de flerspråkiga eleverna har det svenska språket. Det är endast dessa två pedagoger som tar upp situationen med elever som har annat modersmål än svenska vilket kan förklaras av det endast är dessa två pedagoger som arbetar på skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund.

Alla pedagoger har åsikten att det är viktigt att samtala med föräldrarna för att se om det finns ärftliga betingelser. De är också överens om att man kontrollerar det som är möjligt att kontrollera. Om pedagogerna misstänker dyslexi påbörjas en utredning tidigast i år 4-5. En diagnos blir ofta inte klar förrän tidigast under skolår 7.

10. Vilken hänsyn måste du ta till de bakomliggande faktorerna?

Samtliga pedagoger anser att man måste ta all hänsyn man kan till de bakomliggande faktorerna när det gäller läs- och skrivproblem. Pedagog 3 uttrycker följande: "Man ska ta all hänsyn man kan, man ska aldrig knäcka en annan människa."

Pedagog 1, 2, 4 och 5 belyser vikten av att anpassa material, metoder och klassrummet utifrån de behov eleven har, och för att försöka hitta de inlärningskanaler eleven har. Anpassningarna kan vara att ge muntliga instruktioner, hitta litteratur som är på barnets nivå och skapa en lugn arbetsmiljö med en möblering som passar barnets behov. Pedagog 4 uttrycker följande: "Om det är en diagnos, gör man vad som behövs utifrån det barnet, och inte utifrån diagnosen."

Pedagog 3 och 6 anser att det är viktigt att eleven får stöd av föräldrarna. Elever med svårigheter behöver mycket stöd och det kräver tid. Klassläraren har inte möjlighet att ge det stöd som eleven skulle behöva, för tiden räcker inte till för pedagogen om det finns flera elever i klassen med läs- och skrivsvårigheter. Pedagog 6 betonar vikten av att ta hänsyn till sociala faktorer, som till exempel vilken språklig stimulans eleverna får hemifrån. Eleven kanske har föräldrar som inte kan svenska och som kanske inte ens kan läsa och skriva.

11. Hur arbetar du vidare med en elev som har läs- och skrivsvårigheter?

Pedagog 1 handleder personalen till att arbeta vidare med en elev med läs- och skrivsvårigheter. Hur man arbetar vidare beror på vilket gensvar eleven ger. Pedagogen nämner att det ibland krävs förändringar i hela klassen, till exempel att läsgrupper bildas där läsläxan förhörs istället för högläsning inför helklass. Pedagogen anser att Reading recovery (se 3.4.7) är en väl fungerande metod.

Pedagog 1 belyser vikten av samarbete mellan de olika pedagoger barnet möter, medan pedagog 2 och 3 betonar vikten av att stimulera eleven och skapa ett intresse för fortsatt läs- och skrivarbete.

Pedagog 2,3, 4 och 6 anser att högläsning är ett sätt att arbeta vidare, träna och stimulera eleven till att bygga upp ett fortsatt läsintrasse. Dessa pedagoger betonar även vikten av fortsatt läsning för barnets fortsatta utveckling.

Pedagog 3 berättar hur hon själv läser med barnet varje dag i en egen form av Reading recovery. Det är viktigt att det blir en fast rutin. Eleven får läsa en halv sida och pedagog

fortsätter med att läsa en sida för att handlingen ska föras framåt. Tillsammans reflekterar de över bokens innehåll och drar paralleller till sig själva. De pratar om vad som kommer att hända i boken och läser genom att se och tala om bilderna i boken. Pedagog 3 betonar vikten av att läsa skönlitterära böcker:

Hellre riktiga böcker, skrivna av riktiga författare som får upp intresset med en bra handling, och inte bara ”mor är rar”.

Pedagog 4 anser att 80% av de nya ord eleverna lär sig kommer från böcker eleverna läser. Hon betonar därför vikten av att alla får litterär läsning varje dag. De elever som inte själva kan läsa måste ändå kunna ta till sig litteratur. Det kan man göra i form av ljudböcker. Även pedagog 5 och 6 nämner ljudböcker som en möjlig kompensation för egen läsning.

Pedagogerna 4, 5 och 6 nämner olika datorprogram, som till exempel ”Talsyntes”, som hjälper eleven med att koppla bokstav med ljud vid skrivning. Datorprogrammen kan användas som ett hjälpmedel eller som en möjlighet till att stimulera och träna läsning och skrivning.

Pedagog 2 och 4 betonar vikten av att skriva mycket i arbetet med läs- och skrivutvecklingen även för barn med läs- och skrivsvårigheter. Pedagog 2 uppmuntrar eleverna och vill att de ska känna att de duger, och går in och kompenserar där eleven brister. Som exempel berättar hon om en elev med svårigheter att läsa högt, där hon som pedagog läser elevens skrivna produkt högt för klassen. Eleven självförtroende stärks när elevens produkt blir uppläst med inlevelse av läraren. Pedagogen påpekar: ”Eleven ska känna, att jag kan, jag duger. Jag försöker stärka tron på den egna förmågan.”

Pedagog 4 lär alla elever handalfabetet för att de elever som har svårt att verbalt uttrycka sig ska få en extra möjlighet att teckna den bokstav eleven vill uttrycka.

Pedagog 5 belyser vikten av att träna, träna och repetera ljudning och läsning. Pedagogen berättar om ett arbete där de klappar ord, det vill säga att man klappar i händerna så många stavelser som det finns i ordet. Pedagogen beskriver även ett lekfullt arbete där hon arbetar med eleven en och en för att träna ljudning. Eleven får köra tåg med en bokstav som krockar med andra bokstäver och när tåget kör riktigt fort bildas ordet, som till exempel r...o....s, ros.

12. På vilket sätt kan du som pedagog förebygga läs- och skrivutvecklingsproblem?

Pedagog 1, 4 och 6 belyser vikten av att börja arbeta förberedande redan i förskolan. De anser att det är viktigt att barnen får sjunga, träna finmotoriken, tala, lyssna, träna minnet samt använda rim och ramsor. Att pedagogerna i förskolan lär barnen hur bokstäverna låter istället för vad de heter är oerhört viktigt, men framförallt är det väsentligt att de arbetar ”språkförstärkande” som pedagog 4 uttrycker det.

Pedagog 1 hävdar att det är viktigt att främja elevernas förståelse av att det är möjligt att skriva ner talspråket. Hon menar att eleven ska förstå att man kan skriva bokstäver på ett papper, som får en innebörd och betyder något och därefter kan läsas av någon annan, till exempel en klasskamrat.

Pedagog 2 har åsikten att föräldrarna kan vara med och förebygga läs- och skrivproblem genom att stötta eleverna där de befinner sig i sin utveckling och inte påpeka fel, som till exempel punkt och stor bokstav. Hon menar att hon själv förebygger genom att möta elevernas behov

utifrån där de kunskapsmässigt befinner sig genom att besvara de frågor eleverna ställer utan att forcera barnens läs- och skrivutveckling.

Pedagog 3 anser att man kan förebygga läs- och skrivutvecklingsproblem genom högläsning. Det skapar intresse och stärker språket. Hon nämner att svaga elever ofta väljer högläsningensboken när de ska läsa själva eftersom de har förförståelse för huvudpersoner och innehåll.

Pedagog 4 belyser vikten av att inte tappa sugen och självförtroendet. Hon vill att eleverna ska uppleva glädje och få en god självbild i läs- och skrivarbetet.

Pedagog 5 vill förebygga problem genom att arbeta lustfyllt med olika material. Hon menar att man får prova sig fram för att finna det som fångar elevens intresse. De elever som tröttnar och inte är mogna för läs- och skrivarbetet får gå över till förskoleklassen för att leka en stund.

13. På vilket sätt satsar skolledningen på läs- och skrivsvaga elever?

Samtliga pedagoger hade uppfattningen av att skolledningen saknar resurser och därför inte gör riktade satsningar på elever med läs- och skrivproblematik. Pedagogerna är också överens om att skolan tilldelas mer resurser om en elev får en diagnos.

Pedagog 1 anser dock att skolledningen till viss mån satsat på mindre klasser vid behov. Hon påtalar även att skolan har specialpedagogisk hjälp i form specialpedagoger. Men hon anser att det skulle behövas utbildad personal som arbetar direkt med eleverna individuellt. Det hon förespråkar är en ”intensivläsningspedagog”.

Pedagog 2 berättar att skolledningen år 2002 gjort en satsning där all personal som arbetar med barnen upp till år 3 fått en kompetensutveckling i form av en 5- poängskurs i läs- och skrivinläring. Det hon skulle önska sig är en extra pedagog som kom in i klassen några timmar i veckan för att själv kunna arbeta med de svaga eleverna.

Pedagog 3 och 5 saknar specialpedagoger på sina skolor som är utbildade i läs- och skrivinläring. De specialpedagoger skolan har är antingen en utbildad förskollärare eller en sjuksköterska i grunden som vidareutbildat sig till specialpedagoger och därför saknar kompetensen att arbeta med läs- och skrivsvaga elever. Både pedagog 3 och 5 saknar den ”gamla” specialläraren med specialkompetens inom läs- och skrivsvårigheter. Pedagog 5 uttrycker även avsaknaden att eleverna får gå iväg till specialläraren för att få hjälp.

Pedagog 4 och 6 har fått köpa in nytt material för att arbeta med läs- och skrivsvaga elever, till exempel datorprogrammet ”Talsyntes” som är ett hjälpmedel för en flicka med talsvårigheter. Programmet hjälper henne ljuda bokstäverna vid skrivning. Flickan har också en extra resurs i klassen som hjälper henne med arbetet. Pedagog 4 har även fått nytt diagnostiseringsmaterial.

Pedagog 6 pekar på resursbristen när det gäller både material och pedagoger. Hon menar att skolan har ett ansvar enligt skollagen och läroplanen att bistå med resurser och pedagoger för att hjälpa alla elever att uppnå målen.

4.3 Sammanfattande profil över pedagogernas synsätt

Pedagog 1 är utbildad specialpedagog och har sammanlagt arbetat med barn i 29 år. När hon arbetar med den grundläggande läs- och skrivinläringen betonar hon vikten av att arbeta med alla sinnen det vill säga känna, lyssna, se och tala. Hon förespråkar en undervisning med mycket skönlitteratur, baserad på läslust och läsglädje. Hon anser att läs- och skrivsvårigheter är en form av fördröjning i barnets läs- och skrivutveckling. Det är oroväckande när eleven inte vill och saknar intresse för att läsa och skriva. Hon poängterar vikten av att hitta material och metoder som intresserar eleven. Likväl ska läraren uppmärksamma om eleven blandar ihop bokstäver och inte heller automatiserat sitt läsande utan står kvar i sin läs- och skrivutveckling. Som specialpedagog börjar hon sin diagnostisering av eleven med att göra observationer i klassrummet där hon studerar samspelet i gruppen, klassrumsmiljön och försöker finna förklaringar till elevens problem. Därefter får eleven göra olika tester som testar läshastighet, ord- och läsförståelse och arbetsminne. Hon förespråkar även samtal med elev och föräldrar. För att ta reda på bakomliggande faktorer talar hon med pedagoger som tidigare arbetat med eleven. Hon påpekar värdet i att finna elevens olika inlärningskanaler och utefter det anpassa metoder, material, klassrumsmiljö samt samarbete mellan de pedagoger som möter eleverna. Pedagog 1 förespråkar metoden Reading recovery för lässvaga elever. Det förebyggande arbetet skall starta redan i förskolan.

Pedagog 2 är utbildad grundskollärare 1-7 och har arbetat som lärare i 12 år. Hon startar den grundläggande läs- och skrivundervisningen med att låta eleverna skriva och läsa utifrån deras befintliga kunskaper. De elever som inte behärskar alfabetet får först lära sig identifiera bokstaven med dess ljud och därefter forma bokstäverna. All läsning baseras på skönlitterära böcker som utgår från elevens intresse och nivå. Hon är tydlig med att informera föräldrar och elever om vikten av att läsa mycket böcker. Pedagog 2 misstänker att det kan röra sig om svårigheter när eleven saknar intresse och står still i sin utveckling. Det avgörande för om det handlar om läs- och skrivsvårigheter är när elevens motvilja växer, utvecklingen står still och ambitionen finns hos eleven men att hon/han inte kan. Diagnostisering av eleverna överlåter hon till specialpedagogen. För att ta reda på de bakomliggande faktorerna till en elevs svårigheter talar hon med elev och föräldrar. Även pedagog 2 betonar vikten av att anpassa material, metod och klassrum utifrån elevens behov. Hon vill skapa intresse och stimulera elever med läs- och skrivproblematik i deras fortsatta läs- och skrivarbete. Högläsning anser hon vara en effektiv metod för att bygga upp ett fortsatt läsintresse. Hon uppmuntrar skrivande och försöker stärka elevens självförtroende. För att förebygga läs- och skrivsvårigheter betonar pedagog 2 vikten av att föräldrarna stöttar sina barn.

Pedagog 3 är utbildad lågstadielärare och har arbetat som klasslärare i 36 år. I sin grundläggande läs- och skrivundervisning utgår hon från elevens kunskaper, alla elever får börja skriva. De som inte behärskar alfabetet utgår från bokstäverna i sina namn och arbetar vidare därifrån. Hon väljer skönlitteratur som grund för barnens individuella läsning. Hon poängterar vikten av reflekterande och gemensam högläsning som skapar och stimulerar till fortsatt läsintresse. Pedagog 3 misstänker att det rör sig om svårigheter om eleven är ointresserad och/eller inte kan se likheter mellan ord som återkommer i en text. Andra tecken på svårigheter kan vara "hoppande bokstäver", dålig finmotorik, vändning av b och d eller när läs- och skrivutvecklingen tar för lång tid. Avgörande för om det är läs- och skrivsvårigheter är att utvecklingen står still. Hon diagnostiserar sina elever dagligen genom att läsa med dem individuellt. Hon vill inte använda tester då hon anser att dessa är för stressande för eleverna och kan påverka deras självförtroende negativt. Hon talar med eleverna om deras läs- och skrivutveckling inför utvecklingssamtalen för att finna orsaker till elevens läs- och

skrivproblem. Som pedagog i en skola med många flerspråkiga elever betonar hon vikten av att barnen behärskar det svenska språket för att kunna knäcka läskoden. Pedagog 3 betonar också föräldrastödet och anser att man ska ta all hänsyn man kan till bakomliggande faktorer vid läs- och skrivsvårigheter. För att förebygga och arbeta vidare med elever med läs- och skrivproblematik arbetar hon med mycket reflekterande högläsning och individuell läsning tillsammans med pedagogerna.

Pedagog 4 är utbildad grundskollärare och har arbetat med barn i 16 år, tio år som förskolelärare och sex år som klasslärare. Hon börjar den grundläggande läs- och skrivundervisningen med att låta alla elever skriva efter sin egen förmåga något som är roligt och fyller ett syfte. Alfabetet tränas genom att det är genomgång av en bokstav varje vecka. Alla elever får läsa, även de elever som inte knäckt koden. Pedagogerna menar att de eleverna lär sig orden utantill. Parallellt med detta arbete använder hon LTG-metoden. Hennes misstankar väcks att det rör sig om svårigheter när eleven upplever läs- och skrivarbetet som motigt. Hon har också nära kontakt med tidigare pedagoger och är uppmärksam på elever med svåra talfel, dålig ordförståelse eller fonologiska svårigheter som inte ”knäckt koden” andra terminen i år 1. Pedagogerna anser att tiden är en avgörande faktor om det rör sig om en svårighet i läs- och skrivutvecklingen. Diagnostiseringen sker med hjälp av specialpedagogen. Hon talar med tidigare pedagoger och föräldrar om bakomliggande faktorer till elevens läs- och skrivproblem. Även pedagog 4 anser att det är viktigt att anpassa metoder, material och klassrumsmiljön utifrån barnets behov. Hon arbetar vidare med elever som har svårigheter genom högläsning, datorprogram, ljudböcker och fortsatt skrivande. Genom att redan i förskolan göra eleverna språkligt medvetna kan man förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det gäller också att eleverna inte tappar självförtroendet.

Pedagog 5 är utbildad lågstadielärare och har arbetat i 36 år som klasslärare. Hon utgår från en läsebok och tillhörande arbetsbok där klassen arbetar med en bokstav i veckan. Parallellt med detta arbete används en storbok i samlingen. Pedagogerna utgår från sin erfarenhet och blir först misstänksam om det kan föreligga en svårighet när eleven avstannar i sin utveckling, har talsvårigheter och/eller vänder på b och d. Avgörande för om det rör sig om läs- och skrivsvårighet är om man tränar eleven och svårigheten kvarstår. Då menar hon att man får invänta elevens mognad. Hon diagnostiserar eleverna med hjälp av ett arbetsmaterial som bygger på den individuella utvecklingsplanen. Inför varje utvecklingssamtal utför hon läshastighetstest, ett så kallat H4-test. För att få reda på vilka faktorer som ligger bakom elevens läs- och skrivproblem talar hon med andra pedagoger som arbetar eller har arbetat med eleven. Med hjälp av materialet för den individuella utvecklingsplanen talar hon inför utvecklingssamtalen med eleven och även med föräldrarna. Även hon anpassar material, metoder och klassrum för elever med särskilda behov. För att arbeta vidare med elever med läs- och skrivsvårigheter använder hon datorprogram samt intensivträning av läsning och ljudning av bokstäver. Hon poängterar vikten av att arbeta lustfyllt med olika material för att förebygga framtida läs- och skrivsvårigheter.

Pedagog 6 är utbildad specialpedagog och har arbetat 21 år som speciallärare, varav 17 år som modersmåls lärare i turkiska och kurdiska och fyra år som specialpedagog. Hon har bara erfarenhet av att arbeta individuellt med läs- och skrivundervisning men förespråkar vid arbete i helklass en kombination av ljudningsmetoden och LTG-metoden. Då hon arbetar i ett mångkulturellt område förespråkar hon att man startar läs- och skrivundervisningen i det språk som barnet bäst behärskar. Hon misstänker att det är en svårighet när eleven inte kommit igång med sin läsning och skrivning i år 3 trots stöd. För att avgöra om det är en svårighet, utgår hon ifrån de kriterier som finns i LÄSK-projektet (se bilaga 2). Som specialpedagog diagnostiserar

hon eleven genom observationer, tester och samtal. Pedagog 6 tar reda på de bakomliggande faktorerna genom syn- och hörselkontroll hos skolsköterskan samt genom samtal med föräldrarna. Hon hävdar att en faktor för flerspråkiga elever kan vara att de inte behärskar det svenska språket. Hon vill att hänsyn skall tas till de sociala faktorerna det vill säga stimulans hemifrån och om eleven har föräldrar som inte behärskar det svenska språket eller inte kan läsa och skriva. När eleven har svårigheter vill hon fortsätta stimulera barnens läsintresse genom högläsning samt stödja elever med datorprogram. Även pedagog 6 vill förbereda eleverna redan i förskolan genom språkstimulerande övningar.

5. Analys av intervjuerna

I vår analys av de sex intervjuerna med pedagoger som undervisar elever i tidigare åldrar har vi utgått från vårt syfte, relevant litteratur och våra empiriska data. Utifrån våra intervjufrågor har vi skapat underrubriker: inlärningsmetoder, kännetecknen på läs- och skrivsvårigheter, orsaker till läs- och skrivsvårigheter, att arbeta med läs- och skrivsvaga elever, att arbeta förebyggande med läs- och skrivsvårigheter, diagnoser och skolans satsningar på läs- och skrivsvaga elever. Under dessa rubriker kommer vi att analysera pedagogernas uppfattningar i relation till litteraturen i teoridelen.

5.1 Inlärningsmetoder i början av barns läs- och skrivutveckling

I pedagogernas arbete med den grundläggande läs- och skrivinläringen kan vi se att pedagogerna kombinerar olika metoder. Tre av pedagogerna är mer helordsinriktade, med större fokus på skönlitteratur och skrivning, men betonar ändå vikten av ljudning av bokstäver. I sin bok *Hur barn lär sig läsa och skriva* påpekar Liberg vikten av att eleverna ska ha texter att läsa som är meningsskapande, läsningen ska vara funktionell i ett socialt sammanhang (Liberg, 1993, s 44). Liberg menar också att genom skrivandet utvecklas elevens läsning. Eleven utgår från helheten för att finna delarna, och gör en syntes i analysen, det vill säga håller ihop ordet samtidigt som han/hon försöker ljuda ut det till skrift. Läsning kan ske på samma sätt. Ljudning av bokstäver förekommer i helordsmetoden i det som Liberg kallar det grammatiska läsandet och skrivandet (Liberg, 1993, s 88-94).

Parallellt med detta arbete tillämpar en av pedagogerna LTG-metoden (Läsning på Talets Grund) som har mycket gemensamt med helordsmetoden. På en av specialpedagogernas skolor använder klasslärarna LTG-metoden för den tidiga läs- och skrivinläringen. LTG bygger på likheterna mellan barnets tal- och skriftspråk och utgår från gemensamma upplevelser (Lindö, 1998).

En av sex pedagoger utgår mer från bokstävernas ljud följt av en strukturerad arbetsgång och kan därför sägas tillämpa en avkodningsbaserad metod. Lundberg och Herrlin skriver i sin bok *God läsutveckling* vikten av att ha en fonologisk medvetenhet för att lyckas i sin läs- och skrivinläring, det vill säga veta hur bokstäverna låter (Lundberg & Herrlin, 2003, s 11-12). Arbetet är dock inte helt grundat på ljudningsmetoden utan kombineras med andra metoder. Pedagogen i fråga använder sig även av en *Storbok* med sånger vid bokstavsinnläringen men följer inte den arbetsgång som är generell vid användandet av storboksmetoden. (se 3.4.6)

Majoriteten av pedagogerna betonar vikten av att kombinera olika metoder för att hitta elevernas inlärningskanaler. Myrberg skriver hur viktigt det är att läraren behärskar många

olika metoder och kan anpassa dessa till elevernas behov (Myrberg, 2003, s 36).

Samtliga pedagoger betonar vikten av att arbeta lustfyllt med den grundläggande läs- och skrivundervisningen. Detta bekräftas av Myrberg som beskriver hur glädje, kreativitet, lust och motivation är viktiga beståndsdelar i ett fruktbart lärande (Myrberg, 2003 s 38). Genomgående betonas i all litteratur vikten av att arbetet ska vara intressant och lustfyllt för eleverna. Lundberg och Herrlin (2003, s 10) beskriver hur eleverna redan från början måste få uppleva att läsning handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse. Även Liberg (1993) betonar vikten av att arbetet ska vara meningsfullt, intressant och lustfyllt. I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, kan man läsa under rubriken *God miljö för utveckling och lärande* hur skolan skall sträva efter att ge lust att lära (se 3.2).

5.2 Kännetecknen på läs- och skrivsvårigheter

Genom våra intervjuer har vi fått en bild av vad som kännetecknar elever med läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna ger olika kännetecknen som tillsammans överrensstämmer med det vi funnit i litteraturen. Flera av pedagogerna uttrycker finmotoriken som en aspekt som kan påverka elevernas läs- och skrivutveckling. Detta bekräftas i litteraturen av Jacobson & Lundgren (1995), Rygvold (2001) som menar att problem med finmotoriken hämmar utvecklingen av handstilen och skrivhastigheten samt försvårar uttalet av ord.

En allmän uppfattning bland pedagogerna är att vid läs- och skrivsvårigheter visar eleven tecken på motvilja och ointresse att läsa och skriva. Vi har även funnit liknande resonemang i litteraturen som beskriver hur en långsam läs- och skrivutveckling kan höra samman med bristande intresse eller motivation (Häggström, 2003).

Samtliga pedagoger som vi intervjuat identifierar läs- och skrivsvårigheter hos elever utifrån läs- och skrivutvecklingen under en viss tid i förhållande till elevens förväntade utveckling. Alla pedagogerna blir bekymrade när eleven stannar upp i sin utveckling och inte kommer vidare, trots att eleven har ambitioner men ändå inte går framåt i sin utveckling. Även Rygvold (2001) betecknar det som läs- och skrivsvårigheter när en elev saknar de färdigheter i skriftspråket som man kan förvänta sig i relation till elevens ålder och skolår.

En av pedagogerna nämner synfel som en orsak, och ett kännetecken är när eleven upplever att bokstäverna ”hoppas”. Vi har i litteraturen funnit resonemang där vikten av god visuell perception är avgörande för en god läs- och skrivutveckling (Wallenkrans, 1997; Sohlman, 2000).

Två av pedagogerna anger talsvårigheter som ett tecken på läs- och skrivsvårigheter. Bland forskarna fann vi att Lindell (1996) och Gillberg & Ödman (1994) påpekar att elever med talsvårigheter kan vara drabbade av dyslexi.

Asmervik mfl. (2001), Bjar & Liberg (2003), Lindell (1996), Jacobsson & Lundberg (1995), Gillberg & Ödman (1994) bekräftar det flera av våra intervjuade pedagoger angett som ett säkert kännetecken på läs- och skrivsvårigheter, nämligen hur väl utvecklad den språkliga medvetenheten är hos eleven. Här ingår, till exempel att känna igen återkommande ord i en text och vändningar av b och d.

En av specialpedagogerna använder kriterierna för läs- och skrivsvårigheter i LÄSK-projektet

(se bilaga 2) för att avgöra om eleven har läs- och skrivproblem. Dessa kriterier överensstämmer med det vi funnit i vår teoridel om hur läs- och skrivsvårigheter kan yttra sig.

5.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Vi har genom vår undersökning fått reda på en rad skilda faktorer som ligger till grund för läs- och skrivsvårigheter.

Individuella orsaker som pedagogerna dryftar gäller hörsel, syn, motorik, koncentrationssvårigheter och talsvårigheter. Wallenkrans (1997) och Sohlman (2000) skriver om problem med den auditiva perceptionen, det vill säga hörselnedsättning. Det gör att eleverna bland annat får problem med stavningen eftersom de dels inte kan höra, dels inte kan urskilja språkets ljud. En av pedagogerna nämner ”hoppande” bokstäver som en orsak till läs- och skrivproblem. Wallenkrans (1997) fortsätter att i sin bok beskriva nödvändigheten av att barnet har visuell perception för att kunna kommunicera, läsa och skriva. Jacobsson & Lundgren (1995) skriver att barn med läs- och skrivsvårigheter ofta har en dåligt utvecklad finmotorik. Sohlman (2000) refererar till Lundbergs forskning där vikten av en väl utvecklad finmotorik för färdigheten att skriva samt för utvecklandet av en god självbild beskrivs. Fortsättningsvis skriver Rygvold (2001) att problem med finmotoriken hämmar utvecklingen av handstilen, skrivhastigheten samt försvårar uttalet av ord.

En av pedagogerna tar upp faktorn att eleven kan vara omogen och att man därför får vänta in elevens mognad. Detta förhållningssätt kan enligt Myrberg vara förödande för elevens läs- och skrivutveckling. I skolutvecklingsrapporten *Att läsa och skriva* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) skriver han att en pedagog som arbetar enligt teorin att läsproblem växer bort, underminerar sina elevers fortsatta utveckling. Eftersom elevens ordförråd blir mindre och läsrutinerna sämre kan detta drabba elevens kunskapsutveckling längre fram i andra ämnen.

Två av de pedagoger vi intervjuat arbetar på skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund och från dessa har vi fått orsaker till läs- och skrivsvårigheter som rör sig om problem med deras utveckling av svenska som andraspråk. Denna synpunkt har vi inte fått från de fyra övriga pedagogerna, vilket vi anser bero på att det inte är en aktuell fråga i deras skolor eftersom andelen flerspråkiga elever där är betydligt mindre. Pedagogerna nämner att om eleven har ett annat modersmål än svenska kan det bli problem med läs- och skrivinläringen eftersom eleven inte behärskar språket. Elevens föräldrar kanske själva inte kan läsa och skriva. Rygvold (2001) bekräftar det pedagogerna säger, att en språkligt dålig miljö, oavsett huvudspråk, kan medföra att läs- och skrivsvårigheter både kan uppstå och vidmakthållas. All språklig aktivitet i hemmet är av stor betydelse för språklig stimulans under barnens första år.

Samtliga pedagoger talar med föräldrar för att få reda på om det finns ärftliga betingelser till elevens läs- och skrivsvårigheter. När problemet med elevens läs- och skrivsvårighet tas upp till samtal upplever pedagogerna att föräldrarna oftast självmant bekräftar om det föreligger ärftliga faktorer. Rygvold (2001) skriver att 40 procent av elevers läs- och skrivsvårigheter kan ha samband med ärftliga faktorer. Det är framförallt brister i den fonologiska medvetenheten, som verkar vara kopplade till arvet.

Två av pedagogerna påtalar miljön som en faktor till elevens problem. En av dessa pedagoger tar upp problemet som klassrumsmiljön kan utgöra för elevens läs- och skrivinläring. Myrberg (2003) beskriver även han vikten av en god läromiljö för läsning och skrivning med anpassat

material. Den andra av dessa pedagoger belyser sin egen eventuella skuld till elevens problematik. Om pedagogen inte är tillräckligt professionell i sitt förhållningssätt kan det skapa problem för elevens läs- och skrivutveckling, skriver Myrberg (2003) i sin rapport.

5.4 Att arbeta med läs- och skrivsvaga elever

Högläsning är ett sätt som majoriteten av pedagogerna förespråkar för att utveckla elevernas språkliga medvetenhet. Myrberg (2003), Rygvold (2001), Lundberg & Herrlin (2003), Häggström (2003) beskriver alla högläsning som ett redskap för att koppla samman skrift och tal. Myrberg poängterar även att högläsning ger syntaktisk och fonologisk förmåga, ordförrådsutveckling samt berättelsestruktur. Alla pedagogerna poängterar fortsatt individuell läsning tillsammans med klassläraren eller annan pedagog som en metod att arbeta vidare med läs- och skrivinläringen. Myrberg (2003) skriver att pedagogen ska skapa läsglädje och läsintresse genom mycket högläsning och biblioteksbesök. Det är viktigt att hjälpa eleverna med väglednad där reflektioner och inferenser görs utifrån textens innehåll. Genom böcker skapas inte bara en god start för läs- och skrivinläring utan är även ett villkor för en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling.

En av pedagogerna förespråkar metoden Reading recovery där en utbildad pedagog intensivläser med en elev efter en speciell struktur där svårighetsgraden ökar successivt (se 3.4.7).

Fyra av sex pedagoger ser förändring av klassrumsmiljön och gruppindelning som en möjlig hjälp till de elever som har läs- och skrivsvårigheter. I litteraturen kan vi läsa hur den yttre miljön påverkar elevernas möjlighet till en gynnsam läs- och skrivutveckling (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001). Även Myrberg (2003), Bjar & Liberg (2003), Lindö (1998) skriver om vikten av en god läs- och skrivmiljö där kontexten ingår som en del i läroprocessen.

Tre av sex pedagoger nämner ljudböcker som en kompensation för egen läsning. En av dessa pedagoger betonar vikten av att alla elever får tillgång till litterär läsning varje dag för att utvidga ordförrådet. I rapporten *Att skriva och läsa* (2003) beskrivs den så kallade "Matteuseffekten" där sambandet mellan osäker avkodning påverkar läsintresset och därmed ordförrådstillväxten negativt. Detta stödjer pedagogernas arbetssätt med talböcker för att bygga upp lässvaga elevers ordförråd.

Två av pedagogerna ser datorprogram som en möjlig hjälp för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Lindö förespråkar datorprogram som ett hjälpmedel vid läs- och skrivinläringen medan Trageton förespråkar datorn som ett skrivredskap (Essen, 2005; Lindö, 1998).

Två av pedagogerna betonar vikten av att skriva mycket, något som Liberg (1993) i sin helordsmetod även förespråkar. Liberg menar genom att skriva utvecklar eleverna läsandet, de utgår från en helhet, det vill säga ordet, för att finna delarna, bokstäverna.

En av pedagogerna menar att eleven genom träning av ljudning utvecklar sin fonologiska medvetenhet. Lundberg & Herrlin (2003) menar att den är en nödvändig förutsättning för läs- och skrivutvecklingen. Detta bekräftar även Lundbergs forskningsstudie, Bornholmsmetoden, där resultaten visade att experimentgruppen hade ett avsevärt mycket bättre resultat än kontrollgruppen (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Även i Witting-metoden förespråkas

träning av ljudning som grunden för läs- och skrivinlärning.

5.5 Att arbeta förebyggande mot läs- och skrivsvårigheter

Tre av pedagogerna betonar vikten av att arbeta förebyggande redan i förskolan. Genom olika övningar som till exempel rim, ramsor, tala, lyssna, träna arbetsminnet, sjunga och träna finmotoriken kan man utveckla barnens språkliga medvetenhet. I nästan all litteratur vi har läst ges exempel på vikten av att ha en god språklig medvetenhet inför början av barns läs- och skrivinlärningen. Liberg (1993), Lundberg (2003), Häggström (2003) och Myrberg (2003) poängterar hur en väl utvecklad språklig medvetenhet underlättar barns inledande läs- och skrivutveckling. Lundbergs forskningsprojekt "Bornholmsstudien" visar i resultatet hur gynnsamt ett förebyggande arbete är för den språkliga medvetenheten (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Två av pedagogerna anser att det är viktigt att få eleverna att förstå idén med att skriva och läsa, det vill säga ett sätt att förmedla sig på till någon annan. Detta är vad helordsmetoden bygger på. Liberg menar att syftet med all läsning och skrivning är kommunikation människor emellan. Grunden för aktiviteten skall vara meningsfull och meningsskapande (Liberg, 1993 ; Häggström, 2003 ; Björk & Liberg, 2001).

Majoriteten av pedagogerna anser att högläsning för eleverna är viktigt för att skapa läsintresse och stärka språket, något som även Myrberg (2003) påtalar i sin rapport. Det finns en samsyn i båda teorierna att pedagogen ska skapa läsglädje och läsintresse genom mycket högläsning och biblioteksbesök. Inger Norberg presenterar en undersökning gjord av Lundberg där resultatet visar att högläsning främjar elevens läs- och skrivutveckling. Genom högläsning utvecklas ordförråd samt förståelse för skriftspråket (Norberg, 2003).

Föräldrarnas stöd poängteras av flertalet av pedagogerna. Pedagogerna menar att eleverna behöver stimulans från hemmet för att på bästa sätt utvecklas i sin läs- och skrivutveckling. Högläsning för barnen är ett sätt pedagogerna vill att föräldrarna ska hjälpa sina barn med för att utveckla språket. Dessa tankegångar finner vi även hos Sohlman (2000) där hon talar om barns språkliga förmåga ofta beror på vilka möjligheter barnet har haft att samtala med sina föräldrar om sina vardagsupplevelser. Rygvold (2001) skriver att barnets framtida intresse för läsning och skrivning kommer att bero på hur mycket föräldrarna och hemmet är intresserade av skolans arbete och aktiviteter något som också bekräftas av Myrberg (2003) och Myndigheten för skolutveckling.

Genom att stärka elevens självförtroende menar tre av pedagogerna att läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas. Pedagogerna anser att eleverna måste få känna att de duger och att de lyckas i sitt skolarbete. Taube (1997) betonar vikten av att fokusera på elevens starka sidor och framhåller vidare att elevens självförtroende är avgörande för en fortsatt läs- och skrivinlärning.

Samtliga pedagoger betonar vikten av att kombinera olika metoder för att finna elevernas inlärningskanaler. Myrberg (2003) menar att pedagogerna behöver en bred metodkompetens och teoretisk förståelse för att kunna ha ett professionellt förhållningssätt. Därför är det viktigt att pedagogen behärskar flera olika metoder och deras bakomliggande tankegångar för att kunna förebygga och hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter.

5.6 Diagnoser

Specialpedagogerna diagnostiserar eleverna genom att göra observationer i klassrummet, individuella tester och tester i helklass, så kallad screening, samt genom samtal. Uppdraget kommer från klassläraren som tar upp problemet i arbetslaget eller klasskonferenser. Vikten av att ett diagnostiserande arbetssätt betonar flera forskare. I Konsensusrapporten beskrivs vikten av ett diagnostiskt arbetssätt (Myrberg 2003). Både Lundberg & Herrlin (2003) och Allard m.fl. (2001) är exempel från båda teorierna på diagnostiserande arbetssätt.

En av pedagogerna uttrycker att hon diagnostiserar sina elever dagligen genom det arbete som sker i klassrummet. Häggström (2003), Herrlin & Lundberg (2003), Rygvold (2001) Allard mfl. (2001) menar också att läraren dagligen gör en rad iakttagelser och på så sätt gör en diagnos på elevens kunskaper. Detta sker genom att pedagogen lyssnar och samtalar med eleverna vid individuell läsning. En annan av pedagogerna menar att hon diagnostiserar eleverna med hjälp av IUP-material samt läshastighetstest.

Två av pedagogerna är skeptiska till tester som stressar eleverna och riskerar att eleverna tappar sitt självförtroende vid dåligt resultat. Häggström (2003) menar att det inte är någon mening att utföra diagnoser om de inte används på ett konstruktivt och utvecklande sätt som gynnar elevernas utveckling.

5.7 Skolans satsningar på läs- och skrivsvaga elever

Samtliga pedagoger anser att skolan saknar resurser och att det inte satsas på elever som har läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna menar att skolan tilldelas mer pengar om en elev har fått en diagnos. Men alla pedagogerna kan ändå ge exempel på hur skolledningen har försökt finna lösningar som både kunskapsmässigt och praktiskt gynnar de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Satsningar som nämns är mindre klasser vid behov, specialpedagogiska resurser, kompetensutveckling inom läs- och skrivsvårigheter, hjälpmedel i form av datorprogram för de elever som har läs- och skrivproblem. I Lpo 94 kan man läsa om skolans ansvar att hjälpa de elever med läs- och skrivproblematik. I ”mål att uppnå i grundskolan” står följande:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Läraernas handbok, 2002, s 15).

En av pedagogerna uttrycker, trots att skolan har köpt ett nytt datorprogram till de elever som har läs- och skrivsvårigheter, ett missnöje med skolledningens satsningar på läs- och skrivsvaga elever. Hon hänvisar till skollagen i kapitel 4 som säger: ”Grundskolan § 1. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.” (Ibid, s 72)

6. Resultat

Vi har i vårt arbete tagit del av ett urval av tidigare gjord forskning inom området läs- och skrivsvårigheter. Vi har gjort en empirisk undersökning där vi genomfört kvalitativa intervjuer med sex pedagoger. I vår resultatdel kommer vi att redogöra för våra slutsatser knutna till våra frågeställningar. Vi har inte funnit några avgörande skillnader i svaren från pedagogerna som kan knytas till deras ålder eller utbildning.

6.1 Hur kan begreppet läs- och skrivsvårigheter definieras?

I litteraturen har vi funnit resonemang där man menar att förekomsten av läs- och skrivsvårigheter är beroende på det samhälle vi lever i. Att inte på ett funktionellt sätt kunna läsa och skriva på den nivå som krävs av det samhälle vi lever i utgör ett allvarligt problem för dem som drabbats av sådana svårigheter (Liberg, 2001, Myrberg, 2003).

Vi har i vår undersökning inte funnit en entydig definition på begreppet läs- och skrivsvårigheter. I vår intervjustudie har vi kommit fram till att pedagogerna ser det som en läs- och skrivsvårighet när utvecklingen är fördröjd, det vill säga när eleven står still i sin läs- och skrivutveckling under en tidsperiod (termin) då utveckling borde ha skett i förhållande till elevens möjligheter. Eftersom det inte finns en allmänt vedertagen definition på begreppet läs- och skrivsvårigheter tolkar vi det som att det är pedagogens åsikt, ofta i samarbete med specialpedagogen, som får ligga till grund för om det föreligger ett problem hos eleven eller inte. Därför har vi i vår studie uppmärksammat skillnader på när olika pedagoger börjar fatta misstankar om att det rör sig om läs- och skrivsvårigheter. En pedagog berättade att hon blev orolig andra terminen i år 1 om eleven inte ”knäckt” läskoden. En annan pedagog fattade misstankar om svårigheter först i år 3 om eleven inte kommit igång med läsningen. En tredje pedagog nämner hur hon inväntar elevens mognad om eleven inte tycker läs- och skrivundervisningen är rolig. Detta visar att vilken lärare och vilken policy skolan har kan vara avgörande för när svårigheten uppfattas som ett problem för eleven, och först därefter vidtas åtgärder. Vi anser att detta resonemang kan vara förödande för elevens fortsatta läs- och skrivutveckling om läraren väntar för länge med att sätta in åtgärder. I litteraturen har vi funnit stöd för vår uppfattning. I rapporten *Att läsa och skriva* från Myndigheten för skolutveckling (2003) beskrivs den så kallade ”Matteuseffekten” (se 3.5.2) som medför att kunskapsklyftan mellan eleverna blir större. I samma rapport beskrivs även hur förödande en ”vänta-attityd” kan vara för elevens kommande kunskapsutveckling i alla ämnen där läs- och skrivförmågan är avgörande för kunskapsstillväxten.

Den, som det förfaller, vanliga missuppfattningen att läs- och skrivsvårigheter är likställt med dyslexi har vi inte funnit något stöd för i litteraturen vi läst för detta arbete. Dyslexi är en *specifik* läs- och skrivsvårighet men gränsen för vad som är dyslexi eller en annan form av läs- och skrivsvårigheter är diffus. Det som är kännetecknade för dyslexi är en dålig avkodning av ord vid läsning, dålig stavning och svårigheter att hantera den alfabetiska koden, det vill säga eleven har inget effektivt och automatiskt igenkännande av de skrivna orden (Jacobson & Lundberg, 1995; Den hemliga koden, 2006). Några av pedagogerna i vår studie talar om dyslexi men nämner att en diagnos är i de flesta fallen inte klar förrän tidigast i år 7. Litteraturen påvisar genom Häggström (2003) att yngre barns läs- och skrivsvårigheter kan vara av övergående karaktär. Det vi kan tolka utifrån dessa resonemang är betydelsen av att sätta in åtgärder så tidigt som möjligt men avvakta med att ställa en livslång diagnos.

6.2 Vilka faktorer kan ligga bakom elevers läs- och skrivsvårigheter?

Pedagogerna ger olika exempel på faktorer som kan ligga bakom elevernas läs- och skrivsvårigheter. Hörsel, syn, finmotorik, arv, ”dominant” hand, koncentrationssvårigheter och sociala faktorer, avsaknad av intresse och motivation och svenska som andraspråk är några av de faktorer som pedagogerna anser orsakar elevernas problem. Flera av dessa faktorer tas även upp i litteraturen (se 3.7.1-3.7.6).

Något som kommit fram i vår studie är vikten av stöd och stimulans hemifrån i form av högläsning, positiv attityd till skolan och föräldrars engagemang. Litteraturen stöder den uppfattningen att de elever som inte får något stöd hemifrån av sina föräldrar kommer att missgynnas i sin läs- och skrivutveckling (Rygvoid, 2001, s 25; Sohlman, 2000, s 200). Detta gör att eleverna får sämre möjligheter att växa in i skriftspråket vilket kan leda till den, så kallade ”Matteuseffekten”. En av pedagogerna som arbetar i en mångkulturell skola påvisar att föräldrars engagemang märks och behövs då pedagogernas tid under skoldagen ska fördelas till många elever med läs- och skrivsvårigheter. Eftersom flera av eleverna inte behärskar det svenska språket kan de få svårigheter med läs- och skrivutvecklingen på svenska. Vi ser ytterligare ett problem för de elever som har ett annat modersmål än svenska. Deras föräldrar kanske har ambitionen att hjälpa sina barn men har inte möjligheten, när de själva inte behärskar det svenska språket. Utifrån detta kan vi se problematiken när skolan drar ner på resurser i form av personal som skulle behöva finnas för att stötta och stimulera de elever som inte får något stöd hemifrån. Klasslärarens tid räcker inte till för att hjälpa flera elever med läs- och skrivsvårigheter i samma klass. När skolan saknar extra resurser och föräldrarna inte kan, har möjlighet eller ser som sin roll att hjälpa sina barn, blir läsning och skrivning en rättvisefråga, trots att Lpo 94 har som uppnåendemål för grundskolan att det är skolans ansvar att alla elever behärskar det svenska språket i tal och skrift.

En av pedagogerna anser att hennes sätt att arbeta med läs- och skrivinläring kan vara en orsak till en viss elevs problem med läs- och skrivutveckling. I rapporten från Myndigheten för Skolutveckling (2003) framhålls pedagogens kompetenser som den faktor som har störst inverkan på elevers läs- och skrivinläring. Eftersom det i vår undersökning endast var en pedagog som nämnde sin egen insats som en möjlig orsak till elevers problem, tolkar vi det som att pedagoger kan ha svårt att se sin egen eventuella delaktighet i problemet. Detta reflekterar ett synsätt som Liberg beskriver i sin bok *Hur barn lär sig läsa och skriva* (1993, s 135) där elever lär i ett socialt sammanhang tillsammans med andra. Rygvoid (2001) skriver om en studie av tvillingar som visar att 40 procent av lässvårigheterna har samband med ärftliga faktorer, medan 60 procent är miljöbetingade.

Flera av de pedagoger som vi intervjuade upplever att elever som saknar intresse och motivation i sitt arbete har läs- och skrivsvårigheter. En av pedagogerna tar upp problemet med att inte veta vad som är orsak och verkan. I de båda teorierna för den grundläggande läs- och skrivinläringen har vi funnit olika perspektiv på när intresse och motivation kommer in i läs- och skrivprocessen. Lundberg och Herrlin menar att det krävs flyt i läsningen för att utveckla ett läsintresse medan Liberg anser att grunden för läsning och skrivning skall bygga på elevens motivation och intresse (Lundberg & Herrlin, 2003; Liberg, 1993).

6.3 Med vilka metoder kan läraren hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?

Majoriteten av pedagogerna i vår studie påtalar hur viktig högläsningen är som metod för att hjälpa alla elever, men främst läs- och skrivsvaga barn för att utveckla den språkliga medvetenheten. Pedagogerna talar om vikten av hur skönlitterära böcker kan bygga upp ett läsintresse, öka ordförrådet och utveckla språket. En av pedagogerna poängterar hur reflekterande högläsning kan stimulera eleverna till att göra inferenser, kopplingar mellan böckernas handling och egna erfarenheter. Vi har i vår forskningsöversikt funnit stöd för liknande åsikter. Myrberg (2003) och Rygvoid (2001) skriver att pedagogen skall prioritera högläsning och besök på bibliotek för att stimulera barns läslust och nyfikenhet vilket i sin tur

underlättar barnens läs- och skrivinlärning. I vår verksamhetsförlagda utbildning har vi sett mycket positiva arbetssätt där skolans bibliotek och/eller det lokala biblioteket knyter an till skolans arbete med regelbundna biblioteksbesök, lästävlingar, författarbesök och temaarbeten med mera. Vi anser att högläsning är en enkel och billig metod för att skapa intresse för böcker och läsning. Högläsning kräver en relativt liten pedagogisk insats men ger en stor utdelning för eleverna.

En annan metod att arbeta med när elever har läs- och skrivsvårigheter är att låta eleverna skriva mycket utifrån sin egen nivå och intresse. Två av de intervjuade pedagogerna uppger skrivning som ett sätt att arbeta vidare med läs- och skrivundervisningen vid problem. Detta är något som även Liberg (1993) förespråkar i sin metod. Vi kan se problematiken för de elever med finmotoriska problem som ska skriva mycket. Vi anser därför att man som lärare bör vara flexibel i sitt förhållningssätt och låta dessa elever få använda datorn som ett verktyg vid skrivning. Detta är ett arbetssätt som också förespråkas av Trageton (Essen 2005).

6.4 Hur kan läs- och skrivsvårigheter förebyggas?

Pedagogerna har i vår undersökning beskrivit flera förebyggande åtgärder mot läs- och skrivsvårigheter. De beskriver vikten av att stärka språket redan i förskolan för att eleverna skall ha en språklig medvetenhet inför starten av läs- och skrivundervisningen. Litteraturen styrker denna uppfattning (Liberg, 1993; Lundberg, 2003; Häggström, 2001; Myrberg, 2003). Samtliga forskare påpekar hur en väl utvecklad språklig medvetenhet underlättar barns läs- och skrivutveckling. Bornholmsstudien bekräftar hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas genom ett strukturerat arbetssätt med rim och ramsor där svårighetsgraden successivt ökas. Vi håller med pedagoger och litteratur om att den språkliga medvetenheten är ett nödvändigt led i läs- och skrivutvecklingsprocessen. Ju bättre förberedda eleverna är på att objektifiera språket (se 3.3) och arbeta med dess delar, desto gynnsammare blir elevens läs- och skrivutveckling. Vi anser därför att det är av stor betydelse att alla som arbetar med barn i förskolan skall ha grundläggande utbildning i barns läs- och skrivutveckling.

Ett annat förebyggande arbetssätt som vi ser i vår intervjustudie, litteratur och egna erfarenheter av den verksamhetsförlagda utbildningen är att skapa en läs- och skrivundervisning som bygger på kommunikation människor emellan som är av betydelse för eleven. Två av pedagogerna tar upp vikten av att eleverna upplever meningsfullhet med sin läsning och sin skrivning. Eleverna ska förstå idén med läsning och skrivning, som ett sätt att förmedla sig på, och att det finns en sändare och mottagare för varje skriven text. Detta resonemang stöds av Liberg (1993), Myrberg (2003) och även Lundberg & Herrlin (2003) som inser att eleverna i det grundläggande läs- och skrivarbetet måste uppleva mening och budskap. Detta kan vi bekräfta genom vår verksamhetsförlagda utbildning där läs- och skrivaktiviteter med tydliga avsändare och mottagare upplevs meningsfullt av eleverna. Exempel på sådana aktiviteter är när eleverna får skriva brev som skickas och andra texter som skrivs för att ställas ut eller visas upp vid temaarbeten.

7. Slutord

Vi ville i vårt examensarbete lära oss mer om läs- och skrivsvårigheter för att vara kunniga och bättre rustade för vår kommande profession. Genom vår empiriska undersökning där vi genomfört sex kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med utbildade pedagoger samt läst en del av den forskning och litteratur som finns inom området har vi utökat våra kunskaper om den grundläggande läs- och skrivinläringen och problematiken med läs- och skrivsvårigheter.

Vi har inte funnit en entydig definition av läs- och skrivsvårigheter varken i litteraturen eller i vår intervjustudie, men vi har tolkat våra resultat och utifrån dessa uppfattat att läs- och skrivsvårigheter är när en elev inte behärskar de färdigheter i skriftspråket som man skulle kunna förvänta sig utifrån elevens ålder och förutsättningar. Genom vårt arbete har vi fått vetskap om de kännetecken pedagogen bör vara uppmärksam på när det rör sig om läs- och skrivsvårigheter. I vår studie har vi uppmärksammat att, eftersom pedagogerna definierar (tolkar) begreppet läs- och skrivsvårigheter olika, får detta konsekvenser för elevernas förutsättningar att lyckas med sin läs- och skrivinläring. Vi anser att pedagogernas skiftande erfarenhet och utbildning påverkar deras syn på begreppet läs- och skrivsvårigheter. Detta är avgörande för om pedagogen anser att det föreligger läs- och skrivproblem. Som en följd av detta gör pedagogen en subjektiv bedömning som får konsekvenser för elevens fortsatta stöd. Vi anser därför att det är oerhört viktigt att vi som blivande pedagoger har kunskapen om kännetecken på läs- och skrivsvårigheter. Vårt arbete har understrukit vikten av att inte vänta och se med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Att invänta elevens mognad (som kanske aldrig infinner sig) kan vara oerhört kostsamt för eleven. De skador som uppstår i form av sämre ordförråd och mindre läsrutin går aldrig att reparera. Eleven kommer efter och kan inte göra samma kunskapsutveckling i andra ämnen som om åtgärder hade vidtagits i tid. Här har vi funnit skillnad i teori och praktik då en av våra intervjuade pedagoger valde att invänta elevens mognad istället för att fortsätta arbeta med eleven ännu mer fokuserat. Vi har blivit medvetna om hur förödande en ”vänta-attityd” är för elevens fortsatta utveckling och hur viktig pedagogens subjektiva bedömning är för att ge fortlöpande stöd till eleven.

I litteraturen har vi funnit att det är av stor vikt att förstå tankarna bakom de metoder och strategier pedagogen använder för att kunna medvetet hjälpa elever med den grundläggande läs- och skrivinläringen. Vi har båda under vår verksamhetsförlagda utbildning mött pedagoger som till exempel säger sig arbeta enligt *Bornholmsmetoden* bara för att de använder rim och ramsor. De saknar dock kunskaper för metodens strukturerade arbetsgång och dess vidare betydelse för elevens språkinläring. Detta leder till att Bornholmsmetodens fulla syfte med rim och ramsor försvinner. Forskningen belyser även vikten av att pedagoger är utbildade och har ingående kunskaper om barns språk och språkutveckling. Det gör oss oroliga då vi har mött specialpedagoger i vår verksamhetsförlagda utbildning som saknar grundläggande kunskaper i barns läs- och skrivutveckling. Detta tycker vi är alarmerande då de inte blir en resurs som är kompetent att handleda personal och förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Det har under vårt arbete framkommit hur viktigt det är att ha ett diagnostiserande arbetssätt för att veta var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och kunna sätta in stöd vid behov. Å ena sidan är diagnostisering nödvändig men å andra sidan har vi funnit i litteraturen hur viktigt det är att inte bara göra test för testandets skull utan verkligen använda resultaten för att upptäcka och förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det är också viktigt att tänka på att testen kan ha en negativ betydelse för elevernas självförtroende om barnet upplever att det inte lyckas. Vi anser dock att det är nödvändigt med dagliga observationer i klassrummet både i helklass och individuellt. Vi förespråkar att man som nyutbildade pedagoger använder färdiga diagnoser

eller diagnostiska material där eleverna kartläggs, som till exempel *Nya Lusboken* (2001) och *God läsutveckling* (2003), för att bekräfta elevens kunskaper och för att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter.

En av de mest lärorika insikter vi fått under vårt arbete är att metoden man arbetar med inom den grundläggande läs- och skrivinläringen är mindre avgörande för om en elev drabbas av läs- och skrivsvårigheter. Den mest avgörande faktorn är pedagogens medvetenhet om elevers läs- och skrivutveckling samt kunskaper om de tankar som finns bakom metoderna. Det är därför av största vikt att blivande pedagoger för de yngre åren är medvetna om sitt ansvar för elevers läs- och skrivutveckling samt har kunskaper om barns språkutveckling. Det är viktigt att läraren kan använda olika pedagogiska redskap för att möta elevers olika strategier för att lära sig läsa och skriva. Som pedagog ska man skapa miljöer och tillfällen där läsintresse och läslust främjas. Detta är något en av oss saknat under sin verksamhetsförlagda utbildning i kontrast till den andra av oss.

I vår undersökning har vi också funnit hur viktig en god relation mellan skola och hem är. Som pedagog är det viktigt att informera och engagera föräldrarna i barnens skolarbete. I styrdokumentet står att ”skolan ska samarbeta med hemmen” för att främja elevernas kunskapsutveckling. Dock visar vår undersökning att det kan vara svårt att engagera föräldrar. Vi har i vår undersökning funnit belägg som visar att de elever som kommer från en språklig undermålig och bristfällig miljö påverkas negativt i sin läs- och skrivutveckling. Därför har vi som blivande pedagoger ett stort ansvar att kompensera de elever som inte får stöd hemifrån i sin läs- och skrivutveckling, bland annat genom högläsning och genom att skapa en god läs- och skrivmiljö.

Vi känner att vårt arbete har gett oss mer kunskaper och verktyg för att möta elever med läs- och skrivsvårigheter i vår kommande lärarprofession.

7.1 Förslag till fortsatt forskning

Vi anser att ett intressant forskningsprojekt skulle vara att använda resurser till ett riksomfattande skolutvecklingsprojekt runt om i Sverige med fokus på att förebygga läs- och skrivsvårigheter i de tidigare åren. Detta skulle innebära en medveten satsning och fördelning av resurser såsom utbildade pedagoger inom läs- och skrivutveckling, material som till exempel datorer och datorprogram, miljöer där läs- och skrivprocessen främjas samt mer individuell tid för eleverna. Utvärdering och uppföljning av projektet bör ske på ett sådant sätt att det statistiskt går att säkerställa generaliserbarheten.

Resultatet av ett sådant projekt torde innebära att fler elever i grundskolans år 9 skulle kunna nå uppnåendemålen i svenska och övriga ämnen. Detta skulle komma hela det svenska samhället till godo i form av fler läs- och skrivkunniga medborgare som aktivt kan delta i samhället. Vi menar att det vore av stort intresse om resultatet från vår begränsade undersökning gick att överföra i ett större sammanhang, det vill säga i en satsning på ett riksomfattande skolutvecklingsprojekt.

Referenslista

Litteratur

Ahlén, Birgitta. (2003). Vem behöver lättlästa böcker och vad är en lättläst bok? I: Norberg, Inger (red.). *Läslust och Lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst

Allard, Birgitta, Rundqvist, Margret & Sundblad, Bo. (2001). *Nya Lusboken – En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning

Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (red.). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Björk, Maj & Liberg, Caroline. (2001). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur

Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning. (2006). Stockholm: Vetenskapsrådet

Essen, Peter. (2005). *Lätt-fil – Skriva sig till läsning på datorn*. Göteborg stad, Lundby: Datoriet

Gillberg, Christopher & Ödman, Maj. (1994). *Dyslexi vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur

Häggström, Ingrid. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Jacobson, Christer & Lundberg, Ingvar. (1995). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber Utbildning

Liberg, Caroline. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur

Lindell, CG & Lindell, Sonya. (1996). *Dyslexi problem och möjlighet. En handbok om läs- och skrivsvårigheter för föräldrar och personal i skola och förskola*. Stockholm: Brevskolan

Lindö, Rigmor. (1998). *Det gränslösa språkrummet – om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar. (1989). Språkutveckling och läsinlärning. I: Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.) (s 185-196) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. (2003). *God läsutveckling – kartläggningar och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur

Lyckas med läsning – läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland. (2001). Stockholm: Bonnier Utbildning

Lärarens handbok – skollag, läroplaner, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention. (2002). Stockholm: Lärarförbundet

Norberg, Inger (red.) (2003). *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten.* Lund: Bibliotekstjänst

Rygvold, Anne-Lise. (2001). *Läs- och skrivsvårigheter. I: Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (red.). Barn med behov av särskilt stöd.* Lund: Studentlitteratur

Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.) (1989). *Språkutveckling under skoltiden.* Lund: Studentlitteratur

Sohlman, Birgitta. (2000). *Möjligheterna finns – Om hjälp för barn med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem.* Täby: Sama förlag

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

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

Taube, Karin. (1997). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser.* Stockholm: Prisma

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur

Wallenkrans, Pia. (1997). *Svårt att läsa och skriva. Tips och idéer om att lära in och lära ut.* Partille: Warne Förlag

Rapporter

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Myrberg, Mats. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter.* Stockholm: Lärarhögskolan

Internet

<http://www.gunnesboskolan.lund.se/nyasidan/portfolio/portfoliomapp/nz/nzbilder/specialbevakat/readingrecovery.html>.(2006-11-28)

Bilaga 1

Intervjufrågor

Inledande frågor:

1. Hur många år har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du gått?
3. Vilken ämnesinriktning har du?

Vilka åldrar har du arbetet med?

Har du fått någon kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling?

Har du själv haft svårigheter med din läs- och skrivutveckling?

Intervjufrågor:

4. Hur arbetar du i början med barns läs- och skrivinläring? (allmänt)
5. När misstänker du att det är läs- och skrivsvårigheter och inte bara fördröjning i elevens läs- och skrivutveckling?
6. Hur avgör du när en elev kan tänkas ha läs- och skrivsvårigheter?
7. Hur diagnostiserar du eleverna?
8. Vilken läsinlärningsmodell grundar sig diagnosen på?
9. Hur tar du reda på de faktorer som ligger bakom elevens läs- och skrivproblem?
10. Vilken hänsyn måste du ta till de bakomliggande faktorerna?
11. Hur arbetar du vidare med en elev som har läs- och skrivsvårigheter?
12. På vilket sätt kan du som pedagog förebygga läs- och skrivutvecklingsproblem?
13. På vilket sätt satsar skolläningen på läs- och skrivsvaga elever?

Bilaga 2

LÄSK-projektet är ett treårigt projekt i samarbete med Föräldraföreningen för dyslektiska barn, Förbundet funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter och Svenska dyslexiföreningen för att informera och ge handfasta tips till omgivningen om läs- och skrivsvårigheter.

Tecken för läs- och skrivsvårigheter i förskolan som man bör vara observant på:

- har svårt att uppfatta rim
- har svårt att säga efter lite krångligare ord
- har svårt att urskilja ljud i ord
- inte talar rent
- har ett torftigt språk
- har läs- och skrivproblem i släkten

(LÄSK-projektet 010801, 5.1)

Tecken på läs- och skrivsvårigheter hos eleven:

- är osäker på bokstävers ljud
- är osäker på bokstävers form
- utelämnar vokaler
- kastar om bokstäver
- utelämnar ändelser
- glömmer prickar och ringar
- spegelvänder bokstäver

(Ibid, 5.2)

Tecken på läs- och skrivsvårigheter i de högre skolåren när eleven:

- läser långsamt
- har svårt att förstå vad han läser men förstår om någon annan läser upp texten
- blir fort trött och får ont i huvudet vid läsning
- har svårt att hinna med textremsan på TV
- har svårt att minnas ordningsföljen i alfabetet eller på veckans dagar
- kastar om siffror, t ex. 527 blir 572

(Ibid, 5.3)