



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Att alla barn lär sig läsa och skriva
– lärares viktigaste uppdrag**

Helen Högberg och Pernilla Granlund

LAU370

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Margareta Borg

Rapportnummer: VT08-1193-3



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Att alla barn lär sig läsa och skriva – lärares viktigaste uppdrag

Författare: Helen Högberg och Pernilla Granlund

Termin och år: Vårterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Margareta Borg

Rapportnummer: VT08-1193-3

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, upptäcka, reducera, undervisning.

Sammanfattning

Syftet är att undersöka hur lärare upptäcker elever i läs- och skrivsvårigheter i skolår 2 respektive 3 och hur de arbetar för att främja dessa elevers inläring.

Frågeställningar

- Vad har lärare för synsätt på, och tankar kring läs- och skrivsvårigheter?
- Hur upptäcker lärare att en elev är i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur går lärare vidare när läs- och skrivsvårigheter upptäckts?
- Hur kan lärare arbeta för att reducera läs- och skrivsvårigheter?
- I vilken mån utgår lärare från teorier eller forskning i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

Metod och material som använts är en kombination av studier av tidigare forskning samt en kvalitativ semistrukturerad intervju med lärare som har elever i skolår 2 och 3.

Resultat som framkommit är att lärarens yrkeskompetens är en avgörande faktor för en framgångsrik läs- och skrivinläring. I stället för att välja *en* metod framgår det att metodpluralism, där lärare kan möta alla elevers behov, främjar elevernas inläring. Lärarens synsätt på läs- och skrivsvårigheter påverkar hur de väljer att arbeta med dessa elever. I skolår 2 och 3 upptäcks elever i läs- och skrivsvårigheter ofta genom informella test i det dagliga arbetet av sin lärare. Då lärare upptäcker att en elev uppvisar svårigheter utreds dessa vidare genom mer formella test för att finna vari dessa svårigheter ligger.

Betydelsen för läraryrket utifrån detta examensarbete är ytterst relevant, då det är lärarens yrkeskompetens som ses som den största faktorn för elevers läs- och skrivframgång. Läs- och skrivförmågan är viktig för en elevs fortsatta utbildning och liv i dagens informationssamhälle.

Förord

Under arbetets gång har vi haft ett gott samarbete. Vi har lärt känna varandra och varandras kompetenser samt utvecklat vår lärarkompetens tillsammans. Arbetet har fördjupat och breddat vår kunskap och gett oss nya redskap att bättre kunna möta alla elever i sin läs- och skrivutveckling inklusive elever i läs- och skrivsvårigheter.

Arbetet är gemensamt utarbetat och vi har båda ett delat ansvar för detta examensarbete.

Vi vill tacka för den stöttning vi fått av vår omgivning, vilken har uppmuntrat oss och på olika sätt bidragit till ett bättre arbete. I första hand vill vi tacka vår handledare Mats d Hermansson på Institutionen för kultur, estetik och medier, som gett oss goda råd och handlett oss under vårt examensarbete. Vi vill även tacka de pedagoger som deltagit i vår intervjuundersökning och bidragit med sina tankar, kunskaper och erfarenheter kring arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter. Slutligen vill vi tacka våra familjer för deras stöd och tålamod under skrivandet av examensarbetet.

Göteborg, den 26 maj 2008.

Helen Högberg och Pernilla Granlund

Innehållsförteckning

Förord	3
1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställningar	8
2.1 Avgränsningar	8
2.1.1 Definitioner av ord och termer	8
3. Metod och material	9
3.1 Val av litteratur.....	9
3.1.1 Konsensusprojektet	9
3.2 Urval av respondenter	10
3.3 Bortfall	10
3.4 Tillvägagångssätt.....	10
3.5 Etiska överväganden	11
3.6 Reliabilitet	11
3.7 Validitet	12
3.8 Generaliserbarhet	12
4. Teoretiska utgångspunkter	13
4.1 Att lära sig läsa och skriva	13
4.2 Vad innebär det att kunna läsa och skriva?	13
4.3 Normal läs- och skrivutveckling i skolår 2 respektive 3.....	15
4.4 Definition av läs- och skrivsvårigheter	15
4.5 Bakomliggande faktorer till läs- och skrivsvårigheter	15
4.5.1 Matteuseffekten	16
4.5.2 Arv och miljö	16
4.5.3 Läs- och skrivinlärning.....	17
4.6 Att upptäcka svårigheterna.....	17
4.6.1 Mönster och beteenden.....	17
4.6.2 Kartläggningar.....	18
4.7 Perspektiv på elever i svårigheter.....	19
4.8 Resurser	20
4.8.1 Specialpedagogens arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter	20
4.8.2 Föräldrar	20
4.8.3 Lärares arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter.....	21
5. Resultatredovisning	23
5.1 Presentation av respondenter samt deras skola	23
5.2 Tankar kring läs- och skrivsvårigheter	24
5.3 Definition	24
5.4 Normal läs- och skrivutveckling i skolår 2 respektive 3.....	24
5.5 Bakomliggande faktorer	25
5.6 Att upptäcka svårigheterna.....	26
5.6.1 Kartläggningar.....	26
5.6.2 Fortsatt kartläggning av elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter	26
5.6.3 Förblir några oupptäckta?.....	27

5.7 Resurser	27
5.7.1 Lärares arbetssätt	28
5.7.2 Lärares arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter	28
5.8 Teoretiska utgångspunkter	29
5.9 Framtidsutsikter	30
6. Analys, diskussion och slutsats	31
6.1 Synsätt på läs- och skrivsvårigheter	31
6.2 Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter	31
6.3 Resurser	33
6.4 Arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter	34
6.5 Lärares utgångspunkter i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter	36
6.6 Sammanfattning av analys, diskussion och slutsats	36
6.7 Sammandrag	37
6.7.1 Examensarbetets relevans för lärare och elever	38
6.7.2 Fortsatt forskning	38
Källförteckning	39
Bilaga 1: Intervjuguide	42

1. Inledning

Både samhället och skolan i dagens Sverige är uppbyggda med en grund i den skriftliga kulturen. Dagens informationssamhälle ställer höga krav på förmågan att tillgodogöra sig text och dessutom krävs kunskaper i att uttrycka sig i både tal och skrift. Kravet på läs- och skrivförmåga är högre än det någonsin tidigare varit, detta beror på att kravet ökar i takt med samhällets utveckling. Men att lära sig läsa och skriva är inte enkelt. Trots detta finns det ett förgivettagande att alla kan lära sig läsa och skriva. Enligt Eva Längsjö och Ingegärd Nilssons erfarenheter som lärare kan de som uppvisar svårigheter med sin läsning och skrivning få ett handikapp i sin vardag (Längsjö & Nilsson 2005:12-13). Författaren Torbjörn Lundgren och specialpedagogen Karin Ohlis skriver att Skolverket (2001) kommit fram till att otillräcklig läsförståelse ofta leder till låga prestationer i många av skolans kunskapsämnen (Lundgren & Ohlis 2003:43).

Under lärarutbildningen har vi båda författare läst inriktningen *Svenska för tidigare åldrar*, där kursen *Läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling* ingår. Denna kurs gav oss kunskaper i läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi följt läs- och skrivinläringen i de klasser vi befunnit oss i. Här har vi mött flertalet elever i läs- och skrivsvårigheter, och genom dessa möten blivit engagerade och intresserade i hur svårigheterna uppkommer och hur de hanteras i skolan.

Läs- och skrivinläring och val av inlärningsmetoder är något som länge uppmärksammats i skoldebatten. Mats Myrberg, forskare inom pedagogik och specialpedagogik, refererar till en rapport från Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 1995. Enligt rapporten misslyckas en elev av sex med sin grundläggande läsinläring, och flertalet av dessa behåller sina problem även upp i skolåren om inte tidiga insatser ges enligt Myrberg (2007:75). Läs- och skrivinläringen är därmed en väsentlig del för elevens skolgång. Under lärarutbildningen har vi fått vetskap om att metodpluralism är att föredra för att kunna möta alla elever i läs- och skrivinläringen. Metodpluralism innebär att läraren använder sig av flera undervisningsmetoder i stället för att strikt följa en. Men det som intresserar oss, och som vi i detta examensarbete vill undersöka är hur pedagoger tar sig an elever i svårigheter efter den grundläggande läs- och skrivinläringen. Vi vill undersöka om lärarna ändrar sitt arbetssätt, eller använder andra metoder då de har elever i läs- och skrivsvårigheter i sin klass. I läroplanen står det att man som lärare skall anpassa undervisningen till varje elevs bakgrund, kunskaper och behov för att främja varje elevs utveckling och bidra till en likvärdig utbildning för alla (Lpo 94, kap 1). Därför har vi valt att under vårt examensarbete bredda och fördjupa våra kunskaper om läs- och skrivsvårigheter för att på ett bättre sätt kunna stödja våra framtida elevers läs- och skrivutveckling, samt kunna stötta de elever som uppvisar svårigheter så att en likvärdig utbildning skall kunna nå alla elever. Dessa kunskaper kommer vi att ha stor nytta av i våra framtida läraryrken, då dagens skola är en skola för alla, en inkluderande verksamhet där alla oavsett svårigheter skall ingå. Det är därmed lärarens ansvar att kunna tillgodose alla elevers behov, och kunna anpassa undervisningen och verksamheten efter dessa behov. Det krävs därmed att vi som färdigutbildade lärare skall kunna möta alla elever. I och med detta examensarbete får vi ytterligare kunskap om elever i läs- och skrivsvårigheter.

Det är en grundläggande demokratisk fråga att alla ska kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga. En av skolans viktigaste uppgift är att alla barn oavsett bakgrund och förutsättningar ska få en god skriftspråksutveckling under skolans tidiga år. Så som det i läroplanen uttrycks: ”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” (Lpo94 kap. 2.2). I kursplanen för svenska framhålls vikten av att skapa språkutvecklande verksamhet. Detta för att språkförmågan har inverkan på skolarbetet och även på elevernas fortsatta liv (Kursplanen i svenska). Även i SOU 1997:108 framhålls vikten av att kunna läsa och skriva tillräckligt väl, för att kunna behålla makten över sitt eget liv.

Språkandet, det muntliga och det skriftliga, hänger intimt samman med tänkandet och lärandet. För att äga sådan språklig handlingskraft att man har makt över sitt eget liv och sitt eget lärande räcker inte bara grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Det vill till mer än att kunna läsa av, läsa fort och stava rätt – det vill också till att man läser och skriver på ett sådant sätt att världen blir tolkningsbar. Den som inte kan läsa, skriva och tala så att tillvaron blir mer begriplig och därmed också möjlig att påverka är på många avgörande sätt utestängd från samhällsgemenskapen (SOU 1997:108:15).

Att satsa tidigt, på de yngsta eleverna i skolan, är något som regeringen nu uppmärksammat genom att utforma mål för elever i skolår 3. Dessa mål kommer troligen att införas inför höstterminen 2008, och finns nu som förslag från Skolverket. I nuläget finns inga nationella styrdokument som anger vad en elev bör ha uppnått i varje skolår, utan först efter skolår 5 finns det krav för vad eleven skall ha uppnått. I och med de nya uppnåendemålen för skolår 3 kommer lärare att få en nationell utgångspunkt i vad eleverna förväntas kunna efter de inledande skolåren. I dessa förslag på uppnåendemål i svenska för skolår 3 ingår att ”eleven ska ha förmåga att

- läsa och förstå innehållet i skönlitteratur och saklitteratur för barn samt
 - skriva egna texter för att utveckla och kommunicera kunskaper och tankar
- (Förslag till mål i svenska i skolår 3)

Utgångspunkten i dessa punkter är att eleven i slutet av skolår 3 skall kunna både läsa och skriva. Även om dessa uppnåendemål inte finns idag vill vi undersöka hur lärare arbetar med elever i skolår 2 och 3 för att främja elevers inläring av läsning och skrivning, och framförallt de elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur lärare upptäcker elever i läs- och skrivsvårigheter i skolår 2 respektive 3 och hur de arbetar för att främja dessa elevers inläring.

I arbetet utgår vi från följande huvudsakliga frågeställningar, vilka belyses både från tidigare forskning och empiriska studier:

- Vad har lärare för synsätt på, och tankar kring läs- och skrivsvårigheter?
- Hur upptäcker lärare att en elev är i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur går lärare vidare när läs- och skrivsvårigheter upptäckts?
- Hur kan lärare arbeta för att reducera läs- och skrivsvårigheter?
- I vilken mån utgår lärare från teorier eller forskning i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

2.1 Avgränsningar

Detta examensarbete är inriktat mot elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi har valt att inte fokusera på elever med dyslexi eller annan diagnos, utan koncentrerar oss på de elever som uppvisar svårigheter men inte har någon diagnos. Men eftersom dyslexi kan vara en orsak till läs- och skrivsvårigheter har vi inte bortsett från begreppet helt, utan tar upp det i vår teoretiska genomgång.

Vi har även gjort en åldersavgränsning, där vi fokuserar på hur lärare arbetar med elever i skolår 2 och 3 som där uppvisar läs- och skrivsvårigheter. Vi valde skolår 2 och 3 efter att ha läst forskning som pekar på att de elever som fortfarande uppvisar läs- och skrivsvårigheter efter skolår 3 har svårt att någonsin komma ikapp sina klasskamrater.

2.1.1 Definitioner av ord och termer

Elev: I detta examensarbete åsyftar vi elever i skolår 2 och eller 3, om ingenting annat skrivs.

Svårigheter: När en förmåga inte når upp till de yttre krav som den ställs inför.

Läs- och skrivsvårigheter: När förmågan att läsa och skriva inte når upp till de yttre krav som skola och samhället kräver. I detta examensarbete innebär definitionen att en elev inte kan läsa eller skriva en för åldern avsedd text.

Läs- och skrivinläring: Den grundläggande fasen i läs- och skrivutvecklingen. Exempelvis forma bokstäver, avkoda och ljuda samman.

Avkodning: Att kunna identifiera ordbilder. Utan att kunna läsa kan man känna igen vissa ord på formen, exempelvis sitt eget namn.

Knäcka koden: Att förstå sambandet mellan grafem och fonem.

Läs- och skrivutveckling: Elevens utveckling i läsning och skrivning.

I vårt examensarbete använder vi begreppet *i* läs- och skrivsvårigheter istället för *med* läs- och skrivsvårigheter. Detta för att förskjuta perspektivet från eleven till miljön och samhällets krav som ger upphov till svårigheterna, samt att eleven endast för tillfället är i svårigheter.

3. Metod och material

I examensarbetet vill vi undersöka hur tidigare forskning ser på, och hur lärare uppfattar och arbetar med elever i läs- och skrivsvårigheter. För att själva få en uppfattning om vad tidigare forskning har kommit fram till kring elever i läs- och skrivsvårigheter har vi läst litteratur och forskningsresultat i ämnet. För att även få kunskap om lärares tankar och erfarenheter kring elever i läs- och skrivsvårigheter har vi använt oss av kvalitativ semistrukturerad intervju som metod. Intervjun ger insyn i pedagogens egen uppfattning och arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter under skolar 2 och/eller 3. Vi anser att den bästa metoden för detta examensarbete är en kombination av intervjuer med lärare, samt att studera tidigare forskning. Denna metodtrianglering är enligt Staffan Stukát, forskare i pedagogik, ett bra sätt att få ett mer generaliserbart resultat, och därmed belysa frågeställningar ur olika perspektiv (2005:36). Det innebär också att vi genom metodtriangleringen kan utveckla och definiera de begrepp som är viktiga i examensarbetet, vilket gör att det blir lättare att analysera våra resultat och få examensarbetet mer precist och vetenskapligt tillförlitligt.

Frågorna till frågeguiden (bilaga 1) har tillkommit allteftersom vi läst och tagit till oss tidigare forskningen inom ämnet. Detta för att vi som författare skulle få så stor förståelse som möjligt och få kunskap om vad tidigare forskning framhåller, innan frågeguiden fick sin slutliga formulering. Efter flera diskussioner och överväganden från oss båda, har vi i samförstånd med vår handledare fått en dynamik i vår frågeguide. Vilket innebär att frågorna både är djupgående och specifika, samt öppna och inriktade mot lärares egen uppfattning och arbetssätt. Frågorna svarar mot vårt syfte och våra frågeställningar, då dessa är utgångspunkten för frågeguiden.

3.1 Val av litteratur

Genom tidigare kurser på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet har vi kunskap om litteratur inom läs- och skrivinläring. I denna litteraturs referenser har vi fått en utgångspunkt till att finna ny litteratur i ämnet. Via sökningar i universitetsbibliotekets databaser och på internet har vi sedan kunnat utöka vårt val av litteratur.

Litteraturen vi använt oss av har valts utifrån olika perspektiv som belyser vårt syfte och våra frågeställningar. Litteraturen har vi använt för att åskådliggöra de begrepp som ligger till grund för detta examensarbete, och även för att belysa vad tidigare forskning säger om vad som är orsaken till att svårigheter uppstår. Vi har också valt tidigare forskning som visar på vilka de bakomliggande faktorerna är samt hur lärare på bästa sätt ska agera för att kunna reducera läs- och skrivsvårigheter. Styrdokument har använts för att knyta an till läraruppdraget.

3.1.1 Konsensusprojektet

I detta examensarbete används Konsensusprojektets forskning. Projektet består av två delar, vilka vi refererar till i arbetet. Konsensusprojektets första del benämner vi i examensarbetet ”Konsensusprojektet”, medan den andra delen benämns ”SiLS”. Konsensusprojektet har samlat svenska forskare från skilda läs- och skrivmetodiska inriktningar som fått ta ställning till olika antaganden. De antaganden som de flesta forskare enats om som korrekta har presenterats i rapporterna. Härmed har konsensus kunnat utformas, istället för de motsättningar mellan metoderna vilket oftast framställs i läs- och skrivdebatten.

3.2 Urval av respondenter

Urvalet av respondenter har gjorts utifrån vårt syfte. Vi har valt att utföra intervjuer med pedagoger som har elever i skolår 2 och/eller 3, eftersom det var lärarnas erfarenheter av och syn på läs- och skrivsvårigheter som vi ville få fram under intervjuerna. Detta för att litteraturen inte direkt tar upp elevers läs- och skrivsvårigheter under just de skolåren. Vi har valt att fokusera på skolår 2 och 3 därför att det är i denna ålder eleverna utvecklar sin läs- och skrivförmåga från den inledande inlärningsfasen till att bli litterata. Urvalet har även gjorts genom att använda kontakter från tidigare och nuvarande områden för den verksamhetsförlagda utbildningen. Genom att söka upp lärarna personligen, via e-post eller telefonkontakt har vi fått fem respondenter till undersökningen. Respondenterna har ingen personlig anknytning till oss, utan är verksamma på de skolor vi har, eller har haft vår verksamhetsförlagda utbildning på. Samtliga respondenter är kvinnor, vilket beror på att samtliga lärare med elever i skolår 2 och 3 på dessa skolor är kvinnor. Därmed anser vi att vårt urval är representativt. Respondenterna har olika lång yrkeserfarenhet inom skolan, spridningen ligger på 10 till 40 år inom de berörda skolåren. Dessutom har vi en geografisk spridning på respondenterna till tre skolor belägna dels i central stadsmiljö, dels på en mindre ort. Se ytterligare information om respondenterna och deras skolor i resultatredovisningen.

3.3 Bortfall

Vi kontaktade sju lärare med elever i skolår 2 eller 3, varav fem kunde ta emot oss på en intervju. En lärare var bortrest under den vecka vi utförde våra intervjuer, och en lärare återkom aldrig med svar på vår förfrågan. De bortfall vi fick kan ha påverkat vår undersökning då den ena läraren var från en annan stadsdel och skola, och därmed kanske haft andra erfarenheter med sig. Vi räknade med att få bortfall från förfrågningarna, och därmed gick vi ut med fler förfrågningar än det antalet önskade respondenter. Tanken var från början att få ungefär fem intervjuer, detta för att hinna göra en djupare kvalitativ undersökning på den begränsade tid som examensarbetet är tilldelad.

3.4 Tillvägagångssätt

Vi har valt semistrukturerade kvalitativa intervjuer som intervjumetod. Vilket innebär att vi utgått från en frågeguide, med huvudfrågor som är anpassningsbar efter respondentens svar. Med denna metod kan man lättare följa upp respondentens tankar och genom följdfrågor nå djupare (Stukat 2005:39). För att neutralisera följdfrågorna till våra huvudfrågor, och därmed minska egna förväntningar och värderingar, har vi i förväg formulerat följdfrågor. Dessa följdfrågor har vi som stöd under intervjun. Dessutom har vi använt de didaktiska frågeställningarna som Bo Johansson och Per Olof Svedner föreslår: När, Var, Hur och Hur ofta, vilka är naturliga följdfrågor för att respondenten ska kunna svara utifrån sin egen yrkeserfarenhet och därmed utveckla sina svar (Johansson & Svedner 2006:45).

För att respondenterna skulle känna sig trygga har vi gjort uppsökande intervjuer, det vill säga kommit ut till deras arbetsplats. Respondenten har därför fått välja plats och tid för intervjun. Samtliga respondenter valde att utföra intervjun i sitt eget klassrum efter eleverna gått för dagen. De första intervjuerna genomfördes med oss båda författare. Det för att utforma en gemensam frågeteknik, så att fortsatta intervjuer av effektivitetsskäl kunde utföras enskilt, men ändå vara jämförbara. Under de intervjuer där vi var två intervjuare, delades arbetet upp så att en person intervjuade respondenten, medan den andre antecknade och hade fokus på fördjupningsmöjligheter. Under de intervjuer som vi utförde enskilt förde vi själva kontinuerligt stödord under intervjun. Nackdelen med att vara en som intervjuar kan vara att det är svårt att fokusera på alla processer samtidigt, det blir då lätt att något går förbi intervjuaren. Detta har vi delvis kompenserat genom att använda ljudinspelning under

samtliga intervjuer. Under sammanställningen av intervjun har vi kunnat återgå till respondentens svar. Ljudinspelningen har också givit oss möjligheter att kunna återge och citera respondenterna korrekt. För att bearbeta intervjuerna har vi sammanfattat intervjuerna istället för att transkribera dem. Detta för att spara tid då transkription är tidskrävande. Stukát menar att man istället kan sammanfatta intervjun och endast transkribera vissa extra intressanta delar av intervjun (2005:40).

3.5 Etiska överväganden

I samband med intervjuerna har HSFR:s etikregler (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) legat till grund för vårt förhållningssätt gentemot respondenterna. I enlighet med dessa regler har respondenterna informerats om examensarbetets syfte och frågeställningar. Respondenten har därefter själv valt att medverka i intervjuundersökningen. Respondenten har även informerats om att uppgifter om person och skola kommer att hållas konfidentiella samt att informationen vi får under intervjuerna endast kommer att användas till detta examensarbete (PowerPoint från Kursportalen, LAU370, hämtad 2008-03-30).

3.6 Reliabilitet

Reliabiliteten är en mätning av mätinstrumentets tillförlitlighet, det vill säga ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta” (Stukát 2005:125). I detta examensarbete använder vi oss av intervjuer. Vid intervjuundersökningar är tillförlitligheten hos mätinstrumentet beroende av många faktorer. Det kan bero på intervjuarens dagsform respektive respondentens dagsform. Reliabiliteten kan även bero på tolkningen av intervjufrågorna och av respondentens svar. Under vår undersökning anser vi oss ha utarbetat intervjufrågorna väl och varit väl förberedda och inlästa på de bakomliggande teorierna för att kunna ge följdfrågor och få respondenterna att precisera sina svar, detta ökar reliabiliteten på mätinstrumentet. Eftersom respondenterna själva i vår studie valt tid och plats för intervjun anser vi att de kände sig trygga i intervjusituationen och därmed kunna fritt uttala sig om sina erfarenheter. Samtliga intervjutillfällen var förlagda till respondentens klassrum, efter skoldagens slut. Detta medförde att respondenten kände sig hemma, trygg och avslappnad innan och under intervjun. Under några intervjuer tillkom yttre störningar, såsom att elever och lärare kom in i klassrummet, vilket kan ha stört respondentens tankegång. Eftersom vi var två under de intervjuer där de yttre störningarna inträffade kunde vi snabbt hjälpa respondenten tillbaka till sin tankegång genom att återge vad respondenten senast sa.

Reliabiliteten är beroende av att respondenterna svarar utförligt på de frågor som ställs, och att vi sedan tolkar pedagogernas svar rätt. Feltolkningar kan lätt förekomma vid intervjuer, men då båda närvarande vid de första intervjuerna och då vi bandade alla intervjuer är sannolikheten stor att vi uppfattat respondenten korrekt. Feltolkningar av frågor från respondentens sida tror vi oss ha upptäckt under intervjuens gång, och i dessa fall har vi omformulerat frågan, eller gett följdfrågor. För att öka tillförlitligheten på undersökningen hade vi båda kunnat delta under samtliga intervjuer. Men efter att vi gemensamt utfört två intervjuer och tillsammans utformat en gemensam ram för intervjun och sedan på grund av tidsskäl utfört enskilda intervjuer, menar vi att vi har kunnat uppnå en hög grad av tillförlitlighet. En objektiv bedömning av respondenternas svar är svårt, men genom att vi inte har någon tidigare relation eller uppfattning av våra respondenter tror vi oss kunna vara mer subjektiva i vår bedömning av intervju svaren. Objektivitet kan inte uppnås, men eftersträvas.

Inför intervjun skickade vi vårt syfte och våra frågeställningar till samtliga respondenter. Detta för att de skulle kunna förbereda sig och lättare kunna verklighetsanknyta sina erfarenheter. Eftersom vi inte ville att respondenterna skulle ge tillrättalagda svar skickade vi

däremot inte intervjufrågorna i förväg. Detta anser vi ökar tillförlitligheten på undersökningen, eftersom respondenten haft tid att tänka igenom de teman vi tagit upp men inte kunnat förbereda exakta svar.

3.7 Validitet

Innebörden av validitet är enligt Stukat "hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta" (Stukat 2005:126). Eftersom vi ville undersöka lärares erfarenheter av att arbeta med elever i skolår 2 och 3 i läs- och skrivsvårigheter, är det just lärare med elever i skolår 2 och/eller 3 vi intervjuat. Samtliga respondenter har även erfarenheter av elever i läs- och skrivsvårigheter. Semistrukturerade intervjuer går djupare in i respondentens tankar än tillexempel en enkät, och därmed kan mer bakgrunder till vad, hur och varför arbetssättet kring eleverna ser ut som det gör nås. Intervjufrågorna är noggrant utarbetade dels för att våra värderingar inte skall lysa igenom, dels för att frågorna skall svara mot examensarbetets syfte och frågeställningar. Validiteten är beroende av att de svar respondenterna ger är ärliga. Vi har därför bett respondenterna att i så stor utsträckning som möjligt verklighetsanknyta svaren och ge exempel utifrån sina egna erfarenheter. Validiteten kan brista om respondenten försöker vara oss till lags, de kan då svara det de tror att vi förväntar oss. Den kan även brista om respondenten inte vågar anförtro sig. Genom att respondenterna själva fick välja tid och plats för intervjun, att de fick syfte och frågeställningar innan samt enklare frågor i början av intervjun skapades ett lugn och förtroende byggdes upp. Då vi under de första intervjuerna var två intervjuare kunde vi stötta varandra och såg till att grunden lades för de kommande intervjuerna, och att mätinstrumentet kalibrerades. Tillsammans är det lättare att se till att respondentens svar blir utförliga och att ingenting går oupptäckt förbi. Då vi utförde enskilda intervjuer kunde vi med hjälp av bandinspelningen återgå till samtalet och på så sätt återfå innebörden av svaren.

3.8 Generaliserbarhet

I kvalitativa studier finns det en nackdel med att resultaten är svåra att generalisera (Stukat 2005:33). Generaliserbarheten är underordnad de kvalitativa kunskaperna om läs- och skrivsvårigheter i denna kvalitativa studie. Eftersom respondenten tolkat våra frågor, och sedan vi tolkat respondentens svar är det en hermeneutisk ansats som är utgångspunkten i vår sammanställning av resultaten. Grunden i hermeneutik är enligt filosoferna Nils Gilje och Harald Grimen att man alltid utgår ifrån egna erfarenheter och förkunskaper för att kunna förstå och tolka sin omvärld, vilket betyder att tolkningen av materialet är svår att göra objektiv (Gilje & Grimen 2003:183). Därför har vi ansträngt oss för att få fram så rimliga och trovärdiga tolkningar som möjligt utifrån respondenternas svar för att göra generaliserbarheten så stor som möjligt. Våra förkunskaper inför läs- och skrivsvårigheter är att vi båda gått inriktningen *Svenska för tidigare åldrar* under vår lärarutbildning, där vi i kursen *Läs- och skrivinlärning* berörde inlärningsteorier och olika delar som kan uppkomma i inlärningsskeendet. Dessa förkunskaper ligger bland annat som grund för vårt examensarbete.

Antalet respondenter är relaterat till den tidsåtgång som finns för examensarbetet. Eftersom kvalitativa intervjuer är tidskrävande då materialet från intervjuerna är stort och skall bearbetas noga och kategoriseras, avgränsade vi vår studie till fem respondenter. Trots att samtliga respondenter är kvinnor, tror vi inte att resultatet skulle vara annorlunda om vi haft könsblandad, eller endast manlig respondentgrupp. Vi har fått en bredare grund för vår undersökning genom att välja respondenter på olika skolor i olika stadsmiljöer. Respondenterna har även olika utbildning och olika lång yrkeserfarenhet.

4. Teoretiska utgångspunkter

Att kunna kommunicera är en grundläggande färdighet som är nödvändig för en individs överlevnad. Människan har genom tiderna använt sig av tal- och kroppsspråk som kommunikationsmedel. I dagens samhälle räcker det dock inte att kunna kommunicera med tal. De senaste hundra åren har en allmän skriftspråklig kultur byggts upp och är idag lika självklar som den muntliga kommunikationen. I vårt samhälle dominerar skriftkulturen, vilket enligt forskaren och språkvetaren Walter J. Ong gör att våra tankemönster formas efter denna kultur (Ong1990:10).

4.1 Att lära sig läsa och skriva

Enligt Gösta Dahlgren, Karin Gustavsson, Elisabeth Mellgren och Lars-Erik Olsson forskare i pedagogik, lärs det talade språket tidigt i barnets utveckling. Talspråket är informellt och lärs utan undervisning utifrån barnets behov och intressen. Kommunikationen och därmed innehållet är i fokus. I talspråket har man hjälp av det sammanhang kommunikationen ingår i, och det finns möjlighet till interaktion mellan förmedlare och lyssnare. Kroppsspråk, tonfall och gester ger viktig information till lyssnaren som på ett enklare sätt kan tolka förmedlarens budskap. Skriftspråket däremot kommer senare i barnets liv. Det är mer formellt och abstrakt, och utgår mindre från egna erfarenheter. Mottagaren får inte någon yttre hjälp i skriftspråket, förmedlaren behöver där med skriva in förutsättningar i texten för att mottagaren ska kunna tolka den (Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson 1999:6-19).

För att barn skall lära sig läsa och skriva måste det finnas en språkmiljö som uppmuntrar och inbjuder dem till att bli läsande och skrivande individer. Men en god språkmiljö räcker inte menar Längsjö och Nilsson, elevernas egen uppmärksamhet och intresse för skriftspråket måste väckas så att det blir meningsfullt för eleverna själva att läsa och skriva (Längsjö & Nilsson 2005:20). Det sociala sammanhanget måste låta barnen själv äga inläringen, vilket innebär att elevens eget intresse och deras frågor är drivkraften till att vilja lära sig läsa och skriva (Längsjö & Nilsson 2005:20-21). Dahlgren m.fl. anser att för att kunna läsa och skriva måste man förstå meningen med att kunna läsa och skriva (Dahlgren m.fl. 1999:5).

För att förenkla övergången till att bli läs- och skrivkunnig är det viktigt att ta tillvara på likheterna mellan det talade och skrivna språket. Den fundamentala likheten är att både det skrivna och talade språket är till för att förmedla ett innehåll, att kommunicera (Dahlgren m.fl. 1999:114). För att lära sig läsa och skriva måste man förstå att det finns en innehållssida och en formsida av språket. Det innebär att man måste veta att skrift kan överföra budskap mellan människor, och att dessa människor måste ha ett gemensamt sätt att tolka tecknen i texten för att budskapet ska nå fram (Dahlgren m.fl. 1999:5).

4.2 Vad innebär det att kunna läsa och skriva?

Att kunna läsa och skriva kan definieras på olika sätt. UNESCO har en definition på läs- och skrivkunnighet där de menar att den som är läs- och skrivkunnig kan "with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life" (UNESCO 1993 i Myrberg 2001:5). Denna definition av att kunna läsa och skriva är en internationell definition som har sin motsats i analfabetism. I denna definition kan både i- och u-länder ingå eftersom kraven på en speciell nivå av läs- och skrivkunnighet från samhället inte räknas in. Ser man på dagens svenska samhälle räcker det inte att kunna läsa och skriva korta och enkla meddelanden för att fungera i samhället. Det engelska ordet literacy eller den svenska översättningen litteracitet som betyder läs- och skrivförmåga, uttrycker därmed en mer

användbar definition av att kunna läsa och skriva i dagens svenska samhälle. I en rapport från skolverket 1996 definieras literacy som

- [f]örmågan att använda tryckt eller handskriven text för att
- fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
 - kunna tillgodose sina behov och personliga mål
 - förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.
- (Skolverket 1996, citeras i Myrberg 2001:5)

Med denna definition som utgångspunkt betyder det att en person kan ha läs- och skrivsvårigheter i vissa situationer, men inte i andra. Det är situationen som den läsande och skrivande personen ingår i som ger förutsättningar för att kunna läsa och skriva. Det innebär att även elever som följer utvecklingen i ett tidigt skede, kan få problem då kraven utifrån ökar snabbare än förmågan. ”Ett läs- och skrivhandikapp uppstår därför att förmågan inte längre svarar mot kraven.” (Myrberg 2001:6). Logopeden Birgitta Johnsen anser likaså att utveckling i läs- och skrivförmåga måste ske kontinuerligt, annars ökar antalet i läs- och skrivsvårigheter så fort de yttre kraven ökar. ”Det är omgivningens krav på läs- och skrivprestationer som i stor utsträckning avgör handikappets omfattning. Om svårigheterna är relativt små, men kraven från miljön stora, så kan problemet bli besvärande.” (Johnsen 1996:147).

Under läs- och skrivinlärningskursen höstterminen 2007, angavs att läsförmåga består av tre delar enligt en välkänd teori (Goughs enkla teori):

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse}$$

(Källström, Roger. (2007-11-12). Personlig kommunikation.)

Denna teori innebär att såväl avkodning som förståelse krävs för att kunna läsa. Det betyder att svårigheter i någon av dessa faktorer ger läs- och skrivsvårigheter (Myrberg 2001:6). För att kunna läsa och skriva räcker det inte med att ha ”knäckt koden”, det vill säga förstå sambandet mellan grafem och fonem. När man knäckt koden är det många andra faktorer som väger in. I läsning finns de två ledorden: avkodning och förståelse. För att förstå en text måste man dessutom ha ordförråd och förståelse av orden, för att sedan kunna korrekt placera in dem i ett sammanhang (Johnsen 1996:159). Anne-Lise Rygvold, forskare inom specialpedagogik, anser att läsning inte bara är avkodning multiplicerat med förståelse utan gör också tillägget motivation. Hon menar då att läsning inte bara innefattar att kunna avkoda ljud till ord och vidare till en sammanhållande ljudsträcka, eller att läsaren ska förstå textens innehåll, utan också att läsningen påverkas av läsarens intresse och inställning till läsning. För läsningen är det därför viktigt att formelns alla delar finns med och stärks. Har man svårigheter med en av delarna påverkas de övriga delarna. Rygvolds teori lyder därmed:

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse} \times \text{Motivation}$$

(Rygvold 2001:26-27)

För en tillfredsställande läsförståelse fordras enligt speciallärarutbildaren Birgit Druid Glentow ”en korrekt automatiserad avkodningsförmåga, att man har en förtrogenhet med skriftspråkets ordval och meningsbyggnad, att man har ett gott ordförråd, att man har kunskaper och erfarenheter att relatera till, att man har engagemang i det man läser” (Druid Glentow 2006:12). Hon skriver att dålig läsförståelse även påverkar andra ämnen. Eleven får då ingen fullständig förståelse i skolans ämnen och den får därigenom en minskad upplevd förståelse och på så sätt minskat självförtroende och känsla av att duga (2006:13).

4.3 Normal läs- och skrivutveckling i skolår 2 respektive 3

Vad som är normal läs- och skrivutveckling i respektive årskurs finns det inga nationella rekommendationer för. Men enligt våra erfarenheter utformas mål formulerat för respektive årskurs i de lokala läroplaner som varje skola upprättar. Uppnåendemålen som finns i skolår 5, utgör idag de första kraven på vad eleven skall ha uppnått. Till hösten ligger det som förslag på uppnåendemål redan i skolår 3, vilket skulle innebära tydligare direktiv för vad eleverna förväntas kunna efter de inledande skolåren. Exempelvis ges det förslag på att eleven ska kunna läsa och förstå litteratur för barn, samt kunna producera egna texter där eleven utvecklar sina kunskaper och tankar (Förslag till mål i svenska i skolår 3). Förutom uppnåendemålen har lärare användning av olika material som utvecklats för att synliggöra läs- och skrivutvecklingen hos eleverna. Exempel på dessa material är *Språket lyfter* (Skolverket 2002), *LUS- schemat* (Allard, Rudqvist & Sundblad 2002) och *God läsutvecklings kartläggning* (Lundberg & Herrlin 2003). I dessa material ligger fokus på observationer av språkutvecklingen, med de olika utvecklingsstegen mer eller mindre formulerade.

4.4 Definition av läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är inget klart och avgränsat begrepp. Forskarna i Konsensusprojektet menar att läs- och skrivförmågan liksom det mesta följer normalfördelningskurvan om man ser över hela befolkningen. Däremot är gränser för vad som skall anses vara läs- och skrivsvårigheter och vad som utgör den naturliga variationen inte standardiserad. Läs- och skrivsvårigheter kommer till olika uttryck och har olika bakomliggande orsaker, vilket gör det svårt att generalisera svårigheterna. Läs- och skrivsvårigheter kan ta uttryck i allt ifrån övergående, enkla svårigheter, till komplexa ihållande svårigheter (Konsensusprojektet 2003:29).

Läs- och skrivsvårigheter definieras i *Nationalencyklopedin* som svårigheter med skriftspråket. Läs- och skrivsvårigheter används ofta synonymt med dyslexi. I *Nationalencyklopedin* står det att dyslexi är skriftspråkliga inlärningsproblem som ofta är ärftliga, vilka yttrar sig vid avläsning av ord och rättstavning, utan att svårigheter på andra områden behöver uppträda, vilket även anges av Druid Glentow (2006:9). I *Nationalencyklopedin* finner man även den mer allmänna termen *lässvårigheter* som förutom avläsningsproblem även åsyftar problem med tolkning och förståelse av text samt generella skolinlärningsproblem. Där sociala och pedagogiska faktorer har större inverkan på läs- och skrivsvårigheter än vad de har vid dyslexi (*Nationalencyklopedin*, www.ne.se).

Av de forskare som ingår i Konsensusprojektet är alla överens om att läs- och skrivsvårigheter kan bero på avkodningsproblem lika väl som läsförståelseproblem. Dessa problem kan orsakas av såväl genetiska faktorer, språkmiljö i hemmet, språkmiljön i skolan samt läsinlärningsmetoden, lässtrategier och bristande intresse och lust. ”Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs- och skrivsvårigheter.” (Konsensusprojektet 2003:5).

4.5 Bakomliggande faktorer till läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter kan enligt Lundgren och Ohliss ses ha två olika ursprung. Först och främst primära funktionsnedsättningar, men svårigheterna kan även ha ett sekundärt emotionellt ursprung, som eleven kan uppleva då den inte utvecklas i takt med sina klasskamrater. En långsammare läs- och skrivutveckling kan därmed ge sådana emotionella påfrestningar att elevens självförtroende och lust minskar, vilket kan leda eleven in i en negativ spiral. Om ingenting görs i tid kan eleven utveckla en läs- och skrivsvårighet trots att det inte ligger några primära funktionsnedsättningar till grund för svårigheterna (Lundgren &

Ohlis 2003:11). Bodil Andersson (logoped), Louise Belfrage (förälder till barn med dyslexi) och Eva Sjölund (speciallärare) menar att det finns flera orsaker till läs- och skrivsvårigheter och nämner följande: dyslexi, koncentrationssvårigheter, dålig undervisning, allmän utvecklingsstörning, otillräckliga baskunskaper i det svenska språket, dålig språkstimulans i tidig ålder och dåliga läsvanor (Andersson, Belfrage & Sjölund 2006:10).

Forskarna i Konsensusprojektet är enade kring att svårigheter inom en faktor i läsningen (se Goughs och Rygvolds teorier i avsnitt 4.2) ofta påverkar andra faktorer i läsningen, som även de kan utvecklas till svårigheter. De anser att avkodningsproblem kan leda till läsförståelseproblem. Då hastigheten i avkodningen är låg får eleven inget sammanhang av det avkodade och därmed ingen läsförståelse. Bristande ordförråd och läsintresse påverkar också avkodningen och läsförståelsen. Lika väl som bristande avkodning och läsförståelse ger sämre ordförråd, minskat intresse och motivation (Konsensusprojektet 2003:6).

Myrberg skriver att uppvisade problem i läs- och skrivinläringen kan medföra att läs- och skrivsvårigheter utvecklas. Dessa problem kan leda till att elever kommer efter i sin utveckling redan från början. Myrberg skriver att Stanovich i sin forskning (1986) kommit fram till att de som startar med sämre förutsättningar i sin läs- och skrivutveckling får en sämre utveckling, medan de som startar med bra förutsättningar ofta ökar sitt försprång i läs- och skrivutvecklingen (Myrberg 2007:74).

4.5.1 Matteuseffekten

Matteuseffekten är en effekt på en persons upplevda känsla av sin läsning och skrivning. Uttrycket Matteuseffekten är ursprunget ur *Bibeln* "Matteusevangelium" 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.
(Matteusevangeliet kapitel 13, vers 12)

Myrberg refererar till Stanovichs beskrivning av effekten som en positiv och en negativ spiral (Myrberg 2007:73-75). Myrberg skriver att Stanovich i sin forskning kommit fram till att de som från början har en upplevelse av sin läsning och skrivning som positiv känner lust och tränar då mer. De som tränar mer når större framgångar och utvecklas. Eleverna är då inne i en positiv spiral. Medan de som får en negativ upplevelse av sin läsning och skrivning inte känner någon lust, och utvecklar därför inte lika snabbt sin språkliga förmåga. Detta betyder att de elever som skulle behöva mer träning på läsning och skrivning än de övriga eleverna ägnar mindre tid till denna träning, vilket leder till en negativ spiral. Dessa positiva och negativa spiraler ger därmed i förlängningen ett ökat glapp mellan dem som har god läs- och skrivförståelse och de elever som har svårigheter, och där glappet hela tiden ökar om inte adekvat hjälp finns till förfogande för elever i svårigheter (Myrberg 2007:75).

4.5.2 Arv och miljö

I Konsensusprojektet framkommer att arv och miljö är två faktorer som samspelar i frågan om eleven kommer att utveckla läs- och skrivsvårigheter eller inte. En elev med sämre miljöförutsättningar och sämre biologiska förutsättningar har större risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter än en elev med goda förutsättningar i båda dessa avseenden. Inom hemmen kan föräldrarna, och inom skolan kan pedagogerna hjälpa elever med bristande biologiska förutsättningar. Genom att ge dessa elever goda miljöförutsättningar kan man kompensera de bristande biologiska förutsättningarna, och därmed öka chansen att eleven skall få en god läs- och skrivutveckling (Konsensusprojektet 2003:6). Vidare anses det att förutsättningarna för

att kompensera de bristande biologiska förutsättningarna är stora. Dessutom kan elever med goda biologiska förutsättningar utveckla läs- och skrivsvårigheter om de befinner sig i ofördelaktiga miljöer hemma eller i skolan (Konsensusprojektet 2003:23).

4.5.3 Läs- och skrivinläring

Speciallärare Margareta Carlström skriver om Bryant och Bradleys (1985) tidigare läsforskning som visar att barn som innan skolstart inte kan höra hur ord låter, som genom rim, har sämre förutsättningar att gå från språkligt innehåll till form. Dessa barn får oftast svårare att i skolan lära sig läsa (Carlström 1996:74-75). Andersson m.fl. anser att det krävs mycket tid till läsning för att bli en duktig läsare. Denna tid måste tas både i skolan och i hemmet för att elever ska kunna utveckla en god läsförmåga. Många av de elever som har svårigheter ger inte läsningen den tid som krävs för att bli en god läsare, utan använder sig av en undvikande attityd till läsningen, vilket leder till att dessa elever inte får tillräcklig träningsmängd, och därmed inte utvecklas i tillräcklig grad. Andersson m.fl. anser även att en av skolans viktigaste uppdrag är att ge elever en god grund i läsfärdigheter samt en läslust. Läslusten påverkar den tid eleverna lägger på läsningen utanför skolan. Stor läslust leder till ökad träning av läsning, som i sin tur leder till utvecklande av elevers läsförmåga (Andersson m.fl. 2006:11).

4.6 Att upptäcka svårigheterna

4.6.1 Mönster och beteenden

Carlström (1996) och Druid Glentow (2006) skriver hur läs- och skrivsvårigheter kan påverka en elev på många plan. I skolan kan eleven uppleva sig ha svårigheter i många ämnen då läsning och skrivning är en del av alla ämnen. Hur svårigheterna påverkar eleven kan visa sig i allt från att eleven inte gör sina läxor till att den spelar klassens clown. Carlström skriver att lässvaga barn har olika sätt att kompensera sina svaga sidor. Det finns den som blir skrytsam eller högljudd, tyst, blyg, våldsamt eller reagerar med andra beteenden. Beteendet hjälper dem att dölja sin svaga sida (svårighet) och såsom oftast, sitt dåliga självförtroende (Carlström 1996:62). Vidare skriver Druid Glentow att människan alltid eftersträvar att behålla sin värdighet. Självkänslan bygger mycket på att bli bekräftad av sin omgivning och därigenom byggs självförtroendet. Däremot kan ett dåligt självförtroende i läsning och skrivning bidra till att man vill behålla värdigheten genom att "bli bäst på att vara sämst" (Druid Glentow 2006:17).

Myrberg nämner att man kan se lässvårigheter och skrivsvårigheter som skilda problem, men som oftast förekommer samtidigt. Enligt Myrberg påstår många forskare och läspedagoger att det bästa resultatet uppnås då både läsning och skrivning utvecklas parallellt eftersom de understödjer varandra i utvecklingen av läs- och skrivförmågan (Myrberg 2001:7). Både Druid Glentow och Rygvold har dock skilt på lässvårigheter och skrivsvårigheter då de skriver om hur svårigheterna kan visa sig. De skriver båda att *lässvårigheter* bland annat kan visa sig genom att eleven läser långsamt, ofta får läsa om och fort tröttnar vid läsning (Druid Glentow 2006:12-13; Rygvold 2001:14-15). Druid Glentow skriver också att lässvårigheter kan visas genom att eleven inte minns ordningsföljden i alfabetet eller läser fortare än den kan, och läser då otydligt och gissar orden. Det kan också vara att eleven frekvent läser fel på fåstaviga vanliga ord, gör tillägg eller utelämnar delar eller bokstäver i ord (Druid Glentow 2006:12-13). *Skrivsvårigheter* yttrar sig däremot ofta enligt Druid Glentow och Rygvold genom att eleven har svårt för att uttrycka sig skriftligt, utelämnar bokstäver och stavelser i ord och har svårt att stava ljudstridiga ord (Druid Glentow 2006:13-14; Rygvold 2001:15).

Druid Glentow skriver också att utelämnande av konsonanter, vokaler eller ändelser är en vanlig yttring hos elever i skrivsvårigheter (2006:13-14).

Elever i läs- och skrivsvårigheter har oftast en undvikande strategi mot sina svårigheter. De undviker att läsa och skriva, vilket betyder att de läser mindre. Elever med denna strategi behöver skolan uppmärksamma för att bryta den negativa spiral som bildas då elever undviker att träna upp sina svaga sidor. Då man inom skolan kan upptäcka elever i svårigheter på ett tidigt stadium, innan de hunnit falla för långt efter sina klasskamrater, kan man lättare bryta den negativa spiralen genom att möta och stödja eleven i sina svårigheter (Myrberg 2007:74). Forskarna i Konsensusprojektet är eniga om att många i läs- och skrivsvårigheter använder sig av kompensatoriska strategier, och därmed räcker det inte alltid att analysera det skrivna eller lästa, utan mer djupgående analyser måste göras för att ta reda på svårigheternas omfattning (Konsensusprojektet 2003:29).

4.6.2 Kartläggningar

För att kartlägga en elevs läs- och skrivförmåga är det viktigt att se både elevens starka och svaga sidor. Carlström skriver vidare att det är viktigt att eleven är delaktig i sitt eget lärande, att den är medveten om vad den kan och vad den ännu inte behärskar (1996:65). Druid Glentow skriver att elever i läs- och skrivsvårigheter behöver kartläggas för att läraren utifrån kartläggningen ska kunna se vart de är på väg, kunna analysera och lättare reflektera över utvecklingen. Hon skriver vidare att kartläggningen kan göras av läraren, men vid större läs- och skrivsvårigheter ska läraren få handledning av specialpedagogen. Specialpedagogen kan i sin tur få stöd från skolpsykolog, logoped, skolhälsovård eller skolledningen. Kartläggningen bör utgå från det eleven kan, vad den ännu inte lärt sig och hur den uppfattar sig själv i sin läsning och skrivning (Druid Glentow 2006:155). Carlström lyfter fram att som lärare är det viktigt att beakta tre olika betydelsefulla delar av en elevs läs- och skrivsvårigheter:

- Språklig medvetenhet
- Läsförmåga
- Skriv- och stavningsförmåga (Carlström 1996:67)

Det finns olika scheman och standardiserade testinstrument som kan hjälpa läraren att kartlägga elevers skriftspråsutveckling. Standardiserade test ger läraren möjlighet att jämföra eleven mot andra elever i samma åldersgrupp samt se gruppens inre variation. Dahlgren m.fl. ger exempel på test och scheman som används för kartläggning:

- H4, H5 som är kontroll av vilka bokstäver eleven kan samt avläsning.
- Umesol mäter läs- och skrivfärdigheter, fonologiska kompetens och självbild.
- NU- instrumenten vilka är olika grupptest.
- LUS- schemat systematiserar iakttagelser av elevernas skriftspråkutveckling. Detta schema är på individnivå och ej normerat. (Dahlgren m.fl. 1999:69-72)

Enligt Carlström används två metoder för att kartlägga elevers läs- och skrivsvårigheter. Den första metoden är kvantitativ. Denna metod används framförallt av specialpedagog eller skolpsykolog och är ett standardiserat diagnostiskt test. Elevens resultat jämförs där med ett medelvärde och värderas därefter. För att inte resultatet ska vara missvisande är det viktigt att veta hur standardiseringen har gjorts, exempelvis mätningens tillförlitlighet eller om urvalet är representativt (Carlström 1996:67). Dahlgren m.fl. säger så som Carlström att man som användare av metoder och instrument måste vara väl insatt i de bakomliggande teorierna kring instrumentet, för att kunna använda det på rätt sätt och få tillförlitliga resultat (Dahlgren m.fl. 1999:63). Den andra metoden är kvalitativ. Där försöker läraren framförallt kartlägga elevens svårigheter för att sedan försöka kunna placera in eleven i något stadium enligt någon

läs- och skrivinlärningsteori. Här är det av vikt med ett nära samarbete mellan elev och lärare. Detta för att eleven själv har en stor kunskap om sina svårigheter och har helhetssynen. Läraren däremot måste vara kompetent och lyhörd för att kunna stimulera, stödja och tillgodose elevens behov (Carlström 1996:66).

Om eleven inte har en fastställd diagnos anser Druid Glentow (2006) att läraren bör hålla sig till termen specifika läs- och skrivsvårigheter. Lärare har oftast ingen legitimitet att kunna utröna om en elev har dyslexi. Men genom att testa elevens kunskaper kan läraren konstatera om eleven har specifika eller generella läs- och skrivsvårigheter. Ett diskrepanstest hjälper läraren att se om det förefaller vara någon skillnad mellan det talade och skrivna ordet. En elev som uppvisar ett rikt ordförråd, är verbalt begåvad, har ett gott ordflöde och är road av ordlekar men läser långsamt och har svårigheter med rättstavningen, kan ha specifika svårigheter. Druid Glentow ger ett tydligt exempel på hur ett diskrepanstest kan gå tillväga, genom att först låta eleven lyssna till en text och sedan låta eleven återberätta muntligt och sedan skriftligt. Eller låta eleven själv läsa en berättelse som den sedan får återberätta. Åligger det en diskrepans mellan det muntliga återberättandet och det skriftliga eller mellan elevens upplästa text mot återberättandet kan läraren konstatera att det sannolikt ligger specifika svårigheter i skrivningen och/eller läsningen. Druid Glentow skriver att "[g]enerella läs- och skrivsvårigheter kan hänga samman med allmänna inlärningssvårigheter beroende av fysiska, intellektuella, emotionella eller sociala orsaker, eller en kombination av dessa" (Druid Glentow 2006:11). Hon anser att avvikelser i skolgången kan ge generella läs- och skrivsvårigheter. Bidragande orsaker kan vara sådant som frånvaro, byte av skola eller pedagogiska orsaker så som brist på strukturerad metodik eller för högt tempo i läs- och skrivinläringen (Druid Glentow 2006:10-11).

Enligt en rapport från Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm (i detta examensarbete förkortad SiLS) utreds ofta läs- och skrivsvårigheter sent, när ett negativt mönster med oro och konflikter redan kan ha uppstått i samspelet mellan elev, förälder, lärare och specialpedagog. De specialpedagogiska insatserna tillkommer ofta sent, och leder inte alltid till förbättrad läs- och skrivutveckling. Det framkommer även att dessa negativa mönster i utredningarna i liten utsträckning bygger på den forskning som finns kring diagnostisering (SiLS 2005:16). Dessutom anges att de flesta elever i läs- och skrivsvårigheter aldrig får någon utredning eller diagnos. I rapporten anges dock att diagnoser eller utredning sällan leder till effektiva åtgärder, men att eleven genom diagnos får tillgång till olika resurser så som specialpedagogiskt stöd, anpassade läromedel och prov samt tekniska hjälpmedel (SiLS 2005:22). Enligt grundskoleförordningen skall det dock inte krävas någon diagnos för att få tillgång till särskilt stöd, utan alla som behöver särskilt stöd skall ha rätt till det (Grundskoleförordningen 5kap, 4§).

4.7 Perspektiv på elever i svårigheter

Ann Ahlberg, forskare i specialpedagogik, skriver om tre olika stödjande helhetsperspektiv på elever i svårigheter, där skolans verksamhet har en väsentlig roll för elevens utveckling. De två första perspektiven är bestående i sin syn på problematiken medan det tredje har ett föränderligt synsätt. Det första perspektivet inriktar sig på elever *med* svårigheter och är *individinriktat perspektiv*. Enligt detta perspektiv ska eleven anpassas till skolans krav. Utgångspunkten är då att det är eleven som besitter svårigheter och det är dennes anlag och bakgrund som ligger till grund för svårigheterna. Fokus ligger på elevens prestationer. Elevens brister att nå upp till skolans krav kompenseras i detta perspektiv hos specialpedagogen. Det andra perspektivet inriktar sig på elever *i* svårigheter och är ett *deltagarperspektiv*. Skolan har i deltagarperspektivet en inkluderande undervisning och

utgångspunkten är allas lika värde, samhällelig rättvisa och demokratisk deltagande. Fokus ligger på det elever har gemensamt och skolan anpassas utefter eleverna. Specialpedagogen verkar enligt detta perspektiv för hela skolan och dess verksamhet. Det tredje perspektivet är *kommunikativt och relationsinriktat*. Här ligger utgångspunkten i skolans och människors komplexitet, där sociala möten och relationer observeras. Utifrån skolans verksamhet iakttas förhållanden mellan handlingar, språk och relationer på olika nivåer, för att genom kommunikation och reflektion kunna förändra samspelelmönstren. I fokus ligger processen av samspel mellan elev och omgivning (Ahlberg 2001:13-26).

4.8 Resurser

”Utgångspunkten är alltid att varje elev har resurser som skall utvecklas snarare än brister som skall åtgärdas.” (Läraryörbundet 2002 i Lundgren & Ohlis 2003:7).

4.8.1 Specialpedagogens arbetsätt med elever i läs- och skrivsvårigheter

Jan Nilsson, lärare och lärarutbildare, anser att de specialpedagogiska insatserna som riktas mot elever i läs- och skrivsvårigheter ser olika ut på olika skolor, men att de oftast lägger orsakerna till problemet hos eleven. De åtgärder som ges hos specialpedagogen är att utreda elevens svårigheter samt fokusera på att åtgärda svårigheterna. Nilsson menar att de specialpedagogiska insatserna alltför mycket riktas mot eleven och dennes svårigheter, och för lite på den undervisning eleven har problem att ta till sig. Ibland är det endast undervisningen som behöver förändras och därmed inte eleven (Nilsson 1997:106).

Nilsson anger att Linnér och Malmgrens forskning (1986) visar att det är fördelaktigt för eleven att få specialundervisning i klassrummet. Att elever tas ut ur klassrummet kan få ödesdigra konsekvenser. Elever i läs- och skrivsvårigheter drar nytta av klasskamraternas arbete. Då de läser tillsammans, kan de diskutera texters innehåll, form och genom samtalet få bättre förståelse och tekniker inför sitt eget läsande (Nilsson 1997:109). Clas-Uno Frykholm, som inriktat sig mot utvärderingsforskning, påstår dock att dagens forskare anser att det ger väsentligt bättre resultat att försöka förebygga läs- och skrivsvårigheter än att genom traditionell ensidig specialpedagogisk träning reducera redan uppvisade svårigheter. Denna traditionella träning leder inte alltid till bestående förbättring av elevens svårigheter (Frykholm 2007:114).

4.8.2 Föräldrar

Föräldrarna är en dold resurs inom skolans verksamhet. Föräldrarna är viktiga i barnens skriftspråsutveckling, då engagerade föräldrar lättare uppmuntrar och tar tillvara på vardagsupplevelserna av läsning och skrivning utanför skolans väggar. Det är därmed viktigt med god kommunikation mellan skolan och föräldrarna för att på bästa sätt kunna stödja elever i sin läs- och skrivutveckling (Dahlgren m.fl. 1999:118). Inga Andersson, forskare i pedagogisk psykologi, instämmer med Dahlgren m.fl. men tillägger att det är både föräldrarna och skolans ansvar att denna kommunikation mellan skolan och hemmet fungerar. Tillsammans kan lärare och föräldrar hjälpa barnet att utvecklas. Andersson har erfarenhet av att utan samarbete med föräldrarna kommer hon ingenstans med eleven. Hon uttrycker som en av sina grundteser: ”De viktigaste personerna för en elev är föräldrarna – hur svaga dessa än är” (Andersson 1999:12). Eleverna är alltid lojala mot sina föräldrar, oavsett hur situationen i hemmet ser ut. Utan föräldrarna på lärarens sida kan inte en elevs problem förändras. Andersson anser att för att få rätsida på svårigheter måste läraren se de samspelelmönster som finns runt eleven, där föräldrarna utgör en viktig del. Hon tycker aldrig att det är en enskild individs svårigheter, utan att problemen ligger i kommunikationer och relationer. Det är

därmed i samspelsmönstren som en förändring måste ske för att komma tillrätta med svårigheterna (Andersson 1999:10).

4.8.3 Lärares arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter

Myrberg skriver om hur forskningen om läs- och skrivsvårigheter tog fart på 1980-talet, och att vetenskapliga resultat har presenterats inom fältet. Trots det genomsyras inte alla skolor av resultatens pedagogiska konsekvenser. Myrberg menar att det finns framförallt två föreställningar om hur man handskas med läs- och skrivsvårigheter, som finns kvar i skolan, men som inte bygger på en vetenskaplig grund. Den första kallar han för *the quick fix*, vilket innebär att lärare tror att problemen kan avlägsnas snabbt och försvinna med hjälp av ett hjälpmedel, eller annan snabb intensiv träningsmetod. Den andra föreställningen är att läs- och skrivsvårigheterna försvinner bara man väntar tills eleven uppnått viss mognad. Enligt Myrberg finns det inget vetenskapligt stöd för dessa föreställningar, trots det lever föreställningarna vidare (Myrberg 2001:4). Lundgren och Ohlis anser att sen språkutveckling kan bero på sen mognad, men det gäller då att agera, och inte invänta mognaden. Lundgren och Ohlis behandlar Jacobssons forskning (1998) som visar att av de som har svårigheter i läsning och skrivning i skolår 2, har 80 % fortfarande läs- och skrivsvårigheter i skolår 9 (Lundgren & Ohlis 2003:11). Det är således viktigt att tidigt identifiera och hjälpa elever helst redan i skolår 1. Myrberg redogör för Snow m.fl. (1998) vilka refererar till Bloom, Carter och Shaywitz forskning som alla visar att de elever som ligger efter i sin läsning och skrivning i *third grade* (third grade i det amerikanska skolsystemet, motsvarar skolår 2 i det svenska skolsystemet) har under sina resterande skolår svårt att komma upp i samma nivå som sina klasskamrater. Detta lägger fokus på hur viktigt det är att adekvata insatser för elever i svårigheter sätts in så fort svårigheterna upptäcks (Myrberg 2001:53).

En läs- och skrivinlärningsmetod passar inte samtliga elever eftersom alla elever behöver olika stöd i sin läs- och skrivutveckling. Det är därför viktigt att pedagogen är kunnig inom olika läs- och skrivinlärningsmetoder för att på bästa sätt kunna stötta varje enskild elev i sin skriftspråkutveckling (Dahlgren m.fl. 1999:6). Karakteristiskt för den pedagogik som förebygger läs- och skrivsvårigheter är enligt forskarna i Konsensusprojektet att de lägger vikt vid struktur och systematik, de har en bred kompetens av teorier och metoder och att de lägger vikt vid meningsfullhet och motivation för att skapa en positiv självbild hos eleverna. Dessutom lägger de vikt vid att se likheterna mellan att tala, läsa och skriva, de skapar goda läs- och skrivmiljöer, samt att de använder sig av forskningsbaserad kunskap och metod (Konsensusprojektet 2003:33). Även Druid Glentow skriver att det är av stor vikt att undervisningen tar sin utgångspunkt i det eleven kan och behärskar. Detta för att eleven ska känna sig motiverad, engagerad i uppgifterna och få insikt i att den förstår (Druid Glentow 2006:155). Carlström formulerar också hur betydelsefullt det är att hålla eleven motiverad. Hon säger att motivationen bland annat kan fås av varierade övningar. En elev som vet varför den gör uppgifterna, förstår dem samt ser sin egen utveckling, blir motiverad och lär sig bättre (Carlström 1996:79).

För att stimulera elever till att läsa och skriva bör man enligt Nilsson som pedagog utgå ifrån elevernas vardagserfarenheter för att skapa en trygghet. Eleverna har mycket att berätta utifrån deras verklighet och intressen, och därmed ökar chanserna att skapa lust och glädje i elevernas läsning och skrivning. När eleverna vet att de som ”experter” på ett område kan förmedla sina kunskaper genom skriften till sina mottagare får innehållet fokus och inte formen, vilket kan hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter att öka sitt skrivflöde (Nilsson 1997:115). Dahlgren m.fl. anger sex principer för didaktisk tillämpning vid arbetet i läs- och skrivinlärning:

1. Se till att miljön runt barnen på ett positivt sätt innehåller och understödjer skriftspråklig verksamhet.
2. Arbeta med utgångspunkt från barnens omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadier.
3. Utgå från de grundläggande likheterna mellan talat och skrivet språk.
4. Hjälpa barnen att utveckla talspråklig och skriftspråklig medvetenhet.
5. Samverka så att barn, föräldrar, pedagoger och pedagogiska ledare är delaktiga i arbetet och tar ansvar för tal- och skriftspråksutvecklingen.
6. Syssla med skriv- och läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt så att lång sammanlagd tid ägnas åt skriftspråket.

(Dahlgren m.fl. 1999:113-115)

Den inlärningsgynnande pedagogik som främjar alla elevers lärande är ett måste för dem som har generella svårigheter i läs- och skrivning (Druid Glentow 2006:155). Exempel på hjälp som elever i läs- och skrivsvårigheter kan behöva är bland annat att utveckla sin studieteknik, få hjälp att se sammanhang och dra paralleller, vidga sitt ordförråd, ”få stärka sin uthållighet och koncentrationsförmåga [...] få kunskaper och erfarenheter som verbalt bearbetas på ett kreativt sätt [...] [och] att bli och vara involverad i det som sker i undervisningen” (Druid Glentow 2006:155). Frykholm anger att den bästa pedagogiken för att stärka barnens språkliga utveckling utgörs av en stor andel ”en-till-en”-interaktion mellan elever samt mellan elever och pedagoger eller andra vuxna. Eftersom enskild undervisning i stora klasser är tidskrävande anser Frykholm att elevernas föräldrar med fördel kan involveras i elevernas utveckling (Frykholm 2007:114). SiLS hänvisar till Snow m.fl. och deras redogörelse för läsforskningen, där de kommit fram till att ”en-till-en”-undervisning är ett effektivt arbetsätt för elever som uppvisar svårigheter i sin läsinläring. Genom tre till fem ”en-till-en”-undervisningstillfällen i veckan har framgång visats för yngre elever (SiLS 2005:82).

Valet av läs- och skrivinlärningsmetod har i läs- och skrivdebatten länge ansetts vara avgörande för elevens utveckling. Forskarna i Konsensusrapporten delar dock inte denna uppfattning, då de ser lärarens kompetens som den största avgörande faktorn i kampen mot läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att läraren har kunskaper i barns språkutveckling, och ett stort metodkunnande och att hon eller han dessutom kan anpassa metoderna efter elevens individuella förutsättningar och behov (Konsensusprojektet 2003:36). Myrberg refererar till forskning av Moats (1998), Adams (1991), Snow m.fl. (1998), Wang m.fl. (1990) där även dessa har kommit fram till att lärarkompetensen är den viktigaste skolrelaterade faktorn för lyckad läs- och skrivutveckling (Myrberg 2007:79). Frykholm anger också att forskare konstaterat att valet av läs- och skrivinlärningsmetod inte har någon avgörande betydelse för barns läs- och skrivutveckling, då den endast utgör cirka fem procent av framgången. Däremot har valet av läs- och skrivträningsmetoder större påverkan, dock endast cirka tjugo procent. Stor del av framgången förklaras enligt Frykholm av annat än vilken metod som används. Största betydelsen för framgång i läs- och skrivutvecklingen är olika faktorer i elevens uppväxtmiljö. Den största faktorn skolan förfogar över är lärarens yrkeskompetens. Yrkeskompetensen innebär bland annat att läraren har förmåga att följa elevens utveckling och strategier, och att de elever som har mindre bra strategier kan uppmärksammas och ges stöttning så en god utveckling gynnas. Kontinuerlig bedömning av eleverna är därmed av stor vikt för det pedagogiska arbetet för att kunna följa elevernas läs- och skrivutveckling (Frykholm 2007:115). Metodvalet har enligt Konsensusprojektets forskare ingen avgörande betydelse, men däremot ”[a]tt ensidigt tillämpa en metod kan till och med innebära risker för elevernas läs- och skrivutveckling” (Konsensusprojektet 2003:36).

5. Resultatredovisning

Resultaten redovisas i följande kapitel under respektive huvudfråga i intervjun. Intervjufrågorna finns att läsa under bilaga 1. Inledningsvis presenteras respondenterna. Samtliga namn och skolor är fingerade, för att ge respondenterna anonymitet. Respondenterna som här presenteras arbetar alla på skolor som har elever från förskoleklass upp till skolår 5.

5.1 Presentation av respondenter samt deras skola

Respondent 1, som vi kallar Anna är cirka 60 år. Anna är utbildad till småskolelärare, och har varit verksam lärare i nästan 40 år. Under sina verksamma år har hon utvecklat sin kompetens genom att gå kurser i läs- och skrivutveckling. Hon arbetar på Aspskolan, en skola med cirka 100 elever i en mindre ort. För närvarande har hon en klass i skolår 3 med 19 elever, där hon anser att en elev befinner sig i läs- och skrivsvårigheter.

Respondent 2, som vi kallar Berit är cirka 60 år. Berit är utbildad förskollärare sedan 40 år. Därefter har hon under sitt verksamma liv arbetat med elever i förskoleklass till skolår 3. För 10 år sedan utbildade hon sig till Montessoripedagog, för att 2004 vidareutbilda sig till 1-7 lärare. Nu arbetar Berit i en klass i skolår 2, med 23 elever där hon anser att 2 elever befinner sig i läs- och skrivsvårigheter. Berit arbetar liksom Anna på Aspskolan.

Respondent 3, som vi kallar Cecilia är cirka 35 år. Cecilia är utbildad 1-7 lärare i matematik, naturkunskap och bild. Hon har även behörighet i svenska till och med skolår 3. Under nästan 15 år har Cecilia varit verksam lärare. Cecilia arbetar på Björkskolan, en centralt belägen skola med cirka 200 elever i en svensk storstad. Hon arbetar nu i en klass med 17 elever i skolår 2 och 3, varav 3 elever uppvisar läs- och skrivsvårigheter.

Respondent 4, som vi kallar Daniella är cirka 50 år. Daniella är utbildad hemspråklärare sedan 25 år tillbaka. Utbildade sig till grundskolelärare 1993 i svenska, matematik, samhällsorienterande ämnen samt estetisk verksamhet. Daniella arbetar på Cederskolan, en centralt belägen skola med cirka 250 elever i en svensk storstad. Hon arbetar i en klass F-2, med 36 elever varav 12 elever i skolår 2. Under vår intervju bad vi Daniella fokusera på elever i skolår 2, både de hon har idag samt tidigare erfarenheter. Hon ansåg sig inte ha några elever i läs- och skrivsvårigheter i nuläget, men har tidigare erfarenheter av dessa svårigheter.

Respondent 5, som vi kallar Ellinor är cirka 60 år. Ellinor är utbildad småskolelärare sedan 35 år tillbaka. Hon har även läst till engelska och idrott till och med skolår 6. Ellinor arbetar liksom Daniella på Cederskolan. Hon har i nuläget en klass F-2 med 29 elever, varav 10 elever i skolår 2. Under intervjun bad vi Ellinor fokusera på de elever i skolår 2 som hon har nu, samt sina tidigare erfarenheter av elever i skolår 2. Ellinor ansåg sig inte ha några elever i läs- och skrivsvårigheter för närvarande, men har tidigare erfarenheter av dessa svårigheter.

5.2 Tankar kring läs- och skrivsvårigheter

Samtliga respondenter anser att läs- och skrivsvårigheter är ett vitt begrepp utan klara avgränsningar. Den naturliga variationen bland elever i den tidiga läs- och skrivutvecklingen är i sig stor och därmed blir avgränsningen mot läs- och skrivsvårigheter ännu svårare. Det beteendemönster som respondenterna lyfter fram bland många elever i läs- och skrivsvårigheter är brister i engagemang och motivation. Vilket respondenterna anser kan bero på att eleven inte förstått varför man ska kunna läsa och skriva. Många har dessutom ett lågt självförtroende och självkänsla inför skolämnena och framförallt då det gäller läsning och skrivning. Detta anses kunna ha en grund i tidigare misslyckanden i den tidiga läsningen och skrivningen. En torftig språkmiljö hemma, eller bristande stöd av föräldrarna eller ett otillräckligt tal kan bidra till svårigheter. Trots torftig språkmiljö hemma anser respondenterna att det inte behöver betyda att eleven får läs- och skrivsvårigheter. Ellinor tycker sig även se ett mönster i att det är flest pojkar som visar läs- och skrivsvårigheter. Koncentrationssvårigheter och omognad anses också vara en bidragande faktor som kan ses hos många elever. Daniella uttryckte att om eleven inte uppnått en mognad så att den kan sitta stilla och koncentrera sig, kan det vara svårt att få en helhet av läs- och skrivupplevelsen.

5.3 Definition

Respondenternas egna definitioner av läs- och skrivsvårigheter innehåller olika perspektiv av begreppet. De anser att den naturliga variationen är stor i skolår 2 och 3 och därmed blir en tydlig definition av läs- och skrivsvårigheter svår att fastställa. Respondenterna upplever att eleven är i läs- och skrivsvårigheter om den inte lyckats ”knäcka” koden under skolår 2, och där avkodningsförmågan brister. Att läsa och skriva långsamt gör att eleven inte får en helhet i texten och därmed blir den meningslös och tråkig att läsa. Om eleven själv uppfattar läsningen som meningslös och tråkig kan det hända att den skyndar på sig själv och då gissar orden istället för att avkoda. Gissningarna bidrar till felläsningar som i sin tur bidrar till sämre förståelse av texten. Dessutom anses att då en elev inte förstått grunden för tal- och skriftspråket leder det till svårigheter i den fortsatta utvecklingen. Exempelvis måste eleverna kunna forma bokstäverna, förstå språkets form och meningen med att läsa.

Daniella och Berit trycker på att det är en mognadsfråga, då den generella mognaden inte utvecklats finner inte eleven något intresse i att läsa och skriva. Dessutom menar de att omognaden kan resultera i svårigheter att kunna förstå hur man ska bearbeta en text. Daniella sade: ”Detta kan visa sig genom att eleven inte skiljer på fonem som låter likadant, inte vet vilket håll man läser åt, eller har tålmodet att koncentrera sig.”

Respondenterna tycker det är viktigt att ägna mer uppmärksamhet åt en elev när den inte hänger med, eller har svårt att ta till sig material som är tillägnat åldersgruppen. Dessutom anser respondenterna att mer uppmärksamhet bör ägnas åt eleven när den inte kommer framåt eller står stilla i sin läs- och skrivutveckling, samt får återkommande problem under sin läs- och skrivutveckling. Anna anser att ”det är naturligt att stöta på problem i sin läs- och skrivutveckling, men när problemen blir återkommande är det ingen naturlig variation i läs- och skrivutvecklingen utan en svårighet.”

5.4 Normal läs- och skrivutveckling i skolår 2 respektive 3

Respondenterna ger ett relativt enat svar i hur de anser en normal läs- och skrivutveckling ser ut i respektive klasser, i förhållande till det som anses vara avvikande likt svårigheter i läs- och skrivutvecklingen, men reserverar sig genom att tillägga att variationen hos eleverna inom det som anses vara normalt är väldigt bred. Respondenternas uppfattning kring vad som är normal läs- och skrivutveckling stödjer sig i deras yrkeserfarenheter. Dessutom använder

sig majoriteten av respondenterna av LUS- schemat, vilket systematiserar observationer av elevernas skriftspråksutveckling, som stöd för att följa varje elevs läsutveckling.

Respondenterna anser att eleverna i skolår 2 skall ha ”knäckt” läskoden. I sin skrivning skall de kunna skilja orden med mellanrum, samt kunna sätta ut stor bokstav och punkt. Eleverna ska kunna läsa lättlästa kapitelböcker och textmassan måste öka, bilderna skall inte dominera. Eleverna skall ha flyt i sin läsning och börja läsa levande med inlevelse. Under högläsningen skall de kunna göra sig förstådda, och lyssnaren skall få behållning av det lästa. Det är normalt i skolår 2 att visa en vilja och ett intresse av att lära sig och utvecklas. Eleven visar en utveckling genom att den förstår vad den läser och får en behållning av det lästa, samt går framåt i sin utveckling.

I skolår 3 anser respondenterna att eleven skall öka sin textmängd ytterligare, och svårighetsgraden ökar på kapitelböckerna. Eleverna har ett intresse av att läsa ofta och mycket. Anna anser att ”många läser i trean lika bra som en vuxen.”

5.5 Bakomliggande faktorer

Respondenterna anser alla att bakomliggande orsaker till läs- och skrivsvårigheter är viktiga att utreda för att lättare kunna hjälpa eleven i svårigheter. De utreder svårigheterna på lite olika sätt. Förutom att de själva i sin vardag observerar och följer elevernas utveckling tar många hjälp av specialpedagogen på skolan för djupare utredningar och test. Dessutom involveras föräldrarna med sin kunskap om sina barn, men även barnets egen uppfattning lyfts.

De bakomliggande orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan följas av exempelvis ett ointresse eller koncentrationssvårigheter hos eleven. Svårigheterna kan uppstå till följd av talsvårigheter, hörselproblem, brister i läs- och skrivinläringen eller genetiska orsaker. Men respondenterna angav också självförtroendet som en bidragande faktor, då bristande självförtroende kan leda till att man blir blyg, och inte vågar uttrycka sig vilket kan ge språkliga svårigheter som följd. Dessutom tyckte Daniella att fritidsintressen så som fotbollsträning, pyssel och annat icke språkstimulerande aktiviteter kan göra att språkutvecklingen inte stimuleras tillräckligt, och bidrar till svårigheter i läs- och skrivutvecklingen.

Vilka de bakomliggande orsakerna är har sedan betydelse för vilka insatser som respondenterna sätter in. För att få en helhet av eleven och dess utveckling är det viktigt att tala med tidigare lärare, föräldrar och specialpedagog. Cecilia säger:

Mitt uppdrag är det samma, att hjälpa alla att bli goda läsare och skrivare oavsett bakgrund, så egentligen är det ingen skillnad. Men det kan hjälpa mig att förstå varför eleven har problem, vilket gör det lättare för mig att planera och se vad som är möjligt att göra hemma och vad vi kan göra här i skolan.

De bakomliggande faktorerna anser Daniella kan bero på att man inte fått med sig den grundläggande läs- och skrivinläringen i förskoleklassen och i skolår 1. Den är mycket viktig för om man har lyckats få med sig alla eleverna där, är det sedan bara ”hantverket” kvar. Detta gör att Daniella på grund av arbetslagets arbete med att förebygga läs- och skrivsvårigheter med hjälp av fonologisk medvetenhetsträning genom Bornholmsmodellen inte anser sig ha haft några elever i läs- och skrivsvårigheter i klassen de senaste åren.

5.6 Att upptäcka svårigheterna

Respondenterna är eniga om att det är relativt lätt att upptäcka elever i läs- och skrivsvårigheter i det dagliga arbetet. Som klasslärare får de ofta en tidig kännedom om elever i läs- och skrivsvårigheter. Detta får respondenterna dels genom den överlämning som sker från tidigare klass, dels genom sin yrkeserfarenhet vilket bidrar till att de tidigt kan upptäcka om eleven har problem i läs- och skrivutvecklingen. Lässvårigheter och skrivsvårigheter anses gå hand i hand. Respondenterna anser att om en elev befinner sig i lässvårigheter, så uppvisar de också svårigheter med att skriva. Berit sade att under de första veckorna hon tillbringar med en ny klass är det viktigt att känna in var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling.

Läs- och skrivsvårigheter kan enligt respondenterna visa sig genom att det tar lång tid för eleven att läsa och skriva. Ett tecken på lässvårigheter är att eleven byter bok ofta, utan att ha läst klart den förra. Eleven i läs- och skrivsvårigheter har vanligtvis svårt med stavningen. Bokstäver ändras, vokaler tappas bort, och eleven har ofta svårigheter att hålla isär grafemen *g* och *p* samt *d* och *b*. Läs- och skrivsvårigheter uppvisas under alla lektioner, inte bara under svensktimmarna. Ett tydligt ämne är matematik, där eleven måste ha läs- och ordförståelse för att klara matematikuppgifterna.

5.6.1 Kartläggningar

Kartläggning av elevernas läs- och skrivutveckling sker i några fall av alla i klassen och i andra fall endast av de elever som uppvisar svårigheter. Både normerade tester, scheman och den egna yrkeserfarenheten används för att göra kartläggningarna. Respondenterna använder sig i stor utsträckning av LUS- schemat för att följa elevernas läsutveckling. Anna använder LUS-schemat en gång per termin inför utvecklingssamtalen. Hon lyssnar dock varje vecka på läsningen och ser skrivutvecklingen i skrivboken. Dessutom dokumenteras både läsningen och skrivningen genom att respondenterna kan följa elevens utveckling i det dagliga arbetet, och exempelvis jämföra dagens text med elevens tidigare texter. Cecilia sade: ”Jag kan se elevens skrivutveckling genom att gå tillbaka i elevens skrivna dagbok. Där kan jag vecka för vecka följa utvecklingen.” Daniella angav att hon utvecklat en egen kartläggning av elevernas läs- och skrivutveckling, där hon testar gemener, versaler, ord och meningar. Hon bandar även elevernas högläsning varje läsår, som efter rådfrågning läggs in i portfolion för att hon och eleven själv skall kunna följa läsutvecklingen.

5.6.2 Fortsatt kartläggning av elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter

”Alla får alltid individuell hjälp efter sina behov, men ibland räcker inte klasslärarens tid och kunskap till och då behövs speciella åtgärder från specialpedagogen”, sade Berit. Samtliga respondenter stöder Berits erfarenhet och angav att elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter kartläggs mer. Respondenterna anger då vilka svårigheter eleven uppvisar för specialpedagogen. Därefter tar specialpedagogen vid och utför grundligare tester för att kunna utreda svårigheternas karaktär och orsaker.

Åtgärdsprogram görs enligt samtliga respondenter alltid för elever i läs- och skrivsvårigheter. Dessa åtgärdsprogram utgår från lärarens kartläggning och skrivs av respondenterna själva, ibland i samråd med specialpedagog eller annan berörd personal, och i samförstånd med föräldrarna. Det anses viktigt att så fort som möjligt utreda elevernas svårigheter för att kunna sätta in rätt resurser för eleven för att stödja eleven i dennes utveckling, så att svårigheterna inte blir för stora och omfattande.

5.6.3 Förblir några oupptäckta?

Cecilia representerar alla respondenter när hon uttryckte sig på följande sätt:

Nej, jag tror inte det[att några elever med läs- och skrivsvårigheter missas]! Man arbetar så intimt med eleverna att svårigheterna kommer fram. Det är få av våra elever i denna ålder [skolår 2 och 3] som vill eller kan gömma sina problem. Det är troligen vanligare bland äldre elever. Även om svårigheterna finns är det inte alltid alla får den hjälp de behöver på grund av ekonomiska och organisatoriska skäl. Men det handlar inte om att de inte upptäckts, utan resurstillgångar.

Berit tillade att eleven i svårigheter inte undkommer läraren, men att de bakomliggande orsakerna inte alltid är vad man trott från början, till exempel att svårigheterna tros bero på omognad, men att det senare visar sig vara någon annan bakomliggande faktor.

5.7 Resurser

De resurser som finns att tillgå på respondenternas skolor är i de flesta fall, förutom lärarens egen kompetens, främst specialpedagogiskt stöd. Det specialpedagogiska stödet ser olika ut på de olika skolorna. På Aspskolan arbetar specialpedagogen genom att ta ut eleverna ur klassen, för att arbeta enskilt eller i mindre grupper med eleverna. På Björkskolan kommer specialpedagogen till klassen, och endast i enstaka fall tas eleven ut ur klassrummet för att kunna arbeta koncentrerat i lugn och ro. På Cederskolan har de två specialpedagoger som arbetar på olika sätt. Den ena är fastanställd, hon tar ut eleverna i mindre grupper. Den andra specialpedagogen jobbar halvtid, och väljer ofta att komma till klassrummet för att observera och arbeta med eleven där. Respondenterna anger att tiden hos specialpedagogen oftast upptas av de elever som uppvisar stora svårigheter. De elever som har mindre svårigheter får därmed inte alltid den tid av specialpedagogen som hade varit önskvärd.

Övriga resurser som finns att tillgå är i form av individanpassat material. Många använder anpassade böcker som bättre svarar mot elevens behov och intresse. Datorer och ljudböcker finns ofta att tillgå i klassrummen, men respondenterna menar att de inte används i någon större utsträckning. Datorer används dock i vissa fall hos specialpedagogen då speciella läs- och skrivprogram och spel finns att tillgå. De extra material respondenterna behöver finansieras inom den vanliga budgeten, och därmed finns inga extra pengar att tillgå för att stödja elever i svårigheter. Respondenterna menar att politikerna borde satsa mer resurser i form av pengar på de tidiga åren i skolan för att alla elever ska kunna få den hjälp de behöver.

”Man kan inte bara tillsätta vem som helst som resurs, utan det borde vara någon som har kompetens”, sade Ellinor. Hon anser att alla resurser, exempelvis elevassistent eller extra resurser i klassrummet, måste ha kompetens för att kunna stötta eleven i dess utveckling och finnas där ofta och regelbundet under en utsatt period. Ellinor menar att när hon har elever i läs- och skrivsvårigheter är det extra viktigt att hon som lärare får extra omsorg och uppbackning av exempelvis skolledningen. ”Att rektorn bryr sig och frågar hur det går och om det är något de kan hjälpa till med”, sade Ellinor.

Föräldrarna anses av respondenterna ha en stor och viktig roll i elevens läs- och skrivutveckling och därmed ses hemmet som en resurs. Till följd av det är det av stor vikt att upprätta goda förhållanden med föräldrar till barn i läs- och skrivsvårigheter, för att tillsammans kunna utgöra en trygg grund för elevens lärande. Föräldrarna kan enligt respondenterna hjälpa barnen att upptäcka skriftspråket på ett lustfyllt sätt i vardagssituationer utanför skolan. Ellinor anser även att ”man får se upp så att föräldrarna inte pushar för mycket. När man är så liten ska det vara lustbetonat. Det måste vara roligt”. Dessutom anser

Daniella att skolan bör ta ett större ansvar om föräldrarna inte kan bidra till elevens läs- och skrivutveckling.

Samtliga respondenter anser att det inte skall krävas en diagnos för att få resurser, men att det inte alltid är så. Berit menar att de som har diagnos får hjälp, men att diagnosen inte skall vara ett krav för att få hjälp. ”Det krävs egentligen ingen diagnos för att få extra resurser, utan det avgörande är att man har en noggrann kartläggning av elevens behov”, ansåg Cecilia. Däremot uttryckte Anna att det ”tyvärr krävs ofta en diagnos för att särskild hjälp skall fås”.

5.7.1 Lärares arbetssätt

Respondenterna är eniga i att det inte finns någon speciell metod som är extra bra för elever i läs- och skrivsvårigheter. De anser att lärare oavsett metod måste ge elever de grundläggande skriftspråkliga kunskaperna att ha som en grund att bygga vidare på. Respondenterna har olika erfarenheter då det gäller den tidiga läs- och skrivinläringen, men är ense om att det är viktigt att ha kunskaper om flera olika läs- och skrivinlärningsmetoder för att kunna anpassa undervisningen till alla elever och dess behov.

Eleverna måste få tid till att utveckla sin läsning och skrivning. Alla respondenter använder sig av avsatt tid för eleverna till tyst läsning, högläsning och skrivning i stort sett varje dag. Då läs- och skrivutvecklingen tar fart i skolår 2 lägger respondenterna extra tyngd i undervisningen vid att öka läshastigheten för eleverna, detta för att de ska kunna öka textmassan och få bättre förståelse för textens helhet. Genom gemensam högläsning och samtal kring det lästa får eleven läsoplevelser samt olika strategier och lästekniker för att få förståelse och vidareutvecklas språkligt. De fokuserar på innehåll, händelseförlopp och svåra ord för att eleverna skall utveckla strategier, för att få en djupare läsförståelse. Under högläsningen tas även grammatik och textanalys upp, hur ord och meningar är uppbyggda. Cecilia lägger vikt vid att ha boksamtal med eleverna, detta för att få en förförståelse av boken. Hon menar att då eleven har en förförståelse kan den känna intresse och lust inför skolarbetet och därmed vara motiverad att arbeta bättre och längre. Cecilia ser intresse, lust, motivation och förförståelse som element som måste in i undervisningen, speciellt för elever i svårigheter.

5.7.2 Lärares arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter

När respondenterna arbetar med elever i läs- och skrivsvårigheter invidanpassar de undervisningen till dessa elevers behov och utveckling. De anser att det är av stor vikt att synliggöra lärandet för eleven, och att eleven själv förstår varför man skall kunna läsa och skriva. Respondenterna anser att det är viktigt att skolan kan erbjuda en rik språklig miljö, framförallt till de elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter. Det centrala är att använda språket på olika sätt, att samtala mycket, och inte bara i vardagssituationer. Berit sade att det är viktigt att lärare ger respons på elevens arbete, men även att eleverna upplever uppgifterna som funktionella och verklighetsanknutna, så att skolarbetet känns meningsfullt för eleven. Anna angav att hon arbetar mer enskilt med elever i läs- och skrivsvårigheter och att hon gör det lättare för eleven så att den känner att den klarar av uppgiften och därmed ökar sitt självförtroende. Alla respondenter tryckte på att det är viktigt att styrka elevens självförtroende genom att de känner att de klarar av sina uppgifter. De poängterar dessutom vikten av se eleverna i olika situationer, och ta tillvara på elevens intresse även i läsningen och skrivningen. Lustfyllda uppgifter stimulerar till inläring och ökar självförtroendet. Ellinor lägger ner tid på att hitta lämpliga böcker där eleverna kan uppleva känslan att ”oh, nu har jag läst en hel bok”. Flera respondenter angav att de anpassar läseböcker till elever i läs-

och skrivsvårigheter genom att de väljer ljudenligt stavade böcker, då dessa lättare kan avkodas.

Flera respondenter anger att övriga elever i klassen kan reagera på den anpassade undervisningen. Anna påpekade att ”de andra kan reagera till en början, men det gäller att förklara att alla är olika och behöver olika hjälp, då uppstår det inte sådana problem”. Respondenterna är eniga i, och betonade att ingen är bra på allt, men alla är bra på något. Dessutom sade Anna att ”det är viktigt att ge beröm och säga att eleven är bra, även om den inte ligger i nivå med de övriga i klassen, kan den ändå vara bra utifrån de förutsättningar eleven har.” Cecilia angav att individuella lösningar alltid ges inom hennes klass med utgångspunkt i elevers behov. Eftersom hon alltid individanpassar uppgifter, har alla redan olika böcker. Därför sticker inte elever med anpassade böcker (såsom ljudenliga, lättlästa böcker) ut i hennes klass. Ellinor sammanfattade sina erfarenheter på följande vis:

Tyvärr reagerar barn. Men jag brukar säga det att vi är alla olika. Vi kan olika mycket, vet olika mycket och jobbar i olika takt. Därför kommer ni att få olika material, olika böcker och ni kommer att jobba på olika sidor och så ska det vara. Det för att få bort detta med tävling och jämförelse. För att förstå att det viktiga är att förstå och att kunna ta till sig. Sedan kan man jobba i skilda material. Man kan säga: Jag tycker att denna passar bättre för dig och den passar bättre för honom.

Att peppa, uppmuntra och stärka självförtroendet hos eleven är viktigt för alla elever men framförallt för elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter, så att de kan orka träna vidare och reducera sina svårigheter, sade flera av respondenterna. Daniella instämde och sade att ofta är både läsningen och skrivningen laddad då eleven inte hänger med. Hon försöker då lyfta eleven genom att utgå från det eleven upplever sig duktig i för att stärka elevens självkänsla, så att eleven därifrån utvecklas på flera plan. Cecilia påpekade att det är viktigt att eleven får se sitt eget lärande och utveckling, och se vad den är bra på och vad den kan behöva hjälp med. ”Det är viktigt att eleven inte jämför sig med andra, utan ser sin egen utveckling”, sade Ellinor.

5.8 Teoretiska utgångspunkter

Respondenternas arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter utgår inte från någon direkt teori eller metod riktad mot att reducera läs- och skrivsvårigheter. De använder sig istället av en metodpluralism inom läs- och skrivutvecklingsteorierna, vilket de anser viktigt för att kunna tillgodose olika elevers behov.

Samtliga respondenter utgår från sina egna yrkeserfarenheter som är grundade och formade i deras utbildning. Många av respondenterna har genom sina yrkesverksamma år fått kompletterande kompetensutveckling inom läs- och skrivundervisning. Genom eget intresse är några uppdaterade med den senaste litteraturen och forskning i ämnet. Under intervjuerna lyftes flera metoder och teoretiska utgångspunkter som samsas i klassrummen. Flera av respondenterna använder sig av LUS- schemat för att kartlägga sina elevers läsutveckling. Daniella har även gjort en egen kartläggningsmall och är den enda som har nämnt SUS- schemat där elevernas skrivutveckling kan kartläggas. Exempel på teorier och metoder som nämnts under intervjuerna och som används av respondenterna är Bornholmsmodellen, Montessori-pedagogik, LTG och ljudning. De teoretiker som lyfts är Ingvar Lundberg, Bo Sundblad och Maria Montessori.

5.9 Framtidsutsikter

De flesta respondenterna anser att svårigheterna kan övervinnas med rätt insatser från skolan och hemmen, eftersom eleverna endast är i början av sin läs- och skrivutveckling. ”Som lärare kan jag föra henne till vattnet, men jag kan inte tvinga henne att dricka” sade Berit. Hon menar att även om de sätter in resurser är det inte alltid som eleverna är mottagliga för dem. Det är i slutänden eleven som skall lära sig lära. Av erfarenhet vet respondenterna att elever som får specialpedagogiska insatser oftast blir kvar hos specialpedagogen under flera terminer. Ellinor menar att målet är att timmarna skall minska och att eleven till slut skall bli självgående utan stöd av special pedagog. ”Tyvärr blir eleven oftast kvar under en längre tid”, uttryckte Ellinor. Anna sade dock att ”om problemen kvarstår i trean tror jag tyvärr att det kommer att hänga med eleven.” Hon och de övriga anser därför att det är oerhört viktigt att tidigt sätta in resurser. Anna som har en klass i skolår 3 har erfarenheter av att resurserna uteblir i de tidigare åren trots behov. Under årskurs fyra kan resurser sedan plötsligt tillkomma. Detta tror hon kan bero på att man då upptäcker att eleven inte kommer att klara de nationella proven eller målen i skolår 5. Men dessa resurser är enligt Anna för sent insatta och därmed inte lika effektiva.

6. Analys, diskussion och slutsats

6.1 Synsätt på läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är ett komplext begrepp som framställs på olika sätt beroende på vilket perspektiv som tas. Läs- och skrivsvårigheter kommer till olika uttryck beroende på om det *individinriktade*-, *deltagande*- eller *kommunikativa och relationsinriktade perspektivet* ligger till grund för begreppet (Ahlberg 2001:13-26). I tidigare forskning kring läs- och skrivsvårigheter har vi funnit olika definitioner. Exempelvis uttrycks det i *Nationalencyklopedin* att läs- och skrivsvårigheter innebär att man har problem med tolkning och förståelse av text, men även att generella skolinlärningsproblem kan ligga till grund (*Nationalencyklopedin*, www.ne.se). Respondenternas definitioner är mer specifika och syftar till varför eleven befinner sig i svårigheter och hur dessa svårigheter yttrar sig. Daniella uttryckte: ”Detta kan visa sig genom att eleven inte skiljer på fonem som låter likadant, inte vet vilket håll man läser åt, eller har tålmodet att koncentrera sig.” Läs- och skrivsvårigheter kan enligt respondenterna definieras som brist på mognad, motivation, koncentration och intresse samt att avkodningsförmågan brister. Det är svårt att dra en generell slutsats av respondenternas definitioner av läs- och skrivsvårighet eftersom dessa antingen kan grunda sig i UNESCO:s läs- och skrivkunnighet eller Myrbergs läs- och skrivförmåga (Myrberg 2001:5). Skillnaderna mellan dessa består i att läs- och skrivförmågan utgår från samhällets krav, medan läs- och skrivkunnigheten ses som en motsats till analfabetism. Detta medför att respondenterna inte har samma kriterier för vad det innebär att kunna läsa och skriva, och därmed olika utgångspunkter för hur läs- och skrivsvårigheter definieras.

Att dra gränsen för vad som är den naturliga variationen i läs- och skrivutvecklingen och vad som är läs- och skrivsvårigheter är komplicerat. Det finns inga fastställda kriterier för vad läs- och skrivsvårigheter innebär eller vad som orsakar dessa. Vi frågar oss om det behövs dras en gräns för vad som är läs- och skrivsvårigheter? Lärarens uppdrag är ändå det samma, att möjliggöra för alla elever lära sig läsa och skriva oavsett om de är i läs- och skrivsvårigheter eller ej. Som det uttrycks i läroplanen: ”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” (Lpo94 kap. 2.2). Vi anser att kartläggning av läs- och skrivutvecklingen är väsentlig, inte för att sätta någon gräns för läs- och skrivsvårigheter är, utan för att på bästa sätt kunna utröna vem som behöver extra hjälp, och då även kunna urskilja vilken sorts stöd eleven behöver för att utvecklas positivt.

Enligt Konsensusprojektets forskare kan läs- och skrivsvårigheter ta sig uttryck i allt från övergående och enkla, till komplexa och ihållande svårigheter (Konsensusprojektet 2003:29). Respondenternas utgångspunkt är att ingen är bra på allt, men alla är bra på något. Respondenterna uttryckte att de flesta elever någon gång har svårigheter under sin läs- och skrivutveckling, vilket är en naturlig del i utvecklingsprocessen. Det är först när svårigheterna blir återkommande eller när läs- och skrivsvårigheterna är ihållande som respondenterna anser att eleven befinner sig i läs- och skrivsvårigheter.

6.2 Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter

För att skilja elever i läs- och skrivsvårigheter från dem som inte uppvisar läs- och skrivsvårigheter borde det finnas en norm för hur väl man skall kunna läsa och skriva i de olika skolåren. Det finns dock ingen generell norm, men vissa metoder har utvecklat scheman för läs- och skrivutvecklingen som används för att synliggöra utvecklingen hos eleverna. I dagläget finns det uppnåendemål i skolår 5, som utgör mål för vad eleven skall kunna då den

gått ur skolor 5. Inför hösten 2008 finns förslag på uppnåendemål redan i skolor 3. Om dessa förslag skulle gå igenom anser vi att det skulle vara till hjälp för läraren att tidigare kunna sätta in stöd för de elever som inte tros nå målen, då målen måste uppnås redan i skolor 3.

I vår undersökning har det framkommit att det är viktigt att se till vilka bakomliggande orsaker som ligger till grund för elevens läs- och skrivsvårigheter. Däremot finns det inte några entydiga bakomliggande orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Det som framkommit som de främsta orsakerna som leder till brister i läs- och skrivförmågan är mognad, arv och miljö, pedagogiska orsaker och funktionsnedsättningar. Vi ser likt respondenterna att de bakomliggande orsakerna är viktiga för att kunna hjälpa eleven på bästa sätt.

Det finns ett flertal kartläggningsmaterial för att utröna var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Det finns både normerande och individriktade samt formella och informella test (Dahlgren m.fl. 1999:69-72). Trots detta stora urval av kartläggningsmaterial använder de flesta respondenter sig av LUS- schemat, vilket är ett läsutvecklingstest på individnivå som inte är normerande. Respondenterna anser sig i hög grad kunna utröna vilka elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter framförallt genom informella test i vardagen och genom sina yrkeserfarenheter men också med hjälp av läs- och skrivutvecklingsscheman. Daniella har dessutom utarbetat en egen kartläggning för att få med alla delar som är relevanta för henne i sin läs- och skrivundervisning. Hon kartlägger dessutom alla sina elever varje termin, något som vi anser är mycket angeläget för att kunna upptäcka alla elevers svaga och starka sidor. Utifrån de resultat vi fått i denna studie framkommer det att kartläggningen inte bara hjälper läraren att se elevens utveckling, utan är även ett sätt att dokumentera för eventuella framtida svårigheter hos eleven. Dessvärre visar SiLS att de flesta elever i läs- och skrivsvårigheter aldrig får någon utredning eller diagnos, och att de resurser som sätts in ofta kommer in sent och är ineffektiva (SiLS 2005:22). Med utgångspunkt i vår undersökning anser vi att om alla elevers språkliga medvetenhet, läsförmåga, skriv- och stavningsförmåga som enligt Carlström är grunden för läsning och skrivning (1996:67) hade kartlagts kontinuerligt skulle undervisningen bättre kunna anpassas till varje elevs förutsättningar och dessutom skulle rätt åtgärder kunna vidtas så att alla elever får möjlighet att utvecklas på bästa sätt.

Elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter upptäcks av respondenterna i det vardagliga arbetet. Ofta får respondenterna reda på om det föreligger svårigheter redan vid överlämningen från de tidigare lärarna, annars menar de att de snart upptäcker vilka som uppvisar läs- och skrivsvårigheter. Dessa svårigheter kan både enligt respondenterna och tidigare forskning uttrycka sig genom att det tar lång tid att läsa och skriva, eleverna gissar orden, de utelämnar bokstäver och stavelser samt har svårt att koncentrera sig (Druid Glentow 2006:12-13; Rygvold 2001:14-15). Här stämmer respondenternas erfarenheter väl överens med vad forskningen säger, utan att några av våra respondenter angav stöd i någon teori i denna fråga, detta tyder enligt oss på att yrkeserfarenhet ger adekvat kunskap beroende på sin vida beprövning, trots att respondenterna inte alltid har sina kunskaper vetenskapligt förankrade. Att respondenterna anser att det är relativt enkelt att upptäcka en elev i läs- och skrivsvårigheter kan enligt oss grunda sig i att det tydligt framkommer i skolor 2 och 3 om eleven har brister i sin läs- och skrivförmåga, eftersom utvecklingen av läs- och skrivförmågan är stor under dessa skolor. Respondenterna anser att ingen går oupptäckt genom deras klasser. I och med att eleven blir äldre och kommer högre upp i skolorn ökar kraven från skolan, vilket kan leda till att svårigheter uppkommer först senare, vilket då kan bero på att elevens förmåga inte når upp till skolans ökade krav.

6.3 Resurser

Det ska inte krävas en diagnos för att få stöd i skolan. Alla som tros få svårt att uppnå målen har rätt till särskilt stöd oavsett vad som orsakar svårigheterna. I grundskoleförordningen står det att "[e]n elev ska ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd" (Grundskoleförordningen 5 kap. 4§). Lundgren och Ohlis refererar till Skolverket (2001) som även anger att det inte skall krävas en diagnos för att få rätt till stöd (Lundgren & Ohlis 2003:14). Trots detta anser Anna att det ofta behövs en diagnos för att få hjälp. Lundgren och Ohlis skriver att det är viktigt att stödet sätts in så fort svårigheter upptäckts. För att effektivare kunna hjälpa eleven behöver svårigheterna kartläggas så att adekvata resurser kan sättas in för att möta varje elevs individuella behov av stöd (2003:14). Även Cecilia sade att en diagnos inte är nödvändig för att få stöd, men att hon tyckte att kartläggningen var det viktigaste instrumentet för att få tillgång till mer resurser. Utifrån vår undersökning framkommer att det viktigaste är att eleverna får den hjälp de behöver, och att man som lärare i högre grad borde styrka sina behov av resurser med underlag i de föreskrifter som finns för att få igenom sina krav. Kartläggningen ser vi som en den främsta förutsättningen för att kunna se var resurser skall sättas in och för att styrka beläggen för att få adekvata resurser.

Den specialpedagogiska hjälpen som elever i läs- och skrivsvårigheter får är organiserad på olika sätt på de olika skolorna i vår undersökning. På Aspskolan tar specialpedagogen ut elever ur klassrummet för att ge stödundervisning, medan specialpedagogen på Björkskolan arbetar med sina elever i deras klassrum. På Cederskolan arbetar en specialpedagog i klassrummet, medan en annan tar ut eleverna ur klassrummet. Det är upp till specialpedagogen att bestämma hur specialundervisningen skall organiseras, och det ser därmed olika ut på olika skolor. Respondenterna är nöjda med det arbetssätt som respektive specialpedagog använder. Vi ser likt Nilsson att lärandet sker i ett samspel där elever tar hjälp av varandra för att utvecklas. Nilsson utgår då ifrån att när elever läser tillsammans, kan de diskutera texters innehåll, form och genom samtalet få bättre förståelse och teknik inför sitt eget läsande. Nilsson anger därmed att det kan få ödesdigra konsekvenser att ta ut elever ur klassrummet (Nilsson 1997:109). Vi stödjer oss även i grundskoleförordningen som säger: "Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör" (Grundskoleförordningen 5 kap. 5§). De flesta respondenter anger att de vill se att elever som uppvisar lättare svårigheter oftare skall få möjlighet att få specialpedagogiskt stöd. De anger att tiden med specialpedagogen är begränsad i dagsläget. Elever i större svårigheter upptar ofta stora delar av specialpedagogens tid och därmed får elever i lättare svårigheter inte alltid den tid de behöver av specialpedagogen. Eftersom forskningen visar att svårigheter bör tas om hand så tidigt som möjligt (Myrberg 2001:53), anser vi att specialpedagogens timmar borde regleras efter förfrågan, så att elever i lättare svårigheter kan tas om hand tidigt och därmed inte utveckla större svårigheter. Alla har rätt till stöd, oavsett svårighetens grad (Grundskoleförordningen 5 kap. 4§).

Förutom lärarens och specialpedagogens yrkeskompetenser finns det ytterligare resurser för att stödja elever i läs- och skrivsvårigheter. Enligt respondenterna finns det tillgång till olika hjälpmedel såsom datorer, spel, ljudböcker och ljudenligt stavade böcker i klassrummet. Även om de har tillgång till dessa hjälpmedel är det inte alla som utnyttjar dessa hjälpmedel i det vardagliga arbetet. Vi anser att rätt utnyttjade resurser skulle kunna bidra till en mer varierad och lustfylld träning för elever i svårigheter, men att det även borde vara en naturlig del i

undervisningen för alla elever. Vi stödjer detta med Druid Glentows antagande att den pedagogik som är bra för elever i svårigheter, är bra för alla elever (Druid Glentow 2006:155). Vi är av uppfattningen att även om en elev får tillgång till den bästa pedagogik är inte utveckling självklar, eftersom eleven själv måste vara mottaglig för denna. Detta stödjer vi med Berits tänkvärda ord: "[...] jag [kan] föra henne till vattnet, men jag kan inte tvinga henne att dricka."

Föräldrarna har en viktig roll för elevens läs- och skrivutveckling. Då lärare och föräldrar samarbetar för att stärka eleven uppnås bäst resultat (Dahlgren m.fl. 1999:118; Andersson 1999:12). Föräldrarna bör därmed vara involverade i elevernas svårigheter för att på bästa sätt kunna stödja sitt barn i vardagen. Respondenternas uttalanden överensstämmer med Dahlgren m.fl. och Anderssons ord, men respondenterna tryckte också på att tränandet hemma inte får gå till överdrift, utan måste vara lustbetonat. Utifrån detta drar vi slutsatsen att respondenterna har rätt strategi när de säger att föräldrarna skall stötta sina barn, men att de inte skall pusha för mycket för då kan eleven få en negativ uppfattning av läsning och skrivning och därmed blir effekten den motsatta.

6.4 Arbetssätt med elever i läs- och skrivsvårigheter

Valet av läs- och skrivinlärningsmetod har i läs- och skrivdebatten länge ansetts vara avgörande för elevens utveckling. Respondenterna anger liksom konsensusprojektets forskare att en metodpluralism är att föredra framför att välja *en* metod. Detta för att bättre kunna tillmötesgå elevernas individuella förutsättningar och behov. "Att ensidigt tillämpa en metod kan till och med innebära risker för elevernas läs- och skrivutveckling" (Konsensusprojektet 2003:36). Genom vår undersökning förstår vi vikten av att ha insikt i olika metoder och aktuell forskning för att kunna tillmötesgå alla elever. Lärarens kompetens och metodkunnande är därmed viktiga faktorer för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Detta synsätt får stöd i Dahlgren m.fl. samt Konsensusprojektets forskning, som visar att lärarens kompetens och metodkunnande är de största avgörande faktorerna för läs- och skrivframgångar (Dahlgren m.fl. 1999:6; Konsensusprojektet 2003:36).

Respondenternas sammanlagda erfarenheter kring hur man på bästa sätt arbetar med läs- och skrivinläring för att främja inläringen, stämmer väl överens med teorier kring hur lärare bör arbeta. Även om respondenterna inte har de övergripande teoriformuleringarna kan de ändå genom sina yrkeserfarenheter beskriva de enligt teorin bästa didaktiska tillämpningarna vid arbetet med läs- och skrivinläringen. Det som lyfts både av Dahlgren m.fl. (1999:113-115) och av respondenterna som viktiga arbetsformer är att kunna erbjuda en rik språkmiljö, utgå från eleverna och deras intresse, medvetandegöra lärandet och att på olika sätt arbeta med skriv- och läsaktiviteter i olika funktionella sammanhang. Respondenterna trycker extra på vikten av att använda språket i naturliga sammanhang i klassrummet för att de elever som inte har en rik språkmiljö hemma skall kompenseras i skolan. Den enda punkt i teorierna som respondenterna inte nämnt är att man enligt Dahlgren m.fl. bör utgå från de grundläggande likheterna mellan talat och skrivet språk (Dahlgren m.fl. 1999:113-115). Att teorier och yrkeserfarenheter är samstämmiga anser vi vara ett tecken på ett medvetet professionellt yrkesutförande hos våra respondenter.

Till elever i läs- och skrivsvårigheter ger respondenterna anpassat material, som eleverna känner att de behärskar. Respondenterna anger att de ofta ger elever i läs- och skrivsvårigheter lättare böcker, ofta ljudenligt stavade böcker. Dessa är inte alltid populära hos eleven. Alltför lätta böcker kan ge motsatt effekt om de av eleven anses barnsliga och nedvärderande mot dennes läsutveckling (Lundgren & Ohlis 2003:22). Vi har insett att valet av böcker är en

balansgång mellan elevens intresse, och textens svårighetsgrad, vilket läraren måste ta ställning till från fall till fall. Våra respondenter har dessa två sidor av problemet väl övervägt då läsmaterial väljs. Det är dock olika vilket av perspektiven, textens svårighetsgrad eller elevens intresse, som för respondenten kommer i första hand vid valet av läsmaterial.

I arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter anger både Frykholm och SiLS att "en-till-en"-undervisning flera gånger i veckan ger bra resultat för läs- och skrivutvecklingen (Frykholm 2007:114; SiLS 2005:82). Några respondenter anger att de använder mer enskild undervisning i arbetet med elever i läs- och skrivutvecklingen. Samtliga anger att de anpassar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Denna anpassning ser vi som ett tecken på att respondenterna upplever att de i sitt arbete kan reducera elevernas svårigheter samt tar svårigheterna på allvar. I resultaten framkommer även att respondenterna oftast inte ändrar arbets sätt för hela klassen, utan endast arbetsformen för eleven i läs- och skrivsvårigheter. Detta kan bero på att respondenterna har individanpassad undervisning, och därmed redan har ett inkluderande arbets sätt, så att de inte behöver utföra förändringar i sitt arbets sätt då de har elever i läs- och skrivsvårigheter. Det kan även bero på att specialpedagogen ses som den som skall anpassa eleven till undervisningen, vilket utgår från det individinriktade perspektivet (Ahlberg 2001:13-26). Att "en-till-en"-undervisningen ger goda resultat tror vi kan bero på att läraren i den enskilda undervisningen bättre kan möta eleven där den befinner sig och fokusera sin kompetens på individen och dess svårigheter. Dilemmat med "en-till-en"-undervisning är att det är tidskrävande, och kräver mer personal för att kunna undervisa eleven på detta sätt i klassrummet. Enligt Nilsson skall eleven i största möjliga mån vistas i klassrummet (1997:109).

Vem tror att någon kan spela fiol bara för att vederbörande går på musikskolan? Det samma gäller läsning och skrivning. Ingen kan läsa och skriva bara för att han eller hon går i skolan. Att lära sig läsa och skriva kräver tid och övning, på samma sätt som det krävs tid till övning för att lära sig spela fiol. Ska man bli bra på något krävs många timmars träning. Respondenterna anger likt Andersson m.fl. att det är tidskrävande att lära sig läsa och skriva (Andersson m.fl. 2006:11). Vi ser utifrån våra resultat vikten av att eleverna får en uppmuntrande och lustfylld undervisning som är motiverande och stärker självförtroendet, för att eleven skall vilja lägga den tid som krävs för att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Detta styrks av Andersson m.fl. som betonar betydelsen av att skolan skall ge elever läslust. En god läslust påverkar eleven så att den lägger tid på läsningen utanför skolan, vilket leder till ökad träning av läsning, som i sin tur leder till utvecklad läsförmåga och ytterligare läslust (Andersson m.fl. 2006:11). Eleven får då en upplevd positiv känsla av att läsa och skriva, och kommer därmed in i en positiv spiral som främjar läs- och skrivutvecklingen. Denna effekt som Stanovich kallar Matteuseffekten kan även gå åt motsatt håll, i en negativ spiral, vilket ofta är fallet vid läs- och skrivsvårigheter (Myrberg 2007:73-75). För att eleven inte skall komma in i en negativ spiral ser vi därför att det är viktigt att tidigt sätta in stödåtgärder. Att vänta och se, som enligt Myrberg är en vanlig strategi men som saknar vetenskaplig grund, är enligt Lundgren och Ohlis en strategi som gör att eleven inte utvecklas (Myrberg 2001:4; Lundgren & Ohlis 2003:11). Denna "vänta och se"-strategi använder sig dock inte respondenterna av.

En elev i läs- och skrivsvårigheter kan ha en negativ upplevelse av att läsa och skriva. Genom att som lärare tillämpa det vidgade textbegreppet kan elever tillägna och skapa texter i andra forum än endast traditionell läsning och skrivning. Detta står uttryckt i Kursplanen: "Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium." (Kursplanen i svenska). Trots att det vidgade textbegrepp står i kursplanen nämnde inte våra respondenter detta som alternativ

till sin undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter. Det vidgade textbegreppet tror vi skulle kunna inspirera och motivera alla elever till att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Detta för att innehållet blir i fokus istället för formen. Vi tar stöd hos Nilsson som anger att det är positivt för elever i läs- och skrivsvårigheter när innehållet står i fokus och inte formen (Nilsson 1997:115).

6.5 Lärares utgångspunkter i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter

Respondenterna använder ingen läs- och skrivinlärningsmetod särskilt riktade till elever i läs- och skrivsvårigheter. Vid arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter i skolår 2 och 3 utgår respondenterna från generella läs- och skrivutvecklingsmetoder, för att utifrån dessa kunna anpassa undervisningen till individens behov och förutsättningar. Oavsett vilken metod som utgångspunkten ligger i är det viktigt att alla elever får med sig de grundläggande färdigheterna för att ha dessa som grund att utvecklas från. Vid genomgången av tidigare forskning har vi endast funnit fåtalet metoder som anses vara tillägnade elever i läs- och skrivsvårigheter. Dessa teorier innebär en punktinsats med "en-till-en"-undervisning utanför klassrummet under kortare period. Dessa metoder bygger på det amerikanska undervisningssystemet, vilket inte i alla avseenden är applicerbart på undervisningen i svenska skolor. Dessutom har effekten av dessa insatser enligt Myrberg visat sig avta med tiden (2001:23). Vi valde därmed att inte gå djupare in i dessa metoder.

Respondenterna utgår i hög grad från sina yrkeserfarenheter i sin profession. Enligt Birgit Lendahls Rosendahl, forskare i pedagogik, är det väsentligt att lärare har en medveten pedagogisk grundsyn: "Lärare måste veta vad de gör och varför." (Lendahls Rosendahl 2004:126). Lendahls Rosendahl anser att lärare ofta vet hur och vad de gör, men att de mindre ofta ställer frågan Varför? och På vilka grunder? De senare frågorna är sådana där svaren oftast återfinns i forskningen (Lendahls Rosendahl 2004:127). Att vara uppdaterad i yrkesteorier är därmed väsentligt för att kunna underbygga sin undervisning vetenskapligt. Yrkeserfarenheter är det respondenterna anger som grund för bland annat sina val av metoder. De sade att deras reflektion över det vardagliga arbetet med eleverna tillsammans med deras utbildning ger dem en god grund att stå på. Genom yrkeskompetensen kan lärare anpassa läs- och skrivundervisningen utifrån flera erfarna teorier så att den på bästa sätt gynnar de elever som ingår i gruppen. För att komma nära lärarens uttalade yrkeskunskaper har vi genom våra intervjuer försökt konkretisera dessa kunskaper. Detta för att medvetandegöra samt lyfta fram på vilka grunder respondenterna utövar den komplexa praktiken, så att Varför frågan kan besvaras. Vi har kommit fram till att då yrkeserfarenheten grundar sig i och berikas av vetenskapliga teorier har läraren de bästa förutsättningar för framgångsrik undervisning. De läs- och skrivinläringsteorier och metoder som respondenterna lyfter är Bornholmsmodellen, Montessori-pedagogik, LTG och ljudning. Dessa är alla vanligt förekommande i den svenska läs- och skrivinläringen.

6.6 Sammanfattning av analys, diskussion och slutsats

Definitioner av läs- och skrivsvårigheter kan grunda sig i antingen läs- och skriv*kunnighet* eller läs- och skriv*förmåga* (Myrberg 2001:5). Förmågan utgår från samhällets krav, medan kunnigheten ses som en motsats till analfabetism. Utifrån dessa skilda utgångspunkter är det svårt att dra en gräns för vad läs- och skrivsvårigheter innefattar, och därmed är definitionen av läs- och skrivsvårigheter beroende av vilket synsätt som används. Först när läs- och skrivutvecklingen avstannar eller en svårighet återkommer anser respondenterna att eleven befinner sig i läs- och skrivsvårigheter.

Elever i läs- och skrivsvårigheter som går i skolår 2 och 3 anses av respondenterna vara enkla att upptäcka i det vardagliga arbetet, eftersom de varje dag arbetar nära dessa elever som befinner sig i inledningsfasen i sin läs- och skrivutveckling. För att inte endast se till de elever i uppenbara svårigheter finns det en fördel med att kartlägga alla elever då även elever i lättare läs- och skrivsvårigheter skall kunna upptäckas och få det stöd de behöver. Desto tidigare en elevs svårigheter uppmärksammas, desto effektivare blir åtgärderna (Lundgren & Ohlís 2003:14). Det finns inga generella normer för vad en elev skall kunna i respektive skolår. I dagsläget finns uppnåendemålen för skolår 5, men inför hösten finns det förslag på uppnåendemål för skolår 3. Uppnåendemålen för skolår 3 skulle kunna bidra till att tidigare kunna sätta in stöd för de elever som inte tross nå målen.

Lärares kompetens är den resurs av störst betydelse för elevens läs- och skrivframgångar (Dahlgren m.fl. 1999:6; Konsensusprojektet 2003:36). Utifrån vår undersökning ser vi förutom lärarens kompetens även specialpedagogen, föräldrar, samt materiella hjälpmedel som viktiga resurser för elever i läs- och skrivsvårigheter. För att kunna få tillgång till resurser ser vi kartläggningen som den främsta förutsättningen för att styrka beläggen för adekvata resurser. Det står tydligt uttryckt i grundskoleförordningen om *alla* elevers rätt till stöd om de inte befaras nå uppnåendemålen (Grundskoleförordningen 5 kap. 4§). Det skall inte krävas diagnos för att få tillgång till dessa resurser, även om det enligt respondenterna är lättare att få tilldelade resurser till elever med diagnos. Det uttrycks i grundskoleförordningen att stöd i största möjliga utsträckning skall ges inom klassen (Grundskoleförordningen 5 kap. 5§). Specialundervisningen är dock organiserad på olika sätt beroende på specialpedagogen. I vår undersökning fann vi att de flesta av respondenterna hade stor tillförlit för respektive specialpedagog men att tiden hos specialpedagogen inte alltid räcker till för elever i lättare läs- och skrivsvårigheter. Dessutom menar Nilsson att de specialpedagogiska insatserna alltför mycket riktas mot eleven och dennes svårigheter, och för lite på den undervisning eleven har problem att ta till sig. Ibland är det endast undervisningen som behöver förändras och därmed inte eleven (Nilsson 1997:106).

Läraren arbetssätt då den har elever i läs- och skrivsvårigheter skall utgå från metodpluralism. En ensidig metodträning kan rentutav innebära en risk för elevens läs- och skrivutveckling (Konsensusprojektet 2003:36). En hög grad av "en-till-en"- undervisning i kombination med anpassat material, rik språkmiljö och tid till övning ger bra förutsättningar för en lyckad läs- och skrivutveckling, framförallt för elever i läs- och skrivsvårigheter (Frykholm 2007:114; SiLS 2005:82; Andersson m.fl. 2006:11). För att elever i läs- och skrivsvårigheter skall vilja ge träningen den tid det krävs att reducera sina svårigheter behövs lustfyllda övningar som intresserar och motiverar eleven att fortsätta träna. Läslusten påverkar den tid eleverna lägger på läsningen utanför skolan, vilket leder till ökad träning av läsning, som i sin tur leder till utvecklande av elevens läsförmåga (Andersson m.fl. 2006:11). Denna positiva känsla kan förklaras av Matteuseffekten som är en positiv spiral som leder till förbättrad läs- och skrivutveckling (Myrberg 2007:73-75).

6.7 Sammandrag

Vi har i vår undersökning kommit fram till att lärarens yrkeskompetens är en avgörande faktor för en framgångsrik läs- och skrivinläring. I stället för att välja en metod framgår det att metodpluralism, där lärare kan möta alla elevers behov, främjar elevernas inläring. Lärarens synsätt på läs- och skrivsvårigheter påverkar hur de väljer att arbeta med dessa elever. En hög andel "en-till-en"- undervisning i klassrummet har visat sig ge positiva resultat för elever i läs- och skrivsvårigheter. Då får eleven och läraren den kommunikation som krävs, samtidigt blir eleven en del av helheten i klassrummet. I skolår 2 och 3 upptäcks elever

i läs- och skrivsvårigheter ofta genom informella test i det dagliga arbetet av sin lärare. Då lärare upptäcker att en elev uppvisar svårigheter utreds dessa vidare genom mer formella test för att finna var dessa svårigheter ligger. Utifrån vår undersökning har vi även märkt att lärare i stor utsträckning utgår från sin grundläggande lärarutbildning, samt den kompetensutveckling flertalet genomgått inom läs- och skrivutveckling. Att söka och ta till sig ny vetenskaplig forskning på egen hand är viktigt, men vi tycker oss se att flera av respondenterna i sin profession snarare tar utgångspunkten i sin yrkeserfarenhet.

6.7.1 Examensarbetets relevans för lärare och elever

I dagens informationssamhälle är läs- och skrivförmågan viktig för en elevs fortsatta utbildning och liv. Därför blir lärarens viktigaste uppdrag i grundskolans tidigare år att alla elever lär sig läsa och skriva. Under examensarbetets gång har vikten av lärarens yrkeskompetens framhävts. Eftersom yrkeskompetensen ses som den främsta faktorn för att främja elevers läs- och skrivförmåga är det viktigt med kompetensutveckling inom detta område, för att minska antalet elever i läs- och skrivsvårigheter i framtiden. Som nyutexaminerad lärare är det viktigt att kunna utbyta kunskap och perspektiv på elever i läs- och skrivsvårigheter med lärare som har varit yrkesverksamma i många år. Lärare med mångårig erfarenhet besitter stor yrkeserfarenhet, och vi som nyutexaminerade har de senaste teorikunskaperna. Vi kan tillsammans bidra till att utveckla skolans verksamhet, så att nya perspektiv kan belysa elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi tror också att detta examensarbete kan vara ett sätt att uppmärksamma komplexiteten av läs- och skrivundervisning, samt bidra till förståelse av elever i läs- och skrivsvårigheter. I vårt examensarbete har vi försökt belysa komplexiteten genom att framhålla att eleven är *i* läs- och skrivsvårigheter istället för *med* läs- och skrivsvårigheter. Detta förskjuter perspektivet från eleven till att det är miljön och samhällets krav som ger upphov till svårigheterna, samt att eleven endast för tillfället är i svårigheter.

6.7.2 Fortsatt forskning

Under de senaste åren har nivån på läs- och skrivförmågan hos svenska elever ifrågasatts. Under arbetets gång har frågor väckts vilka kan användas vid fortsatt forskning:

Observationer och egna kartläggningar av elevernas svårigheter skulle kunna komplettera denna undersökning för att se om lärarens uttalanden stämmer överens med det faktiska förhållandet i klassrummet.

Hur väljer lärare att kartlägga elever i läs- och skrivsvårigheter? Vilka olika slags kartläggningmaterial finns tillgängliga? Samt jämföra dessa alternativ för att se vilka som lämpar sig bäst för att kartlägga elever i läs- och skrivsvårigheter.

Vilka olika specialpedagogiska arbetssätt finns som gynnar elever i läs- och skrivsvårigheter?

Hur arbetar lärare med elever i läs- och skrivsvårigheter i grundskolans senare år? Och hur ser kartläggningarna ut där? Vilket synsätt har lärare och vilken hänsyn tar de till eleven i svårigheter?

Hur kan lärare på bästa sätt förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?

Källförteckning

Ahlberg, Ann (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2002). *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonniers Utbildning AB.

Andersson, Bodil, Belfrage, Louise & Sjölund, Eva (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Andersson, Inga (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS.

Bibeln. *Matteusevangeliet kapitel 13, vers 12*. Bibelkommissionens översättning (1981). Stockholm: Verbum Förlag AB.

Carlström, Margareta (1996). "Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter" i Ericson, Britta (red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s.62-101). Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, Gösta, Gustavsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.

Druid Glentow, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och kultur.

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Diadalos AB.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olof (2006). "Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning" Uppsala: Kunskapsförlaget.

Johnsen, Birgitta (1996). "Språkutredning vid läs- och skrivsvårigheter" i Ericson, Birgitta (red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s.146-182). Lund: Studentlitteratur.

Lendahls Rosendahl, Birgit (2004). "Skolutvecklingens drivkrafter" i Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin. *Perspektiv på skolutveckling* (s.111-127). Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin (2003). *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Förbundet FMLS, Specialpedagogiska institutet.

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

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Ong, Walter J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.

Rygvold, Anne-Lise (2001). "Läs- och skrivsvårigheter" i Asmervik, Sverre & Ogden, Terje, Rygvold, Anne-Lise (red.) *Barn med behov av särskilt stöd* (s.14-83). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2002). *Språket lyfter – Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår 6*. Stockholm: Liber Distribution AB.

Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm (här förkortad SiLS) (2005). Myrberg, Mats & Lange Anna-Lena (red.) *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER*. Stockholm.

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

Utbildningsdepartementet (SOU 1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94). Stockholm: Skolverket.

Internetkällor

Frykholm, Clas-Uno (2007). "Pedagogiska konsekvenser" i *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* (s.101-120). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2008-04-04 från:
http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publ_id/553

Konsensusprojektet (2003). Myrberg, Mats (red.) *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm. Hämtad 2008-04-04 från:
http://www.skoldatek.se/www.lhs.se/upload/IOL/Publikationer/Skapa_konsensus.pdf

Myrberg, Mats (2007). "Läs- och skrivsvårigheter" i *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* (s.73-99). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2008-04-04 från:
http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publ_id/553

Myrberg, Mats (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Hämtad 2008-04-02 från:
<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/>

Nationalencyklopedin. Artikel: "Läs- och skrivsvårigheter". Hämtad 2008-05-14 från:
http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=247280

Skolverket. "Förslag till mål i svenska och svenska som andraspråk". *Skolverkets förslag till mål för årskurs 3*. Hämtad 2008-05-19 från: <http://www.skolverket.se/sb/d/2021>

Utbildningsdepartementet (1994). *Grundskoleförordningen*. Hämtad 2008-05-17 från:
<http://lagen.nu/1994:1194>

Utbildningsdepartementet. *Kursplanen i svenska för grundskolan*. Hämtad 2008-05-19 från:
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087><http://www.skolverket.se/sb/d/1294>

Muntliga källor

Källström, Roger. (2007-11-12). Personlig kommunikation.

Fem intervjuer med lärare till elever i skolår 2 och 3 vid grundskolor i Västsverige.
Intervjuerna utfördes i april 2008, och finns inspelade och sammanfattade hos författarna.

Bilaga 1: Intervjuguide

Information: Vi informerar våra respondenter angående anonymitet av person och skola.

Personfakta:

Namn:

Födelseår:

Antal verksamma år:

Skola/ Klass:

Utbildning /Kompetensutveckling, år:

Inledande frågor:

Hur stor är din barngrupp nu?

Har du erfarenhet av elever i skolår 2 och/eller 3 som uppvisar svårigheter i sin läsning eller skrivning? Ser du något mönster bland dessa elever?

Vilka tankar har du kring läs- och skrivsvårigheter?

Hur definierar du läs- och skrivsvårigheter?

Vad anser du vara normal läs- och skrivutveckling i skolår 2 respektive 3?

Vilka tankar har du kring elever i läs- och skrivsvårigheter?

Tar du reda på de bakomliggande orsaker som ligger elevens läs- och skrivsvårigheter?

I så fall, vilken relevans har de bakomliggande orsakerna för ditt arbetssätt?

Anser du att elevers svårigheter är bestående eller kan de övervinna sina svårigheter och komma i nivå med sina kamrater?

Hur upptäcker du att en elev är i läs- och skrivsvårigheter?

Kartlägger du alla elevers läs- och skrivutveckling, eller endast de elever som du anser är i läs- och skrivsvårigheter? Hur?

Tror du att några elever förblir oupptäckta? Varför?

Hur går du vidare när läs- och skrivsvårigheter upptäckts?

Hur utreds elever som uppvisar svårigheter?

Görs åtgärdsprogram?

Vilka resurser finns att tillgå?

Hur arbetar du med dessa resurser?

Vilken roll har föräldrarna i elevens fortsatta utveckling?

På vilket sätt satsar skolledningen på elever i läs- och skrivsvårigheter?

Hur kan du arbeta för att reducera läs- och skrivsvårigheter?

Hur arbetar du med läs- och skrivinlärning/ läs- och skrivutveckling?

Ändrar du ditt arbetssätt när du har elever i läs- och skrivsvårigheter? Hur?

Anpassas uppgifter till de elever som är i läs- och skrivsvårigheter? I så fall, reagerar andra elever på det?

Hur kan du som lärare uppmärksamma och stötta elever i läs- och skrivsvårigheter?

I vilken mån utgår du från teorier eller forskning i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

Vilka teorier rör det sig i så fall om och hur arbetar du med dessa teorier?