



GÖTEBORGS UNIVERSITET

När läsinlärningen inte går enligt mallen

Hur arbetar pedagoger med läsinlärning?
Hur organiserar skolan särskilt stöd?

My Engström

Examensarbete: LAU370

Handledare: Inga-Lill Jakobsson

Examinator: Rune Romhed

Rapportnummer: VT10-2611-078



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: När läsinlärningen inte går enligt mallen

Författare: My Engström

Termin och år: Vårterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Inga-Lill Jakobsson

Examinator: Rune Romhed

Rapportnummer: VT10-2611-078

Nyckelord: Läsinlärning, läsutveckling, metoder, förutsättningar, åtgärder, pedagoger, rektorer

Sammanfattning:

Syfte: Syftet är att undersöka vilka åtgärder och förutsättningar som ges till elever som inte följer mallen vid läsinlärning. Arbetet har utgått från frågeställningarna:

- Hur arbetar pedagoger med läsinlärning?
- Hur organiserar skolan särskilt stöd?

Metod: Studien är en kvalitativ studie i form av intervjuer. Intervjuer har genomförts med tre pedagoger och tre rektorer. Samtliga intervjuer spelades in på band.

Resultat: Utifrån min undersökning kan jag se att pedagogerna använder sig av många olika metoder när de arbetar med läsinlärning. De blandar traditionellt med nytt. I arbetet när läsinlärningen inte går enligt mallen förändrar de sin undervisning efter bästa förmåga. Andra metoder, en-till-en undervisningsmetoder, använder pedagogerna i samarbete med skolans specialpedagog. De organisatoriska förutsättningarna ser från grunden olika ut bland annat beroende på elevantal. Vid organisation av särskilt stöd förlitas det mycket på att pedagogerna själva förändrar undervisningen. Ibland sätts extra resurser in i form av ytterligare en pedagog.

Betydelse för läraryrket: Arbetet har stor betydelse för läraryrket, både för färdiga och blivande pedagoger, då alla sannolikt någon gång kommer att möta elever som inte följer mallen vid läsinlärning.

Förord

Till alla som varit till hjälp i mitt arbete vill jag säga ett stort TACK!

Speciellt till informanterna som delat med sig av sina erfarenheter och kunskaper och därmed gjort denna uppsats möjlig. Pedagogerna avsatte tid för mina intervjuer trots att de var mitt uppe i en hektisk period av utvecklingssamtal.

Ett särskilt tack till min handledare Inga-Lill Jakobsson för värdefulla synpunkter och råd. Hela arbetet har både breddat min kunskap och stärkt mig i rollen som pedagog.

Göteborg den 23 maj 2010

My Engström

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och frågeställningar	6
2. Teoretisk anknytning	7
2.1 Förankring i styrdokument	7
2.2 Läsinlärningens historik	7
2.3 Tidigare forskning	8
2.4 Läsa	9
2.5 Läsutveckling	10
2.6 Förberedande läsinlärning	11
2.7 Läsinlärning	11
2.7.1 Didaktik	11
2.7.2 Utveckling av läsförmåga	12
2.7.3 Syntetisk och analytisk metod	12
2.7.4 Fler läsinlärningsmetoder	12
2.8 Skolans organisation	14
2.8.1 Skolans ansvar	14
2.8.2 Skolans ordinarie verksamhet – forskning	15
2.8.3 Skolors arbete med särskilt stöd	16
2.9 Särskilt stöd	16
2.9.1 Förutsättningar	16
2.9.2 Identifiering och kartläggning	17
2.9.3 Sammanfattning	18
3. Genomförande	18
3.1 Datainsamling	18
3.1.1 Metod	18
3.1.2 Bearbetning av material	19
3.2 Undersökningsgrupp och urval	19
3.3 Etiska ställningstaganden	20
3.4 Tillförlitlighet	20
3.4.1 Reliabilitet	20
3.4.2 Validitet	21
3.4.3 Generaliserbarhet	21
4. Resultat	21
4.1 Pedagoger	21
4.1.1 Läsinlärningsarbete	21
4.1.2 Läsinlärningsarbete när det inte går enligt mallen	22
4.1.3 Tillräcklig organisation kontra behov	22
4.2 Rektorer	23
4.2.1 Organisatoriska förutsättningar vid läsinlärning	23
4.2.2 Organisatoriska förutsättningar när läsinlärningen inte går enligt mallen	23
4.2.3 Tillräcklig organisation kontra behov	24

5. Diskussion	25
5.1 Analys av resultat – pedagoger	25
5.1.1 Läsinlärningsarbete	25
5.1.2 Läsinlärningsarbete när det inte går enligt mallen	25
5.1.3 Tillräcklig organisation kontra behov	26
5.2 Analys av resultat – rektorer	26
5.2.1 Organisatoriska förutsättningar vid läsinlärning	26
5.2.2 Organisatoriska förutsättningar när läsinlärningen inte går enligt mallen	26
5.2.3 Tillräcklig organisation kontra behov	27
5.3 Slutdiskussion	27
5.3.1 Hur arbetar pedagoger med läsinlärning?	27
5.3.2 Hur arbetar pedagoger när läsinlärningen inte går enligt mallen	28
5.3.3 Vilka organisatoriska förutsättningar ges vid läsinlärning?	29
5.3.4 Vilka organisatoriska förutsättningar ges när läsinlärningen inte går enligt mallen	29
5.4 Konsekvenser för läraryrket	30
5.5 Förslag till fortsatt forskning	30
6. Referenser	31
Bilagor	
Bilaga 1: Intervjuinformation till pedagoger	
Bilaga 2: Intervjuinformation till rektorer	
Bilaga 3: Intervjufrågor till pedagoger	
Bilaga 4: Intervjufrågor till rektorer	

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I skolan är det svårt att klara sig utan att kunna läsa då det mesta av arbetet faktiskt bygger på läsning. Att veta vilka metoder som kan användas vid läsinlärningen och veta hur man kan organisera runt elever som behöver extra stöd i sin läsinlärning har stor betydelse både för färdiga och blivande pedagoger. Läsningen är för mig mycket betydelsefull ur ett sociokulturellt perspektiv där den språkliga kommunikationen är en grundsten. Att kunna läsa och vara trygg och säker i den kunskapen underlättar när man ska lära och arbeta tillsammans med andra. När man får lyckas i skolan påverkar det också elevernas självförtroende, självkänsla och motivation. Det är viktigt att skapa goda förutsättningar runt elevers läsinlärning. Lpo94 säger att: ”Skolan skall sträva efter att varje elev *utvecklar sitt eget sätt att lära och känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra och tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet*” (Skolverket, 2006:9). Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och även för elevernas fortsatta liv. Ett av skolans viktigaste uppdrag är därför att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Skolverket, 2000). Att kunna läsa är viktigt för alla människor.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka åtgärder och förutsättningar som ges till elever som inte följer mallen vid läsinlärning eller tar tid på sig att knäcka läskoden. Utifrån mitt syfte utgår arbetet från följande frågeställningar:

- Hur arbetar pedagoger med läsinlärning?
- Hur organiserar skolan särskilt stöd?

Den första frågeställningen är riktad till de tre pedagogerna i min undersökning där jag undersöker hur de arbetar med läsinlärning och hur de gör när elever inte följer mallen vid läsinlärningen. Den andra frågeställningen är riktad till de tre rektorerna i undersökningen där jag undersöker vilka förutsättningar som ges och hur skolan organiserar särskilt stöd för dessa elever.

2. Teoretisk anknytning

2.1 Förankring i styrdokument

Om elever i skolan och i sin utveckling behöver extra stöd har de rätt till det enligt flera av skolans styrdokument:

Lpo 94 (Skolverket, 2006):

... 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* (2006:10).

... alla som arbetar i skolan skall *uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande* (2006:12).

... läraren skall *utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter och samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen* (2006:12).

Skollagen (1985:1100)

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (2 § 1 kap.).

Grundskoleförordning (1994:1194)

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet (1 § 5 kap.).

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. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp (5 § 5 kap.).

Skolan ska vara likvärdig för alla elever. Därför är det viktigt att organisera skolan så att även de elever som visar svårigheter får det stöd de har rätt till.

2.2 Läsinlärningens historik

Följande historiska genomgång bygger på Hedström (2009:8-13).

Läsandet uppfanns för några tusentals år sedan. Våra hjärnors organisation ändrades; tänkandet och vår intellektuella kapacitet tog ett nytt språng. Att kunna skriva och läsa har alltid inneburit makt, men var inte alla förunnat att lära. Under senmedeltiden i Europa var det adeln och det högre borgerskapet som var privilegierade att få lära sig läsa. På 1600-talet i Sverige började människor att kunna läsa. Präster bokförde då under husförhör vilka som kunde. De som inte kunde fick inte konfirmeras, ingå äktenskap, delta i nattvarden eller vittna inför tinget.

Fram till år 1842, det år som folkskolan föddes, var det i huvudsak föräldrarna som lärde sina barn läsa. Detta var ganska framgångsrikt och på 1840-talet kunde cirka 90 % av den vuxna befolkningen läsa. *Bokstavsmetoden* som läsinlärningsmetod övertog folkskolan från kyrkan. Barnen uttalade bokstävernas namn till exempel ess, kå, o = sko. Inom folkskolan infördes 1858 småskolan, med uppgift att lära ut läsning. Detta var en åtgärd som infördes på grund av att läskunnigheten gick ner. Läsning och skrivning skulle nu läras ut i samspel med andra. Flera olika metoder följde sedan under 1850-talets andra hälft. *Ljudmetoden* – där analyserades de enskilda språkljuden i talövningar. Man skulle kunna ljud, ljudtecken och ljudnamn. *Ordbildsmetoden* – innebar att lära sig ett antal grundord som för barnen var intressanta och sedan bryta ner orden i mindre delar och med dem skapa nya ord.

Efter andra världskriget etablerades begreppet ”läsmognad” vilket innebar att man måste vara mogen för att börja lära sig läsa. Läsförberedande undervisning utfördes därför i lekskola och förskola. Man fick dock inte lära ut bokstäver och läsning för detta hade skolan monopol på. Lärde barnen sig läsa utanför skolan kunde det leda till att de lärde sig läsa på fel sätt. På 1970-talet fick en ny läsmetod stort genomslag; *LTG-metoden*. Där utgår man från det ordförråd och de erfarenheter barnen har med sig till skolan. Med den grunden ska barnen formulera egna texter tillsammans med sin lärare. Metoden är förförståelseinriktad och startar i de hela orden, men man måste också kunna gå ner på ljudnivå och förstå sambandet mellan bokstav och bokstavsljud. Den här metoden kan kopplas till teorier om barns utveckling och språket som verktyg för tanken, helt enligt både Piaget och Vygotskij – båda väldigt kända utvecklingspedagoger.

Under 1970-talet diskuterades det mycket om vilken metod som var lämpligast vid den första läsinläringen i skolan. I Sverige diskuterades två metoder som bröt mot den tidigare dominerande läsebokstraditionen, nämligen *LTG-metoden*, som framhåller innehåll och förståelse samt *Wittingmetoden* som framhåller avkodningsförmåga. Metodstriderna övergick under 1980-talet till att handla mer om vilka metoder som var lämpliga för barn med läs- och skrivsvårigheter. De flesta var nu överens om att barn lärde sig läsa oberoende av metod men att man nu behövde veta hur man skulle göra med de barn som hade svårt för att lära sig läsa. Fler udda idéer om hur man skulle hjälpa elever i svårigheter framkom under 1990-talet och till viss del in på 2000-talet. Det kunde vara metoder som till exempel att hoppa runt, träna balans och kroppskoordination, lyssna på Mozart och få massage. För dessa metoder är dock det vetenskapliga stödet bristfälligt eller saknas helt. Författaren menar att det inte finns några genvägar när det gäller läsinläringen. Ingen blir en god läsare utan att öva läsning (Hedström, 2009).

2.3 Tidigare forskning

Professor Roger Säljö menar att det finns två forskningstraditioner om läsinläring. Den ena traditionen betonar läsning som en färdighet som handlar om att avkoda ord, att man knäcker koden. Den andra traditionen betonar: för att bli en god läsare så måste man förstå vad man läser, att läsningen ses som en form av kommunikation. Den svenska forskningen har dominerats av traditionen hur man knäcker koden (<http://www.forskning.se>). Caroline Liberg, även hon professor, talar också om dessa forskningstraditioner. Hon menar att vi är bra på att lära elever att knäcka koden men inte lika bra på att ge dem stöd i att utvecklas vidare, till exempel att hitta olika lässtrategier (<http://www.forskning.se>).

På uppdrag av Skolverket genomförde professor Mats Myrberg 2002 en översikt av forskningen kring läs- och skrivsvårigheter. För elever med läs- och skrivsvårigheter kom han fram till att det är specialutbildade lärare som bör hålla i läsinlärningsprogram och att eleverna ska träna läsning och skrivning på alla nivåer, till exempel både fonologisk medvetenhet, rättstavning och läsförståelse. Undervisning där man läser och skriver, hur ljud och bokstav hänger samman, visar sig ge bäst resultat. Man lyckas också bättre visade det sig om läsinläringen innehåller träning av den fonologiska medvetenheten. Att göra ”mer av samma” räcker inte utan man måste tillföra något mer och annorlunda än det vanliga. Han menar också att det inte hjälper att gå om en klass eller att gå i en speciell ”läsklass”. Vidare menar han även att individuell undervisning är bättre än halvklass med vanlig undervisning (Andersson m.fl., 2006:47-48).

Professor Mats Myrberg ledde också det så kallade *Konsensusprojektet* där man kom fram till vad som förenar svenska forskares syn på läs- och skrivfrågor. I projektet deltog 24 forskare. På uppdrag av Skolverket skulle de hitta gemensamma nämnare på frågor som det debatterats kring angående läs- och skrivinläring samt läs- och skrivsvårigheter. Forskargruppen kom fram till att ett framgångsrikt specialpedagogiskt arbetssätt för elever som har läs- och skrivsvårigheter bland annat kännetecknas av att:

Läraren har en hög lärarkompetens, är förtrogen med flera olika metoder och material och kan anpassa sinundervisning efter varje enskild elev. Det är viktigt att inte invänta ”läsmognad” utan man ska komma igång med stöd så tidigt som möjligt. Vägledningen av läraren ska vara aktiv och strukturerad, det löser sig oftast inte av sig självt. Läraren bör också ha tid till en-till-en-undervisning för varje elev, varje vecka. För att förstå vad de läser behöver eleverna hjälp i hur man angriper texter och hur man lär sig dra slutsatser. Framgångsrikt är också att läraren motiverar så att eleverna får ett sammanhang i sin strävan att läsa och skriva. Arbetet ska vara målmedvetet och målinriktat och det är viktigt att inte släppa eleverna när de kan läsa flytande utan då behöver de fortsatt stöd för att komma vidare och utvecklas som läsare. Som komplement till stödet från läraren är dataprogram bra. Att samarbeta med hemmen har också stor betydelse för om det går bra eller dåligt. För att förstå och använda en mer komplicerad grammatik och utveckla ordförrådet menar forskargruppen att högläsning är bra. Högläsning skapar också läsfantasi och man får samtidigt dela läsoplevelser med andra (Andersson m.fl., 2006:48-50).

Idag är forskare överens om att det är nödvändigt att vara fonologiskt medveten för att kunna bli en god språkare. Forskningen säger också att skolan bör använda läsinlärningsmetoder som har vetenskapligt stöd och som har utvärderats. Beprovad erfarenhet, sådant som använts i undervisningen under många år och som visat sig ge goda resultat kan användas parallellt, även om det inte alltid har granskats vetenskapligt. Mest betydelse, enligt forskningen, har dock läraren och lärarens kompetens. Att följa en metod till punkt och pricka visar sig ha mindre betydelse (Andersson m.fl., 2006:46).

2.4 Läsa

En förutsättning för att kunna delta och fungera i dagens samhälle är att man kan kommunicera och läsa. Genom läsningen får man ökade möjligheter att kommunicera med andra samtidigt som man själv kan ta till sig ny information (Bjar & Frylmark, 2009:193).

Enligt Gibbons (2006) lär man språk bäst om man tränar i många olika situationer och i naturliga sammanhang (Gibbons, 2006:32).

I livet behöver man också få möjligheter att skapa mening, förstå omvärlden och kunna uttrycka tankar och känslor och det kan vi göra genom texter och språk.

Att stimulera och stödja barns språkliga utveckling blir därför mycket angeläget för skolan. Det är viktigt att kunna förstå och kunna påverka sin egen situation, närmiljö och samhällsutveckling (Myndigheten för skolutveckling, 2007:8). Samtalet är enligt Säljö (2000) den viktigaste komponenten i vår kunskapsbildning. I samtalet tar individen med sig insikter och kunskaper som den sedan formas av (Säljö, 2000:47).

Skolan har ett stort ansvar att stödja barn i deras läsutveckling och då är det viktigt att förstå vad läsning innebär. Professor Karin Taube (2007) definierar läsning så här:

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

Hon menar att det inte blir någon läsning om inte läsaren är motiverad, kan avkoda orden och förstå dem. En förutsättning menar hon dock är att barn har utvecklat en medvetenhet om sitt språk, att de är medvetna om fonemen – språkets minsta betydelseskiljande delar (Taube, 2007:13, 21).

För några decennier sedan skulle barnen vara skolmogna innan de fick börja skolan. De skulle anpassas till den traditionella läsinlärningen och skolans krav. Man menade att barnen skulle vara "läsmogna" (Lindö, 2002:129). I dagens skola förespråkas det istället att man ska bygga på och utgå ifrån det barnen redan kan när de ska lära sig något nytt. Den ryske psykologen Vygotskij menar att barn har potentiella utvecklingszoner. Han menar att inom dessa zoner finns det, det som barnen redan kan och det som barnen inte kan på egen hand men som de kan tillsammans med andra.

"Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan han klara på egen hand i morgon"
(Björk & Liberg, 1996:13-14)

Jönsson & Englund (2006) menar att det är viktigt att barn får uppgifter, till exempel texter som motsvarar deras utvecklingsnivå så att de kan lyckas och lyckas om igen. Barn måste få behålla, bygga upp och vidga sin självkänsla och sitt självförtroende – då har man gett en bra förutsättning för att de ska lyckas i sin läsutveckling (Jönsson & Englund, 2006:7).

2.5 Läsutveckling

Läsutveckling kan delas in i fyra olika stadier enligt Höien och Lundberg (1999). Det **första stadiet** är *Pseudoläsning* som innebär att man läser omgivningen och inte själva texten. Till exempel: Man läser "mjölk" när man ser paketet. **Andra stadiet** är *Logografisk läsning* och här kan man läsa själva ordet och kommer ihåg det som en visuell minnesbild. Endast bekanta ord kan läsas. Det **tredje stadiet** är *Alfabetisk-fonologisk läsning* och här har man knäckt läskoden. Man kan hantera bokstäverna och förstå sambandet mellan talat och skrivet språk. Man kan läsa okänd text. **Fjärde stadiet** är enligt författarna *Ortografisk läsning* vilket innebär att man kan gå direkt från text till innebörd. Man förstår vad man läser (Höien och Lundberg, 1999:46-54). Fridolfsson (2008) beskriver också läsutveckling enligt ovanstående fyra nivåer, eller strategier som hon kallar dem och förklarar vidare att läsutvecklingen inte följer ett linjärt mönster utan strategierna kan användas parallellt. Det finns naturligtvis individuella variationer, i synnerhet när det gäller hur länge en individ befinner sig på en och samma nivå (Fridolfsson, 2008:80-84).

2.6 Förberedande läsinlärning

En av våra mest tongivande forskare, Ingvar Lundberg menar att språklig medvetenhet är en viktig förutsättning för god läsinlärning. Att vara språkligt medveten betyder att man uppmärksammar sitt eget språk, hur det låter och hur det är uppbyggt av ord och meningar. Till exempel: Det heter inte "vad du sa?" utan "vad sa du?" Fonologisk medvetenhet är ett mer specifikt begrepp som innebär att man är medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad. Till exempel: "Vilket ord passar inte – katt, ratt, kotte, skatt?"

Ännu mer specifikt är begreppet fonemisk medvetenhet, vilket innebär att man kan rikta sin uppmärksamhet på språkets minsta betydelseskiljande byggsten, fonemen. Till exempel: "Vad blir kvar om man tar bort det första ljudet i ordet ris?" När vi talar behöver vi inte tänka på de enskilda språkljuden, de kommer av sig själva. Men när vi ska läsa måste vi vara medvetna om ljuden och att ljuden tillsammans bildar ord (Lundberg, 2007:6-9).

Lundberg (2007) har utarbetat ett systematiskt arbetssätt av språklekar som övar upp barns språkliga medvetenhet, nämligen *Bornholmsmodellen*. I lekens form övar barn upp sin språkliga medvetenhet under 8 månader i förskoleklassen. Lekarna har en tydlig positiv effekt på läsinlärningen. Språklekarna delar Lundberg in i fem olika kategorier:

- 1) *Lyssna på ljud*. Här tränar barnen sin koncentration och uppmärksamhet genom att lyssna efter olika ljud.
- 2) *Ord och meningar*. Här ska barnen upptäcka och förstå vad en mening är och att den kan delas upp i ord.
- 3) *Första och sista ljudet i ord*. Här lär sig barnen att upptäcka och känna igen olika fonem. Man lär sig skilja olika fonem från varandra.
- 4) *Fonemens värld – analys och syntes*. Nu lär sig barnen mer fullständiga analyser av ords fonemiska uppbyggnad och får också öva sig att ljuda samman fonem till ord.
- 5) *Bokstävernas värld – på väg mot riktig läsning*. Här får barnen lära sig att fonemen representeras av bokstäver. Man utnyttjar bokstävernas ljud för att identifiera skrivna ord

(Lundberg, 2007:21-22)

2.7 Läsinlärning

2.7.1 Didaktik

En didaktisk tillämpning vid arbete med läs- och skrivinlärning beskriver Dahlgren m.fl. (1999) enligt sex principer:

- att man på ett positivt sätt stödjer skriftspråklig verksamhet i miljön runt barnen
- att man utgår från barnens omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadier
- att man tar hänsyn till de grundläggande likheterna mellan skrivet och talat språk
- att man hjälper barnen att utveckla skriftlig och talspråklig medvetenhet
- att man tillsammans med föräldrar, pedagoger och pedagogiska ledare samverkar så att alla är delaktiga och tar ansvar för utvecklingen
- att man i olika sammanhang och på olika sätt arbetar med skriv- och läsaktiviteter

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

Det är viktigt att vara insatt i olika metoder inom läs- och skriv för att på bästa sätt kunna stödja eleverna i deras skriftspråksutveckling (Dahlgren m.fl., 1999:118).

2.7.2 Utveckling av läsförmåga

Caroline Liberg beskriver att man i läsinlärning ska beakta fyra utvecklingslinjer för att kunna lyckas med att förbättra läsförmågan hos barn. **Den första** handlar om att ge eleverna en inblick i läsandet och väcka ett intresse för att läsa. Detta påbörjas redan i förskolan.

Kodknäckarfasen är den andra. Här får man vidareutveckla sitt läsintresse och lär sig sätta ihop bokstäver till ord. Man börjar kunna automatisera läsandet för att börja fokusera på innehållet. Denna linje innefattar förskoleklass och år 1, år 2 och ibland delar av år 3. I **den tredje** möter eleverna allt längre texter och de behöver nu stöd i att hitta lässtrategier och stödstrukturer för att förstå. Detta sker i år 3 och år 4.

Här menar Liberg att det idag, i skolan, finns stora svagheter. Vi behöver bli bättre på att stödja eleverna så att de kommer vidare i sin utveckling även efter kodknäckarfasen. **Den fjärde** utvecklingslinjen innebär att man lär sig olika sätt att uttrycka sig och man blir mer specifikt insatt i språket (<http://www.forskning.se>).

Lundberg och Herrlin (2007:11-18) beskriver i boken *God Läsutveckling* utvecklingen av läsförmåga utifrån fem dimensioner:

- fonologisk medvetenhet; man lär sig koppla ljud (fonem) till bokstav (grafem)
- flyt i läsningen; man kan generalisera en del ord och läsflytet ökar
- ordavkodning; man ser och kan läsa hela ord
- läsförståelse; man förstår och läsningen flyter
- läsintresse; man tar eget initiativ till fortsatt läsning och utveckling

Dessa dimensioner, menar författarna, samspelar när barn utvecklar sin läsförmåga (Lundberg & Herrlin, 2007:9-10).

2.7.3 Syntetisk och analytisk metod

Det finns olika metoder för att lära sig läsa – den syntetiska och den analytiska metoden. I den **syntetiska metoden** utgår man från delarna för att få en helhet. Fokus finns här på formen.

Man arbetar med textens delar och de mindre beståndsdelarna, exempelvis

Bornholmsmodellen. Den **analytiska metoden** har ett annat utgångsläge. Här utgår man från helheten för att sedan arbeta med delarna. Fokus finns här på funktionen, man arbetar med förståelse och texters funktion, exempelvis Storboksmetoden (<http://www.forskning.se> - Säljö; <http://www.forskning.se> - Liberg; Lundberg, 2007; Björk & Liberg, 1996).

Att vid läsning gå från delarna; bokstäverna och ljuden till helheten; ord, meningar och texter beskriver Taube (2007) som en bottom-up-teori. Att gå från helheten; förståelse av texten till delarna; att identifiera bokstäver beskriver hon som en top-down-teori. Hon menar också att man vid läsning och läsundervisning använder båda teorierna men kanske tar sin utgångspunkt från den ena eller andra teorin (Taube, 2007:54-55).

2.7.4 Fler läsinlärningsmetoder

Här beskrivs några fler metoder utifrån vad mina informanter berättade om i intervjuerna:

VAKT-metoden: Psykolog Grace Fernald (1879 -1950) utarbetade VAKT-metoden i vilken man lägger stor vikt vid att använda många sinnen i läsinlärningen. VAKT står för interaktionen av **V**isuell – **A**uditiv – **K**inestetisk och **T**aktik stimulering. Metoden har visat sig, enligt forskning, vara effektiv när man undervisar elever med dyslexi (Höien & Lundberg, 1999:292-293).

Storboksmetoden: Don Holdaway, pedagog och forskare har utarbetat Storboksmetoden. Metoden bygger på att ge eleverna gemensamma läsoplevelser. Man använder en stor bok som alla i klassrummet lätt kan se, när pedagogen läser den tillsammans med eleverna. Till varje Storbok hör en liten bok som är en kopia av den stora. Den kan studeras i smågrupper eller enskilt. Arbetet med Storbok är uppdelat i tre faser:

- *Upptäckarfaset:* här läser pedagogen ur den stora boken tillsammans med eleverna. Man väcker intresse och skapar förståelse för vad det handlar om. Ibland körläser man för att få höra hur det låter.
- *Utforskarfasen:* här analyserar man texten tillsammans för att förstå hur ljud och bokstäver kan bilda ord. Man laborerar med språket. Körläsning sker även här.
- *Självständighetsfasen:* här läser eleverna i mindre grupper eller själva, antingen i den stora eller lilla boken. En del har här knäckt koden och läser medan andra läser ur minnet. Pedagogens roll är här att stödja eleverna i utvecklingen.

Under arbetets gång i de olika faserna kan pedagogerna på ett enkelt sätt vara delaktiga i elevernas utveckling (Björk & Liberg, 1996:48-76).

Tragetonmetoden: Arne Trageton, norsk forskare och pedagog har utarbetat Tragetonmetoden och den bygger på att man ska skriva sig till läsning istället för tvärtom. En central plats här har leken. Trageton menar att man lättare tar till sig kunskap om man har roligt och det är lustfyllt. Forskning visar att det är lättare att skriva än att läsa och i sin egen forskning lät Trageton eleverna skriva på datorn innan de lärde sig läsa. Med hjälp av datorn behövde inte eleverna lägga kraft och energi till att forma bokstäver. Handskrift tränas senare när elevernas finmotorik är mer utvecklad. I arbetet med datorn är meningen den att eleverna ska skapa egna texter och därigenom lära sig läsa. Eleverna arbetar tillsammans i par vid datorerna. Att arbeta i par utvecklar språket, enligt Trageton. Man lyssnar och pratar om vartannat och får i diskussionerna muntlig kompetens och genom datorn skriftlig kompetens. Lärandet här blir ett sociokulturellt lärande – man arbetar och lär tillsammans (Trageton, 2009:50, 85, 103, 133).

Rydaholmsmetoden: Ronny Karlsson, lärare och föreläsare har utarbetat Rydaholmsmetoden – en lästräningssätt. Metoden bygger på att läraren kan arbeta enskilt med eleven. En-till-en undervisning, 20 minuter två gånger i veckan. Metoden består av avkodningsövningar med läslistor av olika svårighetsgrad. Man börjar med en enbokstavlista och går vidare med tvåbokstavlista. Sedan blir det läslistor av ord med olika längd och svårighetsgrad. Fokus ligger på avkodning och automatisering, man tränar samartikulation av ljuden – ljudsyntesen. Interaktionen mellan lärare och elev är viktig i denna metod (Ingvar, 2008:87-96).

Läsinlärning i 7 steg: Maj J Örtendal, fil. mag i specialpedagogik, logoped och föreläsare har utarbetat metoden Läsinlärning i 7 steg. Metoden är ett strukturerat arbetssätt och i första hand tänkt för den allra första läsundervisningen för de elever som inte har tillräckligt med sådana förkunskaper som är av betydelse för läsinlärningen. De eleverna har ofta brister i fonologisk medvetenhet och i bokstavskunskap. De är ofta ljudosäkra och har svårt att genomföra ljudsegmentering och ljudsyntes, även på korta ord med två-tre ljud. Metoden tränar fonologisk medvetenhet och läsinlärning parallellt. Materialet kan användas enskilt eller i små grupper, 2-4 elever. Man arbetar med *ljudsegmentering*, *ljudsyntes*, *bygga orden*, *läsa orden*, *samtal om ordens betydelse*, *upprepade läsning av orden och läsläxa*.

Metodens syfte är att elever tidigt i sin läsinlärning ska knäcka läskoden, det första steget i avkodningsprocessen (Örtendal, 2008:8, 12-14).

Upprepad läsning: Lundberg och Herrlin (2007) beskriver i sin bok *God läsutveckling* metoden Upprepad läsning. Metoden används för de elever som har ”kört fast” och behöver öka sitt läsflyt och sin lässäkerhet. Pedagogen läser tillsammans med eleven en anpassad text, läser högt tillsammans flera gånger. När eleven är förtrogen med texten får den läsa på egen hand. Man kan genomföra träningen två-fyra gånger i veckan och arbetsgången kan se ut så här:

- 1) Man läser texten i lagom rytm/hastighet högt för eleven samtidigt som eleven själv följer med i texten med sitt finger – *kan upprepas flera gånger.*
- 2) Man läser högt, unisont med eleven, eleven följer med med fingret – *kan upprepas flera gånger.*
- 3) Eleven läser högt själv och följer samtidigt med med fingret – *kan upprepas flera gånger.*
- 4) Eleven läser högt själv och följer samtidigt med med fingret, du tar tid.

Upprepad läsning understryker vikten av att öva för att nå god läsfärdighet. Om man vill, och det för eleven är positivt, kan man följa elevens utveckling i ett diagram (Lundberg & Herrlin, 2007:61).

Reading Recovery: Marie Clay (1926-2007), professor från Nya Zeeland har utvecklat Reading Recovery programmet. Syftet med metoden är att man förebygger så att tidiga läsproblem inte konserveras. Metoden erbjuder tidig, intensiv och individuell lästräning för elever som inte omedelbart kommer igång med sin läsning. Eleven får enskilt arbeta tillsammans med en Reading Recovery lärare, 30 minuter varje dag under 12-20 veckor. Varje lektion ser ut på precis samma sätt:

- man börjar med att läsa en eller två texter som eleven känner till sen tidigare
- man arbetar med lösa bokstäver för att träna bokstavskombinationer
- eleven får skriva en kort berättelse
- man arbetar med en sönderdelad berättelse
- en ny berättelse/bok introduceras som ska läsas in till nästa dag

Man utgår alltid från det eleven kan och fokuserar på elevens styrkor. Varje dag får eleven en ny bok, i stigande svårighetsgrad, att läsa. Föräldrarna involveras för det förutsätts att man också tränar hemma (www.gunnesboskolan.lund.se).

2.8 Skolans organisation

2.8.1 Skolans ansvar

Den största arbetsplatsen i Sverige är skolan. Ingen annan institution i samhället utövar ett så stort inflytande över oss under så lång tid som skolan gör (Persson, 2001:13). Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan ska utformas i överrensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (2 § 1 kap.). Att låta varje enskild elev finna sin unika egenart är skolans uppgift för att de sedan ska kunna delta i samhällslivet (Skolverket, 2006:3).

Persson (2001) skriver att elever ibland har svårt att klara av skolans krav. Svårigheterna behöver inte böttna i deras sociala tillhörighet, begåvning eller kön utan svårigheterna kan också bero på skolans krav och hur väl eleven lever upp till dessa. Han menar att en likvärdig skola för alla inte är anpassad för olikheter, därför kan det uppstå problem. Verksamheten i skolan måste anpassas till elevernas skilda behov (Persson, 2001:53, 129, 141). För elever och föräldrar ska skolan klargöra vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har (Skolverket, 2006:5). Verksamheten i skolan måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Viktiga förutsättningar är den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar. Undervisningsmålen ska ständigt prövas, resultat ska följas upp och utvärderas och nya metoder ska prövas och utvecklas. Detta ska ske i ett aktivt samspel mellan personal och elever i nära kontakt med både hemmen och det omgivande samhället (Skolverket, 2006:7).

Ahlberg (2001) menar att skolans syn på elever i svårigheter har en väsentlig roll för elevers utveckling. Hon skriver om tre olika perspektiv på elever i svårigheter. Det första perspektivet – individinriktat perspektiv – riktar sig mot elever **med** svårigheter och beskriver att det är eleven som ska anpassas till skolans krav och det är eleven som besitter svårigheterna på grund av anlag och bakgrund. Elevens prestationer ligger i fokus. I det andra perspektivet – deltagarperspektivet – är inriktningen mot elever i svårigheter. Utgångspunkten här är en inkluderande undervisning, ett deltagarperspektiv, där alla är lika värda och där det finns samhällelig rättvisa och demokratiskt deltagande. Skolan anpassas efter eleverna och fokus ligger på det elever har gemensamt. I det tredje perspektivet – kommunikativt och relationsinriktat perspektiv – är utgångspunkten sociala möten och relationer. Förhållanden mellan handlingar, språk och relationer iakttas utifrån skolans verksamhet för att genom reflektion och kommunikation kunna förändra samspelets mönster. Processen av samspel mellan elev och omgivning ligger i fokus (Ahlberg, 2001:13-26).

2.8.2 Skolans ordinarie verksamhet – forskning

En forskningsöversikt har gjorts bland annat för att se vilka faktorer som är betydelsefulla i skolans ordinarie verksamhet, när det gäller elevers studieresultat. Översikten omfattar rapporter som Skolverket och Myndigheten för skolutveckling publicerat från år 2000 och svenska avhandlingar som getts ut de två senaste åren. Sambandet mellan ekonomiska resultat och pedagogiska resultat visade sig vara mycket komplext och var därför svårt att mäta, men med viss försiktighet kunde man se att det fanns ett samband. En ökning av ekonomiska resurser ger inte alltid förbättrade studieresultat. Detta kan delvis bero på elevernas förutsättningar och delvis på hur resurserna används. Tydliga samband såg man däremot mellan pedagogiska resultat och lärarkompetens samt klasstorlek. Lärarkompetensen beskrivs som den allra mest betydelsefulla faktorn. Sambandet mellan klasstorlek och studieresultat var inte riktigt lika starkt. Hur kommer då lärarkompetensen till uttryck i undervisningen? En huvudslutsats är att effektiva lärare har tillgång till en rad undervisningsmetoder och kan variera sin undervisning och anpassa den till olika elevers behov och förutsättningar. Små klasser ger också bättre förutsättningar där läraren då har större möjligheter att individualisera undervisningen (Skolverket, 2008:60-74).

När det gäller forskning om läs- och skrivundervisning får man resultat som visar att det är formell färdighetsträning som är dominant i läs- och skrivundervisningen och att texters innehåll och funktion mer sällan behandlas (Skolverket, 2008:66).

2.8.3 Skolors arbete med särskilt stöd – forskning

För att identifiera kunskapsmässiga svårigheter visar den tidigare nämnda forskningsöversikten att man då oftast använder någon form av standardiserade test. Antingen genom allmän screening eller enskilt test hos specialläraren eller specialpedagogen. Många lärare anser att de har tillräckliga kunskaper och kompetens för att identifiera elever i behov av särskilt stöd men däremot är det betydligt färre som säger sig ha tillräcklig kunskap och kompetens för att stödja dem i arbetet i skolan (Skolverket, 2008:30-34).

I Lärarnas tidning, november 2009, presenterar Lärarförbundet en undersökning som visar att sex av tio lärare anser sig få för lite hjälp i arbetet med barn med särskilda behov (Lärarnas tidning nr 18, november 2009:6).

Översikten visar också att särskiljande lösningar fortfarande är vanliga lösningar i många kommuner, till exempel att eleven undervisas i särskild undervisningsgrupp, har elevassistent eller får enskild undervisning av antingen speciallärare eller specialpedagog. Mer inkluderande lösningar är dock också vanliga, till exempel att klassen har tillgång till en lärarresurs eller att eleven ingår i vanlig klass men får handledning av specialpedagog. När det gäller stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter så ges det stödet ofta utanför den ordinarie klassens ram och man arbetar med uppgifter som inte är betygsgrundande. Alltså får de här eleverna mindre tid för arbete med betygsgrundande uppgifter jämfört med övriga elever. De här eleverna skulle egentligen behöva mer tid, men får mindre. Särskild färdighetsträning visar sig vara en mycket vanlig åtgärd. Eleverna får arbeta med grundläggande uppgifter där de har svårigheter. Ytterligare åtgärd som nämns är att man anpassar läromedlen. Stöd som ges till elever utanför den ordinarie klassens ram visar sig påverka elevers självbild negativt. Man ser sig som avvikande, upplever isolering, får negativa kommentarer av andra elever och ser sig som speciella i ett negativt avseende. Genom positiv förstärkning och att eleverna får lyckas försöker speciallärarna dock motverka detta. Trots inkluderande ambitioner använder rektorer särskilda undervisningsgrupper. Rektorerna säger också att andelen elever med behov av särskiljande lösningar har ökat. Som den största orsaken till detta menar rektorerna är att övriga elever ska befrias från dem som stör (Skolverket, 2008:37-55).

2.9 Särskilt stöd

2.9.1 Förutsättningar

Barn och elever i behov av särskilt stöd har enligt skolförfattningarna, som tidigare beskrivits, ovillkorlig rätt att få det stöd de behöver under sin skolgång. Enligt FN:s barnkonvention:

- har varje barn rätt till att överleva och utvecklas
- har barn rätt att uttrycka sin mening i frågor som berör det
- ska alltid barnens bästa komma i första rummet

För att detta ska tillämpas behöver skolans verksamhet ofta tänka på och utvärdera vilken kvalitet vi har på vårt arbete och umgänget med barnen (Skolverket, 2001:2-3).

Skolans uppgift är, enligt Fridolfsson (2008) att se till att alla elever blir läsare och skrivare, även de elever som har svårigheter. De flesta elever lär sig läsa utan större svårigheter och oavsett metod, men det finns alltid elever som visar svårigheter eller tar god tid på sig. Det första året i skolan blir på många sätt avgörande för hur läsningen kommer att utvecklas för eleverna.

Betydelsefullt blir då hur tiden i skolan används och ju tidigare eleven får hjälp desto större är chansen att få en god läsutveckling. Tidigt stöd och rätt stöd för elever i svårigheter har också betydelse när det gäller elevers självbild och självförtroende. Det är viktigt att inte behöva känna sig misslyckad eller inse att man inte räcker till. Ibland uppmärksammas elevers svårigheter inte förrän efter flera år i skolan. Det kan bero på att de första åren var ganska lätta och blev svårare allteftersom. Texternas svårighetsgrad ökar och fler ämnen introduceras. Ungefär mellan det tredje och fjärde skolåret har man sett att läsutvecklingen avtar för en del elever. Då lärare som undervisar på mellanstadiet sällan har kunskap om elevers läsinlärning och fortsatta läsutveckling påverkar det ytterligare elevernas möjlighet till fortsatt läsutveckling.

Lärarens skicklighet och kompetens har stor betydelse för hur läsningen kan utvecklas för enskilda elever. Betydelse har även det hur man organiserar arbetet i klassrummet. För elever i svårigheter är interaktionen mellan läraren och eleven viktig. Dessa elever behöver ofta fler instruktioner för att lyckas. Eleverna saknar ofta också drivkraft vilket kräver extra pushning från läraren. För att underlätta detta arbete ser man att gruppundervisning/halvklass är oerhört viktigt, speciellt om klasserna är stora. När stöd runt elever som har läs- och skrivsvårigheter diskuteras hamnar man ofta på att det inte finns tillräckligt med resurser. En förutsättning att kunna stödja eleverna är självklart att det finns resurser. Det har dock visat sig, som tidigare berättats, att ökade resurser inte alltid hjälper eleverna framåt. Istället verkar det oftare handla om hur effektivt resurserna används (Fridolfsson, 2008:15, 207-208, 212, 213, 216, 238, 244, 246).

2.9.2 Identifiering och kartläggning

Bjar & Frylmark (2009) anser att det är viktigt att tidigt identifiera eventuella svårigheter hos elever och sätta in pedagogiska åtgärder som följs upp och utvärderas. De menar att detta är skolans ansvar. Det har betydelse om skolan har en stark skolledning med tydliga pedagogiska mål. Skolor som förenar kunskapsmål och sociala fostransmål lyckas ofta bättre. Vilket stöd en elev får beror oftast inte på de svårigheter som eleven har utan mer av hur skolans verksamhet är organiserad. Allra mest avgörande för eleven att göra framsteg är dock inte hur verksamheten är organiserad utan vilka arbetssätt och arbetsformer som används. Tidigare tradition i skolan har varit att man avvaktar med att kartlägga elever med läs- och skrivsvårigheter med förhoppningen att svårigheterna ”växer” bort. Numera uppmärksammas oftast dessa elever redan under först skolåret, man vill så tidigt som möjligt identifiera elever med läs- och skrivsvårigheter. På vissa skolor ges det dock inga garantier att få extra hjälp efter en kartläggning. Hur meningsfullt är det då att kartlägga kan man fråga sig? Kartläggning tar tid och kräver personella resurser, så det är ju viktigt att resultaten kommer till användning – att det leder någonsans (Bjar & Frylmark, 2009:55-58).

Vissa pedagoger och rektorer anser att det räcker att observera elevernas utveckling exempelvis efter Skolverkets observationsschema ”Språket lyfter” där läsning observeras utifrån olika strategier:

- läser enstaka ord, hela meningar
- läser flytande, rättar sig själv vid högläsning, tar hjälp av textens sammanhang
- förstår innehållet; minns och återberättar muntligt efter att ha hört en uppläst berättelse
- förstår innehållet; minns och återberättar muntligt efter egen läsning

Observationsscheman har naturligtvis ett stort värde men frågan är om det räcker till. En kartläggning gör att man ser mer specifika svårigheter, mer exakt vad det är som är svårt, till exempel:

- hoppar över, läser fel
- byter ut ord mot ett annat
- läser fel på små-ord
- upprepar redan lästa ord
- lägger till ord eller bokstäver
- gör omkast
- gör uttalsfel, och
- läser för fort, för långsamt eller hackigt och osäkert

En kartläggning är nödvändig för att åtgärderna sedan kan motsvara elevens behov (Fridolfsson, 2008:221-222, 231-232).

2.9.3 Sammanfattning

Enligt Lpo94, Skollagen och Grundskoleförordningen ska elever i skolan som behöver extra stöd i sin utveckling få det. Skolan ska vara likvärdig för alla elever. Persson (2001) menar att en likvärdig skola för alla inte är anpassad för olikheter och att det därför kan uppstå problem. Rättskällor och styrdokument ställer krav men flera skolor idag visar svårigheter att uppfylla dessa. Då kan man fråga sig om kraven är allt för vagt formulerade och därför kan tolkas olika. För om kraven kan tolkas på olika sätt, blir det då verkligen en likvärdig skola anpassad för alla?

Gammaldags läsinlärningsmetoder som till exempel bokstavsmetoden, ljudmetoden och ordbildsmetoden visar sig vara gångbara metoder fortfarande (Hedström, 2009). De används även nu, i dagens skola. Forskare idag är överens om att: för att bli en god språkare så är det nödvändigt att vara fonologiskt medveten samtidigt som lärarens kompetens, att till exempel vara förtrogen med flera olika metoder och material, också har stor betydelse för att elever ska kunna lära sig läsa (Andersson, 2006). Även att identifiera eventuella svårigheter hos elever är viktigt så att rätt pedagogiska åtgärder kan sättas in. Avslutningsvis: En förutsättning för att kunna delta och fungera i dagens samhälle är att man kan läsa och kommunicera (Bjar & Frylmark, 2009).

3. Genomförande

Jag har valt att göra en kvalitativ studie med hjälp av en kvalitativ metod, nämligen intervjuer. Dialogen man får i en intervju och följdfrågor man får chansen att ställa är viktiga för att få svar på studiens frågeställningar (Johansson & Svedner, 2006:42). Att träffa informanterna i ett fysiskt möte var viktigt för mig för att få en djupare och mer beskrivande kunskap.

3.1 Datainsamling

3.1.1 Metod

Studien bygger på intervjuer av pedagoger och rektorer med syftet att undersöka hur de arbetade med och organiserade undervisningen när läsinläringen inte går enligt mallen. Den typ av intervju jag använde mig av var ostrukturerad intervju.

Enligt Stukát (2005) innebär det att man har ett antal huvudfrågor utifrån ämnet där svaren följs upp på ett individualiserat sätt. Till exempel: ”Vad menar du med det?”, ”Kan du berätta mer?”, ”Har jag förstått dig rätt?”. Följdfrågor gör att svaren blir mer utvecklade och fördjupade (Stukát, 2005:39). I intervjuförberedelserna kontaktades rektorerna första gången per telefon och sedan via mail. Kontakten med pedagogerna skedde enbart via mail. När tre pedagoger och tre rektorer svarat positivt på att delta i min undersökning skickade jag via mail en intervjuinformation (bilaga 1-pedagogerna och bilaga 2-rektorerna). Inför intervjuerna utarbetade jag frågor, dels till pedagogerna (bilaga 3) och dels till rektorerna (bilaga 4), som var kopplade till mina frågeställningar. Johansson & Svedner (2006) menar att det är viktigt att intervjupersonerna känner förtroende för intervjuaren och respekterar syftet med intervjun (Johansson & Svedner, 2006:44). Under en tvåveckorsperiod genomfördes samtliga intervjuer och de spelades in på band. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser, avskilt och ostört och på en tid de själva valt.

3.1.2 Bearbetning av material

Efter att intervjuerna genomförts skrevs de ut. Samtalen återgavs i det närmaste ordagrant. Enligt Stukát (2005) är detta ett tidsödande moment (Stukát, 2005:40). Informanterna fick utskrifterna till påseende för att bekräfta att åsikterna blivit riktigt återgivna. Möjlighet fanns att lägga till eller ändra om något var oklart. I den fortsatta bearbetningen sammanställdes utskrifterna. Jag samlade alla pedagogers svar och alla rektorers svar under varje fråga för att lättare kunna jämföra och analysera resultaten. Därefter sammanfattade jag pedagogernas svar under tre underrubriker: Läsinlärningsarbete, Läsinlärningsarbete när det inte går enligt mallen och Tillräcklig organisation kontra behov. Rektorernas svar sammanfattades under underrubrikerna: Organisatoriska förutsättningar vid läsinlärning, Organisatoriska förutsättningar när läsinlärningen inte går enligt mallen och Tillräcklig organisation kontra behov.

3.2 Undersökningsgrupp och urval

Jag valde att intervjua tre pedagoger och tre rektorer i en och samma kommun. Slumpmässigt valde jag tre rektorer. I urvalet av pedagoger söktes de med hjälp av rektorerna.

De bistod med namn och mailadresser på pedagoger i sitt eget område och som just då undervisade i år ett och arbetade med läsinlärning. Här följer en kortfattad beskrivning av informanterna:

Arbetat som pedagog i:	<u>Pedagog A</u>
Utbildning:	36 år
Utbildning i läs- och skriv:	Lågstadieläroarbete
Har arbetat med läsinlärning i:	Ingick i grundutbildningen
	36 år
	<u>Pedagog B</u>
Arbetat som pedagog i:	12 år
Utbildning:	Grundskollärare 1-7; matte/no
Utbildning i läs- och skriv:	5 poäng i grundutbildningen, fortbildning i Nya Zeelands-metoden samt kurs via Lärarlyftet
Har arbetat med läsinlärning i:	12 år

Arbetat som pedagog i:	<u>Pedagog C</u>
Utbildning:	12 år
Utbildning i läs- och skriv:	Grundskollärare 1-7; svenska/so
	5 poäng i grundutbildningen samt någon föreläsning
Har arbetat med läsinlärning i:	3 år

Är rektor för:	<u>Rektor a</u>
	1 förskola med tre avdelningar, 1 grundskola från förskoleklass - år 9 samt en liten resursskola
Har ansvar för:	Ca. 45 anställda
Har arbetat som rektor i:	10 år
Rektor på detta område:	2 år
Antal grundskoleelever totalt:	210 st
Antal elever i år 1:	17 st

Är rektor för:	<u>Rektor b</u>
	5 förskolor och 1 grundskola; F-6
Har ansvar för:	Ca. 40 personal
Har arbetat som rektor i:	10 år
Rektor på detta område:	5 år
Antal grundskoleelever totalt:	Ca. 90 st
Antal elever i år 1:	17 st

Är rektor för:	<u>Rektor c</u>
	3 förskolor och 2 grundskolor; båda F-6
Har ansvar för:	27 personal
Har arbetat som rektor i:	10 år
Rektor på detta område:	5 år
Antal grundskoleelever totalt:	81 st
Antal elever i år 1:	7 + 6 st

3.3 Etiska ställningstaganden

Utifrån Vetenskapsrådets (1991) forskningsetiska principer valde jag att beakta följande: Att få en total anonymitet är svårt, eftersom informanterna kan känna igen sig själva eller sin skolmiljö genom de lämnade intervju svaren. Både rektorerna och pedagogerna informerades om syftet med studien, hur resultatet skulle användas och att inga namn på personer och skolor skulle nämnas. Dessutom behandlades uppgifterna konfidentiellt. Efter att bandinspelningarna fullgjort sitt syfte raderades de. Informanterna upplystes om att det är frivilligt att delta och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst. De fick också möjlighet att kontrollera den utskrivna intervjun. Information kunde då läggas till/tas bort eller ändras (Vetenskapsrådet, 1991:7-14).

3.4 Tillförlitlighet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet översätter Stukát (2005) till hur bra ditt mätinstrument är. Mätinstrumentet i min undersökning är intervjuer. Tillförlitligheten i intervjuerna bygger på hur väl och hur sanningsenligt informanterna har svarat.

För att inte gå miste om information spelades intervjuerna in vilket stärker tillförlitligheten. För att ytterligare stärka reliabiliteten skulle man kunnat använda fler mätinstrument, till exempel enkäter eller observationer (Stukát, 2005:125-126).

3.4.2 Validitet

Stukát (2005) menar att validitet innebär att veta att man undersöker det man säger sig undersöka (Stukát, 2005:125-127). Ger resultaten en sann bild av det som undersöks? (Johansson & Svedner, 2006:108). Jag tycker att jag fått svar, genom mina intervjuer, på hur man arbetar med läsinlärning och hur man i skolan kan organisera särskilt stöd. För att stärka validiteten skulle jag ha kunnat använda mig av ytterligare en metod, nämligen observation. Genom observationer kan man se om det som sägs i intervjuer överensstämmer med det som görs i praktiken.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet innebär i vilken grad som resultaten kan generaliseras, det vill säga, gälla för mer än det material som använts (Johansson & Svedner, 2006:108). I min undersökning har jag använt endast en metod och ett fåtal informanter vilket gör att studien är begränsad. Resultatet i undersökningen kan inte generaliseras till alla skolor men det ger i alla fall en inblick i hur man arbetar och tänker på några skolor i en och samma kommun.

4. Resultat

Utifrån mitt syfte och mina frågeställningar redovisar jag resultatet i undersökningen under två rubriker: Pedagoger och Rektorer.

4.1 Pedagoger

Pedagogerna i undersökningen har arbetat som pedagoger mellan 12 och 36 år. En pedagog är utbildad lågstadielärare, en är grundskollärare 1-7, matte/no och en är grundskollärare 1-7, sv/so. Två av pedagogerna har relativt lite utbildning i läs- och skrivinlärning medan en har betydligt mer. Pedagogerna har arbetat med läsinlärning mellan 3-36 år. Pedagogernas svar sammanställs under tre underrubriker: Läsinlärningsarbete, Läsinlärningsarbete när det inte går enligt mallen, Tillräcklig organisation kontra behov.

4.1.1 Läsinlärningsarbete

Pedagogerna berättar att de arbetar med många olika metoder, en väldig blandning. Man nosar på lite allt möjligt. Man provar sig fram och testar lite olika beroende på vilka barn man har och vad som passar barnen just då, till exempel ordbilder. En pedagog säger:

”Jag har arbetat så länge så jag vågar prova”

Samtliga pedagoger arbetar med bokstavsgenomgångar, där man bland annat arbetar med att skriva små och stora bokstäver, leta upp bokstäver, hitta ord på bokstaven, klippa ut bokstäver, rita till bokstäver och koppla ihop bokstav och ljud. Alla arbetar dels med att utgå från helheten för att sedan arbeta med delarna (analys) och dels med att utgå från delarna för att få en helhet (syntes). En av pedagogerna menar:

”Alla barn är ju olika”

En pedagog tycker det är viktigt och lägger tidigt in arbete med att läsa enkla skönlitterära böcker. Eleverna arbetar också med att göra egna texter utifrån sitt eget ordförråd. En annan pedagog arbetar en hel del med språklekar. Man försöker få in så många sinnen som möjligt, att både lyssna, se, känna och göra. Till exempel göra bokstäver i lera, spåra bokstäver och bygga bokstäver med kroppen. Två av pedagogerna använder en traditionell läsebok. Två pedagoger organiserar ibland läsgrupper och då sitter några elever i en liten grupp och läser samma bok, till exempel en sida var och lyssnar på varandra. De har även läsprojekt vissa perioder, till exempel att läsa hemma - en kvart om dagen. Samtliga pedagoger använder sig av läsläxa. En pedagog uttrycker:

”Jag tycker fortfarande att det är väldigt roligt”

Två renodlade metoder nämns här; Stor och liten bok och Tragetonmetoden. Stor och liten bok används av en pedagog medan Tragetonmetoden nyss har börjat användas av samtliga.

4.1.2 Läsinlärningsarbete när det inte går enligt mallen

Här berättar pedagogerna att man försöker ge extra stöd inom klassen så gott det går. Ibland räcker det dock inte till utan ytterligare stöd i form av extra resurs är nödvändigt. En pedagog påtalar:

”Att knäcka koden är en sak och att få upp flytet en annan”

Man vänder ut och in på sig själv för att komma på och hitta sätt som kan passa. Anpassning sker också genom att arbetet ändras till den nivå som eleven befinner sig på. Mycket arbete med ordbilder. Det har stor betydelse att också arbeta med elevernas självkänsla, nämner någon pedagog, för det är lätt att eleverna känner sig dåliga. Någon menar att det är viktigt att inte vänta och se och tro att det ordnar sig. En pedagog känner sig osäker och laborerar därför med olika arbetsätt men vet inte riktigt om det blir bra eller är tillräckligt. En annan pedagog tänker:

”Gör jag detta på rätt sätt?”

Samtliga pedagoger nämner att de tar kontakt med sin specialpedagog. I den kontakten vill man se om det finns elevtid att få, man vill att situationen kartläggs för att se vilka svårigheterna är och man vill få hjälp med att upprätta åtgärdsprogram. Finns det behov av ytterligare kartläggning konsulteras specialpedagog från kommunens övergripande stödenhet – Elevhälsan. Upprepad läsning, Rydaholmsmetoden, Läsinläring i 7 steg och Reading Recovery används hos pedagogerna för elever i svårigheter, dock med stöd från annan personal, oftast specialpedagogen, då detta arbete kräver att man kan arbeta enskilt med eleven. Pedagogerna har sett en positiv utveckling hos elever som arbetat med ovanstående metoder.

4.1.3 Tillräcklig organisation kontra behov

En pedagog tycker egentligen inte att organisationen täcker elevernas behov. Pedagogen anser:

”Inte fullt ut som skollagen menar”

Mer tid önskas för elever i svårigheter. Man har specialpedagog men det är inte samma som tidigare speciallärare som arbetade elevnära hela tiden. Stödet till de här eleverna måste det finnas kontinuitet i, inte en gång i veckan utan lite varje dag. En annan pedagog känner att det är svårt att räkna till men egentligen har de det stöd som de behöver.

De är nöjda med det de har men skulle de få önska så skulle de naturligtvis önska mer. Den tredje pedagogen anser att de just nu har det stöd de behöver men skulle önska att de var fler vuxna i klassrummet samtidigt ibland. Att kunna dela ansvaret med någon skulle vara bra. Då kan en ansvara för matematiken och en för svenskan.

4.2 Rektorer

Rektorerna i undersökningen arbetar i olika stora rektorsområden i samma kommun. Samtliga rektorer har arbetat som rektor i 10 år. Antalet elever i år 1 varierade mellan 6 och 17 stycken. Rektorernas svar sammanställs nedan under tre underrubriker: Organisatoriska förutsättningar vid läsinlärning, Organisatoriska förutsättningar när läsinlärningen inte går enligt mallen, Tillräcklig organisation kontra behov.

4.2.1 Organisatoriska förutsättningar vid läsinlärning

Samtliga rektorer påtalar att eleverna är väl förberedda inför läsinlärningen i år 1 tack vare att de redan i förskoleklassen har arbetat mycket med elevernas språkutveckling. Två av rektorerna berättar att deras förskoleklass bland annat arbetar efter Bornholmsmodellen. En rektor menar att:

”Det är väldigt värdefullt att man tar vara på barnens förkunskaper”

Alla rektorerna har ettor som nu också börjat arbeta mer med datorn – efter Tragetonmetoden. En av rektorerna påtalar att det, ännu tidigare, redan i förskolan arbetas bra med språket. En annan rektor säger:

”Visionen är att alla i årskurs 1 knäckt den första koden till jul”

På en av skolorna är eleverna endast 7 till antalet i år ett och där arbetar de ibland för sig och ibland tillsammans med förskoleklassen och tvåorna. En pedagog är mentor för förskoleklassen och ettan tillsammans. Tid finns för att, med en liten grupp, arbeta med läsinlärning. En skola har 15 elever i år 1 och där arbetar pedagogen oftast ensam. Det är dock två pedagoger i klassen men de arbetar olika dagar i veckan. Här finns det inte tid avsatt till att arbeta med läsinlärning i mindre grupp. Visst samarbete sker dock mellan förskoleklassen och ettan. Den tredje skolan har 17 elever i år 1 och där arbetar en pedagog. Två klocktimmar per vecka samarbetar pedagogen med en fritidspedagog för att man ska kunna arbeta med bland annat läsinlärning i halvklass.

Beräkningssystemet för att organisera skola i denna kommun bygger på en elevpeng, vilket betyder att varje elev genererar en viss summa som slås samman. Av detta får varje skola sedan organisera ”sin” skola.

4.2.2 Organisatoriska förutsättningar när läsinlärningen inte går enligt mallen

Två av rektorerna berättar att man försöker hitta andra metoder, skaffar hjälpmedel som kan underlätta och att man ändrar undervisningen utifrån elevens behov. En menar att:

”Det finns en tendens att man ger elever mer av det dom redan får, vi ger dom mer av det som är svårt och det dom inte tycker om”

En av rektorerna förstärker med extra personal viss tid och specialpedagog konsulteras för att ge tips, råd, annat material och i mån av tid även arbeta med elever. Samtliga rektorer tar hjälp av skolans specialpedagog för att utreda och kartlägga situationen. I kartläggningarna vill man se om det är omognad eller inlärningssvårigheter – man vill se vad svårigheterna handlar om. Skulle det visa sig att svårigheterna är mycket stora tar man hjälp av specialpedagog från Elevhälsan, kommunens övergripande stödenhet. En av rektorerna tycker att arbetet runt de här eleverna fungerar bra. En tycker det är lite krångligt att hitta bra rutiner för arbetet – bra rutiner för att följa upp barnens kunskapsutveckling. En rektor är av den åsikten att det ska ligga:

”Mer fokus på kunskapsutvecklingen”

Arbete pågår dock för att göra tydligare uppföljningar. Den tredje tycker att det fungerar bra men skulle önska en speciallärare som komplement till specialpedagogen. Specialpedagogen har idag ett mycket stort ansvarsområde och kan inte nyttjas optimalt. Kommunen har också en extra ”pott” för elever i stort behov av särskilt stöd och där man vid behov kan söka extra pengar.

4.2.3 Tillräcklig organisation kontra behov

En rektor anser att detta är en samvetsfråga och tycker att organisationen på skolan klarar att möta elevernas behov ganska långt. Ibland kan det dock bli lite knapert och man lyckas inte alltid ge dem just det de behöver. Det kan bli för lite och ibland ger man inte stöd på rätt sätt – man hittar inte rätt nyckel. Men viljan och förståelsen för problemet finns.

Stor kunskap finns också tack vare en pedagog med mycket erfarenhet. En annan rektor anser att de i grunden kan organisera så elevernas behov täcks ganska bra. Alla i personalen har en god grundkunskap. Det som kan ställa till det på denna skola är att det ofta kommer nya elever mitt i terminen med annat modersmål än svenska och då måste vissa resurser flyttas till de eleverna. En rektor påtalar att:

”Det finns en viss frustration hos lärarna av att inte räkna till”

Den tredje rektorn tycker att skolans organisation täcker elevernas behov. Rektorn anser att man inte kan pressa eleverna utan man måste möta dem utifrån deras förmåga så att de är mottagliga för hjälp. Det hjälper inte alltid att stödja med en-till-en undervisning. Rektorn anser att pedagogerna kan det här med läs- och skriv, de har erfarenhet och har arbetat länge och förskollärarna arbetar bra med språkförberedelser i lekens tecken. Organisationen har de resurser de behöver.

5. Diskussion

Analysen av resultaten från teoridelen samt min egen undersökning redovisas som tidigare i ett pedagogavsnitt och ett rektorsavsnitt och med samma underrubriker.

5.1 Analys av resultat – pedagoger

5.1.1 Läsinlärningsarbete

Pedagogerna berättar att de använder många olika metoder i sin läsinlärning, men man är inte lika trygg i detta arbete. Det kan dels bero på hur mycket läs- och skrivutbildning pedagogerna har i sin utbildning och hur länge de har arbetat med läsinlärning. Att arbeta med bokstavsgenomgångar verkar kännas tryggt, alla använder det. Historiskt sett har detta sätt att arbeta hängt med allt sedan kyrkan hade ansvaret för läsinlärning. Även den gamla folkskolan anammade att arbeta med bokstavsarbete. Formell färdighetsträning är mer dominant i läs- och skrivundervisning än arbete med texters innehåll och funktion. Samtliga pedagoger arbetar med både syntes och analys i sin läsinlärning, vilket de ser fördelar i, i och med att eleverna är olika. Vid läsning och läsundervisning används både syntes och analys men man kanske tar sin utgångspunkt från den ena eller andra teorin – det är en möjlighet för dem att individualisera. Att arbeta med språklekar, skönlitterära böcker och att göra egna texter är också ett sätt att individualisera. Man erbjuder ett ”smörgåsbord” av aktiviteter i den första läsinlärningen där eleverna får arbeta utifrån sin egen förmåga. Språk lär man bäst om man tränar i många olika situationer. Att arbeta med många sinnen som de flesta påpekar kan också härledas tillbaka i tiden. VAKT-metoden som utarbetades i början på 1900-talet kan ses som en föregångare till dagens arbete med att använda så många sinnen som möjligt. I ett sociokulturellt perspektiv kan man också se att det är positivt att arbeta med läsgrupper och även läsa hemma – en kvart om dagen. Man delar sin läsning och läsupplevelse med andra.

5.1.2 Läsinlärningsarbete när det inte går enligt mallen

Så gott det går ger man extra stöd inom klassen när läsinlärningen inte flyter på. För att kunna det är det viktigt att pedagogen vet vad och hur den ska göra. Det blir därför extra viktigt att vara insatt i elevens läs- och skrivutveckling och läsinlärningens olika faser. Det krävs att man är kompetent som pedagog. Det allra mest avgörande i elevens läsinlärning är att läraren har en hög kompetens.

När metoder som Upprepad läsning, Rydaholmsmetoden, Läsinlärning i 7 steg och Reading Recovery använts har det skett med hjälp av specialpedagogen då dessa metoder förutsätter att man arbetar en-till-en. Samtliga metoder gav en positiv utveckling hos eleverna. Det är också viktigt att man anpassar sin undervisning efter elevernas behov. Skolan ska utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Detta blir mycket viktigt med tanke på att inte sänka elevernas självkänsla och självförtroende, vilket har mycket stor betydelse för det kommande arbetet i skolan och det fortsatta livet. Skolan idag ska vara en likvärdig skola – anpassad för olikheter. Den ska ge bra förutsättningar i elevernas strävan att lära sig läsa så att eleverna både behåller, bygger upp och vidgar sin självkänsla och sitt självförtroende. Att vänta och se utveckling anser varken pedagogerna eller forskare vara framgångsrikt. Begreppet ”skolmogna” som använts tidigare verkar inte längre vara aktuellt i dagen skola.

I arbetet med elever som behöver extra stöd är pedagogerna ibland osäkra på hur de ska göra och tar då kontakt med skolans specialpedagog för att kartlägga svårigheterna. Pedagogerna vill veta vilka svårigheterna är. Att identifiera svårigheter tidigt har visat sig ha stor betydelse och är ett av skolans många ansvarsområden, för att kunna sätta in rätt pedagogiska åtgärder. Pedagogerna vill ha stöd av specialpedagogen för att upprätta åtgärdsprogram när de träffar på elever med stora svårigheter. Skolan ska samverka för en god miljö, utveckling och lärande genom att utarbeta åtgärdsprogram.

5.1.3 Tillräcklig organisation kontra behov

Här kan man se att informanterna till största delen är nöjda men att det finns en hel del ”men”. Dessa ”men” beskriver pedagogerna som:

- att organisationen inte täcker elevernas behov fullt ut som skollagen säger
- att det är svårt att räkna till
- att man vill vara flera vuxna i klassrummet och dela ansvaret med någon

Pedagogerna har stora krav på sig själva att lära eleverna läsa.

5.2 Analys av resultat – rektorer

5.2.1 Organisatoriska förutsättningar vid läsinlärning

Samtliga rektorer anser att eleverna är väl förberedda när de kommer till klass 1. Längre tillbaka i tiden fick dock inte andra lära ut bokstäver och läsning för det hade skolan monopol på. Eleverna kunde ju lära sig läsa på fel sätt. Numera arbetar man dock för att så tidigt som möjligt göra barn språkligt medvetna. Arbetet startar redan i förskolan. Samtliga rektorer berättar att deras förskoleklasser arbetar medvetet med elevernas språkutveckling. Flera av dem använder sig bland annat av Bornholmsmodellen. Det har visat sig att betydelsen är stor för den fortsatta läsinlärningen om eleverna är fonologiskt medvetna. Ett nytt grepp i att lära elever läsa har anammats genom att börja använda Tragetonmetoden – att skriva sig till läsning. Skolan bör använda vetenskapligt undersökta metoder men även beprövad erfarenhet som visat sig ge goda resultat kan användas parallellt.

Förutsättningarna att bedriva läsundervisning i klassrummet visar sig vara olika. Någon har från början en liten grupp, någon får sin grupp delad och någon har en ganska stor grupp hela tiden. Klasstorlek har betydelse. Det ger bättre förutsättningar och läraren har också då större möjligheter att individualisera. När det gäller ekonomiska resurser kan det vara svårt att se samband mellan det och skolans resultat. En ökning av ekonomiska resurser ger inte alltid förbättrade studieresultat. Det är viktigt att resurserna används effektivt.

5.2.2 Organisatoriska förutsättningar när läsinlärningen inte går enligt mallen

Här menar rektorerna att undervisningen ska ändras utifrån elevens behov, man ska försöka hitta andra metoder och skaffa hjälpmedel som kan underlätta. Alla elever ska mötas på sin nivå utifrån sina egna förutsättningar och behov. Att hitta andra metoder kräver, som tidigare beskrivits, att läraren är kompetent och har ett varierat arbetssätt. Det krävs en förändring i arbetssättet för annars är det lätt att bara ge mer av det eleverna har svårt med och inte tycker om. Någon gång sätts extra personal in. Som tidigare beskrivits genererar det inte alltid bättre resultat, men det kan göra det om resurserna används tillräckligt effektivt.

Alla rektorer tar hjälp av skolans specialpedagog för att vid behov kartlägga elevers svårigheter. Man vill se om det är omognad eller inlärningssvårigheter. Att kartlägga har betydelse, som också tidigare beskrivits, för att skolan ska kunna sätta in de rätta pedagogiska åtgärderna. I arbetet runt elever i behov av särskilt stöd tycker rektorerna att det fungerar ganska bra men ett önskemål är att ha en speciallärare som komplement till specialpedagogen. Idag kan inte specialpedagogen användas optimalt på grund av ett mycket stort ansvarsområde. Specialutbildade lärare bör hålla i läsinläringen. Extra pengar kan vid behov sökas ur en central ”pott” för elever i stora svårigheter.

5.2.3 Tillräcklig organisation kontra behov

Här kan man se att rektorsinformerarna, liksom pedagogerna, till största delen är nöjda och tycker att organisationen täcker det behov man har. Några ”men” finns dock också här:

- att det kan bli lite för lite stöd
- att man inte ger rätt stöd – inte hittar rätt nyckel

Rektorerna är ganska nöjda för att de i sina områden har pedagoger som har goda grundkunskaper, erfarenhet och kan det här med läs- och skriv. Även det goda förberedande arbetet i förskoleklasserna ger bra förutsättningar. Någon ekonomisk aspekt tas inte upp av någon av rektorerna. Man har tilldelats pengar utifrån antalet elever och har som uppdrag att göra skola av det och gör det efter bästa förmåga.

5.3 Slutdiskussion

5.3.1 Hur arbetar pedagoger med läsinläring?

Pedagogerna i undersökningen uppger att de använder sig av många olika metoder när de arbetar med elevernas läsinläring. Enligt Dahlgren m.fl., (1999:113-115) är det bra om man i olika sammanhang och på olika sätt arbetar med skriv- och läsaktiviteter. Pedagogerna säger att de blandar traditionella metoder med nyare i organisationen av arbetet. Likt ett ”smörgåsbord” av aktiviteter möter de eleverna där alla utifrån sin egen förmåga får goda förutsättningar att lyckas. Under mina VFU-perioder har jag sett att aktiviteterna i klassrummen oftast består av många olika saker och att eleverna där utmanas på olika sätt efter sin egen förmåga. Exempel från ”smörgåsbordet” är: Bokstavsarbete, ordbilder, syntes och analys, språklekar, läsa skönlitterära böcker, göra egna texter utifrån sitt eget ordförråd och att arbeta med många sinnen för att både lyssna, se, känna och göra. Björk & Liberg (1996:13-14) förespråkar att utgångsläget i arbetet ska vara att ta tillvara på vad barn redan kan och detta menar också en av pedagogerna att det är värdefullt att man tar till vara på barnens förkunskaper.

Pedagogerna hävdar att deras arbete består både av att arbeta enskilt med eleverna och att man lär och arbetar tillsammans med någon annan, antingen en elev eller en vuxen. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt för mig att man kan och får möjlighet att arbeta tillsammans med andra både för samvarons skull och för att samspela och lära av varandra. Björk & Liberg (1996:13-14) beskriver också vikten av detta genom Vygotskijs potentiella utvecklingszoner. Utbildning i läs- och skrivinläring och hur länge man har arbetat skiljer sig åt bland informanterna.

Andersson m.fl., (2006:48-50) menar att det utifrån Mats Myrbergs Konsensusprojekt är viktigt att läraren har en hög lärarkompetens och är förtrogen med olika metoder och material. Det har betydelse för hur trygg och säker man känner sig som pedagog i detta arbete. I min undersökning kan jag se att både utbildning och erfarenhet har stor betydelse för hur trygg man känner sig i att undervisa i läs- och skrivinlärning. Man vågar prova mer och hittar alternativ lättare om man har arbetat länge och är trygg i sin egen kunskap.

Här tycker jag att lärarhögskolor och universitet måste tänka på hur utbildningarna ser ut. Ska man arbeta med yngre elever så är det en förutsättning att ha gedigen kunskap inom läs- och skrivinlärning.

5.3.2 Hur arbetar pedagoger när läsinlärningen inte går enligt mallen?

I första hand berättar pedagogerna att man försöker lösa det på egen hand i klassen genom att hitta andra arbetssätt och genom att anpassa arbetet till en annan nivå. Elever är olika och därför måste undervisningen anpassas till varje elevs behov. Pedagogerna uppger att de inte inväntar utveckling och framsteg utan agerar så fort de märker att det inte flyter på. Fridolfsson (2008:212-213) menar att tidigt stöd och rätt stöd har betydelse för att eleverna inte ska känna sig misslyckade och inse att man inte räcker till. Arbetet måste ske så att elevernas självkänsla och självförtroende stärks och inte tvärtom, vilket har stor betydelse för både skolgången och det fortsatta livet. Här anser jag att det finns brister. Alla elever, speciellt de elever som behöver extra stöd bemöts inte alltid med respekt och de skuldbeläggs lätt utan att skolan ser över sin egen roll. Skolan tar ibland perspektivet att se elever med svårigheter istället för att se dem som elever i svårigheter. Skolans syn på elever i svårigheter har en väsentlig roll för elevernas utveckling enligt Ahlberg (2001:13-26). Det finns en viss osäkerhet hos pedagogerna i arbetet att stödja elever extra, man ifrågasätter om det man gör är bra eller tillräckligt. Många lärare anser sig enligt Skolverket ha otillräcklig kunskap och kompetens för att stödja elever i behov av särskilt stöd (Skolverket 2008:30-34). Kompetensutveckling inom läs- och skriv anser jag då är viktigt.

I andra hand när det uppstår svårigheter berättar samtliga pedagoger att de tar hjälp av skolans specialpedagog för att kartlägga elevernas svårigheter, för att få veta vilka svårigheterna är. Det har betydelse för det fortsatta arbetet. Bjar & Frylmark (2009:55-58) menar att det är skolan ansvar att tidigt identifiera svårigheter hos elever och sätta in pedagogiska åtgärder som följs upp och utvärderas. I samråd med specialpedagogen utarbetar pedagogerna också ett åtgärdsprogram. Ibland finns det behov av att arbeta enskilt med någon elev och då tar man hjälp av specialpedagogen för att kunna genomföra arbete enligt Upprepad läsning, Rydaholmsmetoden, Läsinlärning i 7 steg samt Reading Recovery. Pedagogerna hävdar att de har sett påtagliga framsteg från dessa metoder. Upprepad läsning har jag själv provat under en VFU-period tillsammans med tre elever och det var mycket lärorikt. Under en tre veckors period kunde både eleverna och jag glädjas över deras utveckling. Pedagogerna berättar att de och ena sidan är nöjda och tycker att deras organisation täcker elevernas behov ganska bra, och andra sidan upplever de att det många gånger är svårt att räkna till. De har en önskan om att vara fler i klassrummet och tycker inte att man täcker behovet full ut så som skollagen säger. Detta är för mig motsägelsefullt. Vill man inte uttrycka att organisationen inte täcker behovet för att man då kan framstå som en pedagog som inte är nog kompetent? Kan det vara så eller bör man tydligare uttrycka att organisationen faktiskt inte räcker till? Enligt en undersökning av Lärarförbundet anser sex av tio lärare att de får för lite hjälp med barn med särskilda behov (Lärarnas tidning nr 18, november 2009:6).

5.3.3 Vilka organisatoriska förutsättningar ges vid läsinlärning?

Samtliga rektorer påtalar att eleverna är väl förberedda när de kommer till klass 1. Förskoleklassen har gett goda förutsättningar för den fortsatta läsinlärningen tack vare arbetet med att göra eleverna språkligt medvetna. Språklig medvetenhet är en förutsättning för god läsinlärning (Lundberg, 2007:6-9). Förutsättningarna i klassrummet visar sig hos pedagogerna vara ganska olika. Någon har från början en liten grupp; 7 elever, att arbeta med medan några har större grupper; 15 och 17 elever. Mellan de större grupperna finns det ytterligare en skillnad. I 15-gruppen arbetar pedagogen oftast ensam, medan 17-gruppen delas i halvklass två klocktimmar per vecka. Små klasser ger bättre förutsättningar där läraren då har större möjligheter att individualisera undervisningen (Skolverket, 2008:60-74). För att kunna se och hjälpa alla elever i en klass anser jag att det ibland måste finnas möjlighet att dela gruppen, om den då är stor. Jag tänker inte enbart på kunskapsinhämtning utan även det att hinna bry sig om alla en stund. Man kan kalla det för att ha tid för ”ombryning”. Uttrycket lånar jag från en elev som vid ett tillfälle suckande och med hängande huvud sa:

”Ser du inte att jag behöver lite ”ombryning?”

Rektorerna uppger att de har en summa pengar, beräknade på antalet elever, som de ska organisera skola utifrån. Detta slår olika beroende på hur rektorsområdet ser ut, vilka verksamheter och hur många elever som finns i organisationen. Oavsett om det finns 7 eller 17 stycken ettor behövs det en pedagog. Det känns inte som om detta alltid är ett bra och rättvist system då förutsättningarna är så olika på olika skolor. Skolverket (2006) påpekar att verksamheten i skolan ska utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Då är den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar viktiga förutsättningar (Skolverket, 2006:7).

5.3.4 Vilka organisatoriska förutsättningar ges när läsinlärningen inte går enligt mallen? Hur organiseras särskilt stöd för de eleverna?

Rektorerna menar att pedagogerna ska ändra undervisningen utifrån elevernas behov när läsinlärningen inte följer mallen. De behöver hitta andra metoder och skaffa hjälpmedel som underlättar. För att klara detta krävs det att läraren är kompetent och vet vad som ska göras. Enligt Fridolfsson (2008:238) har lärarens skicklighet och kompetens stor betydelse för hur läsning kan utvecklas för enskilda elever. Rektorerna förlitar sig på att pedagogerna kan. Detta kan vara en utmaning för pedagogerna tycker jag, att ibland våga gå ifrån det traditionella, det som känns tryggt, och våga prova något nytt som till exempel Tragetonmetoden. Samtidigt anser jag att rektorerna lägger ett stort ansvar på pedagogerna, att de ibland får ordna svårigheterna på egen hand oavsett hur det ser ut i gruppen. Känslan av att inte räcka till finns ju hos pedagogerna vid vissa tillfällen. Någon gång sätts dock extra personal in och då gäller det att resurserna används så effektivt som möjligt så att eleverna verkligen kommer framåt i sin utveckling. Inte bara göra mer av det som redan är svårt och tråkigt.

Det är betydelsefullt hur vi använder tiden i skolan och ju tidigare eleven får hjälp desto större är chansen att få en god läsutveckling (Fridolfsson, 2008:212-213). I min undersökning ger pedagogerna exempel på metoder som används för elever som behöver stöd i sin läsinlärning och som också visat sig ge bra resultat. Det känns bra att ta med sig den kunskapen när jag snart står ute i verkligheten och kanske möter elever som behöver extra stöd.

Rektorerna påtalar också, liksom pedagogerna, att skolans specialpedagog kan stötta genom att kartlägga var i svårigheterna består, så att rätt pedagogiska åtgärder kan sättas in. Ett önskemål är att komplettera organisationen med en speciallärare då specialpedagogen inte kan nyttjas optimalt på grund av stort ansvarsområde. Jag anser att detta stämmer väl överens med att det nu finns speciallärarutbildning igen. Allt fler ser fördelarna med att det finns både specialpedagoger och speciallärare.

Rektorerna berättar att de och ena sidan är ganska nöjda och tycker att organisationen täcker elevernas behov och andra sidan ser man att det ibland är lite för lite stöd och att man inte lyckas ge rätt stöd. Detta är, liksom hos pedagogerna, motsägelsefullt. Vill man inte uttrycka att organisationen inte täcker elevernas behov för att det då kan anses som att man inte fullgjort sitt uppdrag? Kan det vara så eller bör man tydligare uttrycka att organisationen faktiskt inte räcker till? Finns det elever med mycket stora svårigheter kan rektorerna söka extra pengar ur en central ”pott”. Någon ekonomisk aspekt tas dock inte upp. Skolan ska organiseras så att även de elever som visar svårigheter får det stöd de har rätt till. Enligt skolförfattningarna är rätten ovillkorlig (Skolverket 2001:2-3).

Sammanfattningsvis kan jag se att pedagogerna använder sig av många olika metoder när de arbetar med läsinlärning. De blandar traditionellt med nytt. I arbetet när läsinlärningen inte går enligt mallen förändrar de sin undervisning efter bästa förmåga. För att bli mer trygg som pedagog när läsinlärningen inte går enligt mallen krävs det kompetensutveckling. Andra metoder, en-till-en undervisningsmetoder, använder pedagogerna i samarbete med skolans specialpedagog. De organisatoriska förutsättningarna ser från grunden olika ut bland annat beroende på elevantal. Vid organisation av särskilt stöd förlitas det mycket på att pedagogerna själva förändrar undervisningen. Ibland sätts extra resurser in i form av ytterligare en pedagog.

Avslutningsvis vill jag säga att ansvaret är stort, att arbeta med och organisera läsinlärning. För att lyckas anser jag det är viktigt att samverka, att fler är delaktiga och tar ansvar för elevernas utveckling – politiker, pedagoger, rektorer och föräldrar tillsammans.

5.4 Konsekvenser för läraryrket

Min undersökning har stor betydelse för läraryrket, både för färdiga och blivande pedagoger, då alla sannolikt någon gång kommer att möta elever som inte följer mallen vid läsinlärning. I undersökningen får man information om både läsutveckling, läsinlärning, metoder och även exempel på ytterligare metoder som kan användas när läsinlärningen inte går enligt mallen.

5.5 Förslag till fortsatt forskning

Tidigare forskning visar i min undersökning att pedagoger är ganska bra på att lära barn/elever att knäcka koden, men inte lika bra på att hjälpa barnen/elevorna vidare i sin utveckling. Man har svårare att stödja dem i att hitta lässtrategier och stödstrukturer för att förstå. Detta skulle kunna vara ett ämne för fortsatt forskning och för att lära mer.

6. Referenser

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Bodil., Belfrage, Louise & Sjölund, Eva (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bjar, Louise & Frylmark, Astrid (red.) (2009). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Gösta., Gustavsson, Karin., Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Eric (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB
- Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk lärandet. Stärk språket. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hedström, Hasse (2009). *L som i läsa M som i metod – om läsinläring i förskoleklass och skola*. Stockholm: Läraförbundets Förlag.
- Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi. Från teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingvar, Martin (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget
- Jönsson, Bodil & Englund, Göta (2006). *Att lära barn läsa*. Horred: Uppsjö läromedel/Serholt läromedel AB.
- Lagar och förordningar – grundskolan (2009-2010). *Skollagen (1985:1100)*. Stockholm: Svensk Facklitteratur
- Lagar och förordningar – grundskolan (2009-2010). *Grundskoleförordningen (1994:1194)*. Stockholm: Svensk Facklitteratur
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2007). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*.

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket (2000). *Kursplan i Svenska*.

Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*.

Skolverket (2006). *Lpo94 - Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

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

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Trageton, Arne (2009). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*.

Örtendal, Maj.J. (2008). *Läsinlärning i 7 steg*. Stockholm: Liber

Artikel:

Lärarnas tidning: nr 18, 13-26 november 2009, årgång 20: *Lärare saknar stöd för utsatta elever*.

Internet:

<http://www.forskning.se/temaninteraktivt/teman/lasning/lasfardigheterigaridag.4.303f5325112d733769280003829.html> Inhämtad: 2010-05-05 (Roger Säljö)

<http://www.forskning.se/temaninteraktivt/teman/lasning/atllarasiglasaskrivaiskolan.4>
Inhämtad: 2010-05-05 (Caroline Liberg)

www.gunnesboskolan.lund.se/nyasidan/portfolio/portfoliomapp/nz/nzbilder/specialbevakat/readingrecovery.html Inhämtad: 2010-05-14

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuinformation till pedagoger

Jag, My Engström, studerar till lärare för de tidigare åldrarna vid Göteborgs universitet och håller precis på att avsluta min utbildning genom att skriva en C-uppsats. Den kommer att handla om:

När läsinlärningen inte går enligt mallen.

I intervjun vill jag ställa frågor som bland annat handlar om hur du arbetar med läsinlärning och hur du gör när det inte flyter på/går enligt mallen.

När jag använder intervjun i min uppsats kommer jag att ta bort alla uppgifter som kan berätta vem du är, du är anonym. Jag har också tystnadsplikt. Deltagandet är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan. Jag kommer att spela in intervjun på band för att kunna fokusera på samtalet. Det är endast jag som tar del av undersökningsmaterialet och bandet raderas efter min analys.

I samråd med dig bestämmer vi var och när intervjun ska äga rum. Räkna med att den tar cirka 30 minuter. Utskriften av intervjun skickas till dig för påseende och du får då möjlighet att lägga till eller ändra om något är oklart.

Tack för Ditt samtycke och Din medverkan!

My Engström
Mobil: 0730-70 14 62
Mail: star_storm21@hotmail.com

Bilaga 2: Intervjuinformation till rektorer

Jag, My Engström, studerar till lärare för de tidigare åldrarna vid Göteborgs universitet och håller precis på att avsluta min utbildning genom att skriva en C-uppsats. Den kommer att handla om:

När läsinläringen inte går enligt mallen.

I intervjun vill jag ställa frågor som bland annat handlar om hur du organiserar arbetet för elever som går i första klass, vilka grundförutsättningar som ges och hur du organiserar när elever visar svårigheter/inte följer mallen vid läsinläring.

När jag använder intervjun i min uppsats kommer jag att ta bort alla uppgifter som kan berätta vem du är, du är anonym. Jag har också tystnadsplikt. Deltagandet är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan. Jag kommer att spela in intervjun på band för att kunna fokusera på samtalet. Det är endast jag som tar del av undersökningsmaterialet och bandet raderas efter min analys.

I samråd med dig bestämmer vi var och när intervjun ska äga rum. Räkna med att den tar cirka 30 minuter. Utskriften av intervjun skickas till dig för påseende och du får då möjlighet att lägga till eller ändra om något är oklart.

Tack för Ditt samtycke och Din medverkan!

My Engström
Mobil: 0730-70 14 62
Mail: star_storm21@hotmail.com

Bilaga 3: Intervjufrågor till pedagoger

1a) Hur länge har du arbetat som pedagog?

1b) Vilken utbildning har du?

2a) Har du läs- och skrivinlärning i din utbildning? – Alt. Har du läst det på senare tid/kompletterat med det?

2b) Hur länge har du arbetat med läsinlärning?

3) Kan du berätta hur du arbetar med läsinlärning? Använder du någon speciell metod? Flera olika?

4a) Har du träffat på elever som har haft svårt att knäcka koden/tog lång tid på sig? (Har du någon just nu eller har haft tidigare?)

4b) Kan du beskriva hur du arbetar/arbetade då?

5) Om det behövs mer stöd än vad du själv kan ge, hur gör du då? Vad finns det för möjligheter? Har du hjälp av någon annan – någon i arbetslaget / extra resurs / speciallärare / specialpedagog? Vem gör vad i så fall?

6) Enligt både läroplanen och skollagen har barn som behöver extra stöd rätt att få det. Känner du att du och din organisation har det som krävs för att hjälpa de barn som behöver extra stöd i sin läsinlärning?

7) Saknar du något i er organisation?

8) Är det något du vill tillägga?

Tack!

Bilaga 4: Intervjufrågor till rektorer

1a) Hur ser området ut som du är rektor för? Vilka verksamheter (fsk, skola, särskola, fritids) finns det?

1b) Hur många grundskoleelever finns det? Hur många i år 1?

2) Hur många anställda har du ansvar för?

3a) Hur länge har du varit rektor sammanlagt?

3b) ...och på detta område du är nu?

4) Hur har ni organiserat arbetet runt barnen i år 1? Vilka grundförutsättningar har getts för att eleverna ska kunna lyckas? (Helklass / halvklass / en lärare / flera lärare?)

5a) Utifrån det du förut beskrev undrar jag hur ni organiserar om ni, trots det, har elever som har svårt att knäcka läskoden/tar lång tid på sig? (Åtgärdas det inom arbetslaget, m.h.a speciallärare/specialpedagog eller liknande?)

5b) Hur tycker du det arbetet i så fall fungerar?

6) Enligt både läroplanen och skollagen ska barn som är i behov av särskilt stöd få det. Anser du att er organisation gör så att det behovet täcks? Är det tillräckligt?

7) Saknar du något i er organisation?

8) Är det något du vill tillägga?

Tack!