



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Metodikens betydelse i den begynnande läs- och skrivinlärningsfasen

- En kartläggning av sex lågstadielärares
erfarenheter

Jessica Sundén och Monica Uttberg

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2013
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Karin Rönnerman
Rapport nr: VT13-IPS-06 SLP600

ABSTRACT

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2013
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Karin Rönnerman
Rapport nr: VT13-IPS-06 SLP600
Nyckelord: Läs- och skrivinläring, läs- och skrivsvårigheter, specialpedagogik

Bakgrund

Många forskare och undersökningar visar att den tidiga läs- och skrivinläringen är av stor betydelse för att lyckas som elev i grundskolan. Mot denna bakgrund väcktes ett intresse av vilka metoder lärare använder i den tidiga läs- och skrivinläringen, samt vilka kartläggningar och åtgärder som vidtas när svårigheter uppmärksammas.

Syfte

Syftet med studien är att studera några lågstadielärares erfarenheter av metoder och åtgärder i samband med elevers svårigheter i den begynnande läs- och skrivinläringen. Några centrala frågeställningar i studien är:

1. Hur kartlägger lärare den tidiga läs- och skrivinläringen?
2. Vilka handlingsstrategier har lärare när elever uppvisar svårigheter i läs – och skrivinläringen?
3. Vilken kunskapssyn ger lärarna uttryck för?
4. Skiljer sig de didaktiska insatserna åt när det gäller elevers olikartade svårigheter inom läs- och skrivutveckling, och i så fall hur?

Metod

I studien användes en kvalitativ metod för att få tillgång till våra informanternas erfarenheter i den tidiga läs- och skrivinläringen. Den kvalitativa metoden blev därmed inspirerad av fenomenologin som forskningsansats, då metoden lämpar sig för lärmiljöer. Metoden är även användbar då en förståelse om informanternas erfarenheter ska förstås och tolkas, som i detta fall deras undervisning. I studien intervjuades sex lågstadielärare, som alla undervisade i de tidigare skolåren. Inför intervjuerna skapades en intervjuguide av halvstrukturerad karaktär.

Resultat

Lärarna i undersökningen använder sig av ljudmetoden det vill säga syntetisk metod till största delen i undervisningen. I undersökningen framkommer att kartläggning av läsförmågan genomförs på samtliga elever någon gång under lågstadietiden. Det som testas är läsförståelse och ordavkodning. Kartläggningar efterföljs av åtgärder för de elever som uppvisat svårigheter. Åtgärderna ser olika ut beroende på vilken skola eleverna tillhör. I vissa fall genomförs åtgärder av specialpedagog, i andra fall finns en avsaknad av specialpedagogisk kompetens, då enbart testresultat redovisas. Stor del av åtgärderna genomförs av klasslärarna själva, då de försöker skapa läsintresse och undervisningsmaterial som är lämpliga för dessa elever. De elever som är inskrivna i särskolan undervisas stor del av dagen utanför klassrummet i en- till- en - undervisning. De olika kunskapssynerna lärarna ger uttryck för är ett pendlande mellan ett delaktighets- ett kategoriskt och ett dilemmaperspektiv.

Förord

Vi vill tacka alla lärare som trots stor arbetsbörda deltagit och delat med sig av sina erfarenheter om den tidiga läs- och skrivinläringen. Utifrån delgivna berättelser har vi fått en god inblick i vilka metoder och åtgärder som är vanligt förekommande i undervisningen. Era erfarenheter och önskemål tar vi med oss i våra kommande speciallärarroller på mellanstadiet och gymnasiet. Därför, ett stort tack till er alla.

Tack Lena för din goda respons och tydlighet vid våra handledarträffar och mailkontakter. Det har varit en förmån för oss att få ta del av dina kunskaper och erfarenheter om hur man kan se på problemställningar utifrån olika perspektiv.

Vi har båda deltagit aktivt i datainsamling och bearbetning av studien. I arbetet har vi delat upp olika ansvarsområden, men har gemensamt ansvarat för textbearbetning. Intervjuerna genomfördes och transkriberades enskilt, medan efterföljande analyser och tolkningar genomfördes även det tillsammans.

Monica och Jessica

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
SYFTE	3
LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG	4
Perspektiv på läs- och skrivinlärning.....	4
Perspektiv på läs- och skrivsvårigheter	5
Utvecklingsstörning - med rätt till särskolans skolform.....	7
Inkludering av särskolans elever - i en skola för alla	8
Läs- och skrivmetoder	9
Syntetiska metoder.....	9
Analytiska metoder	9
Interaktiva metoder	10
Bornholmsmodellen.....	11
Att skriva sig till läsning - ”Tragetonmodellen”.....	11
Kartläggningar och åtgärder i läs- och skrivinlärningen	11
Kartläggning ur ett deltagarperspektiv	12
Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse	12
Fonolek	13
God läsutveckling- kartläggning och övningar.....	13
Reading Recovery Programme	13
Avslutande sammanfattning	13
SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	15
Kategoriska perspektivet.....	15
Relationellt perspektiv	15
Dilemma perspektivet	17
METOD	18
Instrument	18
Val av undersökningsgrupp	18
Genomförande	19
Bearbetning, tolkning och analys.....	19
Etik.....	20
Validitet och reliabilitet	20
RESULTAT	22
Lärarnas erfarenheter om grundläggande läsinlärningsmetoder	22
Sammanfattande analys	24
Lärarnas erfarenheter om kartläggningar av läs- och skrivinlärning.....	25
Sammanfattande analys	26
Lärarnas erfarenheter om strategier vid svårigheter med läs- och skrivinlärningen	27
Sammanfattande analys	29
Lärarnas erfarenheter om didaktiska insatser när det gäller elevers olikartade svårigheter inom läs- och skrivutveckling	29
Sammanfattande analys	32
Lärarnas fria önskningsar om hur stödet till elever med läs- och skrivsvårigheter skulle se ut, utan begränsningar av budget ?	33
Sammanfattande analys	34

DISKUSSION	35
Metoddiskussion	35
Resultatdiskussion	35
Pedagogiska konsekvenser	36
Fortsatt forskning.....	39
REFERENSLISTA.....	40
BILAGA 1	43
Intervjuguide.....	43

INLEDNING

Elever i den svenska grundskolans skolår 4 visar på försämrade resultat vad det gäller läsförståelse, detta påtalades redan år 2001 i PIRLS undersökning. Ett likvärdigt resultat visar även Skolverkets nationella utvärdering år 2003 där man genomförde en jämförelse mellan åren 1992 och 2002. Enligt 2004 års PISA -undersökning har de högpresterande svenska eleverna ökat kunskapsmässigt medan de lågpresterande elevernas kunskaper blivit sämre (Egelund, Haug & Persson, 2010). År 2011 genomförde PIRLS för tredje gången en internationell studie kring läsförmågan hos elever i årskurs 4. Både PISA 2009 och PIRLS 2011 konstaterade återigen försämring vad det gäller läsförmågan hos elever i de yngre skolåren, försämringen visar sig kvarstå även i de senare skolåren. Försämringarna visar sig främst bero på elevernas förmåga att läsa faktatexter. PIRLS 2006 visade att de svenska skoleleverna inte erbjuds tillräckligt med lässtrategier och man menar att eleverna ska få hjälp med tillägandet av olika strategier i sin läsprocess både vad det gäller förståelse av olika texter och avkodning (PIRLS, 2011).

Enligt Myrberg (2007) har närmare fem procent av Sveriges befolkning i 20-25 årsåldern så stora läs- och skrivsvårigheter att de endast behärskar de allra enklaste läs- och skrivkraven i vardagen. Detta är en nivå där de befinner sig långt under den kravnivån i svenska för slutet av skolår nio i grundskolan. Vidare påpekar Myrberg att läs- och skrivsvårigheterna hos de flesta av dessa individer varit kända för lärare, föräldrar samt dem själva skolgången igenom. Dessvärre har man inte lyckats göra något åt svårigheterna. Myrberg pekar också på att de tidiga insatserna och stödet i läsutvecklingen är avgörande. I takt med de övriga elevernas läsutveckling blir det ett allt större gap i förmågan att hantera läsningen och skrivningen. Detta kan på sikt ge konsekvenser i alla skolämnen. Vidare menar han att strategin ”vänta och se och vänta på” inte är det optimala (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s.75). Bergöö och Ewald (2003) påpekar att skolan befinner sig i en ”läs och skrivkris” då bristfällig läs- och skrivförmåga hos elever inte är av enskild eller grupprelaterade orsaker, utan mer ett symptom på samhällets och skolans oförmåga att hjälpa och ta itu med problemet. Konsekvensen av att skolan inte lyckas ta itu med elevernas läs- och skrivförmåga orsakar negativa konsekvenser i ett livslångt perspektiv.

Enligt Skolinspektionens rapport (2011:8) framkommer ett för skolorna generellt utvecklingsbehov, vad det gäller anpassning av undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter inom klassens ramar. Det framkommer också att vanligast är att anpassning av undervisning innebär insatser utanför klassens ramar en till några tillfällen i veckan. Skolinspektionen menar att en anpassning för de elever som befinner sig i läs och skrivsvårigheter ska ingå i den dagliga ämnesundervisningen. Detta innebär också att anpassningen i första hand sker inom den ordinarie klassens ramar.

Enligt Skolinspektionen är det viktigt att kartläggningar och utredningar belyser förhållanden på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. Samtal utifrån resultat av kartläggningar och utredningar behöver också tas på större allvar, vilket i sin tur förutsätter att det finns en väl fungerande samverkan mellan kartläggande och utredande personer och dem som står mitt i skolans vardag – lärarna. Det är lärarna som ska omsätta de råd och rekommendationer som ges till fungerande pedagogiska insatser (Skolinspektionen, 2011:8, s. 3).

Det är av stor vikt att kartläggning av barns läs- och skrivutveckling sker i ett tidigt skede för att man så tidigt som möjligt ska kunna ge adekvat hjälp till de barn som ligger i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter. Detta är den viktigaste uppgiften skolan har, att lära eleverna läsa och förstå text (Lundberg & Herrlin, 2005). Enligt Myrberg (2007) är lärarkompetens den

mest betydelsefulla faktorn som inverkar på barns förmåga till läsning och skrivning. Vidare framkommer det att lärares val av pedagogisk metod har betydelse för elevers läs - och skrivförmåga.

Lärare som lyckas ge sina elever en god läs- och skrivförmåga utmärks av en god förmåga att "läsa" sina elevers inlärningsstrategier och ge målinriktat stöd till de elever som valt mindre framgångsrika strategier (Myrberg, 2007, s. 79).

Mot denna bakgrund finns ett stort intresse av att studera hur läs - och skrivinläringens metoder används på några lågstadieskolor. En aspekt som vi finner extra intressant är om stödinsatser skiljer sig åt, beroende på elevers olikartade svårigheter?

SYFTE

Syftet är att studera några lågstadielärares erfarenheter av metoder och åtgärder i samband med elevers svårigheter i den begynnande läs- och skrivinläringen.

Några centrala frågeställningar i vår studie är:

1. Hur kartlägger lärare den tidiga läs- och skrivinläringen?
2. Vilka handlingsstrategier har lärare när elever uppvisar svårigheter i läs – och skrivinläringen?
3. Vilken kunskapssyn ger lärarna uttryck för?
4. Skiljer sig de didaktiska insatserna åt när det gäller elevers olikartade svårigheter inom läs- och skrivutveckling, och i så fall hur?

LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

För att skapa en förståelse för hur läs- och skrivsvårigheter kan uppstå, bör man ha en inblick i barns språkutveckling. Människan utvecklar sin identitet, uttrycker tankar och känslor samt förståelse för andra människors känslor och tankar, genom människans främsta redskap språket (Skolverket, 2011b). Från det att den obligatoriska skolformen bildades har den viktigaste uppgiften varit att erbjuda alla barn möjligheten till förmågan att läsa och skriva (Rosén & Gustafsson, 2006). Under detta avsnitt presenteras perspektiv på läs- och skrivinlärning, perspektiv på läs- och skrivsvårigheter, utvecklingstörning – med rätt till särskolans skolform, inkludering av särskolans elever -i en skola för alla, läs- och skrivmetoder och avslutningsvis kartläggningar och åtgärder.

Perspektiv på läs- och skrivinlärning

Bjar och Liberg (2010) menar att dagens barn deltar i en sociokulturell miljö som vilar på Vygotskijs sociohistoriskt baserade teorier. Redan vid födseln är det lilla barnet en medskapare i interaktionen med den sociala och kulturella miljö den deltar i. Kommunikativa samspel sker hela tiden, på många olika sätt både verbalt och icke-verbalt. Genom att interagera med exempelvis en vuxen får barnet en förebild om hur det utvecklar sin kommunikation. Genom att den vuxne inbjuder till kommunikation med barnet, blir detta en vägledning som ger stödstruktur för barnets kommunikativa lärande. Barnet ses som den aktive sökaren som skapar nya kunskaper via sammankopplingar till de tidigare erfarenheterna. Brodin och Lindstrand (2007) menar att barnets utveckling hänger samman med att omgivningen är aktiv. I yngre ålder är samspelet i lekens kommunikation viktigt för språkinlärningen. När barnet börjar förskolan utökas brobyggandet i språkinlärningen då ofta strukturerade språklekar används. Barn har större förutsättningar att lära sig läsa när de är 2 år än när de är 7 år, menar Söderbergh (1999). Barn lär i sociala samspel tillsammans med en vuxen i en läslek, vilket stimulerar barnets läsinlärning. Det kan vara lämpligt att börja med läslekande när barnet är ca ett till två år. Söderbergh påpekar att det måste vara korta stunder eftersom det inte får bli tråkigt eller tvång. Genom denna läsinlärning utgår man från hela ord i meningsfulla och lustfyllda sammanhang, som successivt går över till meningar och slutligen till att översätta bokstäver till ljud. ”Bornholmsstudien” som genomfördes 1988 visade på framgångar i att redan i förskoleklass arbeta med fonologisk medvetenhet detta med hjälp av systematiska språklekar. Studien visade även att fyra av fem barn i riskzonen för att utveckla dyslexi lyckades med sin läs- och skrivutveckling (Vetenskapsrådet, 2: 2007).

Enligt Rosén och Gustafsson (2006) är dagens läsforskare eniga om att barns förberedande läsinlärning startar långt före skolstarten. Alla barn kommer till skolan med olika läserfarenheter i bagaget. De barn som bär med sig rikliga och positiva erfarenheter av läsning och läsoplevelser, samt ord och bokstavslekar har i större grad haft möjligheter att tillägna sig språklig medvetenhet, vilket underlättar för läsinlärningen fortsättningsvis. Vidare påpekar författarna vikten av att den tidiga läsningen och skrivningen sker i en tydlig interaktion då meningsfullheten är nödvändig för att en positiv utveckling ska ske.

Enligt Dysthe (1996) har lärarna i skolan ett stort ansvar i sin undervisning och interaktion att skapa aktiva dialoger av olika slag för att skapa meningsfullhet i skolarbeten. Författaren föreslår tre olika vägar:

- Läraren ska vara aktiv i elevernas utveckling genom att ge respons både muntligt och skriftligt så det skapar möjligheter till att främja och utveckla den muntliga och skriftliga förmågan hos eleverna.
- Läraren har ett stort ansvar när det gäller samspelet mellan eleverna i klassrummet. Där ska alla individer i en klass få självförtroende till sig själva och en tro på sin egen förmåga. Läraren kan till exempel med hjälp av loggbok uppmuntra elevernas prestationer i deras skrivande. När de känner en trygghet i sin skrivförmåga kan de därefter bygga vidare med hjälp av olika kamratrespons, då de kan lära sig av varandra och se varandra som resurser.
- Klassrummet är även flerstämmigt och består av många olika personligheter. Läraren måste i sin undervisning vara medveten om att inte själv ta ordet och låta eleverna lära sig genom att ha en svarande roll, vilket är en tradition i skolan sedan lång tid tillbaka. I en klass finns variationer av elever, de som är verbalt aktiva och pratar mycket, medan de tystas röster inte blir lika hörda och tagna på allvar. Därmed menar Dysthe att läraren genom sin roll kan läsa upp eller citera skrivna texter för att bekräfta de tystas röster inför de andra. Detta innebär att de verbalt aktiva ska få en insikt i att ta de tysta eleverna på allvar och lyssna på dem som resurser. På så vis kan de tysta genom sitt skrivande få sin röst hörd i klassrummet.

En lärare som i sin interaktion använder sig av öppna frågor skapar utrymme för sina elever i deras reflektioner. De öppna frågorna ger signaler om att elevernas röster och tankar är viktiga i dialogerna oavsett det sker muntligt eller skriftligt. En lärare ska, enligt Dysthe, skapa en viss egenkontroll för sina elever. De ska ha kontroll på sina inlärningsmål och inlärningsmetoder för att få motivation.

Perspektiv på läs- och skrivsvårigheter

Vad är läs- och skrivsvårigheter och vad kan det innebära? Svårigheter med att lära sig att läsa och skriva är ett stort problem för många människor. Redan när barnet börjar i förskolan/skolan är det av största vikt att pedagogerna bemöter barnet utifrån dess individuella förmågor och förutsättningar. Riskfaktorer finns om skolan i sin undervisning inte bemöter eleverna utifrån en individuell nivå utan på en gruppnivå. Elever som inte är rustade för den läsmetod som läraren väljer på gruppnivå, riskerar att redan vid skolstart uppleva misslyckanden. (Taube, 2007). Skälen till att många barn inte utvecklar sin läs- och skrivförmåga enligt skolans förväntningar kan vara många och orsakernas samband kan vara komplicerade. Det finns olika förklaringsmodeller till elevers läs- och skrivsvårigheter. Vissa förklaringar relaterar till att det är eleven som är bärare av problemet. Benämningen blir då elever med läs- och skrivsvårigheter. Det finns även förklaringsmodeller där elevens behov och erfarenheter sätts i samband med svårigheterna, då ses problemet mer som ett pedagogiskt undervisningsproblem (Pehrsson & Sahlström, 1998).

Många misslyckanden kan senare komma att påverka elevernas självbild negativt (Bergöö & Ewalds, 2003). Undvikande beteende leder till begränsningar och påverkar inläringen där läsning och skrivning fungerar som viktiga redskap (Rygvold, 2001). Vidare påpekar Rygvold att svårigheter med läsning och skrivning inte enbart innebär problem med skrivning, stavning och läsning. Svårigheterna kan även skapa problem för elevernas anpassning socialt och emotionellt. Det är inte ovanligt att elever strävar efter att dölja sina läs- och skrivsvårigheter genom att osynliggöra sig eller att vara utagerande. Den onda cirkeln kan förstärkas genom att svårigheterna får konsekvenser av att individen upplevs ha inlärningssvårigheter rent generellt. Enligt Catts och Kahmis (2004) liknelse blir det som en ”Matteuseffekt” likt en negativ spiral och negativa förväntningar och till slut en självuppfyllande profetia. Enligt

forskarna blir det likt ett ”träsk” som är svårt att komma ifrån och på rätt bana igen. Carlström (2010) påpekar att elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter kan ha missat läs- och skrivinläringen i klassrummet. Dessa orsaker kan vara många så som koncentrationssvårigheter, många lärarbyten, ostrukturerad undervisning eller att undervisningen har gått för snabbt framåt

Enligt Rygvold (2001) kan läs- och skrivsvårigheter gestalta sig på likartade sätt vad det gäller både läsning och skrivning, men också på vart och ett av områdena. Svårigheter med läsinläringen kan visa sig genom följande exempel:

- Identifiering av ord – svårigheter med att koppla ihop bokstäver med ljud, läsa bokstäverna i rätt ordning, sammanfoga bokstäverna till ord och att läsa hela ord.
- Svårigheter med läsförståelsen.
- Bristande läshastighet.

Även svårigheter med skrivutvecklingen kan yttra sig på olika sätt:

- Eleven skriver som det låter.
- Utelämnande av stavelser och bokstäver i ord.
- Svårigheter med att uttrycka sig rent skriftligt i egna texter.

Läs- och skrivsvårigheter kan i stora drag beskrivas som ett begrepp för att en individ av någon anledning inte bär de färdigheter som förväntas i läs- och skrivutvecklingen i förhållande till ålder eller årskurs eleven befinner sig i.

Myrbäck (1999) refererar till Söderbergh som menar att läs- och skrivsvårigheter skapas genom felaktiga antaganden kring barns läsinläring. Dessa antaganden skapar en felaktig läsundervisning, då skriftspråket kommer in i läsundervisningen alldeles för sent. Barn kan lära sig att läsa på samma sätt som de lär sig att prata. Myrbäck lyfter även fram Edfeldts åsikter om att en av orsakerna till att barn får läs- och skrivsvårigheter beror på en alltför traditionell läsundervisning. Med traditionell läsundervisning menas att den inledande läsinläringen utgår från enskilda bokstäver. Enligt Myrbäck hävdar Edfelt och Söderbergh följande:

Grundskoleelever med läs- och skrivsvårigheter som får traditionell hjälp i läsning klarar sig sämre än motsvarande elever som inte fått någon hjälp. Grundskoleelever som lär sig läsa med en alternativ metod än skolans traditionella läsundervisning lär sig snabbare och blir bättre läsare (s. 23).

Företrädare för dyslexirörelsen Lundberg och Euler (i Myrbäck, 1999) hävdar att läs- och skrivsvårigheter grundar sig i biologiska orsaker i vissa delar av hjärnan. Vidare menar Lundberg och Euler att läs- och skrivsvårigheter många gånger är genetiskt betingat och därmed en ärftlig defekt i hjärnan. Lundberg förespråkar enligt Myrbäck en läsinläring som bygger på bokstavsinsläring och fonologisk medvetenhet. Defekterna i hjärnan befinner sig i delar där den fonologiska medvetenheten sitter vilket påverkar den fonologiska medvetenheten på ett negativt sätt.

I Lgr 11 finner man att: Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011b, s.8).

I skolans styrdokument framgår att varje enskilt barn i skolan har rätt till en god läs- och skrivundervisning, vilket också innebär möjlighet att utveckla en förmåga att kunna läsa och skriva i största möjligaste mån. Det gäller såväl för de elever som läser enligt grundsärskolans läroplan som för de elever som läser enligt grundskolans läroplan. Ett av flera kommunikationsmedel är just att kommunicera genom skrift, talspråk och läsning. Dessa kommunikationsmedel kan möjliggöra för elever som tillhör sarskolans personkrets att få en större förståelse samt öka möjligheterna till delaktighet i samhället.

De barn eller ungdomar som på grund av sin utvecklingsstörning bedöms att inte kunna uppnå grundskolans mål har rätten till utbildning utifrån grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011a).

- undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.
- hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet.
- skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011a, s. 8).

I en studie av sarskolor i landets kommuner (Skolverket, 2006) framkommer att sarskolans elevantal ökat markant de senaste 15 åren. En förklaring till ökningen antas bland annat vara nya arbetssätt som gör det lättare för vissa elever men också svårare för de elever som behövt struktur, ledning, ordning och lugn i klassrumsmiljön för att möjliggöra koncentration. Grundskolans lärare har tidigare kunnat bemöta elever med lindrig utvecklingsstörning, men genom de förändringar som skett i skolan har detta blivit allt svårare. Även bristande utredningsrutiner eller egna bedömningar tros vara en tänkbar orsak till elevökningen i sarskolan, då konsekvenser blivit att många elever har varit felplacerade. Med felplacering menas att elever som inte har haft rätten till placering i sarskolan ändå har placerats i den skolformen. Vid slutet av samma studie visar tendenser på att ökningen börjar avta. En anledning till att elevtillströmningen i sarskolan börjat avta, beror på förbättrade utredningsrutiner. De elever som ligger på gränsen testas om kontinuerligt och elever som inte tillhör sarskolans skolform flyttas över till grundskolan.

Utvecklingsstörning - med rätt till sarskolans skolform

Den internationella överenskommelsen kring begreppet utvecklingsstörning innebär att en individs mentala funktioner är begränsade ur en beräkning av intelligenskvot det vill säga IQ. Samtidigt innebär diagnosen utvecklingsstörning även att individen har begränsningar i anpassningar och beteende. Av Sveriges befolkning visar beräkningar att ungefär en halv till en procent har diagnosen utvecklingsstörning och den antalsmässigt största gruppen är barn i skolåldern. Vidare påpekas att de barn som har ett lågt IQ fungerar som sämst i skolan. Det strider mot skolans uppdrag som är att främja utveckling och lärande för alla oavsett begåvningsmässiga förmågor (Asmervik, 2001).

Psykisk utvecklingsstörning handlar om intellektuella funktioner som ligger långt under genomsnittet och som medför eller finns parallellt med en bristande anpassning. Tillståndet uppstår eller visar sig under individens utveckling (Asmervik, 2001, s. 162).

Begränsningar kan innebära att en individ som på grund av skada eller sjukdom senare i livet får mentalt begränsade funktioner som efterföljd, inte ska diagnosticeras med utvecklingsstörning. Vidare beskrivs att diagnosen utvecklingsstörning ställs genom specifika intelligens tester som sammanställs i en intelligenskvot. En intelligenskvot under 70 som ställs

utifrån specifika testinstrument anses vara gränsvärdet för psykisk utvecklingsstörning. Utvecklingsstörningen delas därefter upp i tre nivåer: lindrig-, måttlig- och grav utvecklingsstörning. Samtidigt menar Asmervik att en medvetenhet om att ett IQ under 70 inte är den enda avgörande faktorn för att ställa diagnosen utvecklingsstörning. I vilken mån individen klarar de beteendemässiga anpassningarna samhället kräver spelar också en stor roll. Även denna aspekt testas specifikt, då bedömning av individens förmåga genomförs utifrån olika kriterier. Författaren påpekar även att begreppet beteendemässig anpassning inte helt saknar oklarheter och även svagheter rent metodiskt ifrågasätts.

Enligt Statens offentliga utredningar innebär det vanligaste kriteriet för att bli mottagen i särskolan att individen har ett IQ som är under 70, utifrån specifika intelligenstest. Utifrån utredningsresultat som bygger på medicinsk-, psykologisk-, social- och pedagogisk utredning beslutas det om en elev ska erbjudas mottagande i särskolan. Vidare beskrivs att vårdnadshavare alltid har rätten att tacka nej till detta mottagande. Samma gäller rätten till att gå tillbaka från ett mottagande i särskolan till grundskolan. Särskolans personkrets omfattar både grundsärskoleelever med lindrig utvecklingsstörning och träningskoleelever på låg utvecklingsnivå. Gränserna mellan dessa verksamheter är ibland svåra att urskilja liksom gränserna mellan grundskola och grundsärskola. På samma sätt kan elevernas förmågor befinna sig på gränsen mellan de olika verksamheterna, då det kan vara svårt att veta inom vilken verksamhet eleven har störst förutsättningar att utveckla sina förmågor (SOU, 2003:35).

Inkludering av särskolans elever - i en skola för alla

Enligt Dyson (2006) ska alla elever ha en plats i den ordinarie skolan och inte i särskilda specialskolor. Exkluderande specialskolor kan bidra till begränsningar i en individs liv då läroplaner, lägre kunskapskrav och socialt samspel med jämnåriga begränsas. Även Slee (i Clark, Dyson & Millward, 1998) påvisar att elever som har behov av särskilda utbildningsinsatser ska få den hjälp de är i behov av. Därmed måste pedagogiken och specialpedagogiken samverka med andra instanser för att skapa de bästa förutsättningarna i helheten kring eleverna.

Förenklat kan man beskriva inkludering som att alla elever ska delta i skolans ordinarie miljö och verksamhet. Mot bakgrunden av att skolan traditionellt skapat olika särlosningar och grupper av elever ska begreppet inkludering beaktas (Nilholm, 2006). Grunden till begreppet är en ideologi som utstrålar den demokratiska människosynen. En människosyn där människors olikheter uppfattas som en tillgång och inte en belastning (Brodin & Lindstrand, 2004). Enligt SOU 2003:35 har skolverket konstaterat att inkludering av elever mottagna i särskolan blir allt vanligare. Det framkommer även att flertalet kommuner och skolor strävar efter att inkludera särskolans elever i grundskolan. Denna inkludering tenderar ofta att bli en fysisk integrering, då den sociala integreringen är svårare att uppnå. Vidare ska inkluderade elever följa grund- respektive träningskolors kursplaner och ambitionerna är att eleven ska undervisas så mycket som möjligt inom klassens ramar. Framgångsfaktorer för inkludering är enligt Nilholm (2006):

ledarskap med en klar vision, engagemang från elever och föräldrar, lärares attityder, övergripande planering med uppföljningar, reflektion, kompetensutveckling, flexibelt stöd, övergripande policy, samarbete i undervisningen, goda ekonomiska möjligheter (s.44).

I SOU 2003:35 lyfter man fram att inkluderingen av särskolans elever är här för att stanna. Men det poängteras att en inkludering innebär förändringar av attityder vilket är en process som tar tid. I praktiken innebär detta att man i skolan behöver anpassa arbetssätt och arbetsformer samt innehållet i undervisningen. Vidare krävs även ekonomiska resurser, personal med rätt kompetens, lärarstöd, ett positivt socialt bemötande individer emellan. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) har ett behov av att diagnostisera barn och ungdomar ökat, detta antas bero på att skolans resurser tilldelas utifrån diagnosen och inte utifrån individens behov. Att resurser tilldelas utifrån diagnosens antagna behov kan vara en orsak till varför särskolans elevunderlag förändrats under senare år.

Läs- och skrivmetoder

Det finns ett flertal olika läs- och skrivinlärningsmetoder. Nedan presenteras tre olika metoder som bygger på olika synsätt om hur barn tillägnar sig läsning och skrivning.

- Syntetiska metoder som bygger på språkets byggstenar dvs. bottom - up.
- Analytiska metoder som utgår från helheten dvs. top - down.
- Interaktiva metoder som är en interaktion mellan bottom - up och top - down, vilket innebär en interaktion mellan läsning och skrivning där man lär sig läsa genom att skriva.

Syntetiska metoder

De syntetiska metoderna bygger på läsinlärning som utgår från bokstavskänedom som minsta beståndsdel. Bokstäver och ljud förs samman till helhet (ord, meningar och texter) lyssna efter bokstäver i ord, samla ord, lära sig vissa högfrekventa ord utantill för att läsningen ska gå snabbare. Lundberg (i Kullberg, 2007) anser att det finns fyra stadier som ett barn ska gå genom för att nå automatiserad läsning:

- *Pseudoläsning* där barnet "läser" till exempel etiketter genom dess sammanhang och dess logografiska utformning. Barnet "läser" mjölk när det ser ett mjölkpaket.
- *Logografiska stadiet* då barnet arbetar med ord som de ska känna igen utan att egentligen kunna läsa dem. I USA använder man termen "look and say", orden blir en sorts logotyp (Druid Glentow, 2006).
- *Alfabetiska stadiet* är då barnet knäcker den alfabetiska koden och med hjälp av ljudning möter nya ord.
- *Ortografiska stadiet* är då barnet nått en mer avancerad nivå i läsningen, då avkodningen är automatiserad.

Lundberg (i Kullberg, 2007) uppfattas av flera andra läsforskare vara förespråkare för ett syntetiskt synsätt. Det är något han själv motsäger eftersom han anser att barn med läs- och skrivsvårigheter kan uppnå god läsfärdighet med hjälp av analytiskt synsätt.

Analytiska metoder

Edfeldt (i Kullberg, 2007) hävdar att meningsfullheten kommer in för sent i syntetiska metoden. Det måste alltid finnas en mottagare och en meningsfullhet i elevernas lärande. Edfeldt går så långt som att säga att den syntetiska metoden orsakar läs- och skrivsvårigheter. Den analytiska metoden betonar och utgår från helheten, eleverna ska möta meningsfulla texter.

Druid Glentow (2006) skriver att LTG (Läsning på Talets Grund) är en analytisk metod då läs- och skrivinläringen är baserad på elevernas egna tankar, känslor, ord och meningar. Arbetet med LTG-metoden består av fem faser:

- *Samtalsfasen* där elever och lärare pratar om gemensamma upplevelser vilket skapar ett textmaterial utifrån elevernas egna ord och meningar.
- *Dikteringsfasen* där läraren skriver ner elevernas egna meningar då eleverna får se sambandet mellan sitt tal och nedskrivna text.
- *Laborationsfasen* där eleverna arbetar utifrån sin egen kunskapsnivå med uppgifter för att träna sin läs- och skrivinläring.
- *Återläsningsfasen* där eleverna läser sina egna texter för varandra.
Efterbehandlingsfasen där eleverna arbetar vidare med sina egna ord och meningar.

Interaktiva metoder

Top-down metoden och bottom-up metoden sker här i en kontext och många anser att helordsläsning och kända ord inte utesluter att också ljudning behövs. Både avkodning och förståelse behövs för en god och säker läsinläring (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Liberg (2006) kritiserar den traditionella läs- och skrivinläringen, bottom - up, där de förutsätter att barnen har en mängd förkunskaper. Hon föreslår tre åtgärder för att undvika läs- och skrivsvårigheter. Den första är att man undviker den traditionella läs- och skrivinläringen där man enbart lär in den tekniska ljudtekniken. De barn som inte har den förmågan, på grund av bristande förkunskaper, ställs åt sidan. Barn som inte finner en egen teknik att lära sig läsa är barn som inte har flexibiliteten vilket många barn med läs- och skrivsvårigheter inte har. Undervisningen ifrågasätts inte utan felet riktas enbart mot barnet. Den andra åtgärden är att undersöka metodens förutsättningar och barnens kunskaper för att kunna förstå metoden. Den tredje åtgärden är att diagnostisera barnets förkunskaper. Vidare påvisar Liberg att grammatiska skrivandet och läsandet bör man i läs- och skrivinläringen ha som en stödstruktur, medan man hela tiden tar sin utgångspunkt i meningsfulla texter och samtal. Skrivandet och läsandet ska få ha lika stort utrymme. Förslag till läs- och skrivundervisning som Liberg beskriver:

- *Language experience approach*: Det grammatiska plagget ska ersättas med praktiska övningar. De språkliga undervisningarna ska grunda sig på den nivå barnen befinner sig på. I denna undervisning ska stödstrukturen och tekniken möta barnet. Språkrummen de bygger på är gemensamma upplevelser som skapar sammanhang som uppmuntrar och utmanar till större arbeten. En gemensam upplevelse i gruppen leder till en "story line" där händelser byggs vidare in i olika ämnen.
- *Läsande språkrum*: De rika språkrummen ska leda fram till många olika texter de själva skrivit, tidningsartiklar etc. likt ett "bad av texter". I denna undervisning lånas det in massor av böcker i teman eller egna val. De vuxna styr boksamtal för att hjälpa barnen att förstå texter eller att utmana dem om vad som komma skall i boken eller vad som kanske kan hända.
- *Skrivande språkrum*: Barnen ska alltid ha en mottagare, utan den finns ingen mening till skrivande. I dessa klassrum är väggarna fyllda av skrivna texter med eller utan bilder eller foton. Skrivandet har ett tydligt liv!
- *Språklekar i språkrum*: Att använda rim och ramsor är viktigt vid läs- och skrivutvecklingen, då inläringen både blir visuell, med orden, och auditiv via ramsorna.

Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) bygger på att barnen är aktiva medskapare i sin inläring av den fonologiska medvetenheten, vilken har ett starkt samband till förståelse av den alfabetiska principen. Bornholmsmodellen syftar till att barnen genom olika metoder ska komma att nå en fonologisk medvetenhet och därefter ”knäcka koden” och bli goda läsare. Språklekarna är inriktade till barn i förskolan men även för barn i förskoleklass och åk 1. Barnen ska med hjälp av olika undervisningsmoment beröra; lyssnade och koncentration då de aktivt lyssnar efter ljud i allmänhet och därefter utvecklar förmågan att uppmärksamma ett bestämt ljud. Modellen innebär även ett aktivt arbete med Rim och ramsor som bygger på att utveckla förmågan till att kunna identifiera strukturer i hur språket är uppbyggt av innehåll och form. Målet är också att barnen även ska utveckla sin förmåga i uppdelning av hur ord och meningar kan delas i mindre delar. De laborerar i jämförelser mellan långa och korta meningar och uppmärksammas på att ord kan vara olika långa. Uppdelningar av stavelser i ett ord, vilket utvecklar deras analysförmåga, då de efter identifiering av en stavelse för samman denne och därmed bildar ett ord. Uppdelning av fonem då förmågan att identifiera och urskilja första och sista ljudet i olika ord samt att dela upp orden i fonem och sammanföra dem till ett ord.

Att skriva sig till läsning - ”Tragetonmodellen”

Denna modell bygger på metoden att skriva sig till läsning enligt Tragetons (2005) syn på den första läs- och skrivinläring. Trageton pekar på att de senaste 20 årens forskning visar på att skrivning upplevs lättare än läsning i den begynnande läs- och skrivinläringen. Även om skrivning är lättare än läsning, kan det upplevas svårt för yngre barn att skriva för hand. Datorn är ett enklare skrivredskap än penna hävdar Trageton och därför förespråkar han också datorn som hjälpmedel i den begynnande skrivprocessen. Vidare påpekas det att bokstavskunskap är av stor vikt för läsfärdigheten. Därför bör man vid skolstarten i första klass genomföra ett bokstavstest och utifrån det låta eleverna arbeta med de bokstäver som de inte kan. På så vis får varje elev utvecklas i sin egen takt. Vid slutet av vårterminen genomförs samma bokstavstest för att se hur varje elevs bokstavskunskaper utvecklats. Bokstavstestet uppfyller en viktig funktion som kartläggningsinstrument. Så väl som i arbetet med bokstavs-inläring som i det senare textframställandet har datorn en självklar plats i undervisningen. Från att i den begynnande läs- och skrivinlärningsfasen arbeta med att skriva bokstäver går skrivandet successivt över i ord och senare meningsskrivande osv. Likaså övergår datorskrivandet successivt i att skriva för hand med penna. Man låter barnen skriva mycket i par, detta stimulerar både muntliga och dialogiska kompetenser. Som en del av läsinläringen ingår också lästräning i traditionella böcker, dock inte läsläror som läromedel utan ett stort urval av vanliga lättlästa böcker.

Kartläggningar och åtgärder i läs- och skrivinläringen

Druid Glentow (2006) menar att kartläggning av varje elevs läs- och skrivinläring ska genomföras så tidigt som möjligt gärna redan på förskolan men framför allt under första skolåret. Arbetet ska kontinuerligt kartlägga elevens bokstavskänedom, lästeknik av enstaka ord, lästhastighet av långsam eller stakande läsning samt läsförståelse av enklare texter. Vid kartläggning är det viktigt att även analysera elevens skrivförmåga. Kartläggningens syfte är att ta reda på vad eleven kan och vad den ännu inte har befast i sin inläring. Därmed bör observationer och metakognitiva samtal ge ytterligare fördjupade upplysningar om eleven för att skapa en helhet kring skolsituationen. Enligt Druid Glentow växer inte läs- och skrivsvårigheter bort, utan tidig kartläggning och åtgärder av felstrategier som eleven

använder sig av är viktigt att rätta till. Vidare hänvisar Druid Glentow till Stanovish som påvisar att vänta och se, eller att ha is i magen förhållningssättet och tro att det löser sig är förödande då det har visat sig i undersökningar att klyftorna i läsförmågan mellan olika elever ökar mycket under de tidiga skolåren om man inte gör något. Om eleven uppvisar behov av åtgärder ska specialläraren inte vara rädd att börja om med läsningen och skrivningen.

Kartläggning ur ett deltagarperspektiv

För alla barn men framför allt för barn i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter är det av största vikt att läs- och skrivtester utgår från ett deltagarperspektiv. För att som lärare få ett relevant underlag för analyser krävs också att kartläggning görs utifrån ett deltagarperspektiv hävdar Pehrsson och Sahlström (1998). Kartläggning genom ett deltagarperspektiv görs genom att på ett mångsidigt sätt samla in information om elevens läsning och skrivning. Information kan samlas in med hjälp av regelbundna samtal, elevintervjuer, deltagande observationer, dokumentation om elevens läsning och egna skrivande, bokstavskunskap, fonologisk medvetenhet och elevens egen uppfattning om läsning och skrivning. Det insamlade materialet ska även dokumenteras. Av dokumentationen får sedan läraren en uppfattning om elevens starka sidor och vad nästa steg i elevens kunskapsutveckling är. Materialet kan också fungera som ett underlag vid elev och föräldrasamtal. Utifrån deltagarperspektivet stärks elevernas självförtroende i utvärderingssammanhang. En känsla för eget ansvar av sitt lärande och delaktighet är förutsättningar för att utveckling i positiv bemärkelse ska ske. Vilket val av analysverktyg man använder sig av har betydelse för vilket resultat man får. Vidare menar Pehrsson och Sahlström att man bör välja analysverktyg som inte bara beskriver elevens läs- och skrivförmåga. Man ska få en uppfattning om elevens förståelse och tankar kring sin egen läs- och skrivutveckling. På så sätt kan läraren få hjälp med hur man utifrån elevens förutsättningar och behov kan lägga upp det fortsatta arbetet. De underlag en lärare behöver ha för att kunna analysera och skapa förståelse kring elevens läsning och skrivning beskrivs enligt följande:

- Hur läs- och skrivprocesser kan beskrivas.
- Hur lärare och elev förstår dessa processer.
- Hur de olika stegen i en läs- och skrivutveckling kan beskrivas.
- Var i sitt lärande eleven befinner sig (s.92).

Utifrån detta kan läraren bedöma vilken typ av läs- och skrivinnehåll eleven har behov av att arbeta med. Läraren kan också relatera elevens läs- och skrivförmåga till lärmiljön, kan det finnas tänkbara orsaker i lärmiljön?

Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse

Testet är en läsförståelsediagnos för elever från åk 2 och 3. Testet avser att mäta hur bra elevernas läsflyt är samtidigt som det kräver läsförståelse. Eleverna ska tyst för sig själva läsa en eller ett par meningar och sedan välja en av fyra bilder som hör ihop med texten. Skillnaderna mellan bilderna är små och rätt val av bild kräver att eleven har förmågan att avkoda enskilda ord. Testet som består av 38 uppgifter är tidsbegränsat, normalt sett rekommenderar man 10 minuter i åk 2. Man jämför sedan elevernas resultat utifrån normer och jämförelseresultat. En god läsare hinner lösa ganska många uppgifter under den utsatta tiden (Lundberg, 2001).

Fonolek

Fonolek (Olofsson & Hemmingsson, 1994) är ett språkligt test som är avsett att genomföras på elever åk 1. Detta ger en översikt över elevernas fonologiska medvetenhet. Testet är uppbyggt med hjälp av bilder, så att eleverna inte behöver göra egna bildtolkningar. Läraren styr testet och förklarar vad varje bild föreställer. Testet är uppdelat i följande tre delar:

- ljudsegmentering, då eleven ska räkna hur många ljud det finns i ett ord
- lyssna efter initialt ljud (benämna med ett annat ord)
- ljudsyntes, eleven ska sätta ihop ljud till ett ord

Om en elev uppvisar svårigheter på testet, innebär detta att eleven behöver träna upp sin fonologiska medvetenhet innan den riktiga läsinläringen kan starta.

God läsutveckling- kartläggning och övningar

God läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005) är ett läromedel som vänder sig till lärare om hur de kan bemöta sina elevers första läsundervisning. Materialet är ett kartläggningsmaterial som sträcker sig under elevernas första tre- fyra år i skolan, eller längre om läsutvecklingen går långsamt. Materialet innehåller individuella scheman, där läraren fyller i hur långt eleverna kommit i sina läsutvecklingsnivåer. Med hjälp av kartläggningarna kan eleverna tillsammans med läraren följa läsutvecklingen. För att kunna fylla i kartläggningen finns både lärarens subjektiva analys men även objektiva tester och prov som prövar förmågorna. Metodiken stimulerar fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintrasse. Varje del har sin egen utveckling och därmed finns övningar att träna på utefter de olika nivåerna.

Reading Recovery Programme

Metoden utarbetades i Auckland av Clay, i slutet av 1970-talet, och används i dag i Nya Zeeland och i andra länder, däribland Sverige. RRP är uppbyggd på en till en undervisning som genomförs regelbundet, en halvtimme om dagen i skolan. Vid undervisningen tränas bokstavskort, meningar och läsning av enklare häften som skickas hem som läxa. Dagen efter återläser eleven den kända texten från boken i skolan. Undervisningen sker utefter ett individuellt program med en viss metodik av grafem- fonem- relationer (Druid Glentow, 2006).

Avslutande sammanfattning

Barn föds som aktiva individer i ett sociokulturellt sammanhang där kunskaperna i samspel utvecklas utifrån Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Bjar & Liberg, 2010). När det lilla barnet börjar på förskolan finns det stora möjligheter att i ett pedagogiskt arbete rusta dem inför deras läs- och skrivutveckling. "Bornholmsstudien" (Vetenskapsrådet, 2: 2007) är en studie som visat på att språklekar i förskolan underlättar för barn att skapa en fonologisk medvetenhet. När barnet sedan börjar skolan är det av stor vikt med en aktiv inlärningsmiljö, där läraren bemöter eleven individuellt och inte utifrån gruppnivå i interaktionen (Bergöö & Ewald, 2003). Flera forskare tvistar om rätt läs- och skrivinlärningsmetod samt tänkbara orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Det tvistas även om den fonologiska medvetenhetens betydelse i den tidiga läs- och skrivinläring.

De elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter upplever ofta misslyckanden och skapar därför ofta ett undvikande beteende vad det gäller läsning och skrivning (Taube, 2007). Orsaker kan vara bland annat att undervisningen gått för fort fram eller att valda metoder inte passar individen (Liberg, 2006). Därmed hävdar Druid Glentow (2006) vikten av tidiga kartläggningar redan på förskolan eller tidigt i grundskolan, med efterkommande individuella åtgärder så att läs- och skrivprocessen kommer igång. Undersökningar som genomförts om elever som mottagits i särskolan på felaktiga grunder, har visats vara bristfälliga utredningsrutiner eller personalens egna bedömningar som lett till särskoleinskrivningar. Numera skrivs många elever från särskolan över till grundskolan, beroende på att de inte uppfyller kriterierna för mottagande i särskolans skolform (Skolverket, 2006). Lågpresterande elever har visat sig fungera som sämst i skolan och behöver i och med det mycket stöttning och hjälp. Därmed har skolan i uppdrag att främja alla elevers utveckling och lärande oavsett begåvningsmässiga förutsättningar (Asmervik, 2001).

SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV

Enligt Stangvik (i Clark, Dyson & Millward, 1998) förändras teorier när olika antaganden växer samman med värderingar och metoder i samhället och skolan. Det sker då en förändrad syn och ett paradigm infinner sig. Dessa paradigmer har genom åren använts som analysverktyg när det berör individer, samspel, interaktioner och samhälle. Stangvik hävdar att kategoriseringar bidrar till att individens egen förmåga och kunskaper hamnar i skymundan, detta på grund av själva kategoriseringen. Individerna blir därmed mycket kontextberoende varav den bedöms och identifieras utifrån det. Därmed har skolan ett stort ansvar i undervisningen att skapa förutsättningar för alla elever och undvika kategoriseringar.

Slee (i Clark, Dyson & Millward, 1998) påvisar att specialundervisningen är viktig för att lösa skolans undervisningsproblem, då elever uppvisar svårigheter inne i klassrummet eller i inläringen. Ännu tydligare har rollen om specialpedagogikens plats i skolan blivit sedan beslut om integrationer av särskoleinskrivna elever i den vanliga grundskolan. Slee menar att specialpedagogiken har en viktig roll i att skapa likvärdig skolgång för dessa elever.

Utifrån Stangviks tankar om teoriernas förändringar i samhället och Sleges påstående om specialpedagogikens roll tar vi avstamp i Nilholms (2003) syn på specialpedagogiska perspektiv. Nilholm menar att specialpedagogik kan benämnas genom olika begrepp så som diskurser, teorier, perspektiv osv. Med Nilholm som utgångspunkt har vi valt det sistnämnda begreppet, perspektiv.

Kategoriska perspektivet

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver det kategoriska perspektivet som en medicinsk/psykologisk förståelsemodell, där man kategoriserar individer utifrån vad som betraktas som avvikelser i förhållande till normalitet. I detta perspektiv ser man snarare "elever med svårigheter" än "elever i svårigheter" (s. 23). Persson (1998) menar att de pedagogiska åtgärder som sätts in används som kortsiktiga lösningar, då exempelvis elever uppvisar brister i något ämne. Konsekvensen av den kortsiktiga lösningen är att svårigheterna ses hos individen själv och inte i lärmiljön. Det kategoriska perspektivet har en tradition som återspeglas inom specialpedagogiken, då speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal anses ha ansvaret för specialpedagogiken. Utifrån detta perspektiv förläggs ansvaret på den specialpedagogiska verksamhetens insatser och arbetslagets ansvar försvagas. Nilholm (2003) benämner detta som ett kompensatoriskt perspektiv, då individer som uppvisar svårigheter och brister ska kompenseras. Utifrån svårigheterna ska metoder och åtgärder anpassas utefter individens diagnos, vilken är central.

Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet har enligt Emanuelsson m.fl. (2001) sin utgångspunkt i en pedagogisk tankemodell. Man menar här att det är pedagogernas utmaning att i undervisningen hantera elevers olikheter och förutsättningar. Vidare ser man differentiering som ett pedagogiskt behov mer än enskilda elevers behov. Om man utifrån en specialpedagogisk synvinkel ser på kunskap ur ett relationellt perspektiv blir kontexten mellan interaktion och pedagogik det mest grundläggande. En kunskapsyn ur det relationella perspektivet i förhållande till läs- och skrivinläring innebär att interaktion och samspel blir det viktigaste. Förståelsegrunden i ett relationellt perspektiv utgår heller inte från den enskilda individens handlande eller lärande. Den specialpedagogiska verksamheten ska, enligt Persson (1998), samverka med den vardagliga pedagogiska klassundervisningen. Den kvalificerade

specialpedagogiken ska även vara en hjälp vid analyser om samspel och interaktioner mellan individer. Arbetslagets ansvar är att tillrättalägga lärmiljön eleven befinner sig i och samtliga åtgärder ska vara av långsiktig karaktär, då samtliga undervisande pedagoger stödjer den enskilda eleven i det vardagliga skolarbetet. Differentiering av stoff och undervisning ses som en naturlig del i en skola för alla. Nilholm (2003) benämner detta som ett kritiskt perspektiv. Skolmisslyckande bör sökas utanför individen, då skolan är en mångfald av olikheter. Inom detta perspektiv är integrering av individer oberoende av handikapp eller funktionsnedsättning centrala.

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 6. Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektiv (Persson, 1998, s.31).

Under de senare decennierna har både det kategoriska och relationella perspektivet företrätts inom de specialpedagogiska perspektiven (Emanuelsson m.fl., 2001). Dock visar studier att det kategoriska perspektivet är det dominerande även i dagsläget, detta trots att det i nationella styrdokumenterna för skolan kan urskiljas en relationell förståelse inom det specialpedagogiska området. Persson (1998) påvisar att det kategoriska och det relationella perspektivet utgör olika sätt att se och förstå elevers olika skolsvårigheter. De olika sätten att se på individer behöver inte utesluta varandra. Vidare påvisar Persson att det relationella perspektivets inträde i skolan sker långsamt. Det beror på att den specialpedagogiska kompetensen får jobba mycket med akutåtgärder, då många elever uppvisar socioemotionella störningar. I en resurssvag organisation som skolan är får dessa elever förtur. Den socioemotionella problematiken har ökat de senaste åren. Hur dessa elevers hjälp utformas beror på vilket arbetssätt man använder på den aktuella skolan. Åtgärderna kan bli både av kortsiktiga (kategorisk) eller långsiktiga (relationell) karaktärer.

Dilemma perspektivet

Perspektivet har sin grund i hur dilemman uppstår och hur det ger uttryck i vissa specifika sociokulturella situationer. Inom detta perspektiv är specialpedagogiken en viktig del, då olikheter och viss kategorisering samt differentiering av individer kommer att vara kvar inom skolan och förbli ett dilemma. Dilemman bildas utifrån det kompensatoriska perspektivet, där behovet av diagnostiseringar och efterkommande kompensatoriska åtgärder sätts in. Eller det kritiska perspektivet då diagnostiseringar har en negativ betydelse för individerna. Dilemmat blir att individer har olikheter snarare än brister och skolan har i uppdrag att hantera olikheterna. Därmed blir specialpedagogiken en bra lösning, då alla ska ha samma utbildning utifrån undervisningens anpassning till individernas olikheter inom utbildningen dagligen (Nilholm, 2003).

METOD

För att på bästa sätt besvara våra frågeställningar har vi valt att genomföra en kvalitativ studie. Våra frågeställningar formulerades utifrån syftet med studien. Syftet med en kvalitativ undersökning är att tolka och förstå de resultat som framkommer och inte att generalisera eller kvantifiera (Stukát, 2005). Intresset i studien har riktats mot att undersöka några lågstadielärares erfarenheter av deras metoder och åtgärder vid elevers läs- och skrivsvårigheter i den begynnande fasen. Där även en fokus varit att undersöka om och i så fall hur lärarnas uppfattningar skiljer sig åt när det gäller integrerade särskoleelever i relation till elever i behov av särskilt stöd.

Instrument

Vårt val av den kvalitativa forskningsintervjun som instrument grundar sig i vårt syfte, då vi vill förstå och ta del av informanternas erfarenhetsvärld. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en kvalitativ forskningsintervju syftar till ökad förståelse av en undersökningspersons synvinkel, erfarenheter och livsvärld. Det centrala i användandet av en kvalitativ intervju som metod är samtalet. Detta ökar våra möjligheter att ta del av oväntad information under intervjuerna, på så vis blir det möjligt för oss att vidareutveckla lärarnas resonemang kring deras intervju svar. Till intervjuerna har vi valt att använda oss av en halvstrukturerad intervjuguide¹ med färdiga huvudteman dessa med tillhörande underteman. Huvudtemana knöts an till syftet och dess frågeställningar. Hjälpfrågorna var en vägledning för oss att nå ämnesområdet vid samtalen.

Med detta som stöd har vi i samtalet med läraren möjlighet att pendla mellan frågorna beroende på hur intervjun utvecklas. Enligt Stukát (2005) ger den halvstrukturerade intervjumetoden möjligheter till ett större djup av dialogen i intervjun. Detta till skillnad mot en strukturerad intervju som har fasta frågor i bestämd ordning, vilket ger en karaktär av enkätfrågor och svar. Detta var inte av intresse i vår studie.

I denna studie är det således lärarna som är undersökningsspersoner eller närmare bestämt våra studieobjekt. Som studieobjekt har vi valt att intervjua sex stycken lågstadielärare och ta del av deras erfarenhetsvärld av läsmetoder och didaktiska åtgärder vid elevers läs- och skrivsvårigheter. Vidare beskriver Kvale och Brinkmann att i den kvalitativa forskningsintervjun sker ett samtal av professionell karaktär mellan intervjuare och en undersökningssperson. I denna interaktion samtalar man om ett ämne som är av bådas intresse.

Val av undersökningsgrupp

Intervjuerna genomfördes med sex stycken lågstadielärare från tre olika skolor, i tre olika kommuner i Västsverige. Detta eftersom det geografiskt sett passade oss bäst. Spännvidden mellan skolorna är stora, alltifrån att kommunen är stor och socioekonomiskt stark till att vara liten ekonomiskt svag kommun.

Ett av kriterierna i urvalsförfarandet var att lärarna skulle vara utbildade lärare som undervisar i läs- och skrivinläring på lågstadiet. Lärarna skulle även ha erfarenhet av att arbeta med integrerade elever med diagnosen utvecklingstörning. Detta medförde också att vi

¹ Se. Bilga 1 – intervjuguide.

genomförde ett medvetet urval av skolor och informanter. Då arbetet med halvstrukturerade kvalitativa intervjustudier innebär ett mödosamt arbete var antalet informanter ett strategiskt val av oss. Även Stukát (2005) menar att ett bestämt antal informanter är svårt att peka på vid en kvalitativ intervjustudie. Vidare menar han att man själv får göra en bedömning av uppsatsens omfattning i sin helhet, men även av arbetsinsats i förhållande till tidsåtgång för intervjuer, transkribering samt analysarbete. De kriterier vi ställde i förhållande till vårt urval svarade bäst på vårt syfte och frågeställningar. Anledningen till att vi valde att intervjua lågstadielärare som undervisar i läs- och skrivinläring grundade sig i att det vanligtvis är på detta stadium som eleverna lär sig att läsa.

Kontakten med de tilltänkta informanterna skedde via telefonsamtal och e-mail. Informanternas skolor var kända för oss sedan tidigare, detta såg vi flera fördelar med. Meningen var inledningsvis att urvalet skulle ske på två olika skolor från två olika kommuner. Vi kontaktade sex stycken lärare varav en tackade nej till att ställa upp i studien, detta medförde att vi fick söka efter en ny informant som uppfyllde våra kriterier. Detta fick vi göra i en annan kommun.

Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes med aktuella informanter testades intervjuguiden enbart för att upptäcka eventuella brister i frågorna. Efter provintervjun framkom ett behov av små justeringar.

Efter svar om samtycke från samtliga informanter bokades, enligt Trost (2010) rekommendationer avskilda rum på deras arbetsplatser där möjlighet till en lugn miljö och avskärmning från störande inslag erbjöds. Vi kom att genomföra tre intervjuer var. Vid intervjuernas genomförande användes vår intervjuguide av halvstrukturerad karaktär, vilket enligt Stukát (2005) skapar utrymme till flexibilitet och möjlighet att nå djupare nivåer vid samtal, då frågornas form och följd anpassas efter hur informanten svarar.

Inledningsvis vid intervjuerna fick informanterna berätta om sina personliga utbildningar, kunskaper om läs- och skrivinläring samt om de hade några erfarenheter inom området specialpedagogik. Dessa personliga frågor ställdes i syfte att skapa en ingång och närhet till informanterna. Efter denna öppna inledning ställdes frågorna utefter våra huvudteman och hjälpfrågor. Avslutningsvis fick informanten en mirakelfråga som berörde ett fritt tänkande om åtgärder för att skapa bästa möjliga förutsättningar för alla sina elever. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av diktafon som hjälpmedel för att dokumentera samtalen. Kvale och Brinkmann (2009) menar att inspelningar är till stor hjälp för att intervjuaren ska kunna koncentrera sig på samtalsämnet och samtalet.

Bearbetning, tolkning och analys

Efter intervjuernas genomförande transkriberade vi våra egna intervjuer så ordagrant som möjligt med en medvetenhet om vårt tolkningsutrymme från det inspelade till den nedskrivna texten. Vid utskrifterna försökte vi att skriva ut så nära talspråket som möjligt, enbart för att få en känsla av samtalets karaktär och struktur. Exempelvis har vi genomgående använt ordet dom istället för dem. Även vår egen medverkan i intervjuerna kom att transkriberas. Detta eftersom även vi var av stor betydelse för samtalet, vilket var viktigt att beakta vid vår kommande analys (Fridlund, 2011).

Vid nedskrivandet av intervjuerna skapades, enligt Trost (2010) en distans till samtalen, då utskriften skrevs ut under lugna former efteråt. Vid transkriberingen sammanfördes det informanternas sagt till syftet och dess frågeställningar, enbart för att finna de sagda delarna till en helhet. När alla transkriberingar var klara sammanfördes alla sex resultaten. Texterna bearbetades genom många omläsningar för att finna mönster till det mest relevanta i studien, vilka senare valdes ut. De utvalda resultaten sammanfördes under rubriker efter frågeställningarna i studien, vilket blev en gemensam struktur av empirin. Utifrån våra data sökte vi i analysen och tolkningen beskrivningar av olika uppfattningar i ett pendlande mellan mönster av delar till helheter, likt ett intersubjektivt tänkande (Kvale & Brinkmann, 2009). Den skrivna texten fick ett tolkningsutrymme av oss som forskare då vår förförståelse av våra egna erfarenheter och inläst material närmade sig informanternas berättelser och uppfattningar. Efter resultat skrivningen med dess sammanfattande analyser avslutades arbetet med tolkningar i en diskussion.

Etik

Genomgående under studien har vi förhållit oss till de etiska riktlinjer som rekommenderas för sådana här ändamål. En etisk problematik som kan komma att uppstå i en studie är om en enskild informant kan identifieras av till exempel arbetskollegor som eventuellt kan komma att läsa studien. Det som kan framkomma i tolkningar av intervjuer kanske kan uppfattas som negativt av informanternas, om man då blir identifierad kan detta upplevas som kränkande. Denna risk var vi medvetna om och därmed använde vi oss av Vetenskapsrådets föreskrifter (2011) om etiska riktlinjer.

Informationskravet:

Informanternas informerades om vår undersökning, dess syfte och möjligheten att avbryta deras medverkan.

Samtyckeskravet:

Vi tog personlig kontakt med samtliga informanter. Vid detta tillfälle gavs utrymme till eftertanke om deras medverkan.

Konfidentilitetskravet:

Informanternas informerades om att varken deras kommun, skola eller de själva skulle namnges i de avslutande texterna. Vi kom därmed använda oss av fiktiva namn på informanternas.

Nyttjandekravet:

Informanternas informerades om studiens användningsområde. De informerades även om möjligheten till att ta del av den avslutade studien.

Validitet och reliabilitet

Ett mått på god validitet innebär att man undersökt det man avser att undersöka. Om man genom undersökningen fått svar på syfte och frågeställningar beskriver detta en god validitet. Vi har medvetet strävat efter att uppnå en god validitet genom att metodiskt uppnå en så sann bild som möjligt av det som vi avsett att undersöka. För att säkerställa validiteten har vi ställt oss frågor under arbetets gång för att nå syftet. Detta analysarbete är enligt Stukat viktigt vid valida mätningar. Vi har även haft en medvetenhet om att vi som forskare inte stigit in som ”oskrivna blad”, vilket bidragit till att förutfattade meningar kan ha funnits med. Utifrån de

kunskaper och erfarenheter vi haft med oss kan det till viss del ha påverkat en fullständig validitet.

Vi har valt intervjuer som instrument, eftersom vi anser att det är mest tillförlitligt i förhållande till syftet med studien. Enligt Stukát bör man vid intervjuer ställa sig frågor om hur sanna och pålitliga resultaten i studien är, samt vilka felkällor som kan finnas. Frågorna som ställs vid intervjutillfället kan även ha brister genom att inte vara tillräckligt tydliga eller riktade mot syftet, då man inte är tillräckligt inläst på litteratur. Utifrån vår intervjuguide fann vi svar på de frågor som behövdes för att nå syftet i studien. Då studien är av kvalitativ karaktär med sex lärares berättelser om deras erfarenheter går det inte att generalisera till en större population. De slutsatser vi kan tolka berör enbart den undersökta gruppen lärare och inte lärare i allmänhet. Däremot kan det tänkas att det finns andra lärare som kan komma att känna igen sig i studiens resultat, vilket kan ses som en sorts generalisering. Vår studie når då en högre reliabel nivå.

RESULTAT

Under denna rubrik sammanställs och analyseras samtliga intervjuer av oss båda. Resultaten är strukturerade utefter studiens frågeställningar. I resultatet presenteras samtliga läsläror som fotnot. Kartläggnings- och åtgärdsförslag presenteras i litteraturgenomgången. De intervjuade lärarna presenteras med fiktiva namn. Resultaten kommer fortsättningsvis presenteras med utgångspunkt i studiens frågeställningar. Varje resultatdel avslutas med sammanfattande analys.

Anna – är i 1-7 lärare i ma/no och har ytterligare studerat svenska och specialpedagogik. Hon har erfarenheter av särskoleinskrivna elever.

David – har förskolläraryt utbildning i grunden och senare utbildat sig till 1-7 lärare i svenska och matte. David har ingen specialpedagogisk utbildning men praktisk erfarenhet av särskoleinskrivna elever i klassen.

Lena – är 1-7 lärare i sv/so. Lena har inga tidigare erfarenheter av särskoleelever, förutom sin nuvarande elev. Lena har ingen specialpedagogisk utbildning.

Stig – är fritidspedagog i grunden har sedan vidareutbildat sig till 1-5 lärare i sv/so. Stig har ingen specialpedagogisk utbildning men har några års erfarenheter av integrerade särskoleelever.

Eva – är förskollärare i grunden och har senare utbildat sig till 1-3 lärare. Eva har goda erfarenheter av särskoleelever då hon tidigare arbetat inom särskolans verksamhet i många år. Eva har även specialpedagogisk utbildning.

Beata – är förskollärare i grunden och har senare läst till fsk-2 lärare med behörighet att undervisa i svenska till och med år 3. Beata har ingen specialpedagogisk utbildning eller någon större erfarenhet av att arbeta med särskoleelever.

Spännvidden mellan de tre kommunerna lärarna arbetar i skiljer sig åt, alltifrån att vara en stor socioekonomiskt stark kommun till den lilla landsbygdskommunen som är ekonomiskt svag. Skolorna ser även olika ut vad det gäller mångkulturalitet och elevantal. I två av kommunerna finns det skolpolitiska beslut vad det gäller inkludering av särskoleinskrivna elever, vilket bidrar till att särskoleklasser är mindre förekommande. I den tredje kommunen erbjuds särskoleinskrivna elever placering i fristående särskola.

Lärarnas erfarenheter om grundläggande läsinlärningsmetoder

Anna beskriver att hon i den begynnande läs- och skrivinlärningen låter eleverna arbeta med en bokstav i veckan där hon arbetar mycket med att koppla samman ljud och bokstav. Ibland följer hon bokstavsordningen som en speciell läsebok förordat. Men ibland följer hon Lundbergs rekommendationer tillsammans med Bornholmsmodellen. Vidare beskriver hon att eleverna får arbeta mycket med både ljud och ordbilder. Läsinlärningen består inte så mycket av skrivning, men ibland arbetar eleverna med gemensamt textarbete. Det kan då handla om att skriva en text eller berättelse tillsammans eller att ha en färdig text där man letar efter bokstäver och ordbilder. Anna säger att det då är LTG metoden hon använder sig av.

David beskriver att man på hans skola gemensamt har bestämt att alla ska arbeta enligt Bornholmsmodellen i förskoleklass. Man arbetar då även med bokstavsinnlärning, en bokstav i veckan på ett praktiskt sätt.

Vi har spårat i sand, använt vattenfärg, spårat i luften har vi gjort och samlat ord på den bokstaven och haft en arbetsuppgift och tränat på att forma bokstaven på ett väldigt enkelt sätt.

David berättar även att han arbetar med storböcker och egna texter som eleverna skapat. I åk 1 fortsätter han repetera alla bokstäver med systemet en bokstav i veckan, i ordningen abc osv. Han beskriver även att han tillsammans med eleverna skriver en berättelse utifrån veckans bokstav. Berättelserna blir till slut från a-ö.

Lena menar att hennes grundtanke är att eleverna ska lära sig att koppla bokstav med bokstavsljud. Därför arbetar hon mycket med bokstavsarbete, en bokstav i veckan med betoning på ljuden. Hon arbetar med bokstäverna i en sådan ordning så att det blir lättare att lära sig ljuda.

Att man tar bokstäverna i en ordning, så att det blir lätt att ljuda. Man börjar med bokstäverna S, O, L till exempel och så.

Vidare berättar hon att hon numera arbetar med materialet *Stjärnsvenska*², där upplever hon att man kan utgå från läsning på olika nivåer. När det gäller skrivning anser hon att eleverna ska skriva utefter sin egen förmåga.

För mig är skrivningen att bara våga att få ner till en början så som man tycker att det låter. Peta minsta möjliga. Att dom får skriva så som dom tycker själva att dom hör det och så som dom tycker att det låter. Åh, så låter jag det vara ganska länge. Först kanske i våren i tvåan att man börjar o gå in o peta mer när det gäller stavning av vissa ord.

När Stigs elever börjar ettan arbetar de med skrivning på datorn redan från start, detta görs parallellt med läsningen. Han beskriver att de till en början skriver mer än vad de läser. Han upplever att han arbetar mycket utifrån Trageton metoden, dock inte fullt ut, utan arbetar även efter andra läsinlärningsmetoder som han väver in i undervisningen. Stig använder sig även av *Mini läseboken*³ där han påpekar att man även arbetar med eget material. Alla elever har läsläxa varje vecka i *Miniboken*, beskriver Stig. Han berättar att *Mini* finns på två olika nivåer, vilket är bra för de elever som redan kan läsa när de börjar skolan. Till de elever som har kommit längre i sin läs- och skrivutveckling har han extramaterial.

Stig arbetar också med bokstavsarbete, där man arbetar med en bokstav i veckan utifrån *Mini läromedlet*. Stig upplever att utifrån *Minis* bokstavsordning kan eleverna bilda många ord efter att ha lärt sig fyra bokstäver, och många kan läsa redan efter ett par veckor i ettan säger han.

Vi ljudar mycket också. Så har vi bokstavs jakt då jobbar vi med en bokstav i veckan. Och så har vi ett bokstavs bord som barnen får ta med sig en sak till som börjar på veckans bokstav. Då leker vi med ljuden kring saken dom har med sig.

² Heringslack, C.(Red), (2001). *Stjärnsvenska* är ett undervisningsmaterial som riktar sig mot förskoleklass till årskurs 5. Detta material består av böcker på olika nivåer. Böckerna är uppbyggda på fakta- och sagotexter på samtliga nivåer.

³ Hultgren, L. (1995). *Läslära Mini*. "Mini läsebok" är en läslära som bygger på saga och fantasi. Undervisningsmaterialet lämpar sig från skolår 1-4.

Eva säger att hon arbetar på ett traditionellt sätt med läsinlärningen. Eleverna får då arbeta med en bokstav i veckan och detta görs då med olika arbetsätt. Hon använder också Mini läseboken som eleverna lästränar i. Hon beskriver att eleverna sedan får utöva bokstäverna genom olika arbetsformer.

I dag hade vi bokstaven p och då har vi pratat om olika meningar och så försöker vi hitta på meningar som börjar på p. Vi skriver också bokstaven varje vecka. Vi använder tecken som stöd till alfabetet. Detta förstärker inlärningen.

Eva anser att eleverna ska lära också genom lekfulla former och säger sig inte använda en renodlad metod utan mer en blandning av Bornholmsmodellen och Trulle⁴.

Vi sjunger en sång, vi kryper på golvet och vi går som djuren som börjar på den bokstaven, vi gör bokstäverna med kroppen och ja... så kastar vi om ord och stavelser, räknar ord och bokstäver.

Beata beskriver att hon arbetar med bokstavsarbete varje vecka och hon brukar starta upp med bokstaven O. Då arbetar de med hur den ser ut, hur den formas och hur den låter. Dessa arbetsmoment återkommer sedan med varje bokstav.

Vi jobbar med bokstäverna i en bestämd ordning och det är dom bokstäverna som man kan börja ljuda ihop till ord som vi jobbar med först. Jag tycker det viktigaste är att man vet hur bokstaven låter för att man sedan ska kunna göra ett ord.

Beata anser att kopplingen mellan bokstav och bokstavsljud är mycket viktigt i läsinlärningen. Hon arbetar också med lästräning varje vecka från det att eleverna börjat ettan. Då använder de läseböckerna om Moa och Mille⁵. Till denna arbetar de också i en tillhörande arbetsbok. Hon säger sig inte arbeta utifrån någon särskild metod, utan menar att hon plockat lite av olika metoder och kommit fram till ett arbetssätt som hon anser fungera bra.

Detta är ett bra system som fungerar.

Sammanfattande analys

Samtliga lärare berättar att de arbetar med en bokstav varje vecka, då de ser vikten av att koppla bokstav och ljud. Däremot framgår det att tillvägagångssätten skiljs åt. Ett par lärare använder ett bestämt läromedel och utgår då även därifrån med ordningen av bokstavsgenomgångar. En av lärarna använder ibland bokstavsordningen i ett bestämt läromedel men inte regelmässigt. Två andra lärare berättar att de jobbar med Bornholmsmodellen i arbetet med förskoleklass. "Bornholmsstudien" (Vetenskapsrådet, 2007) visade på att systematiska språklekar redan i förskolan är en stor hjälp för att bli fonologiskt medvetenheten. Två av lärarna berättar att de jobbar utefter en viss ordning med bokstäverna där de inleder bokstavsarbetet med någon av bokstäverna s, o, l och arbetar därefter i en viss ordning. Ingen av de två lärarna har något speciellt läromedel som styr bokstavsordningen.

⁴ Bryntse, A-M & Palmkvist, A. (1996). *Språkstegen, Trulle-lärbok*. Trollet "Trulle" tränar barnens visuella auditiva och motoriska förmåga. Genom leken stimuleras den språkliga medvetenheten.

⁵ Nilsson, M. (2000). *Kom och läs! "Moa och Mille"* är en läsläsa som lämpar sig från år 1-3. Serien handlar om Moa och Mille som ska börja skolan.

Av samtliga lärares uttalanden framgår inte någon specifik läs- och skrivinlärningsmetod. Genom analysen däremot framkommer att flertalet av lärarna grundar sin läsinlärningsmetod på den syntetiska metoden - Bottom-up. Lundberg (i Kullberg, 2007) anses av många vara förespråkare av Bottom-up metoden då tyngdpunkten är kopplingar mellan ljud och bokstav, det vill säga den fonologiska medvetenheten. Endast Stig grundar sin undervisning på den interaktivistiska metoden, där det till en början är Top- down som är det mest förekommande. Edfeldt (i Kullberg, 2007) förespråkar den analytiska Top-down modellen, där helheter skapar meningsfullhet och texterna och utgår ifrån eleverna enligt honom. Edfeldt kritiserar den syntetiska metoden då meningsfullheten kommer in för sent. Liberg (2006) är även kritisk till den syntetiska metoden då den bygger på mycket förkunskaper och de elever som inte är rustade att klara ljudningen sätts åt sidan. Liberg påvisar att en sammanblandning av olika metoder ger förutsättningar att lyckas med läs- och skrivinläringen.

Att använda textarbete i läsinläringen skiljer lärarna åt. Flertalet av lärarna berättar att de arbetar praktiskt och gemensamt med att skapa gemensamma texter. Det framkommer att deras metoder ser olika ut. Anna berättar att i den tidiga läs- och skrivinläringen blir det inte så mycket skrivning. När de skriver nämner Anna LTG- metoden, då de skapar gemensamma texter. Druid Glentow (2006) menar att LTG (Läsning på Talets Grund) är en analytisk metod då läs- och skrivinläringen utgår från elevernas tankar och berättelser i interaktion med andra. David berättar att eleverna skriver en egen text utefter veckans bokstav, vilket resulterar i en berättelse från a-ö. Lena påvisar att det viktigaste är att eleverna vågar skriva i den tidiga skrivinläring och på så sätt undvika att rätta i elevernas texter. Stig berättar att eleverna redan från skolstart använder datorn och skriver mer än läser i början. Stig använder Trageton som läs- och skrivinlärningsmetod. Eva och Beata uttalar inget specifikt arbete kring skrivinläringen, utan enbart olika tillvägagångssätt av läsinläringen.

Lärarnas erfarenheter om kartläggningar av läs- och skrivinläring

Anna beskriver att hon ibland kartlägger bokstavskännedomen om de kan känna igen bokstäverna och dess ljud. Hon undersöker även hur långt de har kommit i sin ljudning men även om de känner igen vissa ord. De elever som uppvisar att de inte har full kunskap om sammankopplingen mellan bokstav och ljud de följer hon upp mer än en gång per termin. Vidare berättar hon att hon dokumenterar elevens kunskaper. Hon berättar att hon arbetat som lärare i många år och har därmed en känsla om en elev behöver följas upp extra.

Oftast känner man av att här är det någon som inte riktigt lär sig i den takten som barn brukar. Det går långsamt.

David berättar att hans kartläggning av elevernas läsförmåga genomförs regelbundet, då samtliga elever har läsläxa och läser den högt för honom. Utöver läxläxan testar han av elevernas förmåga att koppla ljud och bokstav samt hur detta är befäst. Vidare berättar han att hans specialpedagog testar av så hon vet att alla kan samtliga ljud.

Nu i den klassen jag har nu där kunde 20 utav 25 läsa redan när vi började i ettan. För dom lärde sig det under förskoleklassen så jag har då den här gruppen på fem som jag testar av mer regelbundet än dom andra.

I den kommun som Lena arbetar har de tagit ett gemensamt beslut om att samtliga elever som går i åk 2 ska kartläggas utifrån bestämda tester som bygger på "Ängelholmsprovet"⁶. Utifrån kartläggningsresultaten får elever som uppvisar behov läsa varje dag med hjälp av specialpedagogen. De tränar högfrekventa ord och läser tillsammans. En bok skickas hem som läsa och dagen efter läses den i skolan igen.

Så det känns ju som att där fångar vi ju verkligen upp eleverna i tvåan. Man ser ju till att dom har ett visst läsflyt efter åk2.

I åk1 berättar Stig att han på uppdrag av skolans specialpedagog kartlägger med hjälp av "Fonolek" och i tvåan använder han "Vilken bild är rätt?". Detta genomförs av samtliga lärare på skolan. De elever som uppvisar svårigheter kartlägger han extra genom att använda sig av "God läsutveckling" detta gör han i åk1 om behov finns.

Detta gör jag inte med alla elever utan med dom som jag är lite osäker på eller dom som jag direkt ser att här har vi problem.

Även Eva berättar att hon på uppdrag av specialpedagogen använder sig av "Fonolek" på hösten i ettan och "Vilken bild är rätt?" i åk 2. Det genomförs inga andra kartläggningar.

Inte har det hänt nånting bara för att man lämnar resultaten till specialpedagogen, men specialpedagogen vet ju resultaten.

Den kartläggning som Beata beskriver sig göra innebär att hon observerar elevernas förmågor i att koppla samman ljud och bokstav. Hon påpekar vikten av att eleverna befäster bokstävernas form och ljud. På höstterminen i tvåan genomför hon "Vilken bild är rätt?" detta gör man med alla åk 2 i kommunen, på önskemål av specialpedagogen. Specialpedagogen tar del av resultaten.

Sammanfattande analys

Samtliga lärare kartlägger sina elever i den tidiga läsinläringen. Tillvägagångssätten och kartläggningsmaterialen skiljer dem åt, likaså vem som beslutar om kartläggningarnas genomförande. Anna och David genomför egna kartläggningar av ljud och bokstäver. Hur ofta de genomför kartläggningarna ser olika ut. Anna kartlägger ibland hur eleverna kan ljud, bokstav och ord. De elever som uppvisar svårigheter testas oftare, mer än en gång per termin. David upplever en tydlig bild av elevernas läsförmåga vid läsläxorna. Specialpedagogen och David kontrollerar ändå regelbundet elevernas förmåga i kopplingen mellan ljud och bokstav. Anna och David nämner inget gemensamt skol- eller kommunbeslut om kartläggningar. Lena berättar att kommunen beslutat att samtliga elever i åk 2 ska kartläggas utefter "Ängelholmsprovet". Utifrån testresultaten sker åtgärder som påminner om Reading Recovery Programme (Druid Glentow, 2006). Åtgärderna bygger på en till en undervisning varje dag under en period, då eleverna bland annat tränas på högfrekventa ord. Stig, Eva och Beata berättar att de på uppdrag från specialpedagogen genomför olika kartläggningar. I åk 1 genomförs "Fonolek" berättar Stig och Eva. I åk 2 genomförs "Vilken bild är rätt" enligt Stig, Beata och Eva. Stig genomför för egen del "God läsutveckling" för de elever som har det svårt i ettan. Druid Glentow (2006) påvisar att kartläggningar av varje elevs läs- och skrivinläring är oerhört viktig. Det är till fördel om kartläggningar genomförs redan på förskolan men framför allt under första skolåret. Vid kartläggningarna bör det undersökas

⁶ "Ängelholmsprovet" är en omarbetad version av ursprungsprovet som genomförs med år 2, för att passa kommunens läsundersökning i år2. Därmed saknas ursprungskälla.

bokstavskänedom, lästeknik av ord, läshastighet och läsförståelse. Vidare menar Druid att felstrategier upptäcks vid kartläggningar och därmed kan felen rättas till. Samtliga lärare använder kartläggningar för att finna avvikelser i förhållande till det som anses normalt i läs- och skrivutveckling. Arbetssättet kan sägas utgå från ett kategoriskt perspektiv. Det kategoriska perspektivet har en tradition som återspeglas inom specialpedagogiken. Inom detta perspektiv förlägger man bristerna hos individen där lärmiljön saknar betydelse (Emanuelsson m.fl., 2001). Fem av sex lärare har utefter kommun- eller skolbeslut en specialpedagog som efterfrågar kartläggningar. Flertalet av lärarna berättar att dem själva ansvarar för eventuella åtgärder efter genomförda kartläggningar. Eva påtalar att testresultaten redovisas till specialpedagogen, oberoende av resultaten sätts inga extra resurser in.

Lärarnas erfarenheter om strategier vid svårigheter med läs- och skrivinlärningen

När en elev uppvisar att den inte följer med i den inlärningstakten som övriga elever i klassen berättar Anna att hon börjar om från början med alla bokstäver och ljud. Hon säger att hon ofta känner på sig om en elev har läs- och skrivsvårigheter, eftersom det ofta handlar om att eleven inte lär sig i den takt som barn brukar. När en elev har svårigheter med sin läsutveckling har den ofta svårt att snabbt koda av ord och känner inte alltid igen ord som återkommer, berättar Anna. Hon säger också att hon försöker att skapa tillfällen då hon kan sitta lite extra med eleven, vilket hon även uttrycker ibland är svårt att genomföra. Befintliga insatser sker på individnivå.

David berättar att han försöker att hjälpa sina elever genom att använda sig av andra enklare läromedel och begränsa arbetets omfång, då inlärningen tar längre tid. I hans arbetslag försöker de att använda ett grupprum där eleverna får arbeta i mindre grupp. I grupprummet deltar en pedagog som stöttar och hjälper dessa elever då de ofta har svårt att koncentrera sig när de är i helklass. Vidare berättar David att ett par elever som är i behov av extra stöd får gå till specialpedagogen en gång i veckan.

Förförståelse och intresse är oerhört viktigt för alla elever, men framförallt för de som har det svårt med sin läsning, poängterar Lena. Hon berättar att elever som har det kämpigt med sin läsning ofta inte skapat något läsintresse.

Det första som jag tycker man måste finna ut det är om lässvårigheterna beror på att man inte lyckats fånga barnets intresse för läsning. Det handlar ju väldigt mycket om vad dom faktiskt läser. Även dom här läslärorna om man tänker stjärnsvenska eller om man har nått annat material dom blir ju efter ett tag ganska tråkiga. Då tycker jag att det är viktigt att man ganska snart går över till och försöka läsa enkla vanliga böcker där barnen är intresserade.

Hon påpekar även att man som lärare inte kan lämna eleverna till att klara av texter på egen hand. Läraren behöver vara delaktig och vägledande i elevernas läsning. Med detta menar hon att läraren kan förtydliga ord och växelläsa tillsammans med sina elever. På så vis kan eleverna klara av ord som i vanliga fall inte skulle ha kunnat läsa ut. Vidare berättar hon att elever i behov av extra stöd får arbeta med sin läsning och skrivning hos specialpedagogen i liten grupp eller enskilt. Specialpedagogen hjälper även till med att plocka fram enklare läromedel som är anpassat och förenklat. Lena poängterar att samarbetet med hemmet är av stor vikt då även de på hemmaplan kan extraträna läsningen.

Stig berättar att han inte brukar avvakta med åtgärder då en elev inte följer den förväntade läsinlärningen i åk1. Utifrån kartläggning använder sig Stig bland annat av flanobilder och

smartboard i smågrupper eller halvklass. Stig brukar sätta ihop grupperna så att eleverna stimulerar varandra. Vidare beskrivs det att eleverna får arbeta mycket med läsförståelse på olika nivåer. Skrivningen är även en stor del i läsinlärningen. De elever som har svårigheter med sin läsning och skrivning får i första hand arbeta vid datorerna.

Jag brukar låta dessa elever använda vital eller som vi nu har CD-ord väldigt mycket. I användandet av detta har jag märkt att eleverna får en väldig styrka eftersom dom får det uppläst vad dom har skrivit. När dom får det uppläst och det låter tokigt så brukar dom bli hjälpta och det sker en process.

Stig påpekar även att det finns elever som inte lär sig läsa genom att lyssna till bokstavsljud, de behöver då jobba med ordbilder. En lärare behöver vara flexibel. De elever som har svårare för läsinlärningen kanske behöver andra metoder.

Jag anpassar metoder utifrån barnets sätt att ta in kunskaper.

Eva framlyfter användandet av olika tillvägagångssätt för att skapa en förståelse för bokstäver, ord och meningar när elever uppvisar svårigheter med läsinlärningen. Eva beskriver vikten av att arbetsätt och arbetsformer är praktiska, lekfulla och laborativa.

Dom har ju inte kommit så långt i sin läsning så det är ju inte bara att ta en bok och sätta sig med dom och läsa. Det handlar ju mer om att sitta lite extra med dom och lyssna på ljud i ord och dom kanske får ett ord eller mening som dom ska klippa ut och försöka få ihop nått mer ord eller så av det. Vi försöker leka lite mer med bokstäverna och orden.

Eva berättar att hon är medveten om att hon själv behöver lägga mer tid på de elever som behöver extra stöd i sin läs- och skrivinlärning. Detta eftersom att oberoende av kartlägningsresultaten sätts inte extra stöd in i form av mer resurstid till eleverna. Eva beskriver att hon tidigare arbetat inom särskolan i många år och att arbetet inom särskolan ger mycket kunskaper om läsinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Dessa kunskaper och erfarenheter har hon med sig i arbetet med de elever som har det svårt med sin läs- och skrivinlärning.

Ja dom här barnen lär sig aldrig att läsa på ett enkelt, vanligt sätt. Och en del lär sig aldrig att läsa.

Beata beskriver att hon lägger stor vikt vid bokstavsgenomgång vid den begynnande läsinlärningen. När någon elev senare visar svårigheter med sin läsinlärningsförmåga, beskriver Beata att hon börjar om från början med hela bokstavsarbetet. Läs- och skrivsvårigheter visar sig ofta genom att eleven inte är säker på hur bokstaven låter det vill säga att ha förmågan att koppla ihop bokstaven och bokstavsljud, säger Beata. Det kan också vara så att en elev bara lär sig ordbilder och då, påpekar Beata att man snart upptäcker att eleven har svårigheter.

Ja jag försöker jobba lite extra med denna elev och börjar om från början. Jag brukar ta och jobba med lättare ord typ so, lo, mos och så vidare då ser man ju snart om dom förstår vad det innebär.

Beata berättar att hon vid ett tillfälle hade en elev som hade väldigt stora svårigheter med sin läs- och skrivinlärning, han kunde inte läsa med flyt under mellanstadiet. Hon tror själv att det var något större problem som förorsakade elevens svårigheter och att eleven hade fått det bättre i sin skolsituation om den hade fått gå i särskolan istället.

Hon förklarar också att hon kan upptäcka orsaker till svårigheterna i repetitionsarbetet. Det kan vara så att eleven är sen i sin utveckling eller att eleven har andra svårigheter som orsakar svårigheterna med läs- och skrivinläringen. Om hennes åtgärder inte hjälper eleven att utvecklas tar hon kontakt med specialpedagogen eftersom att det kan bero på andra orsaker. Specialpedagogen gör då tester och sammanställer resultaten med pedagogiska tips på hur hon som klasslärare kan arbeta med berörd elev. Vidare berättar Beata att anpassat läromedel inte är nödvändigt utan undervisning är det viktigaste för dessa elever. Hon använder inte datorerna som hjälpmedel till sina elever utan tror mer på att skriva för hand.

Sammanfattande analys

Efter att kartläggningar eller observationer genomförts uppkommer behov av åtgärder för några elever. Samtliga lärare ger uttryck av att åtgärder måste genomföras för att hjälpa den enskilda eleven. Hur åtgärderna ser ut skiljer sig åt mellan dessa sex lärare. Anna och Beata börjar om från början med bokstäverna på individnivå. De försöker själva finna stunder att sitta med eleverna. Både Edfeldt och Söderbergh (i Myrbäck, 1999) menar att lärarnas strategier vid elevers svårigheter med läs- och skrivinläringen är begränsade. Ljudning är en ofta återkommande strategi som används.

David, Lena, Stig och Eva nämner lärarnas viktiga roll när det handlar om att ta fram anpassade läromedel, undervisning i mindre grupper och delaktighet i elevernas lärande. Beata menar att anpassa läromedel eller att använda dator som hjälpmedel inte är någon bra väg vid ominläring. Hon tror mer på att lärarledd undervisning är det viktigaste. Stig däremot poängterar att dator som hjälpmedel är bra, då dessa elever kan använda vital eller CD-ord som hjälp då deras texter blir upplästa för dem. Lärarnas olika uppfattningar av ominläring ger uttryck av att eleverna blir sedda då svårigheter uppkommer och de genomför åtgärder. David, Lena, Stig och Eva ger uttryck för det relationella perspektivet, då de anpassar undervisningen utefter elevernas olikheter. Anna och Beata ger uttryck för det kategoriska perspektivet, då de bemöter eleverna i en till en undervisning. Dysthe (1996) påpekar att läraren har ett stort ansvar i sin undervisning. Eleverna ska i interaktion med klasskamrater och lärare ha en aktiv miljö av muntliga och skriftliga konversationer så meningsfullheter skapas i arbetsuppgifter. Rygvold (2001) påvisar att elever som misslyckas i med inläringen kan skapa ett osynliggörande eller utåtagerande beteende. Eller som Taube (2007) skriver misslyckanden föder misslyckanden och därmed ett undvikande av läsning och skrivning.

Lärarnas erfarenheter om didaktiska insatser när det gäller elevers olikartade svårigheter inom läs- och skrivutveckling

Anna beskriver att en elev i hennes klass som läser enligt grundsärskolans läroplan deltar ungefär 50 procent i klassrumsundervisningen. Undervisningsinnehållet skiljer sig till viss del och en del gör eleven samma som de andra i klassen. Resten av tiden arbetar eleven oftast i ett eget rum tillsammans med sin elevassistent. Denna resursperson är inte utbildad som pedagog och arbetar med eleven hela skol- och fritidstiden. Hon berättar att eleven kan vara med på vissa genomgångar men behöver mycket repetition. Eleven som är mottagen i särskolan har till viss del samma undervisningsmaterial som de övriga eleverna i den tidiga läsinläringen, då det gäller praktiska material. Vidare berättar Anna att resurserna skiljer sig åt mellan den särskoleinskrivna eleven och elever i behov av särskilt stöd. De elever som läser efter grundskolans läroplan ansvarar hon själv för i samarbete med specialpedagogen. Även om hon har lika mycket ansvar för alla sina elever så blir det att elevassistenten tar ett större

ansvar för undervisningen. Anna påpekar även att de andra eleverna i klassen inte får så mycket stöd.

David berättar att hans elev som läser enligt grundsärskolans läroplan deltar till största delen i klassrumsundervisningen, målet är att eleven delta så mycket som möjligt. Han förklarar att eleven behöver mycket enskilt stöd, helt andra läromedel och material än de andra eleverna i klassen. Det gäller att ha fantasi och hitta på material och läromedel på egen hand när det gäller den särskolemässiga eleven. David ser också ett stort behov av en extra resurs och har till denna elev en elevassistent som saknar pedagogisk utbildning.

En utbildad är ju också utbildad i ordets bemärkelse, så att säga. Så att dom behöver ju också mycket stöttning.

David uttrycker att arbetet med den särskolemässiga eleven är tungt, då det saknas bra material och utbildad kompetent hjälp och stöd. Vidare berättar David att en elev som läser efter grundskolans läroplan inte innebär samma arbetsbelastning. Det behövs inte heller samma stöttning i form av en extra resurs, utan mer anpassat läromedel och arbete i liten grupp.

Lena berättar att hon inte har så mycket erfarenhet av inkluderade elever mottagna i särskolan, men att hon just nu har en inkluderad elev. Vidare säger hon att det är stora skillnader i läs- och skrivutvecklingen vad det gäller de elever som läser efter grundsärskolans läroplan och de elever som läser efter grundskolans läroplan. Den särskolemässiga eleven har en utbildad lärare som resurs under hela skoldagarna. Det poängteras att eleven verkligen får mycket bra hjälp. De elever som läser efter grundskolans läroplan får stöd och hjälp av läraren själv och skolans specialpedagog samt en resurs som ibland är i klassen. Läraren berättar att det är svårt att hantera de stora nivåskillnaderna vad det gäller elevernas läsutveckling.

Det hade varit oerhört svårt och hantera det helt ensam att ha både dom och dom vanliga läs och skrivinläringsträningen på alla nivåer som det kan innebära och ett barn som är särskoleinskriven då.

Vidare berättar Lena att den särskolemässiga eleven är med i klassrummet under delar av dagen kortare stunder. Detta eftersom det saknas uthållighet från elevens sida. Eleven arbetar mycket i en till en undervisning med sin lärarresurs utanför klassrummets ramar. Hade eleven haft mer uthållighet hade hon haft mer möjlighet att arbeta en till en i klassrummet.

Stig berättar att stödet skiljer sig åt vad det gäller elever som är mottagna i särskolan gentemot elever som läser efter den ordinarie grundskolans läroplan. Han hävdar att elever som är mottagna i särskolan har mer personal runt sig. Dessutom har personalen till dessa elever större pedagogisk kunskap och kan därmed analysera och stödja eleverna på ett annat sätt än en resurs som inte har någon pedagogisk utbildning. Under skoldagen finns det alltid en vuxen som är med och stöttar upp den särskolemässiga eleven. Just nu består vuxenstödet av en utbildad fritidspedagog. Han beskriver att det alltid finns en vuxen vid denna elevs sida.

Min elev är särskolemässig men inte inskriven i särskolan, detta gör att eleven inte får någon undervisning av specialläraren på skolan.

På Stigs skola har man bestämt att det bara är de elever som är mottagna i särskolan som får undervisning av specialläraren. Att de andra eleverna inte får samma stöd säger han beror på att de andra eleverna inte har samma elevpeng och att det är ekonomin som styr det.

Ekonomi styr både vuxenstöd men också materialstöd. Allt handlar om det tyvärr!

Vad det gäller arbetsmetoder i undervisningen beskriver Stig att han inte gör så mycket annorlunda, utan arbetar mycket som med de andra eleverna i klassen. Han berättar att efter som de särskolemässiga eleverna är svaga måste han hitta metoder som lockar och stimulerar. Stig poängterar att det måste vara roligt för eleverna att lära sig att läsa. Den stora skillnaden är att han med dessa elever behöver lägga undervisningen på en enklare nivå och med förtydligande material. Mycket arbete handlar om att anpassa och förbereda materialet säger han. I undervisningen kräver de särskolemässiga eleverna att man repeterar i större utsträckning än andra elever.

Stig berättar också att det tillhörande grupprummet som klassen har är i första hand till den särskolemässiga eleven.

Ju äldre denna elev blivit ju större behov för det grupprummet har den haft. Så nu är det bara för den eleven. Jag försöker skapa lite studievår i klassrummet för de andra eleverna. Den speciella eleven har hela tiden förtur.

Vidare berättar Stig att det finns två elever i klassen som har stora svårigheter med sin läs- och skrivutveckling, dessa elever har inte svenska som modersmål. Eleverna får extra stöd av en lärare som kommer och läser med dem en lektion i veckan, vilket innebär 40 min i veckan under vårterminen. När det handlar om det specialpedagogiska stödet på skolan beskriver Stig att det inte skiljer sig så mycket åt vad det gäller eleverna. Han förklarar att de elever man vill ha hjälp med tar man upp på ett elevhälsomöte och utifrån det kan man få handledning av specialpedagogen oavsett vilken elev det handlar om.

Eva berättar att hon i klassen har en inkluderad elev som är mottagen i särskolan och en elev som inte är särskoleelev men som behöver väldigt mycket stöd. Dessa elever får undervisning av speciallärare ett lektionspass varje dag. Hon förklarar att det egentligen bara är den elev som är mottagen i särskolan som har rätt till speciallärarens undervisning, men den andra får vara med eftersom eleverna går i samma klass.

...då är det specialläraren som kommer en lektion om dagen och jobbar med dom två eleverna. Hennes resurser är ju riktade mot särskolans elever, den ena eleven där hänger på och får undervisning av henne eftersom den andra eleven har rätten till specialläraren, så det blir lite snålshjuts...

Eva förklarar även att det finns en annan elev i klassen som har det jättesvårt och behöver mycket stöd. Det stöd den eleven får handlar om en studiehandledning av modersmålläraren vid ett tillfälle i veckan. De två eleverna har en egen gemensam assistent under skoldagen, det har ju inte någon annan elev säger hon.

En särskoleelev får mer resurs än en grundskoleelev. Eller ja det är ju fel att säga så för det ser faktiskt olika ut. Resursfördelningen är väldigt orättvis och ser olika ut för olika elever. Det beror på hur drivande och krävande föräldrarna är, men överlag är det så att särskoleeleverna får mer resurs. Men även hos dessa elever ser resursfördelningen olika ut. Det riktas ju mer stöd till särskolebarnen. Sedan är det ju såna elever som knappt kan läsa som går både i 3:an och 4:an som inte är särskolebarn och inte får nåt extra stöd.

Undervisningen ser i grunden ut på ungefär samma sätt för alla elever i klassen. Eva beskriver att hon gör lite olika med många elever och anser även att det är viktigt att lägga värderingen att det får vara olika, hos eleverna i klassen Det är i undervisningen med specialläraren som

de två eleverna får arbeta mer inriktat mot specifika övningar. Specialläraren gör ofta samma som övriga klassen fast mer anpassat för dessa två elever.

Läraren använder schema med symbolbilder på de två elevernas bänkar. Framme på tavlan sitter även ett schema med bildsymboler för hela klassen. Hon visar även de stora bilderna på handalfabetet som sitter på väggen. Detta är ju en sort anpassning för de två eleverna, men alla de andra eleverna bra stöd av detta också. Speciellt de svaga eleverna. Just detta med anpassning och förarbete skiljer sig mycket mellan särskolemässiga elever och andra elever påpekar hon.

Eva berättar att alla särskoleelever på skolan har en egen dator och de som behöver har även symwriter som hjälpmedel. På skolan har man också tillgång till många dataprogram, dessa kan alla elever använda, men antalet datorer är begränsat till de andra eleverna.

Beata berättar att hon vid tillfället har en elev som hon anser vara "särskolemässig" och att man är igång med utredningar kring denna elev. Hon har tidigare erfarenheter från att ha elever som är mottagna i särskolan i sin undervisning, säger Beata. Hon beskriver att hon arbetar på samma sätt med dessa elever som med de andra eleverna. Arbete med den "särskolemässiga" eleven består i att delta i det mesta av klassens arbete, men eleven får lite speciella arbetsmaterial också.

Denna elev är med på vissa saker som klassen gör men sedan får han lite speciella saker också. Annars gör jag inte några speciella anpassningar i undervisningen. Det klassen gör är grundläggande och det man gör med eleven får man göra vid sidan om.

I dagsläget har skolan en nyanställd lärare som ska arbeta som speciallärare och det är då tänkt att denna lärare ska arbeta med den "särskolemässiga" eleven ungefär 4 lektioner i veckan berättar hon. Den undervisningen sker inte i klassrummet utan i speciallärarens rum. Förövrigt säger hon att hon inte har några speciellt anpassade läromedel eller material till de elever som har svårigheter med sin läs- och skrivutveckling, hon tycker själv att hon har bra material och läromedel. Det huvudsakliga arbetet sker i klassrummet men när fritidsresursen är i klassen brukar den ta med sig en eller två elever till grupprummet för att arbeta.

Sammanfattande analys

Samtliga lärare upplever att elever i behov av särskilt stöd har olika behov av stöd. De upplever att de pedagogiska - och resursmässiga åtgärderna skiljer sig åt beroende på om de har en inkluderad elev som läser enligt grundsärskolans läroplan gentemot andra grundskoleelever med svårigheter. Det framkommer att de elever som är mottagna i särskolan får mer stöd än elever som inte är inskrivna i särskolan, oberoende av svårigheter. Flertalet lärare uttrycker att det är en stor arbetsbelastning vad det gäller framställande av undervisningsmaterial för de inkluderade eleverna. Anna, David, Lena och Stig har en resursperson som följer den särskolemässiga eleven under hela skoldagen. Denna resurspersons bakgrund är varierande från utbildad till utbildad lärare eller fritidspedagog. Eva däremot har ingen extraresurs, utan har en speciallärare som jobbar med särskoleinskrivna elever. Hur det specialpedagogiska stödet ser ut varierar mellan lärarna. Allt från att specialpedagogen eller annan lärare arbetar med eleverna, till att enbart ta emot testresultat eller att erbjuda handledning till lärarna.

Flertalet av lärarna upplever att extramaterial av lättare karaktär är nödvändigt för att bemöta den särskoleinskrivna elevens kunskapsnivå. En lärare nämner även att datorn är viktig för

dessa elevers inläring. Elever som är mottagna i särskolans skolform har utifrån specifika utredningar (SOU 2003:35) visat en intelligenskvot under 70. Asmervik (2001) påpekar att de särskoleinskrivna eleverna har svårigheter med anpassningar beroende på vilken grad av utvecklingsstörning de har. Vårdnadshavare har utefter testresultaten ett val om att skriva in sitt barn i särskolan och dess läroplan eller att deras barn ska läsa efter grundskolans läroplan. Inkludering av särskoleinskrivna blir allt vanligare i grundskolan, dock blir det oftast fysisk integrering då den sociala integreringen är svårare att uppnå (SOU 2003:35). Anna, David och Lena nämner att deras särskoleinskrivna elever deltar till viss del i klassundervisningen, men undervisas även i andra lokaler med en personal. De ger uttryck av att svårigheter kan vara motivation, uthållighet, nivåskillnader i kunskaper och behov av att repetera.

Lärarnas fria önskningar om hur stödet till elever med läs- och skrivsvårigheter skulle se ut, utan begränsningar av budget ?

Anna beskriver en önskan om att få arbeta med mindre elevgrupper. Hon framlyfter även önskemålet av mer böcker på olika nivåer. Utbildade pedagoger som arbetar med eleverna, hon påpekar att även resurserna ska vara utbildade.

David uttrycker att elever som är inskrivna i särskolan ska få vara i särskolan med utbildad personal. De ska få vara i mindre grupper och inte vara integrerade. Han berättar vidare att han kan se en vinst när de är små att vara i vanliga grundskolan.

Men jag tror att det är bättre att vara på särskolan och få full stöttning. För det tycker jag inte riktigt att dom får i vanliga skolan.

Lena anser att de inkluderade eleverna som läser efter grundsärskolans läroplan ska vara inkluderade i den ordinarie grundskolan. Men hon påpekar också att det även ska finnas en särskoleklass i den vanliga verksamheten, för att elever med behoven ska kunna växla mellan de olika skolformerna.

Man skulle önska att det fanns båda skolformerna på samma ställe så att man hade möjlighet och gå emellan grupper.

En önskan om mer personaltäthet, för att möjliggöra mer en till en undervisning och mindre grupper.

Stig uttrycker en önskan om att alltid få vara två ansvariga pedagoger på en klass. Det tror han hade skapat förutsättningar att lägga insatser där det behövs samt att man är två klasslärare som delar på det tunga ansvaret att tillgodose alla elevers behov, säger han. Han påpekar att det är väldigt givande och roligt att ha inkluderade elever mottagna i särskolan, men att man då ska vara två utbildade lärare.

Det har jag provat på att vara och då var det riktigt roligt att jobba med inkluderade elever.

En önskan om att vara fler utbildade pedagoger kring eleverna är en önskan som Eva uttrycker. Hon påpekar att det gärna hade fått vara pedagoger som kan detta med läs och skriv. Detta hade skapat förutsättningar för att arbeta med eleverna i mindre grupper menar hon. Eftersom hon i dagsläget inte har något grupprum till sin klass önskar hon också ett separat grupprum.

Det optimala är två pedagoger på en klass.

Eva önskar också att det hade funnits en lånebank med läromedel och material där även nya inspirerande material skulle finnas. Detta kunde ansvaras av till exempel en speciallärare.

Beata önskar att hon kunde få mer lärarresurs för att öka möjligheterna till mer arbete i halvklass med eleverna. Att kunna undervisa en mindre grupp framme vid tavlan och man ska kunna prata med eleverna så att de känner sig delaktiga i arbetet hade varit lättare med mindre grupper.

Att få jobba med halvklass på max 10 elever. Mindre grupper hade jag önskat!

Sammanfattande analys

Av lärarnas fria önskningar framgår ett behov av fler möjligheter till att skapa mindre grupper av den ursprungliga klassen. Samtliga lärare påtalar också ett behov av fler utbildade pedagoger i klasserna. En önskan om ett större utbud av läromedel och undervisningsmaterial påtalas av Anna och Eva.

När det gäller inkluderade elever i grundskolan skiljer sig lärarnas uppfattningar. Stig påpekar att det är givande med inkluderade elever, men förutsättningarna är att det finns två utbildade lärare i klassen. David anser att särskoleinskrivna elever ska vara i en egen skolform. Lena upplever att båda skolformerna ska kombineras då särskoleklass ska vara lokalintegrerad på skolan. Detta för att dessa elever ska kunna växla mellan skolformerna. Enligt SOU 2003:35 är inkludering av särskoleinskrivna barn en självklarhet som ska stanna kvar i grundskolan. Inkludering av elever handlar om attityder och inställningar, vilket tar tid att förändra. Inkludering som SOU 2003:35 benämner och "en skola för alla" växte fram ur det kritiska perspektivet, innebörden är en skola där olikheter ska bemötas. Förhoppningar om att den specialpedagogiska kompetensen ska nedmonteras och försvinna, om inställningar till olikheter förändras.

Lärarnas uttalanden om inkluderade elever i det vardagliga arbetet återspeglar likheter med ett dilemmaperspektiv. Lärarnas inkluderade elever har alla någon slags funktionsnedsättning, vilket visar sig både kunskapsmässigt och i sociala situationer. Det uppstår vardagliga dilemman då lärarna saknar både utbildad kollega i klassrummen, men även en kompetent personal som arbetar med de inkluderade eleverna. Lärarna upplever även en brist vad det gäller läromedel i läs- och skrivundervisning. Om de särskoleinskrivna eleverna ska få den undervisning och stöd de har rätt till inom grundskolans skolform, krävs det enligt SOU 2003:35 förändringar i det vardagliga praktiska arbetet, ekonomiska resurser med kompetent personal och lärarstöd.

DISKUSSION

I detta avsnitt kommer studiens syfte och resultat diskuteras i förhållande till bakgrund och teoretiska utgångspunkter. På så sätt låter vi studien knytas samman. Avsnittet inleds med en metoddiskussion där för- och nackdelar med metoden lyfts upp till diskussion. Därefter en resultatdiskussion där resultat vävs samman med tidigare forskning. Den därpå följande rubriken innebär en konsekvensdiskussion, då pedagogiska konsekvenser lyfts fram i förhållande till resultatet. Avslutningsvis presenteras en reflektion med förslag på fortsatt forskning. Liksom tidigare i studien kommer informanterna benämnas som lärare/lärarna.

Metoddiskussion

En reflektion av oss är att intervjufrågornas omfattning och temaområde blev väl omfattande. Med facit i hand kunde temaområdet avgränsats med mer uppmärksamhet riktad mot syftet. Samtidigt visste vi inte på förhand vad vi skulle få ut av intervjuerna och därpå följande analys. När en kvalitativ studie genomförs med intervjuer som instrument kan kvaliteten till exempel påverkas av informantens dagsform eller hur frågor ställs och uppfattas. Detta är aspekter som påverkar studiens reliabilitet, utifrån det bör intervjuaren alltid vara medveten om att i studier med andra människor är reliabiliteten osäker (Stukát, 2005). Vidare menar Stukát att reliabilitet innebär mätinstrumentets tillförlitlighet och kvalitet. Eftersom ingen av oss har stor erfarenhet av att genomföra och leda intervjuer, kan även detta ha påverkat reliabiliteten. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är syftet med en kvalitativ undersökning att tolka och förstå de resultat som framkommer. Detta har vi utifrån bästa förmåga försökt att uppnå. Däremot finns ett tolkningsutrymme av oss som forskare då vår förförståelse av våra egna erfarenheter kan ha betydelse för tolkningen. Vad det gäller studiens validitet uppfattas den av oss som god, eftersom vi undersökt det som vi från början avsåg att undersöka. Vi har på så sätt fått svar på vårt syfte och våra frågeställningar. Enligt Stukát är validitet svårt att mäta och kan ses ur flera dimensioner, dock är det grundläggande för värdet i studien. Vidare är hög reliabilitet inte nödvändigt för en god validitet.

En reflektion vi gjort är att den insamlade empirin kan upplevas som för liten. Kanske hade ett större antal informanter visat en tydligare och mer sanningsenlig bild av vilka metoder och åtgärder som används i den begynnande läs- och skrivinläringen. Denna aspekt kan påverka studiens generaliserbarhet, eftersom det kanske hade gett större tillförlitlighet med en bredare empiri.

Resultatdiskussion

Utifrån undersökningar som genomförts kring läsförståelsen hos svenska grundskolelever visar det bland annat att läsförståelsen har försämrats i jämförelse med tidigare år. Det framgår bland annat att klyftan mellan högpresterande och lågpresterande elever har ökat samt att flickors jämfört med pojkars läsförståelse har försämrats (PIRLS, 2011). Utifrån detta framkommer olika forskares syn på skolans arbete och utvecklingsbehov där ibland Bergöö och Ewald (2003) som menar att skolan har en oförmåga att hjälpa elever i deras läs- och skrivutveckling.

Redan från första skoldagen har eleverna en förväntan om att få lära sig läsa och skriva. Därmed har lärarna en viktig uppgift i sin undervisning och i sina val av metoder, att bemöta eleverna i den första läs- och skrivinläringen. Utifrån studiens resultat framkommer att metoder och åtgärder till viss del skiljer lärarna åt, men även likheter vad gäller uppfattningar

om läs- och skrivinläringen. Samtliga lärare arbetar medvetet med hjälp av olika metoder för att få eleverna att bli fonologiskt medvetna. Vidare framkommer att elever som uppvisar svårigheter i sin läsning ofta får repetera samma metod igen. På så sätt kompenserar läraren eleven för dess brister, likt det som Nilholm (2003) benämner som ett kompensatoriskt perspektiv. Om fonologisk medvetenhet har någon betydelse i läs- och skrivinläringen debatteras mellan olika forskare. Lundberg (i Kullberg, 2007) hävdar å ena sidan att fonologisk medvetenhet är förutsättningen och grunden till att kunna lära sig läsa. Liberg (2006) å andra sidan hävdar att ljudmetoden förutsätter att eleverna har goda förkunskaper i den tekniska ljudtekniken. De elever som uppvisar svårigheter har ofta svårigheter med just den tekniken.

Lärarnas kartläggningmaterial är gemensamt bestämda av kommun eller skola. Dessa kartläggningar berör läsförståelse- och ordavkodningsförmågan hos eleverna, inte elevens förståelse och kunskaper av läsprocessen. Ingen av lärarna gav uttryck för kartläggningarnas innehåll eller anledningar till genomförande. Utifrån kartläggningens resultat uttrycker lärarna olika åtgärder för att stimulera läsprocessen. De nämner bland annat extra lästräning en gång i veckan eller att klassläraren själv extratränar i mån av tid. Endast en av lärarna nämner intensivläsning varje dag som en åtgärd. Ger de olika åtgärderna positiva effekter så läsprocessen kommer i gång för den elev som har svårt att knäcka koden och den som har en långsammare inläring? Kommer dessa elever i kapp sina övriga kamrater med hjälp av de pedagogiska åtgärderna? Eller återkommer dessa elever vad det gäller svårigheter med läsförståelse i Skolverkets och PIRLS utredningar i skolans äldre åldrar?

Samtliga lärares kartläggningar berör endast elevernas läsförmåga. Det är inte någon av lärarna som uttalat kartlägger elevernas skrivförmåga i de tidiga åldrarna. Detta kan tolkas som, att skriva sig till läsning har mindre utrymme i lärarnas val av metod. Endast en lärare använder sig av att låta eleverna skriva mycket vid den första läs- och skrivinläringen. Trageton (2005) hävdar att skrivning är lättare än läsning i den begynnande läs- och skrivinläringen och då med datorn som främsta verktyg. Det första skrivandet består oftast av krumelurer som allt efter utvecklas till bokstäver och ord. Det finns studier som visar att flertalet barn upptäcker skriftkoden när de skriver sådant som är meningsfullt för dem själva. På samma sätt finns det barn som knäcker skrivkoden i sina försök att lära sig läsa (Liberg, 2006).

Pedagogiska konsekvenser

I en skola för alla återfinns både styrdokument och en mångfald av olika individer, däribland de elever som läser efter särskolans läroplan. Detta innebär stora krav på skolan med avseende på insatser, förhållningssätt och kompetenser för att undvika negativa konsekvenser för eleverna i det vardagliga lärandet.

I resultatet framkommer att samtliga lärare genomför kartläggningar på alla sina elever någon gång under de första skolåren. Vidare framkommer att lärarnas åtgärder motsvarar ett kategoriskt perspektiv, då aktuella insatser till stor del läggs på individnivå. Persson (1998) menar att inom det kategoriska perspektivet blir de pedagogiska åtgärderna ofta kortsiktiga, då exempelvis elever uppvisar kunskapsmässiga svårigheter. Nilholm (2003) benämner det kategoriska perspektivet mer som ett kompensatoriskt perspektiv. Inom det kompensatoriska perspektivet ses tester och diagnostiseringar som centrala och lärmiljön saknar större betydelse. Av lärarnas uttalanden framkommer att extra lästräning är en vanligt förekommande åtgärd vid lässvårigheter. Druid Glentow (2006) förespråkar en- till- en-undervisning som den mest effektiva undervisningen för att komma till rätta med elevernas

läs- och svårigheter. Nilholm (2003) påpekar att i fall när pedagogiska dilemman uppstår, ses många gånger specialpedagogiken som en bra lösning vad avser rätten till samma utbildning. På dessa skolor ser dock specialpedagogikens närvaro olika ut alltifrån inga insatser till dagliga insatser.

Kartläggningarna som lärarna genomför med sina elever är samtliga på uppdrag av den specialpedagog de samarbetar med. Testerna som genomförs är standardiserade tester som avser att mäta ordavkodning och läsförståelseförmågan. En av lärarna uttalar att överlämning av testresultaten sker till specialpedagogen, därefter saknas helt återkoppling eller extrastöd. Vad blir effekterna om kartläggningar genomförs men inget samarbete mellan åtgärder i den dagliga pedagogiken och specialpedagogiken sker? Kartläggningar och dess betydelse diskuteras av många läsforskare däribland Pehrsson och Sahlström (1998). Pehrsson och Sahlström refererar i sin studie till Persson (Persson, 1998). Enligt Persson bygger tester och diagnoser på att lärare tror att de på ett objektivt sätt mäter elevernas kunskaper, färdigheter och förmågor. Eleverna bedöms av lärare utifrån tester och en generell undervisning. Med det som utgångspunkt kommer bristerna hos individen att framgå, helt isolerat från lärmiljöns betydelse. Taube drar enligt Pehrsson och Sahlström liknande slutsatser och menar därmed att traditionella läs- och skrivtester inte ger lärare någon uppfattning om elevens inlärningsprocess i förhållande till resultat. Samtidigt menar Taube tvetydig att de standardiserade testerna ibland är bra som mätinstrument, för att ge en överblick om läs- och skrivförmågan i en större elevgrupp.

Pehrsson och Sahlström diskuterar även om den traditionella specialundervisningen i läs- och skrivinsatser grundar sig i tester där elevens avvikelser kan definieras. Utifrån testerna består ofta åtgärderna av ett träningsprogram som utgår från avvikelserna i testet. Vidare bör man som lärare ställa sig frågan om varför man gör de tester man gör, och vad testerna ger för information. Vilken information missar läraren då den väljer bort andra tester? Därför är det viktigt att specialpedagogiken utvecklar metoder som analyserar och skapar en förståelse för de svårigheter eleven har i förhållande till den aktuella undervisningen eller lärmiljön. Pehrsson och Sahlström refererar till Clay som ifrågasätter de standardiserade läs- och skrivtesterna. Enligt Clay är det av största vikt att följa elevernas läsande och skrivande i den dagliga undervisningen. Genom att vara observant i det dagliga läs- och skrivaktiviteterna kan läraren finna varje elevs läs- och skrivstrategier. En slutsats Pehrsson och Sahlström drar i sin studie är att lärare bör kartlägga eleverna i ett deltagarperspektiv. Med detta menar de att läraren i den dagliga undervisningen utgår från varje enskild elevs lärandeprocess och förståelse för skriftspråket. Kartläggningens syfte blir då att läraren skall erbjuda en undervisning och metoder som bygger på den enskilda elevens förutsättningar och behov. Kartläggningen ska på så sätt också sättas i relation med lärandemiljön. Ur ett deltagarperspektiv ska kartläggningen:

- visa varje elevs lärande och kunnande
- visa det eleven kan och förstår
- visa det eleven nästan kan och förstår
- visa det eleven måste ha hjälp med
- visa det eleven har lärt sig
- hjälpa lärare att stödja varje elevs individuella utveckling och prestationer ske kontinuerligt
- involvera eleven i utvärderingsprocessen (Pehrsson & Sahlström, 1998, s.94).

Utifrån detta kan man dra slutsatsen att kartläggning av elevernas kunskaper och förmågor vad det gäller läsning och skrivning bör ske ur ett deltagarperspektiv. För att läraren ska kunna bemöta varje enskild elev utifrån dess förutsättningar och behov krävs det att läraren

intar elevens perspektiv och på ett mångsidigt sätt samlar in och dokumenterar information kring elevens läroprocess.

Samtliga lärare i studien har erfarenheter av inkluderade elever mottagna i särskolan. Gemensamma uppfattningar av lärarna var att man upplevde svårigheter och belastning både pedagogiskt och resursmässigt. De pedagogiska insatser som uttalades av lärarna var att undervisning ofta sker i liten grupp eller enskilt med en resursperson. Den befintliga resurspersonen som arbetar med eleven till största delen, uttalas av lärarna inte vara någon utbildad pedagog. Detta är en aspekt som påpekas av samtliga lärare. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) är det av stor vikt att elever med svåra funktionshinder undervisas av lärare med adekvat utbildning. Förhållningssättet gentemot denna elevgrupp motsvarar det kategoriska perspektivets synsätt. Det framkommer även att fler säråtgärder sker i jämförelse med de andra eleverna som är i behov av särskilt stöd. Slee (i Clark, Dyson & Millward, 1998) påvisar att dagens skolor har ett stort behov av utvecklingsarbete för att kunna bemöta elever som har särskilda utbildningsbehov. Det är därför viktigt att dessa elever blir en del i klassen rent fysiskt och inte bara inkluderade utifrån ett begrepp. Dessa elever har oftast ett behov av en extra pedagog och annat undervisningsmaterial, vilket ofta leder till särlösningar under skoldagen.

Elever som uppvisar svårigheter ska enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011b) bemötas individuellt och undervisningen ska anpassas utifrån elevens förutsättningar och behov. Styrdokumenten och den pedagogiska praktiken kan därmed upplevas som skilda från varandra. Brodin och Lindstrand (2004) refererar till Haug som hävdar att det är nödvändigt att alla pedagoger som arbetar i skolan har specialpedagogiska kunskaper. Om alla som arbetar i skolan har sådana kunskaper ökar möjligheterna till att utveckla en mer inkluderande skola. De inkluderade eleverna ska följa grund- respektive tränings skolans kursplaner och ambitionen är att eleven ska undervisas så mycket som möjligt inom klassens ramar. Trots detta har det visat sig att inkludering ofta tenderar att bli en fysisk integrering, då den sociala integreringen svårare att uppnå (SOU 2003:35).

Den organisation på skolnivå som berör elever i behov av särskilt stöd ser olika ut. På två av skolorna är det bara de elever som är inskrivna i särskolan som får tillgång till specialpedagogisk undervisning. På en av skolorna får en elev som har behov av extra stöd i sin skolsituation följa med den särskoleinskrivna elevens undervisning av speciallärare, man kan beskriva det som att eleven halkar med på ett bananskal. Annars hade eleven inte fått något specialpedagogiskt stöd enligt läraren. Enligt övriga lärare sker en specialpedagogisk insats till samtliga elever som uppvisar behov av extra stöd. Stödinsatserna ter sig däremot olika, skolor och lärare emellan. Skolverket har konstaterat att inkludering av elever mottagna i särskolan blir allt mer vanligt. Flertalet kommuner och skolor strävar efter att inkludera särskolans elever i grundskolan (SOU 2003:35). Brodin och Lindstrand (2004) beskriver hur skolan befinner sig i ett läge där resurserna minskar och konsekvensen av detta minskar utrymmet för att tillgodose elever som faller utanför ramarna. Större klasser i kombination med minskade specialpedagogiska resurser gör att skolan hamnar i en ohållbar situation.

Vidare diskuteras det om diagnos är en förutsättning för att eleven ska få de stödinsatser den har rätt till. Då behovet av att diagnostisera visat en markant ökning under de senare åren, kan det också antas att vissa diagnoser ger ekonomiska resurser. Inom skolans organisation finns det ofta en extra pott med pengar utöver den ordinarie skolpengen till elever i behov av särskilda stödinsatser. För att tilldelas den extra pengarna utöver ordinarie skolpeng krävs många gånger en uttalad diagnos. Vi drar slutsatsen att samma tendenser visar sig i denna

förhållandevis lilla studie, då ett mottagande i särskolan krävs för att få rätt till specialpedagogisk undervisning och stöd. Självklart ska dessa elever ha rätten till detta stöd men som Brodin och Lindstrand påpekar skulle det vara en rättighet som är självklar för alla elever oavsett vilka svårigheter, med eller utan diagnos. En rättighet till stöd för att under bästa förutsättningar tillgodogöra sig skolans undervisning (Brodin & Lindstrand, 2004).

Avslutningsvis funderar vi på varför läsförmågan försätter sjunka hos elever i årskurs 4, som olika studier visar? Erbjuder undervisningen för få strategier i den tidiga läs- och skrivinläringen? Lärarna i studien använder sig i huvudsak av ljudmetoden och de andra metoderna tolkas av oss som underordnade. Enligt Catts och Kamhi (2004) bör pedagoger undersöka vilken metod som passar eleverna bäst, helords- eller ljudmetod, och undervisa utifrån det. Kan en bidragande orsak vara att elever misslyckas vid den första läs- och skrivinläringen, då metodiken är för ensidig? Även om lärarna använder sig av kartläggningar och repeterar samma metod igen? Vidare berättade lärarna att de lyssnar på eleverna vid läsläxan. Kan det vara så att de inköpta läsläxorna som finns på skolorna är för ointressanta eller använder för avancerat språk så de inte lockar till läsintresse? När lärarnas får önska fritt i intervjuerna framkommer en önskan om mer och omfattande läromedel som skulle kunna hjälpa läsundervisningen, då böckerna ofta upplevs tråkiga. Ingen av lärarna i studien nämnde något om textsamtal vid läsning. Kan det vara så att eleverna på lågstadiet lyckas få upp ett visst läsflyt med hjälp av läsläxan, men missar till viss del läsförståelsen? Eleverna kanske bli duktiga mekaniska ordavkodare men missar innehållet och reflektionen som faktatexterna senare kräver på mellanstadiet. Kanske ä det så som Liberg (2006) hävdar att pedagoger bör kartlägga elevernas förståelse för läsinlärningsmetoden i ett tidigt skede. Konsekvensen kan annars bli att de missar läsinläringen, då den valda metoden inte passar eleverna. Druid Glentow (2006) hävdar att klyftorna vad avser läsförmågan ökar dramatiskt redan vid den begynnande läsinläringen om pedagogerna inte kartlägger och genomför åtgärder innan felstrategierna blivit befästa och blir konsekvenser. Vidare menar Druid att traditionell, välstrukturerad och lärarledd undervisning gynnar de som har läs- och skrivsvårigheter. Kanske är det så som Catts och Kamhi (2004) benämner "Simple view of reading" kan vara ytterligare en god metod då eleverna läser högt för en pedagog under de första skolåren. Pedagogerna upptäcker då vilka som har problem med ordigenkänning, hörförståelse men även problem med både ordigenkänning och hörförståelse.

Fortsatt forskning

Utifrån genomförandet av denna studie har en reflektionsprocess startat om hur den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten uppfattas av eleverna själva. Har eleverna en känsla av egenkontroll över sin egen skolsituation eller är det de vuxna som styr. För oss innebär ett inkluderat arbetssätt att eleverna är väl insatta i sin skolsituation och inte enbart de vuxna runt eleverna. Upplever de elever som sägs vara i behov av särskilda stödinsatser delaktighet i undervisningen? Eller upplever de segregering då de får gå i väg och träna? Som fortsatt studie mot bakgrund av de resultat som framkommit vore det av intresse att intervjua elever i grundskolans senare år om deras uppfattningar om vilka svårigheter de anses ha, oavsett skolform.

REFERENSLISTA

- Asmervik, S. (2001). Psykisk utvecklingsstörning. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (s.161- 182). Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K. & Ewald, A. (2003). Liv, identitet, kultur – Om utredningen ”Att lämna skolan med rak rygg och svenska som ett demokratiämne”. *Utbildning och Demokrati (Nr 2)*.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (2:a uppl.) (s.17- 27). Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (Red.), *Utredningar av läs- och skrivsvårigheter* (4:e uppl.) (s.91- 145). Lund: Studentlitteratur.
- Catts, H. & Kamhi, A. (2004). *Language and Reading Disabilities*. Allyn and Bacon.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2010). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik - främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. (s.213- 230). Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, L. (2011). *Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Interkulturell undervisning- ett pedagogiskt dilemma*. Göteborgs universitet, Acta universitatis Gothoburgensis (310).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Kullberg, B (Red.), 2007. *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande. (Nr.1)* (s.7- 13, 15-19). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva. (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2001). *Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar. (2:a utökade uppl.)*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen - vägen till läsning språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och kultur.

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

Myrberg, M. (2007). Läs - och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet. (s.73-98)*. Stockholm: Liber AB.

Myrbäck, S. (1999). Har du punka på hjärnan, lille vän? *Ordfront magasin, Nr 10, s.17-23*. Stockholm: Ordfront.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Olofsson, Å. & Hemmingsson, I. (1994). *Fonolek- bedömning av fonologisk medvetenhet*. Östersund: Läspedagogiskt Centrum.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter från Institutionen för specialpedagogik, Nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1998). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv – analysverktyg för alla*. (Specialpedagogiska rapporter från Institutionen för specialpedagogik, Nr 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

PIRLS. (2011). *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (rapport 381, 2012). Stockholm: Skolverket.

Rosén, M. & Gustafsson, J-E. (2006). Läskompetens i skolår 3 och 4. I L. Bjar. (Red.), *Det hänger på språket!* (s.29-55). Lund: Studentlitteratur.

Rygvold, A-L. (2001). Läs- och skrivsvårigheter. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.). *Barn med behov av särskilt stöd* (s.14-83). Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. (Sammanfattning Rapport 2011: 8). Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2006). *Skolverkets aktuella analyser. Kommunernas särskola - Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Slee, R. (1998) The political of theorizing special education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education*. (126-136). London and New York: Routledge.

SOU 2003:35. (2003). *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Stangvik, G. (1998) Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education*. (137-155). London and New York: Routledge.

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

Söderbergh, R. (1999). Lättaste sättet att lära sig läsa. I A. Lytsy & C. Mellberg (Red.), *Större än du nånsin tror*. (s.199-209). Linköping: Skolporten.

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende- psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning –IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (omarbetad uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie (Nr 2). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie (Nr 1). Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGA 1

Intervjuguide

Huvudtema 1: Lärarens utbildning

Hjälprågor

- Vilken grundutbildning har du?
- Har du utbildning i läs- och skrivinlärning?
- Har du någon specialpedagogisk erfarenhet, eller specialpedagogiska utbildningar?

Huvudtema 2: Lärarens erfarenheter och uppfattningar om sin didaktiska läs- och skrivinlärning

Hjälprågor

- Hur går du tillväga vid den första läs- och skrivinlärningen när dina elever börjar i första klass? – Beskriv gärna metoderna!
- Hur tänker du när du använder just denna läsinlärningsmetod?
- Kartläggs den tidiga läsinlärningen på något vis?
- Hur går du tillväga när du ”kollar” av (kartlägger) dina elever? – Beskriv hur och när du gör det!
- Grundar du din undervisning i läs- och skrivinlärning på någon speciell teori eller perspektiv?

Huvudtema 3: Lärarens uppfattning om läs- och skrivsvårigheter

Hjälprågor

- Beskriv vad läs- och skrivsvårigheter är för dig?
- Hur upplever du att läs- och skrivsvårigheter visar sig hos en elev, - hur tidigt upptäcker du det?
- Hur uppfattar du att elever med läs- och skrivsvårigheter har det i sin skolsituation?

Huvudtema 4: Lärarens upplevelse om sitt eget arbete för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter

Hjälprågor

- Beskriv vad du gör för att hjälpa en elev som uppvisar svårigheter med sin läsning eller skrivning . Hur tänker du kring dina insatser?
- Upplever du att de insatser som genomförs för dina elever sätter igång läs- och skrivutvecklingen? Beskriv hur du i så fall kan märka det?

- Hur upplever du att åtgärderna som genomförs följs upp?
- Hade du velat ha andra insatser än de som görs, i så fall hur?

Huvudtema 5: Lärarens upplevelse om gemensamt stöd när elever uppvisar läs- och skrivsvårigheter

Hjälpfrågor

- Finns specialpedagogisk kompetens att tillgå vid den tidiga läs- och skrivinläringen?
- Förekommer det gemensamma planeringar med specialpedagog/speciallärare kring läs- och skrivinläringen?
- Förekommer handledning?
- Upplever du att det finns stöd från elevhälsoteam och rektor?
- Hur upplever du att skolan tar ett gemensamt ansvar när elever uppvisar svårigheter?

Huvudtema 6: Lärarens upplevelse om didaktiska åtgärder beroende på om eleven läser efter särskolans läroplan eller grundskolans?

Hjälpfrågor

- Om en elev är särskoleinskriven i din klass, - hur jobbar du med läs och skrivinläring i förhållande till denna elev?
- Upplever du någon skillnad i din undervisning med dessa elever gentemot de elever som läser enligt grundskolans läroplan?
- Beskriv vilket stöd de särskoleinskrivna eleverna har inne i klassrummet? Hur ser stödet ut för de andra eleverna?
- Finns specialpedagogisk kompetens? Skiljer sig samarbete i så fall vid läs- och skrivinläringen om elever är inskrivna i särskolan?

Huvudtema 7: Lärarens upplevelse om skolan, dess material och lokaler

Hjälpfrågor

- Upplever du att det finns bra undervisningsmaterial och hjälpmedel för elever med läs och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar ni "lokalmässigt", sker all undervisning i klassrummet eller finns det möjligheten att använda andra ställen? - Beskriv hur det brukar se ut! - Är det någon eller några elever som har "förtur" till annat utrymme?
- **Om du fick önska fritt utan begränsningar från budget, hur skulle insatserna kring läs- och skrivinläring/ svårigheter se ut?**

