



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

”Där är jag faktiskt inte riktigt nöjd med min insats”

– en studie om hur lärare hanterar elevers läs- och skrivsvårigheter

Linda Karlsson & Markus Palmgren

LAU 350

Handledare: Kenneth Helgesson

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT 06-1190-4

Abstrakt

Linda Karlsson & Markus Palmgren: ”Där är jag faktiskt inte riktigt nöjd med min insats” – en studie om hur lärare hanterar elevers läs- och skrivsvårigheter, examensarbete 10 poäng, Göteborgs Universitet, 2006

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivinlärning, avkodningsinriktad utgångspunkt, helordsinriktad utgångspunkt, dyslexi

Syftet med denna studie är att undersöka hur tre skolor i en mindre kommun i Sverige har valt att hantera läs- och skrivsvårigheter hos elever i de yngre åldrarna. Hur agerar lärarna för att underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter; ändrar de sin undervisningsmetod?

Undersökningen är baserad på litteraturstudier samt kvalitativa intervjuer med sex lärare.

Resultaten visar att lärarna inte ändrar sitt arbetssätt för att underlätta för de elever som har svårigheter att bemästra skriftspråket. Lärarna väljer istället att ge de elever som får problem med att läsa och skriva antingen kompensatorisk hjälp utanför klassrummet, med hjälp av en specialpedagog/speciallärare, eller enklare uppgifter, och då inom ramen för sin ordinarie undervisningsmetod.

Förord

Vi är två lärarstudenter som läst inriktningen Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling. Vi har även båda läst specialiseringarna Svenska för tidigare åldrar och Social och kognitiv utveckling hos barn, unga och vuxna. Även om specialiseringen Svenska för tidigare åldrar gav oss mycket kunskap om barns läs- och skrivinlärning, ville vi fördjupa oss ytterligare i detta så viktiga ämne.

Arbetet har för oss inneburit studier av tidigare forskning i ämnet läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Vi har även gjort lärarintervjuer. För att genomföra arbetet var det nödvändigt för oss att först läsa in oss på området läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. För att hinna ta del av så mycket litteratur som möjligt valde vi att fördela litteraturen mellan oss och självständigt läsa denna, för att sedan återberätta det väsentliga för varandra. Under hela arbetets gång har vi arbetat och skrivit tillsammans och har därför haft gemensamt ansvar för alla delar av uppsatsen.

Vi vill tacka alla som ställt upp och hjälpt oss under arbetets gång, samt de lärare som ställt upp på intervjuer.

Linda Karlsson & Markus Palmgren

Innehåll

1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställning	6
3. Metod	6
3.1. Val av metod	6
3.2. Urval	7
3.3. Genomförande	7
4. Tidigare forskning	7
4.1. Betydelsen av att kunna läsa och skriva	8
4.2. Läs- och skrivsvårigheter	8
4.2.1 Dyslexi	10
4.3. Historiskt perspektiv på läs- och skrivinlärning	11
4.4. Metoder för läs och skrivinlärning	12
4.4.1. Avkodningsinriktad utgångspunkt	13
4.4.1.1. Beskrivning av de fem dimensionerna	13
4.4.1.2. Olika utvecklingsstadier inom ordavkodning	14
4.4.1.3. Vad kännetecknar en god läsare	15
4.4.2. Arbetsätt med avkodningsinriktad utgångspunkt	15
4.4.2.1. Bornholmsmodellen	15
4.4.2.2. Wittingmetoden	16
4.4.3. Helordsinriktad utgångspunkt	17
4.4.3.1. Olika stadier i läs- och skrivutvecklingen	18
4.4.3.2. Vad kännetecknar en god läsare	18
4.4.4. Arbetsätt med helordsinriktade utgångspunkt	19
4.4.4.1. LTG – läsning på talets grund	19
4.4.4.2. Storboksmetoden	20
4.5. Arbetsätt och metoder för barn med läs- och skrivsvårigheter	22
4.5.1. Historiskt perspektiv	22
4.5.2. Arbetsätt för elever med läs- och skrivsvårigheter	22
4.5.3. Hjälpmedel och analysverktyg för att upptäcka om elever har läs- och skrivsvårigheter	25
4.6. Skolans skyldigheter när det gäller barn med läs- och skrivsvårigheter	25
4.6.1. Läroplanen	26
4.6.2. Åtgärdsprogram	26
5. Undersökningen	26
5.1. Ordinarie läs- och skrivinlärning	27
5.2. Hantering av elevers olika kunskapsnivåer i klassrummet	28
5.2.1. Analysverktyg	29
5.3. Ändras arbetssättet för elever med läs- och skrivsvårigheter?	30
5.3.1. Specialpedagog/speciallärare	31
5.3.2. Åtgärdsprogram	31
5.6. Dyslexi	32
6. Diskussion	33
6.1. Lärarnas arbete med läs- och skrivinlärning	33
6.1.1. Analysverktyg	34

6.2. Arbetsätt för elever med läs- och skrivsvårigheter	34
6.2.1. Åtgärdsprogram	35
6.3. Dyslexi	35
6.4. Slutord	36
6.5. Förslag till fortsatt forskning	38
<i>Referenser</i>	39
<i>Bilagor</i>	41

1. Inledning

Läs- och skrivsvårigheter hos elever är ett ämne som diskuteras mycket i dagens debatt om skolan. Det finns en uppfattning om att andelen elever i Sverige med läs- och skrivsvårigheter blir allt större. Men det är knappast troligt att andelen individer med läs- och skrivsvårigheter ökar, det är snarare kraven på läsfärdighet i vårt samhälle som har ökat. I dagens samhälle är en god läs- och skrivförmåga en förutsättning för att klara sig bra. Kan man inte läsa och skriva har man små möjligheter att påverka sitt eget liv. Idag finns det till exempel knappast några yrken som inte kräver en god läsförmåga och i gymnasieskolan har de praktiska programmen blivit alltmer teoretiskt inriktade.

Vi lever idag i ett samhälle där vi ständigt omges av skrivna ord. Nästan 5 procent av de unga i Sverige mellan 20 och 25 år har en så pass svag läs- och skrivförmåga att de inte kan klara av de enklaste läs- och skrivuppgifterna i vardagslivet. En av skolans främsta uppgifter måste vara att se till att alla som lämnar den nioåriga grundskolan kan läsa och skriva obehindrat.

Pedagoger har ett stort ansvar när det gäller skapa goda förutsättningar för att alla elever ska lära sig läsa och skriva. Alla elever lär olika; för en del går det enkelt medan andra får det betydligt svårare att erövra skriftspråket. Vi anser att det är speciellt viktigt att pedagoger uppmärksammar och underlättar för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Eftersom vi, efter avslutade studier, kommer att arbeta som lärare för de yngre åldrarna, där läs- och skrivutveckling är en stor del av undervisningen, har vi valt att fördjupa våra kunskaper inom området läs- och skrivsvårigheter. Hur möter man som lärare de elever som har läs- och skrivsvårigheter och vad gör man för att anpassa sin undervisning till deras situation? Dessa frågor ligger till grund för vårt arbete.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med vår undersökning är att se hur tre skolor i en mindre kommun i Sverige har valt att hantera läs- och skrivsvårigheter hos elever i de yngre åldrarna. Hur väljer lärarna att arbeta med de elever som har läs- och skrivsvårigheter? Ändrar de till exempel sin undervisningsmetod, det vill säga går de ifrån sitt vanliga sätt att undervisa, när de upptäcker att en elev har läs- och skrivsvårigheter?

3. Metod

3.1. Val av metod

Undersökningen är baserad på litteraturstudier och kvalitativa intervjuer med sex lärare. Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade (Stukat, 2005:39). En semistrukturerad intervju innebär att man får svaren utifrån ett antal huvudfrågor som ställs likadant till alla. Följdfrågorna kan se olika ut och ställs i den ordning situationen inbjuder till. Man utnyttjar

samspelet mellan den som intervjuar och den intervjuade för att få så bra information som möjligt.

3.2. Urval

Studien gjordes i en mindre kommun i Västsverige. Vi beslöt oss för att undersöka tre skolor. Vi kontaktade rektorerna på skolorna i kommunen för att få förslag på lärare som kunde tänkas ställa upp på våra intervjuer. Vi kom att besöka tre skolor där lärarna med kort varsel kunde ställa upp på intervju. Lärarna som vi intervjuade arbetar alla med barn i de yngre åldrarna.

3.3. Genomförande

Intervjuerna baserades på fyra huvudfrågor (se bilaga) som ställdes likadant till alla lärare. Till varje huvudfråga formulerade vi även ett antal tänkbara följdfrågor. Eftersom vår intervju var av det semistrukturerade slaget kom följdfrågorna vi ställde till de sex lärarna att variera beroende på vilka svar vi fick av dem.

Intervjuerna genomfördes på skolorna med en intervjuperson i taget. Vi satt i ett enskilt rum för att inte bli störda eller avbrutna av andra lärare och elever. Intervjuerna tog drygt 30 minuter att genomföra. En av de sex lärarna hade fått ta del av frågorna innan intervjutillfället, eftersom denna lärare efterfrågade detta.

Vi försäkrade våra informanter om att informationen vi fick ta del av skulle vara anonym och inte kunna kopplas till dem. Alla intervjuer spelades in på band.

En faktor som kan ha påverkat vårt resultat är att en av de sex lärarna som vi intervjuade för en och en halv månad sedan hade tagit över en annan lärares klass. Denna lärare hade anammat den tidigare lärarens arbetssätt. Hon påpekade vid ett flertal tillfällen under intervjun att hon hade svårt att ändra på det arbetssätt som den ordinarie läraren infört i klassen, detta eftersom eleverna var vana att arbeta på detta sätt. Hade hon haft klassen från början hade antagligen undervisningen sett annorlunda ut.

Eftersom detta är en mycket liten studie kan man inte dra några generella slutsatser utifrån vårt resultat. Vi tror dock att det kan ge en fingervisning om hur lärare väljer att arbeta med läs- och skrivinläring samt vilken hjälp barn som har läs- och skrivsvårigheter får.

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt redogör vi för vad tidigare forskning visat om barns läs- och skrivsvårigheter. Vi undersöker i vår studie om lärare frångår sin ordinarie läs- och skrivinlärningsmetod då en elev har svårigheter med läsning och skrivning. Därför redogör vi också i detta avsnitt för olika metoder, arbetssätt och synsätt på läs- och skrivutveckling. Vi ger även ett historiskt perspektiv på läs- och skrivinläring och hur man har hanterat elever med läs- och skrivsvårigheter, detta för att ge en bild av hur utvecklingen och synen har förändrats genom åren.

4.1. Betydelsen av att kunna läsa och skriva

En viktig milstolpe under uppväxtåren är att bli en läsande och skrivande människa, att erövra skriftspråket. Det handlar om att lära sig läsa så att man förstår vad man läser och skriva så att andra förstår vad man skriver. Att bli skriftspråklig förändrar på avgörande sätt livet för en människa. Det öppnar för nya möjligheter att se på och påverka sitt eget liv och andras (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:109).

Enligt Lundberg & Herrlin, (2005) är den största uppgiften i skolan att eleverna lär sig läsa, förstå och använda texter. De hävdar att denna uppgift idag är mer angelägen än någonsin tidigare, detta eftersom skriftspråket får en allt större betydelse i arbetslivet och samhället då nästan alla arbeten kräver en god läsfärdighet.

Längsjö & Nilsson (2004:3) hävdar att kraven på att kunna läsa och skriva har förändrats i den takt som samhället förändrats. Den läskunnighet som krävdes för hundra år sedan för att vara en fullgod medlem i samhället skiljer sig betydligt från vad som krävs i dagens samhälle.

Enligt Säljö (2000) är skriftspråkskulturen den mest omvälvande förändringen i vårt sätt att utveckla och återskapa kunskaper, insikter och färdigheter. Skriften är ett dominerande redskap i vårt samhälle. När den tog fäste förändrade den både våra föreställningar om och attityder till kunskap och information. Skriften har gett oss nya sätt att tänka och resonera kring kunskap samt nya möjligheter att lösa problem och bevara information. Skriften har även blivit knuten till maktutövning och fyller en avgörande funktion i vårt samhälle.

4.2. Läs- och skrivsvårigheter

En central fråga för lärare, forskare och utbildningsansvariga har varit varför en del barn får svårigheter med läsning och skrivning i skolan och hur detta kan undvikas och avhjälpas. Diskussionen har handlat om de bakomliggande orsakerna till svårigheterna men också om hur man bäst lär ut läsning för att förebygga läs- och skrivsvårigheter (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:116).

Läs- och skrivsvårigheter är ett samlingsbegrepp för alla typer av svårigheter när det gäller att lära sig läsa och skriva. Svårigheterna kan gälla bristande färdigheter när det gäller att uttrycka sig skriftligt, problem med stavning och att skriva läsligt. Lässvårigheter kan också bestå av bristande färdigheter i att avkoda ord, problem med läsförståelse och att läsa med flyt (Madison & Johansson, 1998:7-11).

Läs- och skrivsvårigheter kan definieras som antingen generella eller specifika. Med generella läs- och skrivsvårigheter menas de problem där man kan söka orsakerna hos antingen eleven, hemmet eller i skolan (Madison & Johansson, 1998:7-11). Idag uppskattar man att 20 procent av eleverna i vårt land har generella läs- och skrivsvårigheter (Liberg & Björk, 1996:145).

Har man *specifika* läs- och skrivsvårigheter har man oförklarliga svårigheter med skriftspråket, d.v.s. med att göra kopplingar mellan det talade språket och de skrivna symbolerna. Specifika läs- och skrivsvårigheter kallas för dyslexi (Madison & Johansson, 1998:7-11).

Till vardags talar man om att barnen vid läs- och skrivlärande ska ”knäcka koden”. De barn som inte knäcker koden har läs- och skrivsvårigheter. För att knäcka koden är det enligt Stadler (1994:38) en förutsättning att man förstår förhållandet mellan bokstav och ljud. För att kunna använda skriftspråket som ett redskap räcker det inte att veta vad bokstäverna heter, man måste kunna göra en snabb och automatisk koppling mellan bokstav och ljud. I utbildningsdepartementets rapport (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:116) beskrivs begreppet ”knäcka koden” som att lära sig förstå hur teckensystemet förhåller sig till det talade språket.

Forskare som arbetar med frågor kring läs- och skrivsvårigheter har haft delvis olika inriktningar på sina studier. Förenklat kan man tala om två olika inriktningar, två olika forsknings- och undervisningsparadigm. Det ena kan man säga har varit inriktat på hur läsaren hanterar teckensystem medan det andra gör kopplingar till de erfarenheter och känslor som läsaren har med sig in i läsningen. Dessa båda paradigm har olika fokus, antingen på vad barnet gör med teckensystemet eller på hur barnets erfarenheter och intressen påverkar läsningen (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:115-116).

När man söker efter förklaringar till läs- och skrivsvårigheter och hur man bör hantera dessa, blir svaren och arbetssätten olika beroende på utifrån vilket av dessa två perspektiv man valt se problemen. De frågor man ställer blir olika och därmed också de svar man får. Forskningen inom läs- och skrivsvårigheter har dominerats av ett individualpsykologiskt perspektiv. Med ett individualpsykologiskt perspektiv menar man att den enskilda individen är bärare av problemet. Det är den enskilda individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar som står i centrum för intresset. Resultatet av studierna riskerar därför att alltför ensidigt peka mot en individcentrerad, diagnos- och färdighetsinriktad undervisning. Det som riskerar att gå förlorat då man ser problemet endast ur ett individualpsykologiskt perspektiv är skriftspråkets betydelse för hur vi formar vår identitet och bygger våra relationer till omgivningen och vår förståelse av världen (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:117).

Å andra sidan har forskning som betonar skriftspråkets sociokulturella aspekter inte intresserat sig för att studera läs- och skrivsvårigheter ur den enskilda individens perspektiv. Forskning som har sociokulturellt fokus riktar sig mot hela läromiljön och riskerar att förlora den enskilda individen ur sikte (Att lämna skolan med rak rygg 1997:118).

De barn som tidigt stöter på problem med skriftspråket upplever lätt misslyckandena som personliga. Detta kan leda till att barnens självbild försvagas när de ser sig själva inte tillhöra de läsandes skara. En god självbild är en väsentlig förutsättning för att barn ska lära sig läsa och skriva (Liberg & Björk, 1996:133).

Barn som har en abstrakt bild av läsning och inte ser den som verklighetsanknuten riskerar att inte se meningen med att kunna läsa och skriva, och detta i sin tur kan leda till att barnen utvecklar läs- och skrivsvårigheter (Liberg, 2006:139).

4.2.1 Dyslexi

Dyslexi innebär en allvarlig skriftspråklig funktionsavvikelse som omfattar både läsning och skrivning. Vad man menar med en skriftspråklig funktionsavvikelse är till viss del en bedömningsfråga. Det bör ses i förhållande till individens övriga intellektuella förutsättningar, anlag, behov, intressen och den egna upplevelsen av problemet (Gjessing, 1978:29). Själva ordet dyslexi kommer från grekiskans dyslexia, vilket betyder svårigheter med tal och ord. Termen ordblindhet förekommer ibland i dagligt tal (Madison & Johansson 1998:7). Denna term är dock missvisande eftersom den kan antyda att lässvårigheterna har synbetingande orsaker (Höien & Lundberg, 2001:10).

Uppgifter om hur ofta dyslexi förekommer hos barn växlar; enligt Frisk (2001:46) uppges en frekvens mellan 5 och 15 procent.

Det finns många skilda uppfattningar om orsaken till dyslexi. Höien & Lundberg (2001:195-200) argumenterar för att dyslexi har biologiska orsaker. De grundar detta antagande på tre argument. Det första argumentet är att det finns en överfrekvens av dyslexi i enskilda familjer. Det andra argumentet är att studier på tvillingar visar att 85 % av enäggstvillingarna hade samma diagnos, antingen dyslexi eller inte. Det tredje argumentet är att dyslexi har en tendens att bestå livet ut och är svårt att avhjälpa med hjälp av ändringar av den sociala, kulturella eller pedagogiska miljö barnen befinner sig i. I senare studier har det visats att det finns en bestämd gen hos människan som kan förorsaka dyslexi (Höien & Lundberg, 2001:195-200).

Smith (2000:195-195) har en annan uppfattning. Han hävdar att det inte finns några bevis för att barn som har svårt för att lära sig läsa, men som inte uppvisar andra svårigheter i skolan, skulle lida av någon hjärnskada eller en dysfunktion i hjärnan.

Det är svårt att komma med en entydig definition som täcker alla de svårigheter som drabbar de individer som har dyslexi. Dock kan man konstatera att den primära orsaken till dyslexi inte beror på intellektuell efterblivenhet, avsaknad av social och intellektuell stimulans eller emotionella störningar (Madison & Johansson, 1998:11).

Höien & Lundberg (2001:124) menar att individer med dyslexi oftast har störningar i det fonologiska systemet. Detta kan bland annat innebära:

- Svårigheter med att segmentera ord i fonem
- Svårigheter med att kvarhålla språkligt material i korttidsminnet
- Svårigheter med att upprepa, läsa och skriva nonsensord
- Svårigheter med att snabbt sätta namn på bilder, färger och siffror
- Svårigheter med att klara ordlekar där utbyte av språkljud ingår
- Långsamt taltempo med dåligt uttal

I Sverige pågår en diskussion mellan å ena sidan företrädare för en neuropsykologisk tradition och andra sidan företrädare för den normaliseringspedagogiska traditionen. Den neuropsykologiska traditionen menar att åtgärderna för dyslexi finns inom den traditionella avkodningsmetoden och att dyslexi har biologiska orsaker. Inom den normaliseringspedagogiska traditionen menar man att det är viktigt att se problemet utifrån elevens hela situation, man ser det inte enbart som något biologiskt. Den normaliseringspedagogiska traditionen utgår från att läsning och skrivning ska ske i meningsfulla sammanhang för eleven (Pehrsson & Sahlstöm, 1999:4).

Att ha dyslexi innebär ett allvarligt problem då dagens samhälle ställer stora krav på språkliga färdigheter. Det är därför viktigt att barn med dyslexi uppmärksammas tidigt i skolan. Tyvärr upptäckts inte alltid dessa barns problem, och i vissa fall uppmärksammas problemet alldeles för sent (Frisk, 2001:44).

4.3. Historiskt perspektiv på läs- och skrivinlärning

Svenskarna var tidigt ett läsande folk. Redan på 1600-talet talade man om en allmänt begynnande läskunnighet.¹ Man skulle kunna läsa för att hitta sin rätta tro i bibeln. Kyrkan och hemmen stod för undervisningen och det kontrollerades genom husförhör att man kunde läsa. Kunde man inte detta riskerade man straff i form av böter och i vissa fall t.o.m. fängelse. Det krävdes att man kunde läsa för att få konfirmeras och ingå äktenskap. På denna tid kunde man lära sig katekesen utantill och på så sätt klara sig, utan att för den skull kunna läsa.

År 1842 kom vår första svenska skolstadga. Från detta år räknar vi att folkskolan startade. Alla barn gick dock inte i skolan eftersom de behövdes i hemmen. Läsningen var fortsatt hemmets ansvar. När fler och fler började arbeta utanför hemmen sjönk läskunnigheten. För att råda bot på detta beslöts år 1858 att införa småskolan. Småskolans främsta uppgift var läsundervisning. Den metod som användes var *bokstaveringsmetoden*. Denna metod innebär att man uttalar bokstavsnamn för en stavelse åt gången, och sedan uttalas hela stavelsen. Läraren fick hjälp av monitörer, dvs. äldre elever, under undervisningen. Monitören pekade ut bokstäver, ord och meningar på lästavlans som eleverna fick läsa, antingen enskilt eller i kör.

När läsundervisningen blev skolans ansvar uppstod efterhand metoddiskussioner om hur man på bästa sätt lär ut läsning och skrivning. Från Tyskland kom en läsmetod år 1846, denna metod kallades *ljudmetoden* och innebar att barnen skulle lära sig tre saker om varje bokstav: ljud, ljudtecken och ljudnamn. Målet med undervisningen var välläsning. Välläsning innebar att eleverna skulle läsa rätt och flytande med en god uppfattning och en god förmåga. Ett viktigt syfte med välläsningen var att ersätta elevernas dialekter med rikssvenskan.

År 1859 gav Per Adam Siljeström ut en läsebok som byggde på *ordbildmetoden*. Han betonade vikten av att börja i barns egen verklighet. Innanläsning skulle ske i särskilda läseböcker och inte bara i psalmböcker och i bibeln. Denna metod väckte stora protester till en början då både metod och innehåll skilde sig avsevärt från ljudmetoden. Ordbildmetoden fick inget större genombrott till en början. Det var först på 1960-talet som ordbildmetoden eller *helordsmetoden* som den också kallas för, beskrevs av Glenn Doman i boken *Hur man lär små barn läsa* (1964).

I boken beskrivs hur barn lär sig läsa genom denna metod. Barnen får se en skylt med ett välbekant ord. Detta ord, som oftast ingår i ett tema som barnen arbetar med, uttalas tydligt flera gånger. Barnen känner så småningom igen ordet och kan uttala det när skylten visas. På detta sätt bygger barnen upp ett förråd av ord som är välbekanta för dem. Nästa steg är att sortera dessa ord efter längd eller ord som ser lika ut i början. Barnen blir medvetna om att ord består av bokstäver och bokstavsljud kan börja läras in.

¹ Avsnittet Historiskt perspektiv på läs- och skrivinlärning baseras i huvudsak på: Längsjö och Nilsson, 2004:10-15.

Det är utifrån dessa två metoder, det vill säga ljudmetoden och ordbildmetoden, som dagens avkodningsinriktade och helordsinriktade metoder har utvecklats. Liberg (2006:16) anser att även om det fortfarande finns meningsskiljaktigheter mellan förespråkare för de båda synsätten börjar man nu närma sig en kompromiss.

4.4. Metoder för läs och skrivinlärning

Barns läs- och skrivlärande kan man se från en mängd olika perspektiv, och det har studerats inom olika vetenskapliga discipliner: pedagogik, psykologi, sociologi, antropologi, neurologi och lingvistik. Under de senaste 30 åren har det skett en kraftfull utveckling inom forskningsområdet läs- och skrivlärande (Liberg, 2006:15).

Inom den pedagogiska och psykologiska forskningen har det forskats om olika metoder för läsinlärning samt hur läsprocessen ser ut (Liberg, 2006:15). Traditionellt beskrivs läsandet och skrivandet som färdigheter som en människa behärskar eller inte behärskar. I detta perspektiv står den enskilda individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar i centrum för intresset. Kopplingar till sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang står alltså inte i fokus. Detta är vad som kallas ett individualpsykologiskt perspektiv på läsning och skrivning (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:110).

Inom ett annat synsätt, det socialinteraktionistiska, beskrivs samtalandet, läsandet och skrivandet som delar av människans totala kommunikation och som delar av människans och samhällets hela identitet. Forskare och andra insatta i ämnet försöker med detta visa att de sociala sammanhang där vi lever får avgörande betydelse för vad och hur vi läser och skriver. Man ser skriftspråket både ur ett individ- och samhällsperspektiv (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:110).

Inom dessa båda forskningsparadigm har följande frågeställningar varit i fokus:

- Hur lärs läsning ut på bästa sätt?
- Hur bearbetar läsaren en text?
- Vilka strategier använder läsaren?
- Hur ser ett skriftsystem ut som fungerar väl för läsaren?

Det förekommer alltså två huvudsakliga synsätt inom forskningen kring läs- och skrivutveckling. Inom dessa två synsätt, det individualpsykologiska och det socialinteraktionistiska, har man skilda uppfattningar och lägger fokus på olika saker, vilket medför olika sätt att undervisa i läsning och skrivning (Liberg, 2006:15-19).

Forskare inom det individualpsykologiska perspektivet har ett reduktionistiskt synsätt där man delar upp läsandet och skrivandet i delkomponenter. En konsekvens av detta blir att läsandet och skrivandet är detsamma som att avkoda enskilda ord och stava enstaka ord rätt. I detta perspektiv har man en avkodningsinriktad utgångspunkt (Pehrsson & Sahlström, 1999:10). Avkodningsinriktat förhållningssätt sätter en fonologisk medvetenhet som tyngdpunkt för läs- och skrivinlärning och utgår från bokstavsljuden (Liberg, 2006:133). Med fonologisk medvetenhet menas, enkelt uttryckt, en förmåga att uppmärksamma och förstå sig på språkets formsida (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:117).

Inom det socialinteraktionistiska perspektivet utgår man från ett holistiskt synsätt, vilket innebär att utgå från att delarna endast kan förklaras utifrån den helhet som de är delar av. Med detta perspektiv har man en helordsinriktad utgångspunkt (Pehrsson & Sahlström, 1999:10).

4.4.1. Avkodningsinriktad utgångspunkt

Lundberg, som representerar den avkodningsinriktade teorin (även kallad den syntetiska metoden), sätter ett stort värde på om barnet har en förförståelse av att ett ord kan bestå av olika fonem. För att kunna lära sig att läsa måste man förstå skriftspråkets uppbyggnad; man måste kunna hantera språkliga byggstenar som fonem och grafem innan man kan avkoda ord (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:117). Avkodning innebär enligt Carlström (2001:78) att man tyder bokstäver och översätter till rätt språkljud från vänster till höger. Läsfärdigheter ses inom den avkodningsinriktade teorin som färdigheter som kan mätas, färdigheter som man antingen behärskar eller inte behärskar (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:110).

Enligt Lundberg (1989:186-188) är det en invecklad process att lära sig läsa och skriva. Det finns något onaturligt i skriftspråket och detta leder till att det kan uppstå problem när man ska lära sig läsa och skriva. Det onaturliga i skriftspråket jämfört med talspråket är bl.a. att skriften måste stå på egna ben, eftersom skriftspråket ofta saknar stöd av yttre sammanhang. Det ställs också högre krav på tydlighet i skriften. I skriften är varje segment i språket markerat. Talspråket däremot kan flyta samman utan några klara gränser. Dessa ord ska sedan brytas ner i fonem som bildar olika grafem.

Läsningen har enligt Lundberg (1989:189) två sidor, dels avkodning och dels förståelse. Dessa två sidor kan man enligt Lundberg & Herrlin (2005) dela upp i fem olika dimensioner:

- Fonologisk medvetenhet
- Ordavkodning
- Flyt i läsningen
- Läsförståelse
- Läsintrasse

4.4.1.1. Beskrivning av de fem dimensionerna

De fem dimensionerna samspelar men har även var för sig ett typiskt eget förlopp när barn lär sig läsa och skriva.²

Fonologisk medvetenhet

När barnen har en fonologisk medvetenhet har de förstått det alfabetiska skrivsystemets princip. Denna princip går ut på att segmentera det talade språket till fonem. Dessa fonem bildar sedan olika grafem. När man förstått denna princip har man knäckt den alfabetiska koden.

Ordavkodning

Ordavkodning är att identifiera det skrivna språket vilket är en förutsättning för att kunna läsa en text. Barn kan känna igen en del ord innan de egentligen kan läsa, de ser då orden som bilder och kan t.ex. känna igen sitt eget namn. Ordavkodningen behöver inte bygga på att barnet

² Beskrivningen av de fem dimensionerna baseras på: Lundberg & Herrlin, 2005.

förstått den alfabetiska principen. Det viktiga är att barnet har börjat uppmärksamma det skrivna ordet. När barnet börjar göra skrivförsök skärps uppmärksamheten mot enskilda bokstäver och ordningsföljden mellan dem.

Flyt i läsningen

För att få flyt i läsningen är en viktig förutsättning att läsningen är automatiserad, det vill säga att man snabbt känner igen orden utan att behöva avkoda varje enskilt fonem. Men flyt i läsning innefattar även att kunna få liv i meningar och stycken, att få fram den rätta satsmelodin när man läser högt och att man kan läsa sammanhängande text tillräckligt snabbt och felfritt, för att man ska klara den minnesbelastning som längre meningar kräver. När barnen läser med flyt kan de arbeta med texten på ett djupare plan.

Läsförståelse

Läsförståelse innebär att man kan förstå textens innehåll och dess budskap. Eftersom en skriven text inte förmedlar varje detalj krävs det att man kan läsa ”mellan raderna”, samt att man gör kopplingar till sina egna erfarenheter för att förstå textens budskap fullt ut.

Läsintresse

Att barnet känner lust och har ett läsintresse är också en viktig faktor. Det är viktigt att läraren skapar ett bra förhållande till läsning hos barnet som bygger på glädje. Detta i sin tur resulterar i att barnet även vill läsa på sin fria tid (Lundberg & Herrlin, 2005).

4.4.1.2. Olika utvecklingsstadier inom ordavkodning

Färdigheten att avkoda ord genomgår ett antal utvecklingsstadier: pseudoläsning, logografisk läsning, alfabetisk läsning och ortografisk läsning.³

Pseudoläsning

Det första stadiet i barnens utveckling är *pseudoläsning*. I detta stadium använder sig barnen av yttre ledtrådar och läser den icke språkliga omgivningen snarare än texten. Barnen situationsläser och är beroende av kontexten. Om ett barn vet vad en affär heter så kan de utifrån sammanhanget förstå att detta namn står på skylten ovanför affären.

Logografiska stadiet

I det *logografiska stadiet* har barnen lärt sig att se orden som bilder. Barnen har olika strategier för att känna igen ordet. I detta stadium har inte barnen förstått den alfabetiska principen, de har inte ”knäckt koden”.

Alfabetiska stadiet

När barnet kommit till det tredje stadiet, det *alfabetiska stadiet*, börjar de att tillämpa den alfabetiska grundprincipen. Barnen börjar nu ljuda sig fram och ser sambandet mellan ljud och bokstav. Ordets uppbyggnad iakttas noggrant och barnen förstår att ordningsföljden på bokstäverna har stor betydelse. Barnen bygger nu upp inre bilder av orden. Dessa bilder är starkare än under det logografiska stadiet eftersom uppbyggnaden nu bestäms av den alfabetiska koden.

³ Avsnittet om olika utvecklingsstadier inom ordavkodning baseras på: Lundberg, 1989:189-192.

Ortografiska stadiet

Under det sista stadiet, det *ortografiska stadiet*, är ordavkodningen automatiserad. Barnen känner igen orden snabbt och behöver inte medvetet fundera över detta. Först nu är barnen fria i sin läsning och kan utnyttja alla sina resurser för att förstå innehållet i texten.

4.4.1.3. Vad kännetecknar en god läsare

Enligt avkodningsinriktad teori är den duktiga läsarens avkodning automatiserad, vilket leder till att läsaren inte behöver överbelasta arbetsminnet. Läsningen och skrivningen sker automatiserat, snabbt och med få regressioner. När avkodningen är automatiserad kan läsaren istället koncentrera sig på att förstå textens innehåll. Läsningen består av avkodning - identifiering av skrivna ord och av förståelse - tolkning av innebörder. När man behärskar båda dessa sidor är man en duktig läsare (Lundberg, 1999:31). En duktig läsare har även ett stort ordförråd; han förstår att ett ord kan ha mer än en fixerad innebörd och att mening skapas i sammanhang. För att bli en duktig läsare måste man bli en konstruktiv läsare. En konstruktiv läsare har kontroll över sin läsning; han/hon är strategisk och flexibel i sitt sätt att läsa (Sterner & Lundberg, 2002:42).

4.4.2. Arbetssätt med avkodningsinriktad utgångspunkt

Inom den avkodningsinriktade teorin finns en rad olika arbetssätt/förhållningssätt. Vi har här valt att beskriva två av metoderna, Bornholmsmodellen och Wittingmetoden.

4.4.2.1. Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är tänkt att fungera som en introduktion till läs- och skrivinläringen.⁴ Genom olika lekar gör man barnet uppmärksamt på att talspråket kan segmenteras och delas upp i olika ord och att dessa ord sin tur består av olika fonem. Med hjälp av till exempel klappövningar, rim och ramsor byggs en förförståelse upp om ordets beståndsdelar. Bornholmsmodellen är ett resultat av ett nordiskt projekt, Bornholmsprojektet, där Lundberg var ledare. Projektet genomfördes under fyra år på Bornholm, och det konstaterades att med hjälp av en tidig träning som avser att öva upp den fonologiska medvetenheten ökar barns förmåga att identifiera fonem. Lundberg skriver:

Uppenbarligen hade språkövningarna i förskolan lett till att barnens möte med skriften blev mjukare och naturligare. Att knäcka den alfabetiska koden blev inget stort steg. (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:119)

Bornholmsmodellen rekommenderar att lärarna varje dag i 15-20 minuter ägnar sig åt språk-lekar tillsammans med barnen. Man betonar att barnen ska känna att det är lustfyllt och roligt att leka med och utforska språket. Det finns ett systematiskt utarbetat program att följa där språklekarnas svårighetsgrad successivt ökar. De är kategoriserade i sju grupper med varierat utbud i varje grupp:

- Lyssnandelekar
- Rim och ramsor
- Meningar och ord
- Stavelser

⁴ Avsnittet om Bornholmsmodellen baseras i huvudsak på Viipola, 1997:124-125.

- Första ljudet i ord
- Analys och syntes av fonem
- Betoningsövningar

Lyssnandelekar

Dessa lekar ska rikta uppmärksamheten mot ljud i barnens omgivning. Barnen ska träna sig i att lyssna aktivt, de ska lyssna på ljud ute och inne, göra egna ljud, lyssna med slutna ögon o.s.v.

Rim och ramsor

Syftet med rim och ramsor är att uppmärksamma ljudstrukturen i språket samt att utveckla förmågan att skilja mellan språkets form och innehåll.

Meningar och ord

Dessa lekar ska utveckla barns förmåga att dela upp meningar i ord samt att uppmärksamma olika ordlängder.

Stavelser

Dessa lekar ska utveckla förmågan hos barn att dela upp ord i stavelser och att föra samman stavelser till ord.

Första ljudet i ord

Här ska barnen utveckla en förmåga att urskilja ordets första ljud, detta eftersom det första ljudet är lättast att identifiera. Man går sedan vidare med det sista ljudet i ordet och ljudet i ordets mitt.

Analys och syntes av fonem

Dessa lekar syftar till att dela upp ord i fonem. Barnen ska informeras om att ord kan delas upp i delar.

Betoningsövningar

Dessa lekar riktar uppmärksamheten på språkets betoning och på hur betoningen kan varieras.

4.4.2.2. Wittingmetoden

Wittingmetoden (även kallad den psykolingvistiska metoden) är en avkodningsinriktad och syntetisk metod som utvecklats av Maja Witting.⁵ Metoden innebär en mycket strikt ljudningsteknik.

Witting betonar lästekniken och menar att språkljudsuppfattningen är ytterst viktig. Wittingmetoden består av fem huvuddelar, nämligen bokstavsinläring, sammanljudning, förståelse, avlyssningsskrivning och textläsning.

Inom Wittingmetoden presenterar man först alla nio vokalerna för barnen utan att blanda in konsonanterna. Det är först efter detta, när den första konsonanten lärts in, som ljudningen startar. Till en början läggs allt fokus på ljudningen, och läsförståelsen kommer i andra hand, detta eftersom eleverna blir säkrare i ljudningen om de inte behöver söka efter innebörden i

⁵ Avsnittet om Wittingmetoden baseras på: Lindell, 1980:71-75.

vad de läst. Man börjar med att låta barnen ljuda små korta ord utan innehåll. Genom att börja med små ord eller stavelser utan innehåll undviker man att barnen gissar sig till vad det står. Witting menar att det är först när läsaren utvecklat en bra ljudningsteknik som man kan börja intressera sig för innehåll i texter.

När man lär in bokstäverna används inga bilder. Detta gäller även under sammanljudningen. Inte ens när läsningen övergått till betydelsebärande ord vill Witting införa bilder. Hon menar att det är inte lätt att hitta bilder som för alla barn lockar fram samma ord. Det finns även en risk att barnen bara gissar om man har bilder vid texten.

I Wittingmetoden är avlyssningsskrivning något som man anser är viktigt. Eleverna får lyssna på olika ljud och skriva motsvarande bokstav, och detta upprepas gång på gång. Läsning och skrivning är samordnade.

Inom denna metod väntar man länge innan man introducerar längre texter för eleverna, detta för att eleverna först ska kunna alla bokstäver och behärska tekniken vid läsning.

4.4.3. Helordsinriktad utgångspunkt

Med en helordsinriktad utgångspunkt (även kallad analytiska metoder), läggs fokus på de sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang som läs- och skrivprocessen sker i. Det anses viktigt att barnen får en förståelse för skriftens kommunikativa funktion (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:125-126). Enligt Björk & Liberg (1996:22) är det viktigt att barnen skapar ett förhållningssätt till skriften där meningsfullhet ligger till grund för deras motivation att lära sig läsa och skriva.

På ett informellt och lekfullt sätt skapas ett förhållningssätt där innehållet i en text står i fokus. Om texten förmedlar något som intresserar barnen, och inte bara består av sönderdelade, meningslösa och betydelselösa ord, skapas en större motivation hos barnen för att lära sig läsa och skriva. När barnen läser är det budskapet som är det viktiga, och när de skriver är det för att förmedla något. Det är viktigt att ett självförtroende byggs upp och att barnen ser sig som fullvärdiga läsare och skrivare. Barnen ska inte vara rädda för att experimentera med skriftspråket. Intresset för att läsa och skriva grundläggs för många barn i gemensamma läs- och skrivupplevelser. Om dessa läs- och skrivupplevelser upplevs som positiva skapas ett förhållningssätt där barnen ser glädjen och funktionen av läsning och skrivning. Detta benämner Björk & Liberg (1996:22-25) "litterär amning".

Inom den helordsinriktade teorin lägger man inte lika stort fokus på den fonologiska medvetenheten som inom den avkodningsinriktade teorin. Enligt Smith, (1997:74) är en fonologisk medvetenhet irrelevant och onödig vid läsning. Han hävdar att vi ser ord som bilder, vi känner igen dem på samma sätt som vi känner igen andra objekt i vår omgivning. Även om skrivna ord ser ungefär likadana ut, räcker det oftast att vi får en glimt av ordet för att kunna läsa det. Forskare har t.o.m. visat att vi snabbare känner igen skrivna ord än bilder till exempel urskiljer vi det skrivna ordet "bil" snabbare än en bild på en bil.

4.4.3.1. Olika stadier i läs- och skrivutvecklingen

Björk & Liberg (1996:23-43) har delat upp läs- och skrivutvecklingen i olika stadier: låtsasläsande/låtsasskrivande, situationsläsa/situationsskriva, helhetsläsa/helhetsskriva, att läsa och skriva i bokstavsdelar och att läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar.⁶

Låtsasläsande/låtsasskrivande

Det första stadiet är *låtsasläsande/låtsasskrivande*. Barnen kommer ihåg texter som de fått upplästa utantill och kan med hjälp av bilder återberätta textens innehåll. Barnen börjar även låtsasskriva; de skriver krumelurer som de anser är bokstäver.

Situationsläsa/situationsskriva

Genom att dra nytta av den erfarenhet som de skapat då de har låtsasläst/låtsasskrivit börjar barnen att *situationsläsa/situationsskriva*. Barnen kan läsa utifrån sammanhang; de använder sig av de ledtrådar som finns för att lista ut vad som står skrivet. Ord som för barnen är kända kan skrivas och detta resulterar ofta i långa listor med ord. Det är inte alltid som barnen kan läsa det som de har skrivit eftersom ordet inte längre står i sitt sammanhang.

Helhetsläsa/helhetsskriva

I nästa stadium, *helordsläsande/helordsskrivande* börjar barnen att få upp ögonen för att det inte är sammanhanget som är avgörande för vad som kan läsas och skrivas, det viktiga är texten. Barnen börjar jämföra ord som de kan situationsläsa med ord som de inte kan läsa. Till slut kan barnen läsa ordet utanför sitt sammanhang. De börjar nu helhetsläsa och helhetsskriva enstaka ord. Till en början är barnen beroende av ledtrådar som t.ex. början av ordet. Detta leder till att det ofta blir felläsningar, men successivt tränar barnen upp sin förmåga att känna igen ord och hela textfraser. När barnen kan helhetsläsa har de lättare för att utforska språket. De utforskar hur bokstäver låter, t.ex. vilka bokstäver som kommer först och sist i orden. När de skriver börjar de att ljuda fram orden. Det första som barnen blir uppmärksamma på är att man kan lyssna och prata om språket. De börjar jämföra likheter och olikheter mellan olika ord, hur de låter och ser ut.

Att läsa och skriva i bokstavsdelar

Så småningom blir barnen införstådda med att det är av betydelse att bokstavsljuden kommer i en viss ordning och om denna ordning ändras bildas ett nytt ord. Barnen har nu nått stadiet *att läsa och skriva i bokstavsdelar*.

Att läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar

Det sista stadiet är *att läsa och skriva i orddelar, ord och andra textdelar*. Barnen börjar nu få upp ett intresse för språket och de börjar fundera över olika uttryck. De har kommit så långt att de börjar ifrågasätta hur orden är uppbyggda, vad de betyder och hur de kan användas (Björk & Liberg, 1996:23-43).

4.4.3.2. Vad kännetecknar en god läsare

Enligt helordsinriktad teori karaktäriseras goda läsare/skrivare av att de förstår läsningens och skrivningens funktion. De förstår att man kan läsa och skriva för olika syften. Skrivning och läsning har ett kommunikativt syfte, vilket en duktig läsare/skrivare har förstått. En duktig

⁶ Avsnittet om olika stadier i läs- och skrivutvecklingen baseras på: Björk & Liberg, 1996:23-43.

skrivare skriver med tydlighet, korrekthet och flyt. En god läsare har byggt upp många ordbilder i sitt läsminne och kan då bara kasta en blick på ordet för att läsa av det. Han/hon reducerar bort onödig information och behöver inte uppmärksamma alla bokstäver. Detta leder till att det blir ett flyt i läsningen. Det krävs också att man är intresserad och motiverad för att bli en duktig läsare. Är man intresserad och motiverad är det lättare att gå utanför texten och förstå författarens budskap. Man ska kunna använda sin egen erfarenhet och sammanfoga denna med det som man läser.

När man har en insikt i att läsningen kan vara ett nöje skapar detta ett intresse, vilket leder till att barnen läser på eget initiativ utanför skolans väggar (Björk & Liberg, 1996, passim).

4.4.4. Arbetssätt med helordsinriktade utgångspunkt

Det finns en rad olika metoder med helordsinriktad utgångspunkt. Vi kommer här att beskriva två av dem, LTG och Storboksmetoden.

4.4.4.1. LTG – läsning på talets grund

LTG - läsning på talets grund, är en metod som har sitt ursprung i ett missnöje med den traditionella läsundervisningen. Metoden grundades av Ulrika Leimar då hon ansåg att den traditionella läsundervisningen inte var verklighetsanknuten, motiverande eller stimulerande. Den gav inte heller tillräckligt med utrymme att individualisera. Leimar började utforma metoden i slutet av 1960-talet och hennes bok *Läsning på talets grund* gavs ut 1974. Det var en revolutionerande tanke för många lågstadielärare att barn skulle kunna skriva fritt och använda hela alfabetet, innan varje bokstavsljud var genomgånget (Lindö, 2002:36-37). Allt fler lärare blev efterhand intresserade av hennes arbetssätt. LTG-lärare blev ett begrepp och över hela landet bildades LTG-föreningar (Längsjö & Nilsson, 2004:29).

Leimar ville lära barn att läsa utan att följa en strikt läslära. Istället ville hon bygga på barnets eget språk och dess personliga skapande. Funktionell språkförmåga och meningsfulla sammanhang var det som skulle ge en mer allsidig undervisning (Lindö, 2002:37-41).

Metoden inleds med att barn vänjs med att bli uppmärksamma på sitt eget tal. Genom att upprepa satser som andra barn sagt lär de sig också av varandra. De s.k. händelseböckerna är ett karaktäristiskt inslag i LTG. Dessa böcker skapas utifrån elevernas egna upplevelser. Barnen skriver och ritar i dessa böcker för att berätta om olika händelser. Om barnet inte kan skriva ritar de i stället, och läraren skriver texten under bilden (Lindell, 1980:84).

LTG utgår från ett holistiskt förhållningssätt och brukar beskrivas som en analytisk metod. Det är innehållet och förståelsen som står främst i fokus, och den korrekta avläsningen kommer i andra hand. Leimar menar dock att LTG inte står i motsats till den idag så kallade avkodningsmetoden, utan att de är nödvändiga komplement till varandra. Leimar har tagit starka intryck av Vygotskijs idéer där han bland annat menar att det barnet kan göra i samverkan idag, kan det göra på egen hand imorgon (Lindö, 2002:43-45).

Leimar har utvecklat en didaktisk modell för den grundläggande läs- och skrivinläringen som är indelad i följande fem faser:⁷

Samtalsfasen

Läraren och eleven utgår från en för klassen gemensam upplevelse och samtalar kring denna. Denna upplevelse diskuteras utifrån olika synvinklar med det vetande och kunnande som redan finns i klassen som helhet och hos de enskilda eleverna. På detta vis täcker man in ett större område med fler kunskaper, fler ord och fler tankar. Man lär i samspel med varandra kring det som man själv nyss gemensamt upplevt. Dialogen har stor betydelse.

Dikteringsfasen

Utifrån den gemensamma upplevelsen dikteras en berättelse. Barnen formulerar meningar och läraren skriver dem på blädderblock samtidigt som alla långsamt uttalar orden. På detta vis kan barnen se texten växa fram. Tillsammans har klassen ett större ordförråd och läraren kan här med viss försiktighet styra in på de korrekta formuleringar som krävs i skriftspråket. När texten anses färdig läser alla barnen den högt gemensamt. Denna fas ger barnen tillfälle att undersöka sambandet mellan tal- och skriftspråk. Den språkliga utvecklingen hos barnen stimuleras genom samtal och lek med språket, och på så sätt kommer barnen underfund med skriftspråkets speciella karaktär.

Laborationsfasen

Under denna fas läser man den redan bekanta texten. Man uppmärksammar här vänster- högerriktningen, radbyte, stor och liten bokstav och långa och korta ord. Under denna fas kan man söka efter vissa ord eller bokstäver. Man kan även jämföra orden med varandra. Efter gemensamt arbete kan läraren skriva ut texten till alla eleverna. Denna text kan barnen sedan arbeta med individuellt. Efter barnens förmåga kan läraren skapa bra individanpassade uppgifter. Denna fas är enkel att anpassa till alla elever, oberoende av vilken nivå de befinner sig på. Därigenom kan alla känna sig delaktiga.

Återläsningsfasen

I denna fas får varje barn en egen utskrift av texten. Texten läses igenom tillsammans med läraren. Man kan låta eleverna göra olika sorterings- och klassificeringsövningar med texten. Barnen kan sortera efter vad som är namn på någon/något (substantiv), saker man kan göra (verb) eller ord som talar om hur någon eller/något är (adjektiv).

Leimars tanke med att arbeta på detta sätt är att gå från helheten (texten) till delarna (ord, och/eller ljud) och åter till helheten.

4.4.4.2. Storboksmetoden

Storboken är en metod som kan skapa gemensamma och roliga läsupplevelser för barn, detta eftersom man talar om innehållet i texten och knyter an till deras egna erfarenheter. Barn får en förståelse av den alfabetiska koden och vidareutvecklar läs- och skrivförmågan genom arbetet med storbok och lillbok (Björk & Liberg 1996:46-97).

I flera engelskspråkiga länder började man inom *whole language-ansatsen* att arbeta med storböcker och lillböcker med samma text och bilder men i olika format. Ur storboken läser

⁷ Beskrivningen av de fem faserna baseras på: Lindö, 2002:38-40.

hela klassen högt tillsammans. När man gör detta är det är inget krav att barnen ska kunna läsa eller känna till bokstäverna. Det finns flera läromedelsförlag som ger ut storböcker, men man kan också tillverka egna tillsammans med barnen. Det kan vara sagor och berättelser, dikter och ramsor men också faktaböcker (Längsjö & Nilsson, 2004:35-37; Björk & Liberg, 1996:46-97).

Till varje storbok hör en exakt kopia i ett litet format, den så kallade lillboken. I lillboken kan eleverna själva studera text och bilder, ”läsa själva” och efterhand som de knäckt den alfabetiska koden läsa texten. Storboksmetoden påminner om LTG med den skillnaden att i storboken utgår läraren istället från bilderna för att skapa förståelse för textinnehållet (Längsjö & Nilsson, 2004:35-37).

Undervisningen med stor och liten bok delas in i tre faser, upptäckarfasen, utforskarfasen och den självständiga fasen.⁸

Upptäckarfasen

Syftet med denna upptäckarfasen är att ge en presentation av texten och bilderna. Detta gör man genom att ge barnen en litterär upplevelse. En litterär upplevelse skapas genom att man samtalar kring bilderna och läser texten i sin helhet. Barnen gör därigenom texten till sin egen på ett meningsfullt sätt. Det är viktigt att lärarna försöker skapa stora förväntningar när de introducerar storboken. Barnen ska bli så pass nyfikna att de verkligen vill vara med och ta del av bokens innehåll. Det är viktigt att barnen förstår att en text har ett budskap och att det finns en verklig människa, som har skrivit den och vill förmedla något. Förstår barnen detta förstår de även att de själva kan vara författare och skriva texter som andra kan ha glädje av. I upptäckarfasen är det viktigt att uppmuntra och underlätta för barnen att upptäcka ord och lära sig dem som ordbilder.

Utforskarfasen

Syftet med denna fas är att ge barnen lässtrategier och ge dem insikt om förhållandet mellan bokstavstecken och ljud samt hur man sammanljudar bokstäver till ord. Eftersom barnen i den första fasen (upptäckarfasen) fick en klar bild av textinnehållet, kommer de undan för undan att koppla samman de uttalade orden med de skrivna och så småningom också koppla ihop ljudet med bokstavstecknen. Som lärare är det viktigt att i denna fas uppmuntra och motivera barnen till eget skrivande av texter.

Den självständiga fasen

Den självständiga fasen innebär att barnen ska börja klara sig mer själva. De ska nu läsa på egen hand. Detta betyder dock inte att man ska lämna barnen helt åt sig själva. Däremot riktas undervisningen mot ett mer individuellt behov. I den självständiga fasen läser barnen inte bara själva utan även för lärare och kamrater. Under denna fas använder sig barnen av storbokens mindre kopia, lillboken. De som inte kan läsa använder bilderna som hjälp när de ska återberätta historien. Det ställs höga krav på lärarna eftersom de måste se till varje barns individuella behov. Lärarens uppgift är att hjälpa varje elev att hitta mönster och strukturer i texten. Det är också viktigt att man sporrar barnen till att försöka läsa texten på egen hand. Detta kan ske genom att få dem att ta hjälp av bilderna och av de ord som de redan kan läsa som ordbilder.

⁸ Beskrivningen av de tre faserna baseras på källan: Björk & Liberg, 1996:46-97

4.5. Arbetssätt och metoder för barn med läs- och skrivsvårigheter

Idag finns det olika synsätt på hur man på bästa sätt hjälper barn med läs- och skrivsvårigheter. Synen på hur barn lär sig läsa och skriva påverkar också hur man ser på läs- och skrivsvårigheter. Beroende på om man har ett avkodningsinriktat synsätt eller ett helordsinriktat synsätt hanterar man barns problem med läsning och skrivning olika. Hur man har hjälpt barn med läs- och skrivsvårigheter har förändrats genom åren (Ericson, 2001:11-16).

4.5.1. Historiskt perspektiv

I början av 1800-talet ansåg man att läs- och skrivsvårigheter hade sin förklaring i någon form av hjärnskada.⁹ Under senare hälften av 1800-talet diskuterade man även att föräldrars fattigdom och vårdslöshet kunde vara en orsak till barns läs- och skrivsvårigheter. En icke skrivkunnig kunde bli omyndighetsförklarad långt in på 1900-talet.

Det var först 1879 som hjälpklasser infördes i skolan. I hjälpklassen placerades de barn som hade läs- och skrivsvårigheter. Innan dess fick eleverna gå om klasserna tills de lärde sig läsa och skriva. På den här tiden ansåg man att varje normal människa kunde lära sig läsa och skriva.

Under 1950-talet började synen på läs- och skrivsvårigheter förändras. Forskning visade att det kunde finnas olika orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Denna insikt ökade förutsättningarna för att hjälpa elever med svårigheter att lära sig läsa och skriva. Särskilda läsklasser och läskliniker, där elever fick individuell hjälp inrättades. Eleverna tillbringade några timmar i veckan i dessa läsklasser och läskliniker.

På 1970-talet förändrades synen på läs- och skrivsvårigheter ytterligare. Man ansåg nu att dessa främst berodde på sociala och emotionella förhållanden. Man ansåg även att elevernas svårigheter med läsning och skrivning förorsakades av skolan. Skolan hade misslyckats om en elev inte lärde sig läsa och skriva. Man började också ifrågasätta läsklinikerna och 1978 avskaffades de.

Under 1990-talet ökade intresset för elevers läs- och skrivsvårigheter. Olika förbund startades för personer med läs- och skrivsvårigheter. Dessa förbund har bland annat som mål att samla in pengar till forskning om läs- och skrivsvårigheter. Idag vet vi att läs- och skrivsvårigheter kan ha flera olika orsaker och att elever därmed behöver olika sorters stöd. I dagens samhälle har vi en större förståelse för de som drabbats av läs- och skrivsvårigheter och vi klassar dem inte längre som onormala (Ericson, 2001:17-32).

4.5.2. Arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter

Oavsett lärarens val av metod och undervisningsinnehåll är det lätt för en del barn att lära sig läsa och skriva och svårt för andra. Detta är normalt, vi lär oss alla i olika takt och på olika sätt. Men för en del barn blir det av olika anledningar extra svårt med just läsandet och skrivandet. Idéerna om hur man ska kunna hjälpa dessa barn har länge gått starkt isär (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:116). Den avkodningsinriktade och den helordsinriktade utgångspunkten för läs- och skrivinlärning har olika sätt att närma sig elever med läs- och skrivsvår-

⁹ Avsnittet historiskt perspektiv baseras på: Ericson, 2001:17-32.

righeter. De har länge varit oense men har nu i de flesta fall även i denna fråga förenats i en kompromiss (Liberg, 2006:16).

De flesta barn har redan under förskoleåldern bildat sig en personlig uppfattning om skriftspråket. Barn som dessutom har en skriftspråklig medvetenhet, det vill säga förstår sig på skriftspråkets funktion och form, har bättre förutsättningar att lyckas med läsandet och skrivandet i skolan. De barn som inte vid skolstart har klart för sig hur och varför man läser löper stor risk att hamna i gruppen av barn som får läs- och skrivsvårigheter (Att lämna skolan med rak rygg, 1997:113).

Har barnet inte bildat sig en uppfattning om skriftens funktion och form är det viktigt att läraren börjar arbeta med detta för att förhindra att barnet får läs- och skrivsvårigheter. En skriftspråklig medvetenhet kan enligt Björk & Liberg (1996:14-23) skapas tidigt hos barnet genom det hon kallar "litterär amning". Litterär amning innebär att barnen tidigt får vara med om gemensamma läs- och skrivupplevelser. Om barnen inte fått med sig detta från hemmet får läraren starta med att ha mycket högläsning och samtal kring texter och deras innehåll och budskap. Genom detta förbättrar man barnens förståelse av språkets funktion.

Även Lundberg (1989:192-193) poängterar vikten av att barn får vara med om högläsning. Detta ger dem goda föreställningar om vad läsningen egentligen går ut på, hur läsning faktiskt går till, och att läsning rymmer en källa till glädje, spänning, kunskap och gemenskap.

Enligt Lundberg (1999:29-30) kan man redan i förskolan få en inblick i hur ett barns läs- och skrivutveckling kommer att te sig. Han utgår då från barnens fonologiska medvetenhet, deras förmåga att känna igen rim och att känna igen vilka ord som är lika och hur orden är uppbyggda. Ett bra arbetssätt för att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter är därför enligt Lundberg att arbeta efter Bornholmsmodellen. Denna metod har som syfte att stimulera den fonologiska medvetenheten.

Lundberg, som anses representera den avkodningsinriktade teorin, anser att läs- och skrivsvårigheter hos barn i första hand är ett avkodningsproblem. Han anser således att barn med läs- och skrivsvårigheter bör träna upp sin fonologiska medvetenhet och sin förmåga att hantera den alfabetiska koden (Pehrsson & Sahlström, 1999:19). Inom helordsinriktad teori anser man inte oväntat att det är viktigare att ge elever med läs- och skrivsvårigheter en förståelse för skriftens kommunikativa funktion (Björk & Liberg, 1996:22).

Eftersom alla barn är olika och lär sig på olika sätt så är det viktigt att läraren inte "läser sig" vid ett arbetssätt. Speciellt för barn med läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att man som lärare använder sig av en rad olika metoder för att eleven ska få fler möjligheter att hitta sin väg in i skriftspråket. Så långt det är möjligt och rimligt ska man därför försöka hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter genom att på olika sätt tydliggöra olika användbara tekniker och skapa autentiska läs- och skrivupplevelser (Björk & Liberg, 1996:152-153).

Barn med läs- och skrivsvårigheter kan gynnas av att man arbetar tematiskt. Här kan läraren på ett enkelt sätt introducera olika arbetsformer. Till exempel kan läraren ha högläsning, gemensamt läsande i kör och i par, läs- och skrivkonferenser, forskningsuppgifter, loggskrivande över vad man har lärt sig, eget läsande och skrivande inom temat, fritt läsande och skrivande och så vidare. Med ett tematiskt arbetssätt skapas ett sammanhållet klassrumsarbete. Det finns dock barn som behöver få extra hjälp genom en mer individuell undervisning. Denna individuella undervisning kan innebära att eleven får lämna det ordinarie klassrummet

för att få undervisning i mindre grupp. Det kan också innebära att en specialutbildad lärare följer med i klassen för att hjälpa och stödja eleverna med svårigheter (Björk & Liberg, 1996:148-152).

Särskild undervisning av barn med läs- och skrivsvårigheter bör enligt Björk & Liberg (1996:153) karaktäriseras av följande:

- Vara helhetsorienterade och utgå ifrån verkliga läs- och skrivsituationer.
- Bjuda på variation i arbetsuppgifter.
- Använda sig av en mängd olika tekniker.
- Innehålla kontinuerlig diagnos av elevers läs- och skrivinlärning under hela skoltiden.
- Ge tillfälle till extra mycket vägledning, förklaringar och diskussioner och möjlighet att stödja eleven, speciellt vad gäller uppmärksamhet, koncentration och intresse.
- Utnyttja så många sinnen som möjligt hos eleven.
- Ge upphov till upprepade tillfällen till övning.
- Ge hjälpen så tidigt som möjligt och ta hänsyn till den enskilda elevens situation.

Idag har det även utvecklats flera datorprogram för att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter. Det finns olika träningsprogram att använda beroende på vilka läs- och skrivproblem som har konstaterats (Höien & Lundberg, 2001:190). Man kan också använda sig av vanliga ordbehandlingsprogram för att få barnen att börja skriva (Björk & Liberg, 1996:158).

Åtgärder som traditionellt används för att komma till rätta med elevers svårigheter är specialundervisning antingen i klassen eller i speciella grupper. Man kan arbeta antingen utifrån ett relationellt eller kompensatoriskt perspektiv. Med ett relationellt perspektiv ser man hela elevens lärandemiljö som tänkbar orsak till elevens svårigheter. Man arbetar för att anpassa undervisningen till varje enskild elev och dennes förutsättningar; med andra ord arbetar man förebyggande. Ett relationellt perspektiv innebär även att förändringar i elevens omgivning förutses kunna påverka elevens förutsättningar att uppfylla de på förhand uppställda målen (Persson, 2001:143-144). Med ett kompensatoriskt perspektiv arbetar man endast för att eleverna ska komma ikapp de andra eleverna. Detta medför en särbehandling av eleven (Björk & Liberg, 1996:158).

Undervisning i särskilda grupper kan på sikt skapa ett utbildningshandikapp hos eleven (Elever i behov av särskilt stöd, 2001:50). Murray (1994:131), som har forskat på området, menar att det är viktigt att undervisning sker i klassrummet; man ska undvika särskiljande.

Placering i specialklass snarare hämmar än stärker elevens kunskapsstandard, anpassning och självuppfattning. Ambitionsnivån och krav sänks och eleverna lär sig att betraktas som avvikande, enligt den så kallade stämplingsteorin (Elever i behov av särskilt stöd, 2001:51).

Även de elever som inte tas ut i särskilda undervisningsgrupper påverkas negativt av ett särskiljande. Genom att sortera bort elever som inte hänger med i undervisningen lär man övriga elever att det som är avvikande är sämre och ska sorteras bort. Men paradoxalt nog visar forskning att vissa elever mår bra och kunskapsmässigt når en högre nivå vid undervisning i särskilda grupper. För vissa barn kan hjälp utanför klassrummet vara bra, för andra spelar det ingen större roll och för en del är det en ren katastrof (Elever i behov av särskilt stöd, 2001:49-51).

4.5.3. Hjälpmedel och analysverktyg för att upptäcka om elever har läs- och skrivsvårigheter

Det finns idag en stor efterfrågan på tester och diagnosmaterial för läs- och skrivsvårigheter.¹⁰ Det produceras ständigt nytt material för att lättare upptäcka de elever som har läs- och skrivsvårigheter och vari dessa svårigheter består. Analysverktygen kan antingen vara konstruerade som normerande eller ej normerande. De normerande analysverktygen är de test där elevens resultat går att mäta och bedöma utifrån kriterier och värderingar uppsatta av testkonstruktören. I de ej normerande analysverktygen finns inga redan rätta svar, utan bedömningen sker utifrån en helhetsbild av elevens egna lösningar av uppgifterna.

De test som mäter elevens förmåga att läsa och skriva, eller snarare deras förmåga att avkoda och stava ord grammatiskt rätt, kallas standardiserade tester. Förespråkare för standardiserade tester menar att det är det bästa och mest objektiva sättet att hitta elever som har svårigheter och kunna vidta lämpliga åtgärder. Ett exempel på ett standardiserat test är *Ordkedjor*. Syftet med detta test är att mäta ordavkodningsförmågan hos eleven. Detta test kan användas till att få en översikt över elevernas lästekniska förmåga och se hur långt de har kommit i sin ordavkodningsutveckling

Det har länge diskuterats och man diskuterar fortfarande värdet av att använda standardiserade tester för att upptäcka läs- och skrivsvårigheter. Kritiker av standardiserade läs- och skrivtester menar att fokus i dessa test endast riktas på läsandet och skrivandet som system, och inte som process och kommunikation. De är också kritiska till att läs- och skrivsvårigheter definieras som någonting man kan mäta. Dessa kritiker förespråkar istället att man genom elevintervjuer och deltagande observationer följer upp elevernas läs- och skrivutveckling.

Deltagande observationer bygger på samtal mellan lärare och läsare. Läraren fokuserar på de strategier som läsaren använder då han/hon läser. Syftet med dessa observationer är att läraren ska få kunskap om läsarens egen förståelse och kunnande om skriftspråket samt bli uppmärksam på vilka ledtrådar och strategier läsaren använder. Läsaren blir i sin tur medveten om sitt eget tänkande och sin egen förståelse av skriftspråkets grammatiska sida.

4.6. Skolans skyldigheter när det gäller barn med läs- och skrivsvårigheter

I Sverige har vi en likvärdig utbildning där likvärdigheten anges genom nationella mål. En likvärdig utbildning betyder inte att utbildningen ser likadan ut för alla Sveriges elever, utan att hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov skall tas. Det finns därmed olika vägar att nå målen som ställs upp i läroplanen (Lpo 94). Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.

I skollagen kan man till exempel läsa följande:

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. (Lärarens handbok 2002:72, Skollagen, 4 kap, 1 §)

¹⁰ Avsnittet om hjälpmedel och analysverktyg baseras på: Pehrsson & Sahlström, 1999.

4.6.1. Läroplanen

Enligt läroplanen (Lpo 94) skall undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Lärarens handbok, 2002:10).

Skolan har ett ansvar för att varje elev, efter avslutad grundskola, behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lärarens handbok, 2002:15).

Det ställs krav på att varje lärare ska anpassa sin undervisning efter varje barns behov och göra metodval utifrån detta.

I läroplanen (Lpo 94) står det att läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter. Läraren skall även stärka elevens vilja att lära och dess tillit till den egna förmågan samt ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Lärarens handbok, 2002).

4.6.2. Åtgärdsprogram

Sedan årsskiftet 2000/2001 skall åtgärdsprogram upprättas för elever som riskerar att inte nå målen i skolans läroplan. Ett åtgärdsprogram är en dokumentation och planering som görs för elever i behov av särskilt stöd (Persson, 2001:120).

Ett åtgärdsprogram ska utgå från en helhetsbild av elevens skolsituation och speciella behov. I åtgärdsprogrammet ska det tydligt framgå hur man tänkt arbeta för att förbättra elevens läs- och skrivförmåga, samt vilka som har ansvar för att det man bestämt följs. Dessutom skriver man in när berörda personer ska träffas för utvärdering och eventuell omarbeting av åtgärdsprogrammet (Carlström, 2001:94-95).

Ett åtgärdsprogram har som syfte att vända en negativ spiral och hjälpa eleven att lyckas med sin läs- och skrivinläring (Carlström, 2001:94-95).

5. Undersökningen

I undersökningen ingick sex klasslärare för de tidigare åren i grundskolan. Nedan ger vi en kort presentation av lärarna som vi valt att benämna lärare A – F.

Lärare A

Manlig lärare som arbetat i 10 år inom skolan, arbetar nu i en F-2:a.
Utbildning: 1-7 lärare i MA/NO

Lärare B

Kvinna som arbetat som lärare i 3 år, arbetar nu i en tredjeklass.
Utbildning: 1-7 lärare i MA/NO

Lärare C

Kvinna som arbetat som lärare i 30 år, arbetar nu i en F-2: a.
Utbildning: Lågstadielärarexamen

Lärare D

Kvinna som arbetat som lärare i två år, arbetar nu i en F-2: a.

Utbildning: Nya lärarprogrammet, kultur, kommunikation och samhälle, specialiseringar inom historia, matematik och svenska.

Lärare E

Kvinna som arbetat som lärare i 10 år, arbetar nu i en första klass och i en fjärde klass.

Utbildning: 1-7 lärare i MA/NO

Lärare F

Kvinna som arbetat som lärare i fem år, arbetar nu i en F-1: a.

Utbildning: 1-7 SV/SO

5.1. Ordinarie läs- och skrivinlärning

Vi frågade alla lärare hur de arbetar med läs- och skrivinlärning. När de beskrev sin verksamhet kunde vi urskilja de två utgångspunkterna (avkodningsinriktad och helordsinriktad utgångspunkt) i lärarnas arbetssätt.

Av de sex lärare vi intervjuade anser vi att tre av dem hade en avkodningsinriktad utgångspunkt i sin läs- och skrivundervisning (lärare A, lärare C, och lärare D). Två lärare hade en helordsinriktad utgångspunkt (lärare B och lärare E). Lärare F menar vi hade ett arbetssätt som tog sin utgångspunkt i både avkodnings- och helordsinriktningen.

De lärare som hade en avkodningsinriktad utgångspunkt för sin undervisning av läs- och skrivinlärning började alltid med att, i en bestämd ordning, presentera bokstäverna för eleverna. Lärarna började då med de bokstäver som var lätta att bilda ord med.

Jag börjar med att gå igenom alla bokstäver, hur de ser ut och hur de låter. Den ordningen jag presenterar bokstäverna i bestäms av läroböckerna och de börjar ju alltid med de som är lätta att bilda ord med, O, S, V och A dom där. (lärare A)

Gemensamt för de tre lärarna med avkodningsinriktad utgångspunkt var också att de tyckte att Bornholmsmodellen var ett bra arbetssätt. Genom att arbeta efter Bornholmsmodellen i förskoleklassen anser de att eleverna får en bra förberedande träning av sin fonologiska medvetenhet, vilket underlättade deras läs- och skrivinlärning.

De tre lärare som hade en avkodningsinriktad utgångspunkt arbetade med samma uppgifter till samtliga elever. När till exempel en bokstav introducerades arbetade alla elever i klassen med denna bokstav.

Två av de sex lärarna (lärare B och lärare E) hade en helordsinriktad utgångspunkt i sin läs- och skrivundervisning. De tyckte inte att det var viktigt att börja med att introducera bokstäverna och deras ljud utan börjar istället med att först skapa ett intresse och få barnen medvetna om skriftspråkets funktion.

Det allra första jag börjar med är att jag frågar dem om varför man ska kunna läsa och skriva. Det är viktigt att de förstår detta och känner att de själva kan ha användning för det. Då är det lättare att få dem intresserade och vilja lära sig. (lärare B)

Lärare E arbetar med Storboksmetoden. Både lärare B och lärare E ansåg att läs- och skrivundervisningen ska utgå från en för barnen meningsfull helhet. Med detta menar de att man ska utgå från hela texter som ligger nära barnens verklighet. Läraren kan till exempel tillsammans med barnen på blädderblock skapa texter att utgå ifrån.

Så jag skriver upp deras enkla meningar t.ex. jag har gungat på rasten. Då kan vi utgå från den helheten och den ligger nära deras verklighet. Det är inte bara en text som är tagen från ingenstans. Det ska komma från deras värld så det blir roligare för dem. (lärare B)

Lärare E ansåg att sagor med mycket bilder var en bra utgångspunkt. Hon lät eleverna titta tillsammans på bilderna i en bok där texten var övertäckt. Barnen komponerade en egen saga utifrån bilderna. Detta jämförde de sedan med originalet skrivet av författaren.

Lärare F hade ett arbetssätt som influerades av både en avkodnings- och helordsinriktad utgångspunkt. Varje vecka introducerade hon en ny bokstav och dess ljud för eleverna. Även denna lärare presenterade först bokstäver som det är lätt att bilda små enkla ord med. Eleverna fick ljuda mycket och tog hjälp av rim och ramsor för att träna upp sin fonologiska medvetenhet. Detta arbetssätt som har en avkodningsinriktad utgångspunkt blandades med en helordsinriktad utgångspunkt då hon också arbetade med att lära barnen läsa via ordbilder. Detta gjorde hon t.ex. via Storboksmetoden.

Jag tycker man ska försöka att inte låsa sig vid ett arbetssätt. För vissa barn fungerar det bäst med avkodning. En blandning är alltid bra. (lärare F)

5.2. Hantering av elevers olika kunskapsnivåer i klassrummet

På frågan om hur elevers olika kunskapsnivåer hanteras i klassrummet svarade alla lärare att de hela tiden försöker anpassa uppgifterna på så sätt att de ska bli en lagom stor utmaning för alla elever.

Lärare A anser att den svåraste utmaningen är att ge de duktiga eleverna utmaningar. Han menar att man i första hand lägger sin energi på de elever som har svårt att hänga med i undervisningen. De barn som är duktiga och som kanske redan kan läsa när de kommer till skolan får då stå tillbaka för dessa elever.

Jag känner att det är mest synd om de barn som är duktiga och ligger framme. Det är lätt att man prioriterar att hjälpa dem som inte är så duktiga. Då kan det ju vara så att de elever som till exempel redan kan läsa tröttnar om inte de får roliga utmaningar. (lärare A)

Även lärare D nämnde vikten av att ge de duktiga eleverna utmaningar så att de inte tycker att läsning och skrivning blir tråkigt och därmed tröttnar.

De övriga svaren vi fick på frågan om hur elevers olika kunskapsnivåer hanteras i klassrummet rörde annars mest de lite svagare eleverna, det vill säga de som hade svårt att hänga med i undervisningen.

Man får ju försöka ge de barn som har det svårare för sig lite extra stöd. Det gör jag till exempel genom att sitta lite mer bredvid dem och stötta dem. (lärare D)

Andra svar som vi fick var att man alltid försöker anpassa uppgifterna till elevernas olika förutsättningar. Lärare B hade till exempel ett individuellt arbetsschema för varje elev. Dessa arbetsscheman var anpassade efter elevernas förutsättningar och kunskapsnivå.

Sen så hade de ett arbetsschema där de hade lite olika grejer. De såg olika ut också för alla. För att dom som kunde läsa behöver ju inte göra de enklaste grejerna, utan det är lite olika sätt att arbeta till exempel några arbetar vid datorn. (lärare B)

Lärare C och lärare F svarade att de försöker ha en undervisning som utmanar alla elever och är anpassad till deras olika nivåer, men menar att det är svårt att få tiden att räcka till.

Även lärare E ansåg att det är svårt att anpassa sin undervisning till alla elevers olika nivåer. Hon menar att i en klass med ettor kan mognaden hos eleverna variera väldigt.

Många kan läsa. Alltså i den ettan som vi har nu så hade vi en pojke som knappt kunde bokstäverna i sitt eget namn till dom som kan läsa flytande. Så man har ett åldersspann som är från fyra till tio i en etta när det gäller mognad och kunskaper. Och det gäller ju att hitta rätt nivå till varje. (lärare E)

För att kunna följa upp elevernas läs- och skrivutveckling använde sig nästan alla lärare av olika analysverktyg.

5.2.1. Analysverktyg

Alla lärare utan en har någon form av test för att bedöma elevernas läs- och skrivefärdigheter. Testens syfte var att ge läraren en bild av varje elevs kunskapsnivå och utveckling när det gäller deras läs- och skrivförmåga.

Testen var utformade av en specialpedagog, och i vissa fall var det även specialpedagogen som genomförde dessa test med klassen.

Jag har ett test som specialläraren har gjort och då testar jag vad ettorna kan för att veta vilken nivå de ligger på. (lärare A)

Det är specialpedagogen som gör testen med hela klassen och så lämnar hon över resultatet till mig. Då kan jag ju se om eleven har gått framåt i sin utveckling. Specialläraren har ju mycket testmaterial. (lärare B)

Testen som lärarna använde sig av var standardiserade och normerande och syftade främst till att kontrollera vilka bokstäver eleverna kan och om de klarar att läsa korta ord med mera.

Jag testar ju då och ser vilka bokstäver eleverna kan. Om de kan läsa. Det kan också vara en koll om de kan dela upp sammansatta ord, och höra första ljudet i ett ord och så vidare. (lärare A)

Lärare E menade att testen inte bara var till nytta för henne. Regelbundna test av eleverna kunde också hjälpa till att tydliggöra för eleverna vad de lärt sig, detta genom att de kunde se sina egna framsteg och bli sporrade av detta.

Specialläraren gör test med eleverna och sen brukar vi ha en uppföljning på våren inför utvecklingssamtalen. Så att barnen själva, för då har dom ju lärt sig, även dom som kan-

ske inte kunde något när de började har ju lärt sig kanske ett par ord och bokstäver extra. Och då blir dom ju jätteglada. Och dom som kunde väldigt mycket dom kanske inte kan så mycket mer på bokstäverna men dom kanske har kommit längre i läsningen. Och då ser dom ju själva det. Och sen har vi ju uppföljning i stort sett varje termin. Framför allt för dom barnen som går hos speciallärarna. Och sen någon gång om året på övriga. (lärare E)

5.3. Ändras arbetssättet för elever med läs- och skrivsvårigheter?

Vår nästa fråga gällde de elever som hade tydliga svårigheter med sin läs- och skrivinlärning och hur man har valt att arbeta med dessa elever. Svaren vi fick visade att ingen av de sex lärare vi intervjuade helt gick ifrån sitt arbetssätt för att anpassa sin undervisning till de elever som har svårigheter med läs- och skrivinlärningen. Alla lärare ansåg dock att det var viktigt att stötta de elever som har svårt för sig.

Tre av lärarna (lärare A, B och F) gjorde vissa förändringar utan att gå ifrån sitt arbetssätt. De gjorde till exempel förenklingar av de uppgifter som klassen arbetade med.

Lärare A, som arbetade med en avkodningsinriktad utgångspunkt, väljer att ge extra stöd till elever som får problem i sin läs- och skrivinlärning, det vill säga dessa barn får mer hjälp från pedagogerna. Lärare A låter även dessa elever fortsätta att arbeta enligt Bornholmsmodellen med olika språklekar.

Man har ju kunskaper som säger en att här kommer det bli svårt att lära sig läsa och skriva. Då är det att man försöker träna extra mycket med olika språklekar till exempel rim och ramsor. Hör barnet till exempel inte att katt och hatt rimmar så hör det inte heller t-ljudet och detta tränar man genom dessa lekar. (lärare A)

Lärare B, som hade en helordsinriktad utgångspunkt, menar att man måste ge elever med läs- och skrivsvårigheter extra mycket stöd och uppmuntran, till exempel genom att läsa mycket för de barn som har svårigheter med sin läs- och skrivutveckling.

Dessa barn kanske inte har fått höra så mycket sagor så då brukar jag försöka läsa lite extra för de här barnen. Det är viktigt att försöka få dem intresserade. (lärare B)

Lärare F, som hade ett arbetssätt som utgick både från den avkodningsinriktade och helordsinriktade utgångspunkten, ändrade inte sitt arbetssätt, men såg till att elever med läs- och skrivsvårigheter fick lättare arbetsmaterial.

Tre lärare, (lärare C, D och E) förändrade ingenting i sin undervisning för de barn som hade svårigheter med läs- och skrivinlärning. Men alla svarade att de självklart försökte stötta och hjälpa dessa elever.

Lärare C uttryckte ett missnöje över sin egen insats när det gällde att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter; hon menade att tiden i dagens skola inte räcker till för att på bästa sätt hjälpa dessa elever. Hon anser även att det behövs fler vuxna i verksamheten.

Där är jag faktiskt inte riktigt nöjd med min insats, jag tycker att det är svårt att få till tiden med de här barnen. (lärare C)

Det var alltså ingen lärare som ändrade arbetssätt/metod för att anpassa sin undervisning till elever som har svårigheter med läs- och skrivinlärningen. De gjorde dock små förändringar inom ramen för sin arbetsmetod, till exempel lättare arbetsuppgifter och extra stöd och uppmuntran till dessa elever.

Om elever visade stora svårigheter med att läsa och skriva kopplades i samtliga fall en specialpedagog eller speciallärare in för att hjälpa dessa elever. Alla lärare skrev också ett åtgärdsprogram för de elever som uppvisade läs- och skrivsvårigheter.

5.3.1. Specialpedagog/speciallärare

Alla sex lärarna kopplar in specialpedagog eller speciallärare när en elev visade så pass stora svårigheter vid sin läs- och skrivinlärning att de inte klarade av att hänga med i den ordinarie undervisningen. Denna hjälp kunde se lite olika ut. Men på alla tre skolor gavs all hjälp från specialpedagog/speciallärare utanför klassrummet enskilt eller i mindre grupper.

Tre lärare (lärare A, E och F) ansåg att man inte skulle blanda in specialpedagog/speciallärare för tidigt. De menade att man först ska vänta och se om det bara är en mognadsfråga.

Dom går iväg. Hon (specialpedagogen) kommer och hämtar. Och så sitter hon med en eller två elever. I ettan är det en gång i veckan. Och man börjar med detta väldigt sent in på ettan. För att man kan ju knäcka koden alltså i tvåan så man får ju ha lite is i magen. Och inte förstora upp något, göra föräldrar oroliga. Det behöver ju inte vara att man har svårigheter det kan ju vara att man absolut inte har haft någon stimulans hemifrån. Och börjar man då få den först i skolan då är det ju klart att då tar det längre tid. (lärare E)

Det är svårt att se redan i ettan om det kommer att bli riktiga svårigheter. Om de fortfarande är svårt i tvåan då kan man koppla in hjälp. (lärare F)

Alla lärare poängterade att målet med specialundervisningen var att eleverna skulle komma ikapp så att de skulle kunna följa med i den ordinarie undervisningen. De menade att vissa elever kanske bara behöver dessa extra stödlektioner under några månader.

Ja det är flytande vilka som behöver hjälp, det kan ju vara så att det är några som väldigt snabbt går framåt hos specialpedagogen och då kanske de inte behöver gå dit mer. Sedan finns det ju andra som plötsligt bara fastnar och inte kan ta sig vidare. Då får man ju se vad beror det på. Och kan man inte lösa det i klassrummet så får man ju ta hjälp utav en specialpedagog. (lärare E)

5.3.2. Åtgärdsprogram

Alla lärare skriver åtgärdsprogram för de elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Åtgärdsprogram skrivs för dom som behöver det. Jag har ännu aldrig behövt skriva något åtgärdsprogram när det gäller läs- och skriv. Jo en elev, ja en elev har jag under dom här åren. (lärare E)

Alla lärare ser åtgärdsprogrammen som ett bra hjälpmedel för att tydliggöra för sig själv, eleven och föräldrarna hur man tillsammans ska arbeta för att eleven ska göra framsteg och slutligen nå de uppsatta målen i läroplanen.

Där står det ju i ena kolumnen målen som man har kommit fram till med barnen. För dom och föräldrarna är ju med när man skriver det. Det viktiga är att det står vad som görs och vem som gör det. (lärare B)

Alla lärare poängterade att man måste arbeta aktivt med åtgärdsprogrammet för att det ska fungera och vara till någon hjälp.

5.6. Dyslexi

Vår sista fråga gällde lärarnas erfarenheter av elever med diagnosen dyslexi. Fem av de sex lärarna som vi intervjuade hade inte någon erfarenhet av elever med dyslexi. Men det var flera av lärarna som hade haft misstankar om att några av deras tidigare elever haft dyslexi.

Lärare C hade under sina närmare 30 år som lärare haft två elever med diagnosen dyslexi. Men hon påpekade att det mycket väl kunde vara så att elever fått diagnosen dyslexi efter att de lämnat hennes årskurser, detta eftersom de flesta diagnoser sätts först när eleverna blivit några år äldre.

Alla lärare var överens om att man inte ska sätta diagnosen dyslexi för tidigt, men alla ansåg dock att det var viktigt att uppmärksamma och ta elevers läs- och skrivproblem på allvar. Detta för att eleverna ska få hjälp så tidigt som möjligt.

Man ska inte tro att det är dyslexi med en gång. Det kan ju bero på andra orsaker som t.ex. sen utveckling. Det kan vara så mycket annat. Det är farligt att med en gång sätta in dem i ett fack för att sen slippa bry sig. (lärare B)

Även om de flesta lärarna inte hade erfarenhet av elever med diagnosen dyslexi så uppgav ändå flera av dem att de haft misstankar om att tidigare elever till dem kanske haft dyslexi. Men eftersom ingen utredning gjorts på dessa elever kunde de inte veta säkert om det var frågan om dyslexi eller inte.

Man har ju haft misstankar om att elever kanske haft dyslexi. Men jag vet ju inte om det verkligen var det. (lärare A)

Jag kan ju inte säga att jag är expert på dyslexi. Men jag kan ju se en kille som visar lite tecken på det. Han stavar dåligt och har svårt att skriva av, skriver ofta helt fel bokstäver. Man undrar ju om det är slarv eller inte eftersom han är en rätt så ordentlig kille. (lärare D)

När vi fick höra att lärarna haft misstankar om att elever haft dyslexi blev vår självklara följdfråga vad de gjort åt dessa misstankar. Deras enda svar på denna fråga var att de informerat elevens nästa klasslärare om sina misstankar och bett dem hålla koll på elevens utveckling.

Jag lämnade över ansvaret till hon läraren som tog över klassen. (lärare A)

Jag kommer informera den som blir hans nya fröken nu till hösten om att jag har funderat i de banorna. De får då fortsätta att vara väldigt observanta. (lärare D)

6. Diskussion

Eftersom detta är en mindre undersökning går det inte att dra några generella slutsatser av vårt resultat. Men undersökningen kan dock ge en inblick i hur ett antal lärare väljer att utforma sin läs- och skrivundervisning, samt hur hjälpen till elever med läs- och skrivsvårigheter kan se ut.

6.1. Lärarnas arbete med läs- och skrivinlärning

Resultatet av vår undersökning visade att de tre lärarna som hade en avkodningsinriktad utgångspunkt hade ett arbetssätt som fokuserade på den fonologiska medvetenheten. Dessa tre lärare började med bokstavsinlärning och satte ett stort värde på barnens förförståelse av att ett ord består av olika grafem och att dessa grafem kan bilda olika fonem. För att kunna avkoda ett ord måste man förstå de språkliga byggstenarna.

Lundberg (1989), som representerar den avkodningsinriktade utgångspunkten, anser att läsning har två sidor, dels avkodning och dels förståelse. Dessa två sidor kan man enligt Lundberg & Herrlin (2005) dela upp i fem olika dimensioner, fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. För att kunna läsa måste man först ha en fonologisk medvetenhet vilket tränades upp av lärarna med hjälp av Bornholmsmodellen. Ordavkodningen, som innebär att tyda bokstäver från vänster till höger och översätta dessa till rätt språkljud, tränades upp av lärarna genom att varje vecka introducera en ny bokstav och dess ljud. De tre lärarna som enligt oss hade en avkodningsinriktad utgångspunkt lade till en början inte lika stor vikt vid barnens läsintresse och förståelse av skriftspråkets funktion, utan detta kom först efter det att barnen fått flyt i sin ordavkodning.

Två av de lärare som vi intervjuade hade enligt oss en helordsinriktad utgångspunkt för sin läs- och skrivinlärning. Dessa lärare började med att bygga upp ett intresse och en förståelse av skriftspråkets funktion hos barnen. En av dessa lärare började till exempel alltid med att fråga eleverna om varför man ska kunna läsa och skriva. De började också med att introducera sagor och berättelser för att på så sätt skapa ett intresse hos barnen.

Dessa lärares arbetssätt stämmer bra överens med hur man beskriver den helordsinriktade utgångspunkten för läs- och skrivinlärningen, det vill säga fokus läggs på det sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang som läs- och skrivprocessen sker i. På ett lekfullt sätt skapade lärarna ett förhållningssätt till läsning och skrivning där innehållet i en text står i fokus. Björk & Liberg (1996) menar att om texten förmedlar något som intresserar barnen och inte bara består av sönderdelade och betydelselösa ord, skapas en större motivation för att läsa och skriva hos barnen.

En av de sex lärare som ingick i undersökningen hade en läs- och skrivinlärning som utgick både från den avkodningsinriktade och helordsinriktade utgångspunkten. Hon arbetade för att väcka barnens intresse för skriftspråket, detta genom att till exempel arbeta med Storboksmetoden. Storboken skapar gemensamma och roliga läsupplevelser för barnen, detta eftersom man talar om innehållet och knyter an till deras egna erfarenheter (Björk & Liberg, 1996). Men denna lärare arbetade även parallellt avkodningsinriktat med bokstavsinlärning och ljudning.

Enligt Björk & Liberg (1996) är det av stor vikt att läraren vid sin läs- och skrivinlärning inte låser sig vid ett arbetssätt. Läraren bör för alla barn, och i synnerlighet för dem med läs- och skrivsvårigheter, presentera en rad olika metoder och arbetssätt, detta för att alla barn ska få möjligheten att hitta sin väg in i skriftspråket. Även läroplanen (Lpo 94) stödjer denna tanke. Enligt den ska skolan sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära (Lärarens handbok, 2002:14). Alla barn är olika och lär på olika sätt. Detta medför att undervisningen inte kan utformas lika för alla barn.

Undervisningen ska alltså präglas av variation. Men av de sex lärare som vi har intervjuat var det endast en som hade flera olika undervisningsstrategier att presentera för eleverna. Dessa undervisningsstrategier var tagna både från den avkodningsinriktade och helordsinriktade utgångspunkten. Av de övriga fem lärarna var det ingen som helt ändrade sitt arbetssätt för att anpassa sin undervisning till barns olikheter.

Läroplanen (Lpo 94) ställer också krav på att varje lärare ska anpassa sin undervisning efter varje barns förutsättningar och behov (Lärarens handbok 2002:10). På denna punkt anser vi att endast en lärare som ingick i vår studie följde läroplanens strävansmål, detta eftersom endast en av de sex lärarna presenterade olika metoder och arbetssätt för barnen att erövra skriftspråket. Övriga lärare försökte dock förenkla sin vanliga undervisning för de elever som hade svårigheter.

6.1.1. Analysverktyg

Alla sex lärare som vi har intervjuat använde sig av test för att få ett underlag för bedömning av var eleverna kunskapsmässigt låg i sin läs- och skrivutveckling och för att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter. Testen som lärarna använde sig av var standardiserade och normerande, det vill säga resultaten av dessa test går att mäta och bedöma utifrån kriterier och värderingar uppsatta av testkonstruktören. Även de lärare som hade en helordsinriktad utgångspunkt i sin undervisning valde att testa sina elever med dessa standardiserade och normerande tester. Detta är anmärkningsvärt, då testerna som lärarna använde sig av hade som uppgift att kontrollera barnens avkodningsförmåga och deras fonologiska medvetenhet. Vi anser att dessa typer av test i många fall kan vara bra, detta eftersom de kan ge en bild av var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Men eftersom läsning och skrivning innefattar så mycket mer än bara avkodning, till exempel läsintresse och läsförståelse, måste man vara medveten om att dessa test inte ger en helhetsbild av barnens läs- och skrivförmåga. Men de kan som sagt ge en fingervisning om var barnen befinner sig, eller rättare sagt hur väl de kan avkoda ord.

6.2. Arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter

Resultatet av vår undersökning visade att alla lärare tog hjälp av en specialpedagog eller speciallärare då elever ansågs ha stora svårigheter med sin läs- och skrivinlärning. Dessa elever fick då specialanpassad hjälp. Eftersom vår studie endast innefattade lärarnas arbetssätt kan vi inte uttala oss om hur hjälpen hos specialpedagogen såg ut. Vi vet dock att denna hjälp alltid gavs utanför klassrummet enskilt eller i mindre grupp i syfte att eleverna skulle få hjälp med att ”hinna ikapp” sina klasskamrater och då kunna återgå till den ordinarie undervisningen. Specialpedagogen arbetade därför utifrån ett kompensatoriskt perspektiv.

Den första åtgärden innan specialläraren/specialpedagogen kopplades in var dock för alla lärare att försöka, inom ramen för sitt arbetssätt, ge elever med läs- och skrivsvårigheter enklare arbetsuppgifter i klassrummet. De avkodningsinriktade lärarna lät också dessa elever träna sin fonologiska medvetenhet, detta genom att jobba mer med till exempel Bornholmsmodellen. De helordsinriktade lärarna försökte läsa mer för elever med läs- och skrivsvårigheter för att skapa intresse och motivation hos dessa barn.

Enligt Björk & Liberg bör undervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter vara helhetsorienterad och utgå från verkliga läs- och skrivsituationer. Vår undersökning visade att lärarna med en helordsinriktad utgångspunkt arbetade just på detta sätt med sin läs- och skrivundervisning. Men Björk & Liberg (1996) anser även att undervisningen av barn med läs- och skrivsvårigheter ska innehålla mycket mer. Till exempel bör lärarna använda sig av en mängd olika tekniker och bjuda på varierade arbetsuppgifter.

Enligt Lundberg ska barn med läs- och skrivsvårigheter träna sin avkodningsförmåga. Detta eftersom man inom den avkodningsinriktade utgångspunkten ser läs- och skrivsvårigheter i första hand som ett avkodningsproblem (Pehrsson & Sahlstöm, 1999:19). Lärarna som hade en avkodningsinriktad utgångspunkt arbetade på detta sätt då de fokuserade på barnens avkodningsförmåga och tränade rim och ramsor för att barn med läs och skrivsvårigheter skulle få en större fonologisk medvetenhet.

6.2.1. Åtgärdsprogram

Sedan årsskiftet 2000/2001 skall åtgärdsprogram upprättas för elever som riskerar att inte nå målen i skolans läroplan. Åtgärdsprogram skrevs av samtliga lärare i vår undersökning då elever hade läs- och skrivsvårigheter. Alla lärare ansåg att ett åtgärdsprogram var ett bra hjälpmedel för att tydliggöra för sig själv, eleven och föräldrarna hur man tillsammans ska arbeta för att eleven ska göra framsteg och slutligen nå de uppsatta målen i läroplanen (Lpo 94).

Det är skolans skyldighet att upprätta åtgärdsprogram för elever med svårigheter. Lärarna ansåg att åtgärdsprogram kan underlätta mycket för deras arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter. För att åtgärdsprogrammet ska fungera menar alla lärare att det krävs att man arbetar aktivt med det och regelbundet utvärderar och formar nya delmål för eleven.

6.3. Dyslexi

Läs- och skrivsvårigheter kan definieras som antingen generella eller specifika. Har man specifika läs- och skrivsvårigheter har man oförklarliga svårigheter med skriftspråket. Det är detta som kallas för dyslexi. Man kan anta att lärarna i vår undersökning utgick från att läs- och skrivsvårigheterna hos eleverna var generella och att orsakerna till problemen då kunde sökas hos antingen eleven själv, hos hemmet eller i skolan. Detta kan man anta eftersom ingen utredning gjorts på eleverna där man kunnat konstatera om eleven har specifika läs- och skrivsvårigheter, det vill säga dyslexi, eller inte.

Lärarna som ingick i vår undersökning hade få eller inga erfarenheter alls av elever med diagnosen dyslexi. De lärare som hade misstankar om att en elev kanske hade dyslexi hade inte gjort något åt detta, utan endast informerat nästkommande lärare om sina misstankar.

Lärarna i vår undersökning gjorde enligt Frisk (2001:44) fel när de inte på allvar tog tag i sina misstankar om att elever kanske hade dyslexi. Frisk menar att det är av stor vikt att elever med dyslexi uppmärksammas tidigt.

6.4. Slutord

Svaret på vår fråga om hur lärarna väljer att arbeta med de elever som har läs- och skrivsvårigheter och om de ändrar sin undervisningsmetod, det vill säga om de går ifrån sitt vanliga sätt att undervisa, när de upptäcker att en elev har läs- och skrivsvårigheter, är att lärarna inte gick ifrån sitt arbetssätt för att anpassa sig till elevens individuella förutsättningar.

Vi upplevde att de flesta lärarna inte lät eleverna hitta sin väg in i skriftspråket genom att presentera olika sätt att lära sig läsa och skriva på. Undervisningen var istället utformad på så sätt att alla elever arbetade på samma sätt med samma sak under lektionerna.

Vi tror att det finns en möjlighet att färre barn hade fått problem med läs- och skrivinlärningen om de fått olika metoder presenterade för sig. Med detta menar vi till exempel att de lärare som hade en avkodningsinriktad utgångspunkt kanske skulle ha valt att till en början inte endast fokusera på bokstavs- och ljudning, utan även ge barnen andra alternativ genom att exempelvis ha fler helordsinriktade inslag i sin undervisning. Även de lärare som hade en helordsinriktad utgångspunkt kanske ibland behöver ge sina elever möjligheten till den traditionella avkodningsinriktade bokstavs- och ljudinlärningen. Eftersom alla barn är olika och lär på olika sätt anser vi att det är ett måste att man som lärare har en mängd olika undervisningsmetoder att presentera för eleverna.

Under vår utbildning har vi fått både den avkodningsinriktade och den helordsinriktade utgångspunkten för läs- och skrivinlärning presenterade för oss. Den helordsinriktade utgångspunkten framställdes som det mest aktuella och attraktiva arbetssättet jämfört med de traditionella avkodningsmetoderna. Men vi anser att den traditionella avkodningsinriktade utgångspunkten för läs- och skrivinlärning också kan vara bra för många barn då de ska lära sig läsa och skriva. Som vi tidigare poängterat så tycker vi att det bästa vore att ha inslag från både helordsinriktad och avkodningsinriktad utgångspunkt, detta för att barn lär olika och det är då viktigt att som pedagog ha många olika arbetssätt och infallsvinklar.

Vi är medvetna om att en undervisning där elever ska ha tillgång till olika arbetssätt ställer stora krav på lärarna. Men har man ett väl fungerande samarbete med sitt arbetslag tror vi att det skulle fungera att arbeta på detta sätt. Det är då viktigt att ta tillvara på den kunskap som finns inom arbetslaget. Genom ett bra samarbete får man en inblick i hur andra lärare arbetar med läs- och skrivundervisning, och då kan man tillsammans diskutera fram hur man ska hjälpa en elev som har svårigheter i sin läs- och skrivinlärning. I ett arbetslag ingår ofta pedagoger i varierande åldrar som har olika erfarenheter. Detta är också något man kan dra nytta av när man utformar sin undervisning. Vi tror att nyutbildade lärare har mycket att lära av de äldre lärarna som har mer erfarenhet, samtidigt som de äldre lärarna kan få nya infallsvinklar genom diskussioner och samarbete med yngre lärare.

Är man allt för enformig i sin undervisning tror vi det finns en risk att eleverna tappar intresse och motivation. Att barn känner vilja och en lust att lära är en förutsättning för att de ska ta till sig kunskap och utvecklas. Denna känsla skapas inte genom en enformig undervisning.

Förhoppningsvis kommer fler och fler lärare att låta sin läs- och skrivundervisning influeras både från den helordsinriktade och den avkodningsinriktade utgångspunkten. Enligt Liberg (2006: 16) är det redan så att dessa två utgångspunkter börjar närma sig varandra, även om det fortfarande finns en del meningsskiljaktigheter kvar. Barn som har svårigheter med att bemästra skriftspråket tror vi gynnas av att få ett flertal arbetssätt presenterade för sig. Med detta menar vi att om ett barn får svårigheter kan det vara till fördel om läraren presenterar ett alternativt arbetssätt, vilket kanske kan passa den eleven bättre. Detta kanske också kan medföra att man slipper ge elever med läs- och skrivsvårigheter kompensatorisk hjälp utanför klassrummet.

Vi tror att det finns en risk att elever som lyfts ut ur klassrummet känner sig utpekade och stämplade som sämre än sina klasskamrater. Detta kan medföra att elevernas självbild påverkas negativt, vilket i sin tur kan leda till ett dåligt självförtroende. Eleven kan känna sig misslyckad och kan ta detta misslyckande personligt. Detta kan leda till att barnens självbild försvagas. En god självbild är en väsentlig förutsättning för att barn ska lära sig läsa och skriva.

Vi speglar oss i andra människor, och om de barn som redan är i ett utsatt läge, då de har svårigheter att bemästra skriftspråket, ser en bild av sig själv som visar att de är annorlunda tror vi att detta kan göra stor skada. Att regelbundet behöva gå ifrån den ordinarie undervisningen kan göra att man känner sig utpekad och annorlunda jämfört med sina klasskamrater. Om man redan i tidig ålder blir stämplad som sämre än sina klasskamrater tror vi att det kan vara svårt att bli fri från denna stämpel. Det ger eleven dåligt självförtroende vilket kan medföra att eleven tappar motivationen och sin lust till lärande.

Idag ställs det allt högre teoretiska krav för att vi ska kunna fungera bra i samhället. Om skolan systematiskt sorterar ut de elever som har svårigheter, kan detta leda till att skolan istället för att försöka hjälpa dessa elever stjälpes dem. Eftersom skolan är obligatorisk och kräver att alla elever ska fullfölja nio år, är det skolans ansvar att alla elever både ska klara skolan och gå ut skolan med en god självbild, detta för att de ska kunna fungera bra i vårt samhälle.

För att vi ska ha en skola som passar alla elever måste vi ha en skola som ser till hela elevens situation och tar hänsyn till att elever lär olika. Med detta i åtanke anser vi att skolor inte bara ska arbeta kompensatoriskt, vilket var vanligt förekommande på de skolor vi undersökte. Lärarna gav intryck av att ge upp för fort med att försöka hjälpa eleverna inne i klassrummet. Istället valde de att skicka iväg elever med läs- och skrivsvårigheter till speciallärare eller specialpedagog. Frågan är om de elever som får kompensatorisk hjälp utanför klassrummet någonsin kommer ikapp sina klasskamrater. Vi tror snarare att klyftan mellan de elever som får kompensatorisk hjälp och de övriga eleverna ökar, inte bara kunskapsmässigt utan även i så motto att de elever som lyfts ut får en lägre status i klassen.

Vi tycker att hjälp till elever med läs- och skrivsvårigheter istället borde kunna ges inom ramen för den ordinarie klassrumsundervisningen. Självklart finns det elever som mår bra av att få enskild hjälp utanför klassrummet där de kan få lugn och ro. Men det gäller att läraren är uppmärksam på vilka elever som mår bra av det och vilka som far illa av det. Om läraren har ett förhållningssätt där det är naturligt att vi lär på olika sätt, tror vi att det skapas ett klassrumsklimat där elever finner det naturligt att alla arbetar på olika nivåer och med olika uppgifter. Finns det tillgång till många olika arbetssätt så finns det en större möjlighet att alla elever kan hjälpas i klassrummet.

Vår undersökning visade att det bara var en lärare som hade erfarenheter av elever med dyslexi. De flesta diagnoser av dyslexi tror vi ställs när barnen blir lite äldre. Detta tror vi kan bero på att många lärare väntar med att tillkalla en utredning eftersom man först vill se om läs- och skrivsvårigheterna är generella, det vill säga att orsakerna till svårigheterna kan sökas hos antingen eleven, hemmet eller skolan; till exempel kan det vara en mognadsfråga och något som barnet ”växer ifrån”. Å ena sidan tycker vi att det är bra att man väntar med att sätta diagnosen dyslexi tills barnen blir lite äldre, å andra sidan kan en diagnos öppna dörrar för eleven att få adekvat hjälp av professionella på området. Vi tror också att många fall av dyslexi inte ”upptäcks” förrän eleverna blir äldre och kraven på att kunna läsa och skriva höjs i skolan.

Vi anser att läraryrket bär med sig ett stort ansvar. Är man lärare för tidigare åldrar där läs- och skrivinläringen har en avgörande betydelse är det inte bra att beskriva sin hantering av läs- och skrivsvårigheter med ”Där är jag faktiskt inte riktigt nöjd med min insats”.

6.5. Förslag till fortsatt forskning

Vår undersökning är av mycket liten omfattning vilket gör det svårt att dra några generella slutsatser utifrån resultatet. Därför skulle det vara intressant att göra en större undersökning som omfattade fler lärare och skolor. I en större undersökning kan man även fördjupa sig i hur till exempel specialpedagoger arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Referenser

Muntliga källor

Intervju med lärare A, 2006-05-02

Intervju med lärare B, 2006-05-02

Intervju med lärare C, 2006-05-08

Intervju med lärare D, 2006-05-08

Intervju med lärare E, 2006-05-18

Intervju med lärare F, 2006-05-23

Litteratur

Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Lund: Studentlitteratur.

Carlström, M. (2001). "Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter" i Ericson, B. (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Elever i behov av särskilt stöd. (2001). Stockholm: Skolverket: Liber Distribution.

Ericson, B. (2001). "Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv" i Ericson, B. (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Frisk, M. (2001). "Läs och skrivsvårigheter samt dyslexi Förekomst, orsaker och diagnostik" i Ericson, B. (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Gjessing, H-J. (1978). *Specifika läs- och skrivsvårigheter dyslexi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Höien, T. & Lundberg I. (2001). *Dyslexi – från teori till praktik*. Borås: Natur och Kultur.

Liberg, C. (2006, andra upplagan). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lindell, E. (1980). *Hur barn lär sig läsa*. Stockholm: LiberLäromedel.

Lindö, R. (2002, andra upplagan). *Det gränslösa språkrummet – om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (1989). "Språkutveckling och läsinlärning" i Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (1999). ”Att bli läskunnig – en revolution i barnens liv” i *På väg*. Svenskläraryrskriftens årskrift. Stockholm.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005, andra upplagan) *God läsutveckling – kartläggningar och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004). ”*Än bok på bodöt en glesje*” – *Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Göteborgs Universitet: IPD –rapport Nr 2004:05.

Lärarens handbok, Skollag, Läroplaner, yrkesetiska principer. (2002). Solna: Lärarförbundet.

Madison, S. & Johansson, J. (1998). *Dyslexi – Vad är det? Vad kan vi göra?* Höganäs: Kommunlitteratur.

Murray, Å. (1994) *Ungdomar utan gymnasieskola. En uppföljning från 13 till 24 års ålder*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999 andra upplagan). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv – Analysverktyg för alla*. Specialpedagogiska rapporter Nr 14. Göteborgs Universitet.

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.

Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.

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

Stadler, E. (1994) *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Sterner, G & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg: NCM.

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

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

Viipola, J. (1997). ”Interaktion och innebörd vid skriftspråkstillägandet” i *Ut med språket*. Svenskläraryrskriftens årskrift. Stockholm.

Inspelningar finns hos författarna.

Bilagor

Intervjufrågor

- 1. Hur länge har du varit lärare?**
- 2. Var och när utbildade du dig?**
- 3. Hur arbetar du med läs- och skrivinlärning?**
- 4. Hur hanteras elevers skillnader i klassrummet, då det gäller deras läs- och skrivförmåga?**
 - Test?
- 5. Om en elev har problem med sin läs- och skrivinlärning. Hur arbetar du då med denna elev?**
 - Specialpedagog?
 - Åtgärdsprogram?
- 6. Har du några erfarenheter av elever med dyslexi?**