

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik  
(41-60) 10 poäng  
Vt 2005

## Läs- och skrivinlärning Hur individanpassas undervisningen?

Författare: Desirée Forsberg  
Maria Persson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

## Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2 Syfte och problemformulering</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 En kategorisk eller relationell syn på eleven och lärandet</b> .....	<b>7</b>
<b>1.4 Disposition</b> .....	<b>8</b>
<b>2 LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Historisk tillbakablick</b> .....	<b>11</b>
2.1.1 Hjälpklasser och kliniker.....	13
<b>2.2 Faktorer som påverkar läs- och skrivförmågan</b> .....	<b>14</b>
2.2.1 Läsutveckling .....	16
2.2.2 Läsinlärningsmetoder .....	17
2.2.3 Pedagogiska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter .....	18
2.2.4 Självbilden.....	21
<b>2.3 Lärande och miljö</b> .....	<b>22</b>
<b>3 EMPIRISK DEL</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1 Metod</b> .....	<b>25</b>
3.1.1 Urval.....	26
3.1.2 Genomförande och etiska överväganden .....	26
3.1.3 Bearbetning .....	28
<b>3.2 Resultatbeskrivning</b> .....	<b>29</b>
3.2.1 Innebörden av språklig medvetenhet och att vara läsmogen.....	29
3.2.2 Att läsa är också att skriva.....	31
3.2.3 En definition av läs- och skrivsvårigheter.....	31
3.2.4 Tankar kring individanpassad läs- och skrivinlärning .....	33
3.2.5 Stöd och pedagogiska åtgärder.....	35
3.2.6 Föräldrarnas roll kring läs- och skrivutveckling .....	36
3.2.7 Analys och kommentar.....	37
<b>3.3 Slutsatser</b> .....	<b>38</b>
<b>4 DISKUSSION</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1 Olika synsätt kring läs- och skrivinlärning</b> .....	<b>40</b>
<b>4.2 Definitioner på läs- och skrivsvårigheter</b> .....	<b>42</b>
<b>4.3 Individanpassad undervisning</b> .....	<b>43</b>

<b>4.4 Faktorer som kan påverka läs- och skrivinläringen.....</b>	<b>45</b>
<b>4.5 Föräldrarnas roll .....</b>	<b>46</b>
<b>4.6 Egna reflektioner.....</b>	<b>48</b>
<b>5 SAMMANFATTNING .....</b>	<b>50</b>
<b>6 REFERENSER .....</b>	<b>52</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	<b>54</b>

# 1 INLEDNING

Att kunna läsa och förstå en text, formulera sig i skrift och sova bland all den information vi möts av är en viktig förutsättning i skolan och i det informationssamhälle vi lever i. Läs- och skrivinlärning och problematiken kring elever som av olika anledningar har läs- och skrivsvårigheter kommer specialpedagoger sannolikt i kontakt med i sitt arbete. Denna uppsats är en fördjupning i detta ämne.

Vi har jobbat mycket med språklig medvetenhet i bl.a. förskoleklasser och där sett och förstått hur viktigt det är att barnen blir medvetna om språket och dess uppbyggnad. Vår uppfattning är att i de lägre åldrarna arbetar man mycket med att samtala kring texter, leka med språket och att använda högläsningen som ett redskap, men redan i mellanstadiet blir många elever hänvisade till texter som de upplever som allt för svåra och därmed ointressanta. Högstadietiden bygger mycket på eget ansvar där eleverna ska leta information i böcker och genom datorn. Finns det då brister i läs- och skrivförmågan blir det svårt för eleven att hänga med.

När vi tagit emot barn i förskoleklasser har vi upptäckt hur olika erfarenheter barnen har av språket. En del barn har nästan inte alls kommit i kontakt med böcker och behöver tid att lära sig tycka om att lyssna på sagor. Några barn har ett litet ordförråd och en bristande ordförståelse. Andra barn har hört väldigt många barnböcker och har ett rikt språk. Redan här, som 6-åringar är förutsättningarna olika för läs- och skrivinlärningen.

## 1.1 Bakgrund

I detta arbete ställer vi frågan hur pedagoger anpassar undervisningen för de elever, som pedagogerna anser, har läs- och skrivsvårigheter. Vårt intresse för oss vidare till de definitioner pedagoger sätter på läs- och skrivsvårigheter, liksom synen på svårigheter ur ett kategorisk eller relationellt perspektiv. Om stöd ges, sker det då i den ordinarie gruppen eller i en annan konstellation och av vem ges stödet?

Läs- och skrivsvårigheter kan ses ur flera perspektiv, dels ur ett kategoriskt perspektiv där eleverna blir ägare av problemet och ses som omogna, stökiga och svaga, eller i ett relationellt perspektiv där pedagogerna söker finna orsaken i omgivningen, i relationerna och i de pedagogiska metoderna. Eftersom utvecklingen av läsning och skrivning är något som oftast sker parallellt i skolan har vi valt att benämna detta läs- och skrivinlärning. Med läs- och skrivsvårigheter menar vi problematiken för elever som av olika anledningar upplever svårigheter i sin läs- och skrivinlärning.

Enligt Lpo 94 (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Utbildningsdepartementet, 1998) ska skolan ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola:

”... behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (s.12).

I Kursplaner och Betygskriterier för grundskolan (1996), kan man i stycket om svenska läsa att det är en av skolans viktigaste uppgifter att ge eleverna så goda tillfällen till en bra språkutveckling som det bara är möjligt, eftersom det är en förutsättning för ett aktivt och socialt liv. Språket är en del av vårt kulturarv, en möjlig väg till litteraturens värld och det som formar tankar och lärande genom hela vårt liv.

De flesta barn har när de kommer till skolan ett väl fungerande språk. Detta gäller dock inte alla barn, men de flesta och det gäller att inte tappa de som inte har det. Det är alla lärares

gemensamma ansvar att främja elevernas språkutveckling och att det hos varje lärare måste finnas en medvetenhet kring språkets betydelse för lärandet.

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Utbildningsdepartementet, 1998, s.6).

Skolan ska beakta varje elevs behov och förutsättningar och ta ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar inte når de uppställda målen. Undervisningen kan därför inte skapas lika för alla.

I skolan ska alla elever få känna trygghet och känna glädje över att göra framsteg och klara svårigheter.

Läraren ska genom olika arbetsformer och metoder anpassa och integrera kunskapen. Varje enskild elev ska få möjlighet att stärka och upptäcka sitt eget sätt att lära och känna att hon eller han har förmågan. För att utveckla sin förmåga till kommunikation och känslan för det språkliga ska eleven ges många möjligheter att samtala, läsa och skriva (Utbildningsdepartementet, 1998).

Lpo 94 (a.a) betonar att en målsättning för skolan ska vara ”en skola för alla”, där alla elever har lika rättigheter att lära. Nyström (2002) skriver att det i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) särskilt påpekas att skolan ska möta varje elev efter var och ens behov och förutsättningar, men att skolan ofta lägger mycket kraft på att se svårigheter vid inläring som en brist hos eleven och inte att orsaken till inläringssvårigheterna kan finnas i skolans organisation. Detta betyder att skolan är tvungen att anpassa sin undervisning efter den enskilde elevens behov och dessutom ska eleverna ha möjlighet att lära på olika sätt. Nyströms avhandling visar att de flesta lärare använder samma läromedel för alla elever och att alla elever utför samma pedagogiska aktivitet på samma sätt i ett klassrum. Det finns en syn på att alla elever ska lära sig samma kunskaper samtidigt. Detta säger hon inte är genomförbart därför att elever i en klass har olika behov och använder olika strategier för att lösa en uppgift. Hon säger att: ”vi måste acceptera att det tar olika lång tid för människor att lära sig saker” (s.189). Nyström framhåller också som resultat i sin avhandling att eleverna i hennes undersökning hade olika strategier därför att var och ens förutsättningar var olika för att lösa en uppgift. Dessa olika strategier kunde leda fram eleverna eller hindra dem i deras inläring. Nyström redovisar i sin avhandling att detta innebär att en lärare måste lägga upp sin undervisning på ett sätt medan en annan lärare undervisar på ett annat sätt allt efter behov och skolsituation. Undersökningen visade dock att lärarna var dåliga på att se vilka olika behov som de enskilda eleverna hade och kunde därför inte hjälpa eleverna att hitta det bästa sättet att lära in läsning och skrivning. Nyström skriver ”att i skolan är fokus ofta inriktad på resultatet och i mindre utsträckning på vägen dit” (s. 192).

I Skolverkets studie om barns läskompetens i Sverige och världen (PIRLS, 2001), framgår att i årskurs tre får två av tre barn, som enligt läraren behöver det, stödundervisning i läsning. I årskurs fyra är det tre av fyra som får stöd. I studien antas det att i årskurs fyra bedöms eleverna ha uppnått sin läsmognad och att man då med hjälp av stödinsatser vill samla eleverna kunskapsmässigt. Att svenska elever har goda läskunskaper tolkas här som att 60 procent av barnen har goda förkunskaper i läsning. I studien har man dock sett att högläsning är ovanligare i svenska skolor än i ett internationellt perspektiv. Eleverna läser oftare tyst för sig själva. Det är heller inte så vanligt att i svenska skolor samtala om texter, dra slutsatser eller diskutera och förutse händelseförloppet.

I SOU 1997:108 (Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén, Utbildningsdepartementet) har läs- och skrivkommittén definierat läs- och skrivkunnighet som en färdighet att kunna läsa av korrekt och snabbt och kunna stava enligt stavningsregler. Läs- och skrivkommittén har inte sett som sin uppgift att ta fram en definition på skriftspråklig förmåga och läs- och skrivsvårigheter. De uttrycker att det är svårt att göra en exakt uppskattning av kunskapen utan detta måste uppskattas på ett ungefärligt sätt. Att kunna läsa och skriva spelar en stor roll för människans chanser att lyckas privat och i arbetslivet.

Unesco (SOU 1997:108) sätter sin definition på läs- och skrivkunnighet som när en människa både kan läsa och skriva en kort och enkel redogörelse som har anknytning till hans eller hennes vardagliga liv.

Skolverket har i SOU 1997:108 använt en definition som International Adult Literacy Survey, IALS tagit fram. De definierar läs- och skrivkunnighet så här:

”Förmågan att använda tryckt eller handskriven text ; för att fungera i samhället och fylla kraven i vardagliga situationer, ; att kunna tillgodose sina behov och personliga mål, ; att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar” (s.25).

I Sverige har FMLS (SOU 1997:108), Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter, uttryckt en definition för läs- och skrivsvårigheter som gäller även för dyslexi. FMLS använder sen 1997 IALS definition av läsförmåga som lyder så här:

”Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är en funktionsnedsättning som yttrar sig som bristande förmåga att använda skriven text och/eller att skriva text för att kunna fungera i samhället och fylla kraven i de olika vardagssituationerna; att kunna tillgodose sina behov och personliga mål, att öka sina kunskaper och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar”(SOU 1997:108, s.49).

Enligt FN:s handikappsbegrepp (SOU 1997:108) som antogs 1993 är det; ”i mötet mellan människor med funktionsnedsättningar och omgivningen” (s. 49) som handikappet uppstår. FMLS säger att man ser läs- och skrivsvårigheter först som ett handikapp när kravet på skriftspråklig funktion från omgivningen blir för stora. I en skola för alla ska alla elever ges möjlighet att lära med hänsyn tagen till elevens behov och förutsättningar (SOU 1997:108).

## 1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte med detta arbete är att undersöka om och i så fall hur undervisningen anpassas till de elever, som pedagoger i årskurs 1-3 anser, har läs- och skrivsvårigheter. Vidare vill vi granska vilket synsätt pedagoger har på läs- och skrivsvårigheter, vilka pedagoger som ger eventuellt stöd och hur det ser ut.

Utifrån detta syfte har vi ställt följande problemformuleringar.

- I vilken utsträckning individanpassas undervisningen för eleverna?
- Hur individanpassas undervisningen för de elever, som pedagogerna anser, har läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka faktorer kan påverka läs- och skrivinläringen?

### 1.3 En kategorisk eller relationell syn på eleven och lärandet.

Betygskriterierna i den målrelaterade skolan talar tydligt om vilka som är godkända och inte godkända och i behov av särskilda stödinsatser. Någonstans är en gräns satt om vad som är normalt eller avvikande med olika kategorier där eleverna kan placeras. När stödinsatser sätts in blir det vanligtvis i tillrättalagda situationer i ett till klassrummet, nära angränsande rum vilket ska se ut som en normal företeelse för den speciella eleven. Eleven kan där behandlas för sina svårigheter och tränas i att bli normal. Synen på eleverna blir härmed genom ett kategoriskt perspektiv där individen är den som äger problemet. Användandet av traditionella metoder med små undervisningsgrupper eller enskild träning är vanligt förekommande där elever med liknande problem, i samma kategori, sätts samman (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

Tideman m.fl. menar att genom ett relationellt perspektiv skulle utgångspunkten istället vara den omgivande miljön där undervisningen, lärandet och miljön utformas för att passa alla eleverna i en grupp. Men även familjens status, den kultur barnet befinner sig i och kommunens satsning på skolan spelar här en viktig roll. Det är inte den enskilda eleven som ska förändras eller botas utan omständigheterna runt omkring som måste beaktas. I studien om "elever i behov av särskilt stöd" framkommer det att även om åtgärdsprogram skrivs utifrån både individ- och omgivningsperspektiv är utgångspunkten oftast individen och att försöka göra eleven "normal" (a.a.).

Läs- och skrivförmågan kan ses ur ett individrelaterat perspektiv. Förmågan beskrivs som den biologiska eller intellektuella begåvningen barnet har. Omgivningsperspektivet blir istället den miljö där läsandet sker och ger den kulturella och kommunikativa förutsättningen barnet behöver för sin inläring (Sandström-Kjellin, 2002).

I dagens skola finns en del motstridiga tankesätt gällande elever med eller i svårigheter. Dels ska skolan vara "en skola för alla" dels är diagnosticering ett redskap som fått ett uppsving på 1990-talet. Valfriheten att som förälder själv välja skola till sitt barn har visat sig förstärka de etniska och sociala skillnaderna. Detta resulterar i sin tur i sortering och kategorisering av elever (Tideman m.fl., 2004).

Läsning och skrivning beskrivs för det mesta som någonting en människa behärskar eller inte behärskar. Väljer vi dessa perspektiv så läggs tonvikten vid den enskilda människans biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar. Det är mera sällan som läsning och skrivning kopplas ihop med de miljöer och sammanhang som de utförs i, t.ex. i sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang. Carlgren (1999) pekar på forskning som har visat att det spelar roll vad och hur vi skriver och lär och i vilka sociala sammanhang vi finns. Carlgren menar att kunskap uppstår där många elever möts och samverkar i samma miljö och hanterar samma sociala miljö. Kunskapen föds genom samspelet, interaktionen. Nyström (2002) menar att läraren behöver ha en uppsättning av olika metoder som gör inläringen lättare för eleven. Eleven måste känna att det är meningsfullt och lustfyllt att lära. Hon lägger tonvikten vid att göra inlärmingsmiljön så att eleverna ökar sitt lärande och förstår det viktiga i att lära sig läsa och skriva. Hon säger att miljön ska vara flexibel och att läraren ska ha tydliga mål och rätta undervisningen efter varje elevs möjligheter. Nyström (2002) uttrycker att detta inte är lätt för läraren, men en viktig ståndpunkt om vi vill att eleverna inte ska uppleva läs- och skrivsvårigheter och göra lärandet bättre för alla elever.

I SOU 1997:108 står det att läsa att på senare år har en förskjutning från det individualpsykologiska perspektivet skett och flyttats till att växelspelet, interaktionen, mellan andra människor, skriven text och ens egna förutsättningar i läs- och skrivutveckling fått en framträdande roll. Numera menar forskare, enligt Carlgren (1999), att det sker ett möte när vi läser, skriver och talar om och med varandra. Carlgren säger att vi lär oss tillsammans i en gemensam miljö eller genom en gemensam handling. I ett interaktionistiskt perspektiv blir

inte varje elevs eget tänkande det viktigaste, utan det viktiga blir den sociala miljö som tänkandet sker i. Genom denna sociala miljö kan eleven själv tolka kunskapen och tänkandet och situationen blir en del av inläringen. Nyström (2002) framhåller att på senare tid har läsforskningen tagit fasta på en helhetssyn där samspelet, interaktionen mellan den lästa texten och människorna får ett större utrymme. Om problem uppstår vid läsning och skrivning letar man inte efter orsaken till dessa svårigheter bara hos den enskilde individen, utan också på hur den sociala miljön där läsningen och skrivningen sker och även på det samhälle som den enskilde lever i. Carlgren (1999) skriver att i ett kognitivt perspektiv blir en elevs förförståelse eller förkunskap till förståelse eller ny kunskap. Om en elev har svårigheter att lära in kan detta bero på att eleven har bristande förförståelse eller förkunskaper och det är hos eleven problemet finns. Genom ett interaktionistiskt synsätt utvecklas problemet att inte bara gälla elevens förförståelse utan att också se till hur eleven deltar och samverkar i den sociala miljön. Eleven blir inte ensam bärare av problemet utan miljön runtom kan vara orsaken genom att den miljö som finns runtom eleven inte har gett denne de erfarenheter som eleven behöver ha för att kunna lära in. Nyström (2002) menar att interaktionen mellan lärare och elev har en stor betydelse därför att läraren och eleven har olika kunskaper med sig i mötet. I mötet kan var och en ta till sig ny kunskap och göra denna till sin egen. Läraren måste lyssna på eleven och möta elevens behov. Individuella faktorer och sociala faktorer leder fram till en läsutveckling hos varje elev.

Interaktionistisk forskning säger att mycket kring läs- och skrivinläring riktar sig mot den enskilde individens förutsättningar. Läsning och skrivning ses som en enskild aktivitet och blir aldrig till ett samspel. Carlgren (1999) hävdar att kunskap och lärande går till så att om en elev med mindre erfarenhet samspekar i samma miljö med en elev som har större erfarenhet, ökar den mindre erfarnes kunskaper genom att han tar efter strategier för att lära av den elev som har större erfarenhet. Det är istället skolan som ska möta och anpassas efter elevernas behov. SOU 1997:108 skriver att skolans personal ska samarbeta om en elevs läs- och skrivsvårigheter i alla ämnen.

## 1.4 Disposition

Vi har valt att lägga upp arbetet med uppsatsen på följande vis. Först i litteraturgenomgången kommer en historisk tillbakablick. Efter det följer en sammanfattning av det vi funnit intressant kring en rad olika författares och forskares tankar om läsutveckling och läsinlärningsmetoder samt vad som påverkar läs- och skrivförmågan, liksom vilka åtgärder som sätts in. Sista delen i litteraturgenomgången tar upp om hur lärande sker samt hur miljön runt eleverna kan påverka dess lärande.

Vårt arbetsupplägg med litteraturen såg ut så att vi till viss del har läst samma litteratur men även annan litteratur som var och en av oss funnit intressant. Vi kommer inte i detta arbete att referera till all den litteratur vi läst, utan till det vi funnit relevant för vårt syfte och vår problemformulering. Att vara väl insatt och påläst i sitt ämne är viktigt för att kunna genomföra en bra kvalitativ intervju där samtalets förs framåt genom adekvata frågor (Kvale, 1997).

Först i den i empiriska delen kommer vårt val av metod. Hur vi har valt ut våra respondenter och hur vi har genomfört undersökningen samt de etiska överväganden vi gjort.

I resultatbeskrivningen följer en sammanfattning av våra intervjuer och de slutsatser vi kommit fram till. Vi har arbetat utifrån kvalitativa intervjuer för att få en djupare inblick i pedagogers tankar kring sitt arbete.

I diskussionen kommer en reflektion över vår undersökning och vad vi funnit i litteraturen. Sist i arbetet följer en sammanfattning.



## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

Litteraturen vi använt oss av i vårt arbete med denna C-uppsats är vald dels utifrån att vi själva känt till författaren och boken eller genom referenser från andra uppsatser, rapporter eller böcker. Vi har även besökt Högskolans bibliotek för att där se vilket utbud som fanns. Andra sökvägar vi använt oss av är Internetbaserade Libris, Myndigheten för skolutveckling samt Skolverkets hemsida. Våra sökord var läsinlärning, skrivinlärning och lässvårigheter. Med hjälp av Libris fann vi de doktorsavhandlingar vi använt oss av. Dessa böcker kunde vi sen låna på biblioteket på Blekinge Tekniska Högskola. Vi har även använt oss av kurslitteratur från specialpedagogutbildningen. För att försäkra oss om så stor trovärdigheten i böckerna som möjligt, har vi haft i tankarna vilka förlag som givit ut böckerna och om de kommit ut i senare upplagor (Denscombe, 2000).

Sandström-Kjellin (2002) skriver att av alla barn och ungdomar anses det att ca 20 procent har läs- och skrivsvårigheter. Problemen som beskrivs kan vara både individ- och omgivningsrelaterade. Under nästan hela 1900-talet har eleven varit ägare av problemet och de avvikande har sorterats ut. De som var vanartiga, rörelsehindrade eller på annat sätt hade utmärkande svårigheter. På 70-talet kom SIA utredningen, då fokus började läggas på en undervisning med svårigheter, istället för elever med svårigheter. Krav ställdes nu också på miljön runt eleverna och deras eventuella brister var inte det enda som var i centrum. Bägge synsätten har sen gått parallellt fram genom tiden och synen på miljöns betydelse har blivit starkare. Trots det lever individperspektivet till stor del kvar inom skolans värld. Då läraren ser svårigheterna i miljön är det naturligare att utveckla de pedagogiska metoderna än om problemet ligger hos eleven. I de lägre årskurserna är problemen inte lika synbara men högre upp, i högstadiet och på gymnasienivå är ofta språket långt över elevernas språkliga förmåga (Sandström-Kjellin, 2002).

Elevernas läs- och skrivproblematik kan beskrivas med utgångspunkt i omgivningen men också att det finns olika intelligenser och inlärningsstilar vilka alla ligger inom det normala. Det kan vara kulturella skillnader såsom etniska, sociala eller föräldrarnas utbildningsstatus men även ur ett genusperspektiv. Förklaringen måste ses ur flera perspektiv och pedagogerna måste lära sig att möta alla elever och använda ett flexibelt arbetssätt (Sandström-Kjellin, 2002).

Lindö (1998) påpekar vikten av pedagogens metoder, innehåll och den teoretiska grund och erfarenhet som utgör basen för undervisningen. Hon menar att det är viktigt att alla pedagoger som arbetar kring barnen har en gemensam pedagogisk grundsyn. Ett specialpedagogiskt förhållningssätt och en helhetssyn på barnet har alla eleverna glädje av i sin språkutveckling.

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) finns det mål att uppnå och mål att sträva mot. Sandström-Kjellin (2002) tolkar det så, att det kräver två olika sätt att undervisa. I mål att uppnå ligger koncentrationen på ordavkodning och läsförståelse. I mål att sträva mot måste en stimulans av fantasi, känslor och tankar in. Detta kräver, menar författaren, olika arbetssätt och olika material. I det ena fallet kontrollerar läraren att avkodningen är korrekt och ställer frågor för att försäkra sig om att eleven förstått texten. I det andra fallet gäller det för läraren att få eleven delaktig i läsandet och den gemenskap språket bidrar till. Eleven ska beröras med upplevelser kring samtal och texter. Dessa sätt utvecklas vidare i avsnittet, Lärande och miljö kap. 2.4.

För att bli godkänd i svenska i år 5 ska eleven uppnå målen:

- kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter skrivna för barn- och ungdom med god förståelse och flyt med i läsningen,

- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå,
- kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna läsa en text högt inför klassen,
- känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlistan (Skolverket, 1996, s. 77-78).

Utöver målen att uppnå ska skolan sträva efter att utveckla elevens språkförmåga genom en läsning som stimulerar kreativiteten och fantasin. Det finns arton mål att sträva mot, bland dessa finns:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket,
- i samtal med andra kan uttrycka de känslor och de tankar litteraturen väcker,
- utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att hon eller han med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang,
- vänjer sig vid och stimuleras till att självständigt tänka och ta ställning i arbetet med litteratur och andra texter (Skolverket, 1996, s. 75-76).

Koncentrerar man sig bara på målen att uppnå räcker det med att undervisa i ordavkodning och läsförståelse. Sätter läraren fokus mot strävansmålen krävs det någonting annat. Lärandet måste vara aktivt och kreativt och innefatta olika sorters texter vilket kan uppnås om inläringen fokuserar på den kulturella och kommunikativa omgivningen (Sandström-Kjellin, 2002).

När barnen kommer till skolan har de olika förutsättningar för läs- och skrivinläring, och då ställs krav på läraren att kunna anpassa sin undervisning så att alla barn får hjälp utifrån sina behov och läraren måste välja metod för läs- och skrivinläring utefter dessa behov.

Att som lärare arbeta pedagogiskt med läs- och skrivinläring innebär att ha kunskap om varje elevs individuella utgångspunkt och att vara kunnig i hur man lär ut läsning och skrivning. Samtidigt måste läraren ha insikt i problematiken kring läs- och skrivsvårigheter. Lärarens målsättning bör vara att jobba med språket muntligt och att jobba med hur hela skolsituationen ser ut. Uppstår problem för en elev gäller det för läraren att lösa dessa innan de leder till läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 1996).

Ericson (1996) skriver att många barn lär sig läsa och skriva under sina första år i skolan. Men en liten grupp lär sig inte läsa tillräckligt bra och det är dessa elever som får svårigheter i skolan eftersom problemen med läsningen ger problem att följa med i andra ämnen. Taube (1987) menar att eleven kan känna sig stressad för att han eller hon måste göra uppgifter som känns för svåra att klara av eller har för dåligt med tid för att klara av proven i skolan vilket kan leda till att eleven får dåligt betyg i de ämnen som kräver bra läsförmåga. Dåligt självförtroende är vanligt hos dessa elever, en del blir "klassens clown" för att klara av sin situation eller slåss och bråkar eller blir tysta och osynliga. Alla dessa saker gör att elevens inläring blir sämre. För att kompensera sin dåliga inläringssituation kan eleven bli duktig i t.ex. idrott. Mobbning kan vara ett vanligt förekommande inslag. I en positiv klassrumsmiljö är alla elever accepterade och känner till dom gränser som finns, får hjälp med de svårigheter de stöter på, får uppmuntran för det som de är bra på och känner att de duger som de är. Läraren ska ha koll på vilken självbild den enskilde eleven har och vilken relation eleven har

till sina klasskamrater, om han eller hon ofta drar sig undan och är ensam eller ofta hamnar i bråk, retas eller blir retad (Taube, 1987).

Enligt Ericson (1996) ska läraren utgå ifrån elevens starka sidor och ge eleven det stöd och den hjälp som behövs. För att kunna göra detta behövs ibland en bedömning göras av elevens läs- och skrivförmåga där elevens hela situation framträder, både de svaga och de starka sidorna. Hjälpen sätts in utifrån det eleven kan och är bra på och efter hand kan svårighetsgraden höjas. För att höja elevens självförtroende ska eleven delta aktivt i sin läs- och skrivinläring och läraren och eleven kan tillsammans titta på vilka strategier eleven använder i sin läsinläring och förbättra dessa. Eleven talar om för läraren hur han eller hon tycker att inläringen går och läraren lyssnar och tar del i det eleven säger. Alla elever har inte samma svårigheter varför hjälpen inte kan se likadan ut för alla. För att få en utgångspunkt för var läraren ska börja sätta in hjälpen kan läraren se och utreda elevens språkliga medvetenhet, läsförmågan och skriv- och stavningsförmågan (a.a.).

## 2.1 Historisk tillbakablick

Skolans individanpassning har genom tiderna sett olika ut. Synen på de elever som upplevde sig ha svårigheter med läsning och skrivning har också skiftat genom tid och samhälle. Längre var det den enskilda individen som det var fel på och för dessa fanns ingen hjälp att få. Många år senare förstod de lärde att svårigheter i att lära sig läsa och skriva gjorde det mycket svårt för en del elever att lära sig saker i andra skolämnen. Först då fick dessa elever hjälp med sin läs- och skrivinläring genom att undervisningen anpassades efter deras behov. Lindö (1998, s.12) refererar till Comenius som redan 1657 skrev: "Att språkundervisningen måste anpassas efter livets krav och undervisas som levande organiska helheter och inte anpassas till livlös grammatikövning" Det skulle dock dröja ända in på 1970-talet innan dessa tankar avspeglade sig i undervisningen i svenska skolor (Lindö, 1998).

Svenska folket sägs, enligt Ericson (1996) ha blivit läskunniga pga. Uppsalamötet som ägde rum 1593. Där bestämdes att Guds ord skulle följas och guds ord fanns skrivna i bibeln. En folkundervisning började bedrivas och det var föräldrars ansvar att se till att deras barn kunde läsa. Att kunna läsa var framförallt viktigt när prästen kom på husförhör. Det var också så, att om en man eller kvinna inte kunde läsa, kunde detta innebära att han eller hon inte fick lov att gifta sig (a.a.).

Lindö (1998) beskriver den svenska folkskolan som infördes 1842. Detta införande innebar att alla nu dessutom fick lära sig att skriva. Innan vi fick den allmänna folkskolan var det kyrkan som kontrollerade människors läsande. Anledningen till att folk behövde kunna läsa var att läsa bibeln och psalmboken där samhällets rättesnöre fanns. Till en början användes dessa verk, jämte Luthers lilla katekes som barnens första läseböcker. Svenskan blev vid denna tid ett eget skolämne. Metoden som användes då var bokstaveringsmetoden, där barnet upprepar först bokstavens namn, sen stavelsen och till sist hela ordet. Denna bokstaveringsmetod stod sig ända in på 1940-talet då den fick ge vika för ljudningsmetoden, vilket fortfarande är den mest använda tillvägagångssättet i svenska skolor. En individanpassad form var det inte tal om utan alla följde samma metod.

Ericson (1996) skriver att en del elever ansågs vara svagbegåvade och om svårigheter i läsning eller skrivning uppstod fick eleven gå om en eller flera klasser för att lära sig. Den första hjälpklassen, där inte bara de som ansågs vara svagbegåvade fick gå, utan även de som hade svårigheter i läsning och skrivning kunde få en plats, tillkom 1879 i Norrköping. Det fanns en åsikt att varje normal människa kunde lära sig att läsa och skriva bara personen ansträngde sig, gjorde att många blev placerade i hjälpklass. År 1910 startade Dr Alfhild

Tamm som var verksam i Stockholms folkskolor, undersökningar på elever som hon ansåg hade svårigheter i att läsa och skriva. Hon kom fram till att dessa elever var ordblinda och förstod att ordblindheten gjorde att dessa elever också fick svårt att hänga med i andra ämnen. A. Tamm gjorde kopplingen att alla dessa elevers svårigheter i skolan inte berodde på att de var svagbegåvade (Ericson, 1996).

Lindö (1998) refererar till tre kvinnor, Selma Lagerlöf, Elsa Beskow och Ellen Key som lade sig i samhällsdebatten och tyckte att läsförståelsen försumrades till förmån för läsfärdigheten. Boken, Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige (Lagerlöf, 1906), skrevs som ett beställningsverk där fakta varvades med fantasi och saga. Det var genom att stimulera känslan och fantasin, genom texter som var hämtade från barnens egen värld och från sagorna som utveckling skedde. Denna och en rad andra böcker, skrivna av dessa damer, användes utav tusentals barn som läseböcker.

För rikets skolor kom år 1919, en undervisningsplan där det stod att ju mer intresserade eleverna var av ett ämne ju lättare skedde all inläring. Likaså att texterna skulle grunda sig på elevernas egna erfarenheter. Enligt Lindö (1998) var det dock svårt att få dessa tankar förankrade hos lärare och föräldrar och isolerade, formella övningar fortsatte att dominera.

På 1920-talet var det inget större utrymme för skönlitteratur och fritt tänkande. Läsläxorna handlade om det heliga landet, hembygden och möjligtvis fabler där eleverna kunde lära sig moral samt rätt och fel. Under denna tidens skolform var rabblandet av kunskap viktigt menar författaren.

Under 40-talet börjar muntliga framställningar bli viktiga och drama och lekbetonade övningar står i fokus. Detta får ännu större genomslagskraft på 50-talet när klassens timme får större utrymme och eleverna förväntas läsa upp små texter, dikter och spela små pjäser för varandra (a.a.).

Lindö (1998) anser att de kurs- och läroplaner som kom på 60-talet inte förde med sig någon större förändring på låg- och mellanstadiet. Undervisningen präglades mycket efter läromedlet där ”fylleriövningar” dominerade. I dessa uppgifter skulle eleven fylla i ord eller meningar med redan förutbestämda ord. Där fanns ett facit som talade om vad som var rätt och fel, vilket inte gav något större utrymme för eget tänkande. En behavioristisk syn rådde, med en skola där alla elever arbetade med samma sak på ungefär samma ställe. Något utrymme för att själv fundera och reflektera kring egna erfarenheter fanns inte.

På 70-talet skedde ett nytänkande. Studentrevolter i Europa påverkade lärare till en fritänkande pedagogik. Regeringen tillsatte en utredning om Skolans Inre Arbete, SIA-utredningen, vilket i förlängningen utmynnade i ett diskussionsunderlag där det trycktes på att ”språkutveckling sker via språkanvändning i ett meningsfullt sammanhang” (Lindö, 1998, s.31). En ny syn på elevens lärande inleddes. Förskolepedagogiken började göra sitt intrång i skolan och ett närmande mellan skola och barnomsorg kunde ses. Utredarna satte fokus på barnens personliga utveckling och ett temainriktat arbete. Lindö menar att jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikation blev viktiga bitar i detta friare arbetssätt. Det kunde märkas bl.a. genom klassrummets möblering, där bänkarnas placering nu skulle stimulera gemenskapen och skapa en dialog. Leimar (1974) poängterar också hur viktigt det är både ur praktisk och ur psykologisk synvinkel, att klassrummets möblering är sådan att den inbjuder till samarbete och kommunikation i olika grupperingar.

Under 70-talets början debatterades det om svensk-undervisningen och dess meningsfullhet. Det var en tid då undervisningen fortfarande utgick från ”fylleriuppgifter”. Lärare ute på skolorna började arbeta utifrån egna tankar och då Ulrika Leimars bok, Läsning på talets grund (1974) kom, upplevdes den enligt Lindö (1998) som starkt provocerande av många lärare och lärarutbildare. LTG-metoden (se s. 16) fick så småningom en positiv reaktion och många lärare började använda sig av metoden. Inom forskningen kring läs- och

skrivutveckling har Leimars tankar haft stor betydelse vilket bekräftat och utvecklat teorier om språkutvecklingen. Historisk sett är helhetssynen på språket och barnet unik. Inspirationen fick hon från en rad amerikanska forskare vars utgångspunkt var att ”barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talade språk” (Lindö, 1998, s.34).

Genom 80-talet blir svenskundervisningen mer förankrad i elevernas erfarenheter och tillsammans med läraren utformas undervisningen till att bli mer experimentell probleminriktad och individualiserad. Långsamt och inte utan strid kommer nya kunskaper om hur eleverna erövrar språket. Lindö (1998) refererar till en ny läroplan, Lgr 80, som arbetas fram. Skönlitteraturens roll stärks och det blir viktigt att kunna tala inför en grupp. Men inte bara att tala tränas, utan också att kunna lyssna koncentrerat till kamraterna. Undervisningen ska hjälpa eleverna att öka sitt ordförråd, kunna resonera om texter, argumentera och kunna uttrycka sig. Det ses ett samband mellan kunskapsutveckling och språkutveckling. Skolan försöker också engagera föräldrarna att ta större del i barnens läs- och skrivinläring (Lindö, 1998).

Lindö (1998) beskriver en omorganisation av skolornas ansvar och styrning där Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) kom till. Från att ha styrts nationellt övergår ansvaret för metoder och arbetssätt till att arbetas fram i lokala arbetsplaner. Denna läroplan skiljer sig från de andra genom att den omfattar mål och riktlinjer men talar inte om hur de ska uppnås. Det finns mål som skolan har ansvar för att eleverna uppnår och strävansmål att arbeta mot. För många lärare har den nya läroplanen tvingat fram ett nytt sätt att tänka och en förändring av den pedagogiska grundsynen. På 80-talet genomsyrades skolan av samarbete och social fostran medan man under Lpo 94 (a.a) ser en utveckling mot individualiserande undervisning (Lindö, 1998).

Lindö (1998) skriver att det 1996 tillsattes, utav regeringen, en kommitté för att utforma en ny läroplan för alla barn mellan 1 och 16 år. I den föreslås en särskild skolform för förskoleklassen men en fortsatt skolstart vid 7 års ålder. Där föreslås också att ordet ”lärare” ändras till ”pedagog” och ”ämnena” ändras till ”innerhåll”. Vidare ska förskollärare, fritidspedagoger och lärare gemensamt ansvara för barnens kunskaps- och personlighetsutveckling. Tanken är att skolan ska främja lärandet och inte bara förmedla kunskap. Eftersom många barn mellan 1-19 år tillbringar så mycket tid i skola och barnomsorg har deras rätt till vila också skrivits in i läroplansförslaget. Leken har också en viktig roll i förslaget, likaså vikten av att utveckla en social kompetens. Barnomsorg, skolbarnomsorg, grundskola och gymnasieskola förväntas få ett gemensamt ansvar för lärandet och samma mål att arbeta mot och att det ska generera i ett stärkt kognitivt tänkande. Tanken är vidare att skolan ska visa respekt för kulturella, etniska och religiösa skillnader och främja ett samhälle med mångfald. Individens förmåga till självständigt och gemensamt aktivt lärande ska stimuleras. Lärandet ska ses som en process där alla barns rätt till en god skola betonas och där varje barns inneboende möjligheter tas tillvara. För barn med behov av särskilt stöd ska individuella handlingsplaner upprättas (Lindö, 1998).

### **2.1.1 Hjälpklasser och kliniker**

1842 fick Sverige en Folkskola där alla barn skulle undervisas. Enligt Ericson (1996) skedde denna undervisning till alla elever samtidigt, på likartat sätt och med samma läromedel. Synen på att orsaken till svårigheterna låg hos eleven avgjorde om och vilken hjälp eleven kunde få. Det skulle dröja ända in på 1930-talet innan det ansågs ha betydelse för inläringen på vilket sätt undervisningen gick till. Att anpassa undervisningsformen efter elevernas behov blev nu en åtgärd .

1938 startade de två första hjälpklasserna i Stockholm, framförallt för elever på lågstadiet. Nu fanns en annan syn på läs- och skrivsvårigheter och vad det kunde bero på. Innan ansågs det att svårigheterna berodde på skador i hjärnan som var medfödda och att det därför inte fanns mycket hjälp att ge till dessa barn. Ericson (1996) har refererat till Monroe, en psykolog som 1932 presenterade flera faktorer som kunde ge upphov till läs- och skrivsvårigheterna. Dessa var bland annat begränsad inlärningsförmåga, medfödd förvärvad neurologisk defekt, dålig perception, dålig hälsa, dålig syn och hörsel, onormala emotionella reaktioner, dålig miljö och dålig skolundervisning. Dessa kriterier fick betydelse för det fortsatta arbetet i hjälpklasserna, inte minst för de barn som förut hade setts som obegåvade och som nu fick hjälp för sin ordblindhet.

Ericson (1996) refererar till en forskningsrapport utgiven på 1940- talet, där man fann att de vanligaste faktorerna som orsakade läs- och skrivsvårigheter var sociala faktorer, visuella faktorer och emotionella faktorer.

1949 startade Sveriges första läsklinik och tog emot barn från årskurs ett och två. De elever som hade stora svårigheter i läsning och skrivning fick plats i läsklass och de elever med lättare svårigheter fick plats i läsklinik, som senare tog emot elever från alla årskullar (a.a.)

Ericson skriver att under 50, 60- och 70-talen gjordes utredningar av elevens läs- och skrivsvårigheter innan han eller hon fick plats i läsklinik eller läsklass. Ljudmetoden var den vanligaste metoden för läsinlärning och klinickläraren testade eleverna i årskurs ett i test där eleven skulle läsa ett visst antal ord på en minut. De elever som hade svårigheter i detta test med avkodningen fick plats i läsklinik. För att en elev skulle placeras i hjälpklass krävdes en utförlig medicinsk undersökning. På 1970- talet ändrades synen på läs- och skrivsvårigheten och det som orsakade dessa. Nu ansågs det att problemen orsakades av skolan och om skolans undervisning fungerade så behövdes inte några särskilda insatser för elever göras. Diagnoser pratades det inte om och elever som hade placeringar i hjälpklasser flyttades tillbaka till sina ordinarie klasser. Hjälpen bestod nu av "samordnad specialundervisning", där eleven fick hjälp med sin läsning i klassrummet, och ljudmetoden som metod vid läsinlärningen skulle bytas ut mot LTG metoden (läsning på talets grund).

På 1980 och 1990 talen började man, enligt författaren, att förklara läs- och skrivsvårigheter med en omognad hos eleven. Någon hjälp vid svårigheter behövde inte ges utan läraren skulle vänta in mognaden hos eleven. Det gjordes många stora ekonomiska besparingar inom skolans värld och många speciallärare fick sina tjänster indragna. Antalet elever i varje klass ökade och dyslexi var ett begrepp som det inte pratades om. År 1990 utlystes av FN som dyslexi-år och detta ledde till en ökad förståelse för dessa svårigheter (a.a.).

## **2.2 Faktorer som påverkar läs- och skrivförmågan**

Att vara språkligt medveten innebär att eleven kan se på språkets form istället för på språkets innehåll. I det ingår att segmentera dvs. dela upp ord i stavelser och fonem, vilket är de enskilda språkljuden, att ta bort ljud, att göra sammansatta ord och att höra vilket ljud ett ord börjar respektive slutar på. Den språkliga medvetenheten har stor betydelse för elevens läs- och skrivinlärning menar Magnusson och Naucleur (1993). De är logopedier, vilka har forskat om den språkliga medvetenhetens betydelse. De har kommit fram till att förskolebarn som har en god språklig medvetenhet innan de börjar skolan, lär sig läsa och stava bättre än de barn som inte har en god språklig medvetenhet. De säger att om barnen kan höra skillnad på språkljuden, blir läsning och stavning lättare i skolan. Detta gäller både barn som har en normal språkutveckling och barn som har språkstörningar. Det här går att förbättra under det att barnet tränar in läsning, men det försprång som de språkligt medvetna barnen har, syns ända upp till årskurs fyra (Ericson, 1996).

Carlström (1996) anser att en faktor som kan påverka läs- och skrivförmågan är motivationen. Omväxlande uppgifter och möjligheter för sinnen att på olika sätt ta in information, liksom en medvetenhet hos eleven varför denne övar på ett visst sätt och med en viss uppgift stärker motivationen.

Finmotoriken, den skrivmotorik eleven behöver kan orsaka problem vid skrivning. Eftersom det är arbetsamt att skriva undviker eleven den träning som så väl behövs. En slarvig handstil kan dölja en osäkerhet i stavning och i hur bokstäverna ser ut.

Ett barn som läser och skriver behöver ha visuella (synen) och auditiva (hörseln) stimuli i minnet. Barn med läs- och skrivsvårigheter tycks ha svårt med detta liksom att plocka fram information ur minnet. Koncentration och uppmärksamhet är ytterligare faktorer som är viktiga för att lära sig läsa och skriva. Utsätts barnet för uppgifter som är för svåra kan det indirekt bli koncentrationsproblem (Carlström, 1996).

Ericson (1996) beskriver den auditiva perceptionen som förmågan att tolka det vi hör. I läs- och skrivinläringen är det viktigt att eleven kan höra olika språkljud och att skilja på de olika ljuden. Vårt auditiva minne gör att vi minns det vi har hört. Hos elever med läs- och skrivsvårigheter finns ofta ett svagt minne för ljud och bokstavssamband, de har svårt att komma ihåg vad andra säger och har svårt att vänta på sin tur. Det auditiva sekvensminnet innebär att en elev ska kunna säga efter en sagd mening och att ta instruktioner genom att sagda meningar hålls kvar i minnet.

Visuell perception är förmågan att kunna bearbeta och tolka visuella stimuli. Detta har betydelse när eleven ska skilja ut och minnas bokstävernas utseende, komma ihåg hur ordbilder ser ut dvs. att det finns ortografiska bilder i långtidsminnet, bilder av hur ord ser ut. Enligt författaren kan en elev som har svårigheter med formen på bokstäverna förväxla dem, ta fel på småord som är lika, vända på siffror och ha svårt att minnas en text. Vid stavning kan eleven utelämnat bokstäver som inte hörs och stava ljudenligt. Att en elev har dåligt visuellt minne innebär att han eller hon har svårt att komma ihåg ordningen på bokstäverna och kastar om dessa vid skrivning. Minnesfunktionen innebär att eleven kan hålla kvar det han eller hon hör eller ser i minnet (a.a.).

Ericson (1996) ger bl.a. en definition av elever med läs- och skrivsvårigheter som att de ofta har sämre förmåga att hålla kvar språkljud i sitt korttidsminne och att ta fram den information som har lagrats.

Frost (2002) menar att en definition på läs- och skrivsvårigheter kan vara att eleverna inte förstår den alfabetiska principen. De försöker lägga de visuella ordbilderna på minnet istället för att koppla bokstäverna till ljud.

Sandström-Kjellin (2002) skriver i sin avhandling att läs – och skrivsvårigheter kan ses ur dels ett individperspektiv och dels ur ett omgivningsperspektiv.

Enligt författaren blir definitionen av läs – och skrivsvårigheter olika beroende på tidsålder och hur samhället ser ut i olika tider. I olika samhällen har kraven på läskunnighet skiftat. Vår tid och vårt samhälle ställer enligt författaren mycket stora krav på läsfärdighet och skolans uppgift är att lära alla barn att läsa och skriva.

Det interaktionistiska perspektivet tar enligt Sandström-Kjellin (2002) uttryck i att orsakerna till läs – och skrivsvårigheterna finns i relationen mellan barn – lärare, relationen barn – barn eller i relationen barn – text. Fungerar inte någon av dessa relationer anses det att läs – och skrivsvårigheter kan uppstå. Forskare inom det interaktionistiska fältet anser att de barn som visar fonologiska brister under förskoletiden kommer att uppleva svårigheter i skolans läs – och skrivinläring. Skolans läs- och skrivinläring börjar ofta med, och förutsätter ofta att barnen har en viss fonologisk medvetenhet t.ex. att kunna höra vad ordet sol börjar med.

Det individinriktade perspektivet har enligt författaren sin utgångspunkt i att eleven har fonologiska svårigheter, dvs. eleven har svårt att höra alla språkljuden och i vilken ordning de kommer. De elever som upplever fonologiska svårigheter får ofta problem med avkodningen,

svårt att läsa rent tekniskt. Eleven kämpar med avkodningen dvs. den tekniska läsningen, och har lite ork över till att förstå innehållet i texten.(Sandström-Kjellin 2002)

Sandström-Kjellin (2002) har uttryckt ett eget perspektiv på läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att det interaktionistiska perspektivet och det individinriktade perspektivet är ense om betydelsen av att barnet har en god fonologisk medvetenhet för att kunna lära sig läsa och skriva. Enligt hennes perspektiv brister skolans läsundervisning om den utgår ifrån att barnet har en god fonologisk medvetenhet enligt det interaktionistiska perspektivet, medan det är barnet som uppvisar en brist i sin fonologiska medvetenhet enligt det individinriktade perspektivet. Författarens egen definition av läs- och skrivsvårigheter är att det är viktigt att utgå ifrån både det interaktionistiska och det individinriktade perspektivet. Läs- och skrivträningen är viktig om barnet ska bli en god läsare och för lite lästräning i skolan kan ge upphov till läs- och skrivsvårigheter. Men enligt Sandström-Kjellin finns det dock barn som trots att de övar läsning mycket och får hjälp, inte utvecklar en god läsförmåga. Författaren menar att dessa barn kan ha stora läs- och skrivsvårigheter, dvs. de svårigheter som kallas dyslexi.

Häggström (2003) skriver att det nästan alltid finns några barn i varje klass som behöver arbeta extra mycket för att lära sig läsa och skriva. Häggström menar att i vissa fall kan det vara extra svåra problem för barnet, t ex. att höra språkljuden, fonemen i orden. Om dessa svårigheter säger författaren att vi i dagligt tal använder begreppet dyslexi.

Däremot menar Häggström att hos de yngre barnen kan det vara svårt att med säkerhet veta om att deras ofta långsamma läs- och skrivinlärning kan hänga samman med att barnet inte tycker att det är roligt att läsa och skriva, barnet är inte motiverat. Barnet kan vara dåligt språkligt utvecklat och har kanske blivit lite stimulerat i sin språkutveckling under förskoleåren. Läs- och skrivinlärningen blir extra svår och tar lång tid för barnet pga. att barnet upplever svårigheter i sin fonologiska medvetenhet. Häggström menar att det är bättre att använda läs- och skrivsvårigheter om dessa barns problem och att det blir extra viktigt att se och upptäcka dessa barn tidigt och ge dem stimulans och hjälp utifrån den nivå de befinner sig på.

Carlström (1996) menar att individuell lästräning ska ligga till grund för undervisningen med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Detta för att träningen ska kunna anpassas till den särskilde elevens behov. Bäst sker denna undervisning enskilt.

Det är viktigt att utgå från en helhetssyn på barnet vid en utredning av läs- och skrivsvårigheter. Vilken ålder har barnet, hur mognaden ser ut, skolförhållandena, omgivningens inställning, problemets karaktär samt hur medveten eleven är om sina svårigheter. En viktig beståndsdel är vilka möjligheter skolan har att ta tag i problemet och vem som står för helhetssynen. Att starta med en helhetssyn på barnet ger hjälp att se vilken information som behövs för just detta barn. De uppgifter man får binds sen samman till en bild av det individuella behov som finns (Jakobson, 1996).

### **2.2.1 Läsutveckling**

Enligt Ericson (1996) innehåller all läsning två delar, avkodning och förståelse.

Avkodning innebär att den som läser översätter bokstäverna till språkljud i en speciell ordning från vänster till höger. Detta måste automatiseras annars går för mycket energi till avkodningen och förståelsen av det nyss lästa ordet försämras. Eleven kanske gissar på orden och förståelsen av fakta i texten blir felaktig.



Skickliga läsare har, menar Ericson, två strategier för avkodning; ortografisk avkodning och fonologisk avkodning. Vid den ortografiska avkodningen kodas orden av direkt och eleven måste ha en bild av ordet i sitt långtidsminne och alltså ha sett ordet förut. Detta kallas den lexikala, den direkta vägen. Vid fonologisk avkodning delas ordet upp i mindre bitar, bokstäver, stavelser och morfem. Dessa delar sätts sedan ihop igen till en helhet. Detta kallas den icke-lexikala vägen den indirekta vägen. Den skickliga läsaren växlar mellan dessa strategier.

Läsförståelse innebär att veta vad orden man läser betyder, men intellektet spelar in eftersom man kan vara mer eller mindre insatt i ämnet som man läser om. Motivationen är viktig, att den som läser har en vilja att jobba med texten och tolka den och dra slutsatser av det som lästs. Man läser för att få större kunskap i ett speciellt ämne. Den som läser dåligt har ofta liten motivation att läsa. För dessa elever kan det vara viktigt att få skriva fritt utan att stavningen rättas, men att kunna stava innebär att veta bokstävernans exakta ljudbetydelse eftersom denna talar om vilket ord som är aktuellt för förståelse av texten ex släckt-släkt (Ericson, 1996).

Björk och Liberg (2003) pekar på forskning som visar på att ett antal barn som vid skolstarten tillfrågades om de kunde skriva, svarade 90 procent ja, men bara 15 procent svarade att de kunde läsa. Skrivning är kanske den effektivaste metoden när barn lär sig läsa. Barnen försöker stava sina meddelanden och egenkomponerade texter, de imiterar vuxna och använder lekskrivandet långt ner i förskoleåldern. Genom den miljö barnet befinner sig förstår det att ord är viktiga och att de kan förmedla sig genom dessa. I skolsituationen är det en fördel, enligt författarna, att utnyttja både läsning och skrivning eftersom eleverna då möter skriftspråket ur två synvinklar. Eleven kan ta stöd av bägge processerna i inläringen. I klassrummet kan pedagogerna ge eleverna strategier att finna de bokstäver de söker, t.ex. genom alfabetsskyltar, alfabetsramsor och namnskyltar av olika slag. Genom att eleverna använder de bokstäver de redan kan och har möjlighet att efterfråga de som de inte kan befäster eleverna de kunskaper de har och lägger till ny kunskap. Barnens behov styr vad de lär sig vilket är en bra utgångspunkt för lärandet. Genom LTG-metoden utgår texterna från gemensamma diskussioner och betyder något för barnen genom att innehållet och språket är deras eget. Texten växer fram från vänster till höger, bokstav för bokstav, ord för ord som betyder någonting. Det barnet säger, blir en text och örats och ögats språk får ett samband. Förförståelsen är där och det blir lätt att läsa dessa texter (Björk & Liberg, 2003).

### **2.2.2 Läsinlärningsmetoder**

LTG = läsning på talets grund

Detta är, skriver Lundberg och Høien (1990), en metod där läraren samtalar med eleverna om ett visst ämne och eleverna får berätta vilka kunskaper och erfarenheter de har kring temat. Ämnet görs sedan om till en text av läraren som eleverna ska analysera och läsa. På så sätt vet de vad som står i texten utan att egentligen kunna läsa alla bokstäver i orden. Eleverna bestämmer själva i vilken ordning de ska lära sig de olika bokstäverna. Fördelen med LTG är att eleven har varit delaktig och pratat om innehållet i texten, medan en nackdel kan vara att eleven känner av de svåra delarna i läsningen och sådant som eleven inte kan redan från början (Lundberg och Høien, 1990).

Leimar (1974) menar att genom LTG-metoden måste läraren själv välja ut övningar och ”i viss mån anpassa dem till varje barns individuella behov” (s. 50). Genom att barngruppen gemensamt skapar texter ska alla känna delaktighet och jämförandet elever emellan minska och större möjlighet för individualisering skapas. Läraren måste vara uppmärksam på barnens skiftande behov och ta tillvara samspelet i klassrummet så att miljön blir positiv och lärorik.

Med en öppenhet hos läraren minskar de förutfattade meningarna och förväntningarna om hopplösa eller duktiga elever.

Lindö (1998) tolkar LTG som ett samspel mellan elev och lärare, elev och elev, lärare och gruppen samt eleverna och texterna, vilka kan vara böcker, tidningar och dikter. När alla dessa olika röster möts framkallas en kreativ förståelse och insikt samt en förmåga att tänka och agera.

Taube (1987) menar att traditionell läsinlärning följer en viss struktur och går från det som är lätt för eleven att läsa till det som är svårare. Lätta ord och bokstavskombinationer lärs in först men texterna och orden kan bli menings- och innehållslösa. Betoningen ligger här på att få en god avkodning. Vilken metod som är bäst att använda beror på om man som lärare vill utgå ifrån avkodningen eller ifrån läsförståelsen, samt att det måste passa varje enskild elevs sätt att lära in på (a.a.).

Ett dilemma för läraren kan vara att besluta vilket som eleven ska lära först, avkodning eller förståelse. Lundberg och Høien (1990) skriver att förespråkare för avkodning menar att eleven först måste ha ljudningstekniken klar, sen kan eleven läsa texter med mening och innehåll i. Både avkodning och förståelse har en betydande roll vid läsinlärningen. Texterna ska vara naturliga delar i elevens värld men avkodningen måste vara lätt. För att väcka elevens läslust ska texterna vara meningsfulla och lärorika så att eleven utvecklar sin läsning (a.a.).

Lundberg och Høien (1990) anser att i Sverige har ljudmetoden använts av många lärare som inlärningsmetod. Barnen lär sig att segmentera dvs. dela upp orden i ljud och sätta ihop dessa ljud eller delar till ord. Genom att ljuda fram hur varje bokstav låter och sätta ihop ljuden hör barnet vilket ord det blir. Läraren för in nya bokstäver hela tiden och man använder sig av korta ord, enkla meningar och innehållet är ganska ointressant för barnet. Ord som ”och, jag, inte” tas med för att göra texten meningsfull och kombinerar ljudmetoden med helordsmetoden. Samtidigt får eleven skriva och detta ska stödja läsinlärningen.

Helordsmetoden fungerar så att barnet får läsa hela visuella bilder dvs. hela ord som känns igen nästa gång eleven ser samma bild. Eleven börjar läsa hela ord och delar inte upp dem.

Frost menar att traditionellt sätt har alla elever i en klass haft samma läsebok. Denna bok har ofta varit för svår för de svagare läsarna och de duktiga läsarna har inte fått den utmaning de behöver för att utvecklas. För läraren har detta arbetssätt gjort det lättare att bedriva en undervisning men metoden har varit förödande för en individuell undervisning (Frost, 2002).

### **2.2.3 Pedagogiska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter**

Det finns olika sätt att hjälpa elever att komma igång med sin läsning. Läraren måste ha vetskap om var någonstans i läsutvecklingen eleven befinner sig.

Avkodningen i läsinlärningen måste bli automatiserad, vilket är ett moment en del elever upplever som svårigheten med läsinlärningen och att detta går långsamt. Lundberg och Høien (1990) skriver att dessa elever måste få hjälp med att lära in avkodningen. De säger vidare att läsning bara kan läras genom mera läsning och att eleven behöver öva mycket för att avkodningen ska automatiseras. Läslusten spelar en stor roll för att eleven ska vara motiverad att klara av läsningen. Föräldrar och lärare kan vara goda förebilder för eleverna, genom att eleven ser att det är lustfyllt att läsa. Likaså upplevs läsningen som rolig när en vuxen eller en lärare läser högt för eleven. Elevens läsintresse stärks, vilket ökar elevens nyfikenhet och behov av läsning. Eleverna måste få läsa sådant som passar dem själva ifråga om läsfärdighet och intresse liksom det är viktigt att eleverna får beröm och uppmuntran. Läraren bör ta reda på vilken eller vilka lässtrategier som eleven använder och om eleven kan skifta mellan olika lässtrategier beroende på vilken typ av text som han eller hon läser.

Lundberg och Høien (1990) uttrycker att en viktig åtgärd är att stimulera avkodningsförmågan. Bra avkodningsförmåga innebär att eleven kan de olika bokstäverna, kan sätta ihop ljud och stavelser till ord och känna igen ord som hela ordbilder. Att känna igen bokstäverna innebär både att känna igen bokstävernas form och att lära in det enskilda ljud som tillhör respektive bokstav. För de elever som har svårt att känna igen bokstävernas form kan läraren föra elevens hand med pennan när eleven skriver den enskilda bokstaven. Eleven kan skriva bokstaven i luften eller på tavlan och spåra, dvs. följa bokstavens form gjord av sandpapper. Läraren kan be eleven koppla samman bokstaven med en bild t.ex. o – orm, samt hitta på ord som börjar på en viss bokstav som läraren nämner.

Om eleven har svårt för att skilja på de olika bokstavsljuden använder eleven istället ljuden som finns i bokstavens namn. För att eleven ska associera rätt ljud till rätt bokstav kan läraren be eleven säga en bokstav högt och samtidigt känna efter hur tungan hålls i munnen och titta i en spegel hur munnen formar ljudet. Eleven kan känna på en bokstav i sandpapper eller trä samtidigt som han/hon säger bokstavsljudet samt skriva bokstavssymbolen i luften och samtidigt säga bokstavsljudet högt. Om en elev trots mycket träning ändå har svårt kan läraren peka på olika bokstäver och eleven ska säga bokstavsnamnet eller peka på bokstavssymbolen när läraren säger bokstavsljudet (a.a.).

Frost (2002) tar upp det första problemet som upptäcks hos barn som ska lära sig läsa. Detta är att de inte förstår den alfabetiska principen utan fortsätter läsa utifrån ordens visuella särdrag och lägger dessa i minnet. Det normalläsande barnet använder sig av olika strategier vid läsning såsom fonologisk, sambandet mellan bokstav och ljud, och visuell strategi, bilder av hur orden ser ut. Hos de lässvaga barnen dominerar den visuella strategin vilket ger problem vid obekanta ord som inte införlivats i minnet. Pedagogens uppgift blir att ge barnet en kännedom om relationen bokstav-ljud och att stärka den fonologiska medvetenheten. Successivt ska barnet införliva de fonologiska strategierna till de visuella så att de kan samspela.

Lundberg och Høien (1990) anser att för en elev ska lära genom ljudbindningsmetoden krävs att eleven har lärt sig bokstavsljuden, vilka kan ljudas ihop till ord som kan sparas i minnet. Som en träning till detta kan eleverna analysera meningar, ord i stavelser och stavelser i fonem.

För att dela in meningar i ord kan läraren läsa meningar och eleven ska med hjälp av ordbrickor markera hur många ord som finns i meningen. För att dela in ord i stavelser kan läraren läsa ord och eleven ska markera det antalet stavelser som ordet innehåller med hjälp av stavelsebrickor, dvs. rätt antal brickor per stavelse. För att dela in ett ord i fonem (bokstavsljud) kan läraren säga ett ord och eleven ska med hjälp av ord och fonembrickor först lägga den rätta ordbrickan och under denna lägga de fonembrickor som hörs i ordet.

Läraren kan även säga ett sammansatt ord och eleven ska känna igen de båda ord som det sammansatta ordet består av. Eleven kan få se ett ord, t.ex. olycka, och läraren kan visa eleven förstavelser och ändelser som sätts till ordet; för-olycka, olyck-lig. Likaså kan läraren visa ett ord för eleven t.ex. and och genom att lägga till olika bokstäver få nya ord t.ex. s-and, b-and, l-and (Lundberg och Høien, 1990).

Lundberg och Høien (1990) anser att, om eleven ska kunna lära sig färdiga ordbilder måste inläringen anpassas efter elevens inlärningsförutsättningar. När inläringen av ordbilder är automatiserad kan läsinläringen sedan utgå ifrån de ord som eleven vill och är intresserad av att lära.

Ordkort kan användas, eleverna tittar på dessa och uttalar ordet och försöker komma ihåg det enskilda ordet i sitt minne. Efter det kan eleverna skriva ner ordet och spara i en låda. Många sparade ordkort kan sättas ihop till meningar.

Lundberg och Høien (1990) tar upp en metod utvecklad av Fernald som kallas VAKT – metoden; Visuella, Auditiva, Kinestetiska, Taktila metoden. Detta står för synsinnet,

hörselsinnet, rumsuppfattningen och känselsinnet. I denna metod används flera sinneskanaler samtidigt vid inläringen och viktiga delar för eleverna är att spåra och att skriva bokstäver efter ett visst mönster.

Lundberg och Høien (1990) påvisar att denna metod enligt Fernald fungerar bra på elever som upplever stora svårigheter i sin läsning. Metoden bygger på att eleverna har fingerkontakt med orden, något som enligt Fernald är mycket viktigt. Eleven får heller aldrig kopiera ordet, utan måste skriva det ur sitt minne och får inte ljuda eller bokstavera ihop det, men använda stavelser och fonem som hjälp vid avkodningen. Viktigt är också att ordet sätts in i ett sammanhang t.ex. en mening.

Lundberg och Høien (a.a) tar också upp andra sätt att öva avkodningsförmågan som t.ex. att körläsa, elever läser en text högt tillsammans, parläsning t.ex. förälder hjälper till i elevens avkodningsinläring genom att förälder och elev läser en text tillsammans. Repeterad parläsning innebär att två elever läser en text växelvis, lyssnar och talar om det som var bra i läsningen och det som kan förbättras. Efter det läser varje elev stycket tyst för sig själva, läser sedan stycket tre gånger för kamraten, som lyssnar och talar om det som blivit bättre i läsningen.

En annan metod att använda är bok och band, en metod där eleven följer den på ett band inlästa texten i en bok. Läsastigheten är långsammare och eleven kan vara uppmärksam på ljudbildens sammankoppling med skriftbilden. Då texten upprepas automatiseras avkodningen, och elevens läslust blir större då eleven lättare kan följa med i texten. En lärare eller förälder kan läsa in texten, notera när sida byts och ange vilket sidnummer som man har kommit till. Eleven måste ha tillgång till en bandspelare och även hörlurar. Läraren kan checka av efter att eleven lyssnat färdigt genom att ställa frågor om texten och eleven kan läsa texten högt efter att ha lyssnat (Lundberg och Høien, 1990).

Lundgren och Ohlis (1995) beskriver vikten av en god miljö för elever med läs- och skrivproblem eftersom det ofta kan finnas perceptionsproblem hos dessa. En god miljö är där inga fläktljud, billjud, flimrande lysrör eller prat i omgivningen stör. Pedagogen bör se till att synen kontrolleras så att samsynen mellan ögonen är riktig, då ett öga är dominant och det andra följer. Genom att tala tydligt och i ett lugnt tempo ger pedagogen de elever som behöver lite längre tid på sig att uppfatta alla ljud, en chans att hänga med. Om anteckningar ska göras måste pedagogen se till att alla hinner skriva av. Att både lyssna och anteckna kan vara svårt, säger Lundgren och Ohlis, vilket gör att en del elever kanske ska koncentrera sig på att lyssna och sen få anteckningarna av läraren eller en kamrat. Längre lektionsgenomgångar kan spelas in på band för eleven att lyssna på hemma. Eleven vet ofta vilket sätt som är det bästa för just honom eller henne.

Är läxorna väl förberedda underlättar det förförståelsen och gör det lättare för alla elever. Genom radio- och tv-program från Utbildningsradion kan elever tillägna sig kunskaper som sedan kan redovisas muntligt.

I matematiken är det viktigt, menar författarna, att ta reda på om räknefelet beror på att eleven inte kan tolka texten eller omkastar siffrorna eller om det är "äkta" räknefel. Att använda miniräknare och få hjälp att läsa talen, kanske genom bandspelare, kan vara en hjälp. När det gäller att skriva texter bör läraren vara medveten om vad som ska tränas. Är det att stava rätt, då rättas stavfel, annars får elevernas texter duga för att skapa mening och skrivarglädje. Datorn med ordbehandlingsprogram och rättstavningsprogram är bra hjälpmedel. Vid prov behöver elever veta att tiden finns för att inte blockeras av stress. Likaså bör pedagogen tänka på hur proven utformas. Att texten är tydlig med luft mellan raderna. För en del elever är kanske muntliga prov att föredra. Bandspelare kan användas, en som läser frågorna och en där eleven talar in svaren. Redovisningar kan göras som rollspel eller utställningar istället för som skrivna arbeten. Allt för att underlätta för elever i svårigheter (Lundgren & Ohlis, 1995).

## 2.2.4 Självbilden

Det finns ett samband mellan en elevs självbild och dennes prestationsförmåga. Taube (1987) skriver att många studier har visat ett samband mellan låga prestationer i skolarbetet och negativ självbild. Detta är tydligare än sambandet mellan höga prestationer i skolarbetet och en positiv självbild. Taube (a.a) menar vidare att en elev med negativ självbild ofta inte använder hela sin förmåga att lära in medan en elev med positiv självbild tvärtom använder hela sin förmåga vid en inläringssituation. Många negativa upplevelser vid inläring gör att eleven förlorar lusten att lära sig eftersom han eller hon inte vill möta fler misslyckanden och hellre skyddar sin egen självbild genom att vara passiv och inte lära in. Barnet kan göra sig medvetet svag vid läsning och skrivning för att svara upp till sina egna, kamraters och lärares förväntningar. Problem med okoncentration är vanligt hos eleven och en brist på att vilja möta och utmana en läsuppgift, hon använder inga strategier för att gå vidare med uppgiften.

Taube (a.a) anser att en undervisning som är anpassad efter varje elevs behov, gör det möjligt för alla elever att lyckas med sin inläring. Kraven som eleven möter kan sakta höjas efter varje gång som en elev lyckas med en inläringssituation. Läraren får inte heller jämföra olika prestationer mellan olika elever. De uppgifter som varje enskild elev får måste vara på en nivå där eleven har en god chans att lyckas med den. De elever som redan kommit långt i sin läs- och skrivutveckling får positivt stöd och samtal kring sitt lärande, den s.k. Matteuseffekten, medan de elever som har svårigheter ägnar all sin energi åt avkodning och kämpande med texter och inte får den extra stimulans som behövs för att underlätta läsinläringen. De som redan kan får på så vis mer och de med svårigheter får mindre vilket stärker de duktiga och försätter de svagare i en ännu sämre situation (Lindö, 1998). Liknande beskrivning ger Taube (1987) genom att eleven som är duktig på att läsa och skriva möts av lärarens positiva omdömen och upplever att läraren tror att hon ska klara andra nya och svårare läsuppgifter. På så vis får eleven en uppmuntran att vilja och klara av att lära sig nya saker, kan koncentrera sig och när denne har klarat uppgiften har eleven också automatiskt höjt sin självbild. Jakobson (1996) menar att om man läser mycket blir man en god läsare och att det är upp till pedagogerna att få de lässvaga eleverna så motiverade att de läser mera och behåller sitt goda självförtroende.

Taube (1987) anser att det måste få finnas olika ämnen och olika inlärningsstilar så att alla elever känner att de fungerar bra på just detta sätt. Ett sätt att individanpassa undervisningen kan vara att ge eleven sådant material att läsa där eleven förstår innehållet i texten. Om en elev får för svåra texter att läsa så måste han/hon lägga hela sin energi på att avkoda orden och ingen ork finns kvar för att få ett meningsfullt innehåll. Finns läsförståelsen, får eleven en vilja att fortsätta läsa och det är också viktigt att texten handlar om sådana saker som eleven känner till. Elevens erfarenhet av det lästa ämnet blir en hjälp till läsförståelsen. Eleven måste vara aktiv och försöka hitta de delar i texten där den viktigaste informationen står. En viktig uppgift för läraren är att vid ett misslyckande lära eleven att se vad som gick fel och försöka hitta andra sätt att lösa uppgiften (a.a.).

Läraren behöver, enligt författaren, ha en kunskap om vad han gör och arbeta för att skapa en relation till alla elever med förståelse och vänskap. Alla elever som går i en klass måste lära sig att acceptera olika svårigheter hos klasskompisar och detta ingår i lärarens dagliga arbete att främja en positiv klassrumsmiljö där alla elever är accepterade och känner de regler och gränssättningar som finns, får hjälp med saker som de har svårigheter med, får uppmuntran för det som de är bra på och känner att de duger som de är. En viktig uppgift för läraren är att ha koll på vilken självbild som den enskilde eleven har, tex. att kunna se vilka relationer som

eleven har till klasskompisar, om han/hon drar sig undan och är ensam eller ofta hamnar i bråk, retas eller blir retad (Taube, 1987).

## 2.3 Lärande och miljö

Nyström (2002) skriver att under många år har det vid undersökningar om hur inläring sker, satts ett starkt samband mellan inläring och den enskilde individen. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att lärandet ska vara en livslång process. Carlgren (1999) påpekar att förut var målet för skolan att knyta an undervisningen till elevernas erfarenheter till ett vetenskapligt kunnande. Ur ett interaktionistiskt synsätt är målet hos skolan flyttat till att skapa inläringssmiljöer som ger eleverna svaren på sådana frågor och erfarenheter som de i allmänhet behöver under sin skoltid. Annars blir det svårt att knyta an de kunskaper som lärts in i skolan till att bli till kunskaper och erfarenheter som eleven behöver ha för att klara sig utanför skolan.

”Kunskaper som utvecklats som svar på frågor som uppstått i ett visst sammanhang kan inte flyttas till ett annat sammanhang som förförståelse för de erfarenheter som görs där” (Carlgren, 1999, s.19).

Nyström (2002) diskuterar termerna inläring eller lärande. Hon skriver att inläring av en del ses som att en elev fylls på eller matas med kunskap. Nyström menar att ur ett sociokulturellt perspektiv har lärarens sätt att samtala och att leda eleverna en viktig del i deras lärande. Hur läraren samtalar med eleven kan få stor betydelse för att eleven förstår sitt lärande. Här spelar språket en viktig roll. Genom att vi talar så tänker vi, vilket senare gör att vi utför en handling. Genom att samtala med eleverna får de egna tankar som de kan använda att lösa en uppgift med. Lärandet börjar i ett gemensamt lärande och övergår till att varje elev får tankar att själv lösa en uppgift med. Nyström (2002) tar upp forskare som Carlgren (1999) vars åsikt är att lärandet förekommer överallt i tillvaron och sker i alla olika situationer, medan inläring bara förekommer i tillrättalagda situationer och miljöer som t.ex. i ett klassrum. Nyström (2002) framhåller att lärandet i klassrummet bara är en av många platser där lärande sker och inte kan särskiljas från allt som händer i miljön utanför skolan, dvs. att barn förflyttar sig mellan olika sociala miljöer såsom hem och skola, vilket inverkar på deras lärande. Hon skriver att när elever samspekar med varandra påverkas deras tänkande och blir förändrat. Nyström hävdar att dessa olika sociala miljöer som elever flyttas mellan och samtal, liksom samspel mellan eleverna är den viktigaste länken i elevers lärande. Nyström (2002) stödjer sig på Carlgren (1999) och menar att vid läsinläring i ett sociokulturellt perspektiv blir lärandet rikt genom att eleverna samspekar och samarbetar. Läsningsen ses ur ett socialt sammanhang. Carlgren (1999) skriver att situerat lärande innebär att uppgiften som ska lösas skapas ur den sociala miljön. I ett sociokulturellt perspektiv förflyttas fokus från eleverna till att fokusera på miljön eller situationen där lärandet pågår eftersom de handlingar som eleverna gör blir en del av själva lärandet. Genom ett salutogent perspektiv där läraren tar tillvara det barnet klarar, kan grunden för lärande läggas. Det är viktigt att sätta igång goda cirklar vid inläringssituationer där barnet ser möjligheter till lärande och inte mister sin tilltro till den egna förmågan. Carlgren (1999) menar att när vi lär oss gör vi det tillsammans med andra och i en viss situation vilket gör att situationen blir en viktig del av lärandet. Då kan vi inte särskilja på de metoder som används för att lära och på själva lärandet. Det gäller inte att hitta den bästa metoden för att alla ska kunna utföra samma pedagogiska aktivitet, så att många olika metoder används och att var och en kan lära på olika sätt. Detta synsätt kräver en god kartläggning och bedömning av barnet för att hitta adekvata insatser och individuellt stöd så att omgivningen på bästa sätt kan möta barnet (Bruce, 2003). Lundberg och Herrlin (2004)

påpekar också vikten av en god kartläggning av barnet för att kunna följa dess läsutveckling och individuellt hjälpa varje barn vid eventuella svårigheter. Till detta behövs bra redskap för läraren att luta sig emot och för att minska risken att bli allt för subjektiv i sin bedömning.

Lärandet kan ses ur ett individperspektiv där elevens biologiska och intellektuella förmåga är det väsentliga eller ur ett omgivningsperspektiv där familjen, skolmiljön, kamratgruppen kommer in. Hänsyn behöver tas till hur mycket barn och förälder pratar, läser tillsammans, om böcker är viktigt i omgivningen och hur skrivandet ser ut (Lindö, 1998).

Lindqvist (1999) refererar till Vygotskij och skriver om förhållandet mellan barnets utveckling och undervisningen. Han menar att barnets utvecklingsnivå inte är en tillräcklig nivå för att bedöma vad barnet klarar och inte klarar. Det finns en närmaste utvecklingszon där barnet med undervisning och stimulans utvecklas. Ensam kanske inte barnet klarar uppgiften men tillsammans med en lärare eller en lite duktigare kamrat lyckas han med uppgiften. Det är i detta stadium barnets närmaste utvecklingszon ligger och efterhand klarar barnet uppgifterna på egen hand. Undervisningen i sig är inte en säker källa till utveckling men den sätter igång en rad processer som annars inte hade väckts. Dessa tankar lutar sig också Tideman, m.fl., (2004) mot när elever ska gruppindelade för att härigenom få ett elevengagemang att bygga på vid speciella uppgifter. Olikheter i kunskap och intressen hos eleverna kan stimulera den närmaste utvecklingszonen och varje elev skulle kunna ha möjlighet att bli en resurs i gruppen.

Frost (2002) jämför den äldre metodiken där hela klassen i kör fick läsa och stava tillsammans. Även om en del elever var osäkra kunde de ta sig igenom texten eller ramsan med stöd av de elever som var duktigare.

En elev som har lätt för att läsa gör sin läsläxa och föräldern lyssnar och samtalar kanske om texten. Har eleven däremot svårigheter med läsningen blir situationen annorlunda genom att skolan då lägger ett ansvar på hemmet att träna läsningen. Föräldrarna ska då utöva ett pedagogiskt arbete vilket de flesta inte har kunskaper om. Viljan att hjälpa sitt barn finns men inte förmågan (Lindö, 1998). I sin doktorsavhandling drar Sandström-Kjellin (2002) slutsatsen att skolan räknar med att hemmet tar aktiv del i barnens läsinläring. Detta har troligen inte någon större betydelse för de barn som är goda läsare eller har föräldrar med pedagogiska kunskaper. För barn med läs- och skrivsvårigheter kan det däremot innebära en fara eftersom det betyder att föräldrarna måste lästräna med barnen och ha den speciella kunskap detta kräver. Detta menar Sandström-Kjellin (2002) stör relationen mellan barn och förälder eftersom denne måste ta på sig rollen som pedagog istället för att vara förälder. Skolan tar då inte heller sitt hela ansvar att lära barn läsa.

Lindö (1998) använder begreppen vertikal kommunikation och horisontell kommunikation. I vertikal kommunikation finns det en part som står över den andre, ett ojämnt förhållande där den ena parten ställer frågor som han redan vet svaret på. Något intresse för elevens perspektiv finns inte. I en horisontell kommunikation är parterna jämbördiga och deras tankar och erfarenheter lika mycket värda. Läraren är intresserad av vad eleven har att säga och en dialog kommer till stånd.

Åkerblom (1988) menar att enligt ett kognitivt synsätt är läsförståelsen viktig. Texterna som eleven ska läsa måste vara kända. Det börjar med en helhet, går vidare till delarna, såsom meningar och ord, stavelser och bokstavsljud och sätts åter ihop till en helhet. Enligt kognitiv teori är eleven aktiv genom att göra om texten till sina egna ord och erfarenheter. Läraren står till sidan och stödjer och hjälper eleven vidare i sin läsinläring utan att styra den, eleven är aktiv och lär sig genom att arbeta med texten.

Enligt det behavioristiska synsättet börjar eleven med att lära sig delarna och sätter sedan ihop dessa till en helhet. Eleven lär sig bokstavsljud som sätts ihop till stavelser, vidare till ord och meningar. Lästekniken är viktigare än förståelsen. Det behavioristiska synsättet anser att

läsförståelsen kommer av sig själv och att det primära är att tekniskt korrekt kunna avkoda. Läraren är den som ger kunskap till eleven och styr inläringen medan eleven blir den passiva mottagaren (Åkerblom, 1988).



## 3 EMPIRISK DEL

I vårt arbete har vi ställt följande problemformuleringar. I vilken utsträckning individanpassas undervisningen och hur individanpassas den för de elever som pedagogerna anser, har läs- och skrivsvårigheter? Dessa frågor är ställda utifrån vårt syfte att undersöka om och i så fall hur undervisningen anpassas för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Vi vill också undersöka vilka definitioner pedagoger sätter på läs- och skrivsvårigheter och vem som ger eventuellt stöd, samt hur det ser ut.

Vi har valt att dela in den empiriska delen i tre avsnitt. Först omfattas den av en beskrivning av vårt val av metod, urval och etiska överväganden. Vidare följer det resultat vi erhållit under våra intervjuer för att därefter gå in på de slutsatser vi kommit fram till. Vår analys kommer att utgå från våra problemformuleringar, vårt syfte samt de intervjufrågor vi ställt.

### 3.1 Metod

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer i vårt arbete. Eftersom vårt syfte var att undersöka hur pedagoger definierar läs- och skrivsvårigheter, hur de individanpassar undervisningen samt vem som ger eventuellt extra stöd och hur det ser ut, ansåg vi det lämpligt med ett djupare och personligt möte. En kvalitativ intervju karakteriseras av raka och enkla frågor som ger innehållsrika och djupa svar (Trost, 1997). Genom detta önskar vi öka vår och den allmänna kunskapen om vårt ämne. Denna metod har vi kommit i kontakt med tidigare och funnit det intressant genom att få en djupare insikt i andra människors reflektioner. Vi anser att det hade varit svårt att få fram några djupare svar och tankar i våra frågor om och hur undervisningen individanpassas genom att använda enkäter. För oss kändes det som om enkäter mer skulle visa på i antal och omfattning snarare än att ge svar på vad som ligger bakom ett handlande eller ett pedagogiskt tankesätt. Ett personligt möte med respondenten ger oss möjligheten att avläsa kroppsspråk, få en inblick i människors drömmar, erfarenheter och attityder. May (2001) beskriver den semistrukturerade intervjun som en form där intervjuaren har stor frihet att fördjupa sig i svaren och att kunna utveckla dessa. Respondenten kan med egna ord och genom sina egna erfarenheter ge sina svar. Vi tror att den semistrukturerade intervjun är en bra form för vårt arbete där vi använder oss av färdiga frågor men som ändå kan utmynna i att respondenten utvecklar sina egna tankar och teorier och där vi kan ställa följdfrågor (Descombe, 2000; May, 2001). Trost (1997) menar att den kvalitativa intervjun är ett bra redskap när man vill hitta mönster och få en förståelse för människors handlingar och sätt att tänka och resonera. Intervjuerna har spelats in på band, efter samtycke med respondenterna och vi har varit ensamma med respondenterna när vi gjort dem.

Genom det fenomenografiska förhållningssättet kan man få ett redskap att beskriva, analysera och förstå erfarenheter. Inriktningen är mot olika sätt att uppfatta, att beskriva världen. Genom att analysera skillnader får vi en inblick i hur saker uppfattas vara, inte hur de är (Rosenqvist, 2004). Kvale (1997) beskriver fenomenologin som ett sätt att förstå och studera respondenternas perspektiv på sin värld, att göra det som inte är synligt uppenbart. Förutfattade meningar ska kritiskt granskas för att på så sätt kunna beskrivas förutsättningslöst. Larsson (1993) menar att fenomenologin är ett perspektiv där man ska bortse från de förutfattade meningar man har om ett visst fenomen. Att helt bortse från sina förkunskaper och meningar därom anser han vara svårt.

Eftersom vi i vårt dagliga arbete kommer i kontakt med lärare och den miljö vi ska studera, kan det bli svårt att helt bortse från våra egna erfarenheter. Detta gör att vårt arbete kommer att utgå från den hermeneutiska traditionen.

Vi är medvetna om problematiken kring den förkunskap vi har och hur det kan påverka våra tolkningar av svaren. Det är enligt Rossmann & Rallis (2003) viktigt att vara medveten om vilken bakgrund, erfarenhet jag har som forskare och vilket förhållande jag har till mitt ämne.

### **3.1.1 Urval**

Trost (1997) anser att fyra till fem intervjuer räcker för ett överskådligt material att arbeta med. I ett inledande skede tänkte vi oss sex intervjuer som ett tillräckligt antal.

Vi har diskuterat om vi själva ska välja ut respondenter eller om vi förbehållslöst ska låta rektorerna ge oss namn. Kanske väljer vi själva omedvetet pedagoger som tänker som vi. Denscombe (2000) beskriver det subjektiva urvalet där respondenterna medvetet handplockas. Här kan stora variationer belysas och extremfall framkomma. Detta för att man anser att detta urval ger det mesta till undersökningen och kan tillföra värdefullt material. Där forskaren redan känner till företeelser eller den miljö som ska undersökas, används ofta denna term.

När vi började fundera över vilka vi skulle intervjua ville vi först ha pedagoger från olika stadier och även specialpedagoger. Detta för att vi ville se hur undervisningen anpassades hela vägen upp genom skolan. Detta ändrade vi till att sätta fokus på lågstadiet där grunden för läs- och skrivinläringen ligger. Vi ansåg att det skulle vara lättare att analysera svaren och få en klarare bild av frågorna om vi höll oss inom samma stadie. De vi har intervjuat är fem stycken lågstadielärare och en ma-no lärare som nu undervisar på lågstadiet. Alla lågstadielärarna har många års erfarenhet av yrket och två är förskollärare i botten. En av de lärare som är förskollärare i botten har också under en relativt lång period arbetat inom särskolan.

För att finna respondenter använde vi oss i ett fall av ett skolalbum där vi hittade en klass och såg vad läraren hette. På detta sätt fick vi ett namn som vi kunde fråga efter när vi ringde till skolorna. Tre av respondenterna arbetar på våra egna skolor. Vi har inte själva intervjuat våra egna kollegor. En lärare som vi tillfrågade sa direkt nej till att vara med. En respondent var väldigt tveksam till att medverka men återkom och sa att hon ville vara med. I sista ögonblicket backade hon ut och vi var tvungna att snabbt hitta en ny.

Genom en kontakt på en skola fick vi tre namn på lärare. Vi ringde upp en av dem och fick ett positivt svar och hon lovade ringa upp oss senare. När vi efter ett par veckor ringde upp henne hade hon lämnat detta vidare till en av de andra nämnda tre.

### **3.1.2 Genomförande och etiska överväganden**

Första steget i vår undersökning var, sedan vi fått namnen på de respondenter som vi tänkte intervjua, att dela upp intervjuerna mellan oss. Det innebar att vi skulle göra tre stycken intervjuer var och vi bestämde dessutom att vi skulle vara ensamma vid intervjuerna då vi förhoppningsvis fick respondenternas tillåtelse att använda bandspelare.

Vi tog telefonkontakt med dels de respondenter som vi redan hade namnet på och i de fall då vi inte hade några namn, ringde vi upp den tilltänkta respondentens arbetsplats. Arbetsplatserna hade vi valt godtyckligt efter deras storlek och elevantal. Tre av dem kan kallas mindre skolor och två av dem kan kallas större skolor.

Vid denna första tillfrågning svarade en av respondenterna genast nej till att medverka, medan vi fick klartecken ifrån de andra fem. Någon av de fem behövde en stunds betänketid men svarade därefter ja till att medverka. Vid en av dessa telefonkontakter hade vi inget namn på

respondenten, utan frågade efter en lärare som arbetade i klass två och fick på så sätt kontakt med denna respondent. Denna respondent svarade ja efter överväganden, men föll av hälsoskäl bort från undersökningen i ett senare skede. Detta får ses som ett bortfall i undersökningen. Hur detta bortfall har påverkat resultatet av vår undersökning har vi svårt att ge ett svar på. Vi tror dock inte att detta har påverkat undersökningen på ett negativt sätt. Den tilltänkta respondent som vid tillfrågning svarade nej, ersatte vi med att genom en god vän få namnet på en lärare vid en av arbetsplatserna som vid telefonkontakt svarade ja med viss tvekan och ville återkomma efter en mindre betänketid. Då det gått en tid tog vi på nytt kontakt med den tillfrågade och denna hade då lämnat över uppdraget till en i hennes tycke mera efter ämnet erfaren kollega. Denna respondent tog senare telefonkontakt med oss och tackade ja till att medverka. Det får ses som ytterligare bortfall att en av de tillfrågade svarade nej. Att detta bortfall kan ha påverkat resultatet av våra slutsatser kan vara en sanning, då Denscombe (2000) säger att människor som tackar nej kan vara av en annan uppfattning i ämnet än de andra respondenterna. Det är dock svårt att med säkerhet säga att det är så. Den respondent som av hälsoskäl föll bort, ersattes av en respondent som vi fick kontakt med genom att ringa ytterligare en arbetsplats och fråga efter namnet på en lärare som arbetade i klass två. Hon svarade sedan ja till att medverka. Vid alla dessa telefonkontakter bestämdes dag, tid och plats för respektive intervju. Vid dessa kontakter presenterade vi oss och berättade syftet med vår undersökning.

Vi berättade även att vi följer etiska principer i vårt forskningsarbete, närmare bestämt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning (1990).

När forskaren talar om etik så handlar detta om för forskaren vad som är rätt eller rättvist, inte bara då forskaren tänker på den färdiga forskningsrapporten utan även på de människor som är berörda av forskningen (May, 2001). Forskningsetiska principer innehåller fyra stycken krav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att respondenten ska veta vilken uppgift han har och att de när som helst kan tacka nej till att medverka och att medverkan är frivillig. Samtyckeskravet innebär att respondenten lämnat sitt samtycke till att medverka och att de när som helst kan lämna undersökningen. Konfidentialitetskravet innebär att forskaren ska ge respondenten största möjliga anonymitet och att uppgifter som respondenten lämnat ska förvaras så att ingen utomstående kan få tag i dem. Nyttjandekravet innebär att respondentens uppgifter inte får användas för andra ändamål än för forskning (Vetenskapsrådet, 1990). Trost (1997) säger att vid första kontakt ska forskaren tala om att det som sägs under intervjun ska förbli hemligt och att respondenten blir anonym. Rossman och Rallis (2003) skriver att det är bättre att påpeka att jag ska göra allt som står i min makt för att skydda identiteten hos respondenterna istället för att garantera det eftersom deras ord kommer att resultera i ett skrivet arbete.

Principer för etik i samhällsvetenskaplig forskning bygger på tankar om att forskningen bör vara sammanförd med principer och regler som talar om hur forskningen ska utföras. Samtyckeskravet betyder att de personer som medverkar måste få veta målet med undersökningen och få veta hur undersökningen går till, alltså vilken metod som ska användas och konsekvenserna av deltagandet i den färdiga forskningsrapporten (May, 2001). Det blir viktigt för den samhällsvetenskapliga forskningen att det finns en relation mellan de människor som medverkar i forskningen och att denna relation bygger på en etisk grund som hjälper forskaren med vad han får och kan göra i sin undersökning, istället för vad forskaren inte får göra (May, 2004). I denna första kontakt tillfrågades även respondenterna om vi fick tillåtelse att använda bandspelare vid intervjun. Några respondenter var ytterst tveksamma till detta, men då vi förklarade att bandspelaren hjälpte oss att vara närvarande i intervjun och att vi inte behövde koncentrera oss på att anteckna, svarade respondenterna ja till

bandupptagning. Trost (1997) säger att många människor ej vill bli inspelade, men då de accepterar glömmar de bort att bandspelaren är på. En viktig fråga enligt May (2001) är om man som forskare ska använda bandspelare vid intervju. Många människor känner sig hämmade av att spelas in och vill därför inte. En nackdel för forskaren kan vara att det tar lång tid att göra utskriften, men som fördel kan ses att intervjuaren är hjälpt av bandspelaren under intervjun eftersom forskaren helt kan koncentrera sig på samtalet och på kroppsspråket hos respondenten. Dessutom är bandinspelningen en garanti på att intervjuaren inte sätter sina egna ord på den intervjuades svar. Kvale (1997) skriver att bandspelare är det vanligaste hjälpmedlet vid intervjuer. Intervjuaren kan helt koncentrera sig på ämnet, och gå tillbaka och lyssna på intervjun vid ett senare tillfälle. Denscombe (2000) menar att använda bandspelare under intervjun ger en fullständig dokumentation av det som sägs och kan kontrolleras i efter hand av andra forskare.

För varje intervju beräknade vi 45-60 minuter, vilket var en väl tilltagen tid. I verkligheten tog intervjuerna 30-45 minuter.

Intervjuerna gjordes på respondenternas respektive arbetsplats och i klassrummen utom vid ett tillfälle då intervjun gjordes i ett personalutrymme. Barn och annan personal kom under intervjuens gång in i klassrummen, detta var inte direkt störande men avbröt oss i våra tankar. Trost (1997) säger att åhörare inte får finnas i den miljö som intervjun sker, utan den ska vara så ostörd som möjligt. Vi blev väl mottagna och stämningen under intervjuerna var trevlig och pedagogerna upplevdes som mycket koncentrerade och svarade engagerat på frågorna. Vi uppfattade att respondenterna tyckte att det var stimulerande att svara på frågorna och att deras svar var prestigefyllda då frågorna var mycket angelägna för respondenternas yrkesroll. Samtliga intervjuer bandades. En del anteckningar gjordes för minnets skull. Under intervjuerna utgick vi ifrån våra tio frågor som till sin karaktär var öppna, och respondenterna gavs möjlighet att utveckla och ge sina egna svar. Vi kunde ställa följdfrågor som utvecklade vår förståelse av svaren. Respondenterna fick veta syftet med undersökningen, och hade inte fått se de enskilda frågorna före intervjun, då vi ville ha deras egen upplevelse och uppfattning om den verklighet som de arbetar i. Respondenterna hade mycket att berätta, men flera av dem undrade över om de svar de gav var rätt eller om vi hade fått ut något av intervjun. May (2001) skriver att en viktig fråga är intervjuarens roll och hur intervjuaren påverkar den som medverkar i undersökningen. Kvale (1997) säger att forskaren måste ha förberett sig väl om intervjun ska lyckas. Tre frågor anser Kvale vara särskilt viktiga; vad, varför och hur. Vad innebär att forskaren förbereder sig och läser in sig på ämnet. Varför innebär att forskaren vet vilket syftet är med undersökningen och hur innebär att veta vilken metod som forskaren ska använda t.ex. semistrukturerad intervju. May (2001) menar vidare att det är lika viktigt att respondenterna har kunskap att kunna svara på frågorna som intervjuaren behöver ha svar på. Intervjuaren måste få respondenten att förstå att deras svar har stor betydelse för undersökningen och att samarbetet är det viktigaste för att forskningen ska kunna göras. Intresset måste hållas vid liv under hela intervjun. Vi upplevde att frågorna gav uttömmande svar och att vi hade god förförståelse av ämnet som vi hade läst in oss väl på. Kvale (1997) menar att forskaren blir sitt eget verktyg och får genom att vara kroppsligt och själsligt närvarande tillgång till respondentens värld. Likaså kände vi väl till den miljö respondenterna arbetar i genom egna yrkeserfarenheter i liknande miljö.

### **3.1.3 Bearbetning**

I nästa steg skrev vi ut varje intervju i obearbetad form, i skriftspråk så nära respondenternas egna ordval vi kunde komma. Kvale (1997) menar att när forskaren skriver ut sina intervjuer kan detta sägas vara första steget i analysarbetet. Utskriften ger en första överblick av

materialet. Dessa utskrivna intervjuer har vi enskilt och tillsammans granskat. Vi använde oss av vad Kvale (1997) kallar en meningskategorisering som analysmetod. Meningskategorisering betyder att intervjun delas upp i olika kategorier. Dessa kategorier kan bildas av likheter i svaren som blir en kategori, liksom olikheter kan bli en kategori. Kategorierna kan ha setts ut från början eller bli tydliga under analysens gång (Kvale, 1997). Då några av intervjufrågorna gav snarlika svar på flera av frågorna blev dessa de första naturliga kategorierna som vi utgick ifrån. Vi letade efter likheter i respondenternas svar som vi sammanställde under för kategorierna passande rubriker. Skillnader som vi funnit, har vi också tagit fasta på och för att belysa svaren har vi använt oss av ordagranna citat för att förhöja läsarens känsla. Kvale menar att ”det vanligaste sättet att presentera resultaten från intervjuundersökningar är genom valda citat. Intervjucitaten ger läsaren ett intryck av interaktionen i intervjusamtalet och exemplifierar det material som använts för forskarens analys” (s.240). De citat vi har med i resultatbeskrivningen kommer från alla de respondenter vi intervjuat. Vi har valt att inte koda citaten. Vi anser det inte som betydelsefullt vem som sagt vad, utan istället vad som utmärker en allmän känsla och uppfattningen. Genom det Kvale (1997) beskriver som en meningskategorisering följer här en sammanfattning av de intervjuer vi gjort. Utifrån vår problemprecisering följer därefter de slutsatser vi kommit fram till.

## **3.2 Resultatbeskrivning**

Här redovisar vi de resultat vi kommit fram till genom vår undersökning. Under varje tolkning följer en sammanfattande kommentar.

### **3.2.1 Innebörden av språklig medvetenhet och att vara läsmogen.**

Flera av respondenterna menar att språklig medvetenhet är när barnet kan urskilja nyanser i språket, leka och laborera med språket, förstår ordens innebörd och förstår att ett språk är uppbyggt av bokstäver, ord och meningar. Språklig medvetenhet är att kunna rimma, veta vad ord betyder, kunna prepositioner och höra vilka ljud som kommer först och sist i ett ord samt att jämföra långa och korta ord.

Barnet förstår att språket kan användas till att kommunicera med andra människor och att det då följer vissa regler. De ska kunna uttrycka sig och kunna berätta sammanhängande så att de gör sig förstådda.

”Allting är inte huller om buller bara, det finns en viss ordning på allting, det måste ju vara det, att man inom sig kan bygga upp ord för att kunna läsa. Och de barn som inte har det så lätt för sig har det mer kaotiskt i huvudet så klart”.

En respondent säger att barnet ska kunna skilja på ordets innehåll och vad betydelsen är. Veta lite vad man har för nytta av att kunna läsa och har ett intresse för språket.

En respondent uttrycker att ordförrådet är en viktig bit i den språkliga medvetenheten. De har arbetat mycket med läsning i klassen och ju mer barnen läser desto fler ord fastnar i huvudet på barnen. De får en annan språklig uppfattning.

Fem av respondenterna nämner förskolans och förskoleklassens arbete med språklig medvetenhet som en mycket bra start för barnen och att de gör ett bra förarbete.

När skolans läs- och skrivinlärning börjar behöver barnen vara språkligt medvetna på det sättet att de kan vissa begrepp, prepositioner och har ord för saker och ting. Tre av respondenterna menar att hemmet kan göra en stor insats när det gäller att göra barnen läsberedda. Genom att prata med dem istället för till dem, läsa mycket sagor för dem och låta dem vara med och göra saker tillsammans med föräldrarna, där man benämner föremål och de aktiviteter de gör. Försöka göra barnen till aktiva lyssnare där de hjälper till att göra sagor och fylla i berättandet.

En respondent anser att barnen måste ha en språklig medvetenhet, intresse och vilja att lära, självförtroende, förmåga och begåvning annars är det inte någon idé. Det behövs ambition, vilja och intresse menar hon. Har eleverna förkunskaper är det enklare men har de intresset går det fortare.

”Om man kan läsa och tycker det är skoj ger det en själv så mycket som människa”.

Två respondenter menar att skrivning kräver en viss motorik vilket också krävs i talet. Dålig motorik ger dåligt tal och sämre förutsättningar att lyckas i skolan. Dålig finmotorik gör det svårt för barnen att forma bokstäver som de blir nöjda med. Det kan göra så att barnen upplever skrivandet som tråkigt och svårt. Barnen måste också kunna koncentrera sig och ha ett språk så att läraren och eleven kan kommunicera.

Att man läser mycket för barnen och gör dem intresserade av böcker likaså läser rim och ramsor gör nog att barnen utvecklas snabbare, men det är nog inte hela sanningen, menar en respondent. Det måste nog till en viss mognad också, som man nog inte kan påverka så mycket.

De som är vetgiriga och vill ha mer är mogna för läsinlärning. Likaså att barnen kan tala och höra vad de andra barnen säger och förstå att det de säger kan kopplas till bokstäver och kombineras ihop till ord.

Flera av respondenterna säger att de känner om barnen är mogna att börja sin läsinlärning eller om de behöver mer språklig medvetenhetsträning. Även om en del barn inte är färdiga så får de vara med i träningen och bygga ord, leta kompisarnas namn och på så sätt knuffas framåt.

Två av respondenterna nämner att de tar hjälp av specialpedagog och vissa tester för att hitta de barn som inte riktigt hänger med. En del barn är svåra att hitta för de pratar mycket och lär sig utantill. Läraren kan också se att barnet inte hänger med genom att de t.ex. inte uppfattar gruppinstruktioner.

Att kunna kopiera mönster, se symboler, olikheter och likheter är också ett led i mognadsprocessen.

En respondent säger att för de flesta barnen är det något naturligt att läsa och många kan det redan när de kommer till skolan. Det är skillnad på för många år sedan, då kunde de inte läsa när de kom till skolan. De kan de nu och det är positivt och en stor skillnad, menar hon.

Det är viktigt att prata med föräldrarna om barnet inte är språkligt medvetet, menar en respondent. Hon skickar hem en bokstavslåda och förklarar för föräldrarna hur de kan träna bokstäver, ord och meningar. På det sättet hoppas hon få föräldrarna medvetna, engagerade och förstående till att det inte kommer av sig självt utan att de måste jobba på det. Det gäller att väcka ett intresse.

### **Sammanfattande kommentar**

Alla respondenterna beskriver språklig medvetenhet på liknande sätt, dock skiljer sig en av dem åt genom att uttrycka vikten av intresse för språket och att eleverna måste veta vad de har för nytta av att kunna läsa.

En respondent menar att viljan, självförtroendet och motivationen är en drivkraft för att vara läsmogen. Detta skiljer sig från de andra respondenterna som sätter fokus på den språkliga medvetenheten.

### **3.2.2 Att läsa är också att skriva**

Respondenterna anser att läsning och skrivning följs åt, att dessa sker parallellt. Dock börjar ingen av respondenterna med skrivinläring först, utan börjar med läsinläringen. Någon respondent svarar att skolan har valt att börja med läsinläringen, men om det finns elever som inte tycker om att läsa men däremot tycker att skriva är kul så kan respondenten börja inläringen på så sätt.

En respondent menar att eleverna har lärt bokstäver från ord som de har läst och när de skriver så har de orden inom sig vilket de har god nytta av. En respondent menar att det verkar svårt att kunna skriva om man inte kan läsa, men tror att dessa fenomen hör samman.

”Ju mer de kan läsa desto bättre skriver de och tvärtom” .

Denna menar vidare att om eleven inte kan läsa orden och stakar sig fram, verkar det svårt att få ihop bokstäverna till just det ord de vill ha. En respondent menar att skrivningen är bra för att barnen förstår att de kan använda språket till mer än att tala. Respondenten säger att språkutveckling också är skrivutveckling.

Respondenten arbetar redan från början med att eleverna får skriva egna sagor. Kan en elev inte själv skriva, skriver respondenten och eleven får fylla i bokstäver. Respondenten menar att eleverna vill skriva och forma bokstäver.

En respondent säger att skrivning är lättare för eleverna och att detta märks då eleverna får lägga bokstavsplattor och genom att använda alfabetsväskor får lägga ord och namn. Respondenten menar att detta är lättare för eleverna än att höra vilket ord som börjar med ett visst ljud.

Respondenterna har alla hört talas om teorin att skrivandet är lättare än läsandet och bör föregå detta, men har ingen säker åsikt om detta.

### **Sammanfattande kommentar**

Alla respondenterna menar att läsning och skrivning sker parallellt men en av dem uttrycker att det är svårt att skriva om man inte kan läsa.

### **3.2.3 En definition av läs- och skrivsvårigheter**

Alla respondenterna säger att definitionen av läs- och skrivsvårigheter är vid och att det finns olika grader av läs- och skrivsvårigheter.

En respondent svarar att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårt att komma ihåg bokstäverna och att de inte förstår hur man ska kombinera dem. De kan inte läsa ihop bokstäverna och har de svårt för att läsa ihop ett litet antal bokstäver så blir detta svårare ju längre orden är. En del elever kan läsa ihop orden men förstår dem inte, de vet inte vad orden betyder.

”Man kan läsa ihop ordet men inte förstå det. Såna barn kan man ha, de kan läsa ihop ordet men frågar man vad det betyder har de ingen aning. Det är bara mekanisk läsning. Kan inte göra två saker samtidigt som vi kan, både läsa och förstå”.

Eleverna har svårt att få ihop ord och att de tappar ljud och ändelser. De har svårt att komma igång, de börjar läsa orden men fastnar sedan och säger att detta även kan gälla när de skriver. Elever tappar vokaler och blandar ihop bokstavskombinationer som g och k, detta är varningssignaler menar en respondent. Ytterligare en respondent säger att elever med läs- och skrivsvårigheter blandar ihop vissa ljud t.ex. b,d,p,k och g. Men respondenten är inte av samma uppfattning att det är läs- och skrivsvårigheter om eleverna tappar vissa ljud, eller om de vänder på d och b. Respondenten ser även tecken som att eleverna kastar om siffror och säger 51 när det ska vara 15. Respondenten säger att det tyder på läs- och skrivsvårigheter om en elev blandar ihop b,d,p,k och g och kastar om siffror.

En respondent svarar att elever som har svårt att få ihop ord och skriver ljudenligt stavat för länge, hon menar då upp i årskurs tre, har läs- och skrivsvårigheter. Det gäller även de elever som tycker det är tråkigt att läsa och skriva, som har ett stort motstånd mot läsning och skrivning. Motståndet kommer ofta av att det är något som de inte har förstått i inläringen. Läs- och skrivsvårigheter kan bero på att eleven har misslyckats i sin läs- och skrivinläring och därför inte tycker att det är roligt att läsa och skriva.

Respondenten menar också att om en vuxen säger till en elev att den har svårt för läsning och skrivning så blir det oftast också så för eleven.

En respondent tycker att det är läs- och skrivsvårigheter då alla elever i klassen börjar läsa och skriva, men en elev släpar efter. Respondenten märker att eleven inte kan ljuda, gör omkastningar av bokstäver, flyttar om dem och läser ihop dem fel. Hon menar vidare att det är läs- och skrivsvårigheter när eleven i senare årskurs måste ljuda varje bokstav, säga ordet tyst och sedan läsa ut det. De elever som inte kan dela upp ord i små delar och stavelser får svårt att läsa ut långa ord. Det syns i den fria skrivningen då eleverna stavar så att det inte blir några ord även om de får lov att stava ljudenligt.

Läs- och skrivsvårigheterna kan orsakas av olika syn- och hörselproblem samt ha intelligensmässiga orsaker, menar en respondent.

En av respondenterna menar att de elever som inte kan knäcka koden, de som aldrig kommer igång med läsning och skrivning har läs- och skrivsvårigheter.

”De som verkligen inte kommer igång. Kanske sitter och inte får ner ett enda ord på pappret, det låser sig totalt. De kanske egentligen har mycket att skriva och berätta om men de får inte ner det. Då har man läs- och skrivsvårigheter”.

Respondenten anser också att de elever som har svårt med läsläxan har läs- och skrivsvårigheter. De har ingen flyt i läsningen och stakar på varje ord.

Respondenterna är överens om att svårigheterna skiljer sig åt från olika elever och att orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan vara flera.

Flera av respondenterna svarar att svårigheterna kan vara genetiskt betingade och därför ärftliga. De svarar att föräldrar till elever med läs- och skrivsvårigheter ofta talar om att de själva hade det svårt med läsning och skrivning. En respondent uttrycker att de grava läs- och skrivsvårigheterna är ärftliga.

Respondenterna säger att svårigheterna kan bero på att eleverna inte får eller har fått någon träning att lyssna på böcker och att läsa böcker. Om eleverna inte ser att någon läser hemma eller läser för dem, så kommer eleverna till skolan i underläge. Det kan bero på att eleverna är dåligt medvetna språkligt sätt och att de inte får någon språklig stimulering hemma, ingen lär dem att använda orden rätt eller rättar dem när de säger fel eller pratar med dem.

Respondenterna tar upp sociala orsaker, vilka hemförhållanden eleverna har och menar att många föräldrar inte stöttar sina barn i deras läsinläring. De menar vidare att en del föräldrar



inte bryr sig om och struntar i att göra läsläxan med sina barn. Eleverna har inget stöd för sin läsning.

”De grava svårigheterna är ärftliga. Men är de understimulerade hemifrån, ingen pratar med dem, ingen lär dem använda orden rätt, ingen rättar dem när det blir fel. Det och att ingen läser för dem, om ingen läser hemma eller bryr sig, då kommer de till skolan i underläge”.

En av respondenterna säger att läs- och skrivsvårigheter beror på små neurologiska skador, så små att de inte går att bevisa. Hon menar att de elever som inte skolas lyckas lära läsa och skriva har någon liten skada och hänvisar till att om eleverna är understimulerade så tränar de så mycket i skolan att det till sist lossnar.

En respondent säger att elevens biologiska mognad är en bidragande orsak vid läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att de elever som inte är biologiskt mogna ska vänta lite, helst redan från förskolan upp i förskoleklass. Det är ett svårt beslut att ta och föräldrarna är de som har det slutgiltiga valet. Hittills har hon bara positiva erfarenheter av detta.

”Ju tidigare man ser att ett barn behöver vänta med skolan, så ska man göra det om det så är i förskolan”.

### **Sammanfattande kommentar**

Det finns en bred definition av läs- och skrivsvårigheter. Det beskrivs genom att elever har svårt att få ihop ord, tappar ljud, ändelser, vokaler och blandar ihop bokstavskombinationer. Detta synsätt skiljer en av respondenterna som påpekar att det kan bero på inläringen. Eleven har ett motstånd till läsning och skrivning, det kan vara något eleven missat i tidigare inläring. Orsaken kan dels vara genetiskt betingade eller bero på sociala och miljömässiga förhållande.

### **3.2.4 Tankar kring individanpassad läs- och skrivinläring**

Respondenternas svar på hur läs- och skrivinläringen för elever i svårigheter kan individanpassas är mycket olika.

En respondent har samma läsebok för alla elever i klassen. Hon använder ljudmetoden i sin undervisning och blandar sedan med LTG-metoden och ljudar inte med en elev som redan kan läsa. Respondenten menar att det trots allt är viktigt att alla elever är med på den gemensamma bokstavsgenomgången. Hon anser att den elev som kan läsa kan bokstäverna men ändå behöver lära sig hur de skrivs och formas. Respondenten har tidigare använt individuella övningsböcker men har slutat med detta därför att dessa böcker är betungande för de elever som har det svårt, då dessa känner att de ska igenom alla sidor och kanske måste hoppa över många. Hon gör istället egna övningsstenciler till eleverna.

En respondent tar eleverna där de är och försöker ge dem uppgifter som ligger på deras egen nivå. De elever som har svårt följer respondentens lite lugnare tempo i den allmänna genomgången. Till de elever som inte är språkligt medvetna skickar respondenten, efter samtycke med föräldrarna, hem en bokstavslåda. Tillsammans kan föräldrar och barn prata om och lägga bokstäver. Respondenten lägger mycket ord med dessa elever i skolan. Hon försöker väcka ett intresse och puscha på de elever som inte visar så stort intresse för läsning och skrivning. Till de elever som kan läsa ger respondenten svårare förståelseböcker som dessa elever arbetar självständigt med för att de ska träna sin läsförståelse. Av de elever som har kommit långt i sin skrivutveckling, kräver respondenten mer av i sagskrivningen och tittar mer på den text eleven har skrivit.

En respondent individanpassar på så sätt att alla får lära in hela ordbilder utantill och när de kan ett visst antal ordbilder så kommer de själva på att de kan ljuda ihop ord.

För den elev som inte kommer på att de kan ljuda visar respondenten hur man gör. Respondenten menar att eleven får en metod att använda och att hon ger eleven ett annat sätt att lära in på. De som kan läsa och skriva flytande får andra arbetsuppgifter. Respondenten säger att det främsta sättet att individanpassa på är när eleverna använder olika arbetsscheman där de kan få olika många uppgifter att jobba med i olika svårighetsgrader.

”Det bästa är när man kan hjälpa en i taget. Det är inte lätt att räcka till, jag lovar. Bredden i min klass på 24 elever är en som skulle klara sexan och en som skulle tillbaka till tvåan. Men det är alltid så”.

En respondent håller gemensamma genomgångar med hela klassen, sedan får de som kan läsa en annan bok än läseboken att öva i. De elever som inte kan läsa får då tid att läsa upp läsläxan för respondenten. Hon använder helordsmetoden i sin läsinlärning och samtalar om läxan för läsförståelsens skull. Hon har gemensam bokstavsgenomgång och sedan får eleverna individuella arbetsuppgifter. Ibland tar respondenten hjälp av en fritidspedagog som de elever som behöver läsa i lugn och ro och hjälp med sin läsning och denne går iväg till ett annat rum med dessa elever. Då läser respondenten med de elever i klassen som behöver hjälp och sitter en stund hos de eleverna.

En respondent säger att man som lärare till elever med dyslexi är skyldig att förenkla, förstora och läsa in texter på band men att detta inte alltid görs. Respondenten använder olika svårighetsgrad på läseböcker.

”Vi som pedagoger lever inte alltid upp till det vi ska, om någon har besvär borde vi förstora texter, förenkla dem men hur många gör det egentligen”.

Har respondenten en lugn grupp jobbar hon mera med den enskilda eleven, hjälper denne vidare och peppar eleven så att självkänslan hos eleven höjs. Respondenten försöker skaffa dessa elever en så hög status i klassen som möjligt. Hon menar att om en elev har misslyckats med att läsa i en läsebok och med en läsmetod då byter respondenten alltid ut metod och läsebok. Detta eftersom alla elever inte lär på samma sätt. Respondenten väljer böcker som eleverna klarar, både vad det gäller läromedel och skönlitteratur. Hon nämner olika metoder som t.ex. ordbilder, ordkort, lekar och spel för att eleven ska kunna gå tillbaka och lära missade delar i sin språkliga medvetenhet. Detta kan gälla t.ex. att lära sig rimma, lära in vokaler för att sedan lägga till någon konsonant.

En respondent använder ingen läsebok och blandar ljudmetoden med helordsmetoden. Eleverna arbetar med olika arbetsscheman där de skriver en bokstav, spårar bokstaven, målar bokstaven, letar efter bokstaven i en berättelse och använder olika bokstavskort för att lägga ord. Respondenten anser att detta är en individanpassad inlärning och olika elever kan börja med olika lässcheman beroende på vad de kan och klarar. Respondenten ger läsläxa ur olika böcker beroende på svårighetsgraden och eleverna får låna egna böcker att ha läsläxa ur för att det ska bli roligare. När det gäller skrivningen kräver respondenten mer av duktiga skrivare som får skriva t.ex. två sidor istället för några rader. De elever som har svårt med skrivningen får skriva på dator. På de olika läseschemana kan respondenten stryka eller lägga till uppgifter och ändra svårighetsgraden på datorprogrammen. Respondenten pratar med varje elev om hur de upplever uppgifterna och ger olika extra övningsböcker som t.ex. Ärtan och Pärtan beroende på hur långt eleverna har kommit.

### Sammanfattande kommentar

Två av respondenterna utgår från helordsmetoden. Detta skiljer sig från de andra fyra som använder ljudningsmetoden i första hand, men blandar in andra metoder som LTG eller helordsmetoden efter hand. En respondent använder olika lässcheman, där eleven utifrån sina egna förutsättningar och på egen hand går framåt i sin läs- och skrivinläring. Denne respondent skiljer sig också åt genom att aktivt använda datorn vid svårigheter.

### 3.2.5 Stöd och pedagogiska åtgärder

Fyra av respondenterna menar att stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter ska sättas in så fort som möjligt. Märker läraren ett motstånd, att det går lite trögt eller att det inte går framåt i den takt man förväntar sig ska stödet sättas in snabbt. Går det längre tid tappar barnen sugen och det känns svårare och svårare om de blir efter och ju längre tiden går. En respondent säger att stöd ska sättas in så fort som möjligt men att hon medvetet har lite is i magen och kan vänta. Hon menar att hon har lång erfarenhet och vet att barn mognar så olika vilket visar sig genom att de börjar läsa i slutet av tvåan eller i början av trean. Då är det viktigt att kunna diskutera med specialläraren.

Första terminen är det bättre att ha någon extra i klassrummet som resurs menar en respondent. Mycket arbete går ut på praktiska övningar och det är bra att vara två. Framåt mitten på vårterminen i ettan tycker hon att hon ser något sådär vem som behöver lite extra. Men hon vill inte ha för bråttom för det kan ändra sig. De som har haft det jättejobbigt kan helt plötsligt. Hon vill gärna kolla upp läsningen i tvåan, då hon menar att man kan se vem som behöver stöd. Hon säger:

”Men inte tidigare än våren i ettan i alla fall. Det kan gärna vänta till hösten i tvåan”.

Redan i förskoleklassen går specialläraren in och tittar på barnen vilket medför att när de kommer till ettan vet läraren vilka som behöver extra hjälp.

En respondent nämner att skolan satsar på att sätta in den mesta hjälpen i de lägre klasserna. Fem av respondenterna berättar att det extra stödet ges av specialläraren. Specialpedagog nämns i ett fall. Fritidspedagog används i något fall som extra resurs. Barnen går iväg en och en för att få stöd. Någon gång har specialläraren grupper med barn. En lärare nämner att det inte skulle fungera om specialläraren kom till klassen för att ge stödet eftersom det i klassen finns många barn som får stöd av henne. Det skulle bli konflikter och barnen skulle inte få det som de behöver. Hon menar att barnen upplever det inte som utpekande att gå till specialläraren. De tycker det är spännande och ett privilegium där de får spela spel och göra sånt de inte hinner med i stora klassen. Problemet, menar en respondent, är att barnet ibland missar en del av det man gör i klassrummet. Specialläraren klarar inte att lägga all hjälp bara på matte och svensktimmarna.

”Ibland känns det att det är synd om barnen när de missar sånt klassen gör. Vad gör man? Kan man se man till att det ligger på samma ämne som man har i klassen, men det går inte alltid.”

En respondent svarar att det inte är mycket extra stöd eleverna får. Här ges stödet i den ordinarie gruppen av ordinarie lärare eller kollegan i parallellklassen. När den ena gruppen har idrott är de två lärare i den andra gruppen. Detta ger en liten möjlighet till dem som behöver extra hjälp i framför allt matte och svenska. Det kan också vara andra elever som

sitter med de elever som har svårigheter. Men det måste vara kloka elever som förstår att ha tålamod och att inte alltid svara först och som orkar lyssna när någon hackläser. Den hjälp som ges till elever med lässvårigheter är främst intensivläsning hos specialläraren. Två respondenter berättar att de har en liten grupp elever på morgonen för de barn som av olika anledningar har svårt att koncentrera sig. Det är grupper med lite olika åldrar som på det sättet får en mjukstart av dagen.

”Beroende på koncentrationen, om de hade gått direkt till klassrummet hade de kanske stört eller inte kommit igång med sitt arbete.”

På en skola delar specialläraren upp terminen i fyra delar och fördelar tiderna i de olika klasserna. De elever som behöver extra stöd får det i perioder med uppehåll emellan. Elever som har allra störst behov får dock det under så lång tid som krävs, de har en stående tid hos specialläraren. Det blir mer effektivt än att ha en hel grupp och träna med. Risken är att det är färre som får hjälpen, menar respondenten. Enskild undervisning ger mer arbetsro och möjlighet för eleven att koncentrera sig.

### **Sammanfattande kommentar**

En av respondenterna berättar att extra stöd till eleverna ges inom den ordinarie gruppen av läraren eller kollega. Detta skiljer sig från de andra som svarar att extra stöd ges utav speciallärare på skolan i form av intensivläsning.

### **3.2.6 Föräldrarnas roll kring läs- och skrivutveckling**

Respondenterna är alla medvetna om problemet med att skicka hem läsläxor till barnen där svårigheter finns. Fyra av dem nämner att de tar hjälp av speciallärare/specialpedagog för att stödja föräldrarna i träningen hemma. Det är viktigt att föräldrarna vet hur de ska göra och att de känner stödet från skolan. I fall då stora problem finns är det jätteviktigt med täta och bra kontakter med hemmet. Överlag anpassas läxorna till vad barnet klarar och specialläraren tar i vissa fall över det ansvaret. Barnen får sina egna speciella läxor, avpassade för dem. Ibland ska de lyssna på ljudband och i en del fall läser föräldern läxan för barnet som får följa med i texten.

En respondent menar att attityder från föräldrarna påverkar barnet mycket. Föräldrar som själva inte har haft det så lätt för sig i skolan, överför omedvetet sin syn på detta. En del försvarar sitt barn med att det är för mycket läxa och några föräldrar har själva problem som de behöver reda ut innan de kan hjälpa sitt barn. Istället borde de se läxorna som ett träningstillfälle för sitt barn och inte lämna över hela ansvaret på skolan. Hon säger också att föräldrar med problem måste få finnas men det går inte hur långt som helst när man gjort allt från skolans sida.

”Det är en mycket intressant fråga, vi kan inte kräva att alla föräldrar ska vara speciallärare”.

En respondent beskriver ett fall där föräldrarna själva har svårt att läsa. Hon säger:

”Det är knepigt. Vi har ett fall där det är så och vi har ju skickat hemläxa ändå med sämre och bättre resultat. Vi har ringt också, mer kan man ju inte göra. Jag vet inte hur man ska göra.”

Skolan ska inte lasta föräldrarna, de kan berätta sagor och göra andra saker med barnen. En del upplever sin egen skoltid igen och blir arga eller nervösa vilket påverkar barnet, anser en respondent. Hon säger vidare att det är skolan som ska ta grovjobbet. De som har det svårt ska inte straffas genom att ha extra mycket att läsa hemma.

Fyra av respondenterna nämner att barnen inte alltid får det stöd de behöver hemifrån. Det är allt från att läxor prioriteras bort, samtal mellan de vuxna och barnen förekommer inte på samma sätt som förr och att sagoläsning har i många fall försvunnit.

”Vet inte om vi ställer för höga krav på föräldrar med barn med läs- och skrivsvårigheter. Välutbildade föräldrar bryr sig inte alltid om sina barns svårigheter och inläring heller”.

### **Sammanfattande kommentar**

I denna fråga är respondenterna enade om att det är skolans som måste ta det stora ansvaret för elevernas läs- och skrivinläring. Alla ser det som viktigt att föräldrarna engagerar sig i sina barns läsning men är medvetna om att alla barn inte får den stöttnings hemifrån.

### **3.3.7 Analys och kommentar**

Enligt respondenterna är språklig medvetenhet när eleverna kan rimma, leka med språket, höra vilket ljud som kommer först och sist i ett ord och förstår att språket är uppbyggt av bokstäver, ord och meningar. De bör också kunna prepositionerna, ha ett bra ordförråd och kunna uttrycka sig och berätta sammanhängande så att andra förstår. En av respondenterna uttrycker det med att barnet ska kunna skilja på ordets innehåll och vad betydelsen är.

Fem av respondenterna nämner att förskolan och förskoleklassen gör ett bra arbete med att göra barnen språkligt medvetna.

För att vara läsmogna behöver eleverna vara språkligt medvetna, kunna koncentrera sig och ha ett bra språk, så att de kan kommunicera med andra. En respondent menar att de behöver ha ett gott självförtroende, en vilja att lära sig liksom förmågan och begåvningen. Självförtroendet är något som tre av respondenterna nämner som en viktig faktor för att lyckas i skolan och med läsinläringen.

Hemmet har en viktig roll när det gäller att göra barnen språkligt medvetna, anser respondenterna. Genom att läsa sagor och ge barnen ord för saker och ting kan föräldrarna stötta. En respondent menar att det är viktigt att få föräldrarna medvetna och engagerade kring sitt barn speciellt när svårigheter uppstår.

Motoriken har en viss betydelse för talet och möjligheten att forma bokstäver som eleven blir nöjd med, anser två av respondenterna.

Respondenterna är överens om att läsning och skrivning bör ske parallellt. Fyra av de tillfrågade säger att skrivandet nog är lättare för eleverna eftersom orden då utgår från dem själva. Ingen av de tillfrågade börjar dock med skrivandet men använder det i samspel med läsandet.

Definitionen om vad som är läs- och skrivsvårigheter är bred och det finns olika grader av svårigheter, det är alla respondenterna ense om. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha svårt att komma ihåg bokstäverna och hur de ska läsas ihop. De kan inte läsa ihop ett litet antal bokstäver vilket gör att det blir svårare och svårare ju längre orden blir. De tappar också ändelser och ljud och blandar ihop bokstavskombinationer samt vissa ljud. En respondent nämner elever som har ett motstånd till att läsa och skriva. Hon menar att läs- och skrivsvårigheter kan bero på att eleven misslyckats i inläringen och därför har ett stort motstånd. En respondent tycker det är svårigheter när alla i klassen kan läsa utom en som släpar efter. Flera av respondenterna anser att läs- och skrivsvårigheter kan vara ärftliga och

att de även kan bero på understimulering och dålig stöd hemifrån. Den biologiska mognaden är också en bidragande orsak till varför en del barn är senare än andra med läsandet.

En respondent nämner olika syn- och hörselproblem som en orsak. Att inte knäcka koden och få flyt i läsningen är på samma sätt att ha läs- och skrivsvårigheter.

Alla respondenterna tycker att de individanpassar sin läs- och skrivundervisning. Detta sker på olika sätt i de olika grupperna. Någon gör egna övningsstenciler till de elever som behöver det, en skickar hem bokstavslådor och arbetar mycket med att lägga ord, en annan försöker höja statusen för elever i klassen. De flesta arbetar både med hela gruppen där alla lär samma sak och genom att individanpassa undervisningen på olika sätt. Både ljudmetoden och helordsmetoden används och respondenterna försöker ge eleverna olika metoder som redskap in i läsandet. Genom ordkort, spel och olika svårighetsgrader på böckerna försöker de hitta rätt nivå för eleverna. För de elever som kommit längre i sitt lärande kräver respondenterna lite mer och de får också anpassade uppgifter.

Fyra av respondenterna anser att stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter ska sättas in så fort som möjligt. Där det inte går framåt i den takt man förväntar sig eller där det finns ett motstånd till att läsa och skriva ska stöd snabbt sättas in. En respondent menar dock att hon har is i magen och vet att barn mognar olika fort. Hon säger att man gott kan vänta tills höstterminen i tvåan.

Fem av respondenterna har tillgång till speciallärare eller specialpedagog för att ge extra stöd till de elever som har behov av detta. En respondent säger att det inte är mycket stöd barnen får men hon arbetar tillsammans med en kollega och de kan vissa stunder stötta i varandras klasser. I något fall tar man hjälp av en fritidspedagog. Eleverna får detta stöd en och en, hos specialläraren. Vid några tillfällen förekommer det att grupper av barn arbetar tillsammans hos specialläraren. Den hjälp som eleverna får är oftast intensivläsning. Enskild träning är mest förekommande och respondenterna anser att eleverna då har störst möjlighet att få det som de behöver. På två skolor har de en liten grupp elever på morgonen. Dessa elever behöver mjukstarta dagen för att kunna koncentrera sig.

Fyra av respondenterna menar att barnen inte alltid får det stöd de behöver hemifrån. Det är viktigt att ha med föräldrarna i arbetet med läsningen och speciallärare/specialpedagog används i samtalen med föräldrarna. Respondenterna är alla medvetna om problemen när det gäller att skicka hem läxor till elever där föräldrarna själva har svårigheter när det gäller läsning och skrivning. I de allra flesta fallen anpassa läxorna efter vad barnet klarar och respondenterna anser att det är viktigt att föräldrarna vet hur de ska hjälpa barnet vid läxläsningen.

### 3.3 Slutsatser

Med en återkoppling till vår problemformulering och vårt syfte samt styrkt med våra resultat kan vi se följande slutsatser, detta med hänsyn tagen till studiens omfattning.

- Att alla pedagogerna anser att de individanpassar sin undervisningen för de elever de anser har läs- och skrivsvårigheter.
- Att elever med läs- och skrivsvårigheter får annat material, såsom andra läroböcker, övningsblad, lättare och mindre läxor, spel och ordkort.
- Att pedagogerna ställer olika krav på eleverna beroende på deras behov och kunskapsnivå.
- Att pedagogerna ger elever med läs- och skrivsvårigheter andra metoder för att lära in, t.ex. byter från ljudningsmetod till helordsmetod eller tvärtom.

- Att elever har svårt att få ihop ord, tappar ljud och ändelser, blandar ihop vissa ljud och saknar flyt i läsningen samt har ett motstånd till att läsa och skriva och en brist på språklig medvetenhet är några av de definitioner som pedagogerna ger på läs- och skrivsvårigheter.
- Att pedagogerna anser att orsaken till läs- och skrivsvårigheter kan bero på ärftlighet eller biologisk omognad.
- Att understimulering och dåligt stöd hemifrån bidrar till att eleverna kommer efter i sin läsinlärning.
- Att på fyra av fem skolor ger specialläraren/specialpedagogen det extra stödet.
- Att det extra stöd som elever med läs- och skrivsvårigheter får, sker enskilt och oftast genom intensiv lästräning.

## 4 DISKUSSION

Vårt syfte med denna studie var att undersöka hur och i vilken utsträckning pedagoger i årskurs 1-3 individanpassar undervisningen för eleverna och se hur eventuellt extra stöd ser ut och vilka pedagoger som ger det stödet. Vidare ville vi granska vilket synsätt pedagoger har på läs- och skrivsvårigheter. Vi ville också se vilka faktorer som kan påverka läs- och skrivinläringen för eleverna.

Med utgångspunkt från vårt syfte och problemfrågeställning följer här våra tankar kring den litteratur vi läst och de svar vi fått av våra respondenter. Många tankar har väckts kring läs- och skrivinläring och de metoder som används på skolorna. Likaså hur individanpassningen ser ut och vad pedagogerna anser vara viktigt. Vårt upplägg av diskussionen ser ut så här.

Först kommer en diskussion kring hur stödet till eleverna ser ut och om synen på svårigheterna ses ur ett omgivningsperspektiv eller individperspektiv. Efter detta följer ett avsnitt om definitioner på läs- och skrivsvårigheter och vad som kan orsaka detta. Sen kommer ett stycke om individanpassad undervisning, språklig medvetenhet och elevens motivation och självbild. Motorikens betydelse belyses också här. Följande stycke tar upp föräldrarnas betydelse för sina barns inläring. Efterföljande avsnitt tar upp hur vi har genomfört vår undersökning och de funderingar vi har kring detta samt lite tankar om fortsatt forskning.

En av skolans viktigaste uppgifter är att ge eleverna så goda tillfällen som möjligt till en bra språkutveckling. Detta är en förutsättning för var och ens aktiva och sociala liv. Det är ett gemensamt ansvar för alla de pedagoger som arbetar kring barnet att främja den språkutvecklingen. Språkets betydelse för lärandet är något som varje pedagog måste ha en medvetenhet om (Kursplaner och betygskriterier för grundskolan, 1996). Språket är alltså en av de viktigaste delarna barnet behöver ha med sig i livet och in i skolans värld. Nästan alla respondenter berättar om förskolan och förskoleklassens viktiga arbete kring språklig medvetenhet. Detta arbete är viktigt för den fortsatta läs- och skrivinläringen och tillgodoser alla barn, även de som kanske har en understimulerad hemmamiljö språkligt sätt. På en del skolor går specialläraren in redan i förskoleklassen och ser vilka som behöver extra stöd. Vi tror att med "Hallengrenpengarna" kan det bli möjligt för förskolorna att få en extra resurs och tydligare stöd till de barn som behöver det.

### 4.1 Olika synsätt kring läs- och skrivinläring

Svårigheterna kan ses ur olika perspektiv, dels att eleven blir bärare av problemet eller att den omgivande och sociokulturella miljön runt barnet vållar bekymmer. I vår undersökning framkommer det att under nästan hela skoldagen finns alla eleverna tillsammans i sin klass. De elever som får extra stöd går däremot iväg från gruppen under korta pass, alla dagar i veckan eller enstaka tillfällen i veckan. Det visar sig att i de allra flesta fallen ges extrahjälp till elever genom att de lämnar sin ordinarie klass. Respondenternas svar på hur stödet till elever med läs- och skrivsvårigheter ser ut, är att de övar läsning och skrivning hos en speciallärare eller specialpedagog. De får intensivläsning eller individuell lästräning.

Fem utav våra sex respondenter säger att på deras skolor finns en speciallärare/specialpedagog som arbetar med barn i behov av stöd för sin läs- och skrivinläring. Carlström (1996) menar att individuell lästräning ska vara grunden för undervisningen med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Det är bra, då träningen kan



anpassas till den särskilde elevens behov vilket, enligt Carlström, sker bäst genom enskild undervisning. Detta motsägs av en annan teori där man ser lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv (Nyström, 2002). Lärandet blir där en del i samspelet med klasskamrater, olika miljöer och situationer. Vi får en känsla av att respondenterna är medvetna om problematiken då en elev går ifrån klassen och då missar det som görs i klassrummet. Respondenterna tycker att detta vägs upp av den intensivträning, speciellt anpassad till just den eleven som specialläraren kan ge, liksom att eleverna ser det som en förmån att få gå iväg och göra något annat spännande.

I vår undersökning fanns våra tankar kring en klassundervisningen anpassad efter var och ens behov. Mycket hjälp kunde då ges till elever med läs- och skrivsvårigheter inom den vanliga gruppens undervisning, såsom tankarna är för "en skola för alla". Viktiga tankar blir då helhetssynen runt varje elev och att läs- och skrivsvårigheter bara är en term som talar om att en elevs läs- och skrivinläring inte går framåt i den takt som den borde göra. Tänker pedagogerna på omkringliggande faktorer som koncentration, självförtroende, mognad och klassrumsmiljö? Detta poängterar Carlström (1996) genom att ta upp vikten av en helhetssyn runt barn med läs- och skrivsvårigheter. Detta innefattar också barnens ålder, hur mognaden ser ut, skolförhållanden, omgivningens inställning, hur problemet ser ut och hur medveten eleven är om sina svårigheter. Vem som står för helhetssynen är viktigt och vilka möjligheter som skolan har att kunna hjälpa. Genom att utgå ifrån en helhetssyn, för att se vad som behövs för just den enskilde eleven. Dessa uppgifter sätts sedan ihop till en bild av vad den eleven behöver ha för hjälp (Jakobson, 1996). Respondenterna uppvisar, enligt oss, en helhetssyn, kunskap och erfarenhet om sina elevers utveckling och en bra kartläggningsförmåga av eleverna.

Likaså Lindö (1998) menar att det är viktigt att alla pedagoger som arbetar kring eleverna har en gemensam pedagogisk grundsyn. Ett specialpedagogiskt förhållningssätt och en helhetssyn på barnet har alla eleverna glädje av i sin språkutveckling. Ericson (1996) menar att läraren ska utgå ifrån elevens starka sidor och ge eleven det stöd som behövs. I litteraturen finner vi en uppfattning om att det är viktigt att kartlägga elevens läs- och skrivförmåga. Detta för att få en klar bild av var det är barnet behöver. Hjälpen ska sättas in utifrån det eleven är bra på. Alla elever har inte samma förutsättningar och hjälpen kan inte se likadan ut för alla.

Vi får en känsla av att respondenterna inte upplever sig själva som tillräckliga, trots att de använder sig av en mängd olika metoder i sin undervisning. De anser att eleverna behöver ett extra stöd enskilt av speciallärare/pedagog.

Respondenterna är överens om att stödet till elever med läs- och skrivsvårigheter ska sättas in så tidigt som möjligt och i de lägre årskurserna. Elever som möter svårigheter tappar sugen om det går för lång tid och svårigheterna ökar då. Respondenterna svarar att när de märker ett motstånd hos elevens med läs- och skrivinläringen eller att det inte går framåt, ska eleven få stöd.

Någon speciallärare tittar på eleverna redan i förskoleklass, medan några respondenter svarar att eleverna behöver olika lång tid för att lära in och att elever mognar väldigt olika.

I vissa fall förekommer det att elever med liknande problem sätts samman i små grupper. Eleverna kategoriseras och individperspektivet blir det som sätts i fokus. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) menar att även om skolan tar sin utgångspunkt i både ett individrelaterat och ett omgivningsrelaterat perspektiv så sätts fokus på individen. Detta beskriver Sandström-Kjellin (2004) genom att elevens biologiska och intellektuella begåvning ses som individrelaterat och miljön som omgivningsrelaterat. Genus, etnisk tillhörighet, social och kulturell miljö och föräldrarnas utbildning är faktorer som spelar en roll i elevers lärande. Hon menar också att det finns olika inlärningsstilar och intelligenser men att alla ligger inom det normala. Allt detta måste pedagoger vara beredda och rustade att möta genom bl.a. ett flexibelt arbetssätt. Carlgren (1999) beskriver detta genom att elever

möts och samspelar i samma sociala miljö uppstår kunskap. Det blir en interaktion, ett samspel där kunskap föds. Genom att uppleva gemensamma saker och kring diskussioner får eleven tolka det sagda och ta det till sig som nyvunnen kunskap och inläring sker. Att uppleva situationer och höra andras tankar kring ämnen får oss att omvärdera eller bli stärkta i våra tolkningar. Att se hur eleven deltar i den sociala miljön och titta på hur miljön runt eleven har rustat det med förståelse och förkunskaper ger pedagogen möjlighet att hitta det som orsakar svårigheter. Detta är för oss ett viktigt specialpedagogiskt förhållningssätt.

Carlgren (1999) skriver om att inläring kan ske om en elev med mera kunskap samarbetar med en elev med mindre erfarenheter. Den mindre erfarna tar efter strategier för att lära. Detta beskriver Vygotskij i Lindqvist (1999) som elevens närmsta utvecklingszon. Ensam kanske inte eleven klarar vissa uppgifter, men tillsammans med en duktigare kamrat eller en vuxen klarar han det. Efterhand klarar eleven uppgifterna på egen hand. Detta sätt nämner en av våra respondenter som en metod hon använder i klassrummet. Hon svarar att hjälpen som finns att tillgå är liten och den sker nästan helt och hållet i den ordinarie gruppen av ordinarie lärare eller av läraren i parallellklassen. Ibland kan det vara andra elever som sitter tillsammans med eleverna som har svårigheter men hon säger att det måste vara kloka elever som orkar lyssna på en klasskamrat som stakar sig fram.

Frost (2002) nämner en metodik där alla eleverna i klassen tillsammans i kör läser en text. Detta skulle stödja de osäkra eleverna genom att de duktigare för texten framåt. I likhet med Vygotskijs teori (Lindqvist, 1999) främjar denna metod elever som inte kommit lika långt i sin utveckling

Det finns en medvetenhet hos respondenterna om att svårigheter i skolan kan orsakas av miljön runt omkring eleven. Det verkar ändå som om det är svårt att ändra miljön i klassrummet eller verksamheten där. Pedagogerna individanpassar till viss del men eleven måste ändå få ett extra stöd hos specialläraren/specialpedagogen.

## 4.2 Definitioner på läs- och skrivsvårigheter

I vår undersökning ger respondenterna en mängd olika definitioner på vad de ser som läs- och skrivsvårigheter och vad som kan vara orsaken. Alla respondenterna menar att det finns en bred syn på detta, att det skiljer sig från elev till elev och att orsakerna kan vara många. Läs- och skrivsvårigheter kan vara elever som inte knäcker koden, som aldrig kommer igång med sin läsning utan stakar sig, tappar ljud och ändelser och kastar om ljud och bokstäver. Elever måste framförallt vara språkligt medvetna för att inte få svårigheter. Elever som inte kan ljuda eller som ljudar långt upp i årskurserna har svårigheter menar en respondent. Likaså att inte komma ihåg bokstäverna eller att veta hur de kan kombineras. En del elever får bara ner ett par ord på pappret fastän de kanske har jättemycket att skriva om, det låser sig, säger en respondent och menar att det är också läs- och skrivsvårigheter. Ericson (1996) och Frost (2002) använder en liknande beskrivning för att ge en definition på läs- och skrivsvårigheter.

Att förväntningar på elever kan orsaka svårigheter anser en respondent. Säger förälder eller lärare till en elev att den har svårigheter kan det ofta bli så. För att stå upp till andras förväntningar gör sig eleven svagare i läsning och skrivning, ett sätt att skydda sin redan dåliga självkänsla (Taube, 1987). För att stötta och stärka elevens självbild behöver pedagogen stötta och uppmuntra samt vara medveten om att olika elever har olika inläringssätt. Detta innebär att pedagogerna måste använda sig av olika metoder i sin undervisning. I vår studie har vi sett många exempel på olika tillvägagångssätt och vi menar att där finns en medvetenhet kring detta. Taube (1987) menar att det inte får finnas några jämförelser elever emellan. Genom en individanpassad undervisning ges uppgifter till var och en elev som är på rätt nivå. Med olika läromedel, spel och uppgifter är det svårt för eleverna

själva att jämföra varandra och ingen behöver känna sig sämst. Vår egen erfarenhet säger oss att även om eleverna har olika material att arbeta med är de medvetna om vilka i klassen som har svårigheter. Ofta är eleverna själva väldigt kloka och har en stor acceptans mellan sig. Är vi kloka pedagoger i detta sammanhang, kan nog den goda självbilden hos barnen bestå. Sandström-Kjellin (2002) menar att definitionen på läs- och skrivsvårigheter skiftar i vårt samhälle beroende på tid och krav på att kunna läsa. Vi har funnit definitionen väldigt bred men det som är glädjande är att både i den litteratur vi läst och genom de respondenter vi intervjuat har det funnits en relationell syn på läs- och skrivsvårigheter.

### **4.3 Individanpassad undervisning**

Vi har undersökt hur pedagogerna individanpassar läs- och skrivundervisningen och då speciellt för de elever som upplever svårigheter i sin inläring.

Alla respondenterna anser att de individanpassar sin undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter. I vilken utsträckning har varit den svåraste frågan att tolka för oss. Respondenternas svar på hur de individanpassar undervisningen är mycket olika. Respondenterna möter på olika sätt eleverna där de befinner sig i sin utveckling när dessa kommer till skolan. Som blivande specialpedagoger anser vi att elever har olika behov och förutsättningar för att lyckas med sin läs- och skrivinläring. När eleverna kommer till skolan är det vi som pedagoger som ska göra det möjligt för eleverna, genom att använda metoder och material som är lämpligt för varje enskild elev. Detta hävdar också Ericsson (1996) och menar att när eleverna kommer till skolan har de olika förutsättningar för läs- och skrivinläring. Ericsson säger vidare att varje elev ska få hjälp genom att pedagogen väljer metoder för läs- och skrivinläringen som är lämplig för eleven. Våra respondenter svarade däremot att de utgick ifrån samma läsinlärningsmetod för alla eleverna. Ofta förekommande var helordsmetoden blandad med ljudningsmetoden eller ljudningsmetoden blandad med helordsmetoden eller LTG-metoden. Detta går att läsa om i vår resultatbeskrivning.

En respondent svarar att hon utgår ifrån en helordsmetod som leder till att eleverna självmant kommer på att de kan ljuda. Om en elev inte själv kommer på att han/hon kan ljuda, visar respondenten eleven hur ljudningsmetoden går till. Respondenten menar att hon individanpassar undervisningen på detta sätt, genom att hon ger eleven en annan metod att lära in genom. Längre var ljudningsmetoden den vanligaste läsinlärningsmetoden i Sverige. Hur ljudningsmetoden går till finns att läsa utförligare i litteraturdelen. Texterna till dessa läsövningar är ofta ointressanta för eleven och avkodningsförmågan är det viktiga. Lundberg och Høien (1990) säger att avkodning innebär att eleven kan gå ifrån bokstäver till stavelser till hela ord, för att sedan läsa hela ordbilder. Respondenterna som använder helordsmetoden, genom vilken eleven lär sig läsa hela ordbilder, anser däremot att läsförståelsen är det viktiga, och de samtalar om det lästa med eleverna. Taube (1987) är av motsatt uppfattning än Lundberg och Høien (1990) och menar att ett sätt att individanpassa undervisningen är att ge eleverna läsmaterial där de förstår innehållet i texten. Förstår eleven det han/hon läser, föds en vilja att fortsätta läsa. Respondenterna menar att genom att de samtalar om läsläxan ger de läsförståelse till alla eleverna. Likaså uppfattar Nyström (2002) detta som en del i inläringen där lärarens samtal med eleverna blir viktigt. När vi samtalar så tänker vi och detta leder till att vi sedan gör något. Genom att samtala får eleverna egna tankar som han/hon kan lösa en uppgift med.

Vi tolkar det som att respondenterna är kunniga i att lära ut läsning och skrivning och att de behärskar den eller de läsinlärningsmetoder som de använder väl. De är väl medvetna om avkodningens och läsförståelsens betydelse för inläringen. Genom de svar som vi har fått kan vi tolka det som att respondenterna tycker att läsförståelsen är viktig för elevens

läsinlärning. Då vi själva är studenter är även vi av den uppfattningen att läsförståelsen är viktig, vi får mera motivation att läsa om vi förstår texten och innehållet i det som vi läser.

Alla respondenterna ger individuella arbetsuppgifter till de elever som redan kan läsa. På detta sätt ges ofta elever som upplever svårigheter tid att läsa och öva läsläxa för fröken. Är det här vi kan tolka i vilken utsträckning som respondenterna individanpassar sin undervisning? Vi kan tolka det som att de redan läskunniga eleverna hela tiden får nya arbetsuppgifter att utmana medan de mindre läskunniga får läsa i den läsebok respondenterna ger läsläxa ur. Här stödjer vi oss på Lindö (1998) liksom Taube (1987) som diskuterar om Matteuseffekten. Framgångsrika elever får positivt stöd av läraren medan elever med svårigheter ägnar all sin tid åt avkodning och att kämpa med texten. Vi får en känsla av att respondenterna lättare stimulerar de redan läskunniga eleverna och har mera material till dessa elever. De elever som upplever svårigheter i sin läsinlärning får öva läsläxa enskilt en stund med fröken och fröken sitter en stund hos den enskilde eleven. Vi ser kanske en bild av en skola för alla, där ekonomi och de stora klasserna gör att läraren löser klassrumssituationen på detta sätt för att räkna till åt alla elevers olika behov och förutsättningar. Skolans starka tradition som håller pedagogerna i ett hårt grepp blir tydlig, där pedagogerna ägnar tid åt att ge mer av samma sak och på samma sätt av det de inte kan, för de elever som upplever svårigheter.

Respondenterna har gemensamma bokstavsgenomgångar då de anser att det är viktigt att eleverna lär sig bokstävernas form och ljud. En av våra intervjufrågor tar upp en teori som hävdar att de flesta elever kan skriva redan innan de lär sig läsa, alltså då de kommer till skolan, och att skrivinlärningen därför bör komma före läsinlärningen. På denna fråga svarar respondenterna att de har hört teorin och att många av deras elever redan kan skriva ljudenligt när de kommer till skolan. Men respondenterna säger att skolan har valt att börja med läsinlärningen istället för med skrivinlärningen. En respondent svarar att det verkar svårt att kunna skriva innan man kan läsa. Respondenterna anser ändå att skrivinlärning och läsinlärning sker parallellt, och att skrivinlärningen också är språkutveckling. En del respondenter arbetar aktivt redan från början med skrivningen genom att eleverna får skriva sagor och händelseböcker. Återigen kan vi tolka skolans så starka tradition. Vi anser att det vore ett bra utgångsläge för en del elever att börja med det som eleverna kan och klarar, om de kan skriva så kan de läsa det som de själva har skrivit.

Två av respondenterna går enligt vårt tycke steget längre i sin individanpassning av undervisningen. Dessa väljer medvetet läromedel och material med olika svårighetsgrad som eleverna klarar. Detta gäller även den skönlitteratur som eleverna läser. Även Carlgren (1999) påpekar vikten av att pedagoger måste använda många olika metoder så att varje elev kan lära in, istället för att leta efter den bästa metoden där alla elever utför samma pedagogiska aktivitet samtidigt. En av dessa respondenter peppar elever som har misslyckats eller upplevt svårigheter i sin läsinlärning. När vi tolkar våra intervjusvar ser vi att denna respondent är den enda som medvetet talar om självförtroendets betydelse för elevens inlärning. Som blivande specialpedagoger anser vi att ett salutogent synsätt är viktigt och att en elevs förutsättningar att lyckas är beroende av en god självbild och en tro på sig själv liksom också Taube (1987) framhåller i sin forskning. Respondenten byter alltid läsinlärningsmetod och material för en elev som har misslyckats i sin läsinlärning. Vi anser att detta är viktigt då respondenten inte som en åtgärd ger mer av detsamma, dvs. att traggla ur läseboken, utan ändrar inlärningssätt för att hitta elevens väg till inlärning.

Den andra respondenten utgår ifrån olika arbetsscheman som eleverna arbetar efter. Eleverna kan börja med olika lättscheman beroende på hur långt de har kommit i sin läsinlärning.

Vi tycker att allt detta främjar lusten att lära att det finns en mångfald av metoder. Denna sistnämnda respondent tar upp lusten att lära när han säger att han låter eleverna låna egna böcker, som skönlitteratur att ha läsläxa ur, just för att det ska bli roligare för eleven att läsa. Respondenten använder datorn till de barn som upplever svårigheter med att skriva Detta är

något som även Lundberg och Ohlis (1995) tar upp genom att påvisa att dator med olika ordbehandlingsprogram är ett bra hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter. Respondenten kräver dessutom mera av de elever som har kommit långt i sin skrivinläring, och tittar mer på deras texter. När vi tolkar svaren blir vi lite förvånade att inte flera av respondenterna svarar att de använder datorer till sina elever. Respondenten samtalar med eleverna om hur de upplever sina uppgifter, och kan stryka eller lägga till uppgifter på elevernas lässcheman. Även Nyström (2002) tar upp detta möte mellan lärare och elev och menar att det är viktigt, då lärare och elev har olika kunskaper med sig i mötet. I mötet får eleven och läraren ny kunskap som båda kan ta till sig och göra till sin egen. Dessa metoder anser vi kan utarbetas inom ramen för den vanliga gruppen.

#### **4.4 Faktorer som kan påverka läs- och skrivinläringen**

Språklig medvetenhet är en viktig faktor i processen att lära sig läsa och skriva. Det innefattar att se på språkets form istället för dess innehåll. Magnusson och Nauclér (1993) har forskat kring detta och funnit att förskolebarn som har en god språklig medvetenhet när de börjar skolan, har lättare att lära sig läsa och skriva. För barn med språkstörningar ger det samma goda resultat. Genom detta perspektiv får förskolan och förskoleklassen ännu större betydelse för barnen.

Endast en av respondenterna säger att språklig medvetenhet är att kunna skilja på ordets innehåll och dess betydelse. De andra respondenterna beskriver språklig medvetenhet bl.a. med att barnen kan laborera med språket, rimma, höra olika nyanser, höra första och sista ljudet i orden och ha ett bra ordförråd. Detta ser vi som att alla respondenterna egentligen menar samma sak och är överens om vad språklig medvetenhet står för.

Motoriken är en faktor som kan ge svårigheter, säger några av respondenterna. Detta anser också Carlström (1996) som menar att en utvecklad finmotorik ger en bättre handstil och möjlighet att forma bokstäver som eleven blir nöjd med. Tycker barnet att det är besvärligt och jobbigt att skriva så undviker han det och får inte den träning som behövs. Att skriva slarvigt kan också dölja att eleven har svårt att stava. Den auditiva perceptionen liksom den visuella perceptionen behöver barnet för att kunna höra och urskilja ljuden i språket och få ett grepp om formen för bokstäverna och orden.. Att använda flera sinnen som det kinestetiska, taktila, visuella och det auditiva är metoder som även Lundberg och Høien (1990) tar upp. Det respondenterna nämner kring motorik är finmotorik och munmotoriken som hjälper barnet med sitt tal. Vi anser att kunskapen om auditiv och perceptuell perception, liksom minnesfunktionen nog saknas hos många pedagoger i skolorna. Pedagoger på skolorna glömmer att nämna motorisk och perceptuell träning för eleverna. Vi tror dock att många använder metoder där flera sinnen får samspela när de lär in bokstäver och tränar språklig medvetenhet. I lyssnarlekar och genom att rita och tillverka bokstäver i olika material får barnen möjlighet att lära på olika sätt.

Motivationen är en annan viktig faktor som kan påverka läs- och skrivförmågan hos eleverna. Olika material, spel och läromedel som ger träning för många olika sinnen gör undervisningen roligare och stärker eleven. Detta är något respondenterna använder sig av i läs- och skrivinläringen. Eleven måste också veta varför det är viktigt att kunna läsa och skriva och vad de ska ha det till (Carlström, 1996). Detta är något en av respondenterna tar upp som orsak till läs- och skrivsvårigheter. Eleven finner ingen mening i att läsa och skriva, tycker det är tråkigt och skriver och läser istället så lite som möjligt. Detta ger i sin tur inte den välbehövliga träning som elever med läs- och skrivsvårigheter behöver. Lundberg och Høien (1990) skriver att, för att lära sig läsa och få en automatiserad avkodning måste man läsa mera och öva mycket. Detta blir ett bekymmer för de elever som av olika anledningar har läs- och

svårigheter och där motivationen saknas. Får eleverna för svåra böcker eller annat material och känner att de inte hänger med, blir de omotiverade och kanske istället ikläder sig rollen som klassens buse eller clown. Genom uppmuntran och goda förebilder kring läsandet kan vi stärka eleverna (Taube, 1987). Att hitta rätt material och svårighetsgrad verkar vara något som respondenterna lägger tid på och är medvetna om. Frågan är om tanken är lika medveten när det gäller den som blir klassens bråkstake.

En respondent säger att eleverna behöver ha dels språklig medvetenhet, dels begåvning och förmåga att lära, men också en vilja och intresse att lära samt ett bra självförtroende.

Respondenten berättar att hon peppar elevens självförtroende, och att hon försöker höja elevens status i gruppen. Respondenten byter alltid metod och material då en elev har misslyckats i sin läsinläring.

Vi anser att självförtroendet betyder mycket för en elevs inläring. De elever som vi har mött i våra verksamheter och som har varit bråkiga, okoncentrerade och stört lärarens undervisning, har orsaken till detta beteende enligt vår uppfattning ofta bottnat i ett dåligt självförtroende och en dålig självkänsla hos eleven. Detta kan även passa in på de tysta och osynliga elever som vi ibland har mött, elever som upplever svårigheter i sin inläring och som lätt glöms bort av läraren eftersom de inte gör lika mycket anspråk på lärarens tid som de som är okoncentrerade och stör undervisningen. Att vara stökig kan vara ett sätt att kompensera för sin dåliga självkänsla och verka tuff utåt mot klasskamraterna, men osäker och rädd inombords. Lärarens och elevens relation består då kanske till stor del av tillrättavisningar av eleven från läraren, och eleven uppfyller sin roll som bråkstake och fortsätter att vara stökig. Dessa elever klarar inte att leva upp till de krav som läraren ställer på eleverna i sin undervisning och lärarens undervisning når inte heller fram till alla eleverna i klassen. Vi anser att läraren ska använda olika metoder i sin undervisning för att nå alla elever, och då en elev upplever svårigheter i sin inläring byta metod och material. Annars måste eleven traggla samma övningar där eleven redan upplever ett misslyckande, följden blir att eleven medvetet gör sig själv sämre och skyddar sin redan dåliga självkänsla. Det viktigaste är att läraren utgår ifrån det som eleven klarar och efter hand tar in svårare uppgifter i inläringen och undervisningen. Då växer elevens självförtroende och ny inläring blir möjlig, eleven är motiverad och både elev och lärare kan nå sina mål. En viktig tanke är hur olika elever lär in, vi tänker på hur de stimuleras, dvs. vilka kanaler eleven använder för att ta in. Dessa kanaler kan vara auditivt genom hörseln, visuellt genom synen, taktilt genom känslan eller kinestetiskt genom rumsuppfattningen, något som bör bli avgörande för lärarens och elevens val av inlärningsmetod. Om läraren individanpassar undervisningen så att den stämmer överens med elevens behov ökar elevens självförtroende genom att eleven lyckas med sin inläring och blir intresserad och vill och kan lära sig. Eleven förstår hur han eller hon ska göra för att lära mera. Taube (1987) skriver att om eleven upplever många negativa situationer i sin inläring, förlorar eleven lusten och motivationen att lära då eleven värjer sig ifrån att möta fler misslyckanden och skyddar sig själv genom att bli passiv och inte lära in. Eleven utvecklar inte några strategier för sitt fortsatta lärande.

## 4.5 Föräldrarnas roll

I vår undersökning frågade vi respondenterna vad de ansåg om föräldrars kompetens att hjälpa sina barn med läs- och skrivläxan. Som blivande specialpedagoger menar vi att när pedagoger skickar hem läsläxor till elever med svårigheter krävs mer än en allmän kunskap hos föräldrarna. Vi anser det vara viktigt att bara skicka hem läxa i sådant som eleverna klarar, då övningen enligt oss får störst effekt för elevens inläring. Likaså att skolan stöttar föräldrarna och informerar om hur de kan gå till väga. Detta blir i synnerhet viktigt i de fall pedagoger

skickar hem läsläxa till elever med läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna kräver då en specialpedagogisk kompetens av dessa föräldrar anser vi.

Liksom Lindö (1998) menar att för en förälder till en elev med läs- och skrivsvårigheter blir situationen annorlunda, därför att skolan lägger ett ansvar på hemmet att träna läsning. Föräldrarna gör då ett pedagogiskt arbete som de flesta föräldrar inte har kunskap om. Viljan att hjälpa finns, men inte förmågan. Alla respondenterna är medvetna om detta problem och anpassar läxorna efter vad barnen klarar. En respondent svarar att skolan inte ska lasta föräldrarna. Hon anser att skolan ska ta grovjobbet och att de som har det svårt inte ska straffas med extra mycket att läsa hemma. I en del fall finns det en uppgivenhet och pedagogerna menar att det är svårt att veta vad de ska göra när de försökt stötta hemmet men inget händer. Vi menar att skolan måste ta det stora arbetet med elevernas läsinläring. Det som sker hemma har vi liten möjlighet att påverka och vi vet inte alltid orsakerna varför föräldrar inte orkar eller kan stötta sina barn. Respondenterna anser att skolan inte ska lägga över ansvaret på föräldrarna med läsläxan, utan att föräldrar kan göra andra saker med barnen.

Sandström-Kjellin (2002) menar att skolan räknar med att hemmet har en aktiv del i barnens inläring, vilket inte får någon betydelse för föräldrar till barn som är goda läsare. Men för barn med läs och skrivsvårigheter kan det betyda att deras föräldrar måste lästräna med barnen utan att ha kunskap i detta. Föräldern får rollen som pedagog. Fyra av respondenterna tar hjälp av speciallärare/pedagog för att stödja föräldrarna i träningen. Viktigt är att föräldrarna vet hur de ska göra och att de har stöd från skolan. De har täta kontakter med hemmet och specialläraren/pedagogen är i vissa fall den som ger läsläxor till de elever de arbetar med. Specialläraren/pedagogen hjälper till att göra ljudband av läxorna där förälder och barn tillsammans kan lyssna och följa texten.

Vi kan i vår undersökning tolka det som att understimulering och dåligt stöd hemma bidrar till att eleverna kommer efter i sin inläring. Detta är något som både våra respondenter och Lindö (1998) liksom Sandström-Kjellin (2002) tar upp.

Respondenterna svarar att den attityd föräldrarna har till skolan påverkar deras barn mycket. De säger att föräldrar som själva hade svårigheter i skolan omedvetet överför sin syn på skolan till sina barn. Nyström (2002) skriver att lärandet i klassrummet bara är en av de platser där lärande sker och att barn förflyttar sig mellan olika sociala miljöer såsom hem och skola, vilket inverkar på deras lärande.

Fyra av respondenterna svarar att barnen inte alltid får det stöd de behöver hemifrån. Läsläxor prioriteras bort och att samtal mellan föräldrar och barn inte förekommer på samma sätt som förr. Sagoläsning har i många fall försvunnit och ersatts med envägskommunikation genom tv och datorer.

Lindö (1998) menar att lärandet kan ses ur ett individperspektiv där elevens biologiska och intellektuella förmåga är viktig, eller ur ett omgivningsperspektiv där familjen och hemmet har betydelse. Lindö påpekar att skolan måste ta hänsyn till hur mycket föräldrarna pratar, läser tillsammans med och för sina barn. Som blivande specialpedagoger anser vi att det är viktigt att skolan ser på eleverna både ur ett individperspektiv och ur ett omgivningsperspektiv och tar hänsyn till elevernas behov utifrån båda dessa synvinklar. I vår undersökning får vi en känsla av att pedagogerna ställer krav på föräldrars medverkan på sina barns läs- och skrivinläring. Vi anser att i ett omgivningsperspektiv blir föräldrarna en viktig faktor för elevernas lärande. Tillgodoser inte miljön barnets behov måste skolan däremot ta det fulla ansvaret.

## 4.6 Egna reflektioner

Syftet med vårt arbete var att undersöka om och i så fall hur pedagoger individanpassar sin undervisning för elever med läs- och skrivinlärning. Vidare ville vi veta hur pedagogerna definierade läs- och skrivsvårigheter samt se hur stödet såg ut och vem som gav det stödet. Eftersom vi ville ha deras personliga tankar och erfarenheter valde vi kvalitativ intervju som metod. Vi utgick från semistrukturerade intervjufrågor som respondenterna inte fått se i förväg. De hade endast fått veta syftet med undersökningen. Vi anser att våra frågor passade väl in i den form för semistrukturerade intervjuer som Kvale (1997) beskriver. Respondenternas svar på frågorna beskrev väl deras uppfattning. Vi upplever att intervjuerna har fungerat bra och respondenterna har varit positiva till att berätta om sina verksamheter. I mötet med respondenterna fick vi en känsla av att det låg prestige i ämnet och att läsinlärning var en viktig och stor del av deras yrkesroll. Respondenterna ville under intervjuens gång ha bekräftelse på att svaren de gav var tillräckliga. Vi tror att respondenterna hade varit tryggare om de fått frågorna i förväg. Vi förutsåg inte att ämnet var så känsligt. May (2001) skriver att det är viktigt att respondenterna är motiverade att vara med i undersökningen. Likaså att de vet vad som förväntas av dem eftersom en intervju är ett socialt och aktivt möte. När vi första gången talade med respondenterna berättade vi kort bakgrunden till vårt arbete och vilka vi var samt hur intervjun skulle gå tillväga. Detta tror vi bidrog till att respondenterna kände sig motiverade till att medverka. Vi var väntade när vi kom och atmosfären var vänlig. Vi anser att våra frågor väl täckt ämnet och gett svar på den problemställning och det syfte vi ställt. Det som varit svårt att få fram är i vilken utsträckning respondenterna individanpassar undervisningen för elever i svårigheter. Vi ser ingen entydig tolkning av svaret på frågan. Alla anser dock att de gör en individanpassning. Vi uppfattar det så att det är lättare att ge de duktiga eleverna nya uppgifter att utmana dem med än att ge tid till de svagare eleverna. De duktiga eleverna är mera självgående, medan de med svårigheter behöver vuxenstöd på ett annat sätt. Som vi ser det, är det svårt att tillgodose stora klasser med elever på flera nivåer med rätt stöd. Med en individanpassad undervisning krävs det mycket av lärarna. Att de har kunskap om olika sätt att lära, olika metoder, vad som kan orsaka bekymmer och framför allt klarar att ge olika till eleverna. Den gamla skolan med en katederundervisning där eleverna förväntades vara på samma ställe i samma bok var lättare för läraren som bara behövde en variant. Men för de elever som inte klarade detta var skolan nog inte så rolig.

Vi hade valt att vara ensamma under intervjuerna för att inte komma i överläge med de vi skulle intervjua. Bandspelaren var i detta sammanhang ett outhärligt verktyg då vi kunde koncentrera oss på intervjun. Vi kunde sen lyssna på intervjuerna och i lugn och ro skriva ut dem och påbörja analysen. Några av respondenterna var tveksamma till bandinspelning men tillät oss ändå att använda oss av den. Efter varje intervju förde vi anteckningar som ett extra stöd. Vi har inte gjort någon intervju med någon respondent vi personligen känner. Vi tror att det är stor risk att göra för snabba tolkningar och att inte lika öppet lyssna in svaren om man känner varandra.

Respondenterna var slumpmässigt utvalda, men skulle vara lärare på lågstadiet. Vi hade kunnat ha med även speciallärare eller specialpedagoger, men valde att inrikta oss på dem som arbetar med den läs- och skrivinlärning som innefattar alla elever i en klass. En av de respondenter som i ett tidigt skede tillfrågades tackade efter lite funderande nej till att medverka. Denscombe (2000) menar att människor som tackar nej kan vara av en annan uppfattning i ämnet än de andra respondenterna. I detta fall tror vi att det kan vara så. En respondent blev sjuk, men detta bortfall tror vi inte påverkar resultatet av undersökningen.

I efterhand ser vi att det hade varit intressant att även göra observationer i klassrumsmiljön. Detta för att få en tydligare bild av, i vilken utsträckning undervisningen individanpassas.



Genom vår undersökning är vi övertygade om att elever behöver olika metoder och tillvägagångssätt att lära sig läsa och skriva. Respondenterna nämner alla den omgivande miljön som en orsak till läs- och skrivsvårigheter. Eleven är inte ensam bärare av problemet. Trots vetskapen om att skolmiljön kan vara det som vållar eleven bekymmer är det svårt att göra förändringar i klassrummen och med gruppstorlekar. Traditionen i skolan är stark och tar tid att förändra. Vi ser ändå att en förändring börjar ske. Lärare provar annat material och andra metoder. En del använder skönlitteratur som läsebok istället för den traditionella läsboken. Motivationen hos eleverna anses som en viktig utgångspunkt i läsandet.

I sin studie tar Sandström-Kjellin (2002) upp vikten av språkstimulering och stödet hemifrån för att lyckas i sin läsinlärning. Detta är något våra respondenter också påpekar som en viktig faktor. Information kring språket och vad föräldrar kan ge sina barn får de flesta redan på Barnavårdscentralerna. Vi tror att förskolan behöver upplysa föräldrarna hur viktigt det är att ge sina barn språklig stimulans. Detta bör följa under hela skoltiden. Även äldre elever kan behöva stöd genom diskussioner och högläsning av sina uppgifter för att få en bättre förståelse.

Som ett vidare forskningsämne vore det intressant att undersöka vilket stöd som ges till elever med läs- och skrivsvårigheter på mellan- och högstadiet. Där blir texterna mer omfattande och eleverna förväntas arbeta med eget arbete i allt större omfattning. Likaså vore det spännande att göra en undersökning, där eleverna själva får berätta om sin syn på hur skolan bemöter deras sätt att lära.

Som blivande specialpedagoger är det viktigt att kunna vara ett stöd för läraren i arbetet kring elever med läs- och skrivsvårigheter. Med vår handledning och med oss som samtalspartner kan vi ge pedagogerna möjlighet att själva komma till insikt om vad den enskilde eleven behöver. Vi kan förmedla tips om litteratur, forskning och material kring läs- och skrivinlärning. Genom att se med andra ögon på olika verksamheter och att möta de enskilda eleverna i deras vardag kan vi ge pedagogerna nya tankar kring sitt förhållningssätt och bemötande av elever och deras behov.

## 5 SAMMANFATTNING

Detta arbete handlar om hur läs- och skrivinläringen individanpassas utifrån olika elevers behov och förutsättningar.

Syftet med undersökningen var att se om och i så fall hur undervisningen anpassas till de elever som, pedagogerna anser, har läs- och skrivsvårigheter. Vi ville också se vilka definitioner som sätts på läs- och skrivsvårigheter och vem som ger eventuellt stöd, samt hur det i så fall ser ut.

Vi inleder vårt arbete med studier av litteratur kring läs- och skrivinläring, språklig medvetenhet, läs- och skrivsvårigheter samt teorier kring lärande och miljö. Vi tittar också på våra styrdokument och kursplaner. Vi har även studerat några av de mest förekommande läsinlärningsmetoderna och gjort en historisk tillbakablick.

Vi har i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) funnit att det klart och tydligt står formulerat att skolan ska anpassa undervisningen för varje elevs förutsättningar. För att uppmuntra till ett fortsatt lärande och en god kunskapsutveckling ska hänsyn tas till elevens bakgrund, språk och erfarenheter.

En definition av läs- och skrivsvårigheter är uttryckt av FMLS (Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter) som en svårighet som uppkommer när det finns en bristande förmåga att läsa och skriva texter som man behöver för att tillgodose sina personliga mål. Att kunna läsa och skriva är en stor och viktig del i vårt samhälle.

Elevers läs- och skrivsvårigheter kan beskrivas med utgångspunkt från ett individperspektiv eller ett omgivningsperspektiv. Sätts fokus på ett individperspektiv blir eleven den som bär problemet genom sin intelligens eller sitt sätt att vara. Genom ett omgivningsperspektiv sätts fokus på den miljö och det sammanhang eleven finns i. Kultur, bakgrund och erfarenhet, familjens sociala status och kamratrelationer blir i det sammanhanget det som kan vara orsaken till svårigheterna. Trots att individperspektivet har varit det starkaste genom tiderna tittar man mer och mer på den omgivande miljön för elever i svårigheter. Det är viktigt att pedagoger har en kunskap om olika metoder i sin undervisning och en helhetssyn på eleverna för att kunna ge var och en det de behöver.

Vår empiriska del inleds med vår problemformulering och som sen ligger till grund för resultatbeskrivningen. Den empiriska delen innefattar också en beskrivning av de metoder vi valt, hur vi har gjort vårt val av respondenter och tankar kring de etiska övervägande vi gjort. I vår resultatbeskrivning finns en sammanfattning av våra intervjuer samt en analys och kommentar.

I våra slutsatser kom vi fram till att respondenterna anser att de individanpassar undervisningen för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Denna individanpassning ser olika ut i de olika grupperna. I undervisningen används andra läromedel såsom spel, ordkort och lättare övningsblad. Läxorna anpassas också till de enskilda eleverna. Definitionen på läs- och skrivsvårigheter är bred och innefattar brister i den språkliga medvetenheten, elever som tappar ändelser, blandar ihop ljud och bokstäver, saknar flyt i läsningen samt har en bristande motivation att läsa. Orsaken till läs- och skrivsvårigheter kan vara understimulering och att stödet från hemmet inte är tillräckligt. Det kan också vara ärftlighet och en omognad hos eleverna, anser respondenterna.

Det extra stöd som ges till elever med läs- och skrivsvårigheter sker nästan uteslutande enskilt, utanför den ordinarie gruppen och av speciallärare eller specialpedagog.

Arbetet avslutas med en diskussion där vi knyter ihop litteraturdelen med den empiriska delen och våra personliga reflektioner. I vårt tycke har det varit svårt att uppskatta i vilken utsträckning undervisningen individanpassas, eftersom det ser väldigt olika ut i de olika verksamheterna vi studerat.

## 6 REFERENSER

Björk, M & Liberg, C. (2003). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Bruce, B. (2003). "Bokstavsbarne" och bokstäverna. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss.253-274). Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Carlström, M. (1996). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (ss. 62-98). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken -För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Ericson, B. (1996). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.

Hägström, I (2003) Elever med läs- och skrivsvårigheter/ Dyslexi. I L.Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 237-251). Lund: Studentlitteratur.

Jacobson, C. (1996). Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (ss. 102-120). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lagerlöf, S. (1906). *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Stockholm: Bonniers.

Larsson, S. (1993). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. (ss. 194-211). Nordisk Pedagogik, nr. 4.

Leimar, U. (1974). *LTG. Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.

Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Lundberg, I & Høien, T. (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundgren, T & Ohlis, K. (1995). *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS Bokhandel AB.

Magnusson, E & Nauc ler, K. (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. L ddek ping: Pedagogisk design.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Nyström, I. (2002) *Eleven och lärandemiljön. En studie om barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö: Växjö Univ. Press.

Rosenqvist, J. (2004) Föreläsning om Kvalitativ forskning. Kristianstad.

Rossman, G & Rallis, S. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Sage Publications, Inc.

Sandström-Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen

Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och världen/ PIRLS 2001*

Skolverket (1996). *Grundskolan. Kursplaner Betygskriterier*. Stockholm: Nordstedts Tryckeri.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta l s- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av L s- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende -psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim. B., Ranagården. L., & Jacobsson. L. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan Halmstad, Högskolan Malmö.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplaner f r det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning från teori till praktik: en intruduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.

## Bilaga 1

### INTERVJUFRÅGOR

1. Vad behöver eleven ha med sig för att vara läs- och skrivmogen?
2. Vad betyder det att vara språkligt medveten?
3. Hur ser du att eleverna är språkligt medvetna när läsinlärningen börjar?
4. Enligt vissa teorier är skrivandet lättare än läsningen och bör föregå läsinlärningen. Vad anser du om det?
5. Hur definierar du läs- och skrivsvårigheter?
6. Vad anser du att elevernas läs- och skrivsvårigheter kan bero på?
7. Hur menar du att man kan individanpassa läs- och skrivinlärningen?
8. Vilket stöd och pedagogiska åtgärder får de elever som har svårigheter?  
– Vem ger stödet? -Sker stödet i ordinarie grupp eller på annan plats?
9. När ska extra stödåtgärder sättas in?
10. Hur ser du på kompetensen hos föräldrar till barn med läs- och skrivproblem, att de kan stödja vid läxor?  
( eg. specialpedagogisk kompetens).