

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i Specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
VT 2005

Läsinlärning och lässvårigheter

En kvalitativ studie i hur pedagoger arbetar med läsinlärning
och lässvårigheter i skolår 1 och 2

Författare:

Anne-Maj Andersson

Jörgen Carlsson

Eva Gustavsson

Handledare:

Lena Franzén

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	7
1.3 Problemformulering	7
1.4 Fortsatt disposition	8
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 Språklig medvetenhet	9
2.1.1 Förebyggande insatser mot svårigheter i läsinlärning	10
2.1.2 Bornholmsmodellens struktur	11
2.2 Läs- och skrivinlärning	11
2.2.1 Läsnivåer	13
2.2.2 Läsdimensioner	13
2.2.3 Läspedagogiska traditioner	16
2.2.4 Andra läsinlärningsmetoder	17
2.3 Läs- och skrivsvårigheter	19
2.3.1 Historisk tillbakablick på läs- och skrivsvårigheter	20
2.3.2 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter	21
2.3.2.1 Dyslexi	22
2.3.3 Upptäckt av läs- och skrivsvårigheter	24
2.3.4 Utredning av läs- och skrivsvårigheter	26
2.3.5 Pedagogiska åtgärder	28
2.4 Specialpedagogiska insatser/specialpedagogens roll	29
2.5 Teoretisk utgångspunkt	30
2.5.1 Vygotskij	30
2.5.2 Piaget	31
2.5.3 Montessori	32
3 Empirisk del	34
3.1 Metodbeskrivning	34
3.2 Urval	35
3.3 Genomförande och bearbetning	36
3.4 Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet	37
3.5 Resultatredovisning och analys	38
3.5.1 Pedagogernas kunskaper om läsinlärning och klasslära- rnas tillvägagångssätt i praktiken	39
3.5.2 Hur klasslärarna arbetar för att förebygga läs- och skrivsvårigheter	41
3.5.3 Tester/diagnoser och redskap som klasslärarna använder i undervisningen för att följa läsutvecklingen	43
3.5.4 När och hur klasslärarna kan se om en elev kommer att få läs- svårigheter	44
3.5.5 Pedagogiska åtgärder och samarbete med föräldrar	46
3.5.6 Den specialpedagogiska organisationen och specialpedagogernas roll i det dagliga arbetet	48

3.5.7 Specialpedagogernas användande av tester och åtgärdsprogram	50
3.5.8 Läsinlärningsmetoder i den specialpedagogiska verksamheten	51
3.5.9 Pedagogernas möjligheter att hjälpa elever i svårigheter med läsinlärningen	53
3.6 Slutsatser	54
4 Diskussion	57
4.1 Diskussion om resultaten i undersökningen	58
4.2 Reflektioner över uppsatsens upplägg och genomförande	60
4.3 Vilka konsekvenser kan resultaten i vår forskning få?	60
4.4 Ämnet i relation till framtida forskning	61
5 Sammanfattning	63
Referenser	65
Bilagor	

1 Inledning

I detta kapitel anges studiens bakgrund och syfte inklusive frågeställningar. Kapitlet avslutas med en översikt om hur uppsatsen är disponerad.

I september 2003 utkom en första delrapport från Konsensusprojektet. Det är Skolverket, SCIRA ("Swedish Council of International Reading Association"), Dyslexistiftelsen och Dyslexiföreningen som har genomfört ett svenskt konsensusprojekt, samförståndsprojekt, kring insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Myrberg (2003) skriver att forskarna som har deltagit i projektet är i stort sett ense om att den viktigaste faktorn för att förhindra läs- och skrivproblem hos elever är att läraren har hög kompetens. De framhåller också att den framgångsrika läraren behärskar många metoder och arbetssätt, känner väl till barns språkutveckling och arbetar systematiskt och strukturerat.

I den nationella utvärderingen av grundskolan (Skolverket, 2004) framgår, där rättvisande jämförelser är möjliga med tidigare utvärderingar från 1992 och 1995, ett sämre resultat år 2003 i t.ex. läsfärdigheter i svenska.

De flesta elever knäcker läskoden under skolår 1 eller 2, men de som inte gör det behöver stöd och resurser direkt. Myrberg (2003) menar att forskarna betonar vikten av att eleverna får mycket tid och stöd det första året, för att de inte ska halka efter från början. I den första delrapporten från Konsensusprojektet skriver Myrberg vidare att skolan alltför ofta sätter in stöd för sent och med för små insatser.

Hur pedagoger arbetar med läsinlärning och lässvårigheter i skolår 1 och 2 tycker vi är ett mycket viktigt och intressant område att fördjupa oss i, då grunden till att bli en god läsare läggs under dessa tidiga år. Enligt Myndigheten för skolutveckling (2003) lyckas 17 procent av nybörjarna i svenska skolor inte uppnå målet automatiserad avkodning i skolår 2.

Vår förhoppning är att de som läser detta arbete kan få insikt i hur pedagoger arbetar med läsinlärning och lässvårigheter i skolår 1 och 2. Lärarstuderande, lärare och specialpedagoger kan finna arbetet intressant som grund för reflektioner och diskussioner. Även föräldrar till barn i lässvårigheter kan tänkas vara intresserade av att ta del av denna studie. De som söker metodiska kunskaper om läsinlärning och arbetssätt vid lässvårigheter får däremot själva söka bland forskning och litteratur.

1.1 Bakgrund

Vårt intresse för hur barn lär sig läsa och vilka metoder lärare använder sig av vid läsinlärningen har väckts under den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. Vi började även fundera på hur elever som är i lässvårigheter eller får problem med läsinlärningen tas om hand av pedagogerna i skolan. Olika tider och olika samhällen har olika krav på god läsfärdighet. Följaktligen skiftar vad som anses som läs- och skrivsvårigheter från tid till tid och från samhälle till samhälle. I vårt informationssamhälle är kraven på god läsfärdighet stora, att kunna läsa och skriva ligger till grund för det mesta i skolarbetet. Pedagogerna behöver ha mycket goda kunskaper i språkutveckling och läs- och skrivinlärning. Skolan har en viktig uppgift då det gäller att lära barn läsa och skriva, och den anses av många som skolans viktigaste uppgift.

Vi har en viss yrkesmässig förförståelse då två av oss arbetar som förskollärare i förskoleklass och en av oss arbetar som specialpedagog i en särskild undervisningsgrupp med elever som har neuropsykiatriska funktionshinder. En av förskollärarna är även Montessoriutbildad och arbetar på en Montessoriskola.

I Myndigheten för skolutveckling (2003) kan man läsa att olika studier visar att ca. 20 procent av eleverna i en årskull har svårigheter med läsning och skrivning, 3 – 5 procent av

dem brukar ha mer komplicerade läs- och skrivsvårigheter. För de flesta av dessa elever måste man söka flera förklaringar. Många lärare arbetar efter att problemet ligger hos individen, d.v.s. de utgår från ett kategoriskt perspektiv. Detta genererar då specialpedagogiska insatser i form av specialundervisning. Skolverket menar att det istället är hela skolans ansvar att anpassa undervisningen så att dessa barn kan arbeta i en miljö som omfattar alla (Skolverket, 1998). Miljö och omgivning påverkar också inlärningsmöjligheterna. Detta perspektiv benämns det relationella perspektivet. Under 1990-talet har det förekommit en stundtals livlig debatt kring dessa perspektiv. I Läroplan för förskolan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998b) står att vi ska stimulera språkutvecklingen redan på förskolan. Om en medvetenhet om ljud i språket stimuleras redan före skolstart finns en större möjlighet för en gynnsammare läsinläring för barnet när det börjar skolan.

I, Lpfö 98, kan vi läsa att

Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkiga världen (s.13).

Det är viktigt att komma ihåg att ta hänsyn till varje elevs förutsättningar, detta står också i våra styrdokument för skolan, Läroplan för skolan, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a). En elev som inte lär sig läsa med hjälp av den metod som används i klassen bör få en möjlighet till detta med en annan metod eller med hjälp av ett annat arbetssätt. En diskussion kring elevens individuella behov och skolans resurser kan ge möjlighet till bättre förutsättningar (Carlström, 2001).

I Läroplan för skolan, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a), står det att

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (s. 6).

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s.6).

För många elever är det en svår och komplicerad process att lära sig att läsa och skriva och barn kommer till skolan med väldigt skiftande förutsättningar för läs- och skrivinläring. Skolan ska ta hänsyn till alla elevers behov och även ta tillvara elevens starka sidor samt stödja eleverna i all kunskapsinhämtning och i den allmänna utvecklingen.

I Lpo 94 kan vi läsa vidare att

Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (s.9).

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (s.12).

Enligt den första delrapporten från Konsensusprojektet (Myrberg, 2003) är den viktigaste faktorn för att förhindra läs- och skrivproblem hos elever att läraren har hög kompetens. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) kan vi läsa följande om lärarens uppdrag:

Alla som arbetar i skolan skall

- Uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- Samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.

Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
 - stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
 - ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
 - stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
 - samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och
 - organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
 - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,...
- (s.14-15).

Vidare påpekas det också i Lpo 94 att läraren ska utveckla samarbetet mellan förskoleklass och skola och byta erfarenheter och kunskaper med personalen i förskolan.

Vi kommer i vår blivande yrkesroll, pedagoger med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, att stöta på och arbeta med elever som är i läs- och skrivsvårigheter. I vår yrkesroll ligger dessutom handledning till pedagogisk personal, vilket också gör det viktigt att vi besitter stor kunskap om läs- och skrivinläring och läs- och skrivsvårigheter för att kunna ge denna handledning.

I vårt arbete använder vi ibland termerna läs- och skrivinläring och läs- och skrivsvårigheter eftersom läsning och skrivning hela tiden samspekar med varandra. Då området är stort kommer vi huvudsakligen att koncentrera vår studie på läsinläring/lässvårigheter. Begreppet elever i svårigheter överväger i uppsatsen, och är det begrepp vi vill använda. I vissa fall i litteraturgenomgången har vi dock valt att använda det begrepp som redovisad litteratur använder, även om det kan vara elever med svårigheter eller elever som har svårigheter.

1.2 Syfte

Syftet med vårt arbete är att undersöka vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter som förekommer och vilka kunskaper pedagoger har om läsinläring och lässvårigheter. Dessutom söker vi svar på hur pedagoger arbetar med läsinläring och hur de stödjer elever som är i lässvårigheter. Då området är stort koncentrerar vi vår undersökning till skolår 1 och 2.

1.3 Problemformulering

Med utgångspunkt i uppsatsens övergripande syfte har följande frågor formulerats:

- Vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter förekommer?
- Vilka läsinlärningsmetoder används?
- Vilka pedagogiska åtgärder vidtar klassläraren när lässvårigheter uppstår?
- Vilken är specialpedagogens/speciallärarens roll när lässvårigheter uppstår?
- Vilka specialpedagogiska arbetsmetoder förekommer?

1.4 Fortsatt disposition

I kapitel två redovisas litteraturgenomgången med tidigare forskning och annan litteratur som vi funnit relevant och intressant för ämnet. Kapitlet inleds med en genomgång av språklig medvetenhet och följs av huvudrubrikerna, läs- och skrivinlärning, läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogiska insatser/specialpedagogens roll. Kapitlet avslutas med en redovisning av uppsatsens teoretiska utgångspunkt. Vår empiriska undersökning redovisas i kapitel tre. Metodval, urval, genomförande samt etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet beskrivs. I detta kapitel redovisas även resultatet av undersökningen med efterföljande analys och kommentarer samt slutsatser. I kapitel fyra diskuteras resultatet av undersökningen, uppsatsens upplägg och genomförande, konsekvenser av resultaten och ämnet i relation till framtida forskning. Uppsatsen avslutas med kapitel fem i vilket uppsatsen sammanfattas.

2 Litteraturgenomgång

Det har varit lätt att hitta litteratur och forskning om ämnet, däremot har det varit svårt att välja ut litteratur och begränsa sig. Vi har i denna litteraturgenomgång koncentrerat oss på svensk litteratur, då praktik och forskning inom detta område är mycket omfattande och det finns åtskilliga böcker, både äldre och nyare, skrivna i ämnet. Vi kommer här att redogöra för den litteratur vi har läst om språklig medvetenhet, läs- och skrivinlärning, läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogiska insatser/specialpedagogens roll. Vi avslutar med en teoretisk utgångspunkt för uppsatsen.

2.1 Språklig medvetenhet

Begreppet språklig medvetenhet anknyter till förmågan att bortse från språkets betydelse och skifta uppmärksamhet till språkets form, alltså inte vad som sägs utan hur något sägs. Förmågan att flytta uppmärksamheten till språkets formsida och att kunna experimentera med språket i sig kallas enligt Tornéus (1983) lingvistisk medvetenhet eller metalingvistisk kompetens. Numera benämns det i litteraturen språklig medvetenhet. De senaste 30 åren har relationen mellan läs- och skrivinlärning och språklig medvetenhet dragit till sig mycket intresse. Det finns enligt Elbro (2004) nu ett väldokumenterat samband mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivinlärning.

Enligt Svensson (2005) ligger perspektivskiftet på olika nivåer. Medvetenhet om språkets fonem, språkljud, kallas fonologisk medvetenhet, och är alltså medvetenhet om språkets minsta delar. Ett barn kan vara fonologiskt medveten men ha en dålig språklig förmåga, eller tvärtom. Det går alltså inte att uttala sig om ett barns fonologiska medvetenhet utifrån dess språkliga förmåga. Medvetenhet om språkets grammatik och hur ord sätts samman till satser kallas syntaktisk medvetenhet. Medvetenhet om hur ord är sammansatta av olika delar, t.ex. stam och ändelser, kallas morfologisk medvetenhet. Den är viktig för avkodningsförmågan och gör att vi får lättare att förstå det vi läser. Medvetenhet om språkets användning, hur ord och uttryck används på olika sätt, kallas pragmatisk medvetenhet.

Tornéus (1983) skriver att det gemensamma för alla metalingvistiska aktiviteter är att de inbegriper en ändring av uppmärksamhet från språkets betydelse till någon av dess formella sidor. Förmågan att göra detta perspektivskifte är beroende både av den kognitiva och den språkliga utvecklingen.

Från början, innan vi kan läsa och skriva, är uppmärksamheten helt inriktad på språkets innehåll. Grammatiken finns med som en omedveten kunskap. Stadler (1998), poängterar att i inlärningsprocessen, under det att vi lär oss läsa och skriva, uppstår en språklig utveckling som innebär ett nytt perspektiv på språket. Nu sker upptäckten att talade ord kan ta form som bokstäver och ord på papper. Språket blir synligt. Språklig medvetenhet visar sig främst som en insikt om att skrift representerar talade ord. En väsentlig grad av språklig medvetenhet har uppstått när barnet inser principen att bokstäver har ljud och kan läsas. Den fonologiska medvetenheten, d.v.s. insikt i språkets ljudsystem, är en viktig del i den språkliga medvetenheten. Att uppfatta rim är en elementär form av språklig medvetenhet. Hos vissa barn visar sig detta tidigt, andra som saknar den speciella känslan för språkljuden kan inte höra om ord rimmar. Barn börjar ofta med att rimma på sitt eget namn eller på andra välbekanta ord. Barnrim i en rimmad ramsa består ofta av nonsensord, innehållet är underordnat den auditiva formen. Det är rimmen och rytmen som är det väsentliga. Ett ex. på en sådan ramsa är Ole, dole, doff.

Det är ett tecken på högre grad av fonologisk medvetenhet att kunna fastställa ljudens inbördes ordning i ett ord. Här spelar minnet en viktig roll, det händer att barnet har svårt att komma ihåg ljudens ordningsföljd när de skall skrivas. Enligt Stadler (1998), är det svårast att urskilja mellanliggande ljud, enklast är att urskilja det första ljudet och därefter det sista. Ännu svårare är det att ta bort ett ljud från ett ord (ljudsuttagning), t.ex. ”vad blir kvar om jag tar bort t i trött?” eller om en del av ett ord tas bort (morfemuttagning), t.ex. ”vad blir kvar om jag tar bort gummi i tuggummipapper?”. Författaren refererar till bl.a. svenska forskare som har bevisat att barn har stor nytta av övningar i fonologisk medvetenhet före läs- och skrivinläringen. Det är dock ingen garanti för en framgångsrik läs- och skrivinläring.

Även Høien och Lundberg (1990) har märkt att vissa barn i förskoleåldern inte visar någon spontan nyfikenhet när det gäller språket överhuvudtaget, även om de talar och förstår helt bra. De menar också, med stöd av flera undersökningar, att detta tyder på att dessa barn kan få problem med läsningen.

2.1.1 Förebyggande insatser mot svårigheter i läsinläring

Lundberg och Herrlin (2003) menar att alla elever är olika i sin läsutveckling. Därför är det bra att ha ett schema över läsutvecklingen där en elev kan hoppa över något stadium och kanske gå tillbaka för att träna mera i ett annat stadium. Författarna utgår från fem dimensioner i läsutvecklingen: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintrasse. Varje dimension har olika stadier som barnet går igenom, från nr. ett och uppåt. När schemat följs för varje individ har en tydlig kartläggning lagts för att utröna vad eleven behöver träna mera på. Det blir också lättare att jämföra hur eleven ligger i jämförelse med andra elever i samma ålder. Kartläggningen är i första hand till för det fortsatta pedagogiska arbetet. En annan fördel är att eleven kan vara med och följa sin egen läsutveckling. Kartläggningen kan också med fördel användas vid föräldrasamtal. Om kartläggningen visar en ojämn profil, d.v.s. att eleven har kommit långt i en dimension t.ex. ordavkodning, men ligger lågt i läsförståelse, är det en varningsklocka för att eleven har svårigheter i läsinläringen. I sådana fall kan eleven i dimensionen läsförståelse gå tillbaka och arbeta på en lägre nivå, för att sedan gå uppåt igen. Det är alltså viktigt att de olika nivåerna är klara innan eleven går till nästa.

Stadler (1998) menar att redan i förskoleåldern kan det göras en viktig insats om det upptäcks vilka barn som behöver särskild hjälp med att utveckla den fonologiska medvetenheten. På så sätt kan de barnen kanske slippa svåra misslyckanden i sin framtida läsinläring. Skillnaden är stor i fråga om barnens språkliga medvetenhet och i beredskapen för läs- och skrivinläring. Studier har, enligt Stadler, visat att barn som kommer från hem där det finns böcker har i allmänhet lättare att lära sig att läsa. Vuxna är förebilder för barnen så det är deras läsintrasse som har betydelse. De som påbörjar sin läsinläring med bristande språklig medvetenhet har små chanser att komma ikapp sina jämnåriga kamrater utan särskild hjälp. Därför är det också viktigt att speciellt uppmärksamma de barn redan i förskolan som är obekanta med böcker.

Det är bra att göra olika övningar och anpassa dessa till barnens ålder och utvecklingsnivå. Meningen med övningarna är att stimulera den språkliga utvecklingen och särskilt att urskilja ljud. Syftet är att känna igen, dela upp och läsa ihop ljud. I förskolan görs övningarna i huvudsak utan bokstäver, där är koncentrationen på att skärpa lyssnandet. Senare införs efterhand bokstäverna, de grafiska symbolerna, som kopplas till ljuden (Stadler, 1998).

Redan i förskolan kan det förutsägas ganska säkert hur det skall gå för barnen i läsning och skrivning när de börjar i skolan. Test på barnens fonologiska medvetenhet är avslöjande, men också förmågan att känna igen rim eller att avgöra vilka ord som är lika i början kan avslöja

svårigheter. Testerna är inte helt säkra, det är lätt att missa en del barn, eller så blir några felbedömda och får inga problem. Hos en del barn som senare får lässvårigheter har noterats en försenad språkutveckling. Men det finns också barn med helt normal talutveckling som får svårigheter med läsinlärningen. Förutom bristfällig fonologisk medvetenhet och försenad språkutveckling, kan det hos förskolebarn med framtida läsproblem också ofta noteras en påfallande brist på intresse för skrift (Häggström & Strid, 2002).

2.1.2 Bornholmsmodellens struktur

Ett material som kan användas för att göra barnen språkligt medvetna är Språklekar efter Bornholmsmodellen (Häggström & Strid, 2002). Detta är ett forskningsprojekt som genomfördes på Bornholm och Jylland. Syftet med projektet var att undersöka vilken betydelse språklig medvetenhet före skolstart har för den kommande läs- och skrivinlärningen när barnen börjar skolan. Resultaten visade att de barn som fick lässvårigheter i skolan var de barn som haft en liten grad av språklig medvetenhet (Carlström, 2001). Språklekarna passar både till yngre barn, förskoleklasser och i de lägre skolåren i grundskolan. Språklekarna är indelade i 6 grupper, i varje grupp ingår olika lekar som på ett lustfyllt sätt övar olika områden av språket:

1. Lyssnandelekar, inriktar uppmärksamheten på ljud i allmänhet.
2. Rim och ramsor, utvecklar förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket och skilja mellan innehåll och form.
3. Meningar och ord, utvecklar förmågan att dela upp korta och långa meningar i ord och att bli uppmärksam på olika ords längd.
4. Stavelser, utvecklar förmågan att dela upp ord i stavelser (analys) och föra samman stavelser till ett ord (syntes).
5. Första ljudet i ord, utvecklar förmågan att urskilja ett ords första ljud från resten av ordet (analys) och att föra samman det första ljudet med resten av ordet (syntes).
6. Analys och syntes av fonem, utvecklar förmågan att dela upp ord i fonem (analys) och att föra samman fonemen till ett ord (Häggström & Strid, 2002).

2.2 Läs- och skrivinlärning

Stadler (1998) skiljer på avkodning och förståelse. Avkodning är den tekniska avläsningen av bokstavskoden, den ger en ordagrann återgivning men är inte läsning i egentlig mening om den läsande inte förstår innehållet i det lästa. Man kan avkoda meningslösa bokstavssekvenser eller ord på vilket språk som helst utan att förstå dem. Dock är en korrekt avkodning en förutsättning för full läsförståelse. När det gäller läsning i betydelsen avkodning är det en färdighet som huvudsakligen lärs in genom pedagogiskt planerade övningar under det första skolåret. Avläsning/avkodning är ett viktigt hjälpmedel att ha för att tillägna sig ett skrivet innehåll. Nybörjare och svaga läsare läser oftast med osäkerhet och möda. Avkodningen blir då väldigt ansträngande och tar mycket kraft att det inte blir mycket ork kvar till förståelsen. När avkodningen går långsamt är det lätt att korttidsminnet sviktar. Avkodningen är den del av läsprocessen som kan automatiseras. Läsaren måste känna till ordens innebörd och känna igen dem, de ska finnas i läsarens ordförråd i långtidsminnet. Det räcker inte med att kunna avkoda dem. Grunden till ordkunskap får barnen när de lär sig att tala och förstå sitt modersmål. Om de är bekanta med ordet i talad form förstår de ordens mening när dessa läses. För att förstå meningen i en text räcker det inte att förstå de enskilda orden var för sig,

utan vi måste kunna språkets syntax, satsbyggnad, för att förstå meningen i texten. Läsförståelsen kan inte fungera automatiskt (automatiseras).

Enligt Stadler (a.a) har det från forskningshåll inte framkommit någon metod som är bättre än någon annan för läsinlärning. Lärarens kunnande och personliga kvalifikationer har större betydelse i undervisningen än vilken metod som tillämpas. Med ökande kunskap och erfarenhet kan man efterhand utforma en metod och ett arbetssätt som passar bäst både för en själv och eleverna.

Høien och Lundberg (1990) beskriver att en avkodningsinriktad nybörjarmetodik dominerat i Sverige och Norge i många år. Denna kallas ljudmetoden eller den syntetiska metoden, bokstävernas ljudvärden bildar utgångspunkt för att komma fram till vilket ord det är. Parallellt med läsinlärningen får barnen också öva sig att skriva, övningar som då ska ge stöd åt den ljudinriktade läsinlärningen. En annan, mindre vanlig avkodningsmetodik i Sverige och Norge är helordsmetoden, barnen lär sig orden som hela skapelser utan att än så länge analysera hur de är uppbyggda. För de flesta barn går det fort att lära sig känna igen uppåt hundra ord på detta sätt, men efterhand ökar risken för sammanblandningar av likartade ord. Vidare menar Høien och Lundberg att många svenska och norska lärare tillämpar LTG-metoden (Läsning på Talets Grund). Barnets aktiva, konstruktiva och medskapande roll i inlärningsprocessen har här en starkare betoning. Metoden går ut på gemensamma samtal i klassen, byggda på gemensamma erfarenheter från t.ex. en utflykt, bildar grundvalen för en gemensam skrift på blädderblock, där barnens naturliga ordval och uttrycksformer bevaras. Språket har då förankring i barnens egna upplevelser och är ett språk som alla förstår. I det språket går barnen senare på upptäcktsfärd.

Stadler (1998) menar att en regel är att börja med det kända vid undervisning. Talspråksinlärningen inleds vid livets början genom lyssnande. Barnet tillägnar sig fler och fler ord och begrepp som lagras i minnet. Sex- sjuåringar kan tala rent, de kan använda språket för att uttrycka sig och de känner igen språkljuden. Nu behöver man göra barnen uppmärksamma på hur deras talspråk låter. Det bästa är att utgå från ljuden i talet som barnet redan känner igen och sedan plockas den bokstav fram som motsvarar ljudet. Det är viktigt att barnet lär in skriftspråket med utgångspunkt i det egna talet eftersom läsande och skrivande bygger på talet. När språkljuden är identifierade kommer bokstäverna in i bilden, språkljuden skall nu kopplas till symboler, bokstäver, på papper. Att knäcka den alfabetiska koden förutsätter att man vet förhållandet mellan bokstav och ljud. Det räcker inte att veta vad bokstaven heter utan man måste göra en snabb, automatisk koppling mellan bokstav och ljud för att kunna läsa en text. Det är dock riskabelt att gå för fort fram med bokstavsinlärningen och inte börja med en ny bokstav förrän alla säkert kan tidigare inlärd. Många lärare använder bilder för att identifiera bokstävers ljud. För Stadler är det tveksamt om det är en hjälp att först koppla tanken till en bild innan det går att finna det rätta ljudet. Det är istället associationerna mellan bokstav och ljud som ska befästas från början.

Smith (2000) är kritisk till hur skolan bedriver läsinlärning. Han menar att de grundläggande läsfärdigheterna bara kan förvärfvas genom läsupplevelser och att någon måste läsa för barnet tills det själv kan läsa. Läraren måste på alla sätt visa att skriftspråket och läsningen är meningsfullt, och sättet kan variera för varje enskild individ. Läraren kan inte förlita sig till att följa ett program för läsundervisning utan måste vara omdömesgill. Detta kräver både förståelse av läsningen och kännedom om programmen. Färdigheter får inte nötas på bekostnad av det meningsfulla utan utvecklas som en konsekvens av läsupplevelser. Smith anser vidare att det inte går att särskilja läsning och skrivning, de har ett ömsesidigt positivt förhållande.

Lärarens viktigaste uppgift är att se till att alla barn upptas i de läskunnigas förening (a.a s.192).

2.2.1 Läs nivåer

Stadler (1998) delar in läsningen i fyra nivåer:

1. Låtsasläsning, små barn låtsas läsa i en bok. Boken kan vara upp och ner och det kan vara fel bok, så att barnet "läser" en saga som inte står i den boken.
2. Logografisk läsning, de enskilda bokstäverna har ingen egen innebörd. Meningen är kopplad till den visuella ordbildens yttre figurer. Ett logogram är ett tecken för ett ord eller begrepp. När små barn läser ord som bilder, är det inte fråga om läsning i egentlig mening. Det är en visuell igenkänning av ord som bilder, utan kunskap om bokstävernas fonologiska betydelse. Det ord som barn först brukar lära sig att känna igen är det egna namnet. Barnet kanske också vet vad bokstäverna i namnet heter, men vet inte varför de ingår.
3. Alfabetisk läsning, bygger på kopplingen mellan bokstav och ljud. För skolbarnet är alfabetisk läs- och skrivinlärning ingången till ett nytt tänkande. Den logografiska läsningens teknik måste förkastas och bokstäverna få en annan betydelse än enbart som former som kan likna något. Bokstaven får betydelse först när den sammanläses med andra bokstäver. Bokstav/grafem kopplas till ljud/fonem.
4. Ortografisk läsning, är den helt utvecklade läsningen som vana läsare behärskar utan ansträngning.

Även Høien och Lundberg (1999) urskiljer fyra stadier i läsningen. Varje tidigare stadium kan fungera som "back-up" till nästa. De har samma innebörd som Stadlers nivåer, men benämns som pseudoläsning, logografisk-visuella stadiet, alfabetisk-fonologiska stadiet och det ortografisk-morfemiska stadiet.

Sandström-Kjellin (2002) anser att läsutveckling kan beskrivas ur ett individperspektiv eller ur ett omgivningsperspektiv. Om det fokuseras på individen kan det beskrivas som att läs- och skrivförmågan är något som individen behärskar eller inte. Intresset ligger på individens biologiska och intellektuella förutsättningar och inte i första hand på omgivningen där läsandet försiggår. Om intresset istället ligger på omgivningen är det de kulturella och kommunikativa villkoren som står i fokus.

Min syn är att man måste ta hänsyn både till individens biologiska och intellektuella förutsättningar och den kulturella och kommunikativa omgivningen. Det innebär att man måste ta hänsyn till barnet, barnets familj och vad som försiggår i skolan. (s. 15).

Om läsutvecklingen beskrivs ur ett individperspektiv, kan de olika stadierna, som beskrivits ovan, urskiljas. Det är inte säkert att varje barn går igenom alla stadier, vissa barn kan hoppa över något stadium och det är också vanligt att barn tillfälligtvis återgår till ett tidigare stadium. Om läsutvecklingen beskrivs ur ett interaktionistiskt (omgivnings-) perspektiv tar man fasta på den kulturella och kommunikativa omgivningen, både i hemmet och i skolan.

2.2.2 Läsdimensioner

Enligt Lundberg och Herrlin (2003) innefattar barns läsförmåga flera olika dimensioner. De fem huvudsakliga dimensionerna är

- fonologisk medvetenhet
- ordavkodning
- flyt i läsningen
- läsförståelse
- läsintresse.

För att läsinlärningen ska bli gynnsam måste de olika delarna fungera var för sig, men också samspela med varandra. Barnet kan klättra snabbt upp i en dimension men gå långsammare fram i en annan. Författarna jämför dimensionerna i läsinlärning med dimensionerna i ett rum. Trots att rummet har dimensionerna längd, bredd och höjd är det en sammanhållen helhet. De menar att dimensionerna i läsinlärning också bildar en sammanhållen helhet fastän varje dimension är en egen del i det hela. Lundberg och Herrlin beskriver samspelet mellan de fem dimensionerna på följande sätt:

En god fonologisk medvetenhet befrämjar ordavkodningen, och en god ordavkodning har positiv inverkan både på den fonologiska medvetenheten, och även på flytet i läsningen av text...

...Flytet har positiv inverkan på läsförståelsen, samtidigt som god läsförståelse bidrar till bättre flyt i läsningen...

...God läsförståelse är en förutsättning för ett positivt läsintresse, och läsintresset gör att förståelsen blir bättre (s. 9).

Det är viktigt att barnet går igenom de olika dimensionerna parallellt med varandra och här är det viktigt att läraren samordnar utvecklingen. Samtidigt som de olika dimensionerna går igenom är det viktigt att läsningen ses som en helhet. När en elev börjar läsinlärningen är det viktigt att lägga en viss tyngdpunkt på avkodningen. Avkodningen är det grundläggande i läsinlärningen och det är en ganska mekanisk träning. Det är viktigt att inte glömma anledningen till att lära sig läsa.

Vi vill dock betona att eleverna redan från början måste få uppleva att läsning handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse. De måste få erfara att texter har något att säga som kan vara viktigt (s. 10).

Den första dimensionen är fonologisk medvetenhet. Lundberg och Herrlin (2003) skriver att när vi talar kommer ljuden fram som en jämn ström, vi är då inte medvetna om de språkljud som orden vi säger är uppbyggda av. Det är skillnad när vi ska läsa och skriva. Då är orden skilda från varandra och har tydliga mellanrum. När vi läser ska vi sätta ihop rader med bokstäver och ord till en mening och ett innehåll, en betydelse. Vi måste då ha "knäckt koden", vi måste alltså ha förstått principen i det alfabetiska skrivsystemet. Detta går ut på att det flödande talet har delats upp, segmenterats, i små delar, ljud, som kallas fonem.

För att förstå hur bokstäver kan representera språkljud, krävs att man inser att de talade orden går att dela upp i bitar av fonemstorlek (s 11).

När barnet läser en text måste det kunna skifta från att utföra den mekaniska avkodningen till att försöka se innehållet i texten. När barnet har kommit på att flera ord börjar på samma bokstav och kan urskilja denna bokstav och hur den låter har det börjat få en fonologisk medvetenhet. Nästa steg är att barnet ser möjligheten att sätta ihop bokstäver för att få ett ord, att man bygger ord, vilket som helst, av dessa byggstenar. Detta är att ana alfabetets användning. Det lönar sig dock att försöka läsa en text även om man inte har den fonologiska medvetenheten. Att avkoda en text utan att ha fonologisk medvetenhet stimulerar till just fonologisk medvetenhet.

Lundberg och Herrlin (2003) skriver att i den andra dimensionen, ordavkodning, lär sig barnet ordbilder, alltså ser orden som en bild som det känner igen. Barnet är i början av sin läsutveckling. Det börjar med ordbilder som sitt eget namn, namn på vardagliga saker och namn på saker som är extra gott. Barnet har inte den fonologiska medvetenheten ännu, men

kan läsa vissa ord ändå. När barnet börjar få fonologisk medvetenhet, ofta i samband med att det börjar skriva, kommer avkodningen av ord igång. När barnet befinner sig i detta stadium ljudar det sig igenom nya och okända ord. Det är först när barnet börjar få flyt i läsningen som det inte behöver ljuda sig igenom orden längre. Då flyter läsningen eftersom orden ses som bilder som känns igen. Ordbilderna är så bekanta att det räcker att snabbt titta på ordet, så vet man vad det står.

Den tredje dimensionen är flyt i läsningen. Som nybörjare i läsning tar det mycket kraft att avkoda texten. Det krävs mycket minne för att komma ihåg vilka bokstäver som ordet innehåller. Efter mycket träning börjar läsningen flyta. När läsningen flyter belastas inte minnet av ordavkodningen utan kan i stället koncentrera sig på innehållet i texten. När man börjar förstå innehållet i texten börjar också förståelsen av hur texten ska läsas, satsmelodi, styckeindelning och förståelse av texten (Lundberg & Herrlin, a.a).

När läsaren är van vid lite svårare texter och förstår innehållet i dessa, börjar också läsförståelsen, den fjärde dimensionen, bli mer utvecklad. Läsförståelsen är god när läsaren även förstår budskap som ej är skrivna med ord i texter. Det kallas att göra inferenser, att läsa mellan raderna. För att kunna göra inferenser krävs att läsaren har viss kunskap innan texten läses. Förkunskapen tillsammans med ledtrådar i texten bildar förståelse av vad det är som händer. Skulle alla detaljer stå skrivna med ord, så skulle texten bli alldeles för omfattande och texten skulle bli ointressant att läsa. Ett exempel på att göra inferenser är:

Maja kom farande i trappan.

Henrik rusade iväg för att få tag på en doktor (Lundberg & Herrlin, 2003, s 15).

Det står inte här ovan att Maja har skadat sig, men läsaren drar själv slutsatsen att Maja har trillat och slagit sig illa och behöver läkarvård (Lundberg & Herrlin, a.a). Franzén (1997) menar att, för att förstå en text fullt ut, är det viktigt att under läsningen göra inferenser. Förkunskaperna bestämmer hur många och vilka inferenser som en läsare gör.

Det finns enligt Franzén två sorters inferenser: modellbaserade, där läsaren fyller i information som inte finns i texten, läsarens förkunskaper har stor betydelse och textbaserade där läsaren hittar logiska relationer mellan de olika delarna i texten. Modellbaserade är den vanligaste.

Inferenser kan göras både bakåt och framåt under tiden en text läses. Att läsaren tänker tillbaka och drar en slutsats är det vanligaste och enklaste sättet. Framåtriktade handlar om vad som händer i fortsättningen. Utifrån egna erfarenheter och kunskaper tolkas också vad det är som läses mellan raderna på olika sätt. Passiva läsare är bundna av texten och har inte kommit på hur inferenser skall göras, vilket de kan behöva få hjälp med. Det har däremot goda läsare gjort. De passiva läsarna läser mekaniskt utan eftertanke och sammanfogar inte textens innehåll med det som de vet om textens ämne. Eftersom inferenser är abstrakta och bygger på en viss erfarenhet behöver ett barn vara i 11-12 års åldern för att lättare kunna läsa mellan raderna (Franzén, 1997).

Den femte och sista dimensionen är läsintresse. Enligt Lundberg och Herrlin (2003) tar det 5000 timmar att bli bra på något, t. ex. spela klarinett, åka slalom, spela golf eller att just läsa. Det är orimligt att all läsning ska tränas i skolan, mycket av lästräningen bör ske hemma. Att väcka ett intresse med hjälp av böcker som är intressanta och passar eleven och dennes intressen är mycket viktigt för att läsintresset ska växa. Liksom i många andra situationer i livet måste man tänka på vad det kostar i energi att läsa, jämfört med vad läsaren får ut av det. Det måste vara en rimlig balans mellan kostnad och utbyte. När läsaren har ett läsintresse finns det enorma möjligheter att vidga sitt kunnande och då få mycket glädje, avkoppling, spänning och underhållning. Läraren har ett stort ansvar för att eleverna ska få ett läsintresse. Det är läraren som ser till att eleverna får texter som är lämpliga

2.2.3 Läspedagogiska traditioner

I Sverige likaväl som i stora delar av Europa och USA, pågår en ständig debatt om hur vi bäst lär barn att läsa. I Sverige har denna debatt ibland kallats för läskriget (Myrberg, 2003).

De två stora läspedagogiska traditionerna i USA, och som även återspeglas i Sverige, är ”phonics”-traditionen, eller syntetiska metoden och ”whole language”-traditionen, eller analytiska metoden. Phonics står för avkodning och whole language står för förståelse. Ibland nämns bottom-up och top-down. Det förstnämnda fokuserar isolerade färdigheter som bokstavsnamn och specifika ljud- bokstavsrelationer till en början och därefter kommer förståelsen. Det senare fokuserar till en början litteraturläsning och arbete med helheter, sedan delar efter behov (Frost, 2002; Längsjö & Nilsson, 2004; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

”Whole language”-traditionen eller den analytiska metoden innebär att man börjar i något slags helhet och analyserar fram delarna. Alla läsaktiviteter ska ha en kommunikativ utgångspunkt med eleven själv som aktiv deltagare och att all nybörjarundervisning ska präglas av denna kommunikativa aspekt. Texter ur vardagen ger utgångspunkter i den praktiska pedagogiken. Barnen ska själva, genom att arbeta med olika texter, hitta sätt att avkoda dem. Varje elev ska ha frihet att själv välja hur de vill lära sig läsa. De ska alltså inte undervisas i läsning som är fallet inom den syntetiska metoden, ”phonics”-traditionen. Frost (2002), menar att ”whole language”perspektivet bygger på en pedagogisk tradition där lärarrollen är mer förmedlande än direkt undervisande och där elevens egna aktiviteter i lärandet står i centrum. Vidare skriver Frost att ”whole language”-traditionen har en mer nyanserad och allsidig inställning till läsundervisning än ”phonics”-traditionen. I denna tradition anses det också viktigt att barn tidigt stimuleras på det skriftspråkliga området, både i förskolan och i hemmen. Elever som har svaga fonologiska förutsättningar får ingen hjälp i denna metod eftersom man inte arbetar med fonologiska strukturer.

”Phonics”-traditionen eller den syntetiska metoden utgår från bokstäverna som barnet får lära först. Man börjar i delarna och fogar samman dessa till en helhet. Läsinläring sker genom en strukturerad arbetsgång. Det alfabetiska systemet och dess principer måste läras in och automatiseras så att det kan användas utan att tolkningen av symbolerna kräver uppmärksamhet. Först när detta är uppnått kan barnet ägna sig åt meningsinnehållet. I nybörjarundervisningen används enkla anpassade texter. Inom denna traditionen anses det viktigt att bygga upp en språklig bas av färdigheter och erfarenheter så att barnen sedan kan utveckla sin läsning. I ”phonics”-traditionen satsas det på förebyggande åtgärder för de svagaste eleverna (Frost, 2002).

I rapporten från Konsensusprojektet, poängterar Myrberg (2003) att det inte handlar om att välja en metod framför en annan, utan att använda sig av båda metoderna. Frost (2002), anser att båda traditionerna har viktiga saker att tillföra läsundervisningen, och att det ena inte ska utesluta det andra.

Genom att kombinera deras respektive fördelar står vi bättre rustade att möta kraven på en differentierad undervisning, eftersom traditionerna var för sig inte täcker in samtliga aspekter (s. 31).

2.2.4 Andra läsinlärningsmetoder

Några andra läsinlärningsmetoder som också bör nämnas är LTG-metoden, Wittingmetoden, storboksmetoden och Anna- metoden. Vi beskriver även montessoripedagogikens läs- och skrivinlärningsmetod.

Läsning på talets grund, LTG-metoden lanserades i Sverige av Ulrika Leimar i början på 1970-talet (Leimar, 1974). Den bygger på individuell läsinlärning som utgår från barnets egna upplevelser och barnets tänkande, så som det kommer till uttryck i talet. LTG-metoden kännetecknas av de fem faserna samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. En gemensam upplevelse eller händelse ligger till grund för samtalsfasen. Tillsammans pratar barnen och läraren om t.ex. hur de ska gå tillväga när de bygger en koja på skogsutflykten. Tillbaka i klassrummet följer dikteringsfasen. Tillsammans väljer de ut några kommentarer från samtalsfasen som läraren skriver ned på ett blädderblock. Läraren ljudar medan hon skriver och är noga med stor bokstav och punkt. Efter dikteringsfasen följer laborationsfasen. Barnen läser då, efter förmåga, delar av texten eller hela texten. Varje barn arbetar med någon bit av texten. Laborationsfasen innebär alltså läsinlärning anpassad till det enskilda barnet och analys av språket. I återläsningsfasen läser varje barn från sin kopia av texten, en i taget, tillsammans med läraren. Även detta sker efter förmåga och skiftande stöd från läraren. Slutligen kommer efterbehandlingsfasen. Varje barn arbetar då vidare med ord ur texten. De skriver orden på kort och analyserar dem i ljud. Kortet samlas i en låda i alfabetisk ordning. Så småningom kan barnen bygga meningar med sina ord. Hela tiden pågår skrivträning parallellt med läsinlärningen. Ett annat kännetecken för LTG-metoden är händelseböcker, där barnen ritat och sedan skriver någon mening om bilden. LTG-metoden kan ses som en reaktion på de dåvarande ljudningsmetodernas begränsade ordval. Leimar menar att läsinlärningen måste utgå från barnen för att bli mer levande och fånga deras intresse.

Wittingmetoden kallas också den psykolingvistiska metoden. Den utvecklades av Maja Witting under första halvan av 1980-talet (Witting, 1985). Den har fem huvuddelar, vilka är symbolinlärning, sammanljudning, förståelse, avlyssningsskrivning och textläsning. I Witting-metoden börjar symbolinlärningen med alla de nio vokalerna i ordningen a, i, o, e, ö, å, y, ä, u, därefter följer konsonanterna l, s och m. Så fort den första konsonanten lärts in börjar sammanljudningen. T.ex. a + l ljudas a medan man pekar på a:et, en båge fram till l ritas, därefter ljudas l. Slutligen förs bokstäverna intill varandra. Ljudningstekniken genomförs konsekvent och strukturerat. I Witting-metoden får förståelsen av det lästa i början stå tillbaka för sammanljudningstekniken. Övning med neutrala stavelser förebygger att barnen gissar vad det står. Koncentration på innehållet och förståelsen kommer först när sammanljudningstekniken är befast. Witting använder inte bilder i de tre första faserna. Dels är det inte säkert att barnen associerar rätt ord till bilderna, dels finns risk för en alltför stark förknippning mellan bilderna och ljudet. Dessutom finns en risk att barnet gissar vad det står genom att titta på bilderna. I Wittings metod är läsning och skrivning nära samordnade. Avlyssningsskrivning sker med stöd i barnets eget tal, vilket leder bl.a. till att bokstäverna kommer i rätt följd därför att de skrivs ner i den ordning ljuden följer varandra i talet. Den ger säkerhet till läsningen och en fasthet till stavningen. Textläsningen av en sammanhängande text dröjer länge i Witting-metoden. Detta för att friheten vad gäller texter blir större när barnen kan alla, eller nästan alla, bokstäver och man då slipper konstlade texter som bygger på få bokstäver. Witting-metoden används idag mer vid ominläring för elever i läs- och skrivsvårigheter än vid nyinläring (Längsjö & Nilsson, 2004).

Björk och Liberg (1996) beskriver en metod att lära sig läsa genom storbok. Den kommer ursprungligen från engelskspråkiga länder och har delvis omarbetats för att passa svenska barn. Här arbetar klassen med storbok och småböcker med samma text och bilder men i olika

storlek. I denna metod finns det tre faser, upptäckarfasen, utforskarfasen och självständiga fasen. I stora drag kan de beskrivas så här. I upptäckarfasen läser barnen texten i storboken tillsammans med läraren. I utforskarfasen analyseras texten tillsammans med läraren. I självständiga fasen läser barnen den lilla bokens text i liten grupp eller själv.

En metod som ofta nämns i samband med läsinlärning är Anna-metoden. Det är en metod som utformats av Siw Hagnäs (Hagnäs,1989) och har Lurias neuropsykologiska teori som stöd. Den bygger på de språkliga funktionerna tal, läsning och skrivning. Om tolkning av en text skall bli möjlig måste barnet ha ett språk som motsvarar det som texten står för, menar Hagnäs. Författaren skriver att det är samma tankar som Luria och hans läromästare Vygotskij har om att ett barn bör ha konkreta upplevelser som språklig grund innan det kan lära sig att läsa. För att få tillräcklig språklig grund för de högre språkliga funktionerna läsning och skrivning är det viktigt att träna tal i konkreta sammanhang.

Metoden inriktar sig först på att stimulera och utveckla talet. Ett hjälpmedel för detta är att använda Anna-spelet 1 och Anna-spelet 2, vilka är utvecklade av Hagnäs. Dessa spel kan varieras på olika sätt från sorteringsövningar till att bygga avancerade meningskonstruktioner. Ordförrådet ökar genom samtal kring bilderna och för att höra rätt betoning på orden är trumma ett redskap att använda. Anna spelen kan varieras som bl.a. memory-spel och tärningsspel.

Efter att ha utvecklat talet skall läsning och skrivning bli en naturlig fortsättning. Här används Anna-böckerna och arbetssättet är att samtalet skall vara i väl strukturerad form, t.ex. lägg det gula papperet under den blå boken! Konkret undervisning med hjälp av bilder ger förförståelse till den skrivna texten och samtal kring bilderna ger begreppsinnehåll. Även vid läsinlärning med Anna-boken är trumman ett viktigt hjälpmedel.

Anna-böckerna består av sammanhängande text om Anna och hennes familj. Ingen text är helt färdig utan det skall framkallas frågor och därmed utrymme för kreativt tänkande. Både i Anna-spelen och i Anna-böckerna är principen den att alltid utgå från hela meningar. För att förstå innehållet i ett läst ord måste orden ingå i hela meningar, menar Hagnäs. Ordningen på orden i en mening kan varieras och med det kan meningens betydelse ändras, därför utgår man från hela meningar i en sammanhängande text.

Montessori (1972) upptäckte att skrivning kommer före läsning om barnen tillåts att utvecklas och arbeta fritt i en förberedd miljö. Den vanliga uppfattningen är tvärtom att barnet först ska lära sig läsa och sedan skriva. När barnet skriver uttrycker det sina egna tankar genom symboler, men när det läser är det någon annans tankar det handlar om. Här går barnet alltså från det kända, egna tankar, till det okända, andras tankar. Enligt Montessori går läsinlärningen snabbt och lätt för ett barn som är väl förberett genom skrivning.

Montessoriuundervisning på alla områden, även skrivning och läsning, är alltid en fråga om en indirekt metod, inte den traditionella skolans direkta metod. Läraren har alltså en mer tillbakadragen och mer handledande roll än direkt undervisande (Montessori, 1964). Språklekar och ljudlekar, språklig medvetenhet, förbereder bokstavsindelningen. Denna bokstavsindelning börjar ofta redan i fyraårsåldern genom att barnet lär in bokstavsljuden genom sandpappersbokstäverna som aktiverar syn-, hörsel- och känselsinnet. När barnet kan tillräckligt många ljud, ca. åtta till tio, bildar de ljudenliga ord med bokstäver ur en bokstavslåda, rörliga alfabetet. Här handlar det om analys av ljuden i orden, inte läsning och syntes av orden. Att skriva genom att ljuda ut är enklare än att läsa genom att ljuda ihop. När barnet har tränat handmotorik, ljud och bokstavsform kommer oftast enligt Montessori en skrivexplosion och barnet skriver mycket. Förutom att ha kontroll över de mekaniska processer som är en förutsättning för skrivning behöver barnet vara språkligt medveten och ha ett rikt ordförråd. Här är det viktigt att påpeka att läraren aldrig rättar ord som inte är rätt stavade då avsikten är att uppmuntra barnet att uttrycka sina tankar. När barnet har arbetat ett

tag med rörliga alfabetet och analys av ljud i ord upptäcker barnet läsandets konst. – Titta, där står ju båt!

Barnet lär sig alltså inte läsa genom böcker utan genom en lång indirekt förberedelse. De första böcker barnet ska läsa själv måste vara böcker som barnet själv lockas att vilja läsa, och inte en gemensam läsebok som alla ska läsa. Det är också viktigt att det i början av läsinlärningen finns en nära anknytning till verkligheten. Intresse och anknytning till verkligheten anses enligt Montessoripedagogiken mycket betydelsefullt för barnets läsutveckling. Härefter fortsätter utforskningen av språkets grammatik och barnet blir språkligt medveten på alla nivåer samtidigt som det utvecklar sitt skrivande och läsande (Montessori, 1972).

2.3 Läs- och skrivsvårigheter

En vanlig uppfattning idag är att andelen elever med läs- och skrivproblem ökar. Det är inte troligt att andelen elever med svag läs- och skrivförmåga ökar utan att det är de ökade kraven på denna förmåga samt ökade kunskaper om dessa svårigheter i både skola och samhälle som har medfört större uppmärksamhet på problemet (Ericson, 1996; Rygvold, 2001).

Enligt Stadler (1994) inbegriper benämningen läs- och skrivsvårigheter alla typer av sådana svårigheter, alltså även tillfälliga svårigheter, oberoende av bakgrund och orsaker. Läs- och skrivsvårigheter kan ta sig olika uttryck och de varierar från person till person.

Rygvold (2001) skriver att läs- och skrivsvårigheter används som beteckning då en elev inte har de färdigheter i skriftspråket som kan förväntas beroende på ålder och jämfört med sina klasskamrater. Svårigheter med skriftspråket kan yttra sig som antingen lässvårigheter eller skrivsvårigheter eller både och. Dessa svårigheter har ofta något samband med omfattande språkliga problem, sen språkutveckling, allmänna svårigheter eller t.ex. syn- eller hörselproblem.

Høien och Lundberg (1999) skriver att avkodnings- och rättskrivningssvårigheter är karaktäristiskt för dyslexi och att dyslektiker finns på alla intelligensnivåer och ofta har olika former av tilläggshandikapp.

Svårigheter med att tillägna sig skriftspråket får ofta både kunskapsmässiga, sociala och emotionella konsekvenser. En elev som ständigt misslyckas med att lära sig läsa och skriva löper stor risk att utveckla dåligt självförtroende, vilket i sin tur försämrar förmågan till inlärning (Taube, 2000).

Enligt Rygvold (2001) tolkas innebörden av begreppet läs- och skrivsvårigheter på olika sätt bland lärare och pedagogisk personal. Många har ej kunskap om att det är skillnad på allmänna läs- och skrivsvårigheter och specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi. Det är viktigt att komma ihåg att både allmänna läs- och skrivsvårigheter och dyslexi inte är klart avgränsade tillstånd, utan relativa beteckningar.

Høien och Lundberg (1999) är av den åsikten att det finns elever som är i läs- och skrivsvårigheter de första skolåren, men som bara behöver extra tid på sig för att tillägna sig läsinlärningen. Dessa elever klarar sig utan extra åtgärder. Samtidigt menar de att tidig hjälp är viktigt för de elever som misstänks vara i specifika läs- och skrivsvårigheter.

I vårt arbete har vi valt att använda termen läs- och skrivsvårigheter, denna innefattar då både allmänna och specifika läs- och skrivsvårigheter.

2.3.1 Historisk tillbakablick på läs- och skrivsvårigheter

Vad som anses som läs- och skrivsvårigheter skiftar, olika tider och olika samhällen har olika krav på god läsförmåga. Trots detta har det alltid funnits barn som haft svårigheter med att lära sig att läsa och skriva (Høien & Lundberg, 1999).

I slutet på 1800-talet började läkare att intressera sig för lässvårigheter. De talade om ordblindhet och medfödd ordblindhet. Individperspektivet, att läs- och skrivsvårigheter orsakas av biologiska och intellektuella faktorer hos individen, är det som gäller inom läsforskningen fram till 1930-talet. Läkarna talade om olika former av hjärnsador som orsak till läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 1996).

Barns intelligenskvot började mätas i början av 1900-talet eftersom barns skolprestationer då började få ett vetenskapligt intresse. Syftet var att få en utgångspunkt så att eleverna kunde få pedagogisk hjälp efter individuella förmågor. Samtidigt med detta upptäcktes det att vissa uppvisade stora problem med läsning och stavning. Termen ”specifika läs- och skrivsvårigheter” började efterhand att användas (Gillberg & Ödman, 1999).

Enligt Stadler (1994) vidgades i början på 1930-talet synen på orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Forskare talade om bl.a. dålig perception, dålig syn eller hörsel och dålig skolundervisning som orsaker. Som en följd av detta inrättades i Stockholm de första läsklasserna för lågstadiesbarn 1938. Läsklasserna kompletterades 1949 med läskliniker. Elever med allvarigare läs- och skrivsvårigheter placerades i speciella läsklasser och elever med lättare läs- och skrivsvårigheter fick undervisning i läsklinik. Undervisningen i läsklinik skedde under några timmar i veckan, övrig tid tillbringade klinikeleverna med sin klass. Läsklasserna användes fram till i början av 1970-talet.

Under 1950-talet publicerades en avhandling om ”specifik dyslexi”, eller som det kallades, ”medfödd ordblindhet”. Enligt Gillberg och Ödman (1999) var det då som dyslexi uppmärksammades i Sverige. Skolorna började ta hänsyn till de ordblynda, de fick t.ex. extra tid vid prov och deras ”slarvfel” sågs inte som slarv utan som en funktionsstörning.

Stadler (1994) skriver att samhällsförändringen under slutet av 1960-talet gjorde att synsättet på elevers svårigheter förändrades. Skolan ansågs nu orsaka svårigheterna genom att den inte fungerade på ett tillfredsställande sätt. Detta ledde till att läsklasser och läskliniker avskaffades år 1978. Eleverna skulle nu istället få hjälp och stöd inom klassens arbete som blev mer individualiserat än tidigare.

Under 1980-talet ansågs allmänt att omognad var den främsta orsaken till läs- och skrivsvårigheter. Det enda att göra var att avvakta och invänta mognad. Dyslexi ansågs av många vid denna tid inte ens existera (Ericson, 1996; Myrberg, 2003). Gillberg och Ödman (1999) skriver att det från början ansågs att dyslexi var medfött. Under 1970- och 1980-talen betonades sociala och emotionella faktorer som orsaker till både dyslexi och flera andra problem. Eftersom barn med dyslexi redan från tidig barndom visade sig ha psykiska problem, drogs slutsatsen att psykiska problem orsakade läs- och skrivsvårigheter.

Under många år fanns inte diagnosen dyslexi på de barnpsykiatriska klinikerna utan det talades om olika former av relationsproblematik och skolorna ville att var och en skulle få mogna i sin egen takt. Om barnen fick trygghet i att det fanns en förstående och inlevelsefull attityd så utvecklades efterhand färdigheterna i att läsa och skriva menades det, så någon träning av detta skulle inte behövas. 1990 blev dyslexi officiellt erkänt som handikapp och därmed fick eleverna rätt att få de hjälpmedel som behövs till skolgången (Gillberg & Ödman, 1999).

På 1990-talet förändrades skolan organisatoriskt och drabbades även av omfattande ekonomiska besparingar. Utbildningen av speciallärare med kunskaper i läs- och skrivinlärning slopades 1991 och istället utbildas specialpedagoger som ska arbeta mer övergripande än med undervisning. Den nya lärarutbildningen fokuserar inte heller lika

mycket på hur man undervisar barn i läs- och skrivinläring. Denna utveckling har inte gynnat elever som är i läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 1996; Myrberg, 2003).

2000-talet innebär återigen ökad forskning inom området och skolverket har tillsatt expertgrupper för att göra en kunskapsöversikt om läs- och skrivfrågor (Myndigheten för skolutveckling, 2003). För att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter har Skolverket, SCIRA, Dyslexistiftelsen och Dyslexiföreningen skrivit en rapport (Myrberg, 2003).

2.3.2 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Det finns skilda uppfattningar om orsakssambanden vid lässvårigheter. Elbro (2004) skriver så här.

Fältet är verkligen mycket brokigt och spänner från det sannolika och delvis underbyggda till skeva produkter av vild fantasi och ovanliga elevgrupper (a.a. s.188).

Genomgående har tendensen varit att fokuseringen har legat på individuella orsaker, sk. inre orsaksförklaringar. Enligt Rygvold (2001) finns det ett nära samband mellan inre och yttre faktorer, arv och miljö.

Forskning om biologiska orsaker koncentreras alltmer på utvecklingsproblem och strukturella skillnader i hjärnan samt att kopplingar mellan olika delar i hjärnan inte fungerar som de ska. Sambanden mellan dessa faktorer och miljöfaktorer är dock fortfarande oklara (Rygvold, 2001; Frost, 2002).

Enligt Stadler (1994) och Høien och Lundberg (1999), råder inom forskningen stor enighet om att dyslexi har en neurobiologisk orsak med försvagade funktioner i någon eller några delar av hjärnan som är verksamma vid skriftspråkliga aktiviteter, samt att ärftliga, genetiska faktorer ofta kan påvisas. Vad det är som ärvs är däremot oklart enligt Høien och Lundberg (1999), och vilka gener som är inblandade är långt ifrån fastställt.

Forskning om språkliga orsaker till läs- och skrivsvårigheter har på senare tid koncentrerats till språklig medvetenhet och fonologisk medvetenhet. Men de språkliga orsakerna kan även röra talspråkliga färdigheter. Eleverna kan t.ex. ha bristande ordkunskap, ha svårt att benämna saker, ha svårt att hämta fram ord ur långtidsminnet eller ha otillräckligt verbalt korttidsminne. Det kan också röra sig om någon språkförsvning. Enligt Frost (2002) påverkar minnesproblem sannolikt fonologiska färdigheter som då visar sig i skriftspråket.

Utifrån det synsätt vi har idag anses enbart perceptuella orsaker till läs- och skrivsvårigheter inte relevant. Däremot kan t.ex. problem med auditiv och visuell perception vara en av flera orsaksfaktorer vid läs- och skrivsvårigheter och därmed förstärka läs- och skrivsvårigheter (Rygvold, 2001). Enligt Frost (2002) gör alltmer avancerade tekniker det möjligt att forska mer på detta området i framtiden.

Enligt Sohlman (2000) kan motoriska svårigheter orsaka läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att barn med olika motoriska svårigheter måste koncentrera sig så mycket på sina rörelser att det inte finns någon energi kvar till inläring och färdighetsträning. Rygvold (2001) tar också upp samband mellan motoriska svårigheter och läs- och skrivsvårigheter, men påtalar att orsakssambanden är oklara och att de tyder på att skriftspråklig utveckling kan påverkas negativt av motoriska problem. Frost (2002) skriver att det inom forskningen inte finns några belägg för något direkt orsakssamband mellan dessa områden, men att enighet råder om att det kan finnas indirekta samband.

Smith (2000) anser att många läsinlärnings- svårigheter har att göra med undervisningsproblem istället för problem hos den som lär sig. Elever som inte förstår och tillägnar sig vissa aktiviteter och övningar som ska leda till läsinläring har alltså inga

läsproblem utan det är skolan som inte erbjuder rätt undervisning. Enligt Rygvold (2001) kan en dålig miljö göra att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Miljön kan dessutom göra att dessa vidmakthålls under hela uppväxten. Allsidig språklig stimulans under uppväxten är av stor betydelse, liksom samspelet mellan barn och föräldrar och hemmiljöns intresse för skolan. Enligt Madison (1992) kan även skolan vara en riskfaktor i barns språkutveckling. T.ex. kan täta lärarbyten, bristfällig eller olämplig undervisning och stora klasser vara tänkbara orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Enligt Myrberg (2003) är det viktigt att eleverna får mycket tid och stöd det första året i skolan för att inte halka efter.

Frost (2002) tar även upp motivationens betydelse för att lära sig skriftspråket som en orsaksfaktor vid läs- och skrivsvårigheter. Att vid läsinlärning använda texter som barnen har varit med om att utveckla och producera används alltmör.

Malmquist (1974) menar att det kan finnas olika orsaker till lässvårigheter. Dessa kan t.ex. vara

- bristande läsmognad
- fysiska handikapp; syn- och hörselrubbingar, neurologiska defekter etc.
- allmänt försenad språkutveckling; talsvårigheter, speciella taldefekter, begränsad vokabulär etc.
- personlighetsfaktorer; emotionella svårigheter, allmänna anpassningssvårigheter
- sociala faktorer, miljöfaktorer. Oregelbunden skolgång, täta byten av skolor eller lärare, dåliga hemförhållanden
- brister i fråga om undervisningsmetoder; oförmåga från lärarens sida att anpassa undervisningen efter det enskilda barnets förmåga och mognadsstadium.

Malmquist betonar att det är viktigt att komma ihåg att lässvårigheterna endast i mycket sällsynta fall kan tillskrivas en enda orsaksfaktor.

Denna genomgång visar att orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan vara många och skiftande och att lärare behöver mycket kunskap om barns språkutveckling, läs- och skrivinlärning, och bakomliggande orsaker för att på ett bra sätt kunna möta alla elever och deras skiftande behov.

2.3.2.1 Dyslexi

Vi kan läsa olika definitioner av dyslexi i olika böcker. Høien och Lundberg (1999) beskriver i sin förenklade definition att

dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet (s. 21).

Utifrån denna definition menas det att dyslexi finns inom alla intelligensnivåer. I Rygvold (2001) läser vi att en nyare definition av dyslexi är att det är en

...specifik och språkligt baserad svårighet som kan visa sig i såväl läsning som i svårigheter med att tillägna sig färdigheter i skrivning och stavning (s. 16).

Myrberg skriver så här i, Att läsa och skriva (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

De utmärkande dragen i dyslexi är dåligt automatiserad, långsam, mödosam och hackig ordavkodning. Bakom dessa svårigheter finns brister i en eller flera aspekter av den fonologiska förmågan (s. 83).

En av de vanligaste orsakerna till handikapp i det moderna samhället är dyslexi menar Gillberg och Ödman (1999). Det är så vanligt att det i genomsnitt finns minst ett barn i varje skolklass som har svår dyslexi. Dubbelt så många pojkar som flickor är drabbade visar de flesta undersökningar. Ordagrant översatt betyder dyslexi "svårigheter med ord".

Enligt Stadler (1994) och Høien och Lundberg (1999), råder det inom forskningen stor enighet om att dyslexi har en neurobiologisk orsak med försvagade funktioner i någon eller några delar av hjärnan som är verksamma vid skriftspråkliga aktiviteter, samt att ärftliga, genetiska faktorer ofta kan påvisas. Vad det är som ärvs är däremot oklart enligt Høien och Lundberg (a.a.) och vilka gener som är inblandade är långt ifrån fastställt.

Även Gillberg och Ödman (1999) har uppfattningen att dyslexi har många orsaker. Ärftliga faktorer kan dominera hos vissa, i andra fall kan det bero på en specifik hjärnskada. I ytterligare fall kan orsakerna vara både ärftliga och samtidigt en specifik hjärnskada samt att psykologiska omständigheter kan vara inblandade. Det mesta pekar dock på att den vanligaste orsaken är ärftliga faktorer.

Allvarliga och ihållande problem med ordavkodningen är ett nödvändigt kriterium i samband med dyslexi anser Høien och Lundberg (1999). Dyslektikern avstår från att läsa eftersom det är svårt och går långsamt. På så sätt är det lätt att hamna i en ond cirkel och inte får den lästräning som behövs för att uppnå färdigheterna i ordavkodning.

Gillberg och Ödman (1999) nämner tre typer av dyslexi som är de det oftast pratas om:

1. Fonologisk dyslexi - den dominerande typen, hör ihop med tidiga språkstörningar och fonologiska avkodningsproblem. Personen har svårigheter med språkförståelse, svårt att imitera tal samt att uppfatta skillnaden mellan olika ljud, t.ex. b – p, d – t, k – g. Redan under det första skolåret kan svårigheterna visa sig. Denna typ kallas ibland också för auditiv dyslexi.
2. Visuell dyslexi, svårigheter att läsa hela ord är ett kännetecken på denna typ.
3. Blandad dyslexi, innebär fonologiska störningar och visuella svårigheter.

Under någon period av uppväxttiden har de flesta barn och vuxna med dyslexi haft någon form av tal- och språkstörningar, menar Gillberg och Ödman (1999). Dessa har i de flesta fall varit tydliga flera år innan dyslexin diagnostiserats. Störningarna rör sig oftast om försenad talutveckling, omogen artikulation, stamning, dåligt ordförråd eller svårt att minnas ord. Tal- och språkstörningar kan märkas redan vid två- tre års åldern. Språkproblemen kan vara övergående men om de kvarstår i fem- års åldern är risken stor att symtomen tyder på dyslexi. Försenad språklig utveckling är en vanlig bakgrundsfaktor vid dyslexi. Barn som befinner sig i riskzonen kan ofta inte säga hela meningar förrän vid tre- års åldern, vissa barn är ännu senare. Att de talade orden är uppbyggda av serier av talljud kan vara svårt för en dyslektiker att greppa om, även att förstå sambandet mellan talet och de skrivna bokstäverna är en svårighet. Denna oförmåga kallas bristande fonologisk medvetenhet. Redan i förskolan kan en träning av fonologisk medvetenhet förebygga läs- och skrivsvårigheterna i de första årskurserna. Funktionsstörningen försvinner inte men handikappet kan reduceras kraftigt. Det är angeläget att diagnosen ställs så tidigt som möjligt. Alla fall av dyslexi kan inte hittas i förskoleåldern även om det ofta går att upptäcka problem som varslar om dyslexi redan före skolstart (Gillberg och Ödman, 1999). Läsning och skrivning blir aldrig enkelt för dyslektiker. För att underlätta något kan hjälpmedel som böcker/texter inlästa på band och ordbehandlingsprogram på datorn användas.

Det är svårt att dra gränsen för dyslexi. Elbro (2004) tycker att vi istället för att bestämma om en elev är dyslektiker eller inte, ska fråga oss i hur hög grad en elev är dyslektiker.

Det finns även en annan ståndpunkt när det gäller dyslexi. Smith (2000) menar att dyslexi inte är ett medicinskt tillstånd. Elever som har svårt att lära sig läsa benämns ofta dyslektiska, men Smith anser inte att svårigheterna uppstår för att de har dyslexi, utan för att de inte kan

läsa. Att läsa är botemedlet mot dyslexi. Smith medger dock att det oftast krävs mer tålmod, tid och förståelse av omgivningen.

2.3.3 Upptäckt av läs- och skrivsvårigheter

Vi har tidigare skrivit om att läs- och skrivsvårigheterna kan ta sig olika uttryck och skifta från elev till elev. Idag har barn som börjar skolan kommit olika långt i sin läsutveckling. Det är då följaktligen viktigt att läraren extra noggrant följer de elever som inte har kommit så långt och att hon är uppmärksam på tecken som visar på svårigheter (Lundberg & Herrlin, 2003). Larsson, Nauclér och Rudberg (1992) skriver att läraren kan upptäcka om någon eller några elever inte utvecklar sin läsning en bit in på det första läsåret eller ibland t.o.m. så sent som under andra läsåret. Litteraturen visar entydigt på vikten av tidig upptäckt av läs- och skrivsvårigheter och tidiga insatser. Avstånd tas ifrån teorier om sen läsmognad och att det bästa är att vänta och se. Ju längre man väntar desto större är risken att sekundära problem uppstår, växer och blir allt svårare att komma tillrätta med. (Elbro, 2004; Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1999; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Stadler, 1994).

Lundberg och Herrlin (2003) betonar att lärare som följer sina elevers läsutveckling noga är mer framgångsrika än lärare som inte gör det. Med någon form av redskap blir det möjligt att följa varje elevs läsutveckling. Författarna presenterar ett kartläggningsschema som innehåller fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse, som kan fungera som ett hjälpmedel för läraren att kunna följa varje elev.

Hemmingsson (2004) beskriver barns läsutveckling i "27 glada kliv", från tidig förskoleålder till dess att eleven är en god läsare. Detta är ett läs- och skrivutvecklingsschema där man som pedagog följer barnet genom dess läs- och skrivutveckling. Eftersom pedagogen noggrant följer barnet i dess läsutveckling upptäcker denne tidigt om ett barn behöver extra stöd. Schemat är uppdelat i tre huvuddelar, som sammantaget består av 27 kliv. De tre huvuddelarna är:

1. Förberedande läs- och skrivinläring, kliv 1-9, som inriktar sig på lyssnande, rim och ramsor, sånger, stavelser, intresse av bokstäver och vad som står på skyltar mm.
2. Grundläggande läs- och skrivinläring, kliv 10-18, som inriktar sig på att barnet kan bokstäverna, kan höra ljud i ord, fonologisk skrivning och fonologisk läsning.
3. Fortsatt läs- och skrivinläring, kliv 19-27, som inriktar sig på att eleven ska klara samtliga vokal- och konsonantljud, har automatiserat fonem-grafem, har ett ordförråd, läser morfologiskt, skriver ortografiskt, eleven skriver lätt egna texter, läsningen ger upplevelse och att eleven klarar att läsa faktatexter.

Även Hemmingsson betonar vikten av att eleven tidigt får stöd i sin läsutveckling. Om eleven inte får hjälp tidigt och har svårt att läsa blir det snart även andra svårigheter i skolarbetet. Det krävs läsförmåga i många delar av undervisningen ganska tidigt i skolgången. Författaren menar att om skolan inte har lyckats lära eleven att läsa är skolan skyldig att kompensera läsningen i form av hjälpmedel som kan underlätta läsningen. Hemmingsson ser de olika kliven i sitt läs- och skrivutvecklingsschema som åldersneutrala, man ska möta barnet där det befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och inte efter ålder.

Enligt Frost (2002) har forskningen visat att tendensen är att elever som är svaga i början av första klass också är svaga i slutet av fjärde klass. Han menar vidare att insatserna måste sättas in redan vid upptäckten av problem, oftast redan i första klass. Genom observationer och grupptest, sk. screening, får läraren fram elever som behöver följas upp ytterligare. Frost menar att man här måste överväga individuella tester för att få bättre kännedom om eleven och vilka stödåtgärder som är mest lämpliga.

Carlström (1996) skriver att läraren behöver kunskaper om läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter samt kännedom om den enskilda eleven. För en elev svårigheter är det av största vikt att så snart som möjligt förstå vad det är för svårigheter och sätta in stöd och hjälp. Ibland kan utredningar behövas för att få en helhetsbild av elevens situation.

Några tecken som kan signalera läs- och skrivsvårigheter är enligt Stadler (1998)

- motvilja mot att läsa och skriva
- rädsla för att läsa högt i klassen
- känslor av obehag, bekymmer, trötthet
- glömska för bokstävernas form och ljud
- läser långsamt, trevande och hackigt
- läser fel eller hoppar över småord och ändelser
- gör tillägg, t.ex. helt – helst, igen – ingen
- omkastning av bokstäver, t.ex. bli – bil, garn – gran
- vändning av hela ord, t.ex. åt – tå, lat – tal
- inget flyt i läsningen och därav bristande läsförståelse
- låg självkänsla och ibland ett självhävdelsebehov som kan leda till ytterligare problem
- dåliga studieresultat i många ämnen, vilket kan leda till att eleven ses som lat, ointresserad, obegåvad eller ovillig till samarbete.

Smith (2000) anser däremot att till exempel omkastningar och liknande oftast är helt naturliga och försvinner när eleven lär sig läsa. Utan förståelse blir lika bokstäver och ord lätta att förväxla.

Høien och Lundberg (1990) anser att varje elev, enskilt och regelbundet skall ges möjlighet till att läsa högt för läraren. Stycket eleven läser kan gärna innehålla olika svårighetsnivåer så att man på så sätt kan få grepp om var eleven läser utan svårigheter och var svårigheterna börjar. Samtidigt iakttar läraren om eleven läser flytande och säkert. Det ges också tillfälle till att studera vilka typer av fel som eleven gör och genom samtal efter läsningen kan läraren få kännedom om eleven förstått innehållet i det lästa.

Under en tidig fas av läsutvecklingen är det inte ovanligt enligt Høien och Lundberg (a.a) att barnet försöker gissa sig till vad som står. Detta kan bero på att koden inte är knäckt ännu, och istället för att se noga på ordet utnyttjas alla tillgängliga ledtrådar utanför själva ordet som t.ex. bilder, sammanhang eller situationer. När barnet blir säkrare i avkodningen försvinner oftast dessa gissningar, och läsningen vägleds alltmer av den rent grafiska informationen. Om man misstänker att en elev huvudsakligen vägleds av yttre ledtrådar i sin läsning, kan man från och till låta eleven läsa enstaka ord som inte ingår i något sammanhang. Om läsningen av enskilda ord går påtagligt sämre än läsningen av sammanhängande text, kan man räkna med att automatiseringen av avkodningen inte har kommit så långt. Eleven behöver i så fall mycket övning och göras uppmärksam på hur orden är uppbyggda.

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) har utvecklat ett läsutvecklingschema, Nya LUS. Genom att använda sig av detta kan pedagogen se tecken på utveckling genom det barnet gör, tecken som hos de flesta barn kommer i en bestämd följd. De 19 punkterna följer barns successiva upptäckande av strategier, fram tills de erövrat alla som är nödvändiga och som goda läsare använder. Schemat är också indelat i olika faser; utforskande, expanderande och litterat läsande. Nya LUS säger inget om vad läraren ska göra för att följa utvecklingen utan det hjälper till att synliggöra den utveckling barnet genomgår. LUS är alltså ingen metodisk modell för läsundervisning.

Fas 1, den utforskande, innehåller punkterna 1 - 12, där punkt 1 börjar med att barnet läser (hittar) och skriver (avbildar) sitt namn och i punkt 12 läser barnet minst 3 - 4 ord. I fas 2, den expanderande, finns punkterna 13 - 19. Är barnet i punkt 13 läser det nästan flytande och i punkt 19 kan det översiktsläsa, d.v.s. kan i en redan läst text, snabbt få tag i nycklarna till

textens innehåll och struktur. Den sista fasen, fas 3 kallas litterat läsande och innebär ett läsande som förutsätter abstrakt och hypotetiskt tänkande, d.v.s. kunna dra slutsatser om företeelser utanför de egna konkreta erfarenheterna.

Nya LUS kan vara ett redskap att använda sig av för att mäta att läsförmågan nått en tillräcklig nivå och som läraren kan ha som en utgångspunkt för att lägga upp den fortsatta läsundervisningen.

Fonolek (Hemmingsson & Olofsson, 1994) är ett grupptest, en metod för att ta reda på hur den fonologiska medvetenheten är hos elever i förskoleklass eller i skolår 1. Mycket forskning visar på ett starkt samband mellan tidig fonologisk medvetenhet och framgång i läsinläringen. Fonolek är avsett för screening av nybörjare, vilket måste vara enkelt, snabbt och effektivt.

Om det visar sig att ett barn har problem eller om det finns en misstanke om problem på det metafonologiska området kan det sedan diagnostiseras individuellt med andra material. Testet bygger helt på bilder och består av tre delar och tar högst en lektion att genomföra. De tre delarna är:

1. Ljudsegmentering, att räkna antalet ljud i ett ord
2. Lyssna ut initialt, det första ljudet
3. Ljudyntes, att dra samman ljud till ord (Hemmingsson & Olofsson, 1994).

Ordlek är ett motsvarande material som kan användas på förskolebarn (femåringar) för att få en uppfattning om dessa barns språkliga medvetenhet (Hemmingsson, 1996).

2.3.4 Utredning av läs- och skrivsvårigheter

Det är viktigt att identifiera de barn med svåra läs- och skrivsvårigheter så tidigt som möjligt, så att de kan få rätt hjälp redan från början menar Carlström (2001). Att arbeta förebyggande kan leda till att svårigheter inte uppstår eller att de övervinns innan svårigheterna blir bestående. Kan inte detta uppnås blir nästa steg att träna upp bättre strategier. Det är samtidigt viktigt att vara uppmärksam på de starka sidorna hos eleven. Rygvold (2001) skriver att elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter eller i fall där lärare och specialpedagog misstänker specifika läs- och skrivsvårigheter ska utredas. Rygvold menar även att elever med allmänna läs- och skrivsvårigheter bör utredas och kartläggas för att riktiga åtgärder ska kunna sättas in. I de fallen behöver dock vanligtvis inte expertis utifrån kopplas in. Läs- och skrivsvårigheter kartläggs genom bedömning av elevernas läsaktiviteter och skriftliga arbeten i klassen samt genom informella läs- och skrivuppgifter och individuella test. Efter en sådan inledande bedömning ska olika delfärdigheter kartläggas. Dessa är t.ex. bokstavskunskap, lästeknik, läshastighet, skrivefärdighet, skrivmotorik och språklig färdighet. Det är även viktigt att genom observation skaffa sig en helhetsbild av eleverna, både i klassrummet och utanför det. Vidare menar Rygvold att den viktigaste delen av kartläggningsarbetet är analysen av informationen som kommer fram genom kartläggningen, inte att registrera de problem som finns.

Enligt Høien och Lundberg (1999) måste all diagnosticering av dyslexi omfattas av en grundlig kartläggning av ordavkodningsstrategierna, diagnosticering av svårigheter i rättskrivning, analys av elevens språkliga funktioner, undersökning av läsförståelsen och en kartläggning av möjliga hindrande faktorer, t.ex. svag begåvning, bristande undervisning eller synsvårigheter. Vidare skriver Høien och Lundberg att vid kartläggningen av kognitiva resurser är det viktigt att inte använda intelligenstest som ställer krav på läs- och skrivefärdighet. Frisk (1996) skriver att en fullständig dyslexidiagnos ska stödjas på en integrerad pedagogisk, neurologisk, neuropsykologisk och neuropsykiatrisk diagnostik. Han

menar att en sådan helhetsdiagnos är förutsättningen för att åtgärderna blir riktiga och individanpassade. Ett tvärvetenskapligt team behövs alltså vid utredning av dyslexi.

Det måste ställas stora krav på kunskaper, metoder och bredd vid utredningen samt en tvärvetenskaplig diagnostik av det dyslektiska barnet i dagens samhälle (Frisk, 1996, s. 55).

Høien och Lundberg (1999) poängterar hur viktigt det är med professionell hållning och hur viktigt det är med stor insikt och flexibilitet när en elev ska utredas.

All diagnosticering måste ske utifrån en djup respekt för eleven som medmänniska. Med hjälp av olika tester försöker man gemensamt nå fram till större insikt om elevens starka och svaga sidor, en insikt som utgör en grund för pedagogiska åtgärder för den enskilda eleven (s. 263).

Det finns olika sätt att göra pedagogiska utredningar menar Carlström (2001). Ett sätt att få information är ett samtal mellan lärare – elev och därmed få en helhetsbild av situationen samt starka och svaga sidor. Det ger eleven självförtroende att själv få vara med och vara delaktig i sin läs- och skrivutveckling. Det första att börja med är det eleven kan och bygger sedan vidare med svårare övningar i elevens egen takt. En sådan utredning kallas för kvalitativ utredning och ansvaret delas mellan lärare och elev.

Test är ett redskap för att förstå och tolka svårigheterna hos en elev samt för att kunna vidta lämpliga åtgärder. Utredning av eleven skall utmynna i ett åtgärdsprogram. En kvantitativ utredning använder sig av speciella test som är knutna till en speciell skala, stanineskala, där det framkommer om eleven befinner sig inom normalvariationen eller är bättre eller sämre än medeleven. Dessa test brukar utföras av speciallärare och skolpsykologer. Kvantitativa tester kan också användas i en större grupp av läraren. För att bilda sig en uppfattning om en elevs läs- och skrivsvårigheter bör elevens språkliga medvetenhet och läs- och skrivförmåga iakttas (Carlström, 2001).

Grupptester som lärare kan använda är t.ex. IL- Basis, detta test är avsett att användas under hela första skolåret. På så sätt ges möjlighet att se vilka som är i behov av en tidig insats. Det finns också DLS, diagnostiska läs- och skrivprov för år 2 och 3 (Carlström, 2001).

För elever med låga resultat efter en screening bör det göras tester på individnivå. Sådana tester kan vara t.ex. IL- Basis Språk och bokstav. IL- Basis Text och ord 1 (år 2) och 2 (år 3), H4,H5, Högläsning av ord och UMESOL, Läsning och skrivning (Carlström, 2001).

Stadler (1994) skriver också om att en dyslexidiagnos kräver såväl pedagogisk som medicinsk och psykologisk expertis. Hon menar också att en diagnos för de flesta upplevs som positiv, då de genom den får klarhet kring sina svårigheter och att effektiva åtgärder, stöd och hjälp kan planeras. Høien och Lundberg (1999) anser att en diagnos ofta slutar som en etikett som kanske i flera fall kan upplevas som en lättnad, men som inte alltid används konstruktivt när det gäller att planera och sätta in pedagogiska insatser.

Trots att det förekommer kritik mot att sätta diagnoser på barn med dyslexi/specifika läs- och skrivsvårigheter menar Zetterqvist-Nelson (2003) att uppmärksamheten skall riktas mot diagnosens betydelse och innebörd för de diagnostiserade barnen. Gillberg och Ödman (1999) anser att det både för barn och föräldrar kan bli en lättnad med en diagnos och att få problemet erkänt. Även om diagnosen inte automatiskt innebär att det sätts in ytterligare åtgärder kan det för många med dyslexi innebära att igenkännandet är ett stort framsteg.

Zetterqvist-Nelson (2003) beskriver två olika ståndpunkter i debatten om dyslexi. Å ena sidan finns ett individorienterat, diagnostiskt synsätt, företrätt av dyslexirörelsen. De förespråkar tidiga insatser för de barn som är i riskzonen. Speciellt skall fonologisk träning stimuleras menar de. Å andra sidan finns ett socialt orienterat antidiagnostiskt synsätt med

anknytning till sociologisk och pedagogisk forskning. Denna normaliseringspedagogik förespråkar dels generella insatser, dels pekar den på skolans sätt att lära ut.

De som är positiva till en diagnos anser att en diagnos är frigörande för barnet eftersom denne då får en förklaring till sina svårigheter och inte behöver anklagas för att vara lat eller dum. Motståndarna, de negativa till en diagnos, tycker att barnet stämplas och att det då blir lätt att leva upp till det förväntade beteendet (Zetterqvist-Nelson, 2003).

2.3.5 Pedagogiska åtgärder

Det är alltså mycket viktigt att språkstimulerande insatser och stödåtgärder sätts in så tidigt som möjligt. Eftersom läs- och skrivsvårigheterna kan vara av skilda slag och yttra sig olika hos olika elever finns det inte några färdiga metoder eller program som passar alla elever som har läs- och skrivsvårigheter. Det vilar ett stort ansvar på skolan och lärarna att låta eleverna prova olika arbetsätt och metoder för att få sina behov tillgodosedda. Det är rektorns ansvar att elever i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver för att nå de uppställda målen (Utbildningsdepartementet, 1998a).

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, 1998a, s. 6).

För att skolan ska kunna leva upp till dessa krav bör enligt Carlström (1996), en ordentlig kartläggning och utredning om elevernas svårigheter göras. Kartläggningen ska sedan kopplas till åtgärder för att undervisningen ska kunna anpassas till deras individuella behov.

Larsson-Swärd (1999) skriver att åtgärdsprogram har alla skolformer utom förskoleklass och vuxenutbildning skyldighet att upprätta. Detta är ett redskap för att åstadkomma överblick och kontinuitet i samarbetet för alla inblandade när det gäller en elev i behov av särskilt stöd. Det behöver inte göras någon grundlig utredning för att ett åtgärdsprogram ska upprättas, men ett åtgärdsprogram bör följa på en utredning för att den ska vara meningsfull. Carlström (1996) skriver:

Detta program skall utgå från en helhetsbild av elevens skolsituation och speciella behov. Det skall framgå hur man tänker arbeta för att förbättra elevens läs- och skrivförmåga och vilket ansvar inblandade parter har...
...Målet är att vända en negativ spiral och hjälpa eleven att lyckas med sin läs- och skrivinläring (s. 85-86).

I arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter ska individuell läsinläring ligga till grund för hur pedagogen och eleven arbetar. Undervisningen sker oftast bäst enskilt då den kan anpassas efter elevens behov (Carlström, a.a).

Det finns många olika metoder och program att använda i arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter, t.ex. ljudmetoder, ordbildmetoder, helordsmetoder och blandmetoder. I Skolverket (2001) kan vi läsa sammanfattande slutsatser om pedagogiska program för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Effektiva program tränar elevens läsning och skrivning på alla nivåer. De inkluderar såväl ljudbildsanalys och rättstavningsövningar som strategier för att förbättra läsförståelse...
...Program lyckas sämre om de inte inkluderar träning av fonologisk medvetenhet (Skolverket, 2001 s. 28).

Elbro (2004) skriver att det finns åtskilliga vägledningar i hur särskilt stöd kan ges till de elever som har svårt att komma igång med läsinläringen i skolor ett. Han kallar detta arbete föregripande specialundervisning. Vidare poängterar han att sådana tidiga insatser ofta har stor effekt.

Rygvold (2001) betonar att det för elever med läs- och skrivsvårigheter är särskilt viktigt med träning av detaljarbetet med ljud och bokstäver, då elever med dessa problem ofta har fonologiska svårigheter.

Frost (2002) beskriver flera specialpedagogiska nationella undervisningsprogram. Sådana specifika program beskrivs även av Høien och Lundberg (1999).

Avslutningsvis anser Høien och Lundberg (1999) att de pedagogiska åtgärderna måste ses i ett brett perspektiv. Vad gäller dyslektiker har de enligt Høien och Lundberg nytta av god inlärningsmiljö, tidig identifiering och hjälp, direkt undervisning, fonologiskt grundarbete, multisensorisk stimulering och överinläring/automatisering.

2.4 Specialpedagogiska insatser/specialpedagogens roll

Speciallärarexamen ersattes 1990 med specialpedagogexamen. Detta föranleddes av en förändrad syn på specialpedagogik i skolan. Elever som tidigare gått i specialskola och särskilda undervisningsformer integrerades i de vanliga klasserna. Den specialpedagogiska yrkesfunktionen har fördjupats och breddats jämfört med speciallärarfunktionen (SOU 1999:63).

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a) står det att det är skolan som har ansvar för att uppmärksamma elever med svårigheter i sitt skolarbete, och ge dem det stöd de behöver. Det yttersta ansvaret har rektorn. Skolverket (2001) skriver att stödet ska i första hand ges inom ramen för klassen eller gruppen som eleven går i. Persson (2001) anser att det pedagogiska arbetet ska anpassas till allas förutsättningar istället för att problematiken förläggs enbart till eleven. Elevens möjligheter till utveckling ska stå i fokus.

Specialpedagogik har sina teorier i bl.a. psykologi, sociologi och medicin och kallas därför tvärvetenskaplig. Specialpedagogiska insatser är enligt Persson (2001) avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte räcker till. Persson menar att om svårigheterna inte försvinner för en elev kan de åtminstone lindras genom specialpedagogiska insatser. Vidare anser han att specialpedagogisk verksamhet ska ses i ett relationellt perspektiv, alltså i interaktion med den andra pedagogiska verksamheten i skolan. Det blir inte endast elevens uppträdande eller beteende som är orsaken till det specialpedagogiska behovet, utan svårigheterna kan uppstå i mötet mellan elev, lärare, lärandemiljö och uppväxtmiljö. Man talar om elever i svårigheter i det relationella perspektivet, och arbetar också med långsiktiga åtgärder. Motsatsen är ett kategoriskt perspektiv, i vilket specialundervisning ges kortsiktigt för att kompensera för individens svårigheter. Man talar om elever med svårigheter. Det är inom det kategoriska perspektivet som den specialpedagogiska traditionen finns. Persson anser att det är det kategoriska perspektivet som dominerar fortfarande.

Enligt Persson (2001) finns det ett differentieringsbehov i skolan. Detta uppstår när undervisningen är lika för alla och riktar sig till en genomsnittlig elev. Specialundervisning blir då ett redskap för skolan att använda för att eleverna efter en tids behandling ska ha hunnit ifatt klasskamraterna. Istället ska eleverna ha rätt till utbildning som är anpassad till deras möjligheter att tillgodogöra sig den. Persson menar att det är det förebyggande arbetet som ska utgöra kärnan i det specialpedagogiska arbetet.

Specialpedagogen ska enligt Helldin (2000) och Persson (2001) ha en mycket bred kompetens, och kraven som ställs på en specialpedagog kan vara stora. Specialpedagogen ska t.ex. kunna utveckla lärandemiljöerna, arbeta aktivt med elever i svårigheter på individ-,

grupp- och organisationsnivå, genomföra och analysera pedagogiska utredningar, delta i utformandet av åtgärdsprogram, handleda skolpersonal och föräldrar samt delta i ledningen av skolans utveckling för att kunna möta alla elever. För att specialpedagogen ska kunna arbeta efter dessa intentioner krävs att skolans rektor stödjer specialpedagogen och är införstådd med vad specialpedagogik står för. Skolverket (2001) skriver att rektorn och specialläraren under lång tid har varit nyckelpersoner när det gäller specialundervisningens utformning.

Socioemotionella problem och inlärningsproblem är de två vanligaste kriterierna för om en elev ska få specialpedagogiskt stöd. Elever som får läs- och skrivsvårigheter ges mot denna bakgrund specialpedagogiskt stöd. Men Persson (2001) menar att stödet fortfarande oftast ges i form av traditionell specialundervisning.

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Om vi fokuserar på individen, ett individperspektiv, beskrivs läs- och skrivförmågan utifrån biologiska och intellektuella förutsättningar. Läs- och skrivförmåga är något individen antingen behärskar eller inte behärskar. Omgivningen som läsutvecklingen pågår i är utifrån detta perspektiv inte intressant. Om vi istället fokuserar på de kulturella och kommunikativa villkoren för läs- och skrivinläring har vi ett omgivningsperspektiv, ett interaktionistiskt perspektiv (Sandström-Kjellin, 2002).

Høien och Lundberg (1999) hävdar att vi måste ha ett tvärvetenskapligt synsätt och att båda perspektiven är viktiga. Hänsyn måste tas till både individens förutsättningar och omgivningens betydelse. Detta är också vår utgångspunkt i denna uppsats.

Det finns flera teorier som beskriver aspekter av språkutvecklingen. En teoretisk bakgrund är viktig eftersom vi då lättare kan reflektera över hur vi ser på språkutveckling idag och hur vi arbetar pedagogiskt utifrån detta synsätt. Till grund för denna uppsats ligger Vygotskij's sociala interaktionism, Piagets kognitiva teori och även Montessoris filosofi.

2.5.1 Vygotskij

Eftersom Vygotskij anser att den sociala samverkan är utgångspunkten för lärande och utveckling tycker vi att han är en relevant forskare för vår studie.

Lev Vygotskij föddes i Vitryssland 1896 och dog 1934. Han läste både medicin och juridik samt studerade litteratur, konst, filosofi och historia och var lärare i bl.a. litteratur, filosofi, psykologi och logik. Vygotskij utformade ett underlag för den sociokulturella teorin genom att kritisera den rådande pedagogiska teorin och praktiken. För att bilda det individuella medvetandet ligger social aktivitet och historiskt betingade kulturella handlingsmönster som grund. Det är detta som kallas för en sociokulturell utvecklingsteori (Dysthe & Igland, 2003).

Den sociala interaktionismen som Vygotskij företräder anser att språkutveckling är beroende av flera faktorer, och bör studeras ur flera perspektiv. Individperspektivet och utvecklingsperspektivet är lika viktiga som de sociala, kulturella och historiska perspektiven (Svensson, 1998).

Vygotskij, var enligt Dysthe och Igland (2003), främst intresserad av att förstå det mänskliga medvetandet och hur detta utvecklas. Funktioner som t.ex. språk, skrivande, minne och begreppsbildning har sitt upphov i social aktivitet. Dessa uppstår på två plan: i samverkan med andra (social samverkan), sedan flyttar de in och bildas på ett inre plan (individuella medvetenhetsfunktioner). Utvecklingen kallar Vygotskij för internalisering. Svensson (1998) förklarar denna internalisering som att barnet måste ta till sig kunskap och information och

omvandla den till sin egen kunskap. Barnet måste aktivt bearbeta kunskaper och information för att internalisering skall ske.

Förhållandet mellan utveckling och lärande sammanfattar Vygotskij i fyra huvudpunkter (Dysthe & Igland, 2003):

- Utveckling kommer före lärande, därför är det inte någon mening med att undervisa i sådant som barn inte är mogna för.
- Lärande är utveckling.
- Lärande och utveckling är olika processer men inverkar på varandra och hör ihop.
- Lärande medför utveckling. Dessa två är inte identiska processer men de är sammanvävda från födelsen.

Avstånd mellan två utvecklingsnivåer utgör en zon menar Vygotskij. Området mellan det som ett barn klarar själv och det som barnet klarar med hjälp av någon annan definieras som den närmaste utvecklingszonen. Här finns funktioner som befinner sig i utveckling och därför får undervisningen inte rikta sig mot det som uppnåtts utan mot det som håller på att utvecklas. Annars är undervisningen ineffektiv. Bra undervisning föregriper utvecklingen och gör förändringar möjliga. En förutsättning för att lärande och utveckling skall äga rum är att både den som lär och den som lär ut är aktiva (Dysthe & Igland, 2003).

Ett centralt tema i Vygotskijs arbete är sambandet mellan tänkande och språk (Vygotskij, 2001). Tänkandet och språket är nära förknippade med varandra men de är inte identiska. Sambandet etableras under barnets utveckling. Enligt Vygotskij talar små barn högt för sig själv, ett egocentriskt tal, detta tal har en viktig roll för barnets handlingar och när ett barn stöter på problem ökar det egocentriska talet. Det egocentriska talet är en övergångsform mellan yttre och inre tal, d.v.s. det är ett mellanstadium i internaliseringsprocessen från yttre tal – det som barnet hör och använder i kommunikation med andra – till tänkande (Vygotskij, 2001).

Grunden för Vygotskijs kritik mot Piaget var att han tog avstånd från den individuella grundsynen och dualismen mellan det biologiska och kulturella. Dessa två var kännetecknen på västliga psykologiska teorier. Men det finns också likheter mellan Vygotskij och Piaget när det handlar om barns utveckling och hur den som lär inhämtar kunskap (Dysthe & Igland, 2003).

2.5.2 Piaget

Jean Piaget föddes 1896 i Schweiz och dog 1980. Piaget studerade hur kunskaper uppstår i samspelet mellan barnet och omvärlden, detta gör att vi även anser att Piaget är en relevant forskare för vår undersökning. Piaget företräder en kognitiv teori och med det menas att den kognitiva utvecklingen påverkar barnet på alla utvecklingsnivåer, även den språkliga (Svensson, 1998). De erfarenheter som barnet gör genom sina sinnen under sina första levnadsår ligger till grund för den kognitiva utvecklingen och upplevelser och erfarenheter leder till denna utveckling. Språklig utveckling kommer av kognitiv utveckling och språkligt samspel och kommunikation leder i sin tur till ytterligare kognitiv utveckling. Miljön har mindre betydelse för språkutvecklingen men har stor betydelse för kognitiv utveckling och har på så sätt en indirekt påverkan på språket. Piaget menar, liksom Vygotskij, att utveckling föregår inläring, och hävdar att det är meningslöst att undervisa ett barn innan mognadsnivån kommit för respektive inläring. Ur pedagogisk synvinkel är det enligt den kognitiva teorin viktigt att eleven får vara aktiv och utforska omgivningen och sedan ges möjlighet och tid till reflektion. Samvaro och kommunikation med vuxna och andra barn är också viktiga förutsättningar för språkutveckling menar Piaget.

Piaget (1973) delar in barns språk i två stora grupper. Han menar att barn använder ett egocentrerat språk och ett socialiserat språk. Det egocentrerade språket används först och främst för egen tillfredsställelse och det socialiserade när barnet vill ha uppmärksamhet från omgivningen.

Det egocentrerade språket delar Piaget in i tre kategorier:

- Upprepning: Består av upprepningar av stavelser eller ord. Det är en av de sista resterna av spädbarnets joller och barnet har inte socialiserat något ännu.
- Monolog: Barnet för en monolog och vänder sig inte till någon. Barnet "tänker högt".
- Kollektiv monolog: Barnet har ett behov av att berätta sina tankar eller upplevelser för någon, men om det får eller inte får respons från någon annan spelar ingen roll.

Det socialiserade språket delas in i följande kategorier:

- Adapterad information: Barnet riktar sig till en utvald person att lyssna, samspela och utbyta tankar med. Den utvalda personen går inte att byta ut mot vem som helst.
- Kritik: Likt adapterad information riktar sig barnet till en utvald person, men nu för att bekräfta sin egen överlägsenhet och nedvärdera den andre.
- Befallningar, böner och hotelser: Barnet påverkar en utvald person.
- Frågor: Barnet vill veta något och kräver ett svar.
- Svar: Svar på befallningar och riktiga frågor.

Piaget (1973) skriver att barnet måste skaffa sig en mening bakom orden för att lära sig dem. Det behöver också konkreta erfarenheter för att sedan lära sig orden och deras betydelse.

2.5.3 Montessori

Maria Montessori föddes i Italien 1870 och dog i Nederländerna 1952. Hon blev så småningom Italiens första kvinnliga läkare. Efter examen arbetade Montessori med utvecklingsstörda barn. Enligt Standing (1984) läste hon allt hon fann om mentalt handikappade barn och började utveckla undervisningsmetoder och material, inspirerad av Itard och Seguin. Vidare skriver Standing att 1898, när Montessori deltog i en läkarkongress, lägger hon för första gången fram sin teori om att svag begåvning är ett pedagogiskt problem snarare än ett medicinskt och enligt Montessori kan dessa barn utvecklas med en speciell pedagogik. Några år senare läste hon dessutom pedagogik, psykologi och filosofi, vilket övertygar henne om att hennes undervisningsmetoder även passar för normalbegåvade barn. Vidare kan vi läsa i Standing att 1907 fick Montessori möjlighet att pröva sina idéer och metoder på normalbegåvade barn. Daghemmet Casa dei Bambini öppnade i Rom. Ryktet om de bra resultaten från Casa dei Bambini spred sig och fler skolor öppnades. Montessoripedagogiken är sedan dess spridd i hela världen.

Montessori utvecklade en pedagogisk filosofi baserad på observationer av barn. Standing (1984) menar att Rousseau, Pestalozzi och Fröbel anses ha påverkat hennes utveckling och hennes grundtankar. Vidare, enligt Standing, menade Montessori att människan redan före födseln har ett mönster för sin psykiska utveckling inom sig, ett slags förutbestämt psykiskt mönster. För att denna utvecklingsprocess ska komma till stånd krävs dels att barnet samspelar med omgivningen, dels frihet att utvecklas. För att utvecklas har barnet känsliga perioder och ett mottagligt sinne. Känsliga perioder är tidpunkter då barnet är speciellt uppslukat och mottagligt för en viss funktion. Under dessa perioder lär sig barnet med en lätthet som inte återkommer.

Enligt Montessori (1972) är alla barn speciella och behöver mötas med de metoder som är nödvändiga för det enskilda barnet. Förhållningssättet och respekten för individen är viktiga

grundtankar inom Montessoris filosofi. När det gäller all undervisning poängterar Montessori vikten av att skapa intresse, ge barnen tid att arbeta utan avbrott och att göra barnen medvetna om sitt lärande. Lärarens roll är inte direkt undervisande utan mer tillbakadragen och handledande. Montessori fann att skrivningen kommer före läsningen när barnen lämnas fria att arbeta. Vid skrivning är det de egna tankarna som kommer till uttryck, vid läsning är det någon annans. Flera av läsningens moment, t.ex. att ljuda bokstäver, har de barn som först lärt sig skriva redan klarat av.

Vi anser att Montessoris tankar och synsätt, som vi delvis har redovisat här spelar en central roll i den grundsyn på lärande som vi har.

3 Empirisk del

Ämnet läsinlärning och lässvårigheter är stort. För att avgränsa oss har vi valt att genomföra vår undersökning bland pedagoger som arbetar med elever i skolår 1 och 2. Frågorna vi ställde oss var vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter som förekommer, vilka läsinlärningsmetoder som används och vilka pedagogiska åtgärder klassläraren vidtar när svårigheter uppstår. Dessutom ville vi få svar på vilken roll specialpedagogen/specialläraren har när svårigheter uppstår och vilka specialpedagogiska arbetsmetoder som förekommer. Vi valde att göra en kvalitativ studie med intervjuer som undersökningsmetod. För att få en helhetsbild ansåg vi att vi behövde intervjua både klasslärare och specialpedagoger/speciallärare. Synsättet vi har utgått från är holistiskt, i vilket poängteras att förståelsen för helheten utgår från att studera delar, men att helheten säger mer än summan av delarna. Maltén (1997) menar att förståelsen växer fram genom en dialektisk process mellan delarna och helheten. För vår del handlar det om att försöka se på läsinlärning och lässvårigheter i ett helhetsperspektiv.

Denna avdelning är uppdelad i sex olika delar. Vi kommer att beskriva metod, urval, genomförande och etiska aspekter. Därefter kommer resultatredovisning, analys och kommentarer. Till sist presenterar vi våra slutsatser.

3.1 Metodbeskrivning

När vi skulle göra vår undersökning valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer eftersom vi är intresserade av tankar, upplevelser, metoder och erfarenheter som de intervjuade har angående läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Trost (1997) beskriver kvalitativa intervjuer som mer innehållsrika än kvantitativa intervjuer. Kvantitativa studier används när man vill få fram statistik i undersökningen. Genom kvalitativa intervjuer fångas innehållet bättre när det gäller upplevelser, åsikter och skeenden under intervjusituationen med informanten. Metoden vi använde var semistrukturerade intervjuer. Modellen passar både oss och syftet med undersökningen bra. Frågorna utformades utan fasta svarsalternativ, svaren är öppna och den intervjuade har möjlighet att utveckla sina synpunkter och tankar. Eftersom vi var intresserade av informanternas erfarenheter och metoder ville vi att informanterna skulle berätta utifrån punkterna i vår intervjuguide (se bilaga I och II). Trost (1997) skriver att enkla och raka frågor ger innehållsrika och öppna svar. Enligt Denscombe (2000) är intervjuaren inställd på att vara flexibel när det gäller ordningsföljden på ämnena och den intervjuade har möjlighet att utveckla sina idéer vid semistrukturerade intervjuer. Den som intervjuas använder också sina egna ord.

Vi ansåg att om vi använde oss av helstrukturerade intervjuer, där man använder sig av förberedda frågor med följdfrågor, skulle vi inte få så utförliga svar så att vi fick med upplevelser, åsikter, mönster och skeenden av informanternas egna erfarenheter. Samtidigt ville vi inte använda ostrukturerade intervjuer, där intervjun genomförs som ett samtal och där det är svårare att hålla "den röda tråden". Denscombe (2000) menar dock att semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer befinner sig på en glidande skala, att de rör sig fram och tillbaka längs skalan. Gemensamt för de båda, i motsats till strukturerade intervjuer, är att de intervjuade kan använda sina egna ord och utveckla sina egna tankar.

Trost (1997) och Kvale (1997) anser att det är en fördel att använda bandspelare under intervjun. Den främsta anledningen är att det då är lättare att koncentrera sig på den viktiga kontakten med den intervjuade. Dessutom är det svårt att komma ihåg både vad som sagts, den intervjuades reaktioner, kroppshållning och minspel. Enligt Denscombe (2000) kan

många människor känna sig ganska hotade av bandspelaren i början, men att de slappnar av efter en stund. Även Trost (1997) och Kvale (1997) menar att nackdelen med bandspelare är att den intervjuade kan känna sig spänd och därmed bli hämmad att ge ärliga och uttömmande svar under intervjun. Vi ansåg att fördelarna med att använda bandspelare var större än nackdelarna och bestämde oss för att använda denna metod för att samla in data till vår undersökning.

Eftersom semistrukturerade intervjuer passade bra till syftet för vår undersökning, och för att täcka informanternas egna erfarenheter, ger de trovärdig data till vår undersökning. Tillförlitligheten i vår insamlade data är hög eftersom vi använt oss av bandspelare och därefter skrivit ut intervjuerna. Validiteten i undersökningen stärks dessutom av att den innehåller personliga intervjuer, som innebär ett möte mellan en forskare och en informant, svarsfrekvensen blir på så sätt hög beroende på att en tid har avtalats i förväg. Fördelen med personliga intervjuer, till skillnad från gruppintervjuer, är också att uppfattningar och synpunkter härstammar från en källa, den intervjuade (Denscombe, 2000).

Det utskrivna materialet analyserade och sammanställde vi utifrån frågeguidens punkter (se Bilaga I och II). Det var ett tidskrävande men spännande arbete. Resultaten valde vi att redovisa i löpande text, med många citat, som får illustrera intervjupersonernas tankar, åsikter och arbetssätt.

3.2 Urval

Vi hade för avsikt att intervjua 20-25 personer eftersom vi ansåg att det kunde vara ett lagom antal för denna undersökning. Enligt Kvale (1997) brukar antalet informanter vid vanliga intervjustudier ligga på 15 +/- 10 stycken. Trost (1997) skriver att ett litet antal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett stort antal mindre väl utförda intervjuer. Dessutom kan antalet intervjuer utökas efter hand om det skulle behövas. Vi intervjuade 25 personer.

Vi har använt oss av ett strategiskt och subjektivt urval. Enligt May (2001) innebär ett strategiskt urval att man väljer ut informanter utifrån en redan känd egenskap, vilket i vårt fall innebär pedagoger som arbetar med elever i skolår 1 eller 2. Ett subjektivt urval innebär enligt Denscombe (2000) att forskaren har en viss kännedom om det som ska undersökas och därför medvetet väljer personer som kan ge de värdefullaste data, vilket i vårt fall innebär erfarna pedagoger med intresse för läsinlärning och lässvårigheter.

Vi vände oss till resurscentra i kommunerna som undersökningen gjordes i, för att få namn på personer med goda kunskaper i läsinlärning/lässvårigheter. På så vis fick vi namn på personer som vi sedan kontaktade. Vi hörde oss också för bland kolleger efter tips på pedagoger som passade vår studie. Enligt Denscombe (2000) kallas denna metod för snöbollseffekten. Den innebär att urvalet bestäms genom en process där en person hänvisar till nästa person. Detta innebär att det är en lämplig metod för ett småskaligt forskningsprojekt och passade följaktligen vår undersökning bra.

Pedagogerna vi intervjuade har följande utbildningar: småskollärare, lågstadielärare, grundskollärare 1-7, specialpedagog/specialpedagogisk påbyggnadsutbildning om minst 60p eller speciallärare. Detta därför att de täcker in undersökningens syfte. Trost (1997) skriver att urvalet ska vara heterogent och inom en given ram.

Av de 25 informanterna har alla en pedagogisk utbildning. Fyra informanter har småskollärarexamen, nio informanter har lågstadieläraryt utbildning och tio informanter har grundskollärarexamen. Alla grundskollärare är 1-7 lärare. Två informanter som arbetar som specialpedagoger har fritidspedagogutbildning respektive förskolläraryt utbildning i botten. Tolv pedagoger arbetar som klasslärare i skolår 1 eller 2. En pedagog med grundskollärarexamen arbetar som fritidspedagog/resurs i en klass. Tolv pedagoger arbetar som

specialpedagoger/speciallärare. Av dessa har nio informanter specialpedagogutbildning eller specialpedagogisk påbyggnadsutbildning om minst 60p. Dessa nio benämner vi i fortsättningen specialpedagoger. Två informanter har speciallärarutbildning och en respondent arbetar som speciallärare men har endast grundskollärarutbildning. Fyra pedagoger har utöver lärarutbildningen även en montessorilärarutbildning. En speciallärare och en specialpedagog har även talpedagogutbildning. Respondenterna har stor spridning åldersmässigt. 23 respondenter är kvinnor, två är män.

3.3 Genomförande och bearbetning

Vi valde att genomföra intervjuerna efter vår litteraturgenomgång eftersom vi ville vara väl förberedda, dels inom området läs- och skrivinlärning / läs- och skrivsvårigheter, dels inom området kvalitativa intervjuer och intervjuteknik (Kvale, 1997; Trost, 1997).

Från början planerade vi att genomföra intervjuerna två och två, men eftersom vi bor och arbetar ganska långt ifrån varandra, bestämde vi oss efter mycket övervägande för att genomföra intervjuerna en och en. Detta är då också anledningen till att de intervjuade pedagogerna arbetar i flera olika kommuner. Den första kontakten med intervjupersonerna tog vi i nästan samtliga fall per telefon. Vi berättade om vårt arbete med c-uppsatsen i specialpedagogik och varför vi kontaktade just denna personen för att få en intervju.

Vi använde oss av bandspelare vid intervjuerna för att vi skulle kunna koncentrera oss på intervjun och slippa göra anteckningar (Trost, 1997). Däremot gjorde vi direkt efter intervjuerna anteckningar om t.ex. kroppsspråk och atmosfären vid intervjun. Denscombe (2000) menar att sådana anteckningar kompletterar en del av den relevanta informationen som en ljudupptagning inte får med. Vid telefonkontakten frågade vi om intervjupersonen accepterade att bandspelare användes. Vi förklarade att dessa band endast skulle användas för eget bruk och att respondenten kom till att aidentifieras i rapporten.

Vi förklarade vidare under telefonkontakten att vi inte hade för avsikt att lämna ut frågorna i förväg, eftersom vi skulle använda oss av en frågeguide där frågorna blir av en öppnare karaktär. Tre av informanterna ville dock ha frågorna innan för att vara väl förberedda, och fick också det. Vi berättade att intervjuerna beräknades ta ca en timma, detta visste vi då vi hade genomfört några provintervjuer. Dessa provintervjuer genomfördes med pedagoger som inte deltog i undersökningen. Förutom att få en uppfattning om tidsåtgången ville vi få respons på frågeställningarna och vara väl förberedda inför intervjuerna. Trost (1997) skriver att det krävs mycket övning för att bli en bra intervjuare.

Slutligen bokade vi tid och plats för intervjuerna. Samtliga tillfrågade var positiva till en intervju och alla accepterade bandspelaren. Bjurwill (2001) hävdar att ”Intervjuer ska göras på plats och spelas in på band” (s. 36). Det visade sig dock under arbetet med att intervjuas att sjukdom orsakade någon försenad intervju och någon utebliven intervju. Den uteblivna intervjun ersattes med en ny intervjuperson som kontaktades senare.

Samtliga informanter var tillmötesgående. Stämningen var god vid alla tillfällena och vi kände oss välkomna.

Tre av intervjuerna blev gruppintervjuer, så till vida att pedagogen vi hade bestämt intervju med på eget bevåg hade bjudit med en kollega. Vid alla tre tillfällena kände vi att vi fick acceptera situationen och koncentrera oss på att göra intervjun så positiv och bra som möjligt. Vi ansåg att vara påstridig i det läget hade förstört möjligheterna till en avspänd intervju och kanske en intervju över huvud taget.

Under några av intervjuerna ringde respondentens mobiltelefon. Det var endast i ett fall som det upplevdes som störande. I det fallet ringde mobilen tre gånger på kort tid och respondenten svarade och pratade en stund alla gångerna. Det gick dock att hitta tråden igen.

Vid någon intervju kom en kollega in för att hämta något och vid ytterligare en annan kom ett barn in för att fråga om något. Detta upplevdes emellertid inte som störande. De övriga intervjuerna var helt ostörda.

När vi var färdiga med intervjuerna tackade vi informanterna för att de velat ställa upp och vi frågade om vi fick återkomma till dem om något var oklart eller om vi undrade över något efter att ha lyssnat på banden. Samtliga ställde sig positiva till detta. I ett fall kontaktades en informant i efterhand därför att en frågeställning inte hade kommit med vid intervjun. Denna kontakt och fråga togs per telefon.

Alla intervjuerna genomfördes under februari och mars och utfördes i alla fall utom fyra på intervjupersonens arbetsplats. Fyra intervjuer utfördes i intervjupersonens hem efter önskemål från intervjupersonen. Varje intervju tog mellan 45 minuter och 1,5 timme.

Efter att bandspelaren stängts av fortsatte diskussionen i de flesta fallen. Några informanter visade material som de använde sig av. Även vår uppsats diskuterades vid något tillfälle då informanten nyligen hade skrivit en c-uppsats inom samma område.

Vi märkte att vi upplevde intervjuerna annorlunda då vi lyssnade igenom dem efteråt. Efter intervjuerna fanns en uppfattning om vad respondenterna hade sagt, men detta stämde inte alltid när vi sedan lyssnade på banden. Vi använde oss också av omlyssning som en extra kontroll för att inte missa något av det som blev sagt (Trost, 1997). I de intervjuer där det förekom två respondenter var detta extra viktigt.

Vi valde att skriva ut hela intervjuerna och jämförde de olika pedagogernas svar. Även de intervjuer där det förekom två respondenter skrevs ut och vi hade inga större svårigheter att skilja dem åt. Det var tidskrävande att skriva ut intervjuerna ordagrant, men vi ansåg det nödvändigt. Utskriften gjorde det lättare för oss att strukturera materialet. ”Att strukturera materialet i en text ger överblick och är i sig början till analys”(Kvale, 1997 s. 155). Vi ansåg det viktigt att läsa igenom och tolka varandras intervjuer, då fler tolkare kan ge en bättre analys (Kvale, 1997). I analysen använde vi olika tekniker och angreppssätt för skapande av mening. Enligt Kvale är detta den vanligaste formen av intervjuanalys och den benämns att skapa mening ad hoc. Vi försökte att se mönster, skapa kontraster och göra jämförelser i deras svar innan vi sorterade in dem under olika frågeställningar. Trost (1997) menar att det är viktigt att leta efter gemensamma beröringspunkter såväl som olikheter. Resultaten valde vi att redovisa i löpande text, med många citat, som får illustrera intervjupersonernas tankar, åsikter, kunskaper och arbetssätt. Vi valde sedan att i direkt anslutning till varje avsnitt kommentera och analysera resultaten. Citaten har redigerats språkligt, men är i övrigt exakta avskrifter från ljudinspelningarna. Enligt Trost (1997) bör citat göras om från talspråk till skriftspråk, då talspråk ibland kan påverka den intervjuades personliga integritet.

3.4 Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet

När en vetenskaplig undersökning görs är det viktigt att tänka på de etiska riktlinjerna som finns angivna i de forskningsetiska principer som antogs av Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet i mars 1990 (HSFR, 1991). För att skydda informanterna i undersökningen är det viktigt att behandla data och uppgifter om informanterna på ett sätt som utesluter att dessa kan få obehag eller ta skada. Vi var under vårt undersökningsarbete noga med att följa de fyra forskningsetiska huvudkraven, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes i och med att de deltagande informerades om undersökningens syfte, om att deltagandet var frivilligt och att möjlighet fanns att avbryta medverkan i undersökningen. Samtyckeskravet uppfylldes när deltagarna själva bestämde sig för att medverka i undersökningen. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att inga

personuppgifter som möjliggör att enskilda personer kan identifieras av utomstående användes i avrapporteringen. Endast de uppgifter som behövs för analys och förståelse finns med i redovisningen (Trost, 1997). Nyttjandekravet uppfylldes i och med att vi informerade deltagarna om att intervjuvaren skulle behandlas konfidentiellt. Inga utomstående skulle få ta del av intervjuerna och därmed var det bara vi som hade vetskap om vem som sagt vad. Vi kommer inte heller att använda eller låna ut uppgifterna till andra vetenskapliga syften.

Tillförlitlighet handlar om hur trovärdig den aktuella undersökningsmetoden är. Trost (1997) skriver att det insamlade materialet måste kunna redovisas på ett sådant sätt att det är seriöst och relevant för den aktuella problemställningen. Då vi använt oss av semistrukturerade intervjuer, som vi anser passar bra till vårt syfte med undersökningen, för att täcka informanternas egna erfarenheter anser vi att den data vi fått fram är trovärdig. Eftersom vi har använt oss av bandspelare vid intervjuerna och därefter skrivit ut dessa ordagrant har vår data hög tillförlitlighet. Validiteten i undersökningen stärks dessutom av att den innehåller personliga intervjuer, som avtalats i förväg. Det ger en hög svarsfrekvens.

3.5 Resultatredovisning och analys

Vi har velat se på läsinlärning och lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. Intervjuerna med de 25 pedagogerna handlar om förebyggande arbete mot lässvårigheter, klasslärares kunskaper om läsinlärning och deras tillvägagångssätt vid läsinlärning, vilka pedagogiska åtgärder klassläraren vidtar när svårigheter uppstår och vilken roll specialpedagogen har vid lässvårigheter. Vi ville också få reda på vilka specialpedagogiska arbetsmetoder som förekommer. Då området är stort har vi koncentrerat undersökningen till skolår 1 och 2. Vi har dessutom koncentrerat oss på läsinlärning och lässvårigheter, men läsning och skrivning följs hela tiden åt i ett ömsesidigt samspel, så ibland används även termerna läs- och skrivinlärning, läs- och skrivundervisning och läs- och skrivsvårigheter.

Redovisningen av intervjuvaren är relaterade till uppsatsens övergripande syfte och problemformulering. För att undvika en lång presentation av intervjumaterialet har vi valt att presentera det i löpande text och att lyfta ut citat från intervjuvaren. Vi har valt att redovisa citaten från intervjuerna i talspråk för att läsaren ska få informanternas svar så exakt som möjligt. Vi har dock redigerat citaten så att respondenternas identitet ej kan röjas.

Det har inte gjorts någon närmare beskrivning av de intervjuade pedagogerna. Detta för att skydda deras integritet och undanröja risken för identifiering.

Studien har inget bortfall eftersom alla intervjupersoner har besvarat alla frågor.

Resultatbeskrivningen har följande rubriker:

- Pedagogernas kunskaper om läsinlärning och klasslärares tillvägagångssätt i praktiken.
- Hur klasslärarna arbetar för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.
- Tester/diagnoser och redskap som klasslärarna använder i undervisningen för att följa läsutvecklingen.
- När och hur klasslärarna kan se om en elev kommer att få lässvårigheter.
- Pedagogiska åtgärder och samarbete med föräldrar.
- Den specialpedagogiska organisationen och specialpedagogernas roll i det dagliga arbetet.
- Specialpedagogernas användande av tester och åtgärdsprogram.
- Läsinlärningsmetoder i den specialpedagogiska verksamheten.
- Pedagogernas möjligheter att hjälpa barn i svårigheter med läsinlärningen.

3.5.1 Pedagogernas kunskaper om läsinlärning och klasslärares tillvägagångssätt i praktiken

Vi började med att fråga pedagogerna om vad de fick för kunskaper om läsinlärning på utbildningen. Vi har i denna frågeställning valt att ta med alla informanter som har grundutbildning som småskollärare, lågstadielärare eller grundskollärare, sammanlagt 23 stycken, även de som utbildat sig till specialpedagoger och nu arbetar som det. Detta för att få ett så stort urval som möjligt. Två informanter med småskolläraryxamen ansåg att de fick någorlunda tillräckliga kunskaper på utbildningen. Det var den klassiska ljudmetoden de fick kunskap i. De berättade att de sedan har byggt på allteftersom olika metoder har introducerats, t.ex. med LTG-metoden. Av de nio lågstadielärarna var det bara en som var kritisk till utbildningen i läs- och skrivundervisning. Respondenten ansåg att det var för mycket fokuserat på LTG.

När jag gick till lågstadielärare var ljudning förbjudet. Det som gällde då var LTG. Det var egentligen en väldig propaganda. Man fick ju veta att olika metoder fanns, men inte mer.

De andra lågstadielärarna var nöjda med utbildningen i läs- och skrivundervisning och tyckte att de fick bra kunskaper. Flera poängterade metodikens betydelse, och att de läste metodik och pedagogik parallellt med ämnena.

Jag tycker att vi fick mycket, vi fick ju metodiken också. Det gick parallellt. Vi var mycket ute och tränade olika moment, så jag tycker att vi fick mycket metodik just i svenska och läsinlärning.

Läsinlärningsmetoderna som dominerade på lågstadielärares utbildning var den klassiska ljudmetoden och LTG.

Ljudmetoden dominerade, LTG kom i slutet av min utbildning.

Grundskollärarna var inte lika positiva till vilka kunskaper i läs- och skrivinlärning de fick på sin lärarutbildning. Endast tre av de tio grundskollärarna uttryckte sig positivt. De informanter som uttryckte sig negativt hade det gemensamt att de ansåg att de fick alldeles för övergripande och ytliga kunskaper, att metodiken saknades. Några påpekade att det handlade nästan enbart om LTG.

Ja det tycker jag att jag fick. Wittingmetoden, Anna-metoden och LTG-metoden.

Vill du höra kritik om lärarutbildningen så har du kommit till rätt person! Jag är svenska/so- lärare 1-7, så jag borde ju ha fått det, tycker jag. Jag tycker att den var dålig, att man rent praktiskt aldrig pratade om, alltså vad gör man med dom, det är tråkigt att man inte har fått lite mera hjälpmedel, olika tillvägagångssätt att lära sej att läsa.

Två av informanterna berättade att de hade sökt kunskap på egen hand under utbildningen.

Vi fick ta tag i det själva och det var ju fantastiskt. När vi gick var vi ett gäng och någon hade en mamma som jobbade i tvåan och hon bjöd in oss...
...Jag tror att jag brinner lite för det området eftersom jag fick en sån bra introduktion då.

En av grundskollärarna uttryckte att de kände att kunskapen i läsinlärning var för dålig och att den inte räckte för att arbeta med läsinlärning i en etta.

Vi sa i vår grupp att nån etta tar jag aldrig! Vi tyckte inte att vi fick kunskapen. Jag kände mej väldigt osäker.

I fortsättningen redovisar vi svaren från de pedagoger som arbetar som klasslärare, sammanlagt tretton stycken. På frågan om klasslärarna använder sig av någon speciell metod vid läsinlärningen, fick vi genomgående liknande svar från samtliga klasslärare. Det visade sig att ingen av informanterna håller sig till en enda metod, utan de blandar flera olika metoder. De menade också att läs- och skrivinlärningen är det allra viktigaste under de första skolåren, att det är grunden för det framtida skolarbetet.

Nej, jag är öppen för allt. Man måste servera alla möjligheter. Barn lär så olika.

Vi använder rätt mycket ljudmetoden för att lära in bokstäver, men vi kör även en del helord och en del LTG. Vi blandar en del.

Läsningen är ju så viktig att kunna, den ligger ju till grund för allting!

Metoderna som nämndes var ljudmetoden, LTG, Anna-metoden, helordsmetoden, läsinlärning genom att skriva och storboksmetoden. Endast en av klasslärarna uppgav att hon använder Wittingmetoden vid läsinlärning, men inte enbart denna. Flera av de andra klasslärarna uttryckte att de känner till Wittingmetoden men att de är negativa till att använda den. Många av informanterna påpekade även att läs- och skrivinlärningen hela tiden löper parallellt och att arbetet med att lära sig läsa och skriva fortgår sida vid sida.

Av de tretton pedagogerna som arbetar som klasslärare berättade fem respondenter att de använder läsebok i undervisningen medan åtta informanter berättade att de inte använder läsebok. De som använder den menar att strukturen fyller en viktig funktion. Nästan samtliga respondenter uppgav att de har provat både med och utan läsebok och att de sedan har valt det arbetssätt som har passat dem. Några påpekade att det var viktigt att göra ett medvetet val och reflektera över det.

Men så har jag läsebok i ettan. Det diskuterar man ju också. Men det sägs att man ska ta med sej det man tycker är värdefullt och själv har erfarenhet av. Jag har provat utan läsebok också, för man har ju gått igenom alla faserna. Men jag har alltså återvänt till den, för jag anser att den fyller en funktion.

Läseboken går ju stegvis och systematiskt framåt. En elev som inte har så lätt för att lära sej läsa behöver många gånger den strukturen.

Samtliga tretton klasslärare svarade att de ger läsläxa i stort sett redan från början. Fem respondenter uppgav att de ger läsläxa i läseboken. Några uppgav att de använder gemensamma texter som läsläxa och några berättade att de använder skönlitterära småböcker i stigande svårighetsgrad som läsläxa. En informant svarade att de använder sig av kiwiböckerna. Samtliga påpekade att läsläxorna anpassas individuellt efter barnens kunskaper, och att de ges för lästräningens skull.

Hälften av klasslärarna menade att de är nöjda med sina kunskaper om läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter och tyckte att de kan tillräckligt, även om de allra flesta påpekade att det säkert finns mer att lära.

Det tror jag nog. Där känner jag mej inte orolig. Jag kommer ganska långt med det jag har. Men det finns säkert mer att veta.

Den andra hälften av respondenterna tyckte däremot att de inte har tillräckliga kunskaper och uttryckte en önskan om att lära sig mer.

Det kan man ju inte säga att man har. Det är ju sånt som man hela tiden måste vandra vidare i och det är väl det som fortfarande gör att jag tycker att det är så roligt. Man blir aldrig fullärd!

Lärarna med Montessoritutbildning ansåg att Montessorimetoden breddade deras kunskaper i läsinlärning och påpekade att Montessorimetoden är mycket baserad på ljudning, genomtänkt och strukturerad. De berättade också att barnen oftast kan läsa när de börjar i första klass och att de då använder flera olika metoder i den fortsatta läsutvecklingen.

I läsinlärningen är Maria Montessoris metod baserad mycket på ljudning, men det är beroende på att man inom Montessoripedagogiken lär sej läsa så pass tidigt och att man då är känslig för det här med språk. Och då tror jag att ljudningen passar bra...om man får det i rätt ålder alltså.

Informanterna var överrens om att de inte får mycket kompetensutveckling av arbetsgivaren inom läs- och skriv. De menade att de i så fall får ligga på mycket själva och söka kurser, föreläsningar och litteratur, och sedan se om de får igenom sina önskemål. Däremot påpekade några av klasslärarna att de söker kunskap på egen hand, att det ligger mer i deras eget intresse än i arbetsgivarens intresse. Några ansåg också att det hade varit bättre på 80 – talet, att de då hade fått mycket mer kompetensutveckling inom läs och skriv av sina arbetsgivare.

Det har man ju alla möjligheter att läsa själv. Det finns ju väldigt mycket pedagogisk litteratur.

Det har väl blivit sämre med åren, kan man väl säga. Det fanns ju en period när man hade chans att gå, ofta gick man ju på helger och kvällar och så där. Men nu är det inte lika mycket, det är det inte.

Analys och kommentarer: När det gäller vilka kunskaper respondenterna har fått om läsinlärning under sin lärarutbildning, är åtta av de nio lågstadielärarna nöjda med kunskaperna de fick under utbildningen. Motsvarande bland grundskollärarna är att endast tre av tio respondenter uttryckte sig positivt på frågan. Övriga grundskollärare ansåg att metodiken saknades och att läsinlärningsmetoderna endast berördes ytligt och övergripande.

Samtliga klasslärare berättade att de använder flera olika metoder vid läsinlärningen och påtalade att det är nödvändigt eftersom barn lär så olika. Även de Montessoritutbildade lärarna använde flera andra metoder än Montessoris ljudmetod. Läsläxa ges i stort sett från starten i skolår ett av samtliga respondenter. Däremot förekommer den i många olika skepnader. Läsinlärning ses som det allra viktigaste under skolår ett och två. När det gäller att använda läsebok eller inte tycker respondenterna olika och de poängterade att det är viktigt att göra ett medvetet val och att olika arbetssätt gör att läsebok passar eller inte passar.

Hälften av klasslärarna uttryckte en önskan om att få mer kunskaper i läs- och skrivinlärning och i läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt var informanterna överrens om att de inte får mycket kompetensutveckling inom området av arbetsgivaren.

3.5.2 Hur klasslärarna arbetar för att förebygga läs- och skrivsvårigheter

Klasslärarna som vi har intervjuat arbetar olika. Några arbetar med åldershomogena klasser, övriga arbetar åldersintegrerat på olika sätt, t.ex. i spår eller arbetslag. Det förekommer indelningar i F – 3, F – 2, F – 1, 1 – 2, 1 – 3 och 2 – 3. Sju av de tretton intervjuade klasslärarna samarbetar mycket med förskolläraren i förskoleklassen vad gäller förberedande läsinlärning. Någon uppgav att klasserna alltid är tillsammans, men de flesta har viss skoltid

gemensamt och planerar den ihop, och annan tid klassvis. De poängterade vikten av en öppen dialog lärarna emellan, och att det är viktigt att tillvarata bådas tankar och arbetssätt.

Ja det gör vi ju mycket. Vi pratar och samarbetar dagligen...
...vi börjar redan i förskoleklassen genom att mycket i mitt arbetssätt har jag dragit med förskolläraren i.

Sex av informanterna svarade att de inte samarbetar med förskolläraren i förskoleklassen vad gäller förberedande läsinläring. De uppgav olika anledningar till det. En anledning kan vara att de arbetar i en 2 – 3:a och att det bara är ettorna och förskoleklassen som samarbetar. En annan anledning kan vara att förskoleklassen håller till i en annan byggnad. Ytterligare en anledning kan vara att det är så många elever i 1 – 2:an eller 1 – 3:an så att tid och utrymme till samarbete saknas. Flera uttryckte att de tycker det är synd att de inte samarbetar mer.

Inte när det gäller förberedande läsinläring. Tyvärr! Trots att vi är vägg i vägg. Tyvärr!

Alla respondenter utom en berättade att de arbetar på något sätt för att förebygga läs- och skrivsvårigheter hos eleverna. De uppgav att det är mycket lekar med språket, rim och ramsor, minnesträning genom t.ex. memoryspel, högläsning och träning av koncentrationsförmågan. De svarade också att de använder även ordbilder och låter barnen skriva mycket.

Lära dom koncentrera sej, det är ju det. Det är vad man kan göra. och så bli intresserade av att lyssna på högläsning och att det är jätteintressant med böcker överhuvudtaget...

...mycket rim och ramsor och mycket sådant har vi haft. De har haft mycket i förskoleklassen och det har vi fortsatt med här. Det är mycket rim och ramsor och tramsor och mycket att känna igen och att man lyssnar efter ljud, så det gör man ju för att förebygga.

När det gäller språklig medvetenhet uppgav endast tre av de tretton informanterna att de arbetar enligt Bornholmsmodellens struktur. De berättade också att huvudansvaret för det arbetet ligger på förskolläraren, men att det är ett arbete som kan fortsätta även i skolår ett. De såg det arbetet som mycket betydelsefullt i den förberedande läsinläringen.

Ja det gör dom i förskoleklassen. Dom jobbar med Trulle, och Bornholmsmodellen är ju grunden till det. Så det finns med från början. Och det gör nog ganska mycket för att dom knäcker koden...
...självklart fortsätter vi det arbetet vid behov även i ettan.

Fem av de intervjuade klasslärarna berättade att de arbetar med språklig medvetenhet och att förskolläraren och förskoleklassen också gör det, men de använder en egen modell. Flera uttryckte att de inte gillar Bornholmsmodellens struktur, utan plockar vissa delar ur den. Några sa också att de inte känner till Bornholmsmodellen.

Nu har jag en kollega som inte är så förtjust i Bornholmsmodellen, och själv är jag inte så där jättebekant med den. Vi har valt vissa delar av Bornholmsmodellen, men är inte lika nogga med alla delar. Vi kör lite vårt eget race!

De fyra Montessoriu utbildade lärarna anser att Montessorimetoden i sig erbjuder ett rikt utbud av läsförberedande material och att språklig medvetenhet är en del av det.

Nej vi håller på lite med Bornholm, det gör vi, en hel del. Det är också något vi tycker ligger nära till hands när man jobbar med Montessori. Det skiljer sej inte så mycket.

Analys och kommentarer: Sju av de tretton intervjuade klasslärarna berättade att de samarbetar mycket med förskolläraren i förskoleklassen, vad gäller förberedande läsinlärning. De betonade betydelsen av det samarbetet. Övriga som inte samarbetar med förskolläraren vad gäller förberedande läsinlärning uppgav flera olika anledningar till varför, t.ex. lokaler, tid och elevantal. Flera av dem tyckte dock att ett samarbete skulle vara positivt.

Alla respondenterna utom en uppgav att de arbetar på något sätt för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det var däremot endast tre av de tretton informanterna som berättade att de arbetade med språklig medvetenhet enligt Bornholmsmodellens struktur. De påpekade också att huvudansvaret för det arbetet låg på förskolläraren. Flera hade skapat en egen modell och använde bara vissa delar av Bornholmsmodellen. Även lärarna med Montessorit utbildning arbetade för att förebygga läs- och skrivsvårigheter och var positiva till Bornholmsmodellens struktur även om de inte använde den fullt ut utan kombinerade den med Montessorimaterialet.

3.5.3 Tester/diagnoser och redskap som klasslärarna använder i undervisningen för att följa läsutvecklingen.

Klasslärarna arbetar väldigt olika med tester i undervisningen. Fem av de tretton informanterna ansåg inte att de gör några tester alls och en tyckte överhuvudtaget inte om det, men jobbar med LUS.

Jag kan tycka att dom här gamla testerna, ja vad heter dom nu, ordkedjor och allt vad dom heter. Jag anser dom nästan vara lite farliga...
...Dom barnen som hanterar dom redskapen bra och är framåt och så, dom blir konfunderade när dom hamnar i sådana test.

De informanter som inte gör tester använder sig ändå av olika redskap för att följa läsutvecklingen hos eleverna. De nämnde bl.a. bokstavskänedom, ordkedjor, spela in på band eller LUS.

Nu tittar jag på dom som jag tycker verkar svagast och ser hur pass mycket, i varje fall hur många bokstäver dom kan och om dom kan räkna, ramsräkna och så...
...låta dom läsa enkla ord och så men inte något färdigt test.

Jag kan väl inte säga att vi har speciellt mycket tester. Vi har ordkedjor...
...vi spelar in när dom läser med jämna mellanrum...
...och LUS- schemat förstås, det följer vi.

När det gäller de åtta informanter som använder tester skiljer sig också tillvägagångssätten åt. Hos ett par är det specialläraren som utför tester förutom det som görs i klassrummet. Klasslärarna använder bl.a. stavningstest, lästest, OLAV, ITPA- test, stjärnsvenska och bokstavstest. Flera lyssnar också på eleverna vid högläsning. Fyra av respondenterna använder sig av LUS- schemat eller en variant av detta.

...jobbar med stjärnsvenska i ettan och tvåan. Det ingår småtester i det programmet.

Jag använder mej mycket av LUS- schemat. Där har vi då gjort en egen modell...
...där vi har gjort den som en trappa.

Endast fem av klasslärarna pratade också om olika test som görs i skolår 2. Då är det läsförståelsetest, stavningstest och de nationella diagnoserna i matte och svenska som de nämnde.

De främsta anledningar till att informanterna använder sig av tester i undervisningen är att de gör det för sin egen skull så att de kan se hur långt eleverna har kommit eller för att få en uppfattning om var de skall starta när eleverna börjar ettan.

Alldeles i början kollar jag av...
...så vi vet lite var vi ska starta för vi börjar ju inte om.

En annan anledning till att använda tester kan vara att det är kommunen som bestämt att det skall göras.

Vi följer ju dom screeningtesterna som kommunen har då...
...får fram dom barnen som behöver mer hjälp genom tester och gemensam observation...

En informant uppgav att skolan har bestämt att det skall göras diagnoser på eleverna inför varje utvecklingssamtal.

Analys och kommentarer: När det handlar om användandet av tester i undervisningen ser det olika ut hos informanterna. Samtliga håller sig underrättade på något sätt när det gäller elevernas läsinlärning och läsutveckling, men av de tretton klasslärarna ansåg sig fem inte använda tester. Bland de övriga respondenterna skiljer sig tillvägagångssätten åt och det är olika sorters test som används. Det som är dominerande hos de flesta klasslärarna är att det genomförs någon form av bokstavskänedom i början av skolår 1.

De flesta av de informanter som använder tester tycker det är bra att göra dem eftersom de själva då får en uppfattning om var eleven står. Alla är inte lika förtjusta i att använda tester. En respondent gör det eftersom kommunen har bestämt att alla elever i skolår 2 skall testas. Hos någon av informanterna är användande av tester en policy på skolan.

3.5.4 När och hur klasslärarna kan se om en elev kommer att få lässvårigheter

På vår fråga hur tidigt klasslärarna kan se om en elev kommer att få svårigheter i sin läs- och skrivinlärning var svaren genomgående lika. De tretton informanterna tyckte att de kan se det tidigt. Fyra stycken menade att det märks redan i förskoleklassen, speciellt om det rör sig om grava svårigheter. De övriga ansåg att det visar sig någon gång under det första skolåret.

Det kan man ju se ganska så tidigt. I mitten av höstterminen i ettan i alla fall.

Det ger sej ju ganska tidigt...
...Man märker vilka som har problem i starten i ettan kan man säga.

Sju av klasslärarna poängterade också att även om de märker svårigheter i förskoleklassen eller skolår 1, så kan det ha med mognad att göra och att eleverna behöver lite mera tid på sig att komma igång.

...handlar kanske mer om en mognad, att man ser att dom är ointresserade...
...när det väl vaknar kan det rassla till något vansinnigt fort på en del.

De fyra respondenterna med Montessoritutbildning har liknande svar som de övriga informanterna men skiljer sig lite från de andra genom att de inte pekade direkt på något skolår när de kan upptäcka svårigheter, förutom när det är stora svårigheter då de menade att det märks redan i förskoleklassen eller under första skolåret. Montessorilärarna menade att de arbetade mer åldersblandat så svårigheterna blir inte så utmärkande vid ett visst skolår.

Det är jätteolika. En del barn kan ju köra på och allt går jättebra i början, sen är det bara stopp...

...Och andra har det sådär lite segt hela tiden så det är svårt att säga.

...svårt att säga. De kan ju förvåna en åt båda håll faktiskt.

Vi undrade också på vilket sätt klasslärarna märker om en elev kan få svårigheter. På den här frågan var svaren ganska skiftande. Fyra av informanterna tyckte det är ett tecken om eleverna har svårt att koncentrera sig och om de verkar omotiverade.

Motivationen! Att dom inte vill! Lite nonchalans, dom vill inte lära sej att läsa.

...om dom inte kan koncentrera sej, inte kan sitta stilla, inte orkar lyssna...

Sju av de tretton informanterna svarade att det kan vara en kombination av olika saker som gör att de kan misstänka att det blir svårigheter.

...kombination utav många saker. Dom kan ha svårt att koncentrera sej...

...om det är många sådana här faktorer som t.ex. den språkliga medvetenheten, koncentrationsbiten, viljan/motivationen och talet...

...tyder det på kommande svårigheter.

Ett annat sätt som två av respondenterna nämnde är om eleven inte förstår språkets formsida eller om det är svårt att minnas.

Att det tar lång tid att minnas...

...Både att man har svårt att komma ihåg bokstäverna och att man har svårt att spela memory.

Två av informanterna menade också att de kan märka eventuella svårigheter på att eleven inte förstår.

Det är ju när man märker att dom inte förstår. Men det är också när man märker att dom inte vågar.

...och när man inte förstår det man läser.

Andra exempel klasslärarna nämnde är dålig språkutveckling, om eleven tappar ljud, inte går framåt, inte får flyt i läsningen eller om eleven har knäckt läskoden eller inte.

Analys och kommentarer: Samtliga tretton klasslärare var överens om att de kan se svårigheter tidigt hos eleverna. Nio stycken menade att det märks i sju-års åldern, alltså under det första skolåret och fyra tyckte att det visar sig redan i förskoleklassen. Hälften av de tillfrågade uttryckte också att svårigheterna kan ha med elevens mognad att göra och att det i så fall lossnar efterhand.

Klasslärarna gav ganska olika svar på hur de kan märka att en elev eventuellt får svårigheter. Gemensamt för hälften av informanterna var att de menade att det märks genom en kombination av olika faktorer. Fyra av respondenterna tyckte sig märka att det är främst genom att eleven inte visar något intresse eller om eleven är okoncentrerad. Några informanter märker det på så sätt att eleven inte förstår språkets form eller har svårt för att minnas. Ytterligare anledningar klasslärarna nämnde är t.ex. bristen på förståelse, dålig språkutveckling eller om eleven inte går framåt, utan snarare bakåt, i sin läsutveckling.

3.5.5 Pedagogiska åtgärder och samarbete med föräldrar

Klasslärarna som vi intervjuade har lite olika tillvägagångssätt när de märker att en elev har eller eventuellt kommer att få lässvårigheter. Åtta stycken kopplar in eller diskuterar med specialpedagog/speciallärare och då oftast någon gång under det första skolåret. Andra kontakter som informanterna nämnde är föräldrar, andra kollegor eller talpedagog.

Kopplar in specialläraren. Diskuterar mycket, bollar mycket med specialläraren...
...Nu i ettan gör hon så att hon ofta försöker hjälpa till här...

Förutom att diskutera med andra personer så nämnde två av pedagogerna också andra åtgärder så som att anpassa materialet, extra läsning och extra läxor eller så försöker de hjälpa så mycket som möjligt själva.

Jag anpassar materialet och anpassar vad jag gör med eleverna...
Jag ger också extra läxor till de elever som jag märker har eller kommer att få svårigheter.

En av respondenterna arbetar både som specialpedagog och klasslärare och vidtar inga speciella åtgärder i ettan utan arbetar mest med elever i trean i sin roll som specialpedagog. En annan av pedagogerna vidtar inte heller speciella åtgärder i ettan utan kopplar in specialläraren i skolår två.

Två lärare arbetar på samma skola och har ingen specialpedagog anställd. De kontaktar en psykolog som går via skolläkaren. Vid något tillfälle hade de haft kontakt med specialpedagog, detta var då i förskoleklassen.

Det som är bra att genom skolläkaren vi har, så har hon en psykolog som är bra...
...så då kan vi anlita henne.

En av informanterna uppgav att hon tycker att hon inte haft någon elev som inte lärt sig att läsa. En anledning till detta tror hon beror på arbets sättet och sättet att tänka på.

Jag kan inte säga att jag har haft någon som inte har knäckt koden, men sen är det ju i vilken takt det kommer vidare...
...läs sej läsa utifrån skrivandet, det gör att jag tycker att alla här är läsare...

Samma informant har enbart sporadisk kontakt med specialpedagogen och då gäller det inte bara läsningen utan barn som hon är tveksam om och barn som är allmänt svaga.

Och ber jag specialpedagogen om hjälp, så är det med barn som är, som man är tveksam på var dom har sin begåvning, så att säga. Då är det ju inte bara läsningen utan då är det ju rent allmänt i mycket.

Alla tretton respondenterna skriver och gör åtgärdsprogram i någon form. Klasslärarna sade att de gör åtgärdsprogram när de upplever att eleverna har det riktigt svårt, vid större problem eller på alla barn i behov av extra stöd. Några poängterade också att åtgärdsprogrammen är något som de är ålagda att göra.

Åtgärdsprogram upprättas på dom eleverna som har svårigheter. Det måste man ju.

Hos åtta av informanterna är specialpedagogen/specialläraren delaktiga i arbetet med åtgärdsprogram och i nio av intervjuerna nämndes också föräldrarna som en självklar samarbetspartner när det gäller upprättandet av åtgärdsprogram.

När det gäller individuella utvecklingsplaner gör informanterna på olika sätt. Sex klasslärare svarade att de har det på alla sina elever. En klasslärare skall börja med individuella utvecklingsplaner inför kommande utvecklingssamtal och en respondent som är Montessoribildad, menade att varje elev arbetar efter en individuell planering.

Och alla barn har ju en individuell planering...

...vi har inte något av alla de material om individuella utvecklingsplaner som finns att köpa idag, utan vi kör vårt eget, så att säga.

De resterande fem informanterna nämnde inte individuella utvecklingsplaner alls.

Samtliga klasslärare har ett samarbete med föräldrarna och ansåg att föräldrarnas delaktighet är viktig. Endast två av informanterna uppgav att det kan uppstå vissa svårigheter i samarbetet och i dessa fall rör det sig om familjer från annan kultur.

...finns ju inte i deras kultur att dom ska komma till skolan.

Vissa föräldrar får man bara inse att det kommer aldrig att hända något...

...kallar till möten och vi skriver lappar...

...pratar om det varje gång man träffar dom...

Som tidigare nämnts har de flesta respondenterna föräldrarna med i upprättandet av åtgärdsprogram, och har då också en mer regelbunden kontakt. Vid svårigheter kontaktas föräldrarna på ett tidigt stadium. Övrigt samarbete sker på olika sätt. Exempel som klasslärarna gav var att de lånar ut material eller ger uppgifter som eleverna kan arbeta med hemma. De ger också extra läsläxa och lästräning som ska utföras i hemmet, samt diskuterar med föräldrarna om vad de mer kan göra hemma.

Jag försöker få dom att bli medvetna om vad det är de kan göra. Jag erbjuder spel och annat material som de kan låna hem att arbeta med.

...ge tips och råd på vad de själva kan göra...

...att ge dom konkreta uppgifter som har med vardagslivet hemma att göra. Be dom hjälpa till att läsa på saker och ting och kanske läsa på receptet...

Analys och kommentarer: När det gäller tillvägagångssättet så kopplar åtta av klasslärarna in specialpedagog/speciellärare redan under första skolåret om det finns misstankar om svårigheter. De flesta informanter ansåg också att hjälpen skall ges till eleverna så tidigt som möjligt. Det ansågs också som självklart att information om svårigheterna skall ges till föräldrarna på ett tidigt stadium. Extra läsning och extra läsläxor är också en åtgärd som sätts in.

Alla respondenter, utom en, menade att de träffat på elever som inte lärt eller haft svårt för att lära sig läsa. Informanten som inte gjort det tror att det är hennes arbetssätt som hjälpt eleverna tillrätta i sin läsinlärning.

Samtliga tretton klasslärare upprättar åtgärdsprogram i någon form. Hos åtta av informanterna är specialpedagog/speciellärare direkt delaktig i arbetet med åtgärdsprogram.

Fem av dem vi intervjuade nämnde inget om att de har individuella utvecklingsplaner på sina elever. En skall börja med dem och en annan kallade det för individuell planering. Sex stycken sade att det finns för samtliga elever.

Alla informanter har ett samarbete med föräldrarna. Elva av respondenterna ansåg sig ha ett ganska gott samarbete. Två stycken tyckte sig ha lite större problem eftersom de har en del invandrarelever i sina klasser och har svårare för att nå deras föräldrar.

Nio av de tretton intervjuade klasslärarna uppgav att föräldrarna är delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogram, annars består samarbetet mest av läsläxor, utvecklingssamtal, regelbundna kontakter och lästräning hemma.

Att göra föräldrarna delaktiga på ett tidigt stadium och fortsätta att ha goda kontakter ansågs som både viktigt och självklart för respondenterna.

3.5.6 Den specialpedagogiska organisationen och specialpedagogernas roll i det dagliga arbetet.

Av de tolv intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna är det en som saknar specialpedagogisk utbildning. Bland de elva med specialpedagogisk utbildning har två av informanterna specialläroinbildning och nio stycken specialpedagogutbildning eller specialpedagogisk påbyggnadsutbildning om minst 60p. Två av de intervjuade har även byggt på med talpedagogutbildning. Eftersom informanternas arbetsplatser skiljer sig ifrån varandra i storlek ser den specialpedagogiska organisationen olika ut. Några av respondenterna har deltidstjänst som specialpedagog kombinerat med annan tjänstgöring på samma skola. På några arbetsplatser finns det flera specialpedagoger/speciallärare som har ansvar för olika delar av skolan eller olika ämnen.

Specialpedagogernas/speciallärarnas roll i det dagliga arbetet ser också olika ut. Fem specialpedagoger har mycket undervisning med elever, de har ingen tid avsatt för formell handledning.

Den största delen av min tjänst ligger på att arbeta med barnen. Handledningen ligger lite på frivillig basis.

Missen är att jag fulltecknar dagarna med lektioner och en massa konferenser, så där finns tyvärr inte så mycket tid över till det här att kunna sitta ner och riktigt prata igenom "jobbar ni så här i klassen så att Pelle och Lisa klarar av situationen i klassen?"

Lärarkollegorna efterfrågar tips och idéer till det dagliga arbetet i klassrummet men vill inte ha någon formell handledning. För de fem respondenterna innebär det att de ofta får frågor under fikarasten, under sin förberedelsetid eller när de är på väg i korridoren. Detta upplevdes som negativt och stressande för de intervjuade.

Jag har försökt få lärarna till att söka handledning, men det är svårt...

...Dom kommer däremot gärna och knackar på och vill prata, men dom vill inte bestämma att på torsdag klockan si och så skulle jag vilja prata med dej...

...Det är svårt. Dom tittar inom och vill ha lite tips, men det är inte tips jag vill ge egentligen utan det är mer handledning. Att ge tips tycker inte jag är handledning.

Jag tror inte att dom direkt ser det som handledning även om dom pratar av sej mycket med oss. Det är ju ingen "beställd" handledning på så vis att dom kommer till oss för bestämd handledning, utan det är mycket mer "improviserad handledning". Ibland kan dom dyka på oss i fikarummet vid halv-tio rasten när man vill ta en kopp kaffe som dom andra. Då har man inte precis lust att prata elever och ge "improviserad handledning"!

De övriga sju informanterna har tid avsatt, eller avsätter egen tid, till formell handledning. Alla sju uppgav att det fungerar tillfredsställande förutom att tiden inte räcker till.

Alla intervjuade specialpedagoger/speciallärare arbetar mer eller mindre enskilt med eleverna. Alla informanter arbetar enskilt med elever, elva stycken arbetar ibland med en liten grupp av elever och ungefär hälften av informanterna är ibland, mer eller mindre, med i klassrummet och arbetar med eleven där eller som resurs i gruppen. Det finns flera anledningar till att specialpedagogerna/speciallärarna arbetar med eleverna utanför klassrummet. Eleven kan ha svårt att koncentrera sig i klassrummet, det ger bättre resultat

med enskild undervisning, klassläraren vill att eleven går ifrån klassrummet, det är mer effektivt arbete enskilt, den specialpedagogiska traditionen.

Vissa lärare vill hellre plocka ut dom för att bli av med problemen, och andra vill gärna ha hjälp och undrar ”hur gör vi nu här då?” och så och det har dom varit jätteduktiga på dom som arbetar så.

Min filosofi är den att man ska göra det som är bäst för barnen. Är barnet mer betjänt av att komma hit till mej, så tycker jag egentligen att undervisningen här ger mer. Det är mer effektivt. Det kan vara att jag har ett barn eller två eller tre.

Vissa barn mår bäst av att vara i klassen och man kommer kanske in som en stödperson.

Gemensamt hos de flesta respondenterna är att klasslärarna efterfrågar enskild specialundervisning.

Initiering av specialpedagogiska insatser ser olika ut på informanternas arbetsplatser. Några uppgav att klassläraren anmäler behov av stödinsats hos en eller flera av sina elever, andra söker upp elever som inte klarat test som utförts i hela klassen. Testen utförs på höstterminen i skolår 1 och rättas av specialpedagog/speciallärare. Två av respondenterna nämnde att föräldrar ibland ansöker om hjälp till sitt barn hos specialpedagog/speciallärare.

Det är oftast klassläraren som initierar vilka barn som behöver hjälp. Men i år 1 i år har jag själv gått till klassläraren och frågat vilka elever hon anser behöver lite mera hjälp med läsinläringen...

Klassläraren upptäcker att det är något och kontaktar föräldrarna, kollar med sina arbetskamrater om det är något man kan göra här. Man ger varandra tips och idéer. Man kollar med specialpedagogen hur man kan gå vidare...

Det börjar med att talpedagogen gör ett test på alla förskoleklassbarn på vårterminen, om språklig medvetenhet. Sen lämnar dom över resultaten till oss och vi följer upp dem. Vi söker upp de här eleverna som fallerar där. Det gör vi direkt i ettan.

Analys och kommentarer: Informanternas roll som specialpedagog/speciallärare ser olika ut på de olika arbetsplatserna. Alla respondenter vill ha en specialpedagogisk roll där man undervisar elever en del av tjänsten och handleder kollegor på en del av tjänsten. De flesta informanter har full undervisningstid och ger handledning till kollegor på ”frivillig basis”. Några av respondenterna har tid för handledning i sin tjänst, alltså mindre undervisning. Många specialpedagoger/speciallärare upplevde att lärarkollegor vill ha tips och råd, men ingen formell handledning på bestämd eller bokad tid. Det sker ofta att lärarkollegor knackar på och frågar efter tips eller råd.

På de flesta arbetsplatser lever den traditionella specialundervisningen kvar, elever plockas ut och har individuell specialundervisning enskilt eller i liten grupp. Några informanter arbetar med eleverna i klassrummet någon gång ibland. Flera av respondenterna gav uttryck för att vilja bedriva mindre enskild specialundervisning och istället arbeta med handledning till läraren och att arbeta som resursperson i klassrummet. Informanterna nämnde inte att diskussion angående detta har förekommit på arbetsplatsen, utan uppgav att det är så av tradition.

3.5.7 Specialpedagogernas användande av tester och åtgärdsprogram

Att på något sätt utreda vilka svårigheter eleverna har är gemensamt för de tolv intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna. Användandet av tester för att utreda svårigheter skiljer sig åt, några informanter använder flera olika tester i sin undervisning.

Jag tycker att Fonolek är ett lätt och bra test för dom barnen som har börjat i ettan...
...I tvåan kommer då ordkedjorna. När jag har börjat arbeta med barn så har jag också gjort Os eller SL proven, Os40, Os60, SL40 och SL60...
...Jag arbetar med UMESOL fonologisk medvetenhet och UMESOL läs- och skrivdiagnoser, och med lite äldre barn på mellanstadiet Lena Franzéns diagnoser.

Andra använder sig av ett fåtal tester och två av respondenterna använder sig av observationer och erfarenhet för att se vad eleven har svårt för.

Vi är väl inga "testmänniskor" egentligen någon av oss. Men vi håller på att lära oss använda ITPA nu. Det har vi gått med på att använda. Annars är vi inte för test.

Att kontrollera om eleven har bokstavskänneteknik, kan ljuda och avkoda bokstäver är något alla de intervjuade gör. Detta är en första åtgärd när stödinsats påbörjas.

...att låta dom läsa och se vad det är dom har svårt för, om dom inte kan ljuda, om dom inte kan bokstäverna eller om dom i stället är duktiga på ordbilder.

Kommunala screeningtest görs på nio av de tolv respondenternas skolor. Tre av informanterna beskrev att de använder tester som de själva har utformat. Alla intervjuade specialpedagoger/speciallärare utreder elevens svårigheter tidigt, redan i förskoleklass och senast i skolår två. Under intervjuerna nämndes följande tester och redskap för att följa läsutvecklingen: DLS, Kopieringstest, KTI (Kontrollerad Teknisk Iakttagelse), Bokstavskedjetest, Ordkedjetest, Lena Franzéns diagnoser, UMESOL fonologisk medvetenhet och läs- och skrivdiagnoser, Rättstavningstest, SL40, SL60, Nationella proven, H4, Os40, Os60, Fonolek, Siw Hagnäs meningar, Språket lyfter, ITPA, Provia, LUS (LäsUtvecklingsSchema) och egna tester. Om det visar sig att svårigheterna inte går att fastställa med tester och observationer som specialpedagogerna/speciallärarna gör, tar man hjälp av resurscentrat i kommunen för en djupare utredning av elevens svårigheter.

Samtliga informanter använder sig av åtgärdsprogram i arbetet med elever i svårigheter med läsning. Åtgärdsprogrammen skrivs tillsammans med eleven, föräldrarna och klassläraren och utvärderas efter en tid. Att ha ett bra och regelbundet samarbete med föräldrarna ses av samtliga respondenter som väldigt betydelsefullt för elevens läsutveckling.

...så vi har täta kontakter. Det blir ju daglig kontakt i och med att vi skriver till varandra.

Föräldrarna får råd och stöd av specialpedagogen/specialläraren vad gäller läxläsning och lästräning hemma.

Vi visar på vilken metod dom ska jobba med hemma och vi ser till att barnen gör de läxor som dom får, föräldrarna uppmuntrar barnen till att läsa, läser högt för dem, pratar med barnet om det som dom har läst högt för dom och över huvud taget använder språket för att konkretisera det man ser och det man gör så att man bygger upp en språkbakgrund.

Analys och kommentarer: Inställningen till att använda tester i specialundervisning skiljer sig åt hos informanterna. En del ansåg att testerna underlättar och påskyndar att rätt insatser sätts in och man spar tid som annars skall gå åt till att utreda elevens svårigheter. Andra ansåg att observationer ger en bra bild av elevens svårigheter och att det är jobbigt för eleven att misslyckas på tester. Någon av de intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna använder resultat från screeningtester som underlag för vilka elever som ska få stödinsats av specialpedagog/speciallärare.

Användande av åtgärdsprogram och vikten av samarbete med föräldrar ansåg alla informanter vara viktigt. Åtgärdsprogrammen utformas tillsammans med eleven, föräldrar och klasslärare. Alla parter har var sitt ansvar i åtgärdsprogrammen och de följs upp efter en tid. Föräldrarna ses som viktiga för elevens framsteg i läsutvecklingen. Föräldrarna får råd och stöd för att kunna hjälpa sitt barn med lästräning hemma, vilket informanterna ansåg som en förutsättning för att eleven ska kunna utveckla sin läsförmåga.

3.5.8 Läsinlärningsmetoder i den specialpedagogiska verksamheten

De flesta specialpedagoger/speciallärare vi intervjuade har gedigen kunskap om vilka metoder och arbetssätt som finns inom läsinlärning. Hälften av informanterna ansåg sig ha tillräckliga kunskaper om läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter. Denna hälft nämnde att de vill ha mer kunskaper och läser nya rön och ny forskning. De intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna nämnde flera olika metoder och arbetssätt som de känner till. Begreppen respondenterna använde är ljudmetod, ordbildmetod, LTG, Witting, stavelseträning, språklig medvetenhetsträning, storboksmetod, Kiwi-böckerna och Reading recovery.

Majoriteten av informanterna tycker sig tidigt kunna se om en elev har eller kommer att få svårigheter med läsinlärningen. De flesta nämnde att de kan se svårigheter redan i förskoleklassen och skolår 1.

På frågan om de intervjuade använder någon speciell läsinlärningsmetod i sin undervisning fick vi entydigt svar från samtliga specialpedagoger/speciallärare:

Nej, jag är öppen för allt. Man måste servera alla möjligheter...
...Jag måste prova mig fram.

Man provar ju alla!...
...Ljudning är väl den metod som används allra mest, men fungerar inte det så provar man allt som finns.

Jag har använt alla som finns. Det gäller att vara känslig och att lära sig förstå vilken metod som passar just det barnet. Jag tror inte att man kan ha antingen eller utan att man blandar. Det beror på ålder hos barnet, det beror på så mycket.

De flesta nämnde att ljudmetoden är den metod som man börjar med, och fungerar inte det så testar informanterna olika metoder för att se vad som passar eleven bäst. Det ses som viktigt att ta reda på hur eleven bäst lär sig läsa. Några respondenter nämnde metoder som de själva kommit på. En informant beskrev sitt arbete med en elev, som hade väldigt svårt att lära sig läsa, där de utgick ifrån elevens namn. De tog första bokstaven i namnet och arbetade mycket med den och använde datorprogram, Ord- och Ljudbanken som är kopplat till Lexia, där eleven fick laborera med bokstaven och ord där den aktuella bokstaven ingick. Parallellt med bokstavsträning arbetade de med ordbilder. Eleven fick sedan göra meningar i datorn med de ord han lärt sig. Respondenten ser metoden som en modifierad variant av Reading recovery. En annan informant berättade om sitt arbete med en elev där de använde leksakståg med

tillhörande vagnar. De fäste den första bokstaven i ordet på loket och fyllde sedan på med bokstäver bakåt på vagnarna. Eleven fick sedan ljuda bokstäverna och efterhand som vagnarna kopplades till ljudade eleven samman bokstäverna till ett ord. Att använda handalfabetet när elever har svårigheter vid läsinlärning beskrevs som ytterligare en framgångsrik metod. En respondent beskrev sitt arbete med stavelser.

Ibland får man ner på stavelsenivå och jobba, jag använder mycket trumma i mitt arbete, mycket med stavelse, det är den naturliga rytmen i ett språk.

På frågan om vad respondenterna gör om en elev inte lär sig läsa, fick vi olika svar. Tre specialpedagoger/speciallärare berättade att det inte hänt någon gång. Åtgärder de andra informanterna nämnde var att gå tillbaka och börja från grunden igen, att träna mera intensivt med läsningen och att testa olika metoder för läsinlärning.

Några av de intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna uppgav att de inte vill arbeta med det materialet som eleverna arbetar med i klassrummet, utan arbetar med anpassat material som informanterna själva sätter ihop eller letar fram.

...att vi inte tar med oss böckerna från klassrummet och sitter här och fortsätter med det som de inte har hunnit där. Så vill vi inte ha det.

En respondent berättade att hon mest använder papper, penna, kriter, bilder och tidningsurklipp och inte så mycket färdigt material i sin undervisning med elever.

Tio av de tolv intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna arbetar med elever i skolår 1 och 2. De två respondenterna som inte gör det, arbetar med äldre elever. En av dessa två arbetar med handledning till klasslärare som har elever i skolår 1 och 2.

De av informanterna som arbetar med elever i förskoleklass och skolår 1 använder sig av språklig medvetenhetsträning efter Bornholmsmodellens struktur. Av de som undervisar något äldre elever, skolår 2 och uppåt, nämnde flera att de arbetar med språklig medvetenhet men ej efter denna struktur.

Några respondenter nämnde att det är viktigt med en tydlig struktur i arbetet med läsinlärning för att det ska fungera bra. En av informanterna nämnde användande av rörelse, rytm, att använda alla sinnen och att testa olika inlärningsstilar som viktiga delar i sin undervisning i läsning.

De flesta av de intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna tycker sig få kompetensutveckling inom ämnesområdena läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna uppger att de även söker kunskaper på egen hand.

Analys och kommentarer: Det framgår tydligt i intervju svaren att det inte går att använda endast en metod i arbetet med elever i lässvårigheter. De flesta nämnde att de börjar med ljudmetoden och när det inte fungerar blandar man metoder för att ge så många olika sätt som möjligt för eleven att lära sig läsa. De flesta specialpedagoger/speciallärare tycker sig tidigt kunna se om en elev befinner sig i eller kommer att få svårigheter med läsinlärningen. Respondenterna nämnde vikten av att vara känslig och lyhörd för att använda material som eleven tycker är lätt och lustbetonat. Flera informanter beskrev metoder som de använde, några blandade metoder och andra använde en metod i taget för att se vilken metod som passade eleven. Några respondenter beskrev metoder som de själva arbetat fram med stor kreativitet.

Hälften av informanterna tyckte sig ha tillräckliga kunskaper om läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter. De flesta av respondenterna uppgav att de får kompetensutveckling på sina arbetsplatser. De söker även kunskaper på egen hand.

3.5.9 Pedagogernas möjligheter att hjälpa elever i svårigheter med läsinläringen

Åtta av de tretton klasslärarna uppgav att de känner att de har möjlighet att hjälpa elever i svårigheter med läsinläringen. Detta beror främst på att arbetssituationen ser ut som den gör just nu för informanterna. Arbetslaget- att det är två pedagoger i gruppen, samt gruppens storlek är exempel på detta. Samtidigt inser de att om gruppen hade varit större hade möjligheterna att hjälpa varit mindre.

Det tycker jag. Just på grund av det att vi har max sex ettor och en av dom har det lite svårt...
...Annars skulle man ju tycka att, nej det kan vi inte göra.

En av de åtta klasslärarna uppgav att i det stora hela har hon möjligheter att hjälpa. Samtidigt finns det alltid mycket att göra, så helt nöjd kan hon ändå inte känna sig.

Det kan man ju egentligen aldrig vara nöjd med. Det finns ju hur mycket som helst att ge varje barn som har svårigheter...
...skulle vilja hjälpa mer än man mäktar med och kan. Men i det stora hela tycker jag nog att vi är bra tillgodosedda här.

En annan av de åtta uppgav att möjligheter finns om tanken är den att göra sitt yttersta.

...att man känner med sej att man gör så mycket man kan och är kapabel till. Då gör man så gott man kan.

Tio av de tolv intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna ansåg att de har möjligheter att hjälpa elever i svårigheter med läsinläringen, de ansåg dock att det samtidigt behövs mer tid till specialundervisningen.

Det är klart man kan alltid tycka och känna att man behövs ännu mer, men jag kan tycka och känna att jag gör ett nyttigt jobb. Man lyser ju lika mycket som barnen när t ex den här killen läser. Man gläds jättemycket.

Mer tid!

Tiden är ett problem som också fyra av klasslärarna angav vara avgörande för möjligheten att hjälpa, speciellt tiden att arbeta enskilt med eleverna saknas. Klasslärarna skulle gärna vilja hjälpa mycket mer men ansåg sig inte hinna med och kände sig därmed otillräckliga.

Man vill ju göra så gott man kan. Men man känner sej otillräcklig ibland. Tiden räcker inte. Var och en skulle behöva mer tid.

En av de intervjuade klasslärarna tyckte sig inte ha möjligheten att hjälpa eleverna att få det lugn de behöver på grund av lokalerna.

Jag tror ju på lugn och ro när det är inlärningsproblem och det har man inte så lätt att erbjuda dom här. Så där känner jag ju en brist att jag når inte fram riktigt...
...försöka så mycket det går.

Andra synpunkter som specialpedagogerna/speciallärarna nämnde är att bäst möjlighet har de elever där alla gör sin överenskomna del i åtgärdsprogrammet eller de elever som fått plats hos specialpedagog/speciallärare.

Då föräldrarna gör den delen som dom har tagit på sig, och eleverna gör det som dom har tagit på sig, jag gör den delen jag har tagit på mig och klassläraren gör det som den har tagit på sig, där har vi möjlighet att hjälpa eleverna.

Man kan väl säga så här att alla barn som det har blivit plats för har ju fått en viss hjälp, sen kunde dom alltid fått mer. Men det är ju en fråga om resurser, tid och möjlighet. Det är ju ingen som har gått utan hjälp härifrån, alla har ju fått någon form av hjälp men den har kanske inte varit tillräcklig.

Två av de intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna svarade att de inte tycker att de har möjlighet att hjälpa elever i svårigheter med läsinlärningen. Som anledning angavs organisatoriska skäl.

Analys och kommentarer: Mer än hälften av klasslärarna tyckte sig ha möjlighet att hjälpa elever i svårigheter. Detta beror främst på arbetssituationen hos informanterna. Gruppens storlek har betydelse och antalet pedagoger ger en bättre möjlighet.

De intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna upplevde att tiden är det största hindret för att kunna hjälpa elever i svårigheter med läsinlärningen. Flera av informanterna nämnde att det alltid går att göra mer. Att alla berörda parter hjälps åt är viktigt när det uppstår svårigheter i läsinlärningen.

Tiden är ett dilemma som även fyra av klasslärarna ansåg orsaka att de inte har så stor möjlighet att hjälpa som de önskat. Framförallt tiden att hjälpa eleverna enskilt saknas.

Några av de intervjuade klasslärarna kände att möjligheten att hjälpa är liten, men att tanken på att göra sitt bästa får vara tillräcklig ibland.

En av klasslärarna uppgav att skollokaler direkt omöjliggör för henne att hjälpa eleverna eftersom lugn och ro inte kan åstadkommas.

3.6 Slutsatser

Vi kommer nu att presentera de slutsatser vi har dragit av vår undersökning. Våra frågeställningar var vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter som förekom, vilka läsinlärningsmetoder som användes och vilka pedagogiska åtgärder som klassläraren vidtog när svårigheter uppstod. Vidare ville vi få reda på vilken roll specialpedagogen/specialläraren hade när svårigheter uppstod och vilka specialpedagogiska arbetsmetoder som förekom. För att få svar på det intervjuade vi både klasslärare och specialpedagoger/speciallärare. Vårt resultat grundade sig på dessa 25 intervjuer, varav tolv var med klasslärare och tolv var med specialpedagoger/speciallärare, dessutom arbetade en av de intervjuade pedagogerna både som klasslärare och specialpedagog. De intervjuade arbetade på olika skolor i flera olika kommuner i södra Sverige.

Vi kunde genom vår undersökning se att samtliga pedagoger, både klasslärare och specialpedagoger/speciallärare, använde sig av flera olika läsinlärningsmetoder både vid läsinlärningen och vid svårigheter i läsinlärningen. Klasslärarna påtalade nödvändigheten i att kunna och använda flera olika tillvägagångssätt eftersom barn lär på olika sätt. De blandade ofta flera olika metoder i sin undervisning. Vi kunde också dra slutsatsen att de intervjuade specialpedagogerna/speciallärarna hade en gedigen kunskap om läsinlärning och lässvårigheter. Det var däremot bara hälften av dem som tyckte sig ha tillräckliga kunskaper i läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagogerna/speciallärarna betonade vikten av att vara lyhörd för eleverna och att arbetet måste vara lustfyllt för eleven. Några påpekade även att en tydlig struktur i arbetet med läsinlärningen var extra viktigt när svårigheter hade uppstått. Däremot upplevde inte alla pedagoger att de var nöjda med de

kunskaper de fick i läsinlärning på sin utbildning. Endast tre av tio grundskollärare var nöjda med kunskaperna i läsinlärning som förmedlades under utbildningen. De som var negativa uttryckte att metodiken saknades och att läsinlärningsmetoder endast berördes ytligt och övergripande. Motsvarande hos lågstadielärarna var att åtta av nio pedagoger var positiva till utbildningen i läsinlärning. De poängterade att de fick en god grund där metodik och pedagogik hela tiden följdes åt.

Läsläxa sågs som mycket viktigt av samtliga klasslärare och den anpassades individuellt efter elevernas förmåga. På frågan om de använde läsebok svarade informanterna olika. Fem klasslärare använde sig av läsebok i undervisningen och ansåg att strukturen som finns i läseboken fyllde en viktig funktion. Åtta klasslärare använde inte läsebok i undervisningen utan tillverkade ett eget material och använde svårighetsgraderade småböcker till lästräning. Här poängterades vikten av att vara medveten om varför man valde det ena eller det andra.

Undersökningen visade att hälften av klasslärarna uttryckte en önskan om att få mer kunskaper i läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt var klasslärarna överens om att de inte fick mycket kompetensutveckling inom ämnet av arbetsgivaren. De upplevde att det var upp till var och en att söka kunskap, vilket många respondenter också gjorde. Specialpedagogerna/speciallärarna ansåg att de fick kompetensutveckling på sina arbetsplatser men även de sökte kunskaper på egen hand.

Vi kunde genom vår undersökning se att alla klasslärare på något sätt arbetade för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. De arbetade t.ex. med språklig medvetenhet, språklekar, koncentrationsträning, minnesträning högläsning och ordbilder. Det var däremot endast tre av tretton informanter som använde sig av Bornholmsmodellens struktur. Flera av informanterna använde bara vissa delar av Bornholmsmodellens struktur och uttryckte att de hade en egen modell som de använde. Det var också endast sju av de tretton intervjuade klasslärarna som samarbetade med förskolläraren i förskoleklassen när det gällde förberedande läsinlärning. Hinder för samarbete uppgavs vara lokaler, tid och elevantal. Flera av informanterna som inte hade något samarbete var dock positiva till ett samarbete.

En slutsats vi kunde dra av undersökningen var att klasslärarna arbetade väldigt olika med tester, och andra redskap som fanns, för att kontrollera läsutvecklingen. Fem av de tretton informanterna ansåg inte att de använde tester i undervisningen. Däremot hade de andra redskap för att följa läsutvecklingen. De angav t.ex. bokstavskänedom, ordkedjor, LUS, enskild högläsning och att regelbundet spela in barnets läsning på band. Övriga klasslärare uppgav att de t.ex. använde bokstavstest, olika stavningstest, olika lästest, ITPA-test, OLAV och stjärnsvenska. Anledningen till att de använde testerna var att de ville veta mer exakt vilka kunskaper eleverna hade och vad de skulle gå vidare med.

På vår fråga om hur tidigt klasslärarna kunde se om en elev kan komma i svårigheter i sin läs- och skrivinlärning, kunde vi dra slutsatsen att samtliga tretton respondenter var överens om att det oftast visade sig i förskoleklassen eller under det första skolåret. Hälften av de intervjuade klasslärarna menade att kombinationen av svårigheter på flera områden är ett varningstecken på läs- och skrivsvårigheter. De andra klasslärarna nämnde olika anledningar som uppmärksammade dem på eventuella svårigheter, t.ex. ointresse, koncentrationssvårigheter, att eleven inte var språkligt medveten, hade svårigheter att minnas, hade sen språkutveckling och att eleven inte gick framåt i sin läsutveckling. Även specialpedagogerna/speciallärarna ansåg sig kunna se tecken på svårigheter i förskoleklassen eller under skolår 1.

På frågan om vad klassläraren vidtog för åtgärder när de upptäckte att en elev var i svårigheter med läsinlärningen kunde vi dra slutsatsen att samtliga tretton respondenter upprättade åtgärdsprogram och samarbetade mycket med föräldrarna på ett tidigt stadium. Åtta av informanterna kopplade på något sätt in specialpedagog/speciallärare omgående. Initiering av stödinsats i läsning skedde oftast på klasslärarens inrådan. Två av klasslärarna

betonade att de försökte hjälpa så mycket som möjligt själva först, t.ex. genom att de anpassade materialet och gav extra lästräning. Två respondenter vidtog speciella åtgärder först under skolår 2 eller 3. Ytterligare en pedagog ansåg att hennes arbetssätt och sättet hon tänkte på gjorde att hon sällan hade elever som fick svårigheter.

En annan slutsats vi drog av undersökningen var att den specialpedagogiska organisationen och specialpedagogens/speciellärarens roll såg olika ut för de tolv specialpedagogerna. På de flesta arbetsplatserna levde den traditionella specialundervisningen mer eller mindre kvar. Elever plockades ofta ut till enskilt arbete hos specialpedagogen/specielläraren. Flera informanter berättade om hur de tillverkade eget material och utformade arbetssättet utifrån många olika metoder. De poängterade också vikten av en tydlig struktur i omgivningen. Ungefär hälften av respondenterna var ibland, i olika omfattning, med i klassrummet och arbetade med elever där eller fungerade som en resurs i gruppen. Det berättades om flera anledningar till att informanterna arbetade med eleven enskilt och utanför klassrummet. Det kunde vara koncentrationssvårigheter, bättre resultat, att klassläraren ville att eleven skulle gå ut från klassrummet och den specialpedagogiska traditionen. Fem respondenter hade mycket undervisning av elever och ingen tid avsatt för handledning. De övriga sju intervjuade hade tid avsatt för formell handledning eller förfogade mer fritt över sin tid. Alla informanter ville ha en specialpedagogisk roll där de undervisade elever en del av tiden och handledde kolleger på en del av tiden. Många informanter upplevde att lärarkolleger ville ha tips och råd, men att de kände sig lite främmande för formell handledning.

På frågan hur specialpedagoger/speciellärare använde olika tester kunde vi dra slutsatsen att samtliga tolv informanter använde tester i någon form för att utreda vilka svårigheter eleverna var i och hur de skulle arbeta med dem. De ansåg att testerna var ett nödvändigt redskap i kartläggningen av svårigheterna. Några respondenter använde flera olika tester och nämnde t.ex. DLS, kopieringstest, KTI, bokstavsbedjetest, ordbedjetest, Lena Franzéns diagnoser, UMESOL fonologisk medvetenhet och läs- och skrivdiagnoser, rättstavningstest, Fonolek, Siw Hagnäs meningar, Språket lyfter, ITPA, Provia, LUS och egna tester. Andra informanter ansåg att observationer och lärarens kunskap om eleven gav en bra bild av svårigheterna och ansåg att det kunde vara jobbigt för eleven om denne misslyckades på tester, därför använde de tester sparsamt. Samtliga specialpedagoger/speciellärare poängterade åtgärdsprogrammets betydelse och det viktiga samarbetet med föräldrarna.

En slutsats vi drog på frågan om pedagogerna ansåg att de hade möjligheter att hjälpa elever i läsinlärningssvårigheter, var att det största dilemman för pedagogerna var att få tiden att räcka till. Detta var gemensamt för både klasslärare och specialpedagoger/speciellärare. När det gällde klasslärarna ansåg mer än hälften av informanterna att de trots allt hade goda möjligheter att hjälpa elever i svårigheter med läsinlärningen. Skollokaler, gruppstorlek och antalet pedagoger i klassrummet hade stor betydelse för det arbetet. Tio av tolv specialpedagoger/speciellärare menade att mer tid till specialundervisning behövdes, och att de alltid kunde göra mer för eleverna än det som gjordes. De poängterade att alla berörda parter måste göra sin del och hjälpas åt när det uppstår svårigheter, de ansåg att då hade eleven bäst möjlighet att nå framgång.

4 Diskussion

Syftet med vårt arbete var att genom en kvalitativ undersökning baserad på semistrukturerade intervjuer undersöka vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter som förekommer och vilka kunskaper pedagoger har om läsinlärning och lässvårigheter. Vidare ville vi undersöka hur pedagoger arbetar med läsinlärning och hur pedagoger stödjer elever som är i lässvårigheter. Då området är stort koncentrerade vi vår undersökning till skolår 1 och 2. Genom att ha läst en hel del litteratur i ämnet och intervjuat klasslärare och specialpedagoger som arbetar med elever i skolår 1 och 2, tycker vi att våra frågeställningar har besvarats.

Det har varit lätt att hitta forskning och litteratur i ämnet läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter, det svåra var att avgränsa sig och välja ut relevant litteratur för just vårt arbete. Den litteratur vi bestämde oss för att läsa har varit mycket intressant. Vi började vår undersökning med att läsa litteratur i ämnet, vilket vi kände var en fördel när vi genomförde intervjuerna eftersom vi då förstod vad informanterna beskrev och kunde ställa följdfrågor på informanternas svar. Vi kunde även ha en diskussion med de intervjuade pedagogerna efter intervjuerna, vilket vi kände var värdefullt för både oss och våra respondenter.

Både i våra litteraturstudier och under den empiriska undersökningen har vi stött på flera begrepp i ämnet läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Begreppen läs- och skrivinlärning, läsinlärning, skrivinlärning, lässvårigheter, skrivsvårigheter, läs- och skrivsvårigheter har använts. Eftersom vi i vår undersökning har inriktat oss på läsinlärning och lässvårigheter har vi riktat fokus på dessa begrepp. Det visade sig dock vara svårt att utelämma skrivinlärning och skrivsvårigheter eftersom de flesta av författarna vi läst litteratur av, och informanterna vi intervjuat, ser det som att läsning och skrivning följs åt.

Våra litteraturstudier visar att framgången i elevernas läsinlärning är avgörande av lärarens kunskaper i olika metoder och arbetssätt i läsinlärning (Myrberg, 2003). Det ses som viktigt att uppmärksamma svårigheter i läsinlärningen tidigt och att sätta in åtgärder tidigt (Myrberg, 2003). Väntar läraren för länge med att sätta in åtgärder och eleven inte ”kommer igång” med läsningen blir svårigheterna större när eleven blir äldre, och svårigheterna blir allt svårare att komma tillrätta med (Elbro, 2004; Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2003; Stadler, 1994). I vår undersökning har samtliga respondenter svarat att de tidigt kan se om elever befinner sig i svårigheter med läsinlärningen, och majoriteten sätter in åtgärder tidigt för att hjälpa elever med svårigheter. Vi är medvetna om att resultatet i undersökningen kanske skulle blivit annorlunda om vi i stället gjort en kvantitativ undersökning, där vi hade samlat in uppgifter från ett större och bredare urval. Vi valde i denna undersökningen att intervjua klasslärare och specialpedagoger som vi, enligt uppgifter, visste arbetar med läsinlärning och lässvårigheter och har stort intresse av ämnet.

Vygotskij tankar om att den sociala samverkan är utgångspunkten för lärande och utveckling, Piagets idéer om hur kunskaper uppstår i samspelet mellan barn och omvärld samt Montessoris synsätt på lärande, förhållningssätt och respekt för individen gjorde att vi valde denna teoretiska utgångspunkt i vår uppsats, eftersom dessa tankar även är viktiga för oss.

Den sociala samverkan som Vygotskij poängterar, upplever vi inte genomsyrar pedagogernas tankar då elever ofta ges stöd utanför klassrummet. Vi är medvetna om att undervisning enskilt eller i lugn miljö ibland är det mest gynsamma för barnet. Hänsyn måste här tas till det enskilda barnet. Även Piaget anser att samspelet med omvärlden är viktig för att inhämta kunskap. Enligt Montessori (1972) är alla barn speciella och behöver mötas med de metoder som är nödvändiga för det enskilda barnet. Glädjande nog har resultaten visat att pedagogerna använder sig av flera olika metoder vid läsinlärning för att tillgodose barns olika inlärningsstilar.

4.1 Diskussion om resultaten i undersökningen

De intervjuade pedagogerna har grundutbildning som småskollärare, lågstadielärare, grundskollärare och fritidspedagog. De av informanterna som utbildat sig till småskollärare och lågstadielärare är mer nöjda med utbildningen vad gäller läs- och skrivinlärning än de som utbildat sig till grundskollärare. Detta stämmer överens med vad Myrberg (2003) skriver i rapporten från Konsensusprojektet. Informanterna med grundutbildning som småskollärare och lågstadielärare nämnde som positivt att de i sin utbildning fick både pedagogik och metodik i läs- och skrivinlärning, vilket även nämndes vara en röd tråd genom utbildningen. Respondenterna med grundutbildning som grundskollärare nämnde att de endast fick ytliga kunskaper om olika metoder i läs- och skrivinlärning och de saknade metodik i ämnet. Vi undrar, vilka konsekvenser kommer detta att få för läsinlärningen i framtiden?

Gemensamt för majoriteten av klasslärarna var att de inte får mycket kompetensutveckling i läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter på sina arbetsplatser. De nämner dock att de läser mycket litteratur och går på föreläsningar i ämnet på eget initiativ, av intresse. Eftersom läs- och skrivinlärningen är så grundläggande för resten av elevernas skolgång, är det enligt vår uppfattning anmärkningsvärt att det ges så lite kompetensutveckling för klasslärare i ämnet på arbetsplatserna. Speciellt viktigt tycker vi att det är för pedagoger som inte tycker sig ha fått kunskaper i läsinlärning under grundutbildningen. De flesta specialpedagoger/speciellärare ansåg däremot att de fick kompetensutveckling inom området av arbetsgivaren. Anser arbetsgivaren att det är specialpedagogerna/speciellärarna som ska ha fortbildningen inom läsning och skrivning och därmed få specialistkompetens?

Vi tycker oss kunna se att de lärare som arbetar utifrån ett helhetsperspektiv, som har god kunskap om elevens bakgrund och behärskar många metoder och arbetssätt är de som har goda möjligheter att hjälpa elever som är i svårigheter med läsning och skrivning. Samtliga respondenter uppgav att de använder olika metoder i sitt arbete med läsinlärning och lässvårigheter. De menade att det är tvunget att se till varje individ och deras olika behov och inlärningsstil. Flera nämnde att om de inte når fram till en elev med en metod, så prövar de en annan metod för att hitta något som passar eleven. De flesta nämnde att de börjar med ljudmetoden för att den fungerar för många elever. De intervjuade klasslärarna och specialpedagogerna arbetar alltså på det sätt som vår litteratur förespråkar.

Majoriteten av de intervjuade klasslärarna uppgav att de arbetar förebyggande mot läs- och skrivsvårigheter. Ungefär hälften uppgav att de samarbetar med förskollärare. Endast tre av de tretton uppgav att de arbetar med språklig medvetenhet efter Bornholmsmodellens struktur och de övriga tio ansåg att det var förskollärarens huvudansvar. Några klasslärare uppgav att de väljer delar i denna struktur att arbeta med. Det kan tyckas märkligt eftersom det är just att följa strukturen som är det viktiga i arbetet med Bornholmsmodellen. Vi blev förvånade över att det var så få som har samarbete med förskollärare och dennes arbete med språklig medvetenhet enligt Bornholmsmodellens struktur. Att se helheten på barnens språkliga utveckling tycker vi är viktigt. Att samarbeta med förskollärare och arbeta fram en gemensam språk- utvecklingsplan där arbetet följs genom hela läsutvecklingen tycker vi skulle ge en bra helhetsbild. En annan fördel med ett sådant samarbete är att eleverna kan få tillfälle att gå vidare i sin läsutveckling, eller om de behöver träna mera på språklig medvetenhet kan de göra det. Pedagogerna emellan kan utbyta tankar och erfarenheter och på så sätt få många bra arbetsredskap för elevernas läsutveckling.

En fråga som kändes angelägen för oss är om man använder sig av åtgärdsprogram i sin undervisning med elever i svårigheter med läsning och skrivning. Vi har under utbildningen i specialpedagogik diskuterat vikten av att på ett strukturerat sätt skriva ner svårigheter, möjligheter och vem som ansvarar för vad i arbetet med elever som är i behov av stöd. Detta ska utmynna i ett åtgärdsprogram. Gemensamt för alla respondenter är att de använder sig av

åtgärdsprogram och följer upp dessa regelbundet. Även samarbete med föräldrar ses som viktigt och som en förutsättning för att arbetet ska gå framåt för eleven. Majoriteten av respondenterna uppgav att de har stor nytta av åtgärdsprogrammen i sitt arbete.

En fråga som väckts hos oss under arbetet med undersökningen är varför användandet av tester ser så olika ut hos de intervjuade pedagogerna/specialpedagogerna!? En del specialpedagoger använder ofta test och flera olika tester för att ta reda på vad eleven behöver för typ av stöd i sin läsutveckling. Några pedagoger använder endast tester som de ålagts att göra och tycker inte om att använda dessa redskap. De som använder flera olika tester angav att det görs för att spara tid. Dessa ansågs ge specifik information om var eleven befinner sig i läsutvecklingen och vad den har svårt för och att arbetet kan börja där eleven befinner sig. De som inte använder tester i arbetet med eleverna menade att de kan se var eleven befinner sig genom observation i det dagliga arbetet. Det är intressant att det skiljer sig så mycket åt, vad gäller testning av elever. Vi har inte kunnat se något mönster hos informanterna som avgör om de använder många tester, eller få. Här kan vi fundera på om det är de olika sätten att se på svårigheter som spelar in, och vi kan kanske skönja det kategoriska perspektivet mot det relationella perspektivet?

När det gäller specialpedagogens roll på de olika arbetsplatserna finns det både likheter och olikheter. Hur organisationen ser ut är väldigt olika, beroende på storlek på skolan och behoven hos eleverna. Några av de intervjuade specialpedagogerna uppgav att de har en specialpedagogisk roll där handledning ingår i arbetet, medan andra uppgav att de har en speciallära-roll där det förväntas att specialpedagogen tar hand om de elever som inte klarar att lära sig läsa och skriva. Gemensamt för de flesta intervjuade specialpedagogerna är att de förväntas arbeta enskilt med elever eller med en liten grupp elever. Några nämnde att det är så av tradition. Ingen av dessa informanterna uppgav att diskussion förts på arbetsplatsen angående specialpedagogens roll. När vi bearbetade intervjumaterialet fick vi känslan av att man som specialpedagog måste ta en diskussion på arbetsplatsen om vad rollen som specialpedagog skall innebära. Vi fick uppfattningen av att om inte detta görs, så är det lätt att hamna i en traditionell speciallära-roll. Å andra sidan är vi medvetna om att en diskussion om specialpedagog-rollen kan vara svår om arbetsledningen inte har samma tankar.

Vi har valt att skriva om utredning av läs- och skrivsvårigheter i litteraturdelen i arbetet även om vi inte har gjort någon undersökning om utredningar. Anledningen till att vi inte har tagit med utredning av läs- och skrivsvårigheter i den empiriska undersökningen är att det är ovanligt att göra utredningar i förskoleklass, skolår 1 och 2, och undersökningen har inriktat sig på skolår 1 och 2. Några informanter nämnde att det är vanligt med läs- och skrivutredningar för äldre elever som är i stora svårigheter med läsning och skrivning. Då görs en större utredning av olika kompetenser där man kan se om eleven har specifika svårigheter med läsning och skrivning.

I vår litteraturdel har vi skrivit om ”De fem dimensionerna” av Lundberg och Herrlin (2003). Endast en av våra respondenter har nämnt författarna eller boken och dess läsutvecklings- schema. Anledningen till att endast en informant nämnt dessa tror vi är att litteraturen utkom ganska nyligen och därför inte är allmänt känd ännu. Att det förekommer relativt lite fortbildning inom ämnet kan även spela roll. Vi har valt att ha med avsnittet om de fem dimensionerna i arbetet för att författarna ger en tydlig bild av samspelet mellan delarna i läsutvecklingen och vi tycker att det verkar vara ett bra arbetsredskap för att följa elevernas läsutveckling.

4.2 Reflektioner över uppsatsens upplägg och genomförande

Vi upplevde det som lätt att hitta pedagoger, som arbetar med läsinlärning och lässvårigheter, att intervjua. Det är ett ämne som många pedagoger arbetar engagerat med och är intresserade av. Antalet intervjuer, 25 stycken, kände vi blev lagom för undersökningen. Det var tillräckligt för att kunna se i vilken omfattning det finns olikheter och likheter i sättet att arbeta med läsinlärning och lässvårigheter. Redan efter några intervjuer tyckte vi oss kunna se mönster i informanternas svar. Särskilt tydligt var det i svaret på om respondenterna använde sig av någon speciell metod för läsinlärning, där vi tidigt kunde se ett mönster att pedagogerna inte använder sig av bara en metod utan blandar olika metoder. Vi är medvetna om att vi gjorde ett strategiskt och subjektivt urval, då vi valde att intervjua erfarna pedagoger med intresse för läsinlärning och lässvårigheter. Utan det valet hade kanske resultaten blivit annorlunda.

Vi anser att med de 25 intervjuer vi gjort, har vi fått tillräcklig data för att undersökningen ska vara tillförlitlig. Vi anser även att trovärdigheten är stor eftersom intervjuerna spelats in på band och skrivits ut ordagrant. Utskrifterna har vi gått igenom noggrant flera gånger för att se mönster, likheter och olikheter i intervju svaren.

Samtliga intervjuer har gått bra och känts avslappnade, intressanta och givande. Informanterna har vi upplevt som väldigt engagerade i sitt arbete. Intervjuerna har genomförts i olika miljöer, de flesta intervjuer har genomförts på respondenternas arbetsplatser och några i respondenternas hem. Tre av intervjuerna blev gruppintervjuer. Vi har inte upplevt att dessa skillnader har påverkat intervjuerna.

Eftersom vi genomfört intervjuerna en och en har bandspelaren varit till ovärderlig hjälp. Utan den hade vi aldrig kunnat återge intervjuerna så detaljerat till varandra och till läsarna. Med bandspelare till hjälp kunde vi fokusera på informanternas kroppsspråk och uttryck. Vi hade också lättare att följa respondenternas tankar och kunde ställa relevanta följdfrågor. Det anser vi oss inte ha kunnat om vi skulle anteckna under intervjuerna. Viktiga anteckningar kunde vi nu spara till direkt efter intervjuerna.

Metoden vi använde oss av vid intervjuerna, semistrukturerade intervjuer med en frågeguide, kände vi var en passande metod för vår undersökning. Frågeguiden vi använde hade frågor som var formulerade så att informanterna fick berätta om sina erfarenheter. Vi hade följdfrågor till varje fråga som stöd om respondenterna inte skulle berätta så mycket själva. De frågor vi använde i frågeguiden anser vi vara relevanta och tillräckliga för vår undersökning.

4.3 Vilka konsekvenser kan resultaten i vår forskning få?

Efterhand som vi läst litteratur i ämnet läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter har vi förstått att olika forskare och andra sakkunniga är överens om att en framgångsrik pedagog skall kunna behärska många metoder och arbetssätt för att på rätt sätt kunna ge eleverna goda kunskaper i läsinlärningen (Myrberg, 2003). Under våra intervjuer framkom det att de flesta av lågstadielärarna besitter dessa kunskaper och anser att de fick mycket kunskaper under fortbildningen, men grundskollärarna känner inte att de behärskar metoderna lika bra. De är kritiska mot sin lärarutbildning när det gäller detta. De upplever dessutom att de oftast fått söka sina kunskaper själv. Eftersom lågstadielärarna har en äldre utbildning som inte finns längre är det grundskollärarnas lärarutbildning som kommer att bli den dominerande i framtiden. Under arbetets gång med uppsatsen har vi ofta diskuterat detta dilemma och undrat om det kommer att behövas ännu mer specialpedagogisk kompetens ute på skolorna på grund av detta. Vår gemensamma slutsats har blivit att vi befarar att risken nog

är stor att det blir så. Redan nu har resultaten i läsfärdigheter försämrats under en tio-års period (Skolverket, 2004). Med denna uppsats känner vi oss lite mer förberedda att möta de elever som visar på svårigheter i läsinlärningen och läsutvecklingen. Ett önskemål samt ett hopp från vår sida är att lärarutbildningen kommer att ändras så att alla blivande lärare kommer att få en grundligare utbildning i metodiken än fallet verkar till att vara nu.

Vi hoppas också att vi genom vår uppsats gör läsaren medveten om att den språkliga medvetenheten och förebyggande insatser spelar en viktig roll i den kommande läsinlärningen. Flera författare som vi läst, t.ex. Stadler (1998) och Høien och Lundberg (1990) anser att detta arbete skall påbörjas redan i förskolan. I förskolans läroplan, Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet, 1998b) betonas det att varje barns språkutveckling skall stimuleras.

Genom litteraturstudierna och intervjuerna har vi också blivit mer uppmärksamma på hur viktigt det är att vidta åtgärder så tidigt som möjligt när svårigheter uppstår och även vikten av att ha kunskap om att upptäcka svårigheterna på ett tidigt stadium (Elbro, 2004; Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1999). Om klassläraren eller specialpedagogen kartlägger varje barns läsutveckling med hjälp av olika tester, läsutvecklingsscheman eller använder sig av andra redskap borde upptäckten kunna göras på ett tidigt stadium. I vår studie framkommer det också, glädjande nog, att de klasslärare och specialpedagoger vi intervjuat upptäcker de flesta svårigheter i skolår 1 eller redan i förskoleklassen och att det i många fall vidtas åtgärder tidigt. Vi hoppas att det även i fortsättningen satsas specialpedagogiska resurser på de lägre åldrarna och att eleverna på så sätt kan få rätt hjälp redan från början, innan svårigheterna blir bestående och innan ett dåligt självförtroende har fått fotfäste hos eleven. Med ett specialpedagogiskt synsätt hoppas vi att insatserna så långt möjligt ges inom ramen för den klass eller grupp som eleven tillhör.

Med specialpedagogiska ögon kan vi kanske också förmedla ett budskap till övriga pedagoger om att se helheten hos eleverna och inte bara själva inlärningen. Vi kan t.ex. ställa oss olika frågor om orsakerna till svårigheterna, flera av pedagogerna vi intervjuat nämner att omognad kan vara en bidragande orsak, men vi kan också erinra oss att bl.a. Sohlman (2000) och Rygvold (2001) tar upp sambandet mellan motoriska svårigheter och läs- och skrivsvårigheter. För att se på helheten hos eleven kan vi också titta på hemförhållanden och på själva skolmiljön, förekommer täta lärarbyten? Är klasserna väldigt stora? Madison (1992) anser att miljön i skolan kan vara orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Här är det viktigt att titta både på elevens förutsättningar och på omgivningens betydelse. Smith (2000) är av den åsikten att de flesta läs- och skrivsvårigheter inte finns utan att de skapas genom skolans sätt att undervisa. Detta är värt att fundera över.

Vi hoppas att en konsekvens av vår studie är att den kan leda tankarna hos de som läser den, till att förstå vikten av en väl underbyggd kunskap om läs- och skrivinlärning hos både grundskollärare och specialpedagoger. Vidare, att goda förebyggande insatser kan hjälpa barnen/eleverna positivt i deras kommande läsutveckling och att upptäckt och åtgärder även i fortsättningen sker på ett tidigt stadium. Vi hoppas också att läsarna tänker på att en god helhetssyn enbart är till gagn för eleverna.

4.4 Ämnet i relation till framtida forskning

Eftersom vi förstått att många specialpedagoger arbetar mer som speciallärare hade det varit intressant att som fortsatt forskning ta reda på hur vanligt detta är och om specialpedagogerna accepterar att arbeta som speciallärare, samt hur stora möjligheter specialpedagogen har att förändra sin yrkesroll. Här skulle det även vara intressant att vända sig till rektorerna för att undersöka deras kunskaper om, och förväntningar på, hur specialpedagogen ska arbeta.

Vi tycker också att det skulle vara intressant att få möjlighet att följa en klass under ett antal år för att kunna studera hur elever med svårigheter utvecklas, om de får extra hjälp, hur mycket och vad för slags hjälp de får.

Ytterligare ett förslag är att göra en jämförande studie på förskolan eller i förskoleklassen för att där undersöka om och i vilken omfattning det arbetas med språklig medvetenhet och andra förebyggande åtgärder.

5 Sammanfattning

I detta kapitel kommer vi att sammanfatta vår undersökning. Syftet med vårt arbete var att undersöka vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter som förekommer och vilka kunskaper pedagoger har om läsinlärning och lässvårigheter. Vidare ville vi undersöka hur pedagoger arbetar med läsinlärning och hur pedagoger stödjer elever som är i lässvårigheter. Vi koncentrerade undersökningen till skolår 1 och 2. Frågor vi har ställt oss har varit vilka förebyggande insatser mot lässvårigheter som förekommer, vilka läsinlärningsmetoder som används och vilka pedagogiska åtgärder klassläraren vidtar när svårigheter uppstår. Vidare sökte vi svar på vilken roll specialpedagogen/specialläraren har när svårigheter uppstår och vilka specialpedagogiska arbetsmetoder som förekommer.

Anledningen till att vi valde detta ämnet för vår uppsats är att skolan har ett mycket stort ansvar för att lära eleverna läsa och skriva och att det enligt Myrberg (2003) ofta sätts in stöd för sent och med för små insatser. Dessutom behöver vi i vår framtida yrkesroll kunskaper om läsinlärning och lässvårigheter, detta dels för direkt arbete med elever, dels för handledning till pedagoger och dels för arbete med resursfördelning.

Det finns mycket litteratur inom ämnet och med hänvisning till vår problemformulering har vi läst mycket litteratur om språklig medvetenhet, läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Litteraturdelen avslutades med en teoriansknytning, där vi nämner Vygotskij, Piaget och Montessori.

Vi valde att intervjua 25 pedagoger. Vi använde oss av ett strategiskt och subjektivt urval (May, 2001), vilket i vårt fall innebar pedagoger med ett särskilt intresse för läsinlärning och lässvårigheter och som arbetar med elever i skolår 1 eller 2. Ca. hälften av pedagogerna arbetar som specialpedagoger och den andra hälften som klasslärare. Detta urval gjorde vi för att få en helhetsbild av läsinlärning och lässvårigheter.

För att få en djupare insikt om ämnet och för att få breda svar utifrån vår frågeguide, valde vi att göra en kvalitativ undersökning och använde oss av semistrukturerade intervjuer. Trost (1997) beskriver kvalitativa intervjuer som mer innehållsrika än kvantitativa intervjuer.

Vi använde bandspelare vid samtliga intervjuer och alla intervjuer skrevs sedan ut i sin helhet. Detta för att underlätta analysarbetet och för att vi ansåg det viktigt att läsa igenom och tolka varandras intervjuer. Kvale (1997) menar att man på så vis får en bättre analys. Vi försökte se mönster och letade efter gemensamma beröringspunkter såväl som olikheter. Enligt Kvale att skapa mening ad hoc. Vi samlade alla svar som hade med respektive huvudfråga att göra och sammanställde resultaten. Dessa redovisas i löpande text med många citat som får illustrera det som kom fram i intervjuerna.

Vad beträffar de etiska aspekterna av vår undersökning följde vi HSFR:s (1991) forskningsetiska principer, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Efter bearbetningen av vårt material kan vi se några huvuddrag som följer arbetet från fördjupningsdelen till undersökningen. Dessa huvuddrag är:

- Pedagogerna behöver gedigna kunskaper om läsinlärning och lässvårigheter. Det handlar om att kunna arbeta efter flera olika metoder och tillvägagångssätt för att möta alla elever (Frost, 2002; Myrberg, 2003). Respondenterna i vår undersökning arbetar på det sätt som litteraturen förespråkar. Skillnader, vad gäller grundkunskaper i läsinlärning, mellan lärare med olika grundutbildning finns dock.
- Tidig upptäckt av svårigheter och tidig insats med individuellt anpassade åtgärder är viktigt för att komma tillrätta med svårigheterna och undvika att svårigheterna blir bestående (Elbro, 2004; Frost, 2002; Høien & Lundberg, 1999; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Stadler, 1994). Samtliga respondenter arbetar på detta sätt.

- Åtgärdsprogram används och anses som ett värdefullt redskap för att åstadkomma överblick och kontinuitet i samarbetet för alla inblandade i arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Betydelsen av åtgärdsprogram som arbetsredskap beskrivs i litteraturdelen utifrån Larsson-Swärd (1999).
- Den specialpedagogiska organisationen ser väldigt olika ut ute på skolorna. Flertalet specialpedagoger arbetar fortfarande som traditionella speciallärare och förändringsarbetet går långsamt. Enligt Helldin (2000) påverkar kunskapssyn och samhällssyn specialpedagogernas arbete och villkor, och fortfarande känner inte alla till den förändrade rollen som specialpedagogutbildningen, som startade 1990, medförde.

Undersökningen har även visat att samarbetet med förskolläraren i förskoleklassen vad gäller förberedande läsinlärning och läsinlärning inte är så stort. Inte heller hade klasslärarna i undersökningen så stora kunskaper om språklig medvetenhet. Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998a), ska lärarna utveckla samarbetet mellan förskoleklass och skola och i samarbetet uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.

När det gäller att använda olika tester i arbetet med läs- och skrivsvårigheter i de lägre åldrarna såg det mycket olika ut hos specialpedagogerna/speciallärarna. En del använder ofta test och flera olika test, medan andra inte gärna använder test. Vi kunde inte se något mönster hos informanterna när det gäller detta. Frost (2002) anser att genom observationer och så kallad screening får läraren fram de elever som behöver följas upp ytterligare och att man där bör överväga individuella tester för att kunna sätta in lämpliga insatser.

I detta arbete kan läsaren få insikt i hur pedagoger arbetar med läsinlärning och lässvårigheter i skolår 1 och 2. Lärarstuderande, lärare och specialpedagoger kan finna arbetet intressant som grund för reflektioner och diskussioner. Även föräldrar till barn i lässvårigheter kan tänkas vara intresserade av att ta del av denna studie. Söker man metodiska kunskaper om läsinlärning och arbetssätt vid lässvårigheter finns det möjlighet att själv söka bland forskning och litteratur.

6 Referenser

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier.
- Bjurwill, C. (2001). *A,B,C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlström, M. (1996). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (ss. 62-101). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2001). 2:a uppl. Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (ss. 69-112). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom Samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (ss. 75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Ericson, B. (1996). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericson (Red.), *Utredningar av Läs- och skrivsvårigheter*. (ss. 16-29). Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, L. (1997). *Läsförståelse. Att göra inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Frisk, M. (1996). Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Förekomst, orsaker och diagnostik. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (ss. 37-61). Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gillberg, C. & Ödman, M. (1999). *Dyslexi - vad är det?* Borås: Centraltryckeriet.
- Hagnäs, S. (1989). *Utveckling av de språkliga funktionerna Tal Läsning och Skrivning*. Malmö:WISC.
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Stockholm: HLS.
- Hemmingsson, I. & Olofsson, Å. (1994). *Fonolek – Bedömning av fonologisk medvetenhet*. Östersund: Läspedagogiskt centrum.
- Hemmingsson, I. (1996). *Ordlek – Bedömning av språklig medvetenhet*. Östersund: Läspedagogiskt centrum.

- Hemmingsson, I. (2004). *27 Glada Kliv för ett lättare liv*. Sollentuna: Kimga HB.
- HSFR, Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet. (1991). *Etik. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hägström, I. & Strid, A. (2002). *Lek vidare – fler språklekar efter Bornholmsmodellen*. Jönköping: Document solutions.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, T & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, L. Naucér, K. & Rudberg, L-A. (1992). *Läsning och läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson- Swärd, G. (1999). 2:a uppl. *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Längsjö, E & Nilsson, I. (2004). *Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Göteborgs universitet: IPD-rapporter Nr 2004:05.
- Madison, S. (1992). *Läkande läsning och skrivning*. Stockholm: Tiden/Folksam.
- Malmquist, E. (1974). *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Liber.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1972). *The Discovery of the Child*. New York: Schocken Books.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). Frykholm, C. (Red.). *Att läsa och skriva – En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. <http://www.skolutveckling.se> (041105)
- Myrberg, M. (2003) (Red.) *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm:Lärarhögskolan.[http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus .pdf](http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus.pdf) (041108)

- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerup
- Rygvold, A-L. (2001). Läs- och skrivsvårigheter. I Asmervik, S. Ogden, T. & A-L Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. (s. 14-83). Lund: Studentlitteratur.
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Skolverket. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Forskningsöversikt. <http://www.skolverket.se/publicerat/index.shtml> 82002 (041108)
- Skolverket. (2004). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. (NU-03). Rapport nr. 250. <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDW?W=KEY=1369> (041115)
- Smith, F. (2000). 3:e uppl. *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Sohlman, B. (2000). *Möjligheterna finns*. Stockholm: Sama.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Standing, E.M. (1984). *Maria Montessori Her Life and Work*. New York: New American Library.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2005). 2:a uppl. *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2000). 3:e uppl. *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.
- Torneús, M. (1983). *Rim eller reson: Språklig medvetenhet och läsning*. Umeå: Psykologiska Institutionen Umeå universitet.
- Trost, J. (1997) 2:a uppl., *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94* Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds.

Zetterqvist-Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont. Barn, föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.

Frågeguide till intervju med klasslärare

- **Berätta om din utbildning och lärarerfarenhet.**
- **Beskriv hur du arbetar (ex. åldersintegrerat, åldershomogent).**
- **Pedagogernas kunskaper om läsinlärning och deras tillvägagångssätt i praktiken.**
Fick du några kunskaper om läsinlärning på din lärarutbildning? Berätta om vilka.
Använder du någon speciell metod för läsinlärning? Berätta om hur du går tillväga.
Vilka andra metoder känner du till? Har du använt dig av dem också? Varför/Varför inte?
Tycker du att du har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter?
Får du kompetensutveckling inom ämnesområdet?
- **Hur pedagogerna arbetar för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.**
Arbetar du på något sätt för att förebygga läs- och skrivsvårigheter hos eleverna? I så fall hur?
Arbetar du med språklig medvetenhet enligt Bornholmsmodellens struktur?
Samarbetar du med förskolläraren i förskoleklassen när det gäller förberedande läsinlärning?
- **Redskap som pedagogerna använder för att följa elevernas läsutveckling.**
Använder du några tester, diagnoser eller andra redskap i din undervisning? Vilka?
- **När och hur pedagogerna kan se om en elev kommer att få lässvårigheter.**
Hur tidigt kan du se om en elev är i eller kommer att få svårigheter?
Hur märker du att en elev är i eller kommer att få svårigheter?
- **Pedagogiska åtgärder och samarbete med föräldrar.**
Vad gör du som klasslärare om du märker att en elev är i eller kanske kommer att få svårigheter?
Kopplar du in specialpedagog/speciallärare i skolår 1 eller 2 om du har upptäckt problem?
Om inte, när kopplas han/hon in?
Använder du dig av åtgärdsprogram eller individuella utvecklingsplaner?
Samarbetar du med föräldrarna när det gäller läs- och skrivsvårigheter?
- **Pedagogernas möjligheter att hjälpa elever i svårigheter med läsinlärningen.**
Tycker du att du har möjlighet att hjälpa elever som är i svårigheter i läsinlärningen? Om inte, vad skulle mer kunna göras?

Frågeguide till intervju med specialpedagog/speciallärare

- **Den specialpedagogiska organisationen och specialpedagogernas roll i det dagliga arbetet.**

Berätta om din utbildning och pedagogerfarenhet.

Hur är den specialpedagogiska organisationen uppbyggd på er skola?

- **Användande av tester och åtgärdsprogram.**

Beskriv hur ni på skolan arbetar för att få fram vilka barn som behöver din hjälp, när det gäller läsinlärningen.

Använder du några tester och/eller diagnoser? Vilka?

Använder du dig av åtgärdsprogram eller individuella utvecklingsplaner?

Samarbetar du med föräldrarna när det gäller läs- och skrivsvårigheter?

- **Läsinlärningsmetoder i den specialpedagogiska verksamheten.**

Tycker du att du har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter?

Hur tidigt kan du se om en elev är i eller kommer att få svårigheter?

Använder du någon speciell läsinlärningsmetod i ditt arbete med eleverna?

Vilka andra metoder känner du till? Har du använt dig av dem också? Varför/Varför inte?

Vad gör ni om ett barn inte lär sig läsa?

Arbetar du med elever i skolår 1 och 2, som klassläraren har bedömt är i behov av stödinsatser? Om inte, i vilket skolår kopplas du vanligen in?

Arbetar du med språklig medvetenhet enligt Bornholmsmodellens struktur?

Får du/ni kompetensutveckling inom ämnesområdet?

- **Specialpedagogerna möjligheter att hjälpa elever i svårigheter med läsinlärningen.**

Tycker du att du har möjlighet att hjälpa dessa barn, eller skulle det behövas ytterligare något?