

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytildningen

Läs- och skrivsvårigheter

-Hur kan pedagoger finna åtgärder

inom klassrummets ram?

Författare

Jeanette Bergdahl-Svensson
Linda Olofsson

Handledare

Gerty Engh

Läs- och skrivsvårigheter

– Hur kan pedagoger finna åtgärder inom klassrummets ram?

Abstract

Syftet med uppsatsen är att undersöka om det är någon skillnad mellan möjligheter som finns att göra inom klassrummets ram för elever med läs- och skrivsvårigheter med vad som faktiskt görs ute i verksamheten för dessa elever. Genom en kvalitativ forskning i form av intervjuer undersökes hur pedagoger arbetar i klassrummet med elever med läs- och skrivsvårigheter. Uppsatsen innefattar exempel på förebyggande åtgärder samt åtgärder när svårigheterna uppstått som pedagogerna kan använda sig av. Resultatet av undersökningen visar att samtliga informanter använder sig av någon form av åtgärder i klassrummet, men åtgärderna samt användandet av dem skiljer sig dock åt. Pedagogerna har delade uppfattningar om diagnosens existens men gemensamt för alla är att de upprättar åtgärdsprogram.

Ämnesord läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, åtgärder

Förord

Vi vill tacka våra informanter som ställt upp på våra intervjuer och gjort denna undersökning möjlig. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Gerty Engh som stöttat och hjälpt oss enormt mycket under hela vårt uppsatsskrivande.

TACK

Jeanette & Linda

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och problempreciseringar	6
1.3 Inhämtning av litteratur	6
1.4 Disposition av uppsatsen	6
1.5 Begreppsförklaring	7
2 FORSKNINGSBACKGRUND	7
2.1 Vad innebär läs- och skrivsvårigheter i korthet?	7
2.2 Vad står det i delar av styrdokumentet?	8
2.2.1 Skollagen	8
2.2.2 Läroplanen	8
2.2.3 Lärares yrkesetik	8
2.2.4 Kursplanen i svenska	8
2.3 Utgångspunkter för val av läsmetoder	9
2.4 Hur kan elever erövra skriftspråket?	10
2.4.1 Hur lär eleverna sig bokstävernas form?	11
2.5 Hur kan läs- och skrivsvårigheter förebyggas?	12
2.5.1 Miljö	12
2.5.2 Lekskrivning	12
2.5.3 Språklekar	12
2.5.4 Bornsholmsmodellen	13
2.5.5 Finmotorik	14
2.5.6 Skrivprocesser	14
2.6 Pedagogers och elevers tankar kring diagnosen läs- och skrivsvårigheter	14
2.7 Åtgärdsprogram	16
2.8 Vilka kompensatoriska anpassningar kan pedagogen göra i undervisningen	17
2.8.1 Betydelsen av pedagogens attityd	17
2.8.2 Klassrumsmiljö	18
2.8.3 Förförståelse	19
2.8.4 Högläsning av pedagog	19
2.8.5 Högläsning av elever	20
2.8.6 Boksamtal	20

2.8.7 Rättning av elevers texter	20
2.8.8 Anteckningar	21
2.8.9 Lästa i matematik	21
2.8.10 Läxor och prov	22
2.9 Vilka kompensatoriska hjälpmedel kan användas i undervisningen?	23
2.9.1 Talbok.....	23
2.9.2 Lättläst bok.....	23
2.9.3 Ordbehandling.....	23
2.9.4 Stavningskontroll	24
3 EMPIRISK DEL	25
3.1 Metod och genomförande av undersökningen	25
3.1.1 Metoddiskussion.....	26
3.2 Presentation av informater	27
3.3 Redovisning av resultat	27
3.4 Sammanfattning av resultat.....	34
4 Diskussion	35
SAMMANFATTNING	
LITTERATURFÖRTECKNING	

1 INLEDNING

I dagens samhälle krävs det att vi människor skall kunna behärska läsning och skrivning på olika nivåer. Vi skall kunna utnyttja datorer och litteratur för att söka information. Detta är inget personer reflekterar över som kan läsa och skriva, men för personer som har svårigheter med läsning och skrivning kan kraven vara förödande.

För många barn öppnas en helt ny värld när de lärt sig att läsa och skriva. Tänk vilken lycka att kunna läsa sin egen godnattsaga, följa med i utländska filmer eller skriva ett meddelande till sina föräldrar att man är ute och leker. Denna värld öppnas tyvärr inte av samma entusiasm för alla barn, då det finns barn som får kämpa otroligt mycket i flera år eller i hela sitt liv för att få en glimt av skriftspråkets värld. Detta är barn med läs- och skrivsvårigheter.

1.1 Bakgrund

Redan på 1800-talet talades det om ordblindhet, det vi idag benämner som läs- och skrivsvårigheter. Det var dock inte förrän på 1930-talet som skolor grundades och bedrev undervisning för ordblinda elever. Klasserna kallades för läsklasser. Eleverna fick i dessa klasser hjälp med läsningen och skrivningen (Ericson, 2001). När vi läste att läs- och skrivsvårigheter redan för 70 år sedan uppmärksammades, i den bemärkelsen att skolor grundades, kände vi frustration, eftersom många elever fortfarande inte får den hjälp de är berättigade till i dagens skola. Som blivande svensk/samhällskunskapspedagoger har vi insett hur betydelsefullt det är att elever kan läsa och skriva för att klara sig i dagens samhälle. Vi har under vår VFU (Verksamhetsförlagd Utbildning) träffat flera elever som har svårigheter med att läsa och skriva. Det har varit stor variation på hur mycket hjälp dessa elever fått i skolan. Vi har genom dessa erfarenheter insett hur betydelsefullt det är att vi pedagoger har kunskaper att kunna förebygga samt finna positiva åtgärder för dessa elever. I dagens skola saknas det dessutom ofta resurser som exempelvis specialpedagoger, vilket också gör att eleverna inte får den hjälp de är berättigade till. Lpo94 betonar att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Utbildningsdepartementet, 1994, s.6). Grundskolan skall också uppnå målet ”att varje elev behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (a.a., s.12).

1.2 Syfte och problempreciseringar

Syftet med uppsatsen är att undersöka om det är någon skillnad mellan möjligheter som finns att göra inom klassrummets ram för elever med läs- och skrivsvårigheter med vad som faktiskt görs ute i verksamheten för dessa elever.

Vi har valt att utgå ifrån följande problempreciseringar:

- Vad kan pedagoger göra inom klassrummets ram för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vad gör pedagoger inom klassrummets ram för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter?

1.3 Inhämtning av litteratur

Utifrån vår bakgrund och vårt syfte beslutade vi oss för att göra en fördjupning inom ämnet. Tillsammans började vi söka relevant litteratur om läs- och skrivsvårigheter på bibliotekets katalog i vår hemkommun samt i närliggande kommuner. Efter vi studerat litteraturen både enskilt och tillsammans märkte vi snart att det fanns ett stort utbud inom läs- och skrivsvårigheter. Detta bidrog till att vi beslutade oss för att fördjupa oss i den litteratur som berörde vårt specifika ämnesområde. Vi observerade att ett återbesök på biblioteken samt sökningar på Internet var nödvändiga för att finna mer precis litteratur om vårt valda område. Utifrån den litteraturen kunde vi därefter börja fördjupa oss i vårt ämne.

1.4 Disposition av uppsatsen

Vi börjar med att förklara vad vi menar med begreppet läs- och skrivsvårigheter. Detta har vi valt på grund av att vi insåg att begreppet läs- och skrivsvårigheter har olika innebörd beroende på vilken författare som skrivit litteraturen. I kapitel 2 följer en forskningsbakgrund som innehåller olika teorier om vad läs- och skrivsvårigheter innebär samt vad olika styrdokument yttrar inom området. Därefter tas upp förebyggande åtgärder, hur elever och pedagoger ställer sig till diagnos samt vilka åtgärder som kan upprättas i skolans verksamhet.

I kapitel 3 följer den empiriska delen där vi börjar med en beskrivning av tillvägagångssätt och genomförande av undersökningen. Därefter följer en kort presentation av undersökningsgruppen. Slutligen görs en redovisning av resultaten där vi också kommenterar och analyserar undersökningen som följs av en sammanfattande analys.

Efter den empiriska delen tas det i kapitel 4 upp en diskussion kring forskningsbakgrunden och undersökningen.

Avslutningsvis finns en sammanfattning samt en litteraturförteckning.

1.5 Begreppsförklaring

I vår uppsats har vi valt att använda ordet *läs- och skrivsvårigheter* som ett begrepp där alla olika typer av läs- skrivsvårigheter är samlade. När vi skriver ordet *barn* i litteraturen syftar vi på tiden innan de börjar i förskoleklassen och därefter använder vi ordet *elever*.

2 FORSKNINGSBAKGRUND

2.1 Vad innebär läs- och skrivsvårigheter i korthet?

Många elever i skolans verksamhet har olika svårigheter med att lära sig att läsa och/eller skriva. En del av dessa elever kan ha specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, medan andra elever läser och skriver sämre jämfört med sina klasskamrater av andra skäl (Frisk, 2001). Det är svårt att ge en entydig beskrivning om vad läs- och skrivsvårigheter innebär, men däremot finns det olika kännetecken på svårigheter som visas hos dessa elever (Madison & Johansson, 1997). När eleverna läser är det vanligtvis i ett långsamt och stakande tempo, och ordförrådet är inte heller lika stort om pedagogen jämför med andra elever i samma skolår. Personer med läs- och skrivsvårigheter kan också ha svårigheter med att förstå hur bokstäverna och orden samarbetar och blir till texter och meningar. Eleverna kan även ha svårigheter genom att när de hör ett ljud kan de inte omvandla det till bokstäver eller tvärtom (Seth m.fl., 1997). Andra kännetecken kan vara att eleverna kastar om bokstäverna, förväxlar bokstäver som exempelvis b-d, u-o (Madison & Johansson, 1997), eller att de utelämnar vokaler (Seth m.fl., 1997). Om läs- och skrivsvårigheter skall förklaras på ett enkelt sätt kan det förklaras som ett begrepp där alla olika svårigheter med att läsa, skriva och stava är samlade (Persson & Ödman, 1997).

Elever med läs- och skrivsvårigheter har vanligtvis inte nedsatt intelligens. Många människor i dagens samhälle har dock föreställningar att personer med läs- och skrivsvårigheter skulle uppvisa det. Pedagogen måste dock vara medveten om att alla elever oavsett om de har läs- och skrivsvårigheter eller inte måste mötas på sin egen nivå (Høien & Lundberg, 1999).

2.2 Vad står det i delar av styrdokumentet?

2.2.1 Skollagen

I skollagen finns övergripande mål samt riktlinjer för hur utbildningen inom skolan skall utformas. Den innehåller också bestämmelser om vilka olika krav som ställs på kommunerna (Skolverket, 2005). Det står också i skollagen att utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter, vilket skall ske i samspel med hemmen. Den skall också ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 1994).

2.2.2 Läroplanen

Läroplanerna fastställs av regeringen, och det finns en läroplan för varje skolform. I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo94 står det bland annat att undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov samt att skolan skall underlätta elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Skolan skall också alltid utgå ifrån individens tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Detta medverkar till att undervisningen inte kan utarbetas på samma sätt för alla elever, eftersom det finns olika vägar till att nå skolans olika mål. Undervisningsmålen skall ständigt prövas, resultaten skall följas upp och utvärderas samt nya metoder skall prövas och utvecklas. Vidare står också i Lpo94 att det skall finnas ett skapande arbete och väsentlig lek i det aktiva lärandet i skolan. Speciellt under tidigare delen av skolan har leken en stor betydelse för att eleven skall kunna tillägna sig kunskaper (Utbildningsdepartementet, 1994).

2.2.3 Lärarens yrkesetik

”Läraryrket är genomsyrat av yrkesetiska ställningstaganden. De yrkesetiska principerna beskriver de attityder, ansvar och förhållningssätt som läraryrket förutsätter. Lärares etiska principer gäller för alla lärare var än i utbildningen de befinner sig” (Läraryrket, 2004, s. 5). Vidare står också att ”Lärare ansvarar självständigt och tillsammans med andra för det pedagogiska uppdraget och vinnlägger sig om att skapa de bästa förutsättningarna för elevens lärande” (a.a., s.132).

2.2.4 Kursplanen i svenska

Regeringen och riksdagen beskriver i läroplanerna vilka grundläggande värden som skall finnas i verksamheten. Det finns också föreskrifter utöver läroplanerna, vilket bland annat är de olika kursplanerna.

I kursplanen för ämnet svenska står bland annat följande:

- Syftet med svenska är att eleverna skall få möjligheter att använda samt utveckla sina förmågor att läsa, skriva, lyssna, se och tala. Eleverna skall inhämta kunskaper från skönlitteratur, film och teater.
- Eleverna skall utveckla en språklig säkerhet i tal och skrift samt skall de våga uttrycka sig i olika sammanhang. De skall kunna utvecklas i den mån att de i skriften kan skriva läsligt för hand samt använda sig utav datorn.
- Språket är mycket betydelsefullt för allt arbete inom skolans verksamhet men också i elevernas framtida liv. Detta medför att ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.

I mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av skolår 5 står följande:

- De skall kunna läsa både tyst och högt samt uppfatta de olika budskapen skönlitteratur ger. De skall också kunna reflektera samt föra diskussioner om deras upplevelser från böckerna.
- De skall på ett intressant sätt kunna redogöra om innehåll som de tagit del av.
- De skall kunna de vanligaste reglerna för det svenska skriftspråket samt kunna använda sig utav ordlista (Skolverket, 2000).

2.3 Utgångspunkter för val av läsmetoder

Det finns olika metoder som pedagogen kan använda när eleverna skall lära sig att läsa. Ett exempel är *Ljudmetoden*, som innebär att eleverna måste vara medvetna om att bokstäverna motsvaras av olika ljud som sedan sätts samman till ord. Bokstav-/ljudkombinationer lärs ut en efter en i en bestämd ordning samt hur de skall ljudas ihop (Allard m.fl., 2003). Ett annat exempel är *Läsning på talets grund* (LTG) Läroböcker används inte utan eleverna ritas en bild

och bestämmer tillhörande text som pedagogen i sin tur skriver. Många övningar görs tillsammans med hela elevgruppen, och det är betydelsefullt att de språkliga övningarna utgår ifrån eleverna själva. I skrivning väljer eleverna själva i vilken ordning de vill lära sig bokstäverna (Stadler, 1994). *Helordsmetoden* är ytterligare en läsmetod, vilken innebär att eleverna lär sig läsa utifrån att de ser ord som kan utläsas från en situation. När det finns ett litet ordförråd är det lätt att jämföra nya ord med ord som eleverna redan behärskar. Orden bryts efterhand ned i mindre delar, stavelser och bokstäver. Orden jämförs med andra ord som börjar eller innehåller samma bokstavskombinationer, och de skapar också nya ord från de gamla orden som behärskas (Björk & Liberg, 2002).

Om elever med läs- och skrivsvårigheter inte lärt sig läsa med hjälp av den metod som pedagogen valt att använda i undervisningen måste eleverna ges möjlighet att lära sig genom andra metoder och arbetsätt. Det finns inte någon speciell metod som är bättre än någon annan för elever med lässvårigheter. Det viktigaste att tänka på är att metoden skall utgå från elevernas behov, förutsättningar samt elevernas egen vilja. Pedagogen behöver också känna sig trygg med den läsmetod som skall användas eftersom det avspeglas hos eleverna. Eleverna får inte heller tvingas prova för många olika metoder eftersom det kan leda till en känsla av hopplöshet och misslyckande (Carlström, 2001). Ett tillvägagångssätt kan dock vara att utnyttja de bästa delarna av olika inlärningsmetoder för att utforma ett program som passar till de enskilda eleverna (Lindell & Lindell, 1996).

2.4 Hur kan elever erövra skriftspråket?

Om läs- och skrivinläring integreras blir det en mer positiv inläringseffekt än om färdigheterna tränas var för sig. Skrivinläring förstärker läsinläring och läsinläring förstärker i sin tur skrivinläring (Stadler, 1998).

Liberg (2005) menar att barn genomgår tre olika faser när de börjar utveckla sitt skrivna språk. Den första fasen är *preskrivandet*. Detta är inget som kan bedömas utifrån traditionellt grammatiskt mått, eftersom det som är skrivet kan läsas på vilket sätt som helst. Det som är skrivet är sällan bokstäver, utan det påminner mer om krumelurer. Barnet uttrycker sig dock som en skrivare genom att det använder papper och penna när det skall uttrycka sig skriftligt. Senare i barnens utveckling blandas det så kallade *preskrivandet* med *situationsskrivandet*,

som i sin tur är ett grammatiskt accepterat skrivande. Detta beror på att barnen redan i förväg känner till den situation där texten förekommer, exempelvis skriver de av namn från namnskyltar. Barnet kan också i denna fas skilja ut en skriven text från krumelurer. Situationsskrivandet är ett mycket effektivt sätt att utvecklas. Barnet kommer att kunna frigöra sig från sammanhanget och kommer istället in i fasen som kallas för *helordsskrivande*. Helordsskrivande syftar till att ord skrivs som en helhet utan att brytas ner till bokstäver. Fortfarande skriver barnet mest namn på personer i dess omgivning. Barnet samlar på sig massor av olika ord som det sedan kan skriva. Dess intresse för bokstäver, hur de skrivs, heter och låter, blir mer tydligt i denna fas (Liberg, 2005). Pramling, som är professor i pedagogik, har visat i sin forskning att barn utvecklas genom att de lär sig att göra saker, till att de lär sig att veta och slutligen lär de sig att förstå (Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997).

I de lägre stadierna i skolan ställer många pedagoger högre krav på utvecklingen av läsandet än på skrivandet. En följd av detta blir att skrivandet kommer i andra hand. I vissa skolor får eleverna endast ett fåtal tillfällen att skriva längre texter (Liberg, 2005).

2.4.1 Hur lär eleverna sig bokstävernas form?

Att eleverna är medvetna om bokstävernas form och ljud är oerhört viktigt vid såväl läsning som skrivning. Det finns olika pedagogiska metoder att använda för att eleverna skall lära sig detta. För att eleverna skall ta till sig kunskap på bästa sätt är det en fördel om de får använda flera sinnen samtidigt. Det är positivt om det kan ske en interaktion mellan auditiva (hörsel), visuella (syn), kinestetiska (rörelse) och taktila (känsl/beröring) modaliteter, eftersom eleverna då får tillfälle att utveckla en god färdighet i att skriva genom sina starkaste sidor (Høien & Lundberg, 1999). Det finns en metod som ursprungligen kommer ifrån USA och heter Orton- Gillingham metoden. Metoden innebär att eleverna skall ta in kunskap genom att lyssna, tala, se och känna. Övningar som ingår kan vara att skriva bokstäver med pensel, med fingrarna, spåra bokstäver i sand, blunda och skriva i luften, använda svamp med mera (Magnusson & Naucér, 1993). Det kan därför vara positivt om pedagogen tänker efter vilket sinne som används mest för eleverna i klassrummet (Magnusson & Naucér, 1993).

Om eleverna blir osäkra på hur en bokstav ser ut kan de exempelvis titta i texter som finns uppsatta i klassrummet. Pedagogen kan hänga upp skyltar på väggen med elevernas namn som de kan använda för att studera hur en bokstav ser ut. Eleverna kan också använda sig av böcker, både exempelvis skönlitteratur eller ordlistor för att finna bokstäver eller ord. Inte att

förlömma att eleverna har en pedagog eller kamrater att använda sig av (Dahlgren m.fl., 1999). Pedagogen kan också berätta spännande historier om varje bokstav för eleverna (Elbro, 2004).

2.5 Hur kan läs- och skrivsvårigheter förebyggas?

Det finns flera faktorer som kan ha stor betydelse för eleverna när de utvecklar sin läsning och skrivning. Dessa förebyggande åtgärder som nedan beskrivs kan påverka många elevers läs- och skrivinlärning positivt.

2.5.1 Miljö

Uppväxtmiljöer med skriftspråskulturer gör att barnen tidigt kan rikta uppmärksamheten mot skrivandet (Stadler, 1998). Det är positivt om barnen har en stimulerande språkmiljö omkring sig eftersom processen då utvecklas på ett positivt sätt. En språkstimulerande miljö innebär att barnen ser och hör hur andra skriver och läser. Det går inte att kräva att barnen skall skriva korrekt från början. Det väsentligaste är att barnen skriver för att det är inspirerande, annars kan skrivförmågan stanna upp och begränsas. De skall våga skriva trots att de är osäkra på stavningen (Avrin, 2003).

2.5.2 Lekskrivning

När eleverna börjar förskolan/skolan skall de också få möjlighet att "lekskriva" kreativt och bli stimulerade utifrån sin egen utvecklingsnivå. De kan exempelvis få leka med skriften genom att ha klassråd, leka bank eller affär. Genom olika lekar börjar eleverna reflektera över samt uppmärksamma saker som de tidigare inte tänkt på (Dahlgren, m.fl., 1999). Vygotskij, som var en rysk psykolog, menar att leken är ett sätt både för yngre och äldre barn att utveckla sin omvärldsförståelse och närma inlärning till utveckling (Vygotskij, 1995).

2.5.3 Språklekar

Via lekbetonade övningar som rim och ramsor stimuleras eleverna att stegvis upptäcka hur språket är uppbyggt. Att leka med ord, jämföra dem, rimma på dem, se vilka ord som är korta och långa och dela upp dem gör att eleverna bekantar sig med de skrivna orden utan att det upplevs som kravfyllt. Eleverna börjar därefter identifiera stavelserna i orden och efter hand söker eleverna efter de första respektive sista ljuden i orden (Taube, 2004).

2.5.4 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är ett utprovat pedagogiskt program som utarbetats i projektform just på Bornholm med syftet att barnen skulle bli språkligt medvetna redan före skolstarten och den egentliga läsinläringen. Undersökningar som gjorts visar att barn som antas kunna vara i riskgruppen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter gynnas särskilt i detta program. Innehållet i programmet är varierande språklekar som övar olika områden av språket. Lekarna följer en bestämd ordning eftersom vissa delar inte skall läras in för tidigt eftersom de bygger vidare på tidigare inläring.

1. Lyssnande lekar

Barnens uppmärksamhet inriktar sig på ljud i allmänhet. Barnen får genom ett enkelt och effektivt sätt tränas i lyssnande och koncentration.

2. Rim och ramsor

Barnen övas i att skilja mellan innehåll och form, och de utvecklar förmågan att uppmärksamma strukturen.

3. Meningar och ord

Detta är det första steget mot att förstå att det som sägs kan delas i mindre antal enheter. Olika meningar som är långa och korta delas upp i enstaka ord. Barnen upptäcker också att ord kan vara av olika längd.

4. Stavelser

Ord delas upp i stavelser som exempelvis e-le-fant och motsatsen att stavelser sätts samman till ord. Barnen får förståelse för att ord kan delas upp i mindre bitar.

5. Första ljudet i ord

Barnen skall lyssna till det första ljudet i olika ord, och urskilja det från resten av orden. Första ljudet kan också tas bort i vissa ord för att visa att nya ord skapas exempelvis att sal blir al.

6. Analys och syntes av fonem

Med analys menas att ord delas upp i språkljud exempelvis k-o. Syntes innebär motsatsen att fonemen sätts samman till ord. Det är viktigt att inte börja med denna delen förrän barnen klarat de tidigare momenten eftersom förståelsen annars kan gå förlorad.

7. Betoningsövningar

Den sista delen av programmet består av att barnen skall öva i att betona ord och meningar på rätt sätt. Denna övning är speciellt lämplig att lekas för de barn som talar/läser monotont (Häggström, 1994).

2.5.5 Finmotorik

Grov- och finmotoriken är viktiga delar i skrivinläringen. Visuellt är versalerna lättare för eleverna att upptäcka samt är de mer entydiga och inte lika lätta att skriva spegelvända. Motoriskt sätt är versalerna också enklare att forma. När eleverna är yngre är det därför mer positivt för dem om de skriver med versaler istället för små bokstäver eller skrivstil. Det är betydelsefullt för eleverna om de får träna sin grov- och finmotorik, vilket kan göras genom att de får trä pärlor, pussla, kasta boll, knyta skor med mera. Genom att öva motoriken kommer det att underlätta för eleverna när de exempelvis skall forma bokstäverna. Dock utgör det endast en mindre del av utvecklingen till att eleverna skall utvecklas inom skrivningen (Dahlgren m.fl., 1999).

2.5.6 Skrivprocesser

Skrivprocesserna i skolan delas oftast upp i mindre enheter. Eleverna får öva på bokstävernas ljud och rättstavningsregler samt att pedagogen låter dem arbeta mycket individuellt. Risken finns att en del elever upplever skrivandet som något svårt på grund av att de inte förstår skrivprocessens funktion. Istället bör elevernas läsning och skrivning utgå ifrån deras egna erfarenheter, vilket bidrar till att mycket av elevernas nyfikenhet och intresse kommer i fokus. Eleverna skall också få tillfälle att känna sig som en skrivare eller läsare redan innan de kan läsa eller skriva (Bergöö m.fl., 1997).

2.6 Pedagogers och elevers tankar kring diagnosen läs- och skrivsvårigheter

Om pedagogen, vårdnadshavare eller någon annan person upplever att eleverna har svårigheter att läsa eller skriva bör en utredning göras på eleverna (Zetterqvist Nelson, 2003). Diagnosens syfte är att avlägsna hinder samt att finna speciella åtgärder som passar den enskilda eleven, vilket gör att det är betydelsefullt att en ordentlig kvalitativ diagnostisering genomförs (Fylking, 2003). Genom analys och tolkningar av observationer och undersökningar som gjorts på elever kan en diagnos fastställas. Diagnosen skall vara en utförlig beskrivning av symtom, svårigheternas art och grad och om möjligt orsaksbakgrund (Stadler, 1994). Genom diagnosen skall de inblandade kunna se elevernas starka men också svaga sidor eftersom det kan vara till stor hjälp vid planering av behandling (Fylking, 2003). Ett intyg om att en elev har läs- och skrivsvårigheter kan bidra till att omgivningen förstår att

eleven har svårigheter och måste få hjälp för att kunna klara undervisningen (Seth m.fl., 1997). En del elever som fått diagnosen läs- och skrivsvårigheter menar att de fick en personlig insikt om varför de har svårigheter med att läsa och skriva samt att problemen blev begripligare. Många elever antyder också att genom diagnosen visar det sig att det finns vuxna i samhället som bryr sig och vill hjälpa dem (Zetterqvist Nelson, 2003). Personerna i elevernas omgivning måste se eleverna som individer med specifika egenskaper. Eleverna har rätt till att i samarbete med sin omgivning bygga upp självkännet och självkänsla samt att känna sig förstådda och uppleva att de står i positiv samverkan med omgivningen (Carlström, 2001). Det finns också elever som använder termen läs- och skrivsvårigheter för att kunna avlasta sig psykiskt samt att kunna beskriva och ange orsak till svårigheterna. De kan då beskriva och gruppera sig själva och erfarenheten i förhållande till andra människor (Zetterqvist Nelson, 2003).

Människor som anser att diagnos är det enda rätta för elevernas välbefinnande menar också att diagnosen har en frigörande effekt i det avseendet att eleverna får förklarat att svårigheterna inte har med dumhet eller lathet att göra utan att det beror på ett handikapp som ligger utanför elevernas egna viljor. Kritiker hävdar däremot att diagnos kan medföra att eleverna riskerar att få en stämpel, vilket i sin tur medverkar till att omgivningen förväntar sig ett visst beteende från eleverna, som de i sin tur efterlever. En del elever berättar också att de upplever diagnosen som påfrestande, då de känner sig utpekade, vilket kan bidra till att eleverna gör ett stort motstånd för att inte bli kategoriserade som en elev med läs- och skrivsvårigheter. Somliga elever som blivit testade och fått diagnos är inte beredda att tala om läs- och skrivsvårigheter, ens i relation till sig själva (Zetterqvist Nelson, 2003).

Zetterqvist Nelson (2003) har också forskat kring hur pedagoger upplever att elever får diagnosen läs- och skrivsvårigheter. Pedagogernas synsätt skiljer sig åt i den bemärkelsen att antingen har diagnosen godtagits eller avfärdats. I 15 intervjuer hade pedagogerna ett positivt tankesätt på diagnoserna medan 10 andra pedagoger inte ansåg att diagnosen var positiv i alla avseenden. De pedagoger som godtagit diagnosen menar bland annat att de märker en stor skillnad mellan elevernas prestationer i läsning och skrivning jämfört med andra ämnen i skolan. Genom att eleverna får en diagnos medverkar det till att de blir mer medvetna om att svårigheten inte beror på dem. Pedagogerna anser att elevernas medvetenhet ökar elevernas lust att fortsätta arbeta för att lyckas i skolan. Diagnosen bidrar också till att ett åtgärdsprogram utarbetas, vilket i sin tur medverkar till att pedagogen tillsammans med alla

inblandade kan planera arbetet i klassrummet för eleven. De pedagoger som däremot inte har en lika positiv inställning mot diagnosen menar att de inte ser något samband mellan vad utredningen funnit i jämförelse till elevernas insatser och övriga klasskamraters insatser. Pedagogerna upplever inte heller att deras kunskaper om läs- och skrivsvårigheter stämmer överens med de elever som fått diagnosen, vilket ytterligare är en orsak till pedagogerna är avvaktande gentemot diagnosen. Ett annat negativt synsätt på diagnosen är att även pedagogerna anser att det också finns en risk att eleverna får en stämpel på grund av diagnosen som de efterlever.

2.7 Åtgärdsprogram

Diagnosen är ett positivt komplement för att pedagogerna sedan kan forma ett åtgärdsprogram för eleverna (Öhlmér, 2004). Om en diagnos inte blir ställd på grund av olika faktorer är det likväl viktigt att ett åtgärdsprogram utarbetas. Det skall göras när pedagogen, vårdnadshavarna eller eleverna själva är bekymrade över situationen eller utvecklingen. Sätts stöd in i ett tidigt skede kan det förhindra en negativ utveckling samt att mindre insatser i regel krävs. När ett åtgärdsprogram utformas är det viktigt att alla parter är medvetna om vad de övriga gör och varför (Skolverket, 2001).

Pedagogen bör göra en pedagogisk kartläggning för att öka förståelsen för elevernas styrkor och svårigheter i relation till såväl elevernas kunskaper, erfarenheter och behov som kunskapsmål, innehåll, material, arbetsformer och arbetssätt. För att se var eleverna befinner sig kunskapsmässigt kan pedagogen relatera till skolans mål samt använda de nationella ämnesproven eller annat diagnostiskt material. Utifrån kartläggningar och analyser skall det formuleras lång- och kortsiktiga mål för eleverna samt en tidsplan för uppföljning och utvärdering (Skolverket, 2001). I ett åtgärdsprogram skall det också finnas konkreta åtgärder, vilka skall skrivas mycket exakt för det som skall göras, eftersom det inte går att utvärdera allmänt skrivna åtgärder. Åtgärdena skall skrivas på tre olika nivåer, organisationsnivå, gruppnivå samt individnivå (Öhlmér, 2004).

Det finns också generellt tre olika huvudinriktningar som kan användas vid planering av åtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter. Pedagogen skall i den första inriktningen försöka förebygga svårigheterna och arbeta för att eleverna skall få en god läsinläring genom

att exempelvis ändra självbilden och öka motivationen och den fonologiska medvetenheten. Den andra inriktningen är att pedagogen fokuserar på att eleverna får övningar som tränar de områden där eleverna har svårigheter. Till sist fastställs olika kompensatoriska åtgärder. För varje elev behövs att någon pedagog finner en balans mellan dessa tre huvudinriktningar (Jacobson, 2001).

Att åtgärdsprogram upprättas behöver dock inte betyda att skolan har fungerande rutiner för hur dessa skall användas. I vissa fall är inte heller eleverna eller vårdnadshavarna delaktiga i utförandet av åtgärdsprogrammet (Ahlberg, 2001).

2.8 Vilka kompensatoriska anpassningar kan pedagogen göra i undervisningen?

Pedagogen bör finna lämpliga åtgärder både i läsningen och i skrivningen men också i den generella undervisningen, vilket kan underlätta för eleverna i skolans verksamhet.

2.8.1 Betydelsen av pedagogens attityd

Av stor betydelse för hur eleverna lyckas i sitt arbete är hur pedagogen uppfattar eleverna. Det är viktigt att pedagogen ser både de starka och de svaga sidorna hos eleverna. Pedagogen måste kunna acceptera eleverna och visa dem att de är värda pedagogens uppmärksamhet. För att pedagogen skall kunna skapa en sådan bild krävs det att pedagogen själv har en positiv självbild. Vi blir varma, toleranta och accepterande mot andra genom att acceptera oss själva, vilket leder till att vi får fram det bästa hos eleverna. Pedagoger som känner sig trygga i sin yrkesroll och har en positiv inställning till eleverna kan skapa förståelse, empati, värme och vänskap (Taube, 2004). Det är också betydelsefullt att pedagogen är lyhörd samt kompetent för att på bästa sätt kunna anpassa undervisningen efter elevernas behov. Pedagogen behöver också tänka på att elever med läs- och skrivsvårigheter inte är någon homogen grupp utan de har olika sorters behov och förutsättningar (Frisk, 2001). Det är viktigt att sätta upp rimliga mål och krav på eleverna. Eleverna får aldrig känna att målen inte är uppnåbara, utan det är viktigt att eleverna känner att de lyckas och att ansträngningar lönar sig (Lundgren & Ohliss, 1995). Att lyckas flera gånger är det som skapar motivationen. Detta är förutsättningar för att försöka igen (Öhlmér, 2004). Om pedagogen tvingar eleverna till att fortsätta öva på det som de upplever som mycket svårt och arbetsamt kan det resultera i ”icke- inlärning” (Carlström,

2001). Det är därför viktigt att pedagogen tillsammans med eleverna utvärderar övningar för att se vilka som ger resultat eller inte för att sedan kunna gå vidare. För att förbättringar skall upplevas är det av stor betydelse att direkt respons ges till eleverna på de övningar som skrivs (Fylking, 2003).

Det är också betydelsefullt att se eleverna i alla skolsituationer och inte endast i de teoretiska ämnena. Eleverna har mycket positivt som inte bygger på förmågan att läsa och skriva som kan lyftas fram. Ofta är elever med läs- och skrivsvårigheter mycket duktiga i andra ämnen vilket kan framhävas och därmed öka elevens självförtroende och självuppfattning (Lindell & Lindell, 1996). Många elever är mer kreativa och har ökad begåvning i att kunna teckna, skapa och måla. Det praktiska intresset kan vara stort och eleverna har ofta lättare för att fantisera och komma med egna lösningar. Många elever har också lättare för att minnas det de sett eller hört på film och det som pedagogen berättar eller läser upp. Det är pedagogens uppgift att tillsammans med eleverna hitta drivkraften som gör att eleverna motiveras för att utveckla deras kunskaper. Det är dock alltid lättare om pedagogen utgår från elevernas starka sidor och intressen (Persson & Ödman, 1997).

2.8.2 Klassrumsmiljö

Det är viktigt att elever med svårigheter blir placerade långt fram i klassrummet. Eleverna behöver ofta se munrörelser och kroppsspråk hos pedagogen eller andra personer som talar längst fram i klassrummet, eftersom talet och skriften blir tydligare för eleverna (Madison & Johansson, 1997). Det är inte ovanligt att elever med läs- och skrivsvårigheter har perceptionssvårigheter. Det innebär att de kan ha svårare än normalt att klara störande ljud, spring i korridorerna, prat i omgivningen eller oljud från skolgården. Därför är det viktigt att göra miljön stimulerande för eleverna, där ett bra sätt kan vara att göra eleverna delaktiga i miljöförbättringarna. För att alla övriga elever i klassen skall få förståelse för och kunskap om varför vissa elever får mer hjälp och särskilda rättigheter är det viktigt att pedagogen delger alla elever detta (Lundgren & Ohlis, 1995).

2.8.3 Förförståelse

När elever läser är de alltid beroende av förförståelsen för att kunna förstå textens innehåll. Lashastigheten är beroende av förförståelsen som i sin tur är beroende av individens kunskaper, erfarenheter samt läserfarenheter (Allard m.fl., 2003). Om ordet är nytt eller okänt för eleverna kan det också bidra till förförståelsesvårigheter (Teleman, 2000). Om

förförståelsen är stor läser eleverna i ett högre tempo. Har eleverna däremot mindre förförståelse läser de i ett saktare tempo. Ovana läsare läser dock i samma hastighet hela tiden eftersom de inte reflekterar över att det är betydelsefullt att dra ner på tempot för att få en förförståelse. Det hela blir till en ond spiral genom att eleverna läser texten om och om igen utan att förstå textens innehåll, tills de inte orkar läsa mer (Allard m.fl., 2003). När läromedelstexter produceras tänker inte alltid författarna på elevernas förförståelse av texten, vilket bidrar till att eleverna många gånger inte har tillräckligt med förförståelse för att kunna förstå läromedelstexterna. För att underlätta för eleverna när texter skall läsas är det bra att ge en övergripande bild av vad texterna handlar om. Det kan exempelvis hjälpa mycket att förklara lite om huvudpersonerna och händelseförloppet redan innan texterna läses för att eleverna inte skall fastna i dem (Lindell & Lindell, 1996). Den bakgrundskunskap som eleverna har när de möter nya texter kan vara avgörande för att kunna förstå innehållet (Høien & Lundberg, 1999). Det går dock inte att förbereda eleverna för alla de nya texter de kommer att stöta på, eftersom många läromedelstexter är oerhört abstrakta (Allard m.fl., 2003). Även texterna i läroböcker i svenska är mycket splittrade, där en sida kan handla om dubbelteckning och en annan om fri skrivning. Eleverna får inget samband eller djup i texterna vilket också kan medverka till att svårigheter i svenska kan uppstå (Teleman, 2000). I dagens skola skall eleverna också arbeta mer självständigt, exempelvis genom att söka fakta på Internet. Detta är förödande för många av eleverna i skolan. Utvecklingen av elevernas läsförmåga hindras, och de har inte möjlighet att utveckla sitt eget tänkande (Allard m.fl., 2003).

2.8.4 Högläsning av pedagog

För att eleverna skall utveckla en god läsglädje samt förebygga att de hamnar i en ond cirkel i skolan är det positivt om pedagogen läser mycket för eleverna. Sagor och andra berättelser kan väcka nyfikenhet hos eleverna och därmed blir läsningen till något mer lustfyllt (Seth m.fl., 1997). En betydelsefull fördel med högläsning är att läsningen då tar lika lång tid för alla elever i klassen. Högläsningen sker ofta i skolsituationer, vilket medverkar till att boken får ta den tid som den behöver. Det är dock viktigt att tänka på att högläsning ger en helt annan upplevelse för eleverna än när de sitter och läser själva. Däremot ersätter det ena inte det andra, utan båda aktiviteterna är i sig betydelsefulla för eleverna (Chambers, 2003). Pedagogen måste ständigt öva sig att läsa högt inför eleverna, vilket annars kan bidra till att eleverna slutar lyssna om uppläsaren är oengagerad. Det är väsentligt att känslan syns i ansiktet på uppläsaren samtidigt som personen måste läsa tydligt och lugnt för att eleverna skall kunna engagera sitt lyssnande (Henriksson, 2002). Att sagor ”läsberättas” är en bra

metod för att eleverna skall finna samband mellan det talade och det skrivna språket (Allard m.fl., 2003). Högläsningen är också ett viktigt moment även i högre skolstadier (Seth m.fl., 1997).

2.8.5 Högläsning av elever

När eleverna skall läsa högt måste pedagogen tänka på att inte lämna ut oförberedda texter och förvänta sig att eleverna skall ha möjlighet att läsa dem direkt. Många elever blockeras helt då de får en text som de förväntas läsa. Texten för eleverna kan endast visas som några rader med streck, utan ord eller meningar (Lundgren & Ohlis, 1995). Elever som har en lustfylld läsning, läser samtidigt som de skapar bilder i huvudet. Läsoplevelser blir större när fler läsare delar läsoplevelsen. Böckerna måste få beröra oss läsare för att det skall bildas broar mellan vår fantasi och verklighet (Henriksson, 2002). De minnesbilder elever får genom att läsa olika texter är en viktig del av läsoplevelsen och en bidragande orsak till det nöje vi har av böcker (Chambers, 2003).

2.8.6 Boksamtal

Boksamtal kan hjälpa elever att öka glädjen för skönlitterär läsning (Norberg, 2003). Chambers (2003) anser att boksamtal är en mycket värdefull övning i sig, men bra samtal om böcker är den bästa övning elever kan få för att kunna föra givande samtal om annat. Genom boksamtal får alla elever tillfälle att diskutera böcker, vilket medför att eleverna tillsammans kommer till insikt och uppskattning om bokens innehåll. Det bidrar också till att alla elever vet något, men ingen vet allt.

2.8.7 Rättning av elevers texter

Elever skall skriva som de tänker utan att det blir bedömt eller rättat. Det är snarare innehållet i det som eleverna skriver som skall kunna användas av dem själva och kamraterna. Dels för att skapa förståelse, dels för att få mer inlevelse i innehållet angående det ämne eleverna skriver om. Ställer pedagogen i ett tidigt skede för höga krav på språklig korrekt formulering, kan det medföra att eleverna får hinder i sin tankeutveckling (Sandström Madsén, 1996). Molloy (1996) stödjer detta och anser att om elever med läs- och skrivsvårigheter skall få möjlighet att kunna utveckla sina texter måste de först bli trygga i sitt skrivande. Forskare menar också att eleverna framförallt skriver för att värderas av pedagogen, vilket kan orsaka att många elever blir försiktiga och osäkra inför sitt eget skrivande (Bergöö m.fl., 1997). Høien & Lundberg (1999) menar att när en pedagog skall rätta elevernas texter skall stavfel

endast rättas då det är rättstavning som skall tränas. Ett alternativ till att träna stavning kan vara att låta eleverna skriva fritt om något de upplevt eller tycker om. Berättelsen rättas inte på vanligt sätt, men genom att granska texten kan pedagogen få fram vad eleverna kan och inte kan. I den fortsatta skrivträningen utgår pedagogen från det eleverna kan och känner sig trygga i. Det är dock viktigt att eleverna litar på att det som skrivs stannar hos pedagogen och att texten tas på allvar. Ett annat alternativ vid uppsatsskrivning är att pedagogen tillsammans med eleverna kommer överens om att rättningen begränsas till ett moment eller till de mest höfrekventa orden.

2.8.8 Anteckningar

Eleverna behöver få tillgång till den tid de behöver när de gör anteckningar. En del elever kan annars låtsas att de hinner med att anteckna för att inte framstå som dumma inför sina kamrater och pedagogen (Lundgren & Ohlis, 1995). Om eleverna har svårighet att lyssna och samtidigt föra anteckningar kan pedagogen erbjuda eleverna stödanteckningar samt OH-bilder (Carlström, 2001). OH är ofta bättre för eleverna än skrivtavlan eftersom skriften ofta är mer strukturerad samt att endast det väsentligaste finns med, då pedagogen ofta har skrivit i förväg. OH-bilder kan liknas vid en dator genom att de också skärmas av och eleverna kan fokusera på texten istället för att tappa fokus (Öhlmér, 2004). Ett annat alternativ är också att spela in delar av undervisningen som eleven senare kan titta eller lyssna på (Carlström, 2001). En annan åtgärd för att hjälpa eleverna gällande anteckningarna är att komma överens med en elev som hinner och skriver läsligt att han/hon kopierar anteckningarna som förts under lektionen till eleverna (Lundgren & Ohlis, 1995).

2.8.9 Lästal i matematik

Svårigheter med läsning och skrivning kan också bidra till att eleverna får svårigheter med många av skolans övriga ämnen (Carlström, 2001). I exempelvis matematik kan en del elever med läs- och skrivsvårigheter också ha svårt med att lösa uppgifter i form av "lästal". Det är viktigt att pedagogen är observant att det inte är lösningen som eleverna har gjort fel på utan att det är ett läsfel. Pedagogen kan be eleverna att förklara hur de tänkt för att komma fram till ett slutgiltigt svar. Ett annat alternativ är att pedagogen läser in lästalen på ett band för att underlätta för eleverna. Det finns också elever med läs- och skrivsvårigheter som kastar om siffrorna när de räknar. Att eleverna får tillgång till en miniräknare kan underlätta för dem i matematiken, men den avhjälper inte omkastningsfel (Lundgren & Ohlis, 1995).

2.8.10 Läxor och prov

Alla elever behöver en studieteknik, men för elever med läs- och skrivsvårigheter är det absolut nödvändigt. Läxorna utgör ofta ett stort bekymmer för eleverna. Pedagogerna kan underlätta för eleverna genom att läxorna förbereds i skolan (Carlström, 2001). Det är också mycket viktigt att pedagogerna aldrig skickar hem en läxa om den inte tillsammans med eleverna bearbetats (Lundgren & Ohliss, 1995). Eleverna kan exempelvis få hjälp med att finna det viktigaste i texten (Carlström, 2001), eller så kan pedagogerna berätta texten för eleverna. Det är lättare för eleverna att läsa texten hemma om de har en förförståelse av texten (Lundgren & Ohliss, 1995). Elever som läser ganska bra men som läser i ett lägre tempo eller som inte orkar läsa längre textstycken, kan själva läsa in första genomläsningen av läxan på band och sedan lyssna på bandet hemma. Elever i läs- och skrivsvårigheter behöver ofta mer tid att träna inför exempelvis prov och behöver mer stöd med läxläsningen i hemmet (Öhlmér, 2004). Genom att utföra prov muntligt för dessa elever kan pedagogerna få en bättre bild av vad eleverna kan i olika ämnen. Ges skriftliga prov kan det vara bra med en muntlig dialog om svaren anses konstiga. Att eleverna inte kan svaret på frågan som ställs, kan bero på att de läst frågan fel eller har den skriftliga förmågan inte gjort det möjligt att besvara frågan korrekt. En annan bra metod att använda vid exempelvis prov är att i förväg på bandspelare spela in frågorna som skall besvaras vilket eleverna sedan kan lyssna på. Eleverna kan sedan besvara frågorna genom att spela in på ytterligare en bandspelare. Detta gör att eleverna slipper oroa sig för att läsning och stavning inte blir korrekt. För att mäta elevers kunskaper i olika skolämnen används alltför ofta olika hastighetstest. Elever med läs- och skrivsvårigheter har i dessa tester ingen ärlig chans på grund av att det tar för lång tid för dem att läsa och skriva. Många av dessa elever blir också blockerade då de skall prestera något de redan innan vet att de inte kommer att hinna med, trots att de egentligen kan de korrekta svaren. Det borde för alla elever vara en självklarhet att få den tid som behövs för att kunna redovisa sina kunskaper (Lundgren & Ohliss, 1995).

Det viktigaste är dock att eleven alltid har en positiv syn på sig själv och skolan när de börjar samt under hela skoltiden (Lindell & Lindell, 1996). Alla barn föds med möjligheter om vi vuxna bara ger dem en chans (Sohlman, 2000).

2.9 Vilka kompensatoriska hjälpmedel kan användas i undervisningen?

2.9.1 Talbok

Talböcker kan bestå av antingen ett kassetband eller en cd-romskiva. Uppspelningens hastighet kan varieras genom specialspelare. I talböcker har texten på skivan ett identiskt innehåll med texten i boken. Eleverna kan då aktivt lyssna på skivan samtidigt som de med fingret följer med i boken (Høien & Lundberg, 1999). Talbok har visat sig vara ett effektivt sätt att underlätta lästräningen för elever som hoppar över rader eller ord i texten och därför mister helheten. Även för långsamma läsare är talbok till stor hjälp. En förutsättning för att talboken skall fungera för eleverna är dock att den auditiva perceptionen fungerar bättre än den visuella (Öhlmér, 2004).

2.9.2 Lättläst bok

Ett annat sätt som underlättar för att eleverna skall kunna läsa texter är att använda sig av lättlästa böcker. Med lättläst bok menas att stilstorleken på texten är större och att det är dubbelt radavstånd. Boken är indelad i korta kapitel och det visas många bildillustrationer för att öka sammanhanget och intresset. Böckerna handlar om ett mindre antal personer och handlingarna sker ofta i dialogform. Genom att använda dessa böcker kan eleverna koncentrera sig mer på innehållet i texten utan att fastna i det formella (Persson & Ödman, 1997). Lundgren & Ohlis (1995) menar däremot att lättläst bok kan få motsatt effekt för eleverna eftersom litteraturen blir alltför torftig och därmed kan uppfattas som barnlig och förnedrande.

2.9.3 Ordbehandling

Vid skrivning kan ordbehandlingsprogram vara en stor hjälp eftersom eleverna undviker problem som uppstår med dålig handstil, vilket kan leda till att texten blir otydlig för både skribenten och läsaren. Det är också mindre motoriskt krävande att skriva på dator jämfört med för hand. Den färdiga texten ser snygg ut och den kan också anpassas efter vilka sorts texter som skall skrivas, exempelvis som nyhetsbrev och klasstidning. Det är dessutom lättare för eleverna att ändra och flytta innehållet i texten eftersom olika stycken kan klippas ut och sättas in på ett enkelt sätt. Detta i sin tur gör att eleverna istället kan koncentrera sig på innehållet och sammanhanget i texten (Föhrer & Magnusson, 2003). För vissa elever kan det vara avgörande om texten på papper skrivs med större text och glesare mellan raderna för att de skall förstå texten. Undersökningar har visat att "Times" är mer lättläst än andra typsnitt

(Lundgren & Ohlis, 1995). Dahlgren m.fl. (1999) menar däremot att "Times" medverkar till att eleverna lättare förväxlar exempelvis bokstäverna b och d. Otydliga texter påverkar ytterst dessa elevers förmåga att kunna läsa. De måste tydligt kunna urskilja varje bokstav. En otydlig text kan framkalla en känsla av att de inte kan, och de ger därför upp (Lundgren & Ohlis, 1995). Det finns också ordbehandlingsprogram med talsyntes, en syntetisk röst. Talsyntes innebär att när eleverna skrivit ett ord får de höra vad de skrivit, vilket medverkar till att eleverna direkt hör om ordet är skrivet förståeligt eller ej. Det är dock inte lämpligt om eleverna avlyssnar ord för ord, utan hela meningar skall först skrivas ner innan eleverna avlyssnar vad de skrivit. Därefter kan eleverna lyssna på hela stycket för att höra om allt kommit med samt om orden är rättstavade. Eleverna kan lyssna på texterna flera gånger innan de avgör om texten är korrekt och de känner sig nöjda med innehållet (Föhrer & Magnusson, 2003).

2.9.4 Stavningskontroll

Att använda sig av stavningskontroll på datorn bidrar också till att stavningen kan bli bättre. När ett felstavat ord skall rättas kommer olika alternativ upp och eleverna kan sedan välja det rätta ordet som skall användas. Eleverna ser hur ordet som är felstavat skall se ut och kan då själva ta till sig den rätta stavningen (Föhrer & Magnusson, 2003). Att ta en tillrättavisning från datorn är också ofta lättare för eleverna än att ta en tillrättavisning från pedagogen (Høien & Lundberg, 1999). Det är emellertid bra om stavningskontrollen inte utförs förrän texten är färdig eftersom det annars kan störa eleverna i skrivandet. För att programmet skall användas som en naturlig del i skrivningen är det viktigt att eleverna får god kunskap om hur programmet fungerar. Det är bra att börja använda stavningskontrollen i ett tidigt skede då det blir naturligt och inte negativt att använda sig av den (Föhrer & Magnusson, 2003).

3 EMPIRISK DEL

3.1 Metod och genomförande av undersökningen

Vi beslutade oss i ett tidigt skede att genomföra en kvalitativ undersökning i form av en intervju. Patel & Davidson (2003) menar att syftet med en kvalitativ intervju är att tillsammans med intervjupersonerna kunna finna olika uppfattningar om ämnet. De anser också att i en kvalitativ intervju är både intervjuare samt intervjupersoner medskapare av samtalen, vilket bidrar till att följdfrågor kan ställas samt att oklara frågor kan förtydligas. Vi

bestämde oss för att genomföra åtta stycken intervjuer i samma län, varav två stycken informanter representerades från fyra olika kommuner. Denscombe (2000) menar att urvalet bidrar till att kunna gå till djupet inom ett speciellt område. Informanterna skulle därför bestå av klassföreståndare som undervisar i skolår 3-6.

För att finna de olika skolorna sökte vi på kommunernas hemsidor, och därefter kontaktade vi de olika skolorna. Vi informerade skolorna vilka vi var samt vårt syfte med uppsatsen. Vetenskapsrådet (2002) bedömer detta som betydelsefullt på grund av att informanterna måste vara medvetna om vilka villkor som gäller vid deltagande. Skolorna skulle sedan vidarebefordra informationen och återkomma med svar inom några dagar. Vi fick positiva svar från sex utvalda skolor och information om hur vi kunde komma i kontakt med informanterna.

Efter en veckas tid var det dock två skolor som inte hade återkommit med något svar, vilket resulterade i att vi ringde tillbaka till dem. Svaret vi fick från de två olika skolorna var att det inte fanns någon pedagog på skolan som var intresserad av att ställa upp på en intervju. Det bidrog till att vi återigen fick söka på Internet efter två skolor i olika kommuner. Rektorer på skolorna vi kontaktade skulle vidarebefordra vårt samtal och kontakta oss snarast. Det var dock endast en av skolorna som ringde och informerade om att det fanns en pedagog som ställde upp på en intervju. Vi kontaktade den andre skolan efter ett par dagar men även här var svaret negativt. Detta resulterade i ännu en sökning på Internet samt ett telefonsamtal till en ny skola. De återkom inom några timmar om att det fanns en pedagog som var positiv till en intervju. Vi hade nu åtta olika informanter i fyra olika kommuner.

I detta skede hade vi också skrivit vår forskningsbakgrund som låg till grund vid formulering av intervjufrågor. Vi valde att göra standardiserade frågor, som Patel & Davidson (2003) menar är frågor som är uppbyggda i samma ordningsföljd till alla utvalda informanter. Enligt Patel & Davidson (2003) är det också väsentligt att kritiskt granska frågorna som skall ställas, vilket medförde att vår handledare granskade våra frågor.

Vi började också kontakta våra informanter via telefon om bokning av tid. Innan intervjutillfällena ägde rum fick informanterna tillgång till våra frågor genom mail. Detta gjorde vi dels på grund av att vi skulle få fylligare och genomtänkta svar, dels för att informanterna skulle vara tryggare vid intervjutillfället. Vi är dock medvetna om att en

nackdel med detta tillvägagångssätt kan vara att informanterna hunnit förbereda sig och inte ger sanningsenliga svar. Vetenskapsrådet (2002) skriver att informanternas samtycke måste finnas samt att de själva deltar i den mån de själva finner lämpligt.

Det finns olika sätt att registrera svaren från intervjuerna, genom anteckningar och olika ljudinspelningar (Patel & Davidson, 2003). Under intervjuerna valde vi att både föra anteckningar och använda oss av bandspelare, för att försäkra oss om att all information skulle upptagas. Denscombe (2000) menar att genom anteckningar kan information som exempelvis ansiktsuttryck och kroppsspråk framkomma som annars går förlorad.

När vi besökte skolorna valde tre av informanterna att ta hjälp av en kollega. Gruppintervjuer kan enligt Denscombe (2000) ge fylligare svar gentemot enskilda intervjuer eftersom informanterna tillåts bemöta varandras synpunkter. I vår redovisning av resultaten har vi valt att inte skilja dessa personers information åt eftersom att alla belyste någon del i varje fråga, och de var samstämmiga i sina svar.

Efter varje intervjutillfälle bearbetades svaren och transkriberades. När alla intervjuerna genomförts och transkriberats genomförde vi en sammanställning av intervju svaren.

3.1.1 Metoddiskussion

I våra intervjufrågor har vi valt att använda oss av ett gemensamt begrepp för kompensatoriska åtgärder. I forskningsbakgrunden har vi däremot valt att dela upp de kompensatoriska åtgärderna som kompensatoriska anpassningar och kompensatoriska hjälpmedel, eftersom området är av stor bredd. Vi är också medvetna om att några av våra intervjufrågor är ledande formulerade. Det kan ha medfört att resultatet inte är helt sanningsenligt.

3.2 Presentation av informanter

Nedan följer en presentation av informanterna. De är avidentifierade genom att de är kategoriserade genom olika bokstäver från A-H. För att förtydliga vilka pedagoger som tagit hjälp av en kollega har vi valt att benämna dem med en siffra efter deras tilldelade bokstav, exempelvis A1 och A2.

Pedagog	Utbildning	Fortbildning	Yrkeserfarenhet	Skolår	Kommun
A1	Lågstadielärare	Allmän svenska 10p Dyslexi 10p	32 år	2,5,6	3
A2	Lågstadielärare	Kurser i skrivning och läsinlärning	39 år	1,3,4	3
B	Mellanstadielärare		34 år	4	1
C	Mellanstadielärare		25 år	5	4
D1	1-7 lärare svenska/ samhällskunskap		4,5 år	6	2
D2	1-7 lärare svenska/ samhällskunskap		6,5 år	6	2
E1	1-7 lärare Svenskall/samhällskunskap modersmåslärare i polska		20 år	5	3
E2	1-7 lärare svenska/ samhällskunskap		7 år	5	3
F	Mellanstadielärare		27 år	5	1
G	Lågstadielärare		32 år	3	4
H	1-7 lärare matematik/ naturvetenskap		11 år	4	2

3.3 Redovisning av resultat

Nedan följer en sammanfattning av resultaten ur undersökningen. Efter varje fråga kommenteras informanternas svar.

1) Vad innebär läs- och skrivsvårigheter för Er?

Gemensamt för alla pedagoger är att de anser att avkodningsproblem och dålig läsförståelse är lässvårigheter. Det är endast pedagogerna D1, D2 och pedagog G som svarar vad skrivsvårigheter innebär för dem. De menar att eleverna har svårt att finna en röd tråd samt att komma igång med den text som skall produceras. Eleverna har svårt att stava och hoppar över olika ljud och har svårt med bland annat dubbelteckning.

Analys och kommentarer

De flesta av pedagogerna kopplar läs- och skrivsvårigheter endast till svårigheter inom läsningen. Vi tror att det kan bero på att pedagogerna lättare uppmärksammar svårigheter i läsningen hos eleverna. En annan orsak kan också vara att det kan ta längre tid för eleverna att utvecklas inom skrivinläringen. Vi upplever det som om pedagogerna anser att det är viktigast att eleverna först och främst kan läsa.

2) Vilken erfarenhet har Ni av elever med läs- och skrivsvårigheter?

Genomgående är att alla pedagogerna utom informant H har träffat flera elever med läs- och skrivsvårigheter. Pedagog H har endast träffat två elever. De resterande informanterna menar att det alltid finns någon elev med denna svårighet i varje klass.

Analys och kommentarer

Det är endast pedagog H som menar att hon träffat två elever under sin yrkesverksamhet. Enligt oss kan det bero på att hon är utbildad matematik/naturvetenskap och kanske inte undervisat i svenska under längre tid. En annan orsak kan vara att hon inte besitter tillräckliga kunskaper inom läs- och skrivsvårigheter för att upptäcka dessa elever. Vi anser att pedagogerna kan ha olika uppfattningar om vad läs- och skrivsvårigheter innebär, vilket medför att de kanske inte relaterar till samma uppfattning i denna fråga. Svaren i fråga 1 upplever vi styrker vår uppfattning kring detta.

3) Har Ni träffat elever som saknar läsförmåga/skrivförmåga när de börjar hos Er?

Om Ja! Hur har Ni då gått tillväga?

Pedagogerna A1, A2, C och G har träffat elever som saknar läs- och skrivförmåga. Pedagogerna A1 och A2 utgår ifrån elevernas kunskaper för att de skall känna sig trygga och bygger sedan upp texter kring de bokstäver eleverna behärskar. Pedagog C arbetar mycket med mind-map och strukturerad praktisk undervisning. Hon undviker helt att eleverna skall forska på egen hand. Pedagog G svarar inte på hur hon har gått tillväga. De övriga av informanterna har inte träffat elever som saknar läs- och skrivförmåga.

Analys och kommentarer

Två av pedagogerna som har träffat elever som helt saknar läs- och skrivförmåga undervisar också i de lägre åldrarna, där det är vanligt att eleverna inte knäckt läs- och skriftkoden. Detta kan vara en orsak till att de mött dessa elever. Pedagog C undervisar däremot i skolår 5 och har elever som saknar läs- och skrivförmåga. Hon utgår därför från elevernas kunskaper genom att exempelvis använda mind-map samt strukturerad och praktisk undervisning. Vår uppfattning är att elever som inte är teoretiskt inriktade därför kan få möjlighet att använda sina kunskaper praktiskt i skolans verksamhet.

4) Hur ofta läser eleverna i skönlitterära böcker i skolan?

Pedagog C svarar att eleverna läser mycket i olika perioder. Hos pedagogerna E1 och E2 läser eleverna någon gång varje vecka. De resterande pedagogerna låter eleverna läsa 10-30 minuter varje dag, där läsningen oftast förläggs till morgonen.

Analys och kommentarer

Flertalet av pedagogerna låter eleverna läsa skönlitterära böcker dagligen. Att pedagogerna C E1 och E2 inte prioriterar elevernas läsning kan bero på att deras utbildning inte uppmärksammat den fria läsningens betydelse. Det finns dock pedagoger som varit verksamma under längre tid som ändå prioriterar elevernas läsning. Kan det bero på att de fått tillgång till kompetensutveckling inom området eller följt debatterna gällande elevernas ökande läsproblem på eget bevåg?

5) Hur ofta läser Ni högt för era elever?

Det är endast pedagog F som svarar att hon läser alltför sällan, och hon menar att det måste schemaläggas för att det skall bli av. Pedagogerna C, D1 och D2 läser för eleverna vid något tillfälle varje vecka dock dagligen inför julen. De övriga informanterna läser 10-20 minuter varje dag för eleverna, vid olika tillfällen under dagen.

Analys och kommentarer

Även i denna fråga svarar pedagog C att hon endast läser någon gång varje vecka för eleverna. Kan detta också relatera till föregående fråga? Pedagog F anser att läsningen måste schemaläggas för att bli av. Skall all undervisning schemaläggas för att bli av och hur kan då

en pedagog uppfylla bland annat målen i Lpo94? Positivt är att flertalet av pedagogerna även lägger ner mycket tid på högläsning.

6) Hur brukar Ni bearbeta skönlitterära böcker – före, under tiden eller efter Ni läst ut dem?

Pedagogerna A1, A2, C, D1, D2, E1 samt E2 låter eleverna skriva traditionella bokrecensioner som innebär att eleverna skriver huvuddragen i boken, vad de tyckte om den samt ritat en bild. Detta redovisas därefter på olika sätt. Informanterna H och F använder sig av boksamtal. Pedagog B låter eleverna, utöver bokrecensioner, arbeta tematiskt med olika böcker och författare. Informant G svarar ej på frågan.

Analys och kommentarer

Ett vanligt arbetssätt att bearbeta böckerna är att låta eleverna göra bokrecensioner, följt av någon form av redovisning. Pedagogerna H och F är de som använder sig av de omtalade boksamtalen. Vi har tidigare diskuterat pedagog F:s inställning till läsning och konstaterar att hon använder en metod som tar större plats av undervisningen i helklass jämfört med bokrecensioner.

7) Vilka kompensatoriska åtgärder brukar Ni vidta när en elev har svårigheter med att läsa och/eller skriva?

Informanterna A1, A2, D1, D2, F, G och H använder talböcker i undervisningen. Pedagogerna A1, A2, D1 och D2 utnyttjar också inlästa böcker i olika ämnen i undervisningen. Pedagogerna D1 och D2 har själva läst in böcker i de ämnen där dessa hjälpmedel saknas. Enklare uppgifter samt lättlästa böcker är också något som pedagogerna B, D1 och D2 också använder sig utav. Olika datorprogram är något som informanterna B, D1, D2, E1, E2, F och G utnyttjar i undervisningen, där också talsyntes ingår. Pedagog C läser för eleverna eftersom att hon upplever att exempelvis talböcker inte är något eleverna vill använda.

Analys och kommentarer

Pedagogerna D1 och D2 finner många åtgärder för att underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen. Vi tror att en anledning kan vara att de är uppmärksamma på dessa elever samt att de är aktiva att finna lösningar, detta trots att de endast varit yrkesverksamma under några år. Kan det bero på att de i utbildningen fått mycket kunskaper

om olika svårigheter och att de är utbildade inom svenska/samhällskunskap? Talböcker och olika datorprogram är något som pedagogerna generellt använder mycket i undervisningen. Pedagog C menar dock att talböcker inte är något eleverna vill använda. Vår uppfattning om pedagog C är att hon kanske inte besitter de kunskaper om de åtgärder som finns och hur de skall användas. Hennes uppfattning kan omedvetet överföras på eleverna. Vi anser att det är oroande att skolorna inte har tillräckligt med resurser för att kunna köpa in inlästa läromedel med konsekvensen att pedagogerna i många fall får läsa in på band själva. Följden blir att de elever som inte har pedagoger som är villiga att på eget initiativ lägga ner tid att läsa in läromedlen inte får samma förutsättningar i undervisningen.

8) Hur arbetar Ni för att eleverna skall bli motiverade för läsning och skrivning?

Pedagogerna A1 och A2 menar att det måste vara bra böcker som är skrivna med ett modernt och ungdomligt språk. Informant B anser att det måste vara varierande undervisning. De tar stor hjälp av biblioteket, vilket också pedagog C gör. Är texter svåra för eleverna hjälps de åt att läsa dem. Pedagogerna D1,D2 E1 och E2 använder sig av att skapa utmaningar och tävlingar mellan exempelvis elever och pedagoger. Informant F låter eleverna skriva mindre texter om exempelvis vad de skulle göra om dem vann en miljon. Pedagog G ritar och berättar mycket för eleverna, de får också skriva egna berättelser. Informant H menar att det är viktigt att läsning och skrivning sker under trevliga former och att aktiviteterna känns meningsfulla för eleverna.

Analys och kommentarer

Här finner vi att pedagogerna arbetar på många olika sätt för att få eleverna motiverade. Vi upplever inte att det ena sättet är bättre än det andra. Pedagog H svarar att läsningen och skrivningen skall ske under trevliga former samt kännas meningsfull för eleverna. Detta är något som vi anser skall ligga till grund i hela skolans verksamhet och är en förutsättning för att elever skall få kunskaper. Biblioteken tycks inte många pedagoger utnyttja trots att där finns kompetent personal som kan stå till tjänst.

9) Brukar Ni eller eleverna själva bestämma hur de skall placeras i klassrummet?

Varför?

Pedagogerna A1,A2, B, E1 och E2 låter eleverna ibland bestämma själva var de skall sitta och ibland bestämmer pedagogerna. Resterande av pedagogerna säger att

de alltid bestämmer placeringen i klassrummet. Informanterna D1 och D2 placerar alltid pojke och flicka bredvid varandra, medan F anser att det är nödvändigt att hon bestämmer för att ingen elev skall lämnas utanför.

Analys och kommentarer

Att pedagogerna D1 och D2 placerar pojke och flicka bredvid varandra i klassrummet förvånar oss. De är relativt unga och nyutbildade pedagoger och borde därför ha insikter om att detta inte är ett positivt sätt att lösa arbetsklimatet i klassrummet. Idag uppmärksammas det mycket att flickor inte skall användas till att tysta ner pojkarna. Att pedagogerna generellt bestämmer var eleverna skall placeras anser vi är positivt, eftersom pedagogerna förhoppningsvis vet bäst var eleverna behöver befinna sig i klassrummet. Vissa elever behöver exempelvis placeras i närheten av tavlan för att kunna delta i undervisningen.

10) Har ni någon läxhjälp i skolan?

Pedagogerna A1, A2, B, H har ingen läxhjälp på skolan. De övriga informanterna har ingen läxhjälp inlagt på schemat men finns till hands på raster och vissa eftermiddagar vid behov.

Analys och kommentarer

Vi anser att läxhjälp i skolan hade varit positivt för många elever men vi är dock medvetna om skolans ekonomiska problem och inser att läxhjälp inte är något som prioriteras. Positivt är att det trots det finns pedagoger som på raster och eftermiddagar ställer upp för de elever som behöver hjälp.

11) Hur brukar Ni lägga upp prov och förhör med eleverna?

Informanterna A1 och A2 kommenterar inte denna fråga. Alla övriga informanter har muntliga förhör med eleverna eller läser frågorna för dem. Pedagogerna B, E1, E2, F och G anpassar också olika läxor efter förmåga. Informanterna D1 och D2 ger eleverna skrivhjälp, och de poängterar att det viktigaste är vad eleverna har kunskaper om. Pedagog H menar att stavningen inte är den viktigaste utan det muntliga är i fokus.

Analys och kommentarer

Även vid läxförhör/prov finner pedagogerna olika åtgärder för eleverna. Gemensamt för alla, utom pedagogerna A1 och A2, är att de använder sig av muntliga förhör eller läser de skrivna frågorna för eleverna. Informanterna D1 och D2 är dock de enda som erbjuder skrivhjälp. Är detta på grund av att många av pedagogerna relaterar läs- och skrivsvårigheter endast till läsningen? Vi anser att det muntliga är betydelsefullt som pedagogerna D1, D2 och H påpekar. Bara för att eleverna har läs- och skrivsvårigheter betyder inte det att de har nedsatt begåvning utan kan ha kunskaper som de kan redovisa i annan form.

12) Upplever Ni att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårigheter i andra ämnen i skolan också? Hur visar sig detta?

Gemensamt för alla informanterna är att elevernas svårigheter uppvisar sig i de ämnen som kräver läsning. Pedagogerna A1 och A2 säger att det är speciellt i svenska, engelska och slöjd. Informant C menar också att det märks i engelskan men också i orienteringsämnena vid de tillfällen eleverna själva skall inhämta fakta. Pedagogerna D1, D2, G och H säger att det förutom i svenska märks i såväl orienteringsämnena, engelska och vid lästa i matematiken.

Analys och kommentarer

Gemensamt för alla informanter är att läs- och skrivsvårigheter inte endast uppvisas i svenskämnet. Vi anser att detta är en positiv insikt som pedagogerna har som också är nödvändig om eleverna skall få den hjälp de behöver i alla undervisningsaktiviteter.

13) Hur ser Ni på att elever får diagnosen läs- och skrivsvårigheter?

Informanterna B, C, D1, D2, G är positiva till diagnosen eftersom alla inblandade får en förklaring till svårigheterna. Pedagogerna A1, A2, E1 och E2 är också positiva till diagnoser om det inte får eleverna att "gömma sig bakom den" så att de börjar prestera sämre. Informant H säger att hon är kluven till diagnosernas inverkan eftersom det oftast beror på vilken elev som får diagnosen. Pedagog F är negativ till diagnoserna.

Analys och kommentarer

Hälften av pedagogerna är positiva till diagnos eftersom svårigheterna får en förklaring. Pedagogerna A1, A2, E1, E2 och H menar att det är positivt om diagnosen inte stjälper

eleverna. Detta är något som vi också anser på grund av att diagnosens syfte är att hjälpa eleverna.

**14) Brukar Ni upprätta ett åtgärdsprogram för elever med behov av särskilt stöd?
Hur görs detta? Vilka är inblandade? Anser Ni att åtgärdsprogrammet används i undervisningen?**

Gemensamt för alla informanter är att de upprättar ett åtgärdsprogram oavsett diagnos. Pedagogerna A1, A2, E1, E2, och H upprättar åtgärdsprogram tillsammans med klassföreståndare, föräldrar, elev samt specialpedagog. Informanterna B, C, D1 och D2 tar hjälp av specialpedagogen. Eleverna och föräldrarna blir underättade och får komma med synpunkter. Pedagog F utformar ett åtgärdsprogram, med hjälp av vårdnadshavare och specialpedagog. Eleven medverkar inte. Hos informant G medverkar även rektor eller annan inblandad personal som exempelvis skolsköterskan. Gemensamt för alla informanterna utom B är att åtgärdsprogrammen följs och utvärderas regelbundet. Pedagog B menar att åtgärdsprogrammet mer är en formsak.

Analys och kommentarer

Det är positivt att åtgärdsprogram upprättas på alla skolorna. Vi tror att om inte elever och vårdnadshavare medverkar vid ett åtgärdsprogram, som i fallet pedagogerna B, C, D1 och D2 kan det medverka till att de inte känner delaktighet i åtgärdena. En följd av detta, tror vi, kan bli att målen i åtgärdsprogrammet inte kommer att uppnås. Vi upplever att pedagog B styrker vår uppfattning genom att svara att åtgärdsprogrammet mer är en formsak.

3.4 Sammanfattning av resultat

Alla pedagogerna anser att lässvårigheter innebär att eleverna har läsproblem, i form av avkodningsproblem och dålig läsförståelse. Gemensamt för informanterna är att de alla träffat elever som har läs- och skrivsvårigheter någon/några gånger under sin yrkesverksamhet. Det är dock blandade erfarenheter gällande om de träffat elever som helt saknar läsförmåga och/eller skrivförmåga när de börjar hos dem. Eleverna får läsa i skönlitteratur från mindre sammanhängande perioder till varje dag, vilket också gäller vid högläsning av pedagogerna. Alla pedagoger förutom en arbetar med skönlitteratur genom boksamtal, recensioner eller

temaarbeten. Informanterna använder sig utav kompensatoriska hjälpmedel i form av talböcker, datorprogram till att pedagogerna läser högt för eleverna. För att få eleverna mer motiverade för läsning och skrivning arbetar pedagogerna på olika sätt exempelvis genom att de har en varierande undervisning, att böckerna är relaterade till elevernas intresse och språk samt att de tar hjälp av bibliotekariens kunskaper. Endast hos tre av pedagogerna är det eleverna som ibland får bestämma placeringen i klassrummet. Resterande pedagoger bestämmer alltid placeringen. Gemensamt för informanterna är också att de inte har någon läxhjälp inlagd på schemat, men det är dock några pedagoger som menar att de ändå finns till hands vid behov. När det gäller läxförhör och prov använder sig pedagogerna av muntliga förhör eller läser de frågorna högt för eleverna. Alla informanter anser att läs- och skrivsvårigheter uppvisas i alla de ämnen som kräver läsning. Hälften av pedagogerna är positiva till att eleverna får diagnos. Gemensamt för alla pedagogerna är att det alltid upprättas ett åtgärdsprogram oavsett om det finns någon diagnos eller ej. Vilka som medverkar vid upprättandet skiljer sig dock åt. Det är endast en av pedagogerna som anser att åtgärdsprogrammet endast är en formsak, de resterande menar att det används i undervisningen.

4 DISKUSSION

Syftet med uppsatsen var att undersöka om det är någon skillnad mellan möjligheter som finns att göra inom klassrummets ram för elever med läs- och skrivsvårigheter med vad som faktiskt görs ute i verksamheten för dessa elever. Läs- och skrivsvårigheter diskuterades redan på 1800-talet och har sedan dess haft olika beteckningar och innebörder (Frisk, 2001). Detta var något vi fick erfa både genom vår forskningsbakgrund och vid intervjuerna eftersom alla informanterna hade olika uppfattningar om vad läs- och skrivsvårigheter innebär.

I vår undersökning fann vi att alla pedagogerna utom en hade träffat elever med läs- och skrivsvårigheter i varje klass som de undervisat i. Denna pedagog hade endast mött två elever under sin yrkesverksamhet. Vi anser att en anledning *kan vara* att pedagogen är utbildad i matematik/naturorienterade ämnen och inte besitter tillräckliga kunskaper för att uppmärksamma elever med läs- och skrivproblem. Frisk (2001) menar att det är betydelsefullt att pedagogen är kompetent och lyhörd för att kunna anpassa undervisningen efter elevernas behov. Målet för skolan är att det skall finnas pedagoger med olika kompetenser i varje klass.

Detta mål uppfylls ofta inte i praktiken, vilket vi tror kan leda till att eleverna inte uppmärksammas i den utsträckning som skulle kunna ske.

Liberg (2005) menar att många pedagoger ställer högre krav på läsinläringen än utvecklingen av det skrivna språket. I vår undersökning kopplar de flesta av informanterna läs- och skrivsvårigheter endast till läsningen. Vi anser att detta kan bero på att i läsningen är det lättare för pedagogerna att upptäcka svårigheterna jämfört med i skriften. Vi upplever att det i skolans verksamhet idag fokuseras mer på läsningen genom att pedagoger på många skolor lyssnar mer på elevernas läsläxor jämfört med elevernas skrivna texter. I dagens undervisning är synsättet också hos många pedagoger att låta eleverna skriva fritt för att öka deras lust till skrivningen. Sandström Madsén (1996) anser att om eleverna i ett tidigt skede ställs inför för höga krav kan det medföra att de får hinder i sin tankeutveckling. Molloy (1996) menar också att om elever med läs- och skrivsvårigheter skall få möjlighet att kunna utveckla sina texter måste de bli tryggare i sitt skrivande. Pedagogerna går därför inte på djupet vid stavningen utan de ser till helheten. Vi upplever att arbetssättet är positivt i sig men konsekvenserna har blivit att rättstavningen försvunnit mer och mer från undervisningen. Vi anser att det kan medföra att många elever inte blir uppmärksammade på eventuella svårigheter i ett tidigt skede. Vår uppfattning är att pedagogerna genom detta arbetssätt inte rättar elevernas texter, vilket medför att eleverna inte lär sig av sina stavfel. I andra ämnen i skolans verksamhet är eleverna medvetna om att de kan få kritik och varför skulle inte denna medvetenhet kunna finnas i svenskan? I Lpo94 betonas vikten av att undervisningen skall utgå ifrån alla elevers förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 1994). Vi anser att detta arbetssätt gynnar de elever som har förutsättningarna att skriva på fri hand, men vi upplever att det finns elever som saknar sådan färdighet, vilket bidrar till att undervisningen inte utgår från alla elevers förutsättningar.

Zetterqvist Nelson (2003) har genom sin forskning fått fram att de pedagoger som anser att diagnoser är positivt menar att diagnosen medför att eleverna får förklaringar till sina svårigheter. De anser också att elevernas medvetenhet ökar elevernas lust i skolarbetet. Av informanterna i vår undersökning var fyra stycken positiva till att diagnosen ställs. De menade att alla inblandade får en förklaring till svårigheterna. Många elever menar också att diagnosen visar att det finns vuxna i samhället som bryr sig. Kritiker anser att diagnosen kan medföra att eleverna får en stämpel som de sedan efterlever (a.a.). Två av informanterna menade att diagnosen är positiv om inte eleverna döljer sig bakom den. Informant H anser att

diagnosen både kan vara positiv men också negativ beroende på vilken elev som skall diagnostiseras. Vår uppfattning är att diagnosen är positiv i den bemärkelsen att elevernas styrkor och svagheter kommer i fokus, vilket medför att undervisningen kan anpassas till elevens förutsättningar och behov. Vi anser dock inte att diagnosen skall medföra att eleverna känner sig utpekade. Diagnosen skall därför ske i samråd med elever och vårdnadshavare där de skall också få ta del av vilka konsekvenser som diagnosen kan medföra.

Enligt Öhlmér (2004) kan diagnosen användas som ett positivt komplement för utformning av ett åtgärdsprogram för eleverna. Det är dock viktigt att ett åtgärdsprogram utarbetas om det finns svårigheter även om det inte finns någon diagnos. Om ett åtgärdsprogram upprättas i ett tidigt skede kan det medföra att det krävs mindre insatser (Skolverket, 2001). Vi menar att det är betydelsefullt att åtgärder snabbt vidtas eftersom elevernas hela skolsituation kommer i fokus tidigt och kan då lindra svårigheterna. I åtgärdsprogrammen skall det bland annat finnas konkreta åtgärder, vilka skall skrivas mycket exakt för det som skall göras. Det skall också finnas en tidsplan för utvärdering och uppföljning (a.a.). Ahlberg (2001) menar att även om åtgärdsprogram upprättas innebär det inte alltid att skolan har fungerande rutiner för hur det skall användas. I vissa fall är varken elever eller vårdnadshavare delaktiga i utförandet av åtgärdsprogrammen. Alla informanterna i vår undersökning upprättar åtgärdsprogram. Endast hälften av pedagogerna upprättar dock åtgärdsprogram tillsammans med elever, vårdnadshavare och specialpedagog. De resterande tar endast hjälp av specialpedagogen, men det är endast en av dem där vårdnadshavare också är med och utformar programmet. Det var endast en av informanterna som menar att åtgärdsprogrammet endast var en formsak och inte följs i undervisningen. Vi anser att det var mycket positiva resultat eftersom det endast var en av pedagogerna som inte använde programmet i undervisningen. Av våra egna föreställningar och erfarenheter vet vi dock att åtgärden ofta glöms bort och endast uppmärksammas inför utvecklingssamtal eller vid uppföljning av åtgärdsprogrammen. Vi tror att en orsak kan vara att pedagogerna inte kommit in i detta system ännu och är osäkra på vad och hur det skall göras. Vår uppfattning är att det varit positivt om pedagogerna tog en stund varje vecka för att reflektera över åtgärdena.

Högläsning av pedagoger bidrar bland annat till en god läsglädje samt nyfikenhet hos eleverna (Seth m.fl., 1997). Flertalet av informanterna svarade att de läser högt för eleverna från varje dag till en gång i veckan. Det var dock en pedagog som menade att läsningen måste schemaläggas för att det skall bli av. Seth m.fl. (1997) menar att högläsningen bidrar till att

eleverna får bättre ordförråd, lär sig ett korrekt uttal samt hör riktiga meningsuppbyggnader. Vår uppfattning är att det är ifrågasättande att pedagogen inte fokuserar mer på högläsning när det ger elever med läs- och skrivsvårigheter olika kunskaper samtidigt som de känner sig lustfyllda. Det bidrar också till att dessa elever känner en gemenskap med resterande av klasskamraterna eftersom de är på samma nivå.

Bearbetning av skönlitteratur gjordes på olika sätt av informanterna. Fem av pedagogerna använde sig av bokrecensioner. Två av informanterna använde sig istället av boksamtal. Enligt Chambers (2003) är boksamtal en mycket värdefull övning i sig eftersom den medför bland annat givande samtal om annat. Vår uppfattning är att boksamtal är positivt i den bemärkelsen att den inte fokuserar på det skriftliga språket som i bokrecensioner. Det medför att alla elever kan känna sig delaktiga och det uppstår ett samtal i klassrummet, där både innehåll och uppfattningar diskuteras. Genom diskussionerna kan eleverna också öka sitt ordförråd eftersom frågetecken också klaras ut i boksamtalen.

Enligt Carlström (2001) sker den bästa förutsättningen för inläring när eleverna är motiverade. Om pedagogen tvingar eleverna att fortsätta med det eleverna upplever som svårt och arbetsamt kan det leda till icke-inläring. Det är därför viktigt att pedagogen tillsammans med eleverna utvärderar övningarna samt ger respons till eleverna (Fylking, 2003). I vår undersökning fann vi att informanterna gick tillväga olika för att få eleverna mer motiverade. De använde sig bland annat av biblioteket, böcker som är skrivna på elevernas språk, gav dem utmaningar samt att det viktigaste är att läsningen och skrivningen sker under trevliga former och att de är meningsfulla för eleverna. Vi anser att det hade varit positivt om pedagogerna använt sig av flera av dessa olika tillvägagångssätt. Enligt oss är det en självklarhet att all undervisning skall ske under trevliga former samt kännas meningsfullt för eleverna. Detta är grunden för att eleverna skall trivas i skolan, vilket är betydelsefullt om eleverna skall känna någon motivation både i framgångar men också vid motgångar.

Läxorna för elever med läs- och skrivsvårigheter utgör ofta ett stort bekymmer. Pedagogen kan dock underlätta för eleverna genom att läxorna förbereds i skolan (Carlström, 2001). Enligt Lundgren & Ohlis (1995) är det också viktigt att pedagogen aldrig skickar hem en läxa om den inte bearbetats tillsammans med eleverna. Ingen av de informanterna vi intervjuade har läxhjälp inlagt på schemat, men det var dock fem stycken som erbjöd läxhjälp på rasterna samt på vissa eftermiddagar. Vi anser att det borde finnas läxhjälp på schemat för de elever

som behöver, men vi är dock medvetna om att det inte finns resurser för att detta skall kunna bli möjligt. En annan anledning till att det inte finns någon läxhjälp på skolorna kan vara att många pedagoger anser att läxan bearbetats genom att de skrivit upp vilka sidor som eleverna har i läxa. I dagens samhälle är det också vanligt att föräldrarna inte har varken tid eller ork att prioritera sina barns läxor. Det medför att eleverna som har svårigheter kommer efter ännu mer i skolan. Elevernas skolsituation blir till en ond cirkel, och det är ständigt eleverna som drabbas.

Alla informanterna utom en har muntliga förhör/prov med eleverna eller läser de frågorna för dem. Det var dock endast en pedagog som erbjuder eleverna skrivhjälp. Vi anser att detta förtydligar ännu mer att pedagogerna inriktar sig mer på läsning än på det skrivna språket, eftersom de erbjuder sig att läsa frågorna högt för eleverna. Lundgren & Ohlis (1995) menar att bandspelare kan vara ett kompensatoriskt hjälpmedel för att eleverna skall slippa oroa sig för att läsningen och stavningen skall bli korrekt. Vi menar att det är betydelsefullt att pedagoger har kunskaper om att läs- och skrivsvårigheter inte endast handlar om lässvårigheter för att kompensatoriska hjälpmedel och anpassningar skall kunna sättas in.

Madison & Johansson (1997) anser att det är betydelsefullt att eleverna placeras långt fram i klassrummet för att talet och skriften skall bli tydligare för dem. I vår undersökning var informanterna medvetna om att placeringen i klassrummet är betydelsefullt. Det var fem stycken pedagoger som därför valt att alltid själva bestämma elevernas placeringar. De resterande pedagogerna valde att själva ibland bestämma samt att eleverna också fick tillfälle att själva bestämma var de skulle sitta inne i klassrummet. Enligt Lundgren & Ohlis (1995) är det betydelsefullt att alla i klassen får förståelse för varandras svårigheter och därmed också olika åtgärder. Vi anser att det skall vara en självklarhet att alla är medvetna om att vi är olika och får tillåtelse att vara olika. Finns inte detta klimat inne i klassrummet blir det också svårare för kamraterna i klassen att bli förstående för att vissa elever har andra rättigheter. Vi upplever det som positivt om eleverna själva får sätta upp olika regler som skall gälla i klassrummet, eftersom vår uppfattning är att eleverna är mer medvetna om det de själva skapat.

De kompensatoriska hjälpmedlen som användes av informanterna var talböcker, inlästa böcker i olika ämnen, enklare uppgifter, lättlästa böcker, läsning för eleverna samt olika datorprogram. Vi blev positivt överraskade att pedagogerna använde sig av många olika

hjälpmedel i undervisningen. Det var två olika pedagoger som på eget bevåg läser in läromedlen på band till eleverna. Vi upplever detta som mycket positivt för dessa elever. Konsekvensen av att det inte finns tillräckligt med resurser att lägga på färdigt material blir att de elever som inte har pedagoger som själva läser in på band inte får samma förutsättningar. Vi ställer oss frågan vem som bär ansvaret att finna åtgärder för eleverna? Vårt uppdrag som pedagoger är att eleverna skall få kunskaper att klara sig i samhället. Det kan medföra att vi på egen hand måste finna positiva åtgärder för eleverna, vilket också inkluderar att vi på vår egen fritid exempelvis måste läsa in läromedel på band. Vi anser att i gengäld får vi igen allt arbete eftersom våra elever utvecklas och kan få den undervisning de är berättigade till.

Förförståelse genomsyrar all läsning och skrivning (Allard m.fl., 2003). Enligt Lindell & Lindell (1996) är läromedelstexter inte alltid uppbyggda av elevernas förförståelse. Vi anser att det inte är förvånande att läromedelstexterna inte alltid utgår ifrån elevernas förförståelse eftersom att alla elever bär på olika erfarenheter och därmed förförståelse. Lindell & Lindell (1996) menar dock att pedagogerna kan berätta om händelseförloppet och huvudpersonerna för att eleverna skall få en ökad förståelse. Detta upplever vi som positivt eftersom det medför att alla elever får samma utgångspunkt när de skall läsa texterna oavsett tidigare erfarenheter. Det går dock inte att förbereda eleverna inför alla nya texter (Allard m.fl., 2003). Teleman (2000) menar att läromedelstexter också är splittrade. Vi anser att pedagogerna inte behöver följa läroböckerna från pärm till pärm utan istället skapa uppgifter som skapar sammanhang för eleverna, vilket medför att eleverna får en helhetssyn inom området.

Carlström (2001) menar att svårigheter i läs- och skrivsvårigheter kan bidra till att elever får svårigheter med andra ämnen i skolans verksamhet. Detta var också något som alla informanter ansåg. Vi anser att det är positivt att pedagogerna är medvetna om detta, eftersom det kan medföra att de finner kompensatoriska anpassningar och hjälpmedel för att hjälpa eleverna i skolans verksamhet.

I de olika styrdokumenterna står det att vi som pedagoger skall se till elevernas olikheter och anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar. Vår uppfattning är att fokuserar pedagogen på elevernas starka sidor samt finner undervisningsmetoder som gynnar eleverna kommer många elevers skolsituation bli positivare och de kan därmed tillägna sig mer kunskaper. Det resulterar i att pedagogerna följer de olika uppdrag som läraryrket skall nå upp till.

I vår forskningsbakgrund fann vi att det finns många olika kompensatoriska hjälpmedel som pedagoger kan använda till elever med läs- och skrivsvårigheter. Enligt informanterna används olika hjälpmedel i undervisningen för dessa elever. Vi anser dock att det finns hjälpmedel som flera informanter inte tog del av i undervisningen som kan hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Trots detta blev vi positivt överraskade att pedagogerna arbetade för att hjälpa eleverna, eftersom vi hade föreställningen att detta inte var fallet i så stor utsträckning.

Som blivande pedagoger i svenska/samhällskunskap har vi under arbetets gång ställt oss frågan hur det kommer att fungera i den framtida skolan gällande att pedagoger med olika inriktningar skall arbeta i samma klasser. Ett förslag på frågeställning inför framtida examensarbete är: *Vilka konsekvenser blir det för elever med läs- och skrivsvårigheter i den framtida skolan? Kommer svårigheterna att upptäckas i ett tidigare skede om pedagogerna har rätt behörighet i de ämnen de undervisar i?* I vår undersökning har vi också fått fram att elever med läs- och skrivsvårigheter också har svårigheter i andra ämnen i skolan. En annan frågeställning till ett examensarbete hade därför kunnat vara: *Vilka åtgärder i olika ämnen i skolan finns för elever med läs- och skrivsvårigheter?*

SAMMANFATTNING

Syftet med vår uppsats är att finna vad pedagogerna kan göra inom klassrummets ram för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Undersökningens syfte är att få information om vad pedagogerna gör ute i verksamheterna för att finna åtgärder för dessa elever.

I forskningsbakgrunden beskrivs vad som står i de olika styrdokumenterna gällande vilka olika rättigheter eleverna har i skolans verksamhet och vilka skyldigheter skolan har. Vi beskriver också hur pedagogerna kan gå tillväga gällande elevernas erövring av läsning och skrivning. Gällande skrivningen beskrivs vilka olika faser eleverna går igenom när de utvecklar sitt skriftspråk och olika metoder att lära sig bokstävernas form.

I forskningsbakgrunden nämns också olika faktorer som kan ha stor betydelse för att elever inte skall utveckla läs- och skrivsvårigheter. Dessa faktorer är exempelvis språkmiljö och förberedande språklekar.

Vår fokus i forskningsbakgrunden är att beskriva olika åtgärder som pedagogerna kan sätta in för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Taube (2004) anser att pedagogens attityd till problemen är av stor betydelse för hur eleverna lyckas i sitt arbete. Pedagogerna måste kunna se elevernas starka och svaga sidor samt acceptera elevernas svårigheter. Klassrumsmiljön och motivationen är andra viktiga faktorer om eleverna skall kunna känna arbetsro och få positiva förutsättningar för inläring. Bearbetning av skönlitteratur som exempelvis högläsning och boksamtal är viktigt för att eleverna skall utveckla ordförråd, meningsbyggnad, uttal samt sin läsglädje (Seth m.fl., 1997). Olika kompensatoriska hjälpmedel nämns som exempelvis talbok, lättläst bok, ordbehandling samt stavningskontroll.

Undersökningen genomfördes i form av intervjuer. Dessa gjordes i fyra olika kommuner varav två informanter i varje kommun. Informanterna bestod av klasslärare som hade olika utbildningar och yrkeserfarenheter.

Gemensamt för alla informanter är att de vidtog olika kompensatoriska åtgärder. Dessa är bland annat talböcker, datorprogram och boksamtal. De var också medvetna om betydelsen av klassrumsplaceringen samt elevernas motivation för bättre inläring. De tog stor hjälp av bibliotekarien och de flesta läste mycket för eleverna för att öka elevernas motivation.

Vid frågan gällande synsättet på att eleverna får diagnos svarade hälften att de var positiva till diagnosen. Tre av informanterna var kluvna i frågan och en ställde sig negativ till att diagnoser ställs. Åtgärdsprogram upprättades på alla intervjuskolorna. Dock svarade en pedagog att programmet mest var en formsak.

Genom vår undersökning har vi fått insikt i om vad pedagoger *kan göra* samt *vad som görs* ute i verksamheten.

LITTERATURFÖRTECKNING

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Allard, B. m.fl. (2003). *Nya LUS-boken - En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier.

Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram. (2001). Skolverket. Stockholm: Liber.

Avrin, M. (2003). *Börja skriva*. Malmö: Gleerups.

Bergöö, K. m.fl. (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, M. & Liberg, C. (2002). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Chambers, A. (2003). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Dahlgren, G. m.fl. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

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

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Ericsson, B. (red.) (2001). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Forskningsetiska principer inom humanistiskt – samhällvetenskaplig forskning. (2002). Vetenskapsrådet. Stockholm: Elanders Gotab.

Frisk, M. (2001). Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi - förekomst, orsaker och diagnostik.

- I Ericsson, B. (red.) (2001). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Fylking, E. (2003). Specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). I Norberg, I. (red.) (2003). *Läslust och lättläst*. Lund: Bibliotekstjänst AB.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksson, L. (2002). *Bokpuffar*. Stockholm: En bok för alla.
- Hägström, I. (1994). *Språklekar efter bornholmsmodellen*. Umeå: Umeå Universitet.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C. (2001). Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I Ericsson, B. (red.) (2001). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindell, CG. & Lindell, S. (1996). *Dyslexi; problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Lundgren, T. & Ohlis, K. (1995). *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS.
- Lärarens handbok*. (2004). Lärarförbundet. Stockholm: Lärarförbundet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (1994). Utbildningsdepartementet. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Madison, S. & Johansson, J. (1997). *Dyslexi. Vad är det? Vad kan vi göra?* Lund: Madison förlag.
- Magnusson, E. & Naucèr, K. (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn*

och skolbarn. Löddeköping: Pedagogisk design.

Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Norberg, I. (red.) (2003). *Läslust och lättläst*. Lund: Bibliotekstjänst AB.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. & Ödman, M. (1997). *Bli vän med orden*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag AB.

Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: studentlitteratur.

Sandström Madsén, I. (1996). *Skriva för att lära*. Högskolan Kristianstad.

Seth, I. m.fl. (1997). *Dyslexi för föräldrar*. Stockholm: Informationsförlaget.

Kursplan i svenska. (2000). Skolverket. [www]. Hämtat från <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>> Publicerat 13 juli 2000. Hämtat 24 augusti 2005.

Skollagen. (2005). Skolverket. [www]. Hämtat från <<http://www.skolverket.se/sb/sb/d/777>> Publicerat 15 februari 2005. Hämtat 6 oktober 2005.

Sohlman, B. (2000). *Möjligheter finns – om hjälp för barn med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem*. Stockholm: Sama.

Stadler, E. (1994). *Dyslexi- en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2004). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Teleman, U. (2000). *Att lära svenska om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Liber.

Skollagen. (2005:21). Utbildningsdepartementet. [www]. Hämtat från <[http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?\\$\(HTML\)=SFST_LST&\\$\(OOHTML\)=SFST_DOK&\\$\(SNHTML\)=SFST_ERR&\\$\(MAXPAGE\)=26&\\$\(TRIPSHOW\)=format=THW&\\$\(BASE\)=SFST&\\$\(FREETEXT\)=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG=>](http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?$(HTML)=SFST_LST&$(OOHTML)=SFST_DOK&$(SNHTML)=SFST_ERR&$(MAXPAGE)=26&$(TRIPSHOW)=format=THW&$(BASE)=SFST&$(FREETEXT)=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG=>)> Publicerat 2005. Hämtat 6 oktober 2005.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

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

Öhlmér, I. (2004). *Åtgärdsprogram – ett verktyg i skolans vardag*. Västerås: IÖ RESPONS.