

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete

Specialpedagogiska programmet, SPC 103

41-50p Ht 2006

Vad innebär lässvårigheter?

Författare: Annette Lilja
Maria Sjölander

Handledare: Lena Franzén

Förord

En stor eloge vill vi ge till vår handledare Lena Franzén för hennes otroliga hjälpsamhet samt för motiverande och givande samtal under våra handledningstillfällen.

Vi vill tacka våra respondenter som har berikat och inspirerat oss inför vår uppgift som blivande specialpedagoger. Vi är så tacksamma över den tid ni har ägnat er till oss!

Sist men inte minst vill vi också rikta ett stort tack till våra familjer för deras uthållighet och engagemang. Denna uppsats hade inte blivit möjlig att genomföra utan er stöttning eftersom vi har tillbringat många timmar till både läsning och skrivning! Ni är fantastiska!

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	8
1.3 Problemformulering	8
1.4 Disposition	9
2 Litteraturgenomgång	10
2.1 Vad är läsning?.....	10
2.1.1 Låtsasläsning	11
2.1.2 Logografisk läsning.....	11
2.1.3 Alfabetisk läsning.....	12
2.1.4 Ortografisk läsning	12
2.2 Vad är lässvårigheter?	13
2.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter	15
2.3.1 Ärftlighet	16
2.3.2 Hjärnskada.....	16
2.3.3 Miljöfaktorer	16
2.3.4 Tal- och språkstörningar.....	17
2.3.5 Övriga bakomliggande faktorer vid lässvårigheter	17
2.4 Stödåtgärder	19
2.5 Metodiska tillämpningar	22
2.5.1 Bornholmsmodellen	24
2.5.1.1 Språklekarna.....	24
2.5.2 Montessoripedagogik/filosofi.....	24
2.5.3 LTG – läsning på talets grund.....	25
2.6 Utredningsmaterial	26
2.7 Teoretisk utgångspunkt	29
3 Empirisk del	30
3.1 Problemformulering	30
3.2 Metodval.....	30
3.3 Validitet och reliabilitet.....	31
3.4 Urval och undersökningsgrupp	32
3.5 Genomförande	32
3.6 Bearbetning	33
3.7 Etiska frågor	33
4 Resultatbeskrivning	34
4.1 Vad är lässvårigheter enligt dig (problemuttryck)?.....	34
4.2 Hur arbetar du för att stödja elever med lässvårigheter	35
4.2.1 Vad är viktigt att tänka på?	35

4.2.2 Vad har du för arbetssätt?.....	36
4.3 Vilka resurser finns i kommunen för att hjälpa elever med lässvårigheter?	38
4.3.1 Saknas det resurser?	40
4.4 Vilka förebyggande åtgärder bör vidtas?	40
4.5 Hur genomför ni kartläggning över elevernas läskunskaper?	41
4.5.1 Vilka utredningsmaterial finns?	42
4.6 Hur gör du för att hålla dig uppdaterad på nytt material och nya rön inom ämnet lässvårigheter?	43
4.7 Övriga tankar när det gäller lässvårigheter som vi bör ha kännedom om som blivande specialpedagoger.	44
4.8 Slutsats	46
5 Diskussion	48
6 Sammanfattning	51
7 Fortsatt forskning	54
Litteraturförteckning.....	55

Vad innebär lässvårigheter?

Annette Lilja
Maria Sjölander

Abstract

Uppsatsen beskriver en kartläggning av stödåtgärder och utredningar vid lässvårigheter. I litteraturgenomgången belyser vi vad läsning är, vad som definierar lässvårigheter, orsaker och bakomliggande faktorer. Ett kapitel beskriver metodik kring lässvårigheter. Vårt syfte är att belysa och skapa en kunskapsfront som gäller stöd till elever som har lässvårigheter. I vår intervjuundersökning deltog 10 specialpedagoger, en lågstadielärare och en skolpsykolog. Resultatet av undersökningen visar att respondenterna tycker det är viktigt att få eleverna delaktiga, utgå från elevernas starka och positiva sidor och egenskaper samt få föräldrarna att bli delaktiga. Respondenterna poängterar även betydelsen av bred kunskap hos berörda, handlingsplanen för språkutvecklingen och den kontinuerliga kontrollen av elevernas läs- och språkkunskaper.

Nyckelord: läsinlärningsmetoder, lässvårigheter, specialpedagoger, tal- och språkstörningar, utredningsmaterial.

1. Inledning

Vi har valt att skriva om lässvårigheter med fokus på elever/barn i åldrarna 6-12 år. Tyngdpunkten i detta arbete har vi dels lagt på hur specialpedagoger kan stödja elever med denna problematik utifrån åtgärder och dels vilka utredningsunderlag som finns att tillgå för denna målgrupp av elever. Definitionen barn benämns vid situationer som berör de yngre barnen och definitionen elever benämns vid övriga situationer.

Denna uppsats är en fortsättning på ett tidigare arbete då vi fördjupade oss kring barn med tal- och språksvårigheter (Alm, Boman, Lilja & Sjölander, 2006). Vi vill nu inrikta och fördjupa oss genom att försöka definiera lässvårigheter eftersom tal- och språksvårigheter kan vara bakomliggande faktorer vid denna problematik. Dessutom belyser vi olika åtgärder och utredningar som påverkar elevernas lärandemiljö.

Vi vill även lyfta fram metoder vid lässvårigheter samt aktualisera forskning kring detta ämne. Uppsatsen skall inte bara berika läsarens kompetens utan den skall också komplettera utbudet för att ge läsaren en insikt och förståelse för hur läsinläringen påverkar hela individen och dess vidare utveckling.

Anledningen till fördjupningen är att skapa en kunskapsfront samt påvisa betydelsen av handledning inom ämnet som i sin tur kan leda till en kvalitetshöjning för pedagoger och befattningshavare ur ett specialpedagogiskt perspektiv angående elever/barn med lässvårigheter. Främst av allt är avsikten att samla kunskaper som underlag för ett medvetet arbete med att förbättra lärandemiljön mellan pedagogerna och eleverna. Detta gäller både i handledningssituationer, i undervisningen och inom skolutveckling. Vid detta ypperliga tillfälle då vi skall skriva och fördjupa oss i en uppsats känner vi att detta är ett aktuellt och oerhört viktigt ämne för att förbättra vår arbetsmiljö kring lässvårigheter. Enligt Skolverkets (2007) förslag till mål för det tredje skolåret skall eleven kunna

läsa och ta del av berättande, beskrivande och instruerande texter som anknyter till elevens ålder och intressen eller erfarenheter samt kunna samtala om textens innehåll och form, (s. 4).

Det finns lagar och förordningar angående stöd och åtgärder för barn i behov av särskilt stöd som skolan skall rätta sig efter. En komplett sammanställning av dessa gjordes av C G Lindell (september 2006) på uppdrag av Svenska Dyslexiförening, detta dokument bifogas som Bilaga I.

I skollagen står det att specialpedagogiska insatser skall ges till de elever som har behov av särskilt stöd och i första hand inom elevens grupptillhörighet. Utifrån Utbildningsdepartementets (1999) krav är det viktigt att pedagoger som arbetar med barn i behov av särskilt stöd samt undervisar elever i mindre grupper skall ha en grundläggande lärarutbildning och en specialpedagogexamen.

Enligt grundskoleförordningen 5 kap. 1 § har en elev i behov av särskilda stödåtgärder rätt att få ett skriftligt åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet utförs av pedagogen, eleven och föräldrarna tillsammans. Åtgärdsprogram skall upprättas:

- för elev som är i behov av särskilt stöd och stimulans i sin utveckling.
- för elev som befaras ej nå målen.
- för elev som ej nått mål år 5 och senare.

1.1 Bakgrund

Utifrån våra egna erfarenheter är förebyggande stödåtgärder i form av träning av den fonologiska medvetenheten ett betydelsefullt led för att förhindra lässvårigheter. Eftersom vi upplever att lässvårigheter är ett stort och återkommande problem i skolan känner vi att denna vidare fördjupning berör specialpedagoger i allmänhet. En av oss har arbetat som yrkesvalslärare, montessorilärare och klasslärare på grundskolans tidigare årskurser. Den andre av oss två har arbetat som klasslärare inom grundsärskolan och arbetar nu med ämnet idrott och hälsa, tjänsten är fördelad 50% inom grundsärskolan och 50% med år 4-6 montessoriklasser.

I Sverige finns idag 100 000-tals människor som dagligen upplever svårigheter i mötet med skriftspråket. Kraven på goda läsfärdigheter är i dagens samhälle nödvändiga och en livsviktig kunskap för varje människa. Brister i läskunskaper skapar svårigheter att både förstå sin omgivning samt att delta i både skolans verksamhet och i samhället. Vikten av att kunna läsa är enligt Taube (1995) ytterst betydelsefullt bl a för personens utveckling av självbild och självförtroende men också för att kunna delta aktivt som en fungerande människa i ett socialt samhällsperspektiv. Hon fortsätter och menar att ett bristande självförtroende skapar upprepade misslyckanden och en känsla av att vara värdelös. Att misslyckas i skolan kan vara avgörande för hela elevens livssituation men också för samhället i stort. Høien och Lundberg (1999) beskriver att barns läsfärdigheter mer och mer hamnar i fokus, då undersökningar och forskning påvisar att det är av stor betydelse att det sätts in stödinsatser så tidigt som möjligt för de barn som är i riskzonen när det gäller deras läsutveckling.

Forskarna Mellgren och Gustafsson (2006) förklarar utifrån sin avhandling att barn tidigt etablerar sitt förhållningssätt till skriftspråket. Barnen bör få möta skriftspråket i naturliga sammanhang. De poängterar också hur viktigt det är med att inte avvakta och tro att motivationen kommer av sig själv. Man måste väcka deras nyfikenhet och ge dem uppmuntran och stöd redan i förskolan.

I Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna – Lpo-94 (Utbildningsdepartementet, 1998) skrivs det att pedagoger skall anpassa undervisningen utifrån elevens förutsättningar, erfarenheter, behov och tänkande. Eleverna skall även få stöd i sin kommunikations- och språkutveckling. Varje elev i skolan har rätt att få

utvecklas, känna tillfredsställelse och glädje vid framsteg och uppleva känslan av att övervinna svårigheter.

Enligt Skolverkets hemsida under rubriken skollagen för grundskolan (4:e kapitlet 1§, 1985:1100) står det

Utbildning i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan

Skolverket menar att målet är att ge eleverna sådana kunskaper så de kan fungera i samhället. Även de elever som har specifika svårigheter skall få särskild hjälp för att nå målen. I skollagen 1 § kapitel 2 b (1997:1212) beskrivs allmänna bestämmelser om förskoleklassen inom det offentliga skolväsendet och man förklarar att

Särskilt stöd skall ges till barn som behöver det.

Stadler (1998) förklarar att det är många människor i världen som kan läsa lika bra som de kan prata men det finns också vuxna som inte har lärt sig läsa trots att det lever i miljöer där skriftspråket stimuleras. Dessa personer med denna problematik har ofta inte fått chansen, motivationen och tillfället till undervisning. För att ett barn skall lära sig skriftspråket krävs det undervisning och vägledning eftersom det inte utvecklas av sig själv. Undervisningen skall utvärderas av pedagogen för att kunna förbättra och utveckla olika undervisningsmetoder samt vara flexibel inför behoven av individualisering.

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att belysa befintlig kunskap och skapa en kunskapsfront som gäller stöd till elever som har lässvårigheter samt undersöka hur olika befattningshavare i skolan tacklar problematiken och möjligheterna kring lässvårigheter.

Syftet behandlas dels genom litteraturen och dels genom att vi intervjuar specialpedagoger inom skola, resursteam, habilitering och lokala institutioner. Vi intervjuar även en lågstadielärare och en skolpsykolog som arbetar med handledning i läs- och skrivsvårigheter.

1.3 Problemformulering

- hur beskrivs lässvårigheter?
- vilka utredningsmaterial används för att kartlägga lässvårigheter?
- vilka metoder tillämpas och vilka åtgärder/resurser bör sättas in för att stödja barn med lässvårigheter?

1.4 Disposition

Uppsatsen består av en inledande litteraturläsa del där lässvårigheter definieras och kännetecknas. Vi tar även upp metodik och förebyggande åtgärder kring läsning och aktuell forskning i området. I vår empiriska del har vi valt att göra en intervjuundersökning. Till sist avslutar vi med en diskussion och en sammanfattning.

1.5 Sökvägar

Uppsatsen inleddes med att vi sökte litteratur och andra källor som rörde vårt ämne. Vi upptäckte att det fanns mycket litteratur att välja på. Vi hade också möjligheten att hitta en doktorsavhandling som var mycket aktuell, Nielsen (2005). Andra sökvägar har varit internet (Google & LIBRIS), föreläsningar, bibliotek, lånat böcker och tidskrifter av kolleger, vänner och respondenter. Vi har även hämtat material från pedagogiska tidskrifter t ex från Dyslexiföreningen.

2 Litteraturgenomgång

Vi har valt att lägga upp litteraturgenomgång utifrån vår problemformulering. Vi har använt oss av litteratur som berör lässvårigheter. Valet av litteratur skall bli en läsarens kunskap om barnens behov av pedagogiskt hjälpmedel och metoder för en meningsfull inläring. Dessutom presenteras utredningsmaterial och förebyggande åtgärder.

2.1 Vad är läsning?

Stadler (1998) förklarar att i vår kultur känns det helt naturligt att läsa och skriva. Till skillnad från talet och lyssnandet så är skriftliga och språkliga förmågor inlärd med avsikt och medvetenhet. I våra kulturella uppväxtmiljöer ingår detta i livsmönstret och i den allmänna skolutbildningen. Förmågan att läsa och skriva uppstår inte på samma naturliga sätt som förmågan att tala och förstå talat språk. För att läsning och skrivning skall komma i gång krävs det kulturella värderingar som menar att det är viktigt att kunna läsa och skriva, tillfälle till undervisning, vägledning och motivation. När det gäller motivationen och intresset har släkt- och familjetraditioner stor betydelse. I uppväxtmiljöer med skriftspråkskulturer skapas tidigt förutsättningar för läsning och skrivning.

Vårt alfabetiska skriftspråk bygger på fonetiseringsprincipen där skriftspråket har olika tecken som står för enskilda ljud från vårt talspråk. Talets innehåll kan tolkas utifrån orden, ordföljden, vilka ord som betonas, tonfallet och med hjälp av den talandes kroppsspråk. Inkodning är ett ljud som vid skrivning representeras av en bokstav och avkodning sker vid läsning då en bokstav skall få ett ljud. Inkodning och poängen av en bokstav är att den är innehållslös i sig själv och att dess funktion när man ser den skall motsvara ett ljud. Ett exempel är när ett barn skall säga ett långt ord då kan det bli ormt för att det kännetecknar något långt. Barn förväntar sig att ett objekt som de vet sig vara långt också innehåller många bokstäver (Dahlgren & Gustafsson m fl 1999).

Åkerblom (1993) förklarar att läsning är en aktiv, kognitiv, kunskapsinriktad process när vi med hjälp av vårt språk, kunskaper och erfarenheter försöker förstå tankeinnehållet i en text. Det är inte läsning att enbart översätta bokstäver till ljud, d v s sammanljudning. Sammanljudningen måste samtidigt innefatta en förståelse av textinnehållet för att det skall kallas läsning. Den mentala aktiviteten som äger rum när vi läser d v s läsprocessen, omfattar olika delprocesser. Korttidsminnet, långtidsminnet och det ikoniska minnet (bildminnet) är exempel på sådana här delprocesser Dessa delprocesser bildar ett funktionellt system där informationen via synen bearbetas i olika steg och på olika nivåer när vi läser.

Åkerblom (1993) påtalar också att ett ständigt pågående informationsbyte mellan informationen i texten och den information som finns lagrad i läsarens minne sker under hela läsprocessen. De olika minnesfunktionerna har olika arbetsuppgifter. Det ikoniska d v s bildminnet för en visuell identifikation av bokstäverna. Samtidigt som korttidsminnet

bearbetar informationsinnehållet d v s identifierar bokstäverna visuellt på en textrad, så arbetar långtidsminnet med att lagra informationen så att det blir möjligt att förstå texten

2.1.1 Låtsasläsning

Små barn kan öppna en sagobok, de kan hålla den upp och ner och det kan vara ”fel” bok de läser. Men med hjälp av bilderna i boken ”läser” barnet ur minnet och härmar de vuxnas intonation utifrån den upplästa sagan. De vet ännu inte hur de skall läsa men genom sitt lekläsande har de påbörjat sin skriftspråksutveckling (Stadler, 1998).

Smith (2000) skriver att barn inte lär sig att läsa för att kunna förstå en text. Barn försöker begripa vad de läser och lär sig att läsa som en konsekvens utifrån handlingen. Inlärn timer och förståelse skiljs inte åt utan förståelse är väsentligt för inlärn timer. Grunden för inlärn timer är förståelse. Barns förståelse över att en text fyller en meningsfull funktion och att de tryckta tecknen som bildar ord kan brytas ner till bokstäver kräver insikt kring fonetiken.

Så som citerat i Dahlgren och Gustafsson m fl (1999) beskriver forskarna Söderbergh och Francis att läsinlärn timer startar i tidig ålder och pågår i naturlig miljö utan en formell undervisning. Författarna hänvisar också till Eriksen-Hagtvet och Lundberg som visar på en annan forskning där skriftspråksinlärn timer underlättas om barnet har en fonologisk medvetenhet innan läsinlärn timer introduceras.

Nielsen (2005) hänvisar till Dahlgren och Gustafsson m fl (1999) att när barn upptäcker läsningen börjar det som låtsasläsning. Nielsen (2005) förklarar att barnen i sina rollerkar ser och härmar efter hur den vuxne läser. De kan bläddra i en tidning eller hålla en bok framför sig och ”läsa” högt det som står där. Den här läsningen går över till bildläsning d v s de läser bilderböcker och berättar vad som händer på bilderna. Innehållet i texten bärs upp av bilden men inte texten. Många barn blir experter på detta och blir fenomenala utantilläsare och de har samtidigt upptäckt att en boks innehåll är givet och ändrar inte sig från gång till gång. Nielsen (2005) hänvisar till Høien och Lundberg (1999) som beskriver denna form av läsning som pseudoläsning vilket innebär att

läsningen utgår nästan helt från sammanhanget, bokstäverna har ingen större betydelse för avkodningen (s70).

2.1.2 Logografisk läsning

När orden upptäcks av barnen, ser de dem först som bilder och känner igen vardagliga ord som ”mamma”, ”pappa” och ”mjölk”. Detaljerna och läsriktningen är ännu inte viktiga. Barnen läser i ordbilder och bilderna kan vändas och detaljerna förändras utan att innebörden går förlorad (Nielsen, 2005).

Enligt Duvner (1994) lär sig förskolebarn att associera några vanliga ordbilder med de talade orden. Barn tar hjälp av få visuella särdrag i olika ordbilder men de kan ännu inte

analysera bokstav för bokstav. När ett barn inte märker om en bokstav har bytts ut utan att märka skillnaden kallas detta för det logografiska stadiet.

En visuell igenkänning av ord som blir ordbilder är en primitiv form av läsning där kunskapen om bokstävernas fonologiska betydelse saknas kallas för logografisk läsning. Meningen som barnet ”läser” är kopplat till den visuella ordbildens yttre figur. Alltså har inte bokstäverna någon egen innebörd utan de fungerar som visuella igenkänningstecken t ex o är som en cirkel, l som ett streck och utan alfabetisk betydelse. Platsen där ordbilderna står och de visuella dragen i ordet skapar dess identitet. Genom att memorera och fantisera kan de säga att det står KORV ovanför korvkiosken och i ordet GLASS är det de två s som ordet slutar på som hjälper barnet att komma ihåg att det står glass i kombinationen. De läser logografiskt utan att kunna bokstäverna (Stadler, 1998).

2.1.3 Alfabetisk läsning

Då ett barn har en medveten läsinlärning och kan känna igen bokstäverna, associera dem till ljud och ljuda ihop dem till talade ord kallas det för det fonemiska stadiet (Duvner, 1994).

För alfabetisk läsning krävs att barnet klarar av kopplingen mellan bokstav och ljud. Det krävs också mer av kognitiv utveckling och fonologisk medvetenhet. Barnet måste kunna

- uppfatta skillnader mellan olika ljud i det talade språket
- känna igen bokstäverna
- koppla rätt ljud till rätt bokstav
- komma ihåg alla i ordet ingående ljud
- komma ihåg ljudens inbördes ordningsföljd
- läsa ihop ljuden enligt de fonologiska reglerna (bokstav/gramem kopplas till ljud/fonem)
- associera en betydelse till det lästa ordet för att kunna läsa alfabetiskt (Stadler, 1998).

Fonologisk medvetenhet kan tränas med t ex rim och ramsor och genom att urskilja ljud i olika ord. I och med detta medvetandegörs barnen om ordens ljudstrukturer, rytm och melodi. Syftet med träningen är också att skapa en medvetenhet för språkets innehåll och dess formsida, förståelse för att ord kan vara korta eller långa oavsett storleken på de motsvarande begreppen. Att kunna dela upp orden i segment d v s är en annan viktig faktor vid läsinlärning. De barn som kan segmentera redan i förskoleåldern har lättare att lära sig läsa (Lundberg, Frost & Petersen, 1988).

2.1.4 Ortografisk läsning

Det ortografiska stadiet innebär att ett barn använder sig av helordsavläsning. D v s att de

ofta känner igen ord, stavelser och andra bokstavskombinationer. Läsningen är mer automatiserad och varje bokstav i ett ord har betydelse. En van läsare använder sig av både fonemisk och ortografisk strategi (Duvner, 1994).

Stadler (1998) förklarar att den utvecklade läsningen som vana läsare behärskar utan ansträngning kallas för ortografisk läsning. Läsningen sker då obehindrat och flyter på lätt. Det sker en omedveten, snabb och rätt avkodning. De flesta ord känns igen som helheter och böjningsmönster, förstavelser och ändelser är förutsägbara. Bokstäverna bildar ortografiska mönster som känns igen utan analys av varje bokstav. Med en snabb blick upptäcker läsaren ett fonologiskt samband och orden tolkas snabbt som alfabetiskt. När barnen börjar skriva ord utan att ljuda grundläggs det ortografiska ordförrådet. I takt med att erfarenheten av skrift ökar byggs ordförrådet av det ortografiska lexikonet ut och med denna utveckling går läsningen snabbare.

Dahlgren och Gustafsson m fl (1999) beskriver att avkodning och förståelse är ett samspel vid läsning. Avkodning kräver att man förstår att en bokstav (grafem) eller en bokstavskombination representerar ett ljud (fonem). Läsaren kan läsa ett ord på t ex norska utan att veta vad det betyder. Läsning kräver också att det skall finnas ett budskap med avsikter och innehåll och där läsaren skall förstå vad skrivaren menade med sin text. Förståelsen av det skrivna budskapet fungerar då läsaren känner igen de avkodade orden. Igenkänning av ord underlättar och ökar förståelsen för textens innehåll och dess stil. Dessa processer skall efter hand bli automatiserade för att inte all uppmärksamhet skall gå åt till själva avkodningsarbetet.

2.2 Vad är lässvårigheter?

Myrberg (2001) skriver att lässvårigheter betingas av biologiska faktorer i språket som påverkar förutsättningarna vid läsinläringen. Barn med lässvårigheter har sämre fonologisk medvetenhet vilket innebär att de har svårt för hantering vid språkljuden. Elever som har problem med avkodning har ofta svårt med läsförståelse. Svårigheterna har ofta ett genetiskt ursprung, i form av att någon i släkten har haft lässvårigheter.

I en artikel ur Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift (nr 2/1998) belyser Lundberg utifrån sin forskning med Høien (1991) definitionen av lässvårigheter/dyslexi. De skriver att lässvårigheter är en störning vid vissa språkliga funktioner som har betydelse i samband med skriftspråksanvändningen. Störningen uppkommer vid den automatiserade ordavkodningen. Dyslexi är genetisk betingad och är bestående.

Høien och Lundberg (1999) definierar lässvårigheter med att läsaren har stora problem med både avkodning och förståelse. Avkodningsprocessen innebär att läsaren skall komma fram till vilket ord som är nedskrivet utifrån ljudning, bokstavering och stavelseläsning. Förståelseprocessen kräver kognitiva förmågor d v s att läsaren skall anknyta till egna erfarenheter, kunna dra slutsatser och tolkningar. Författarna hävdar också att det finns en svaghet i det fonologiska systemet.

Ansvarig pedagog för barnet bör se till att en undersökning sker för att få reda på om ett barn har svårigheter med specifik läsinlärning när

- det finns en uppenbar syn- eller hörselnedsättning
- barnet visar en avsaknad av tal
- inlärningssituationen är otillfredsställande
- barnet har bristande förmåga att läsa på åldersadekvat nivå
- bristande motivation att lära sig
- det finns en koppling till ett förståndshandikapp (Duvner, 1994).

Nielsen (2005) förklarar att vissa elever tar längre tid på sig att lära sig att läsa och skriva än andra. Vissa är fortfarande efter åtskilliga år i skolan långsamma och osäkra stavare. Forskning har under hela 1900-talet intresserat sig för problemet (Baldini, 1994; Tønnessen, 1995 & Ericson, 1996). Kraven på skriftlig förmåga i skolan och i samhället har ökat och därför har läs- och skrivsvårigheter under de senaste decennierna fått ökad uppmärksamhet. Det mer pedagogiskt präglade uttrycket läs- och skrivsvårigheter har omväxlande använts med medicinska och psykologiska termer som ordblindhet och dyslexi. Uttrycket läs- och skrivsvårigheter riktar uppmärksamheten mot brister på en otillräcklig funktion vid läsning och skrivning. Uttrycken ordblindhet och dyslexi riktar uppmärksamheten mot genetiska brister hos den enskilda människan.

Nielsen (2005) fortsätter att förklara att enligt Tønnessen (2000) bör sökljuset rikta sig mot tre olika aspekter hos den enskilde individen för att identifiera läs- och skrivsvårigheter 1) symptomen eller de svårigheter som visar sig 2) orsaksmekanismerna som ligger bakom symptomen och 3) etiologin eller ursprunget, alltså den kedja av händelser som förorsakat dessa avvikande orsaksmekanismer. Denna modell specificerar inte om faktorerna är biologiska, psykologiska, sociologiska eller något annat.

Olika definitioner har använts. I Lgr 69, specialundervisningssupplementet (Skolverket, 2007) definieras dyslexi med utgångspunkt i skillnaden mellan en elevs intellektuella resurser i läs- och skrivförmåga.

Om denna är markant sämre än man har anledning att vänta sig utifrån begåvning talar man om dyslexi. Med denna definition blir framför allt de högt begåvade eleverna med dyslexi synliga, däremot knappast de svagt begåvade där begåvningshandikappet kan dölja läs- och skrivhandikappet (s. 20).

Gillberg och Ödman (1994) använder en annan definition. Denna definition utgår från World Federation of Neurology och förklarar dyslexi som ett biologiskt orsakat tillstånd som trots normal begåvning och adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter.

Den biologiska förklaringen går inte närmare in på de rent kroppsliga och neurologiska förhållanden. Denna definition hänvisas också till en rad andra möjligheter till läs- och skrivsvårigheter, nämligen pedagogiska, psykologiska, sociala och begåvningsmässiga orsaker (a a).

2.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Enligt Stadler (1998) är orsakerna till lässvårigheter oftast inte en enda utan de kan vara av olika slag och samverkar till att svårigheterna uppkommer. Barn signalerar inte alltid att de inte förstår, därför kan det vara bra att känna till några signaler som kan vara tecken på läs- och skrivproblem. Sådana kan vara att barnet visar en motvilja till att överhuvudtaget läsa. De vill absolut inte läsa högt, detta i sin tur skapar en känsla av obehag och eleven kan se bekymrad och trött ut. Eleven läser långsamt och hackigt, glömmet bokstävernas ljud och hoppar över småord och ändelser. Det kan också visa sig genom att de kastar om bokstäver och skapar andra ord samt vänder hela ord, t ex bli – bil, börd – bröd, garn – gran och åt – tå, lat - tal, tom – mot. Barnet får inget flyt i läsningen med följd att läsförståelsen brister. Allt detta skapar en låg självkänsla och kan ge dåliga studieresultat i flera ämnen Detta kan leda till att eleven kan uppfattas som lat, ointresserad, obegåvad eller ovillig till att samarbeta.

Holle (1987) menar att för att ett barn skall vara läs- och skrivberett skall barnet vara väl utvecklat inom de motoriska och alla de perceptuella områdena. De motoriska områdena är grovmotoriken och handmotoriken. De perceptuella områdena är den kinestetiska (kroppskänedom), den taktila (känslsinnet), den visuella (synuppfattning, riktning-rumsuppfattning och formbilduppfattning) och den auditiva (ljuduppfattning). Barnet bör inte heller ha några större emotionella problem.

Sedan 1980 talets början har mycket forskning om barns språkliga medvetenhet bedrivits. Forskare som Magnusson och Naucière (1993), Eriksen-Hagtveg (1987) och Arnqvist (1993) har försökt finna vilken betydelse språklig medvetenhet har för barns förmåga att lära sig läsa och skriva. Många tycker sig se ett samband mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga. Undersökningar har visat att förskolebarn som är språkligt medvetna, innan de börjar skolan, klarar läsinläringen bättre än de som inte är språkligt medvetna. Flera studier har visat detta samband (Eriksen-Hagtveg 1987 och Arnqvist, 1993 m.fl.) Däremot tvistar forskare om huruvida läsning kräver språklig medvetenhet eller om läsning skapar språklig medvetenhet (Magnusson & Naucière, 1993).

Erfarenheter har visat, säger Holle (1987), att det räcker med att ett enda område inom motoriken är outvecklat för att barnets utveckling skall bromsas. Det är av absolut nödvändighet att lärarna lär känna barnets såväl starka som svaga sidor för att kunna hjälpa barnet. För att stödundervisning i den motoriska träningen skall ha någon verkan skall den omedelbart sättas in i skolsituationen, d v s senast vid mitten av höstterminen i första klass. Stödet bör ges kort och intensivt, dagligen och högst i ca 2-4 månader åt gången och helst i smågrupper inom varje stimulansområde. Det görs uppehåll när barnet nått klassens nivå men det kontrolleras igen efter ca tre månader.

Holle (1987) fortsätter att förklara att det finns en stor spridning på barns mognad inom de olika perceptuella och motoriska områdena. För att få en tydlig bild på variationerna se Bilaga II och III. Barnen ritar den föreställningen som de har i sin hjärna men inte som de ser den. På Bilaga II ser vi en teckning som en pojke har ritat, åldern är 7 år och 3 månader. Han fick ett papper i A4-format och skulle rita ett självporträtt. Placeringen på

pappret och storleken är som framgår. Pojkens teckning motsvarar en ålder på 3 ½ år. På bilaga III ser vi en teckning ritad av en flicka som också är 7 år och 3 månader. Placering och storlek är som framgår. Flickans teckning motsvarar en ålder på 9 år.

2.3.1 Ärftlighet

Høien och Lundberg (1999) poängterar att när forskare hävdar att lässvårigheter går i arv är det viktigt att veta att det inte är problemet i sig själv som ärvs utan det är generna som går i arv. Generna bestämmer våra anlag och förmågor och inverkar på hur vi reagerar och påverkas av miljön. Läsning är en kulturell aktivitet som inte påverkas direkt av generna. Malmquist (1974) beskriver att det är viktigt att komma ihåg att lässvårigheter i mycket sällsynta fall bara beror på en enda orsaksfaktor.

Enligt Stadler (1994) och Høien och Lundberg (1999) kan ärftliga och genetiska faktorer ofta påvisas men vilka gener som är inblandade och vad det är som ärvs är långt ifrån fastställt. Fokuseringen har legat på individuella orsaker sk inre orsaksfaktorer.

2.3.2 Hjärnskada

Høien och Lundberg (1999) hänvisar till Paulesu m fl (1996) som kännetecknar lässvårigheter vid genomförandet av den inre ljudningen vilket innebär att den ovana läsaren genomför enkla fonologiska uppgifter på ett helt annat sätt än en van läsare. En förklaring till detta kan vara bristen på aktivitet i den högra lillhjärnan. Störning i kopplingen mellan olika språkområden försvårar informationsbearbetningen och påverkar den fonologiska förmågan. Malmquist (1974) betonar att en av orsaksfaktorerna kan vara neurologiska.

Stadler (1994) betonar att de råder stor enighet att lässvårigheter har en neurologisk orsak med försvagade funktioner i någon eller några delar av hjärnan som är aktiva vid skriftspråkliga aktiviteter.

2.3.3 Miljöfaktorer

Söderberg och Liberg m fl i Gillberg och Ödman (1994) påvisar att många forskare inte är överens om orsakerna. De anser att skolan lär ut läsinlärning på fel sätt. Libergs inlärningsmetod består i att barnen lär sig genom ordbilder och inte enskilda bokstäver som Lundberg påstår. Biolingvisterna Ingvar Lundberg och Curt von Euler är helt övertygande att orsaken är en biologisk funktionsnedsättning i hjärnan.

I vissa avseenden är lässvårigheter kopplat till den yttre miljön. Finns det inte en förstående omgivning med god stimulans och en lämplig pedagogik kan barnet förlora självförtroendet och gnistan för läsning (Gillberg & Ödman, 1994).

God pedagogik och en trygg hemmiljö minskar risken för att få lässvårigheter trots att det finns biologiska svagheter. Brister i undervisningen och en ogynnsam hemmiljö kan bidra till lässvårigheter även om det finns goda biologiska förutsättningar (Myrberg, 2001).

2.3.4 Tal- och språkstörningar

Om ett barn i förskoleåldern har försenad språklig utveckling, stamning, dåligt ordförråd och dåligt ordminne skall pedagogerna inte nonchalera eventuella konsekvenser det kan bidra till. Faktum är att nästan hälften av barn med läs- och skrivsvårigheter är språkligt försenade eller har ett omoget tal. Naturligtvis sker också en mognad i talet. Läs- och skrivsvårigheter i förskoleåldern kan spåras genom att förskollärarna t ex uppmärksammar uttalssvårigheter och att personalen använder språket på ett naturligt sätt om barnet har ett överdrivet korrekt tal (Gillberg & Ödman, 1994).

Om ett barn har talsvårigheter kan det innebära att det finns en skada eller dysfunktion i artikulationsapparaten som leder till att det blir svårt att producera språkljud. Språksvårigheter kan innebära problem eller störningar i förmågan att förstå och formulera en språklig sats. Barn som har svårigheter med orden d v s semantik och syntax har svårigheter att förstå ett budskap och har problem med att själva göra sig förstådda med ord och/eller tecken (Rakstang Eck & Rognhaug, 1995).

Duvner (1994) beskriver att det finns flera bakomliggande faktorer vid lässvårigheter och det är bl a ett outvecklat talspråk (vissa är mycket verbalt välutvecklade) och bristande förmåga att föreställa sig det talade ordets ljudmässiga form, kunna urskilja och hålla kvar ord i långtidsminnet som är en förutsättning för att kunna översätta ljuden till en bokstavsföljd (fonologisk omedvetenhet). Barnet kan ha svårigheter att associera bild till ljud eller tvärtom (har ej någon funktion), ljuda ihop och känna igen resultatet av ett ord och ett bristande minne för ordbilder.

2.3.5 Övriga bakomliggande faktorer vid lässvårigheter

Taube (2000) skriver att det finns elever med läs- och skrivsvårigheter på alla begåvningsnivåer. Svårigheterna kan bero på olika saker t ex bristande kunskaper (intellektuella) och för lite lästräning. Men speciella svårigheter för barn som är läs- och skrivsvaga är språkliga problem på det fonologiska (att identifiera olika ljud) och morfologiska (läran om hur ord böjs) området vanliga.

Biologiska faktorer

Enligt Stadler (1998) kan biologiska faktorer till lässvårigheter vara

- bristande kognitiv och språklig mognad
- hjärnskada eller neurologiska avvikelser som t ex ordblindhet eller dyslexi

- nedsatt inlärningsförmåga t ex utvecklingsstörning
- nedsatt hörsel eller syn

Enligt Holle (1987) kan biologiska faktorer till lässvårigheter vara

- ärftliga t ex kromosomavvikelse (Downs syndrom)
- hjärnskador t ex cp-skada (hjärnförlamning inklusive spasticitet)
- DAMP (attention deficit/hyperactivity disorder) uppmärksamhetsstörning med överaktivitet
- inflammationstillstånd som har kvarlämnat förstörd hjärnvävnad
- epilepsi
- barnpsykos och tidig autism
- graviditets- och förlossningskomplikationer t ex syrebrist, alkoholmissbruk
- fysiska handikapp som kan hindra barnet från att umgås socialt med andra barn
- sinnesdefekter som t ex dövhet, hörselnedsättning, blindhet, synsvaghet
- undermålig näring under uppväxten

Psykologiska faktorer

Enligt Stadler (1998) kan psykologiska faktorer till lässvårigheter vara

- emotionella bekymmer i familjen eller dåliga kamratrelationer
- dolda funktionshinder av neuropsykiatrisk art (barn som anses lite annorlunda utan att man vet anledningen och varför de ej är diagnostiserade)

Enligt Holle (1987) kan psykologiska faktorer till lässvårigheter vara

- specifika inlärningssvårigheter
- psykiskt trauma
- koncentrationssvårigheter

Andra faktorer

Enligt Stadler (1998) kan andra faktorer till lässvårigheter vara

- det aktuella undervisningssättet är inte anpassat till elevens inlärningsförmåga
- stor frånvaro de första åren i skoltiden
- svårigheter att associera ljud till bokstav, vilket i sin tur leder till dålig avkodning

Enligt Holle (1987) kan andra faktorer till lässvårigheter vara

- det sociala arvet

- föräldrars brist på tid
- felaktig pedagogik (ej anpassad för barnets nivå)

Det förekommer också visuella perceptionsstörningar d v s svårigheter i att uppfatta, urskilja och minnas former, mönster och bokstavsgrupper och visu-motoriska svårigheter såsom avvikelser i följerörelser, öga-handkoordination och bristande automatik vid dessa processer (Duvner, 1994).

2.4 Stödåtgärder

Duvner (1994) skriver att pedagogerna från förskolan och förskoleklassen bör ta reda på vilka arbetsformer den kommande skolan använder för att förebygga lässvårigheter och för att få en mjukstart inför skolan. Pedagogerna på förskolan kan utveckla ett lästeam där de kontinuerligt förbereder, observerar och diagnostiserar barnen i smågrupper. Den viktigaste åtgärden i förebyggande syfte är att barnen får laborera med språket för att träna avkodning och fonologisk medvetenhet. Ordens ljudmässiga form kan lekas fram med rim och ramsor, lära barnen uppfatta ljudlika ord och träna barnen på att uppfatta ord som börjar eller slutar på samma ljud. Barnen behöver lära sig att dela upp ord i olika ordstammar, ändelser och ordsammansättningar.

Författarna Lundberg, Frost och Petersen (1988) talar om att fonologisk medvetenhet medvetandegör barnen om ordens ljudstrukturer, rytm och melodi. Det skapar också en medvetenhet för språkets innehåll och dess formsida, förståelse för att ord kan vara korta eller långa oavsett storleken på de motsvarande begreppen. De barn som kan detta redan i förskoleåldern har lättare att lära sig läsa.

Öhman (1996) skriver att miljön bör göras inbjudande för språklig stimulans t ex med små böcker med lätt text och tydliga bilder, rimspel, spel där ord och bild paras ihop samt spel som gör att barnen måste använda språket. Ett dockskåp skulle stimulera till rollekar och till mycket prat. Vidare bör varje dag innehålla sagoläsning, vilket stärker självförtroendet och främjar språkutvecklingen. Sagopåsar med saker som förtydligar sagan kan användas för att förstärka språket och för att träna begreppsbildning. Återberättande av sagor är också bra språkträning. Att få sitta nära en vuxen under sagoläsningen är mysigt och det nära samspelet främjar inläringen. Sång och musik och sånglekar är roligt och alla kan delta även om man inte förstår allt. Också när barnen sjunger är det bra att förstärka orden med saker som anknyter till sångerna.

Viktigt att tänka på när ett barn börjat läsa själv är att inte rätta läsfel under pågående läsning. Ingripandet innebär att läsförståelsen försvåras i tre aspekter. För det första innebär ingripandet att den pågående läsningen störs, den text som finns tillfälligt lagrad i korttidsminnet försvinner p g a att korttidsminnet är känsligt för yttre störningar. För det andra så lägger barnet nu ner hela sin koncentration på läsefelet som finns i det centrala synfältet och detta leder till tunnelseyn. För det tredje stoppas de ögonrörelser (saccader) som skulle ha fört ögonen till nästa fixationspunkt i texten. Sammanfattningsvis sägs att

om pedagogen rättar ett läsfel under pågående läsning kan det innebära att eleven glömmet vad han/hon läst tidigare, pågående läsning störs och försvåras och läsningen av följande ord på textraden avbryts. Åtgärden är att vänta tills barnet läst färdigt textavsnittet och rätta barnet då eller vänta för att se om barnet själv rättar till felet (Åkerblom, 1993).

Uppvisar ett barn svårigheter vid läsinlärningen bör pedagogen koncentrera sig mer på barnets språk och den fonologiska medvetenheten. Andra förekommande avvikelser inom motorik, perception, koncentrationsförmåga och synfel bör beaktas och åtgärdas vid läsinlärningen (Duvner, 1994).

Holle (1987) menar att stödåtgärder kan vara stimulans av de svaga områdena inom motoriken och perceptionen. Detta innebär att pedagogen börjar med att stimulera de svagaste områdena och möter barnet där det befinner sig. Träning av detta slag kan vara grov- och finmotorik och fingerövningar. Träning av talorganen som t ex tungövningar (räcka ut tungan långt, åt sidorna, slicka på tänderna på insidan o s v) och läpprörelser (truta med munnen, vissla, le brett, dra ner mungiporna o s v). Träning av ögonmotoriken (barnet kan följa bildsviter från höger till vänster för att senare kunna snabbt gå tillbaka till nästa rads vänsterkant). Även träning på barnets kroppskännet och den taktila och kinestetiska perceptionen kan behöva övas.

Det är viktigt att följa utvecklingsgången inom varje enskilt område och hjälpa barnet steg för steg dagligen och systematiskt i dess eget tempo. Varje steg måste bli automatiserat förra att man skall kunna gå vidare till nästa. Barnet bör också vara i "nivå med sig själv" d v s om möjligt se till att det når lika långt på samtliga områden oavsett den kronologiska åldern. Att se till att barnet når 7- årsnivån innan den egentliga läs- och skrivundervisningen kommer igång på allvar. Barnet kommer på detta sätt, jämförelsevis lätt, att få möjligheter att kunna lära sig läsa och skriva (Holle, 1987).

Vissa lässvaga elever anses inte kunna läsa mer än högst ett ord i sänder och att orden som föregår eller följer på textraden stör deras läsning. Därför har eleverna fått pedagogiska hjälpmedel som begränsar deras synfält. Det är ofta egenhändigt konstruerade hjälpmedel som förs längs textraden vid läsning, se Bilaga IV. De här hjälpmedlen eliminerar antingen det högra eller både det vänstra och högra perifera synfältet och oftast raden under och ovanför den som läses. Detta skapar ett tunnelseende som försvårar läsningen ytterligare, speciellt för de barn som har svårt att förstå vad de läser (Åkerblom, 1993).

Det perifera synfältets funktion är att uppfatta ordens form, längd och mellanrummen i en mening. Om man med dessa hjälpmedel manipulerar med texten så minskar läshastigheten avsevärt samtidigt som koncentrationen på det specifika ordet blir central och helheten i läsandet försvinner (Åkerblom, 1993).

Duvner (1994) påtalar följande åtgärder

- kontakta en ögonläkare och undersök synen

- undersök den auditiva och visuella perception samt språkfunktioner
- observera eventuell nedsatt koncentrationsförmåga och handmotorik
- vänta inte med läsinlärningen.
- utveckla andra arbetssätt vid läsinlärning både i förskola och skola för att inte hämma övrig inlärning. Låt barnet visa vad hon/han kan utifrån sina starka sidor
- ge barnet en chans genom att hon/han får mer tid på sig vid prov och dylikt
- låt barnet ha tillgång till tekniska hjälpmedel som datorer, bandspelare och talböcker
- skydda barnets självkänsla genom att ha förståelse för handikappet

Nielsen (2005) rekommenderar och det gör även Jakobson och Lundberg (1995) och Brita Ericsson (1996) en utredning som beskriver de svårigheter en person har med läsning och skrivning. I denna undersökning, som är väldigt bred, uppmärksammas såväl den enskildes läs- och skrivförmåga som hennes allmänna språkutveckling, hennes kognitiva och känslomässiga utveckling och eventuell psykosocial problematik, samt den pedagogiska miljön hon befinner sig i. Här föreslås också en synundersökning, en hörselundersökning och en motorisk bedömning.

Nielsen (2005) förklarar hur pedagoger kan förebygga och stödja i skolan. Det är viktigt att förebygga svårigheter med olika undervisningsinsatser t ex lässtimuleringsprogram, liksom att tidigt upptäcka eleverna som har problem och tillrättalägga undervisningen för dem är av stor vikt. Detta för att bryta en eventuell ond cirkel för de elever som lätt kan hamna i svårigheter med dåliga prestationer som medför att läs- och skrivlusten inte infinner sig. Självförtroendet blir lidande och lärandet riskerar att ske långsamt och mödosamt.

Myrberg (2001) säger att goda förutsättningar för skriftspråsutvecklingen är samspelet mellan biologiska förutsättningar och miljöförutsättningar (pedagogik och hemmiljö). Goda miljöförutsättningar, trots ogynnsamma biologiska förutsättningar, kan minska risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Om eleven har ogynnsamma förutsättningar både i hem och skola ökar risken för läs- och skrivsvårigheter, även om de biologiska förutsättningarna är relativt goda.

En god pedagogik kännetecknas av att undervisningen har en tydlig struktur, är systematisk och att eleverna talar, läser och skriver samtidigt som de stöder varandra och utvecklas tillsammans. Lärare bör ha en bred metodkompetens och teoretisk kunskap. Stor vikt läggs vid meningsfullhet och sammanhang. Det krävs också god självbild och motivation, inte bara vid det första läs- och skrivlärandet, utan genom hela skoltiden. Därmed skapas goda läs- och skrivmiljöer bl a genom att man använder sig av naturliga tillfällen till kommunikation i tal och skrift (a.a.)

Høien och Lundberg (1999) påpekar varje individs speciella behov och svårigheter men att forskningen ändå kan ge stöd och allmänna råd för barn med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi i det pedagogiska arbetet.

- tidig identifiering av problemen och hjälp i form av systematiska stödåtgärder - en rejäl push i starten
- arbeta med språklig medvetenhet, särskilt fonologisk medvetenhet (t ex Bornholmsmodellen)
- direkt undervisning till eleven, där den vuxne vägleder, förklarar och upprätthåller lusten och koncentrationen
- ett lärande med de olika sinnen (se, höra, känna uttala) som stödjer varandra underlättar inläringen
- en god lärandemiljö med rikligt av varierat läsestoff tillgängligt
- eleverna behöver ha mycket tid på sig för att befästa sina kunskaper

Avslutningsvis menar Høien och Lundberg (1999) att det skall ges många tillfällen till lustläsning, färdighetsträning och ett processororienterat arbete med skrivning genom kartläggning och portfolie, där eleverna är delaktiga. Det absolut viktigaste i det pedagogiska arbetet är att hjälpa eleverna till en positiv självbild, större kognitivt mod och lust att läsa.

2.5 Metodiska tillämpningar

Pedagogerna kan hjälpa barnen genom språklekar men det behöver inte enbart vara språklekarna i sig som gör dem läsmogna. De flesta av de lässvaga eleverna har knappt fått en bråkdel av de erfarenheter med skriftspråket som deras kamrater har. Barnen kan få hjälp genom att ge dem möjlighet att samla erfarenheter om skriftspråket. Det allra viktigaste vi kan ge dem är kanske den grundläggande motivationen att överhuvudtaget intressera sig för språk, antingen det är genom högläsning, genom lekskrivning eller genom att lära genom språklekar eller andra typer av aktiviteter. Det är oerhört relevant och betydelsefullt att föra in skriftspråkliga element i förskolan. Forskning pekar på att kombinationen språklekar och lekskrivning ger en ömsesidig förstärkande effekt för de svaga eleverna (Ericsson Hagtvet, 1989).

Wallenkrans (1993) betonar hur viktigt det är att ta till vara på händelser och aktiviteter för att träna läsandet som något funktionellt. Arbete med temainriktning gynnar många barn. Det gynnar även de barn som har flera språk och som har en försenad språkutveckling. Vid detta arbetssätt koncentrerar pedagogerna sig på att barnen skall få uttrycka upplevelser och erfarenheter. En annan metod är att den vuxne läser högt för barnet som också följer med texten i boken. Då lär sig barnet bl a läsriktningen, ord och meningarnas ljud och melodi. Barnet kan läsa enkla till komplicerade och kända texter som är utvalda efter barnets läsnivå. Texten bearbetas bl a genom att återberätta och beskriva handlingen. Barnets egna sagor/texter kan också användas. Bokbandmetoden innebär att barnet får en text uppläst med hjälp av en bandspelare samtidigt som barnet följer med texten i boken.

Bokstavsigenkänning är en aktivitet som skall pågå i korta arbetspass och där barnet skall redogöra för vissa bokstäver som pedagogen vet att barnet kan och de ord som

barnet är på väg att lära sig, beskriver Wallenkrans (1993). Barnet kan även fylla i korsord, skriva bokstäver i ett rutsystem, leka ordbingo och ordsallad, göra pappersfönster i en text så att vissa ord bara syns och rörelseord. Vid sammanljudningsövningar får barnet lokalisera ljud (först, mitten och sist). LTG – metoden (Läsning på Talets Grund) och Montessorimaterial är ypperliga redskap (a a).

I Niensens avhandling (2005) står det att läs- och skrivsvårigheter är ett stort problem både ur samhällets och ur skolans perspektiv. Ur samhällets perspektiv har åtgärder satts in för att försöka avhjälpa detta som t ex ett projekt som hette Kunskapslyftet. Kunskapslyftet var en femårig satsning på vuxenutbildning som startade 1/7-1997. Denna satsning vände sig till vuxna som ville bygga på sin tidigare utbildning. Kurserna erbjöds från den kommunala vuxenutbildningen och Folkhögskolornas regi. Även Skolverkets utvecklingsdialoger med kommunerna med riktade bidrag är en annan åtgärd. Denna åtgärd startade 2001 och var en femårig satsning. Syftet var att förstärka den grundläggande undervisningen i svenska och svenska som andraspråk i grundskolan.

Ur skolans perspektiv är läs- och skrivsvårigheter ett problem enligt Nielsen (2005). Här möts alla barn oavsett bakgrund. Barnen har olika förståelse för läsning, skrivning, lärande samt olika intressen och förmågor. I skolan skall de mötas av lärarna som enskilda individer utifrån sina unika förutsättningar. Samtidigt skall lärarna leda och organisera gruppens arbete. Detta lyckas inte alltid och problem kan skapas om/när undervisningen inte möter elevens förståelse. Elever kan uppfattas som problembärare istället för en individ med svaga och starka sidor och elevens läs- och skrivsvårigheter ses som ett elevproblem istället för ett undervisningsproblem. Det är av absolut största vikt att den vuxna/läraren förstår och ser barnens svaga och starka sidor. Det kan annars lätt bli att barn som inte lärt sig att läsa, trots att deras klasskamrater redan kan, tappar tron på sig själva och övergår i tron *Jag kan inte!*.

Nielsen (2005) säger

..med den ambivalens som livsvärlden utgör, kan ett möte också leda till att hennes värld krymper, därför att hon upplever att hon inte räcker till, Jag kan inte (s. 37).

Wallenkrans (1993) förklarar att auditiv perception kan tränas med hjälp av kort med ord där barnen skall gissa om ordparen låter lika eller inte t ex val - sal, mat - fat etc. Visuell perception övas genom att leta efter olika former (skillnaden mellan kvadrat och rektangel) Bilder till varje mening ingår oftast för att få barnet att visualisera.

Sensomotoriska övningar (vänster - högeruppfattning) kan innebära att man lägger ett pussel av bilden från barnets hand för att träna höger - vänster. Betydelsefullt är även att visa läsriktningen vid läsning och träna barnets minne genom den s k ”spårningsmetoden” där barnet blundar och spårar en bokstav och samtidigt ljudar samt känner formen av en bokstav. Rollspel är bra träning för minnet eftersom barnen får säga, utifrån en saga, sin del t ex ”Rödluvan” (Wallenkrans, 1993).

2.5.1 Bornholmsmodellen

Hägström och Lundberg (1994) skriver att det finns forskning som tyder på att fonologisk medvetenhet kan förebygga senare läs- och skrivsvårigheter hos barn. Huvudsyftet med Bornholmsmetoden är att stärka den språkliga, särskilt den fonologiska medvetenheten hos barn innan de börjar med läsinläringen. Detta görs genom systematiska språklekar. Lekarna sträcker sig över en period av 8 månader och är i första hand avsedda för sexåringar d v s barn i förskoleklass. Det är meningen att pedagogerna skall använda sig av lekarna 15-20 minuter om dagen.

Bornholmsmaterialet utarbetades från början av professor Ingvar Lundberg och hans medarbetare i Umeå. Därefter översattes det till danska. Jörgen Frost, Anette Amtorp och Karen Troest som alla är från Bornholm, breddade materialet och flera lekar tillkom. Detta material kom sedan att ingå i en stor undersökning på Bornholm och Jylland (a a).

2.5.1.1 Språklekarna.

Frost (2006) beskriver att språklekarna är indelade i sju grupper, som övar olika områden av språket.

- 1. lyssnandelekar** inriktar uppmärksamheten mot ljud i allmänhet. Lekarna tränar på ett enkelt och effektivt sätt barnen i aktivt lyssnande och koncentration.
- 2. rim och ramsor** utvecklar förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket och att skilja mellan innehåll och form.
- 3. meningar och ord** utvecklar förmågan att dela upp korta och långa meningar i ord och att bli uppmärksam på olika ordlängd t ex tåg - nyckelpiga. Detta är det första steget mot att upptäcka att det som sägs kan delas in i mindre enheter.
- 4. stavelser** utvecklar förmågan att dela upp ord i stavelser t ex kro-ko-dil (analys) och därefter föra samman stavelserna till ett ord krokodil (syntes). Detta är ytterligare ett steg framåt som visar att vissa ord kan delas upp i mindre bitar som kallas stavelser.
- 5. första ljudet i ord** utvecklar förmågan att urskilja ett ords första ljud från resten av ordet. Barnen lär sig att lyssna på det första ljudet i ett ord skilt från resten av ordet t ex n—ål. Första ljudet kan också tas bort och barnen skapar ett helt nytt ord, ål.
- 6. analys och syntes av fonem** utvecklar förmågan att dela upp ord i fonem (språkljud) k-o (analys) och att föra samman fonemen till ett ord ko (syntes). Inte förrän barnen har klarat av de tidigare lekarna går man vidare och delar upp ord i enskilda fonem.
- 7. betoningsövningar** inriktar uppmärksamheten på språkets betoning och hur den kan varieras. Betoningslekarna är speciellt lämpliga att lekas med barn som talar och/eller läser monotont (Frost, 2006).

2.5.2 Montessoripedagogik/filosofi

Enligt Montessori (1994) ansvarar pedagogen över att stödja barnens utveckling och behov genom att skapa en anpassad miljö. Pedagogen skall också plocka fram material som är avsett för varje individ. Undervisningen delas in i praktiskt och intellektuellt arbete vilket är nödvändiga kunskaper för att kunna anpassa sig i samhället. Barnens

sysselsättning innebär ett fritt val i omgivningen för att stimulera sin egen energi och drivkraft. Undervisningen skall även erbjuda ett stort urval av möjligheter och alternativ för att få det individuella behovet tillfredsställt.

Miljön skall vara skapad utav material som är anpassat efter barnen. Barnens aktivitet inspireras av den anpassade och iordningsställda miljön för att uppnå ett självständigt och personlighetsutvecklande liv (Montessori, 1992).

Materialens syfte är att öva upp barnets logiska matematiska tänkande, skrivförmåga, språk/ordkänsla och grammatik. Några utav reglerna i Montessoripedagogiken innebär att allt material har sin bestämda plats i rummet, barnen skall visa hänsyn och samarbeta samt vänta på sin tur för att alla skall trivas. Arbetsmaterialet bygger på barnens olika mognadsstadier och intresseinriktningar. Materialet är också självrättande vilket innebär att barnet får uppleva tillfredsställelse av att själv lyckas på egen hand. Filosofin är att barnet får arbeta ostört i sin egen takt vilket är en förutsättning för att utvecklas till harmoniska och självständiga individer (Montessori, 1998).

Vid inträdet av läsningen börjar barnen med att läsa ljudenliga ord utifrån välkända och konkreta föremål. Läser barnen t ex ”apa” så finns det även en apa som ett föremål bredvid etc. och övningarna upprepas ofta. Nästa steg är att lära sig läsa kända *icke ljudenliga ord* vilket innebär att barnen får läsa och kombinera ihop text och föremål. Föremålen visas nu på bild istället för ett konkret material. Vid denna tidiga och grundläggande läsinlärning behöver pedagogen bara väcka barnets nyfikenhet och intresse. Fram till dess då barnen börjar intressera sig för svårigheter kan de gruppera ord och läsa samman ord som de stöter på i fonetiska språk. Den sista tillämpningen är att lära sig läsa och det betyder att barnen nu skall läsa ljudstridiga ord. Bilder till ordkorten och så småningom en bok kan fortfarande vara ett stöd för barnen vid det sista momentet. En bok förkroppsligar ett logiskt språk, inte språkets mekanism. Av den anledningen kan barnen inte förstå innehållet i en bok förrän det bemästrar det logiska språket (Montessori, 1998).

2.5.3 LTG – läsning på talets grund

Larson, Naucler och Rudberg (1992) förklarar att grundprinciperna i LTG-metoden är att övningsmaterialet som barnen arbetar med tas från texter som barnen själva producerat. De skall arbeta aktivt och konkret med det språkliga materialet och ha en varierande inlärningssituation. Metoden utarbetades under 1960-70-talet av lågstadieläraren Ulrika Leimar. Hon var influerad av språkforskare och pedagoger som Freire, Caroll, Bruner, Bernstein och Vygotskij. Hon menade att läsinlärning inte skulle vara strikt och programmerad lika för alla och styrd av en färdig läslära utan utgå från det enskilda barnet, deras språk och egna erfarenheter.

Metoden syftar till att hjälpa barnen att lära sig läsa, inte bara en teknisk avläsningsförmåga utan metoden inriktas från början på förståelse och den skall vara en integrerad del av hela barnets begreppsutveckling d v s omvärldsorienteringen,

talspråksutvecklingen, den kognitiva och den sociala utvecklingen. Exempelvis kan den inledande undervisningen vara att barnet får träna sig på att höra vilket ord som kommer först och sist i en kort mening, höra om korta meningar låter lika eller olika, att identifiera lika-olika och långa-korta ord. De får också prova på att rimma, uppfatta hur många ljud det är i ord med två eller tre bokstäver samt försöka uppfatta om ett givet ljud hörs i början, inuti eller i slutet av ordet (Larson, Nauc  r & Rudberg, 1992).

Metoden är indelad i olika faser

- **samtalsfasen**, barnen och läraren samtalar om gemensamma upplevelser, erfarenheter och konkreta iakttagelser. Detta för att i dialogform skapa ett textunderlag
- **dikteringsfasen**, det talade språket jämförs med den skrivna texten. Barnen ser hur tal blir skrift, förstår att text betyder något och att skrift kan vara nedskrivet tal
- **laborationsfasen**, texten som dikterades skall nu bearbetas både analytiskt och syntetiskt. Det kan vara att söka en given bokstav, hitta stor - liten bokstav, att observera stavning och enkla grammatiska strukturer
- ** terl sningsfasen**, barnet l ser efter förmåga dikteringen som  r maskinutskriven tillsammans med läraren. Varje ord som eleven kan stryks under
- **efterbehandlingsfasen** de ord som är understrukna i texten arbetar varje barn med genom att skriva, öva stavning, böja orden, skriva synonymer eller motsatsord eller skriva nya meningar där ordet ingår (a a)

Därefter kommer läsning av färdiga texter i barnböcker, skrivning i form av h ndelsebilder med en text till. Parallellt med träningen av läsinlärningen och det fria skrivandet arbetar barnen med att lära sig alfabetet (Larson, Nauc  r & Rudberg 1992).

Taube (2000) förklarar för- och nackdelar med LTG-metoden. Hon menar att fördelen är att eleverna är starkt motiverade i och med att de har upplevt och samtalat om innehållet i texten. Det negativa är att eleverna m ter alla l stekniska svårigheter på en gång.

2.6 Utredningsmaterial

I Svenska Dyslexiföreningens tidskrift (Nr.2, 2006) beskrivs en modell för utredning av l s- och skrivsvårigheter (Bilaga V). Dyslexiföreningen har utarbetat en utredningsmodell som bygger på vetenskap och beprövad erfarenhet och där vikten av kontinuerlig uppföljning betonas. Den är gjord på önskemål från lärare och föräldrar som har kontaktat föreningen. Denna modell kan tjäna som underlag vid utformandet av egna l s- och skrivutredningsmodeller inom kommun/skola.

Utredningsmodellen fokuserar på kartläggning och åtgärder på individnivå. Men det  r för den delen viktigt att inte glömma åtgärder på grupp – och organisationsnivå. Det står i läroplanen att om en elev f r svårigheter skall ansvarig pedagog i första hand fundera över om ett annat arbetssätt eller annan arbetsform b r prövas. Det kan också behövas

organisatoriska åtgärder på skolnivå speciellt om flera elever bedöms ha läs- och skrivsvårigheter (a.a).

Utredningsmodellen är utformad som ett flödesschema och består av tre steg. Först en klassrumsbaserad utredning som förutsätter åtgärder inom klassens ram. Därefter sker en fördjupad pedagogisk utredning med möjligheter till särskild träning och kompensatoriska åtgärder. Det sista steget är en utredning där hela elevhälsoteamets kompetens utnyttjas. Åtgärdsprogram upprättas alltid i steg 2 och 3 (a.a).

Det är av största vikt att läraren reagerar och agerar professionellt när elever har läs- och skrivsvårigheter d v s ser till att utredningar och åtgärdsprogram upprättas. De skall också kunna identifiera en elev med läs- och skrivsvårigheter och känna till hur dessa svårigheter yttrar sig (Svenska Dyslexiföreningen, Nr.2 2006).

Stadler (1998) förklarar att för att ta reda på vilka elever som behöver särskilda insatser görs en grov screening och därefter plockas 20 % av dem som har de lägsta resultaten ut för närmare utredning. Syftet med fortlöpande uppföljning av undervisningen är nödvändig och skall ske kontinuerligt. Målet med denna utredning är att få fram vilka som behöver stödet, varför svårigheterna har kommit upp och hur stödet till eleven skall utformas. Elevens totala undervisningssituation bör granskas för behovet av insatser. Huvudfrågan är hur vi bäst hjälper eleven?

Som extra kontroll för att se hur läsinläringen har fungerat kan olika screeningtest användas. Exempel på sådana här screeningmaterial finns sammansatta på Bilaga VI Gerty Engh (föreläsning 2006).

Dahlgren och Gustafsson m fl (1999) berättar om LUS-schemat (Läs Utvecklings Schema) som utgår från att systematisera barns läs- och skrivutveckling. Där gör pedagogerna iakttagelser och bedömningar för att veta hur varje barn utvecklas. Som pedagog väljer man att kategorisera schemat utifrån barnets insikter om skriftspråket eller kompetensen i skriftspråksanvändningen. Exempel på hur ett LUS-schema kan se ut, se Bilaga VII. Andra exempel på olika kartläggningmateriel finns i Persson och Sahlström (1999), boken heter Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv.

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) skriver om läsutvecklingen hos barn och beskriver LUS-schemat enligt 3 faser. Den första fasen kallas den utforskande fasen. Här håller barnet successivt på att tillägna sig läsförmågan i texter med få ord på varje sida, oftast med innehållsbärande bilder. De söker efter budskapet/innehållet i texten och denna krävande förståelsebaserade avläsning kräver samtidigt stor energi och uppmärksamhet. Fokus på avläsning minskar från punkt 11 (enligt nedan) och här har barnet tillägnat sig fungerande lässtrategier och befäster sin läsförmåga med omfångsrikare texter med färre bilder.

- ”läser” (hittar) och skriver (avbildar) sitt namn.
- känner till läsriktningen
- visar att de upptäckt att det skrivna ”går att säga”

- läser bekanta ord i texter med hjälp av ordbilden.
- listat ut nya ord med hjälp av de ord barnet har mött tidigare
- tar hjälp av bokstäver (t ex första bokstaven) för att avläsa ord i texten. Korrigerar sig själv ibland.
- tar vid behov effektiv hjälp av bokstäver i sin läsning. Självkorrektion vanlig
- kan ersätta en tal-lyssna-situation med en skriv-läsa-situation
- tar effektivt hjälp av ljuden för att läsa ut längre, obekanta ord
- använder och växlar mellan ändamålsenliga strategier för alltmer funktionell läsning av enkla texter
- exempel på strategier: ordbilden, listar ut nya ord med hjälp av de ord man redan förstår, tar hjälp av bokstäverna, tar hjälp av ljuden
- tar sig fram (stakar sig) till innehållet eftersom barnet vill förstå texten
- läser minst 3-4 ord i följd i böcker (texter) inom deras erfarenhetsvärld

Den andra fasen kallas den expanderade fasen. I denna fas har barnet nu en grund av fungerande lässtrategier och vidgar sin läsning till böcker med allt större omfång, där endast texten för berättelsen framåt. Under denna fas efter att barnet uppnått kvalitet i den löpande läsningen uppträder nya läsfunktioner vid tre tillfällen. Dessa nya läsfunktioner är att söka, att utföra och att överblicka. Det som också händer i denna fas är att det blir mer flyt i läsningen, barnet fastnar bara ibland. De sökläser d v s hittar snabbt enstaka uppgifter i löpande text. Barnet läser flytande och med god förståelse samt föredrar att läsa tyst. De lustläser mycket och kan läsa och förstå en instruktion eller arbetsbeskrivning som t ex ett recept. Barnet kan med hjälp av textremsan på TV-n förstå utländska program. Nu läser de också bokserier utan bärande bilder och ungdomslitteratur. Så småningom vidgas läsandet till olika genrer inom vuxenlitteraturen och allra sist till att översiktsläsa d v s de kan i en redan läst text, snabbt få tag på nycklar till textens innehåll och struktur (a.a).

Den tredje och sista fasen kallas den litterat läsande fasen. Här avses ett läsande som förutsätter abstrakt och hypotetiskt tänkande och det innebär att läsaren kan förstå principer som inte motsvaras av en ordagrann formulering i texten. I denna fas kan de även förstå hypotetiska resonemang d v s kunna dra slutsatser om företeelser utanför den egna konkreta erfarenhetssfären (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001).

2.7 Teoretisk utgångspunkt

Björk och Liberg (1996) hänvisar till den ryske psykologen Vygotskij som poängterar betydelsen av lärarens undervisande roll och att barnen har potentiella utvecklingszoner. Med det menar han att barnen har zoner som de kan arbeta inom. Vygotskij säger

Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan han klara på egen hand imorgon (Björk & Liberg, 1996, s. 13).

Vygotskij talar om att undervisningen skall vara utforskande och rikta sig mot framtiden och inte mot det som har hänt d v s undervisningen skall ligga före barnets utveckling (a a).

Både Vygotskij och Piaget påtalar att samspelet med omvärlden är betydelsefullt för barns kunskapsutveckling (Dahlgren & Gustavsson m fl, 1999). Piaget anser att människan strävar efter att få förståelse för omvärlden och göra den begriplig. Detta resulterar i och utgör intelligensen. Piaget kallar perioden mellan 2 och 7 år för preoperationella tänkandets stadium vilket innebär att barn i denna ålder inte kan systematisera och använda sig av logik utifrån sina erfarenheter. Barnets tänkande är intuitivt och subjektivt (Hwang & Nilsson, 1998).

Chomsky menar att barn har en naturlig och medfödd begåvning att lära sig ett språk vid en specifik ålder och att de har en förmåga att begripa språkets djupstruktur d v s språkets uppbyggnad. Det som däremot behöver läras in är den s k ytstrukturen som innebär vilka regler som finns i ett språk (Hwang & Nilsson, 1998).

Utifrån Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) skall pedagogerna utgå från varje elevs enskilda behov, stimulera elever och handleda dem som har svårigheter. Vidare skall även ge eleven möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och främja elevernas kunskapsmässiga utveckling. Gällande skollagen 4 kap 1 § står det att

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

I Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) står det att varje enskild människa har rätt till undervisning oberoende av individuella olikheter. Skolorna skall ha plats till alla barn oberoende av vilka förutsättningar de har och kursplanerna skall vara flexibla så att de är anpassade till det behov som barnet har utifrån olika förutsättningar.

3 Empirisk del

I undersökningen tar vi bl a upp frågan hur specialpedagoger arbetar och uppmärksammar elever med lässvårigheter. Undersökningen är baserad på intervjuer med specialpedagoger, en lågstadielärare och en skolpsykolog som arbetar med läs- och skrivutredningar. Respondenternas arbetsområde omfattar stadier från förskolan till grundskolan år 9. Uppsatsen inleds med en genomgång av metodbeskrivningen därefter redovisar vi resultaten i en sammanställning och avslutar med en diskussion. Resultatbeskrivningen inleds med en bakgrundsinformation om kön, utbildning och befattning så att läsaren får en bild av respondenterna.

3.1 Problemformulering

- hur beskrivs lässvårigheter?
- vilka arbetssätt och utredning/kartläggningsmaterial tillämpas?
- vilka åtgärder bör vidtas?

3.2 Metodval

Utifrån frågorna i vår problemprecisering använde vi i undersökning oss av en kvalitativ metod vilket innebär att resultatet redovisas med ord och inte med siffror d v s kvantitativ forskning som används mest vid enkätundersökningar. Vi utgick från frågeställningarna vid beskrivningen av resultatet (Kullberg, 2004). Användningen av intervjuer är en säkrare metod enligt Rosenkvist (föreläsning 31/8-06) och ger bättre undersökningsmaterial än enkäter. Med en säkrare metod menar han, att du kan vid en intervju förtydliga och förklara frågan så den inte misstolkas. Du får också in ditt material i tid därför att du själv hanterar, skriver ner och eventuellt spelar in intervjun på bandspelare (för att kontrollera att jag uppfattat den intervjuade rätt och inte missat något).

Det är mer tillförlitligt att använda bandspelare under intervjuerna menar Rossmann & Rallis (2003). Man skall alltid om det är möjligt använda bandspelare tillsammans med intervjuerna. Den är speciellt användbar till att fånga upp användbara noteringar som man kan ha missat då man koncentrerar sig på att ställa frågorna, lyssna och samtidigt anteckna. Vid användning av bandspelare kompletterar den noteringar som gjorts eller så bekräftar den eller fyller i det intervjuaren eventuellt har missat.

Semistrukturerade frågor handlar om att få uttömmande svar utifrån eventuella följdfrågor. Detta bör ge ett relevant resultat samtidigt som respondenterna är fria att tala i egen takt (Denscombe, 2000). Intervjuerna är även av reflexiv art. Det innebär att en avläsning sker om hur innebörden av det som sägs i intervjun förändras eller förstärks genom återkopplingar mellan intervjuaren och respondenten (Thomsson, 2002).

Resultatbeskrivningen leder till att besvara våra frågeställningar. Detta innebär en utgång utifrån frågeställningarna vid beskrivning av resultaten. Under rubrikerna urval och undersökningsgrupp samt i genomförande ges en kort bakgrundsinformation så att läsaren får en bild av respondenterna och hur undersökningen ser ut (Patel & Davidsson, 1991).

3.3 Validitet och reliabilitet

Validitet avser mätningen av det som är relevant i sammanhanget medan reliabilitet avser mätningen på ett tillförlitligt sätt. Forskare bör alltid sträva efter hög validitet och reliabilitet. Validitet handlar om att använda rätt sak vid rätt tillfälle. I en studie med kvalitativ ansats arbetar forskare kontinuerligt med validiteten och reliabiliteten under hela projektet d v s i både datainsamlingen och vid den efterföljande analysen av den insamlade datan (Kvale, 1997).

Validitet och reliabilitet i studier med kvalitativ inriktning handlar om att kunna beskriva det insamlade materialet och bearbetning av data sker på ett systematiskt och hederligt sätt. Med reliabilitet menar vi att den kunskap som kommer fram är framtagen på ett tillförlitligt sätt och att det inte finns okontrollerade tillfälliga fel som påverkar kunskapsutvecklingen. Kvale (1997) menar att en kvalitativ forskningsintervju innebär en inlärningsprocess för både den som intervjuar och är respondent.

Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att försöka förstå respondenternas situation i anknytning till våra frågeställningar. Även om forskningsintervjun liknar ett vanligt samtal så är den mer eller mindre strukturerad (Kvale, 1997).

Vi förutsätter att vår undersökning har god validitet eftersom en del av respondenterna var kända av intervjuarna. Detta kan innebära att effekterna av intervjuerna kan ha påverkat resultatet d v s respondenterna svarade utifrån våra förkunskaper om ämnet och som de var bekanta med. Utifrån de svar vi fick av respondenterna tror vi inte att detta har påverkat reliabiliteten i vår undersökning. Intervjuerna har utgått från de frågeställningar vi har i syftet. Enligt Patel och Davidsson (1994) borgar detta för en god validitet eftersom frågorna styrde mätningen i det relevanta sammanhanget

Vi har inga belegg för att de resultat vi har fått fram inte skulle stämma med verkligheten. För att tillförlitligheten av resultatet skall kunna användas i ett större sammanhang bör det eventuellt göras en större studie med fler respondenter och tillägg med andra intervjufrågor.

3.4 Urval och undersökningsgrupp

När vi påbörjade vårt arbete kring barn/elever med lässvårigheter insåg vi att intervjuerna bara skulle inrikta sig på specialpedagoger med spjutspetskompetens för att kunna ge en tydlig uppfattning av hur de arbetade med barnen. Men när vi tog kontakt med olika resursteam så visade det sig att en skolpsykolog arbetade med läs- och skrivutredningar vid ett utav teamen. Eftersom skolpsykologens arbetsuppgifter var relevanta till våra frågeställningar bestämde vi oss för att göra denna intervju. Vi valde även en lågstadielärare som hade en bred kompetens när det gäller lässvårigheter.

Respondenterna var sammanlagt 12 stycken. Respondenterna var 10 specialpedagoger, en lågstadielärare och en skolpsykolog. Respondenterna var alla kvinnor mellan 35-58 år. Två utav specialpedagogerna arbetade i ett resursteam. Sju utav specialpedagogerna arbetade inom grundskolan och tre respondenter arbetade inom separata specialenheter som t ex resursteam och kommunala stödenheter.

Anledningen till att vi valde just dessa respondenter var bland annat att få insikt om respondenternas olika arbetssätt och förhållningssätt i uppsatsen med läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna har valts ut genom vårt personliga kontaktnät utifrån vår yrkesinriktning samt tips från vår handledare Lena Franzen.

3.5 Genomförande

Våra respondenter kontaktades genom telefonsamtal. Vid telefonsamtalet fick vi göra en kort sammanfattning av oss själva och vår studie. Alla ville ha intervjufrågorna (Bilaga VIII) skickade via e-mail för att kunna vara mer förberedda vid intervjutillfället. Intervjufrågorna bestod av sju stycken frågor. Vi bokade tid för intervjuerna med respektive respondent och informerade samtidigt om hur lång tid intervjun ungefär skulle vara. Vi gjorde en beräkning på ca 1-1 1/2 timme/intervju. Enligt Denscomb (2000) är det viktigt att upplysa respondenten vid första kontaktillfället om hur lång tid intervjun beräknas ta.

Vi använde oss av semistrukturerade intervjufrågor som gav respondenterna möjlighet att utveckla sina synpunkter och att intervjuaren också kan vara flexibel under intervjun. May (2001) hänvisar till Fontana och Frey (1994) som beskriver att den strukturella intervjun utgår från intervjuarens roll som är att leda respondenterna genom fastställda frågor enligt intervjuschemat. Om respondenten behöver klargöranden skall detta ske med små variationer eller helst inga alls. Det handlar bara om att få fram respondenternas svar.

Det var inte svårt att göra någon utav intervjuerna. Detta trodde vi berodde på att vi valde att genomföra intervjuerna på respondenternas arbetsplats där de kände sig trygga. Det är viktigt att respondenterna får välja tid och plats för intervjuerna (Troost, 1997). Detta innebar också att respondenterna valde lokal för intervjuerna så att vi kunde utföra

intervjuerna ostört. Intervjuerna var tänkta att göras med bandspelare eftersom de geografiska möjligheterna att vara två vid intervjutillfällena var omöjliga. Enligt Trost (1997) är det en fördel om man kan vara två vid intervjutillfället. Den andra orsaken var att vi trodde om vi missade något hade vi bandspelaren att gå tillbaka till. Tyvärr fungerade inte bandspelarna som vi hade tänkt så vi fick göra intervjuerna utan detta hjälpmedel d v s lyssna och anteckna svaren.

En nackdel som vi upptäckte var att det inte gick att gå tillbaka och lyssna på intervjusvaren om det var något vi missade vid intervjun. Vi fick lita på att det vi antecknat var precis det som sades. Vi har förstått att det hade varit lättare att kunna gå tillbaka till en bandspelare och stoffet och kontrollera att vi uppfattat respondenterna på rätt sätt samt att vi som intervjuare kunnat återge mer av respondenternas svar med deras egna ord. Vi blev medvetna om att vi gjorde en viss reduktion av den insamlade fakten vid redovisningen. Detta tror vi berodde på att vid nedtecknandet vid intervjutillfället är det svårt att få med allt som sades och på ett korrekt sätt. Att lyssna, försöka förstå och samtidigt skriva ner svaren är en kvalificerad uppgift. Vi försökte ändå sammanfatta och redovisa vår undersökning så korrekt som möjligt samtidigt som vi försökte tolka och återge svaren i vår undersökning på bästa sätt utifrån de svaren vi fick. Enligt Trost (1997) kan det vara svårt med tillförlitligheten i kvalitativa undersökningar. Allt material som framkommer vid intervjun skall man ta till vara på och behandla på ett trovärdigt sätt. Våra respondenter har fått en återkoppling utifrån svaren/anteckningarna och har bekräftat att vi har uppfattat det rätt.

3.6 Bearbetning

Inledningsvis började vi gå igenom svaren och kategoriserade dem utifrån varje fråga. Därefter sorterade vi svaren under respektive rubrik som var namngiven med utgångspunkt både från våra frågor och från svaren vi fick från våra respondenter. För att underlätta läsningen avslutade vi vid varje fråga med en kommentar och allra sist med en sammanfattande slutsats.

3.7 Etiska frågor

Vi har tagit del av de Forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (1990) tagit fram och har beaktat dem när vi gjort våra intervjuer. Vi har redan vid första kontakten med respondenterna klarlagt att det är helt frivilligt att delta och de som bekräftade samtyckte till medverkan. Likaså har vi upplyst respondenterna om att allt som sägs under intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt d v s ingen utomstående kommer att ta del av det som sägs så det går inte att spåra till en speciell respondent. Enligt Trost (1997) är det viktigt att respektera de intervjuade och deras integritet. Vi kommer att redovisa resultatet så att ingen av respondenterna går att känna igen. Våra anteckningar från intervjun ligger som ett underlag för bearbetningen och kommer därefter inte att användas vid åtgärder eller beslut som kan påverka respondenten.

4 Resultatbeskrivning

Vi har redovisat intervju svaren från våra respondenter i vår resultatbeskrivning. Vi har redovisat svaren utifrån varje fråga och blandat yrkesgrupperna. Detta gjorde vi för att svaren vi fick skiljde sig inte nämnvärt från varandra beroende på vilken yrkesgrupp respondenterna tillhörde samt för att få en lättläst och sammanhängande redovisning. Efter varje fråga har vi gjort en kort kommentar.

4.1 Vad är lässvårigheter enligt dig (problemtryck)?

Alla respondenterna var överens om att när inte barnen läser så bra som man bör göra för sin ålder trots sin begåvning och skolundervisning, när bokstavsinläringen tog för lång tid och de inte kunde alfabetet och inte fick ihop orden kunde de definiera det som läs- och skrivsvårigheter. Barnen skulle ha visat intresse och kommit igång med sin läsning och skrivning innan jullovet årskurs 2, kunna bokstäverna till orden och höra ljuden i bokstäver och ord. Läsförmåga är att klara av avkodning och läsförståelse vid både högläsning och tystläsning.

En av respondenterna menade att det också kunde finnas en personlig definition då barnen själva sa

Jag tycker inte att jag kan läsa

En sammanfattning av respondenternas svar på vad lässvårigheter är

- förstå att det talade språket är uppbyggt av serier av talljud
- svårt att särskilja språkljud
- rätt uppfatta den inbördes ordningsföljden av talljuden i orden
- visuellt uppfatta ordningsföljden av bokstäver i en text
- bearbeta snabba informationsflöden

En av respondenterna påpekade att det är väldigt viktigt att skilja på specifika läs- och skrivsvårigheter med diagnosen Dyslexi som endast förekommer 3-8% bland barnen och läs- och skrivsvårigheter som förekommer 15-20% bland barnen. Hon menade att lässvårigheter är ett samlande begrepp på olika svårigheter som kan ge problem med läsningen. Orsakerna kunde vara flera t ex fonologiska (språkljudens funktion i språksystemet) svårigheter, bristfällig undervisning, läsförståelseproblem (som i sin tur har flera orsaker). Det kunde också vara problem med den tekniska sidan av läsningen och/eller förståelsen.

Kommentar

Alla respondenter svarade att lässvårigheter innebar problem med språkljud, avkodning och läsförståelse. Orsakerna kunde även vara bristfällig undervisning. Ett riktmärke var att barnen bör kunna ljuda bokstäver samt visa intresse för läsning innan våren i åk 2. Lässvårigheter är enligt specialpedagogerna när man inte kan läsa åldersadekvat.

4.2 Hur arbetar du för att stödja elever med lässvårigheter

Alla respondenterna var överens om att det först och främst skulle finnas ett åtgärdsprogram för eleven. Skolpsykologen var den enda av respondenterna som inte arbetade enskilt med eleverna. Hon medverkade i utredningar tillsammans med specialpedagogerna, klasslärarna, föräldrarna, logopederna samt alla andra som har med eleven att göra. Hon hade också till uppgift att ge kompetensutveckling, vidarebefordra viktig information, konsultation samt att hålla i seminarier för specialpedagoger och annan personal.

Kommentar

Enligt respondenterna så var det allra viktigast att ett åtgärdsprogram upprättades för eleverna.

4.2.1 Vad är viktigt att tänka på?

Respondenterna var noga med att tala om hur viktigt det var att all personal har kunskap om läs- och skrivsvårigheter, även rektorerna. De ansåg också att det är betydelsefullt att tänka på att bygga upp elevens självbild som kan vara ganska låg. Det är också viktigt att ställa rätt krav och arbeta med elevens motivation samt att ta reda på vilken nivå man kan börja arbetet och tänka på att våga backa när kraven är för höga och våga vänta ut eleven. Respondenterna sa att det gällde att hitta elevens intressen att bygga inläringen på, skapa förväntningar, lyfta fram det positiva och variera arbetssättet. Det kan också vara nödvändigt att testa eleven för att se vad det är i läsutvecklingen som det finns brister i. Det är bra att läsa högt för eleverna och försöka få dem att förstå läsningens grunder.

Respondenterna förklarade att det är betydelsefullt att arbeta medvetet med att få eleverna att förstå skriftspråket utifrån elevens vardag, egna erfarenheter och upplevelser. Att börja med elevens namn och den egna identiteten, jag-tema och koppla allt till skriftspråket är viktigt att tänka på.

Inge hoppfullhet om att det här klarar vi ut tillsammans

Ett tips från en av specialpedagogerna var att man skall involvera eleverna i vad det är som skall uppnås i deras läs- och skrivträning. Dessutom är det bra att göra en noggrann kartläggning så att pedagogen får reda på vad som är svårt och vad som är motiverande/lätt. En av respondenterna sa att pedagogerna skall börja med det lätta arbetet som eleverna förstår och arbeta ofta med det, helst varje dag. Dessa uppgifter skall vara av sådan art att eleverna känner igen dom och vet att de klarar av dom.

En specialpedagog tyckte det viktigaste i arbetet med läs- och skrivsvårigheter var

- att identifiera vilken sorts svårigheter eleven har
- att ha metaperspektivet, eleven måste vara med på tåget
- att ha rätt nivå på texten
- att ha en god kontakt med eleven
- att ha tillräckligt frekvent träning

Kommentar

Kunskaper hos alla inklusive rektorerna är av stor betydelse för arbetet med elevernas läs- och skrivsvårigheter. Att involvera, motivera, intressera och lyfta fram det positiva i arbetet med eleverna av största vikt. Ett medvetet arbetssätt och tester kan vara nödvändigt.

4.2.2 Vad har du för arbetssätt?

Respondenterna förklarade att det först gjordes en pedagogisk utredning av specialpedagogen. Skolpsykologens uppgift var att tillsammans med specialpedagogen se till att utredningar som behövde göras blev gjorda och att ge förslag till åtgärder som kunde underlätta för elevens läs- och skrivinlärning. I klassen arbetade respondenterna strukturerat och hos tre av respondenterna fanns det ett arbetsschema på tavlan och eleverna hade också ett eget arbetsschema på bänken.

En av respondenterna arbetade med sin egen metod som hon av många års erfarenhet funnit fungera mycket bra, enkelt förklarade hon att eleverna skulle klä sina upplevelser i ord. Den gick ut på att sätta ord på det som eleven upplevt, något som kom från eleven själv. Det gällde att rita, skriva och klä i ord barnens berättelser. Därefter kopplas skriften på. Detta innebär kortfattat att eleven fritt ritar och berättar om sina upplevelser. Pedagogen hjälper till att sätta rätt ord på bilderna och sedan skrivs de ner för att bli ett skrivet ord. Detta arbetssätt gällde både på individnivå och på gruppnivå. Veckans ord kunde därför vara olika för barnen och följde inget speciellt system utan utgick endast utifrån eleven och dess upplevelse.

Respondenterna menade att eleven skall ha mycket intensiv hjälp och stöd under en kortare tid. Det kan vara ½ timmes träning med en resurslärare varje dag. En av specialpedagogerna läste med sina elever 1 timme/vecka. Vissa elever kunde behöva

digitala bilder på det de skulle skriva d v s specialpedagogen hade tagit en bild på eleven när han/hon lekte, gungade, spelade boll o s v så fler sinnen fick arbeta tillsammans.

Flera av respondenterna framförde att deras arbetssätt var helt individuellt. Framför allt berodde det på hur långt eleverna hade kommit men också vad svårigheten berodde på. De hade oftast eleverna en i taget och brukade göra upp ett arbetsschema som de arbetade med varje dag under en period. Vid läsning arbetade en respondent mycket med att få eleverna att uppleva innehållet. Teknisk läsning (kompensatoriskt hjälpmedel) skedde t ex med MG-programmet. Respondenterna arbetade också mycket på att eleverna skall se på ordens stavningssätt och se hur de kan delas upp i delar.

Med nybörjarläsarna arbetade en specialpedagog med ”skrivvägen” d v s barnen ljudade och respondenten skrev de bokstäver de ljudade under en bild. Sedan blev dessa ord barnens läsebok.

En av respondenterna hade ett arbetssätt som skiftade och anpassades beroende på elevens svårigheter och detta innebar

- lästräning av text
- ordläsning, ofta för att skapa ordbilder/stavelser/morfem etc
- läsning av ”ord som ofta avkodas fel”, ordpar som var lätta att förväxla om/när man avkodade slarvigt. Exempel: Tvål – tolv, färs – fräs, etc . Specialpedagogen hade en lista som hon tog till när hon hade elever som gissningsläste mycket, det tvingade fram avkodning
- skuggläsning, stöttade vokalt men så diskret att eleven inte märkte det, utan trodde att han läste själv.
- i svåra fall, Reading-recovery- inspirerad träning. Detta bör ske i läsperioder. Tanken med begreppet Reading Recovery är att elever som i åk 2 fortfarande inte kommit igång ordentligt i sin läsutveckling skall få möjlighet att ta fart och ”komma ifatt” sina klasskamrater
- många elever som länge hade kämpat med sina svårigheter blev helt låsta om de såg en bok. Då hjälpte det ofta om man baserade träningen på datorprogram, kortträning eller något annat som inte påminde om alla år av misslyckanden. Respondenten brukade kalla det för att man måste hitta bakdörren in till eleven
- det var viktigt att visa på progression under arbetet. I början när man arbetade med en elev så hamnade man ofta i någon sorts ”uppåtvind” som till stor del berodde på uppmärksamheten. Det gällde att utnyttja den vågen

Kommentar

Respondenterna var eniga om att arbetssättet skall vara helt individuellt och ett det är av största vikt att ha ett arbetssätt som medvetandegör eleverna om deras svårigheter d v s att utgå från metaperspektivet vilket innebär att eleverna måste vara väl införstådda och medvetna om vad de arbetar med. Pedagogerna är tvungna att hjälpa till att stärka elevernas självkänsla. Det som också poängterades var vikten av att kartlägga vilken sorts

svårigheter eleven har, att ha rätt nivå på texten och tillräckligt med frekvent träning och mycket intensiv träning under en kortare period. Många beskrev även hur betydelsefullt det är att få rätt hjälpmedel o s v.

4.3 Vilka resurser finns i kommunen för att hjälpa elever med lässvårigheter?

Det finns ett Kunskaps- och Informationscentrum i en kommun som arbetar för pedagoger genom att de erbjuder kompetensutveckling, handledning, kurser, seminarier, nätverk mm. Här finns Didaktikutvecklare som arbetar med att utveckla pedagogernas yrkesroll. Här finns en stödutvecklare som arbetar med stöd och konsultation när det gäller barn i behov av särskilt stöd. En engelskutvecklare arbetar med att stärka engelskämnet utveckling och en matematikutvecklare erbjuder didaktisk (stöd i hur undervisningen skall se ut) handledning i ämnet matematik för pedagoger som arbetar med barn i åldrarna 5-12 år och ansvarar för kommunala prov i matematik. En svenskutvecklare arbetar med tips och råd vid läs- och skrivinläring, utveckling av arbetssätt och arbetsformer i svenska samt utvecklar didaktiken i svenskämnet.

Här finns också Naturskolan som arbetar handledande kring natur- och miljöteman och att arbeta med naturen som klassrum. En IKT- utvecklare (Information, Kommunikation och Teknik) fanns här som arbetar med den tekniska utveckling och hur den kan nyttjas på bästa sätt. Dessutom finns här en samordnare för värdegrundsfrågor och EU-projekt, hon arbetar med internationella frågor, hur man kan arbeta med värdegrundsfrågor i skolan och hon kan hjälpa till med projektansökningar. Här finns slutligen också en Globalverkstad som tillhandahåller material kring globala frågor från olika frivillig- och biståndståndsorganisationer.

I två kommuner finns en så kallad Stöd- och hälsoenhet vars uppgift är att medverka till att skapa goda förutsättningar för inläring och utveckling för barn och ungdomar i förskola, grundskola och i de frivilliga skolformerna. De bistår med psykologisk och specialpedagogisk kompetens.

Den psykologiska kompetensen kan vara

- konsultation och handledning till personal inom förskola och skola.
- utredningar angående barns förutsättningar och inläringssituation inom förskola och skola
- utvecklings- och förändringsarbete i samarbete med barn/elev, föräldrar och personal
- förebyggande arbete i förskola och skola med fokus på organisation och samverkan
- rådgivning och stöd till barn/elever och deras föräldrar

Den specialpedagogiska kompetensen kan vara

- handledning till arbetslag och personal inom områdena dyslexi och neuropsykiatriska funktionshinder. I samarbete med stödutvecklare på Kunskaps- och informationscentrumet arbeta med kompetensutveckling inom dessa områden
- handledning och konsultation till arbetslag specialpedagoger, resurspersoner och assistenter inom förskola och skola
- råd och stöd att identifiera, analysera och undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i lärandemiljön
- råd och stöd i upprättandet, genomförandet och utvärdering av åtgärdsprogram i enlighet med förskolans
- kunskaper om hur miljön påverkar funktionshinder. Det är i mötet som handikapp uppstår
- utbildningsinsatser efter önskemål från fältet

Utöver ovanstående erbjuder enheten studiedagar i kreativitet där man lär sig att arbeta kreativt och omsätta detta i klasserna så att eleverna även använder den högra hjärnhalvan. Detta för att stärka elevernas självkänsla, hitta vägar till koncentration och bli stimulerade elevers skrivande och berättande.

I Stöd- och hjälpenheten finns också specialpedagogiska konsulenter för särskolan, en specialpedagog för förskolebarn med hörselskador och Läslaget. Läslaget är en verksamhet som fokuserar på att stimulera och utveckla läsning, läsförståelse och läslust.

Det finns stödteam ute på vissa skolor som dagligen finns tillgängliga för personal och elever. I detta stödteam ingår bland annat specialpedagoger, skolläkare, skolsköterska och kurator.

I en annan kommun finns det ett så kallat PPR-team (Pedagogiskt-Psykologiskt Resursteam). Detta är en organisation i kommunen för barn i behov av särskilt stöd, en kommunövergripande resursverksamhet. I detta team finns också ett handledarteam.

Personal på förskolor, grundskolor och gymnasieskolor skickar en ansökan om stöd eller annan hjälp till PPR-teamet. Här hanteras ansökan och dirigerades till den enhet inom teamet som innehar den kompetensen som behövs för att tillfredsställa den sökande. Det finns specialkompetens som täcker allt från utredningar och åtgärdsprogram, autism, syn- och hörselskador, språkförsvningar, utvecklingsstörning, funktionsstörning till handledning, konsultation och kompetensutveckling.

Flera utav specialpedagogerna i en kommun har den s k Ordverkstaden och logopedmottagningen som resurs. Ordverkstaden arbetar med fortbildning för lärare som arbetar i årskurs ett. En specialpedagog påtalade att dessa lärare ofta saknade kunskaper om läsinlärning. Denna resursverksamhet har också kurser och handledning till specialpedagoger.

Kommentar

Respondenterna beskrev ett flertal resursenheter som kunde erbjuda handledning och utbildning. Några av de centrala resurserna kunde bistå med psykologisk och specialpedagogisk kompetens i form av utvecklings- och förändringsarbete och förebyggande arbete i förskola och skola.

Även resurser som Stöd- och hälsoenheter fanns för att hjälpa till att medverka till att skapa goda förutsättningar för inläring och utveckling hos barnen. Andra resurser kunde vara studiedagar och stödteam ute på varje skola.

4.3.1 Saknas det resurser?

Respondenterna tyckte att de aldrig kunde få nog med kunskaper och kompetensutveckling. Det behövdes även mer specialpedagoger på förskolorna och skolorna och mer specialpedagogisk kompetens hos alla även rektorerna. En av respondenterna tyckte att det var viktigt att det finns talpedagoger tillgängliga på varje skola, det fanns det inte idag.

Två utav respondenterna upplevde inte att de saknade resurser men två respondenter ansåg att resurser på psykologsidan saknades. Diagnostisering på logopedmottagningen åtföljdes nämligen av ett WISC - test (Wechsler Intelligence Scale for Children, är ett intelligenstest för barn och utvecklades av psykologen David Wechsler 1949).

Kommentar

Många respondenter upplevde att de aldrig kunde få nog med fortbildning/utbildning och att det behövdes mer specialpedagogisk kompetens på förskolorna och skolorna. Vissa saknade specifika resurser som t ex psykologhjälp.

4.4 Vilka förebyggande åtgärder bör vidtas?

En av respondenterna svarade att de högskolor som utbildar lärare borde satsa ännu mer på att ge kunskaper till de lärarstuderande om läsinläring. Specialpedagogen trodde att den gamla lågstadielärarytbildningen hade mycket mer av metodik kring grundläggande läs- och skrivinläring.

Samtliga specialpedagoger tyckte det var oerhört angeläget med tidiga insatser. En respondent hade som princip att de barn som inte har lärt sig läsa innan höstlovet skulle få massiv specialundervisning för att förebygga dåligt självförtroende (som är förödande). Klasslärarna skulle också se till att barnen jobbade mycket med skrivprocessen.

Respondenternas korta och koncisa svar sammanfattas enligt följande

- ett medvetet språkutvecklande tänkande och arbetssätt i förskolan
- kontinuerlig kontroll (screening) av elevernas bokstavsinläring. Djupdiagnoser vid behov
- individualiserande undervisning
- involvera föräldrarna och informera hur väsentligt det är att de tidigt skall läsa tillsammans för sina barn
- lära sig med olika sinnen
- samtala med eleven och utveckla självbilden
- skapa motivation
- ett systematiskt och välstrukturerat arbetssätt t ex Reading-recovery.
- skapa läslust genom bra material och att bygga på vad eleven är intresserad av
- involvera biblioteket

Kommentar

Respondenterna var alla överens om att tidiga insatser och att följa upp elevernas kunskaper redan i förskoleklassen var optimalt. Specialpedagogen skulle höra med lärarna hur det gick för barnen under språklekarna. Uppdraget skulle också vara att informera på föräldramötet redan i förskoleklassen om specialpedagogens roll och berätta om läsningens betydelse. Det skedde en screening varje år av samtliga elever. Det var nödvändigt att ta hand om de elever som är sena i sin tal- och språkutveckling och erbjuda dem hjälp. De uttryckte även att man borde arbeta individuellt i ett strukturerat arbetssätt.

4.5 Hur genomför ni kartläggning över elevernas läskunskaper?

I en kommun fanns en mycket konkret och tydlig handlingsplan för språkutveckling, den finns som Bilaga IX. I denna kommun gjordes också kartläggningar efter att eleverna gjort kommunala och nationella test. Kontinuerliga diagnoser och screeningar gjordes också. En utförlig lista på vanligt förekommande screeningtest finns som Bilaga X

På flera skolor gjordes ordkedjetester för alla barnen i kommunen, detta gjordes i årskurs 2,4,7 och andra året på gymnasiet. På en utav skolorna utfördes från årskurs 2 individuell läsning med varje barn minst 2ggr/vecka. Detta utfördes av klassläraren. Från årskurs 2 användes också ett LUS-schema (läs- och utvecklingsschema) och eleverna fick läsa enskilt för både klassläraren och specialpedagogen.

På andra skolor gjordes fortlöpande diagnoser i bokstäver och ord vilket utfördes av klassläraren eller av specialpedagogen. De såg till att kartläggning och screening gjordes enligt skolans schema, detta sköttes av specialpedagogen.

Enligt specialpedagogerna borde det göras en screening med normerade läsprov t ex DLS (Diagnostisk läs- och skrivprov som bedömer, läsförståelse, läshastighet och ordförråd) eller Läskedjor. För de elever som låg på låga staninevärden (ett standardiseringsvärde som visar normalfördelning vid test) gjorde de sedan en mer grundläggande utredning. Om pedagogerna lyssnade på alla barn kunde de också, om de var vana själva utröna vilka elever som det borde göras en mer grundlig utredning på. Denna utredning borde ha olika fonologiska test (t ex nonordsläsning, eftersägningsprov) samt läsförståelse. Rättstavningsprov gav också en ganska god uppfattning om arten av svårigheter.

I förskoleklassen träffade en specialpedagog varje barn enskilt och gjorde en tal- och språkutvecklingskontroll. Här ingick också en kontroll av den grammatiska förmågan. Läsförståelseproblem som så småningom visade sig kunde ibland härledas till förseningar/svårigheter kring språkets uppbyggnad.

Kommentar

Respondenterna ansåg att de borde göra kontinuerliga diagnoser och screening med normerade läsprov (T ex DLS eller Läskedjor). För de som låg på låga staninevärden skulle de sedan göra en mer grundläggande utredning. De använde sig av fonologiska test, språkförståelsetest, tystläsningstest och ordförståelsetest. Diagnoserna utfördes oftast av specialpedagogerna

4.5.1 Vilka utredningsmaterial finns?

Vid behov gjordes ITPA (Amerikanskt test för utredning av barn med språkliga svårigheter från Illinois) och TROG (Test for the Reception of Grammar) för att kontrollera den grammatiska utvecklingen. Varje läsår gjordes OS 64 i år 1, SL 60 år 2, SL 40 år 3 (standardiserade läsförståelseprov för skolans år 1-5), ordkedjor för år 4. Även stavningskontroll gjordes med samtliga elever varje år. Här använde läraren sig av sina kunskaper om eleven och lät eleven skriva en text och så tittade hon på elevens sociala situation tillsammans med föräldrarna.

Vissa specialpedagoger arbetade även med KTI (Kontrollerad teckeniakttagelse), H4 (lästest som testar avkodning samt läshastighet), Läskedjor, Ängelholmsprovet (läsförståelsetest), MG (läsförståelsetest av Maj-Gun Johansson) och Skolverkets diagnosmaterial för år 6-9. Respondenterna tillämpade även UMESOL (Fonologisk medvetenhet; Läsning och skrivning), DLS 4-6 och 7-9, Morfolek (ett screeningstest som går att göra på en hel klass samtidigt). Pedagogerna får då information om elevernas morfologiska medvetenhet, läshastighet, lässtrategi och förmåga att översiktsläsa) och KOAS (detta test är ett verktyg för bedömning/diagnostisering av lässvårigheter. Utifrån testresultat ger det förslag på lämpliga åtgärder. Testet säljs inte mer i Sverige utan har bytts ut till ett liknande test som heter LOGOS). En av respondenterna nämnde även Språket lyfter, Lundbergs läskartläggning och Nationella prov. En annan respondent använde ett testmaterial från Lexia (ett datorbaserat program till stöd i undervisningen)

som kallas Provia. En av respondenterna rekommenderade professor Ingvar Lundbergs tester,

De fungerar mycket bra.

Ett mer övergripande material på test och diagnosmaterial för att ringa in läs- och skrivsvårigheter finns som Bilaga XI och XII.

Kommentar

Det fanns en mängd olika utredningsmaterial och många byggde på kontroll av läsning, skrivning och stavnings. Alla respondenterna använde t ex Skolverkets diagnosmaterial, Läskedjetest, Ordkedjetest och DLS.

4.6 Hur gör du för att hålla dig uppdaterad på nytt material och nya rön inom ämnet lässvårigheter?

Alla respondenter läste tidskrifter och pedagogisk litteratur t ex Dyslexi (Sveriges facktidskrift om dyslexi och dyslexipedagogik, utgiven av Svenska Dyslexiföreningen). Alla respondenterna förde pedagogiska diskussioner och ordnade pedagogiska träffar både på skolan och i kommunen. Om det fanns möjligheter besökte de Skolmässan i Malmö och åkte på kvalificerade fortbildningar, t ex dyslexikongresserna. En av respondenterna var medlem Svenska Föreningen för Foniatri och Logopedi samt är ombudsman i Nätverket Dyslexi i Skåne. Denna respondent var också med i kommunens referensgrupp för specialpedagoger. Samma respondent sa att hon kontinuerligt gick kortare och längre kurser på högskolan för att hålla sig uppdaterad. En annan respondent använde sitt kunskaps- och informationscentrum som källa för nya rön och information.

Många var med i olika nätverk, fick uppdateringar i form av handledning från bl a SKED, fortbildning i kommunal regi och de var medlem i flera olika specialpedagogiska föreningar som t ex Svenska Dyslexiföreningen och SIT (Specialpedagogiska institutet). En utav respondenterna tyckte att det var mycket svårt att hålla sig uppdaterad. Hon gick på de kurser och konferenser som Ordverkstaden anordnade.

Kommentar

Respondenterna läste fackpress t ex Dyslexiföreningens, FMLS (Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter) och FDB:s tidskrifter (Föräldraföreningen för Dyslektiska Barn). De gick på kurser, poängutbildningar, de var med i nätverk och pratade med kolleger.

4.7 Övriga tankar när det gäller lässvårigheter som vi bör ha kännedom om som blivande specialpedagoger.

En av respondenterna var mycket tydlig med att tala om att det absolut viktigaste med att vara nyutexaminerad specialpedagog på en arbetsplats var att ta reda hur det såg ut i den kommun där anställningen var förlagd. Vem fanns det att ställa frågor till? Fanns det något specialpedagogiskt kompetenscentra? Det var viktigt att vara uppdaterad och tänka på att lyssna och ta föräldrars oro på allvar.

Övriga tankar från respondenterna var att skapa en positiv relation till eleverna, att bygga arbetet på elevernas intressen, motivation och starka sidor. Det var betydelsefullt att hålla en bra kontakt med föräldrarna, att tänka på att följa elevernas utveckling och vara noga med att dokumentera. Alla respondenterna ansåg att det var mycket angeläget att arbeta med elevernas självförtroende och försöka bygga upp det.

Låt barnet duga som det är!

Respondenterna poängterade att elevernas lässvårigheter aldrig fick göra så att deras andra kunskaper inte kom fram. Det var mycket betydelsefullt att förklara för föräldrarna att det är viktigt med tidiga insatser och att de inte behöver oroa sig samt förklara hur lärare förr väntade in mognad hos eleverna men att idag har pedagogerna/specialpedagogerna många olika sätt att kunna arbeta för att hjälpa eleverna att ta sig in i läsningen. Respondenterna förklarade att pedagogerna/specialpedagogerna skall vara väldigt noga med vad de erbjuder för böcker till eleverna. Det är bra att förklara för de lite äldre eleverna och deras föräldrar att pedagogerna/specialpedagogerna skiljer på lästräningsböcker och facklitteratur.

Var lyhörd till vad eleven själv tycker. Tänk på att lästräning bör ske i böcker där eleven klarar att läsa 90-94% av texten rätt. Jag tror att vi ofta väljer för "svåra" och för sidrika böcker.

Respondenterna gav tips om pedagogiska läs- och skrivtest t ex DLS och LUS-schema, för att få klarhet var i läsutvecklingen eleven befinner sig i. Detta material var bra att ha som jämförelsematerial för att se vilka framsteg eleverna gjort och att använda det för att ställa upp mål i åtgärdsprogrammet. Respondenterna tyckte att det var betydelsefullt att se till att eleverna lär sig en bra studieteknik och börja tidigt för det krävs tid och tänkande att lära sig.

Lär eleverna läsa aktivt och inte passivt, att de kritiskt granskar det de läst. Stämmer det här överens med mina tidigare erfarenheter?

Som vanligt baserades arbetet på specialpedagogikens tre ben undervisning, handledning och anpassning. Specialpedagogen är tvungen att ha en djup kännedom om alla försvarsstrategier som eleverna kan utveckla under tiden arbetet med läs- och skrivträningen fortskrider. En av de viktigaste uppgifterna är att bryta igenom dessa och nå eleverna. Pedagogerna kan ha hur bra metoder som helst men om de inte når eleverna hjälper inga metoder. Screening behövs för elever med lässvårigheter för de blir ofta väldigt bra på att dölja sina svårigheter.

Varje specialpedagog måste äga "bibeln" Höien-Lundberg, Dyslexi.

Som specialpedagog tyckte många att huvuduppgiften är att se till att all undervisning är specialpedagogiskt korrekt. Det hjälper inte att "plocka ut" eleverna om deras övriga lektioner inte stimulerar till läsning och skrivning. Specialpedagogen skall arbeta tillsammans med klasslärarna så mycket som möjligt.

Jobba enskilt i perioder (ca 8 veckor) hellre än 2 lektioner i veckan i många år! Lär er MG-programmet!

Respondenterna poängterade hur viktig informationen är till alla som undervisar eleverna. Men även pedagogiska diskussioner angående elevernas förutsättningar och prestationer och samarbete med hemmet är betydelsefullt. Att ge information till svensklärare på högstadiet angående läsande och att lyssna på eleverna när de läser var också viktigt.

Kom ihåg att material bör testas av eleverna innan ni köper in för mycket som eleven aldrig kanske vill använda eller har nytta av!

Kommentar

En viktig synpunkt från respondenterna var att ta reda på vilka resurser som fanns och hur de kunde tillgodoses för den enskilde specialpedagogen i arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna rekommenderade också att bygga upp elevernas självförtroende utifrån motivation och deras starka sidor! De ansåg det också viktigt att ha samarbete med föräldrarna och erbjuda tidiga insatser utan att oroa.

Specialpedagogen skall samarbeta med klasslärarna, ha pedagogiska diskussioner och göra kontinuerliga läsutredningar för att gynna elevernas förutsättningar och förmågor.

4.8 Slutsats

Specialpedagogerna, skolpsykologen och lågstadieläraren hade en mycket gedigen erfarenhet av arbetet med barn/elever med läs- och skrivsvårigheter. Våra intervjuvar var likartade och skiljde sig inte så mycket åt. Skillnaderna kunde vara att respondenterna använde sig av lite olika test och screeningmaterial. Varför svaren var så lika varandra berodde troligtvis på att det ligger lång erfarenhet och goda kunskaper om varför just dessa resurser och åtgärder är effektiva i arbetet med läs- och skrivsvårigheter.

Den enda respondenten som egentligen skiljde sig en aning från de andra var lågstadieläraren. Hon hade så goda kunskaper och lång erfarenhet av läs- och skrivinlärning så hon använde sig endast av ett fåtal av testen bl a DLS och de Nationella proven. Hon arbetade mycket utifrån barnens intresse och vardag och formade på det sättet en undervisning som egentligen alla respondenterna förespråkade i svaren vid intervjuerna.

I undersökning kom vi fram till vad respondenterna ansåg vara läs- och skrivsvårigheter. Det kunde vara när eleverna själva påpekade att de inte kunde läsa. Men det kunde också vara att respondenterna ansåg att eleverna inte kunde läsa så bra som de borde göra för sin ålder trots begåvning och skolundervisning. Pedagogerna skulle även vara mycket uppmärksamma på elevernas läsintresse. Hade inte eleverna börjat visa något intresse och kommit igång med läsning och skrivning innan jullovet i årskurs 2, kunde detta innebära läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna var mycket tydliga med att skilja på dyslexi och det samlade begreppet lässvårigheter, då dyslexi endast förekommer 3-8 % bland eleverna och läs- och skrivsvårigheter förekommer 15-20% bland eleverna. Respondenterna förklarade att lässvårigheter är ett samlat begrepp på olika svårigheter som kan ge problem med läsningen.

Det viktigaste resultatet som kom fram under intervjuerna var vikten av att få eleverna delaktiga och utgå från deras starka, positiva sidor och deras goda egenskaper samt att försöka få med föräldrarna i detta arbete. Det är oerhört angeläget med en bred kunskap hos alla som arbetar med eleverna och här poängterades vikten av kontinuerlig kompetensutveckling. Det är också av betydande vikt, närmast avgörande för elevernas läs- och skrivutveckling, att det finns någon form av handlingsplan för språkutvecklingen på elevernas skola som hela tiden skall leda till kontroll och uppföljning av elevernas läs- och språkkunskaper. Respondenterna beskrev olika screeningtest och diagnosmaterial som används för att ringa in läs- och skrivsvårigheter hos barn och elever. Redovisning av dessa test- och diagnosmaterial finns som bilagor, (Bilaga VI, X och XI).

I den sista av våra intervjufrågor, (4.7 Övriga tankar när det gäller lässvårigheter som vi bör ha kännedom om som blivande specialpedagoger), fick vi professionella råd och tips som betyder mycket för en nytexaminerad specialpedagog. Några exempel på sådana tips var hur betydelsefullt det var att hålla pedagogiska diskussioner angående elevernas förutsättningar och prestation samt det betydelsefulla samarbetet med hemmet. Det framkom också, att som specialpedagog går det att ha hur bra metoder som helst för läs-

skrivinläring t ex LTG - metoden eller någon annan läs- och skrivinlärningsmetod. För om inte specialpedagogen når fram till eleverna och skapar goda förutsättningar utifrån elevernas individuella intressen och behov hjälper det inte med vilka metoder du än försöker använda.

5 Diskussion

Syftet med studien var att vi skulle belysa och skapa en kunskapsfront som gäller stöd till elever som har lässvårigheter samt undersöka hur olika befattningshavare i skolan tacklar dessa problem. Syftet har vi fått fram utifrån våra tankar om specialpedagogens uppdrag, (undervisning, handledning och skolutveckling). Vi undersökte vilka resurser och utredningsmaterial som fanns för de här barnen och samtidigt gjorde vi en belysning om hur läsinlärning kan konkretiseras i form av olika stödåtgärder i skola/vardag. Vi gjorde en begränsning av uppsatsen gällande barn/elever i åldern 6-12 år.

I undersökningen använde vi oss av den kvalitativa, semistrukturerade intervju metoden. Den har förutbestämda frågor och liknar mest ett samtal där det finns utrymme för den intervjuade att fritt förklara svaren på frågorna. Enligt Denscombe (2000) tillåter denna metod att respondenten får utveckla sina tankar kring ämnet. Vi valde denna metod för den verkade ganska enkel och vi trodde att vi på detta sätt bäst kunde få svar på vårt syfte och vår problemformulering. I efterhand kan vi tycka att två av intervjufrågorna till viss del gick i varandra, det gällde frågan om hur respondenterna arbetar för att stödja eleverna med läs- och skrivsvårigheter samt vilket arbetssätt de hade. Svaren vi fick visade sig hänga ihop. Arbetssättet varierade utifrån vilka stödåtgärder som behövdes och var individuellt. Vi kunde kanske formulera om dessa två frågor till en fråga istället?

Vi måste vara medvetna om att i dagens samhälle krävs det goda läsfärdigheter och att det är en nödvändig och livsviktig kunskap för varje människa. Taube (1995) förklarar att det är ytterst betydelsefullt att kunna läsa bl a för personens utveckling av självbild och självförtroende men också för att kunna delta aktivt som en fungerande människa i ett socialt samhällsperspektiv. Vi tycker att det är bra att vara medveten om och ha kunskaper om läs- och skrivinlärning är därför avgörande för oss alla som dagligen i vår verksamhet möter elever som har svårigheter med läsning och skrivning av olika slag. Vi har genom denna uppsats bl a fått reda på att det viktigaste vi kan ge barnen är den grundläggande motivationen att överhuvudtaget intressera sig för språk, antingen det är genom högläsning, genom lekskrivning eller genom att lära genom språklekar eller andra typer av aktiviteter (Hagtvet, 1989). Även respondenterna påpekade att det gällde att hitta elevernas intressen och bygga inlärningen på att skapa förväntningar, lyfta fram det positiva samt variera arbetssättet. Vi inser hur betydelsefullt det är att skapa en god stämning och försöka få eleverna att tycka det är roligt att gå till skolan. Att intressera, försöka engagera, variera och vara ett gott föredöme är några av de mest betydelsefulla uppdrag vi har som pedagoger. Att skapa dessa förutsättningar inte bara när det gäller arbetet med läs- och skrivövningar utan försöka hitta glädjen för eleverna att vara i skolan måste vara den mest betydande uppgiften.

Vi har också förstått att det är en betydande skillnad på specifika läs- och skrivsvårigheter och diagnosen dyslexi som endast förekommer 3-8 % bland barnen och läs- och skrivsvårigheter som förekommer 15-20 % bland barnen. Skillnaden förklarade våra respondenter och de var noga med att poängtera vikten av att skilja på dessa två begrepp.

Dyslexi är genetiskt betingat något som barnet aldrig blir av med och som de får lära sig att leva med. Läs- och skrivsvårigheter är specifika och rör olika språkliga svårigheter som med rätt stöd kan korrigeras. I litteraturen förklaras lässvårigheter som en störning vid vissa språkliga funktioner som har betydelse i samband med skriftspråksanvändningen och denna störning uppkommer vid den automatiserade ordavkodningen. Dyslexi är genetisk betingad och bestående (Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift nr 2/1998). När det gäller tester vid dyslexi förklarar Stadler (1994) att det ännu inte finns något pedagogiskt dyslexitest i Sverige som är standardiserat. Sannolikt är skälet att det är svårt att fastställa kriterier med utgångspunkt på oenigheterna kring definition och orsak. Vi har uppfattat att när man testar bör man veta *vad* man testat, *vad* testet *mäter* och *varför* man testat!

I uppsatsen har vi fått kunskaper om hur vi kan stödja eleverna med lässvårigheter bl a så poängterade våra respondenter betydelsen av att skriva åtgärdsprogram. En viktig åtgärd som Duvner (1994) förklarar är att i förebyggande syfte kan pedagogerna låta eleverna få laborera med språket för att träna avkodning och fonologisk medvetenhet. Det är också betydelsefullt, förklarar respondenterna, att föra in olika former av skriftspråket redan i förskolan. I förskolan finns goda förutsättningar t ex via leken att göra barnen intresserade och laborera med språket. När barnen börjar skolan tror vi leken inte får det utrymme i skolan som kanske skulle önskas. En av oss fick bekräftelse på förskolans betydelse när det gäller läs- och skrivutveckling via en föreläsning den 24/1-07. En lärare i svenska som andraspråk från Högskolan i Malmö, Gunilla Oliviera berättade om sina erfarenheter och kunskaper kring barns läs- och skrivinlärning. Gunilla arbetar både på Högskolan och som lärare för elever med svenska som andraspråk. Hon förklarade att barns språkutveckling grundläggs i förskolan där språkliga lekar är en naturlig del i barnens vardag. Hagtvet (1989) skriver att forskning pekar på att kombinationen språklekar och lekskrivning ger en förstärkande effekt för de barn som är svaga i sin läs- och skrivutveckling. Gunilla Oliviera berättade också om villkoren för en språkutvecklande miljö t ex de viktiga samtalen mellan lärare-elev, elev-elev och elev-lärare. Men också att fokusera på utredande frågor med långa talfrekvenser, det skall finnas en sorts språklig förhandling som innehåller möjligheter så lösningar diskuteras och resoneras fram. Våra respondenter bekräftade att det var angeläget att det gavs utrymme för att det vardagliga runt eleverna används i språket d v s att läsning och skrivning skall utgå ifrån elevernas erfarenheter, intresse, vardag och upplevelser. Alltså det eleverna säger och gör är det viktiga för att bygga vidare på språket. Alla våra respondenter var eniga om detta och de betonade vikten av att arbeta med ett sådant arbetssätt.

En annan viktig stödåtgärd som både litteraturen (Høien och Lundberg, 1999) och våra respondenter påtalade var vikten i det pedagogiska arbetet att hjälpa eleverna till en positiv självbild, försöka skapa ett större kognitivt mod och lusten att läsa. Våra respondenter förklarade att det är viktigt att bygga upp elevernas självbild, att hitta elevernas intressen och bygga på elevernas positiva sidor. Detta kan bl a göras genom ett medvetet arbetssätt som utgår från elevernas vardag och elevernas egen identitet. Pedagoger kan förebygga och stödja i skolan genom att förebygga svårigheter med olika undervisningsinsatser, liksom att tidigt upptäcka eleverna som har problem och

tillrättalägga undervisningen. Om inte undervisningen blir tillrättalagd så kan självförtroendet bli lidande och lärandet riskerar att ske långsamt och mödosamt (Nielsen, 2005). Vi håller med både författare och respondenter om betydelsen av en god självkänsla. Här kan vi utgå ifrån oss själva för när vi känner oss trygga, tror på oss själva, vet att vi duger som vi är, ja då känner vi glädje både på arbetet och på fritiden.

Vi har i den empiriska undersökningen fått kunskaper om vilka resurser och utredningsmaterial det finns för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Våra respondenter har delgivit oss mycket viktig information som vi hade haft svårt att tillgodose oss på egen hand och som är nödvändig i vårt kommande arbete. Det finns på vissa orter kunskaps- och informationscentrum som tillhandahåller kompetensutveckling, handledning, kurser, seminarier och olika nätverk. Det finns också olika stöd- och hälsoenheter vars uppgifter är att medverka till att skapa goda förutsättningar för inläring och utveckling för barn och ungdomar i förskola, grundskola och i de fria skolformerna. I en kommun fanns det ett så kallat PPR-team (Pedagogiskt-Psykologiskt Resursteam), detta är en organisation i kommunen för barn i behov av särskilt stöd, en form av kommunövergripande resursverksamhet där det också ingår ett handledarteam. I detta handledarteam finns specialkompetens som täcker allt från utredningar och åtgärdsprogram, autism, syn- och hörselskador, språkförseningar, utvecklingsstörning, funktionsstörning till handledning, konsultation och kompetensutveckling. Exempel på utredningsmaterial som vi fått av våra respondenter är, vanligt förekommande screeningtest (bilaga IX), förslag på diagnosmaterial för att ringa in läs- och skrivsvårigheter (bilaga X och XI) och en handlingsplan för språkutveckling (bilaga VIII). Dessa utredningsmaterial tror vi att vi kommer ha stor nytta av i vårt arbete med elever som har läs- och skrivsvårigheter.

När det gäller kunskaperna om att handleda andra pedagoger, har vi inte i denna undersökning fått konkreta tips och råd på hur det kan gå till vid ett handledningstillfälle. Men vi har fått andra kunskaper om läs- och skrivinläring, både från teorin och via våra respondenter som gör att vi känner att vi är mer förberedda på frågor kring ämnet läs- och skrivsvårigheter än vi var tidigare. Det är viktigt att tillägga att de kurser vi haft på Högskolan t ex *Kommunikation, vägledande samtal och konflikthantering* spelar en stor roll i positiv riktning för hur förberedda vi är för uppdraget i att handleda andra pedagoger.

Något som vi är mindre nöjda med av det vi gjort i denna undersökning är att det hade varit enklare om vi varit två vid intervjutillfällena och samtidigt använt bandspelare. Vi är medvetna om att vi gjort en gallring i stoffet och att vi kan ha missat information. Men vi tror ändå att det vi antecknat och fått med i rapporten är representativt i uppsatsen. Detta tror vi beror på återkopplingen vi fick på svaren samt respondenternas gedigna kompetens inom området.

6 Sammanfattning

Syftet med studien var att vi skulle belysa och skapa en kunskapsfront som gäller stöd till elever som har lässvårigheter samt undersöka hur olika befattningshavare i skolan tacklar dessa problem. Vi har belyst olika stödåtgärder och hur de kan konkretiseras i skola vardag samt undersökt vilka resurser och utredningsmaterial som finns för barn med lässvårigheter.

Enligt litteraturen definierades lässvårigheter med att läsaren har stora problem med både avkodning och förståelse. Avkodning förutsätter förståelse för att en bokstav (grafem) eller en bokstavskombination representerar ett ljud (fonem). Barn med lässvårigheter har sämre fonologisk medvetenhet vilket innebär en svårighet vid språkljuden t ex svårt för att rimma eller hitta ords begynnelseljud.

Orsakerna till lässvårigheter kan vara ärftlighet, hjärnskada, miljöfaktorer och tal- och språkstörningar. Bakomliggande faktorer kan samverka till att svårigheterna uppkommer. Övriga orsaker kan vara biologiska och psykologiska faktorer. Uppvisar ett barn svårigheter vid läsinlärningen bör pedagogerna koncentrera sig mer på barnets språk och den fonologiska medvetenheten. Andra förekommande avvikelser inom motorik, perception, koncentrationsförmåga och synfel bör beaktas och åtgärdas vid läsinlärningen. Björk och Liberg (1999) beskriver att när en pedagog på ett tidigt stadium upptäcker att ett barn har svårigheter att läsa är det viktigt att sätta sig in i orsakerna. Orsakerna behöver i första hand inte vara lässvårigheter utan eventuellt långsammare utvecklingstakt eller fel läsinlärningsmetodik.

Den viktigaste åtgärden i förebyggande syfte är att låta barnen få laborera med språket för att träna avkodning och fonologisk medvetenhet. Ordens ljudmässiga form kan med hjälp av pedagogerna lekas fram med rim och ramsor. Pedagogerna stimulerar barnen till att uppfatta ljudlika ord samt träna dem på att uppfatta ord som börjar eller slutar på samma ljud. Barnen behöver lära sig att dela upp ord i olika ordstammar, ändelser och ordsammansättningar. Böcker skall ösas över barnen och lekfunktionen är en bra kombination till läsning. Böckerna kan nämligen bli en rik inspirationskälla för olika slags lekar som roll-, dock- och djurlekar. All planering för arbete med barn skall utgå ifrån barnens tidigare kunskaper och deras olika behov.

Hagtvet (1989), Häggström och Lundberg (1994), Wallenkrans (1993) och Björk och Liberg (1999) hävdar att pedagogerna kan hjälpa barnen genom språklekar för att stärka den fonologiska medvetenheten. Genom högläsning lär sig barnet läsriktning, ord och meningarnas ljud och melodi. Varierande och individanpassad inlärningssituation var även en av hörnstenarna vid läsinlärning. Pedagogerna kan erbjuda kompensatoriska hjälpmedel i form av att barnet får lyssna till texter som är inspelade på band.

Enligt Stadler (1994) bör pedagogen observera läsutvecklingen systematiskt redan från skolstarten för att kunna identifiera de barn som behöver extra stöttning. Under

vårterminen i årskurs ett bör det göras en första kartläggning och därefter vartannat år. Författarparet Björk och Liberg (1999) förklarar att det är väl värt att satsa på att organisera läsundervisningen i de tidiga skolåren. Om pedagogen lyckas hjälpa barnen att förstå sambanden mellan bokstavstecken och ljud på ett roligt och motiverande sätt finns det goda chanser att undvika att barnen utvecklar läs- och skrivsvårigheter.

Vygotskij betonar lärandet i samspel med andra, i mötet med dem som kan mer, ges barnet möjlighet att på både egna och andras villkor få växa. Vygotskij talar om att barn har potentiella utvecklingsrum. Han menar att här finns sådant som barnet redan kan men här finns också utrymme för det som barnet inte klarar själv men tillsammans med andra (Björk & Liberg, 1999).

Styrdokumentet angav att kursplanerna skall vara anpassade till det behov som barnet har och att skolan skall handleda dem som har svårigheter. Litteraturen angav vikten av kartläggning och svårigheter i olika situationer. Det krävdes samarbete i form av åtgärdsprogram med föräldrarna för att uppnå bäst resultat enl. grundskoleförordningen.

Utredningsmodellerna fokuserar på kartläggning och åtgärder på individ- grupp- och organisationsnivå. Syftet med kontinuerlig uppföljning av undervisningen är nödvändigt. Målet med utredningarna är att få fram vilka som behöver stödet, varför svårigheterna har kommit upp och hur stödet till barnet skall utformas. Barnets totala undervisningssituation bör granskas för behovet av insatser. Lärandemiljön i hela skolan kan bli en stödstruktur. Björk och Liberg (1999) poängterar att även om pedagogerna har kommit långt med utförandet av observationer, diagnostiseringar och tester så kan de aldrig med hundra procents säkerhet förutsäga om en ett barn kommer att få problem med att läsa och skriva.

Vi valde att göra kvalitativa forskningsstudier för att få respondenternas egna ord och värderingar. Vi begränsade urvalet till 10 specialpedagoger, en lågstadielärare och en skol- psykolog som har gedigna erfarenheter kring barn med lässvårigheter. Intervjuerna utgick från semistrukturerade frågor och skedde utan hjälpmedel d v s vi lyssnade och antecknade svaren istället. Svaren sammanställdes fråga för fråga.

Genom intervjuerna fick vi veta att det var betydelsefullt att skaffa fram lämpligt undervisningsmaterial. Specialpedagogen skulle även förbereda övrig personal om förhållningssätt och information om barnets funktionshinder. En annan förberedelse kunde vara att man i sitt arbetslag genomförde en handlingsplan så att man alltid gick efter samma regler där konsekvens och struktur gav trygghet. Specialpedagogerna ansåg generellt att det var betydelsefullt att ha en god relation med eleverna, att arbetet bör vara frekvent och att tidigt identifiera vilken sorts svårigheter eleverna har.

Slutsatserna i metoddelen innebar att det nära samarbetet utgjorde en förutsättning för att barnen och eleverna skulle utvecklas på ett optimalt sätt. En del av arbetet som prioriterades högt var en anpassad och strukturerad undervisning för varje enskild individ. De poängterade även vikten av att ta reda på barnets positiva egenskaper och intressen för att kunna använda dessa i undervisningssituationer. Sammanfattningsvis

utgör pedagogiken och metodiken en oerhört väsentlig roll under skoldagen och att samtliga i personalgruppen bidrar till barnens totala utveckling.

Skolverkets mål för skolans stöd till elever i svårigheter kan sammanfattas att skolan måste bygga på barns och ungdomarnas starka sidor för att det skall kunna kämpa vidare med det svåra. Eleverna behöver i första hand en god lärandemiljö i interaktion med andra och tillgång till material som väcker lust och nyfikenhet. Betydelsefullt är också att bli sedd och hörd (Skolverket, 1998).

”Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör, men först och främst förstå det han förstår. Om jag inte kan det så hjälper det inte att jag kan och vet mer. Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så beror det på att jag är fåfång och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre stället för att hjälpa honom. All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att vilja härska, utan att vilja tjäna. Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa någon”.

*Sören Kierkegaard
Dansk filosof*

7 Fortsatt forskning

I denna uppsats har vi fokuserat på barn/elever med läs- och skrivsvårigheter vilket skiljer sig från barn/elever som har diagnosen dyslexi. Eftersom vi endast har snuddat vid ämnet i rapporten, men också förstått vikten av denna kunskap, tror vi att fortsatt forskning på specifika läsinlärningsmetoder om dyslexi är nödvändigt.

Ett annat forskningsområde som vi inte fått så mycket av i denna uppsats är hur vi kan utveckla vår kompetens som goda handledare till andra pedagoger vid läs- och skrivinlärning. Detta är betydelsefulla kunskaper som man bör ha som specialpedagog.

Något som också har väckt intresse för oss är de elever som har svenska som andraspråk. Vi har fått indikationer på att den pedagogik som de lärarna använder som undervisar i svenska som andraspråk i mångt och mycket sammanfaller med metoder som används för barn/elever med läs- och skrivsvårigheter. Tankar har väckts att varför ha ett specifikt ämne svenska som andraspråk då pedagogiken och metoderna kunde användas i alla barn/elevgrupper och därmed kan detta kanske bidra till en minskad segregering inom skolan??

Litteraturförteckning

Allard, B. Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken - en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Alm, I., Boman, A. Lilja, A. & Sjölander, M. (2006). *Hur stödjer man barn och elever med tal- och språkstörningar?* Kristianstad Högskola

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, M. & Liberg, C. (1999). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi. Enhistorisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. (Specialpedagogiska rapporter Nr 2). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

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

Duvner, T. (1994). *Barnneuropsykiatri, MBD/DAMP, autistiska störningar, dyslexi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Medicin. Liber Utbildning

Ericson, B. (1996). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Gillberg, C. & Ödman, M. (1994). *Dyslexi – vad är det?* Stockholm: Natur och kultur.

Hagtvét, B.E. (1989). *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.

Holle, B. (1987). *Läsberedd – skrivberedd: En praktisk vägledning i barns finmotoriska utveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Hwang, P. & Nilsson, B. (1998) *Utvecklingspsykologi : från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hägström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen-Handledning*. Umeå: Psykologiska institutionen, Univ.

Høien, T. & Lundberg, I. (1999) *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jacobson, C. & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber Utbildning

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

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

Larson, L. & Naucler, K. & Rudberg, L. (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur

Lindell, C.G. (1996). *Dyslexi: problem och möjligheter: en handbok om läs- och skrivsvårigheter för föräldrar och personal i skola och förskola*. Stockholm: Brevskolan

Lundberg, I. Frost, J & Petersen, O. (1988). *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. Reading Research Quarterly, 28, 263-284

Läroplaner för grundskolan, (1969). *Lgr 69, Specialundervisningssupplementet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Utbildningsförlaget.

Magnusson, E. & Nauclér, K. (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design

Malmquist, E. (1974). *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Liber Läromedel

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

Mellgren, E. & Gustafsson, K. (2006). *Förskoletidningen nr 6*

Montessori, M. (1998). *Upptäck barnet!* Jönköping: Seminarium Utbildning och förlag

Montessori, M. (1992). *Education and peace*. Jönköping: Seminarium Utbildning och förlag

Montessori, M. (1994) *From childhood to adolescence: including Erdkinder and the function of the university*. Oxford: Clio Press

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter – En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt, Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, No 234

Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

- Rakstang Eck, O. & Rognhaug, B. (1995). *Specialpedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rossmann, G. & Rallis S. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks California: Sage Publications
- SOU 1999:63 (1999) *Att lära och leda*. Utbildningsdepartementet Stockholm: Fritzes
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi - En introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Unescorådets skriftserie. (1/2001). *Salamancadeklarationen*.
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma
- Taube, K. (1995). *Läsinlärning och självförtroende*. (2:a rev. upplagan). Stockholm, Prisma, ISBN 91-518-2830-8.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnesen, F. E. (1995). On defining "dyslexia". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 139-156.
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna - Lpo-94*. Stockholm
- Wallenkrans, P. (1993). *Svårt att läsa och skriva*. Partille: Warner förlag
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Åkerblom, H. (1993). *Läsinlärning från teori till praktik*. Stockholm: A & W
- Öhman, M. (1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

Föreläsningar

Oliviera, G.(2007-01-24). *Svenska som andraspråk* T4-skolan i Hässleholm
Rosenkvist, J. (2006-08-31). *Forskningsmetodik*. Högskolan i Kristianstad
Engh, G. (2006-03-10). *Läs- och skrivsvårigheter* Högskolan i Kristianstad

Tidskrifter

Lundberg, I. Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift (nr 2/1998)

Svenska Dyslexiföreningen Nr 2 (maj/juni 2006). Tingsryds Tryckeri.

Internet

Frost, Jörgen (publiceringsår okänt): Medvetenhetens intåg...Att förebygga med hjälp av språklekar. (10.5.2006.)

<http://www.bornholmsmodellen.nu/teori.htm>

www.ki.se/dyslexi

www.skolverket.se (1985). *Skollagen, 1985:1100*

www.skolverket.se (1997). *Skollagen, 1997:1212*

www.skolverket.se. (2007). *Nyhetsbrev, Mål för åk 3*

Bilagor:

Bilaga I

Lagar och förordningar vad gäller elever med svårigheter i skolan – särskilt läs- och skrivsvårigheter.

Bilaga II

Bild ritad av pojke

Bilaga III

Bild ritad av flicka

Bilaga IV

Bilder på egenhändiga tillverkade läshjälpmedel.

Bilaga V
Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter.

Bilaga VI
Exempel på sceningmaterial.

Bilaga VII
Intervjufrågor

Bilaga VIII
LUS- protokoll

Bilaga IX
Handlingsplan för språkutveckling

Bilaga X
Vanligt förekommande screeningtest

Bilaga XI och XII
Förslag på test- och diagnosmaterial för att ringa in läs- och skrivsvårigheter.

