



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läs- och skrivsvårigheter

En studie om vad det innebär, vad som påverkar
och hur man kan arbeta med det

Elisabeth Johansson
Anette Ramselid

LAU390

Handledare: Elsi-Brith Jodal

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT10-2611-271



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Läs- och skrivsvårigheter: En studie om vad det innebär, vad som påverkar och hur man kan arbeta med det

Författare: Elisabeth Johansson, Anette Ramselid

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elsi-Brith Jodal

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT10-2611-271

Nyckelord: Läs- och skrivutveckling. Läs- och skrivsvårigheter, förebygga, åtgärda

Sammanfattning:

Syftet är att göra en studie där vi undersöker hur pedagogerna arbetar med de elever som i åk 2 inte nått målen, vad det gäller läsning och skrivning. Vi kommer att studera vilka svårigheter och vilka möjligheter som föreligger för att arbeta vidare med dessa elever.

Våra huvudfrågor är "vad är pedagogernas uppfattning kring vad läs- och skrivutveckling kan innebära?" och "hur kan man arbeta förebyggande och åtgärdande med elever som visar sig ha läs- och skrivsvårigheter?" Som metod för att få svar på dessa frågor har vi valt kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer. Vi har även tittat på tidigare forskning kring ämnet. Huvudresultatet är att på de undersökta skolorna använde man sig inte av några särskilda metoder, utan utgick ifrån varje elevs behov och förutsättningar. De ansåg att svårigheterna inte låg hos eleverna utan i helheten (ett relationellt perspektiv). Bland annat hemmiljö inverkar. De elever som i åk 2 inte nått målen uppvisade i åk 3 framsteg genom individuellt utformad undervisning, där man fokuserar på att stärka självförtroendet. Man gjorde inga dyslexiutredningar på elever som fick stöd- undervisning, utan det räckte att de uppvisade svårigheter för att få stöd. Vi har i vår studie gått igenom läroplanerna och konstaterat att synen på läraren har förändrats. Nu är vi mer av en medsökare av kunskaper. Kravet har ökat på att vi ska vara flexibla i vårt arbetssätt, för att inkludera alla elever i undervisningen. Efter att vi gått igenom både lärarnas, resurslärarens och specialpedagogens sätt att arbeta med läs- och skrivutveckling tror vi att vägen till en lyckad utveckling för varje enskild elev är just att individanpassa lektionerna där flera metoder och arbetssätt varvas och anpassas efter varje elev.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
2 Syfte och frågeställning	4
2.1 Avgränsningar.....	5
3 Bakgrund	5
3.1 Läraruppdraget.....	5
3.2 Historik.....	6
3.3 Läroplaner, kursplaner och läroplanshistoria.....	8
3.4 Begreppsdefinition.....	11
4 Tidigare forskning	12
4.1 Sociokulturella perspektivet.....	13
4.2 Läs- och skrivutveckling: faktorer som påverkar.....	13
4.3 Specialpedagogik och diagnoser.....	16
5 Metod och material	18
5.1 Metodval.....	18
5.2 Metodkritik.....	18
5.3 Urval.....	19
5.4 Genomförande och bearbetning.....	19
5.5 Respondenterna.....	20
5.6 Etiska överväganden.....	21
5.7 Reliabilitet och generaliserbarhet.....	21
6 Resultatredovisning	22
6.1 Läs- och skrivutveckling.....	22
6.2 Förebyggande och åtgärdande arbete.....	23
6.3 Bidragande orsaker till läs- och skrivsvårigheter.....	26
6.4 Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter.....	27
6.5 Utveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter.....	27

7 Diskussion	29
8. Avslutande reflektioner	33
Referenslista.....	34
Bilagor.....	37
Bilaga 1.....	37
Bilaga 2.....	38
Bilaga 3.....	39
Bilaga 4.....	40
Bilaga 5.....	41
Bilaga 6.....	42
Bilaga 7.....	43
Bilaga 8.....	44

1 Inledning

Vi vill inleda med ett par ord av Lars-Åke Kernell (2002), som för oss har varit en inspiration genom hela vår lärarutbildning. Hans budskap kan appliceras på vilket område som helst i lärarens verksamhet:

Lärare har en innehållsrik verktygslåda att välja ur. Möjligheterna är nästan obegränsade, vilket också ibland kan verka lamslående. Vad vi än väljer skulle vi kunnat välja något annat! Dessa val ska ske i förhållande till en mängd omständigheter [...] Förhållandet mellan form och innehåll är en delikat balansakt. Att de många eleverna har olika preferenser ger en ytterligare hisnande dimension i valsituationen (Kernell, 2002, s.39)

Vi har valt läs- och skrivsvårigheter som ämne för vår uppsats, eftersom vi båda under vår verksamhetsförlagda del av utbildningen kommit i kontakt med elever som är i läs- och skrivsvårigheter¹. Det finns, som Lars-Åke Kernell benämner det, obegränsade möjligheter till vilka verktyg läraren kan använda sig av. Vi vill med denna uppsats ta reda på några sätt att arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter, så att eleverna når målen för respektive årskurs och själva får med sig de verktyg som behövs för deras fortsatta kunskapsutveckling. Vi vill också veta hur elevernas olikheter tas tillvara och påverkar läs- och skrivundervisningens utformning.

2 Syfte och frågeställning

Syftet är att göra en studie, där vi undersöker hur pedagogerna arbetar med de barnen som i åk 2 efter diagnos inte nått målen, vad det gäller läsning och skrivning.

Våra huvudfrågor lyder:

Vad är pedagogernas uppfattning kring vad läs- och skrivutveckling kan innebära?
Hur arbetar pedagogerna förebyggande och åtgärdande med elever som visar sig ha läs- och skrivsvårigheter?

För att få en djupare förståelse har vi tre underfrågor:

Vad kan enligt pedagogerna bidra till att elever utvecklar läs- och skrivsvårigheter?
Hur identifierar de tidigt vilka som har tendenser till läs- och skrivsvårigheter?
Vilken utveckling hos dessa elever kan pedagogerna se i åk 3 efter de insatser som gjorts?

Då vi intervjuar lärare till barn i åk 3 hoppas vi få en bredare överblick, från det att de uppfattar att en elev har svårigheter till att det definieras i läs- och skrivtest och resulterar i åtgärdande arbete. Detta väcker även en undran hos oss om pedagogerna kan se några effekter av dessa insatser.

¹ Vi använder oss i detta arbete av begreppet ”i svårigheter” istället för ”med svårigheter”. På detta sätt förflyttar man problematiken från eleven till att i ett helhetsperspektiv se både eleven, läraren och lärandemiljön som delar i det hela.

2.1 Avgränsningar

Vi har i detta arbete valt att inte ta med förskoleklass-barn eller förskollärare, då vi ansåg att arbetet skulle bli större än vad vi hade tid för. Vi ansåg även att vårt syfte inte lämpade sig för förskoleklass-barnen, där det inte går att tala om läs- och skrivsvårigheter bland barnen, även om man kan upptäcka sen språkutveckling, men det faller lite utanför ramarna för denna uppsats.

Vi kommer vid våra empiriska undersökningar *inte* att räkna med eller behandla barn som är i läs- och skrivsvårigheter och som samtidigt har fått diagnos av typen AD/HD, Aspergers syndrom, autism med flera. Det skulle krävas ett mer fördjupat arbete än det vi kan åstadkomma i denna uppsats, för att göra en sådan komplex situation rättvisa.

Den enda diagnos vi kan tänka oss ta upp i detta arbete är dyslexi, eftersom i enlighet med nedanstående hänvisning till Sonya Lindell & CG Lindell (1996), så har elever med dyslexi alltid läs- och skrivsvårigheter. Men andra diagnoser, som autism, behöver inte alltid innebära läs- och skrivsvårigheter. Om en elev har autism, kan inte vi avgöra om läs- och skrivsvårigheterna beror på diagnosen eller om det är läs- och skrivsvårigheter av samma karaktär som en elev utan diagnos har.

3 Bakgrund

Den litteratur som presenteras nedan syftar till att ge en uppfattning om bakgrunden till det ämnesområde som denna uppsats behandlar. Vi tar här upp ett avsnitt om viktiga punkter kring läs- och skrivutveckling som vi uppfattar som centrala i läraruppdraget.

Därpå följer ett avsnitt om historik, för att se utvecklingen fram till våra dagar. Sedan behandlas läroplaner, både aktuella och tidigare sådana, eftersom ”ett historiskt perspektiv inom detta område kan ge oss redskap och underlag för att reflektera och få lite distans till vår levda nutid” (Vallberg Roth, 2002 s.23). Vidare förklarar vi några begrepp som förekommer i vårt arbete.

3.1 Läraruppdraget

Lpo -94 motiverar varför det är så viktigt att lärare är medvetna om barns läs- och skrivutveckling:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (*Lärares handbok*, 2008, s 38).

Mål att uppnå i grundskolan

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- kan kommunicera i tal och skrift på engelska

Svenska anges i den nu gällande kursplanen som ett av de viktigaste ämnena i skolan, då ”språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (Skolverket, kursplan för svenska).

Skolan har enligt Lpo -94 (Skolans värdegrund och uppdrag) ett särskilt ansvar att hjälpa de barn som av olika orsaker har svårt att nå målen för utbildningen (Lärarens handbok, 2008).

Vi anser därför att det är viktigt att vi har goda kunskaper om hur man arbetar i de olika skolorna, för att själva kunna bistå eleverna med den form av undervisning som ger dem de verktyg de behöver i deras fortsatta kunskapsutveckling.

Läs- och skrivkommittén² citerar Roger Säljö, och vi vill här ta med en del ur det citatet, för att ytterligare belysa varför vi anser det så viktigt att varje individ lämnar skolan med en tro på sin egna skriftspråkliga kompetens:

Skriftspråket fungerar som ett kitt i samhället och mellan samhällen i den meningen att det tillåter utbyte av erfarenheter och impulser inom snart sagt alla områden, men samtidigt fungerar det som en differentierande mekanism. [...] Genom att läsning och skrivning är så centrala aspekter av vårt samhälles sätt att fungera kan man se bristande färdigheter som både symptom på och orsak till att människor lyckas eller misslyckas.

(SOU 1997:108 "Att lämna skolan med rak rygg", s 18)

Enligt SOU 1997:108 så är självförtroendet och självkänslan två väldigt viktiga faktorer vid barns läs- och skrivutveckling. De menar att:

Läs- och skrivundervisningen blir oftast den första, tydliga erfarenhet barn får av skola och undervisning och därför kommer den att påverka barnets syn på inläring och kunskaper över huvud taget. Bland annat därför är barns erfarenheter av denna undervisning så väsentliga. Barn som tidigt får uppleva motgångar i läs- och skrivarbetet utvecklar ofta en negativ självbild. Framgångar eller misslyckanden påverkar därför som regel hela skolgången och barnets syn på skola, lärande och utbildning (SOU, Att lämna skolan med rak rygg, s 19).

Vidare påstår de att barn med dåligt självförtroende även blir oroliga av sig och vågar inte ta sig an utmaningar i rädsla att inte lyckas. Detta kan vara ett problem då eleven ska "knäcka koden", då en dålig självbild kan orsaka koncentrationssvårigheter (Taube, 1995 i SOU 1997:108). Att eleverna har med sig grundläggande färdigheter i läsning och skrivning när de genomgått sina första två år i skolan tolkar vi det därför som väldigt viktigt för att de fortsättningsvis ska kunna utveckla en god självkänsla och kunna hänga med i undervisningen.

3.2 Historik

Ericson (2007) gör gällande att läkare var de första som intresserade sig för läs- och skrivsvårigheter. En läkare vid namn Kussmaul var först ut med att likna oförmåga att läsa vid att ha en sjukdom. Kussmaul införde termen "förvärvad ordblindhet". Senare tillkom även termen "medfödd ordblindhet" (ibid., s 24). Ordblindhet var den term som gällde under första hälften av 1900-talet, men så småningom tog man istället in begrepp som grava läs- och skrivsvårigheter och dyslexi (ibid.), vilka vi använder oss av än idag.

Att man gick bort ifrån begreppet ordblind hade att göra med något som Annie Dahlquist tog upp redan 1958: "Blind betecknar något obotligt. Detta suggererar fram åsikten, att inför ordblindhet står man maktlös" (Dahlquist, 1958, s 23).

² Läs- och skrivkommittén tillsattes av statsrådet Ylva Johansson på uppdrag av regeringen, i syfte att redovisa de grundval varpå arbetet med att stödja elever i läs- och skrivsvårigheter vilar, samt att komma med förslag på förebyggande och åtgärdande arbetsätt (för mer information, se SOU 1997:108).

1938 kom så de första två läsklasserna, och det var i Stockholm (Ericson, 2007). Här skulle barn från lågstadiet undervisas. Läsklasserna uppstod till följd av att man inte längre trodde att lässvårigheter enbart kunde bero på medfödd/förvärvad hjärnskada, utan på flera andra faktorer. Det var en psykolog vid namn Monroe som presenterade dessa faktorer, vilka kunde vara t ex begränsad inlärningsförmåga eller dålig perception. Till och med dålig skolundervisning presenterades som en möjlig faktor. Monroes undervisningsmetoder för dessa barn fanns inte på svenska, men översattes och publicerades 1941 i "Hjälpskolan" av Karin Kock.

1949 tillkom även läsklinikerna. Här hamnade barn med lättare läs- och skrivsvårigheter, medan de svårare fallen hamnade i läsklass (Ericson, 2007). Under 1950-, 1960 och 1970-talen så utfördes utredningar för att avgöra var eleven skulle placeras.

I syfte att förhindra lässvårigheter brukade läraren för läskliniken genomföra lästester med alla elever i åk 1, då med hjälp av Lindahls högläsningstest H4³ och H5 (ibid.). Om då barnet uppvisade brister i sin avkodningsförmåga, kunde de genast få undervisning på läsklinik.

Persson (2007) framlägger att vid den tid då grundskolan genomfördes, blev specialundervisningen en allt mer betydande och utökad verksamhet, och *samordnad undervisning* var en organisationsform som etablerades under 1970-talet. Det gällde då främst undervisning i matematik och svenska med speciallärare, där man gick sakta fram i undervisningen.

Det står i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen) att specialundervisningen kunde "anordnas antingen för enskilda elever och mindre grupper jämsides och samordnad med övrig undervisning i vanlig klass" (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, Allmän del, s 75). Detta kallas i Lgr 69 för *samordnad specialundervisning*. Man förespråkar i Lgr 69 att den samordnade undervisningen skulle ske i den vanliga klassen så långt som det var möjligt. Samordnad specialundervisning kunde ske i olika former: "hjälpundervisning, observationsundervisning, undervisning av elever med svårigheter vid skolstart (skolmognadsundervisning) [...] med syn-, hörsel- och talsvårigheter och med rörelsehinder" (ibid., s 76).

Enligt Ericson (2007) avskaffades läsklasser och kliniker 1978. Elever fick nu hjälp i sin vanliga klass genom individualiserad undervisning. LTG-metoden började användas istället för ljudmetoden i många klassrum. Enligt SOU (1997:108) verkar avskaffandet av läsklasser vara kopplat till införandet av Lgr 80:

Före Lgr 80 hade skolans styrdokument möjliggjort en organisation där elever med läs- och skrivsvårigheter undervisades i speciella läsklasser och läskliniker. Med Lgr 80 skulle specialinsatserna ersättas av allmänpedagogiska insatser (ibid., s 46).

Ericson (2007) menar på att 1980 uppstod ännu en förändring i attityd gentemot läs- och skrivsvårigheter; nu handlade svårigheterna om omognad hos barnet, vilket logiskt sett är svårt att behandla, så man väntade istället helt enkelt in barnets mognad (ibid.). Även detta har ett samband med Lgr 80:s införande (mer om detta under punkt 3.3). 1990-talet förde också med sig många förändringar, bland annat efter FN:s

³ H4 är ett högläsningstest där man mäter läshastighet, framtaget av Rikard Lindahl. Se bilaga 5 och 6.

uppmärksammande av problemet. Men denna gång var det huvudsakligen positiva förändringar som skedde. Läs-kunnighetskommittéer, världskongress om läsning i Stockholm, Läspedagogiska Institutet (EMIR), "[...] välbesökta konferenser, huvudsakligen om dyslexi [...]" (Ericson, 2007, s 32), införandet av det framgångsrika Reading Recovery-programmet, akademiska kurser inriktade endast mot läs- och skrivsvårigheter (ibid.)... detta är några av de förändringar som genomfördes i 1990-talets Sverige.

3.3 Läroplaner, kursplaner och läroplanshistoria

Införandet av Lgr -80 medförde, som vi nämnde ovan, en del förändringar i attityder mot barns läs- och skrivsvårigheter, i arbetssätt med mera. Dessutom infördes begreppet *En skola för alla* i samband med Lgr 80. Mer om detta följer nedan, men först ska vi ta ytterligare ett steg bakåt, till Lgr 69.

Man ville, enligt Anna-Lena Englund (2005), då Lgr 62 skulle göras om, lägga kraft på att göra skolmiljön mer trivsam och ge både lärare och elever bättre arbetsförhållanden (Englund, 2005). Eftersom den obligatoriska skoltiden nu sträckte sig över såpass många år så ansågs skolan också spela en viktig roll i de ungas identitetsutveckling. Skolöverstyrelsen ansåg att en förskjutning i fokus från de obligatoriska ämnena till den sociala delen borde ske (ibid.). Eleverna skulle inte bara få mer inflytande över skolarbetets planering, utan även bli stimulerade till olika personlighetsutvecklande aktiviteter utanför skolan.

Men de yngre barnen då? Den sociala utvecklingen berörde dem också: till exempel skrevs på Skolöverstyrelsens order en handbok om grupparbeten, vilken skulle användas på skolans alla stadier. Praktiska tips på hur läraren kunde jobba med grupparbeten i de olika åldrarna, fanns med i handboken (ibid.). Boken kallades *Grupparbetsmetodik* och författades av Gerhard Arfwedson, forskare i pedagogik. Lgr 69 betonar att grupparbetet ska främja naturliga tillfällen att hjälpas åt, och att "samhörighetskänslan spelar en stor roll för utvecklingen av sociala attityder och vanor" (Englund, 2005, s 88).

Just inriktandet på den sociala utvecklingen och personlighetsutvecklingen i Lgr 69 menar Englund (2005) var en av de större skillnaderna mot Lgr 62, där begreppet *elevernas fostran* stod i centrum. Englund (2005) skriver att "det är påtagligt hur språket förändras från Lgr 62 till Lgr 69. Formuleringarna blir enklare och vagare [...]" (Englund, 2005, s 85).

Persson (2007) uppger att i Lgr 69 så rekommenderades att elever med handikapp av olika slag skulle integreras i skolklasserna mer än tidigare (Persson, 2007).

Även skolmiljön påtalades som en tänkbar bidragande faktor till att elever hamnade i svårigheter. Man satsade mer på specialundervisningen, men det gav inte det önskade resultatet, vilket föranledde den välkända SIA-utredningen. I utredningen kritiserades specialundervisningen då endast 27 procent av undervisningen görs av behöriga lärare.

SOU (1997:108) hänvisar till den norske sociologen Per Solvang, som studerat den svenska dyslexidebatten. Solvang menar att Lgr 80 "slette ut all diagnosorientert særbehandling og innførte betegnelsen 'elever med stødbehov'" (SOU 1997:108, s 45). Detta ledde till att "ordblinde eller dyslektikere rett og slett besluttet till ikke å eksistere hva skolens arbeid angikk", enligt Solvang.

Enligt SOU 1997:108 så var det så att "i Lgr 80 fanns skolmognadsbegreppet inte längre med" (s 74). Det var nu istället skolan som skulle anpassa sig efter eleven och det var egentligen bara i svenska som det fortfarande erbjöds stöd i "särskilda undervisningsgrupper" (ibid.). Det betonades i skollagen, då som nu, att alla elever har rätt till en likvärdig

utbildning, men att detta inte betyder att undervisningen ska vara utformad på samma sätt för alla.

Det var detta som var innebörden i begreppet *En skola för alla*.

Löfquist (1999) ifrågasätter om man kan säga att man har en likvärdig skola när alla elever måste uppfylla vissa kriterier på kunskap för att inte klassas som "elever i behov av stöd" (ibid., s 6). Han menar vidare att decentraliseringen och likvärdighetsfrågan är nära sammanlänkade (ibid.). Löfquist (1999) menar också att mellan 1986 och 1995 så minskade skillnaderna mellan hur skolorna fördelade sina resurser, speciellt då vad det gäller specialundervisningen (ibid.). Löfquist (1999) påstår att detta indirekt kan ha att göra med "det ekonomiska systemskiftet och det förändrade statsbidragssystemet" (ibid.).

Enligt bl a Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson (i "Att lära som sexåring", 1997) så infördes skolmognadsbegreppet i och med Lgr -62. Det var, hävdar Pramling & Mauritzson, i betänkandet "Skolans arbetsmiljö", SOU 1974:53, som det först föreslogs att begreppet skulle tas bort (Pramling & Mauritzson, 1997).

Från och med 1997 var (och är) det föräldrarna som, istället för psykologen, fick avgöra ifall barnet var skolmoget eller inte. Men uppfattningen att en viss mognad krävs för att kunna delta i verksamheten, fastställdes ju snarare än avfärdades i och med detta uttalande, menar Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997, s 10).

Lgr 80 infördes enligt Ann-Christine Vallberg Roth (2002) i decentraliseringens tid, och man kan inte utesluta att dessa samhällsförändringar inte påverkade läroplanens utformning eller att de ändrade attityder gentemot elever i läs- och skrivsvårigheter inte kan hänga ihop med detta (s 20). Löfquist (1999) betecknar 80-talet som den tid då "upplösning och förvirring" (ibid., s 3) rådde, medan 70-talet var en tid av debatter kring skolans kris, med den omfattande SIA-utredningen som väntades ge svar på allt (ibid.). Dagens debatt behandlar istället "statliga och kommunala resursproblem" (ibid., s 4).

Vallberg Roth (2002) påstår även att:

Förhållandet mellan ett samhälle och dess curriculum (läroplaner, vårt förtydligande) är ömsesidigt och (skol)kunskapen kan inte ses som något fixerat utan som något som förändras över tid. Både stabilitet och förändring är viktiga faktorer som uppmärksammas när läroplanshistorikern försöker förstå varför viss kunskap inlemmas i och annan utesluts ur läroplanen (Vallberg Roth, 2002, s 16).

Säljö skriver i *Lärarens handbok* (2008) att Lpo -94 är olik de andra läroplanerna, i och med att den bara omfattar 15 sidor och inte går in på några detaljer, som sina föregångare. Syftet med detta är, enligt Säljö (ibid.), att man inte ska behöva ändra på läroplanen så ofta, utan eventuella ändringar kan då istället göras i kursplanerna (ibid.). Våra 15 sidors läroplan kan ses i ljuset mot den norska läroplanen, som än idag är omfattande och ligger på 159 sidor, med ingående anvisningar för innehåll, arbetssätt och metoder (Vallberg Roth, 2002).

Följande står att läsa i en samling IPD-rapporter från Göteborgs Universitet:

I Lpo – 94 talar man inte längre om läs- och skrivinlärning utan om *läs- och skrivlärande* eller *skriftspråkslärande* [...] Termen inlärning har i och med Lpo -94:s införande bytts mot termen *lärande*. Detta för att komma bort från

associationen till att något kan transporteras in i någon” (Kullberg & Åkesson, 2007, s 106-107).

Tomas Englund (2004) menar att det som är centralt för Lpo 94 är det sociokulturella perspektivet på lärande, nu betonar man *kommunikationen och kommunikationens förutsättningar* (Englund 2004 s 44).

Det sociokulturella perspektivet kan alltså tänkas vara det som man i Lpo 94 hellre vill åstadkomma än transport av kunskap från läraren till eleven.

Det sociokulturella perspektivet återkommer vi till längre fram i arbetet.

Centralt för vårt arbete är läsprocessen och i den nya kursplanen (del ur Lgr 11) nämns

- Sambandet mellan ljud och bokstav.

Detta är något som inte tidigare har skrivits ut, eller förtydligats.

Framträdande i *övergripande mål och riktlinjer* är just att ge särskilt stöd åt de elever som behöver det. I Lgr 11⁴ står det att alla som arbetar i skolan ska;

- uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och

Läraren ska:

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

(Skolverket, Lgr 11, punkt 2.2 Kunskaper)

Vallberg Roth (2002) gör en beskrivning över hur läroplanerna sett ut genom tiderna från mitten av 1800-talet fram tills våra dagar (se bild i Bilaga 4). Hon använder sig av fyra läroplansperioder, under rubrikerna ”Guds läroplan”, ”Det goda hemmets läroplan”, ”Folkhemmets läroplan” och ”Världsbarnets läroplan” (ibid., s 173). I den första läroplansperioden är det drill/undervisning som gäller (s 171), och i den senaste är det livslångt lärande. De fyra läroplansperioderna är skapade utifrån ”samhällsomvandling och strömningar i politik/ ideologi, ekonomi och vetenskap” (Vallberg Roth, 2002, s 172).

Vallberg Roth (2002) skriver om ett informellt lärande som kan ske i familjen och i vardagen. Hon kallar detta för ett gränsöverskridande lärande. Hon sammanfattar den process vi haft i Sverige med de olika läroplansperioderna, med att vi nu nått ett samhälle där livslångt lärande för alla är både rättighet, mål och medel. Utifrån de läroplanerna vi har idag har vi öppnat upp för att elevens intressen och behov vilka är grundläggande för de kunskaper som eleven kommer att erövra.

⁴ www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf

3.4 Begreppsdefinition

Först utreds begreppen läs- och skrivsvårigheter respektive dyslexi, eftersom en elev kan ha läs- och skrivsvårigheter utan att ha dyslexi; men en elev som har dyslexi har alltid läs- och skrivsvårigheter (Lindell & Lindell, 1996). Sedan utreds begreppen visuell och auditiv perception, som framkommit genom våra empiriska undersökningar.

De flesta som har läs- och skrivsvårigheter är inte dyslektiker, menar Cajsa Widqvist (2000).

Läs- och skrivsvårigheter kan härledas ur:

- Svag talutveckling
- Svag språklig mognad
- Syn- och hörselproblem
- Bristande träning
- Bristande självkänsla
- Psykiska problem
- Fysiska-medicinska hinder
- Bristfällig undervisning
- Hemmiljö
- Skolmiljö
- Koncentrationssvårigheter
- Dyslexi

(Widqvist, 2000, s 22)

Dyslexi är alltså enligt Widqvist (2000) bara en av många möjliga orsaker till varför man kan ha läs- och skrivsvårigheter. Widqvist sammanfattar dyslexi som ”att sakna vissa förutsättningar”, och läs- och skrivsvårigheter som ”att sakna vissa färdigheter”.

Även Britta Ericson (2007) påstår att läs- och skrivsvårigheter är något annat än dyslexi. Hon benämner dyslexi som specifika lässvårigheter. Dyslexi, förklarar Ericson (2007), ”är en centralnervös, CNS, språklig funktionsstörning, som kan påverka barnets förmåga att dels lyssna till och dels att uppfatta språket rätt” (Ericson, 2007, s 65).

Dyslexi är alltså sammanlänkad med en språkutvecklingsstörning i hjärnan. Men det innebär inte att barn får samma svårigheter för att de har samma diagnos. Barn med dyslexi kan uppvisa olika svårigheter och/eller symptom (ibid.). Det är ett mycket komplext problem. Även Dyslexistiftelsen understryker att neurologiska faktorer ligger bakom dyslexi. Att det är viktigt att inte förväxla dyslexi med läs- och skrivsvårigheter av annan karaktär, har både organisationer och enskilda betonat (SOU 1997:108).

Vad det gäller läs- och skrivsvårigheter av ej dyslektisk karaktär, uppger Ericson (2007) att detta kan härröra från låg intelligensnivå. Det kan också uppstå svårigheter i vissa sociala sammanhang. I de fallen beror det ofta på den miljö i vilken barnet vistas. Vidare understryker författaren att man inte heller ska förväxla dyslexi med vissa former av CNS-sjukdomar (som alltså ej är sammanlänkade med dyslexi) eller svårigheter som beror på syn- eller hörselproblem (ibid.).

En heltäckande diagnostik måste göras för att man ska kunna ge barnet bästa tänkbara hjälp. Basdiagnostiken, framlägger Ericson (2007), utgörs av speciella läs- och skrivtest, tillsammans med ”en bedömning av den lingvistiska färdigheten” (ibid., s 77).

Den fullständiga diagnosen ”måste baseras på en integrerad pedagogisk, neuropsykologisk,

neurologisk och neuropsykiatrisk diagnostik” (Ericson, 2007, s 78).

Enligt SOU (1997:108), så är dyslexibegreppet både omstritt och komplext. SOU (1997:108) nämner den norska sociologen Per Solvang, som skrivit om den svenska dyslexidebatten. Solvang delar upp debatten i två läger; en neuropsykologisk och en reformpedagogisk. Den neuropsykologiska definierar dyslexi som ”biologisk betinget” (SOU 1997:108, s 45). Reformpedagogiken är istället kritisk mot diagnoser och lägger tonvikten på ”sociale forhold” (SOU 1997:108, s 45).

SOU 1997:108 nämner även Ingvar Lundberg, som är av åsikten att gränsdragningen mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är godtycklig. Han tycker inte att man ska tro blint på uppgifter om till exempel hur många i befolkningen som har dyslexi, eftersom olika forskare drar gränsen på olika vis. Därför kan man i olika medier och forskningsrapporter läsa olika uppgifter kring förekomsten av de olika läs- och skrivsvårigheterna (SOU, 1997:108). Såväl läs- och skrivsvårigheter som dyslexi definieras alltså på olika sätt, av olika forskare.

Det är såvitt vi förstår av vår studie mycket svårt att förklara begreppet dyslexi, dels eftersom man inom forskningen ser lite olika på dess problematik och dels för att elever med ”vanliga läs- och skrivsvårigheter” har samma svårigheter med processen från *avkodning* då eleverna ”ljudar” fram ordet, och med *automatisering* av orden då de lärt sig vanligt förekommande ord i texter och till *förståelsen* då de förstår innehållet i den text de läser. De har en normal begåvning och det framgår enligt Lars Lundström (2009) ”egentligen inte förrän i vuxen ålder om det är dyslexi eftersom just det är ett kännetecken av denna störning, att det kvarstår. Och även om läsningen skulle komma upp till en acceptabel nivå så är det ofta så att stavningsproblemen kvarstår” (Lundström, 2009 s. 138-143).

Läs- och skrivsvårigheter är alltså ett överordnat begrepp och dyslexi är en av flera faktorer som påverkar orsakerna till läs- och skrivsvårigheter.

Auditiv perception är att uppfatta, bearbeta och tolka det vi hör. Vi behöver denna förmåga ”för att uppmärksamma språkljud (fonem), att uppfatta och tolka ljudsekvenser, att känna igen vilka ljud ett ord består av eller att skilja språkljud från varandra” (Ericson, 2007, s 118). En elev med svårigheter med den auditiva funktionen förväxlar ljudlika ord, t ex bil – pil. Eleverna gör också omkastningar t ex tre – ter. Eleverna gör också förenklingar av ord t ex såpbubbla – såbbla. Elever med dessa svårigheter kan i en kommunikation ha svårt att minnas vad andra sagt och att vänta på sin tur.

Visuell perception är att bearbeta och tolka det vi ser. Vi behöver denna förmåga ”för att minnas ord som ordbilder” (Ericson, 2007, s 119) som lagras i vårt inre lexikon. Elever med dessa svårigheter använder sig av ljudning när de läser, vilket gör att eleven inte får någon behållning av att läsa och de minns dessutom inte texten.

4 Tidigare forskning

Här presenterar vi först det sociokulturella perspektivet och dess betydelse för läs- och skrivutvecklingen. Sedan studerar vi faktorer som kan påverka läs- och skrivutvecklingen och vad som kan ligga bakom läs- och skrivsvårigheter, samt vad man kan göra för att förebygga respektive åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Därpå behandlar vi specialpedagogik och diagnoser.

4.1 Sociokulturella perspektivet

Lev S. Vygotskij⁵ gjorde det sociokulturella perspektivet känt bland lärare. Vygotskij ville, enligt Bråten (1998), istället för en enkelriktad aktivitet som utgår från den vuxne och ska föras över till barnet, att man skulle främja samarbete och kommunikation mellan lärare – elev. Det var i denna sociala situation som eleven kunde nå sin *närmaste utvecklingszon*, från där han eller hon befann sig.

Ivar Bråten (1998) berättar att Vygotskij talade om undervisningens särskilda betydelse för barnet. Vygotskij underströk att undervisningen hade en stark inverkan på elevens *kognitiva utveckling*, speciellt hur skolans olika ämnen från början presenterades för eleverna. Att ta in nya kunskaper menade Vygotskij bidrog till kvantitativa och kvalitativa omstruktureringar i medvetandet. ”Språklig kommunikation och dialog mellan barn och vuxna” (Bråten, 1998, s 132), var det som Vygotskij menade bäst kunde bidra till elevens utveckling av medvetandet. Dahlgren m.fl. (2006) tolkar Vygotskij som att

Både kulturen och interaktionen mellan människor har betydelse för barns tankeutveckling. Vad barn lär sig sker mellan barnet och omvärlden, för att sedan bli till inre mentala strukturer hos barnet.
(Dahlgren m.fl., 2006, s 91)

Miljön i skolan var därmed viktig enligt Bråtens tolkning av Vygotskij, eftersom skolan är en ny ”begreppsapparat” för barnen, från att tidigare ha inhämtat nya kunskaper och färdigheter via ett mer informellt samspel i miljön. Vygotskij ville alltså att skolan skulle ha en god miljö där ämnesområdena introducerades med hänsyn till och uppmärksamhet på de kunskaper barnet redan besitter innan skolan börjar, tolkar vi det som. Han ville åtminstone att man skulle ”analysera varje enskild individs utvecklingshistoria och planera undervisningen utifrån detta” (Bråten, 1998, s 133).

Dahlgren m.fl. (2006) tolkar även Vygotskijs sociokulturella perspektiv som att barn lär sig av varandra och att de har olika sätt att tänka. Detta kan läraren använda sig av i verksamheten och göra barn medvetna om att man kan söka kunskaper genom andra människor, böcker och övriga källor. I ett samspel mellan lärare och elev på elevens nivå kan eleven lära sig ett sätt att förhålla sig till kunskap och vetande.

4.2 Läs- och skrivutvecklingen: faktorer som påverkar och vad man kan göra

Det som sker vid läsinlärning är enligt Lars Lundström (2009) att bokstäverna som endast varit bilder nu genom träning blir ljudanvisningar, när eleverna kommit på hur orden låter, börjar de förstå läsningen. Han hävdar också att läsinlärningen inte bara består av avkodningsfärdigheter utan tillsammans med att eleven faktiskt börjar läsa omskapas deras tankeprocesser. Från början kan de tolka bilder de ser, men ju längre de läser ju mer tolkar de den text som de läser istället (ibid.).

Även Ingvar Lundberg (1991) beskriver läsprocessen utifrån sin forskningsöversikt på ett liknande sätt, han utgår ifrån tre steg:

- *Avkodning*, då eleven med hjälp av ljudning och sitt ordförråd kan läsa enstaka ord

⁵ Vygotskij var och är känd bland forskare och andra som ett geni inom pedagogik och psykologi (Bråten 1998). Hans begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” gjorde stor framgång hos pedagoger världen över.

- *Automatisering*, ju mer eleven läser desto lättare har han för att känna igen ord som förekommer ofta i texter såsom: och, då, nu, mamma, pappa och så vidare.
- *Förståelse*, när eleven har tillägnat sig avkodningen och automatiseringen krävs det inte någon medveten uppmärksamhet till dessa steg och eleven kan istället börja fokusera på textens innebörd.
(ibid., s. 39-41)

Metoder som har visat sig fungera är *upprepad läsning*, som egentligen innebär att eleven läser för pedagogen och får bekräftelse på sina framgångar. *Men även bok och band* då eleven läser en text samtidigt som han lyssnar till ett band av samma text, för att senare läsa utan bandet, det här är en metod som fungerar väl för både ovana läsare och elever med lässvårigheter. (Lundberg, 1991)

Lundberg (1991) har också studerat olika bakgrundsfaktorer till elevers läs och skrivsvårigheter. De faktorer han tar upp är deras sociala bakgrund, könsskillnader, ärftlighet och hjärnsador. Med social bakgrund menar han såsom boendemiljö, missbruk, kriminalitet och psykiska sjukdomar. De elever som har skolproblem har enligt Lundberg ofta sämre uppväxtvillkor än de som klarar sig bättre i skolan. Han belyser också könsskillnaderna i läs och skrivsvårigheterna. Det är oftast pojkar som får hjälp av speciallärarna, vilket också bekräftas i flera dyslexiundersökningar som gjorts. När det gäller ärftlighet av läs och skrivsvårigheter finns det ofta en släkting som har samma problem, det kan bero på att deras uppväxt ser ut på liknande sätt, men mycket tyder på att det faktiskt är ärftligt. Det finns ett visst samband mellan skador på hjärnan som uppkommit vid fostertiden eller vid förlossningen och läs och skrivinläring. En sådan diagnos är enligt honom väldigt svår att ställa. Man tittar även på barnets motorik, hyperaktivitet, uppmärksamhet och koncentration. Lundberg skriver också att en sådan diagnos inte ger oss varken konstruktiva direktiv eller några pedagogiska hjälpinsatser för att arbeta vidare med dessa barn.

I boken *God läsutveckling* så utvecklar Lundberg & Herrlin (2005) de tre stegen ytterligare, fast här benämns de inte som steg utan som dimensioner tillsammans med två andra faktorer som spelar in vid barns läsutveckling. De fem dimensionerna är enligt Lundberg & Herrlin (2005):

Fonologisk medvetenhet - Genom att träna rim och ramsor med eleverna och ge dem möjligheter att bara lyssna till hur orden låter och inte lägga så stor vikt i vad de betyder. När eleven kan detta är det ett tecken på att det nu nått en språklig medvetenhet.

Ordavkodning - (förklaras ovan)

Flyt i läsningen - innebär att barnet kan läsa meningar och stycken i en följd utan stakningar. För att träna detta kan man använda sig av upprepad läsning som innebär att man tillsammans med barnet läser en text högt flera gånger. Barnet kommer då själv att märka att läsningen går bättre för varje gång.

Läsförståelse - har barnet nått när det skapat sig ett inre mentalt lexikon, från början är det för barnet vanliga ord som hamnar här som mamma, pappa, bil, båt. Efter hand får vi hjälpa barnet med fler ord och det kan vi göra genom att tillsammans hitta ord som är aktuella för barnet, läsa dem högt, skriva dem och prata om ordet så barnet förstår innebörden.

Läsintresse - börjar ofta med att barnet vill lyssna till sagor som föräldrarna läser. Vinsterna är stora då barnet utvecklar ordförrådet, begreppsvärlden, fantasin samt empatin. Känslan barnet får av lässtunderna är gemenskap och delaktighet. Barnets lust och glädje stimuleras av texterna och även att så småningom själv ta sig an texterna.

Men Lundberg & Herrlin (2005) menar inte att barnets läsutveckling följer dimensionerna i

turordning, utan att han/hon kan fastna i en dimension medan det i en annan går framåt väldigt fort (ibid.). Författarna tar i sin bok upp vad de olika dimensionerna innebär och ger exempel på praktiska övningar man kan utföra för att "förhindra att eleven kör fast" (ibid., s 7). Vidare anger Lundberg & Herrlin (2005) tips på när det kan vara bra att *utföra olika tester* för att sammanbinda till det man ser.

De fem dimensionerna är enligt Lundberg & Herrlin (2005) inte fristående från varandra utan skapar en helhet. Läraren är viktig, menar Lundberg & Herrlin (2005), då han eller hon är den som koordinerar de olika dimensionerna och lyfter fram helheten. Dessutom är det av avgörande betydelse att läraren skapar lust, glädje och intresse inför läsningen (ibid.). Lundberg & Herrlin (2005) ger i sin bok både läraren och eleven en praktisk kartläggning, där man kan följa vilka steg i utvecklingen som eleven uppnått.

Enligt Margareta Lundmark (2001) så är det viktigt att barnen lär sig att läsa tidigt, det är mellan 3 och 6 års ålder som hjärnan är som mest formbar och har den bästa förmågan att bilda mentala "huvudvägar" eller nya kanaler för tänkande, detta för att underlätta vid all form av inläring. När barnen börjar läsa handlar det om avkodning och strävan är att barnens läsning ska bli automatiserad så att deras läsning istället ägnas åt inläring och förståelse för vad de läser.

Vilken miljö barnet växer upp i kan påverka hur tidigt barnet lär sig läsa och skriva. Ericson (2007) framhåller att om den miljö barnet levtt i innan det börjar skolan varit fattig språkmässigt, så kan språksvårigheter sedan uppstå då läs- och skrivinläringen ska påbörjas.

Att lära sig att läsa och att skriva är att bli del av en läs- och skriftspråklig värld. Om man i familjen har en högt utvecklad kommunikation där föräldrarna är lyhörda för barnets frågor och lyssnar till barnets behov, har man de bästa förutsättningarna för en god språkutveckling oavsett om det gäller talspråk eller skriftspråk (Dahlgren m.fl., 2006). Även Caroline Liberg (2006) påpekar att tidigare forskning otvetydigt visat på att barn som har god medvetenhet om språkljud och bokstäver innan skolstart har bra förutsättningar att knäcka koden. Detta kan givetvis ske innan själva skolstarten.

Lundmark (2001) tar upp ett arbetssätt kallat Tidig Intensiv Lästräning (TIL) inspirerat av Reading Recovery Programme (RRP), vilket ska påverka läs- och skrivutvecklingen i en positiv riktning (se bilaga 3).

Enligt Siv Fishbein (2008) är människans kognitiva utveckling mer påverkad av våra erfarenheter i miljön än vad den fysiska utvecklingen är. Logiskt-abstrakt tänkande (abstraktionsförmåga) är relaterat till fysisk mognad och hjärnans utveckling och därför mer influerat av arvsanlag, medan exempelvis verbal förmåga är mer beroende av stimulerande erfarenheter i miljön. Så som vi tolkar detta är att om eleverna stimulerats till att söka egna erfarenheter genom att bli bekräftade och uppskattade ger det dem bättre förutsättningar för att fungera i en pedagogisk situation. Det som påverkar utfallet av ett pedagogiskt möte eller lektion är bland annat lärarens målsättning för lektionen samt *hur undervisningen är upplagd* och om det ger läraren möjligheter att stimulera varje elev utifrån sina förutsättningar (Fishbein, 2008).

Dahlgren m.fl. (2006) skriver att en lärare behöver behärska flera olika strategier för läs- och skrivinläring, för att nå alla elever. De menar också att de metoder som finns har både för- och nackdelar som påverkar elevens läs- och skrivinläring samt hur de hanterar sitt lärande

både nu och på lång sikt. Grundtanken med de olika metoderna är att stödja elevens utveckling och ge denne funktionella verktyg att använda i sitt lärande.

4.3 Specialpedagogik och diagnoser

Lärarnas uppdrag är att anpassa undervisningen till varje elevs behov och förutsättningar, och eftersom alla elever är olika och klasserna består av ett tjugotal elever och en lärare, kan man förstå problematiken en lärare ställs inför. Det är också så att skolans regelverk inte tillåter att eleven utvecklas i sin egen takt, eftersom man arbetar efter timplaner och eleverna ska klara arbetet inom denna ram.

Med specialpedagogikens hjälp kan man arbeta ut ett kompensatoriskt perspektiv för att eleven som är i svårigheter ska nå samma mål som övriga elever. Denna särbehandling av elever kallas enligt Bengt Persson (2005) för *pedagogisk differentiering*. Han beskriver också att det är ungefär var sjätte elev som behöver extra stöd och att behovet är som störst i 11 – 12 års ålder. Specialpedagogikens uppdrag är därför enligt Persson (2005) att söka överbrygga vad som upplevs som gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter.

Han beskriver också vikten av att se specialpedagogisk verksamhet ur två perspektiv, dels ett *relationellt* perspektiv, dels ett kategoriskt perspektiv. Med det menar han att den specialpedagogiska undervisningen ska ske i interaktion med all annan pedagogisk undervisning i skolorna. Ur ett sådant perspektiv bör man se på *eleverna i svårigheter* och inte *med svårigheter*. På detta sätt förflyttar man problematiken från eleven till att i ett helhetsperspektiv se både eleven, läraren och lärandemiljön som delar i det hela. Man tittar här på långsiktiga lösningar. Ur ett *kategoriskt* perspektiv får eleverna däremot specialundervisning av speciallärare och man sätter upp mer kortsiktiga mål och elevens problem ses som medfödda. Det mest fördelaktiga arbetssättet är att använda sig av de båda perspektiven, för att specialpedagogiken ska komma närmare den ordinarie undervisningen.

Att specialundervisningen ser ut som den gör idag, med individriktade åtgärder, och där man plockar ut eleverna ur sina klassrum, är kanske inte så konstigt. Vi har en lång historia bakom oss med denna företeelse (SOU 1997:108). Börjesson & Palmblad (2003) menar att särskiljande av elever går så långt tillbaka som pliktskolan funnits (Börjesson & Palmblad, 2003). När mer pengar sattes in från samhällets sida, för att hjälpa elever i svårigheter, så var det till denna form av stöd eller hjälp som pengarna gick: specialundervisningen (SOU 1997:108).

Men i dagens läge, bedömer Läs- och skrivkommittén i SOU 1997:108, så måste elever i svårigheter vara hela skolans ansvar, inte bara speciallärarens som plockar ut elever. Man måste istället koppla detta arbete till det ”pedagogiska arbetet i arbetsenheter och arbetslag” (SOU 1997:108, s 55).

Emanuelsson & Persson (1996) har i en studie, genom bland annat intervjuer, tagit reda på en del om specialpedagogiken; dess karaktär, hur den uppfattas och vilka som kan vara mål för dess undervisning. Författarna menar att specialpedagogiken och klassrumsundervisningen – enligt de intervjuade – skiljer sig genom:

- att specialundervisningen utmärks av att eleverna tränas kognitivt och socialt
- antalet undervisade elever
- vilken pedagogik och/eller metodik som tillämpas
(Emanuelsson & Persson, 1996, s 4)

Vad det gäller metodiken är det intressant att notera att Emanuelsson & Persson (1996) fått

veta att; specialundervisningen kan erbjuda det som ofta saknas i klassrummet, ”konkret, laborativt arbete och mer lustbetonade aktiviteter” (ibid., s 4). Denna typ av undervisning är enligt studien tydligen vanlig, för att återinföra intresse för skolarbetet hos vissa elever, som av en eller annan anledning ledsnat på det vanliga arbetet i klassrummet.

Ett annat mönster som Emanuelsson & Persson (1996) fann i sin studie, var att klasslärarna brukade söka upp specialläraren då de ansåg att eleven ifråga behöver hjälp med sina socioemotionella problem. Det kunde också röra sig om elever med ”låg begåvningsmässig kapacitet” (ibid., s 6), som inte kan hålla samma tempo som resten av klassen.

Vilka som får möjligheten till specialundervisning kan alltså bero på om klassläraren anser att eleven har socioemotionella problem (Emanuelsson & Persson, 1996), eller inte hänger med i resten av klassens arbetstakt. Dessutom, hävdar författarna, kan det handla om huruvida eleven fått specialpedagogiskt stöd tidigare, eller om barnomsorgspersonal/lärare vid överlämningskonferenser har påtalat att en viss elev behöver stöd (ibid.).

Ur specialpedagogernas och speciallärarnas perspektiv så kan denna komplexa arbetssituation föranleda något som SOU 1997:108 tar upp:

Specialpedagogikens funktion och förutsättningar måste relateras till det pedagogiska arbetet i arbetsenheter och arbetslag. Tillgång till fördjupad kunskap inom olika områden är nödvändig i en skola för alla. Skolans personal kan behöva stöd när det gäller att utveckla det inre arbetet så att skolan kan erbjuda goda lärandemiljöer för alla barn och ungdomar [...] Alla lärare behöver i dag i sin grundutbildning få ökad beredskap att hantera utmaningarna i en skola för alla.
(SOU 1997:108, s 55-56)

Emanuelsson & Persson (1996) framhåller att...

’Läs- och skrivsvårigheter’ är den vanligaste av de uppgivna orsakerna till elevernas låga prestationsnivå. Två tredjedelar av de intervjuade nämner läs- och skrivsvårigheter som viktigt urvalskriterium (till att få specialundervisning, vårt förtydligande) och vanligt är att man kommit fram till detta genom *något slag av test* (vår kursivering) (ibid., s 7).

Tidigare nämnda Vygotskij var, enligt Bråten (1998), ingen förespråkare för att utvärdera elevernas kunskaper, snarare tvärtom. Alla slags statistiska utvärderingar av elevernas kunskaper där standardiserade normer låg till grund för att avgöra vad en elev kunde eller inte kunde, var Vygotskij emot (Bråten, 1998). Vygotskij var av den åsikten, att om man ska testa en elev så ska det vara i syfte att ”definiera elevernas vidare potential” (ibid., s 134), för att veta vilken väg den fortsatta undervisningen ska ta.

Han ansåg att man skulle se de kunskaper eleven hade ur ljuset av de kunskaper de var på gång att tillägna sig samt att drivkraften i utvecklingen *mot detta mål* ligger i socialt samspel. Det är detta som är Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen.

Diagnoser och tester av olika slag har enligt Liberg (2006) blivit centralt i lärarnas arbete. I det mål- och resultatstyrda system vi har idag har det blivit väldigt viktigt att kunna visa hur resultaten ser ut. Man vill veta om målen i läro- och kursplaner har nåtts.

Liberg (2006) anger tre skäl till varför man ska följa upp barns utveckling med olika tester:

- För att läraren, föräldrar och barnet ska veta hur det går för barnet

- För att läraren ska erhålla hjälp med att göra ett urval av material till undervisningen
- För att ha möjlighet att visa skolledning och huvudman vilka resultat man fått

Liberg (2006) menar att det bästa vi har idag på läs- och skrivområdet är de standardiserade tester som baseras på aktuell forskning. Men tyvärr så är det bara barns kapacitet att ”hantera skriftkoden vid avkodning och inkodning” (s 164) som mäts i flertalet av dessa tester. Liberg (2006) anser att det finns ett behov av att utveckla fler slags standardiserade tester som mäter även andra tekniker som barn använder sig av vid läsning och skrivning.

Liberg (2006) förklarar vidare att de senaste hundra åren har man varit väldigt inriktade på att barnen ska lära sig bryta koden. De senaste tjugo åren har man även börjat benämna det som att barnen ska bli fonologiskt medvetna. Därför har många diagnosmaterial för det begynnande läs- och skrivlärandet fokuserats mest på precis detta och utelämnat mycket annat. Därmed, menar Liberg (2006), riskerar man förbigå flera andra av barnens förmågor som också kan vara av betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen.

Utifrån det sociokulturella perspektivet sett, är det så att det som en person inte förmår i en situation kan han eller hon förmå i en annan, enligt Liberg (2006). ”De brukar kallas för att verksamheter och våra förmågor är situerade” menar Liberg (2006, s. 166). Bedömningsmaterial som bara mäter en aspekt av hur barnet hanterar skriftkoden, kallas för enaspektuella enligt Liberg (2006).

5 Metod och material

I detta kapitel presenteras hur vi har valt att gå tillväga i vår undersökning, för att få svar på vårt syfte och frågeställningar.

5.1 Metodval

Vi har valt kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer. Halvstrukturerade intervjuer innebar i vårt fall att frågorna (se bilaga 2) var nummerade, men inte nödvändigtvis att frågorna ställdes i den ordningen och det innebar även att de fick prata fritt. Det kunde bero på respondentens svar i vilken ordning frågorna kom. Intervjun var således en mellanvariant av en *strukturerad* och en *ostrukturerad* intervju. Staffan Stukát (2005) anser inte detta vara någonting problematiskt. ”Det är du som avgör vad som passar bäst i din studie” understryker Stukát (2005, s 40).

Vi ansåg att kvalitativa intervjuer passade bäst för vår undersökning eftersom vi vill få mer djupgående svar kring pedagogernas erfarenheter och åsikter, vad det gäller läs- och skrivsvårigheter. Vi var intresserade av att finna mönster i respondenternas svar, att kunna jämföra likheter och olikheter etcetera. Vi finner därmed stöd i bland andra Trost (2005) för att använda oss av denna intervjumodell.

5.2 Metodkritik

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007) påtalar riskerna med vad de kallar för intervjuareffekten. Enligt Esaiasson m fl. (2007) finns det tre olika typer av effekter som icke är önskvärda, men ändå kan uppstå under en intervju. Dessa tre typer av effekter är:

- Medveten påverkan från intervjuaren – detta är enligt författarna (ibid.) rent fusk och tjänstefel. Kan åtgärdas ”genom kontroll och ärlighet” (Esaiasson m fl., 2007).

•Omedveten påverkan från intervjuaren – intervjuaren kan utan att själv tänka på det påverka genom ”uttal, mimik och gester när frågorna läses upp” (Esaiasson m.fl., 2007, s 266). Det kan också röra selektivt lyssnande och notering från intervjuarens sida, som påverkar intervjuens resultat. Författarna (ibid.) menar att det bästa sättet att undvika detta är att intervjuarna har en god utbildning och erfarenhet inom området.

•Anpassning från den intervjuades sida – respondenterna ger svar som de tror att intervjuarna vill höra. Är väldigt svårt att avhjälpa. Man kan erhålla olika svar från respondenten beroende på ens egna egenskaper i form av t ex etnicitet, kön och ålder (ibid.). Det skulle till exempel kunna innebära att om vi lät en man ställa samma frågor till samma pedagoger, så skulle svaren kunna bli annorlunda eftersom respondenten anpassar sig efter denna faktor. Ytterligare en viktig faktor som Esaiasson m fl. (2007) här tar upp är undersökningseffekten, där respondenten går lite för långt i sin vilja att hjälpa till och ger svar ”på frågor de egentligen aldrig funderat över och som de kanske därför borde avböja att svara på” (ibid., s 266).

Medveten påverkan anser vi ha varit obefintlig vid våra intervjuer. Men omedveten påverkan finns det en risk att vi kan ha utövat på respondenten, mest på grund av vår ovana vid intervjurollen. Vad det gäller anpassning från den intervjuades sida kan vi inte uttala oss om ifall detta skett vid våra intervjuer. Men vi tror inte att respondenterna gett svar på frågor de aldrig funderat över, möjligen var vissa frågor svåra för dem att svara på, men det lät inte som någonting påhittat eller taget ur luften utan grundade sig på deras egna erfarenheter oftast. Vi hade oftare svårt att få dem att utveckla sina svar mer än till bara det grundläggande, än vad vi hade med att de ”gick för långt” i sina svar.

5.3 Urval

De intervjuade pedagogerna valdes inte slumpmässigt, utan det var personer som vi har haft kontakt med tidigare. De vi kontaktade för intervju var fyra klasslärare på lågstadiet, en resurslärare samt en specialpedagog. Meningen var att vi skulle intervjua två specialpedagoger, men då det inte fanns någon specialpedagog på den ena skolan, fick vi istället intervjua resursläraren. En klasslärare hade vi för avsikt att utföra en pilotintervju med. Man bör enligt Trost (2005) inte ha för många intervjuer att bearbeta i sin undersökning; materialet blir oöverskådligt och man kan missa detaljer i analysen, som är viktiga för att finna mönster i respondenternas svar.

Respondenterna arbetar på två olika skolor i olika kommuner. Den ena skolan ligger i storstadsmiljö och den andra ligger i lantlig miljö. Att de gör det hade ingen betydelse för urvalet, vi hade ingen avsikt att jämföra staden mot landet. Vi stod dock inte nära någon av respondenterna, eftersom vi inte jobbat direkt med dem tidigare. Detta är positivt enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007), bland annat eftersom det utifrån respondentens perspektiv kan vara ”lättare att öppna sig för en person som man inte skall fortsätta umgås med utan har en begränsad relation till” (s 292). Vi valde att intervjua pedagoger som arbetade med elever från åk 2 till åk 3, eftersom vår studie skulle vara retroaktiv (bakåtblickande), både för att kunna se hur man arbetar förebyggande och åtgärdande.

5.4 Genomförande och bearbetning

Vi började med att ta kontakt via e-post med de tilltänkta respondenterna (brevet presenteras i Bilaga 2). En av oss genomförde sedan en pilotintervju, för att se hur frågorna uppfattades

samt för att upptäcka eventuella ”luckor” i frågorna som behövde kompletteras. Vi beslutade att ta med pilotintervjun i resultatredovisningen.

Det visade sig att det fanns ett par problem: Vi hade i våra frågor utgått ifrån att man utförde utprovade tester i läs- och skrivförmåga (diagnoser), det vill säga, tester som utformats av t ex Skolverket eller annan känd myndighet. Vi uteslöt alltså möjligheten att skolan kanske använde sig av egenutformade tester. Detta gjorde att intervjun blev ansträngd från början när både intervjuaren och respondenten fick förklara sig i fråga om detta.

Vi hade även i våra frågor tagit för givet att det fanns en specialpedagog eller speciallärare på skolan. Då det i det ena fallet inte fanns en specialpedagog som samarbetade med klassläraren, så var det svårt för klassläraren att t ex veta hur man gick vidare när en elev hamnat i svårigheter, då de eleverna t ex kunde tas ut ur klassrummet och få jobba med en resurslärare istället.

Några frågor ändrades, så intervjun blev mer öppen och vi lade till en del nya frågor. Då vi båda är oerfarna ifråga om utformning av intervjufrågor och hade väldigt kort tid på oss inför nästa inbokade intervju, så tog vi med ett par frågor från andra uppsatser (se Bilaga 1) som vi läst och där vi tyckt att några frågor varit väldigt bra formulerade och högst relevanta även för vårt syfte.

Vi beslöt även att inleda intervjun med ett par frågor där pedagogen får prata om sig själv och sitt arbete, i avsikt att inleda intervjun på ett mjukare sätt så att det skulle bli mer av ett samtal. Pedagogerna fick frågorna i förväg, och vi inledde sedan intervjun med att låta pedagogen prata fritt utifrån frågorna.

Intervjuerna utförde vi var för sig på varsin skola.

Vi genomförde intervjuerna ute på skolorna, det vill säga på respondenternas respektive arbetsplatser. Vi satt i de rum där det för tillfället verkade vara minst risk att bli störda. Ändå hände det att vi blev avbrutna, men det var då bara korta avbrott. Intervjuerna tog allt från 30 minuter till 70 minuter, beroende på hur villiga respondenterna var att svara på frågorna, samt att utveckla sina svar. Intervjuerna spelades in och sedan lyssnade vi på dem direkt efter intervjuerna utan att skriva något, för att upptäcka detaljer som tveksamheter med mera, vilket är lätt att missa då man fokuserar på att skriva. Därefter transkriberades intervjuerna. I ett fall ville inte den intervjuade bli inspelad och då respekterades detta självklart. Då fördes istället anteckningar under själva intervjun och direkt efter intervjun fylldes dessa anteckningar i ytterligare.

5.5 Respondenterna

Vi intervjuade tre klasslärare, en specialpedagog och en resurspedagog. Vi har gett dem följande namn:

- Pedagog 1: Anita

Anita är utbildad lågstadielärare och arbetar just nu som klasslärare i åk 2, på en skola i stadsmiljö, med 300 elever. Hon har jobbat i 20 år inom skolan, dessförinnan har hon jobbat i förskolan. Hon har två elever i sin klass i läs- och skrivsvårigheter.

- Pedagog 2: Berit

Berit är utbildad lågstadielärare och arbetar just nu som klasslärare i åk 3, på en skola i stadsmiljö, med 300 elever. Hon har jobbat 20 år på lågstadiet. I klassen finns tre elever i läs- och skrivsvårigheter.

- Pedagog 3: Christina

Christina är klasslärare i en 2-3:a på skolan som ligger i lantlig miljö. Där går 160 elever. Hon har arbetat i 35 år som lärare. Hon är utbildad till lågstadielärare men har jobbat med elever upp till åk 6. Hon har fyra elever i klassen som är i läs- och skrivsvårigheter.

- Specialpedagog: Diana

Diana jobbar som specialpedagog på skolan som ligger i lantlig miljö. Hon har jobbat i 10 år som lågstadielärare, och sedan i 3 år som specialpedagog. Hon punktmarkerar särskilt två av eleverna i Christinas klass, vilket innebär att hon jobbar med dem enskilt. Men hon jobbar även med de andra två eleverna som är i svårigheter, genom att samarbeta med Christina.

- Resurslärare: Emma

Emma är utbildad mellanstadielärare och har arbetat i 9 år. Efter sin mammaledighet fanns det ingen klass till henne, därför arbetar hon nu som resurslärare på den skola som ligger i stadsmiljö, med 300 elever. Hon arbetar med alla de elever som är i svårigheter på skolan, vilket är 12 elever totalt från låg- och mellanstadiet.

5.6 Etiska överväganden

Vi har inför våra empiriska studier följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Det finns fyra huvudsakliga principer:

- Informationskravet, de deltagande ska upplysas om att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. De ska också informeras om att materialet inte kommer att användas till något annat syfte än forskning.
- Samtyckeskravet, De som medverkar i denna undersökning skall ha rätt att bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem.
- Konfidentialitetskravet, Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.
- Nyttjandekravet, de insamlade uppgifterna för forskningsändamål får inte användas för kommersiellt bruk inte heller till andra icke-vetenskapliga ändamål. De får inte heller användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde.

För vidare information kring dessa principer, se ovan nämnda webbsida.

5.7 Reliabilitet och generaliserbarhet

Det finns ett par begränsningar i vår undersökning. Det finns en risk att vi feltolkat respondenternas svar, men för att förebygga detta har intervjuerna (alla utom en) spelats in och lyssnats igenom flera gånger. Att vi inte utförde så många intervjuer kan göra att reliabiliteten påverkas negativt. Dock menar Trost (2005) att ”det är en smula egendomligt att tala om reliabilitet eller tillförlitlighet vid kvalitativa intervjuer” (s 112). Detta eftersom det

inte är avsikten att mäta någonting (ibid.). Därmed kan ej heller validitet mätas. Det finns en risk att vi kan ha påverkat respondenten omedvetet (Esaiasson m.fl., 2007) på grund av oerfarenhet. Resultatet går inte att generalisera, då det är för få respondenter.

6 Resultatredovisning

I detta avsnitt redogör vi för resultaten av både pilotintervju och intervjuerna. Vi kommer att sammanfatta respondenternas svar. Vi kommer att tydliggöra i vissa fall vilken pedagog som sagt vad, där vi anser detta intressant för resultatet. På vissa frågor svarade alla pedagogerna nästan likadant och då anser vi detta vara intressantare än enskilda svar.

6.1 Läs- och skrivutveckling

Lärarna är mer inriktade på att läs- och skrivutveckling innebär att de ska lära sig bokstäver, hur dessa låter. De ska lära sig ord och meningar och sedan innebörden i meningarna.

Specialpedagogen, Diana, däremot talar mer om att det är individuellt, de lär sig i sin takt och det kan gå väldigt fort. Under höstterminen arbetar alla med bokstäver och ord utan att vissa elever klarar att knäcka koden, men sedan efter jullovet ”-Pang! Så kommer de tillbaka och läser”, berättar Diana och tillägger: ”så jag tycker egentligen att läs- och skrivutveckling är magisk på nåt sätt”.

Hon tycker alltså inte alls att läs- och skrivutveckling behöver handla om att man sitter och lär sig bokstäver i en skolbänk. Inte enbart, åtminstone. Hon säger att det även kan vara:

...hur de blir bemötta, till exempel. Om jag har en liten pojke, så har han löst en uppgift, och han är *själaglad*, och så kommer han till fröken, och så ropar han ”kolla vad jag har gjort!”...och så ser inte läraren honom. ”Jaha” säger hon, ”ja nu hinner inte jag prata med dig, lägg ner det där och så tar du på dig och går ut, de andra barnen är redan ute.” Om läraren istället hade blivit ”Åh, får jag kolla! Herregud vad bra det har gått här! *Hur* känns det?” och han ”Ja, det känns jättebra!”...då har du en helt annan kille som kommer nästa dag. Det är också läs- och skrivutveckling.

Förutom att det handlar om att lära sig bokstäver och meningar, så uttrycker även en pedagog (Christina) att läs- och skrivutveckling kan ske genom att man väcker barnets *intresse*.

Hagtvet (2004) menar att man genom att väcka barnets intresse skapar man en drivkraft och motivation hos barnet. Hon understryker att ”en aktivitet får aldrig större pedagogisk kraft än barnets förutsättningar och intressen kan skapa utrymme för” (s 23).

Flera av pedagogerna anser att intresse kan skapas genom att bara vara med eleven, lära känna eleven. Efter ett tag så märker man hur just den eleven fungerar, vad han eller hon har för intressen. Eleverna är, som specialpedagogen uttrycker det, olika. Om det går väldigt långsamt för en elev eller om det är svårt, så kanske det kan vara bättre att arbeta med till exempel korsord eller ”Lycko”. De kan också få skriva på datorn.

Men det är knappast någonting som man tar in för att främja *varje* elevs läs- och skrivutveckling, utan det är för dem som är i svårigheter. Specialpedagogen uttrycker att det oftast är så i de klasser hon ser att ”alla ska jobba med samma sak samtidigt”. Att individualisera innebar enligt flera pedagoger att eleverna ska få jobba med det som de är mogna för – material som ligger på deras nivå, men vad som i övrigt görs för att individualisera arbetet för att främja elevernas läs- och skrivutveckling, var svårt att få några egentliga svar på, förutom att på båda skolorna har eleverna ”eget arbete”, om de hunnit arbeta klart, och inte har något att göra. Då kan de spela olika spel eller göra annan aktivitet

som utvecklar läs- och skrivförmågan.

I SOU (1997:108) så understryks det att:

Barn är olika. De kommer från skiftande sociala miljöer och har både lika och olika erfarenheter, kunskaper och språk. En del barn och ungdomar har funktionsnedsättningar av olika slag. Barns olikheter innebär bl.a. att inte alla lär sig läsa och skriva på samma tid. (SOU, 1997:108, s 51)

Liberg (2006) skriver att ”motorn i lärandet består [...] av att de språkliga verksamheterna anpassas till det enskilda barnets förutsättningar” (s 147). Barnen ligger på olika nivåer i sin utveckling. Liberg hävdar att eleverna blir engagerade av olika arbetssätt, de tar olika vägar i sitt lärande och på så vis använder de sig även av olika medel för inläring. Dahlgren m.fl. (2006) menar att ”det är lärarens uppgift att få barnen intresserade och att underhålla intresset och utvecklingen med aktiviteter som knyter an till respektive barns utvecklingsnivå” (s 140).

På skolan som ligger i stadsmiljö så innebär läs- och skrivutveckling även att eleven får hjälp i mindre grupp med resurspedagogen. På skolan i lantlig miljö är det något liknande: att klassläraren själv så mycket det är möjligt ska sätta sig med de elever som behöver hjälp. ”Det försöker man ju så mycket det går, att göra det” säger Christina. Det är väldigt få elever som tas ut ur klassen för att jobba med specialpedagogen.

Berit menar också att det är viktigt för barnens läs- och skrivutveckling att man benämner för dem vilka framsteg som de gjort, inte bara säger att det som de gjort är bra:

...vi pratar hela tiden om hur DUKTIGA eleverna är. Om en elev i ettan ljudar långsamt, då säger vi att ”ÅH, vad duktig du var, vad bra du läser!” I trean säger vi fortfarande ”vad bra du läser!” För vi vill uppmuntra, och det ska man ju göra. Men vi använder samma ord hela vägen. Det är bra där, det är bra här...det visar inte barnet någon utveckling. Man kan istället säga att ”Vad bra du ljudade det här ordet! Du fick med alla ljud!”. Sånt tror jag är viktigt, att man konkret visar dem någon utveckling, sätter ord på vad det är exakt som är bra.

6.2 Förebyggande och åtgärdande arbete

För att förebygga läs- och skrivsvårigheter så använder man sig av olika läs- och skrivtester. Båda skolorna använder till exempel DLS där man testar bland annat samma ljud, ordförståelse, rättstavning och läsförståelse (Birgitta Järpsten, 1999). Man kan då få reda på hur eleven ligger till i förhållande till målen.

På den ena undersökta skolan i lantlig miljö använder man även bland annat materialet Nya Språket Lyfter. På den andra skolan använder man en egenutformad variant av Nya Språket Lyfter, som ska vara lite mer lättöverskådligt.

På skolan i lantlig miljö använder man också det relativt gamla materialet H4, där man testar läshastighet. Sedan har de Ängelholmsprovet där man testar tystläsning. Dessa används som kompletterande tester vid sidan av Nya Språket Lyfter, för att ta reda på om eleven behöver mer träning på något område.

Liberg (2006) skriver om läs- och skrivtester att de standardiserade testerna är de bästa, då de bygger på aktuell forskning. Nya Språket Lyfter är ett sådant standardiserat test. Där diagnostiserar man i huvudsak läsning och läsförmåga. ”Tala och skriva behandlas, men inte

lika utförligt”. Sammanfattningsvis kan man säga att materialet syftar till att ge stöd åt läraren, i dennes arbete med att analysera det enskilda barnets kunnande i olika situationer (Dahlgren m.fl., 2006) (se även bilaga 3).

Att använda sig av flera olika tester uppfattar vi som fördelaktigt, då det bara är barns kapacitet att ”hantera skriftkoden vid avkodning och inkodning” (Liberg, 2006, s 164) som mäts i flertalet av dessa standardiserade tester. Bedömningsmaterial som bara mäter en aspekt av hur barnet hanterar skriftkoden, kallas för enaspektuella enligt Liberg (2006). Med enaspektuella bedömningsmaterial tolkar vi det som att Liberg (2006) menar att risken är att man förbigår flera av barnens förmågor som kan vara av betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen, om man inte använder testmaterial som mäter flera aspekter. Utifrån det sociokulturella perspektivet sett, menar Liberg (2006), är det så att det som en person inte förmår i en situation kan han eller hon förmå i en annan.

Att prata om bilder, rim och ramsor menar flera av pedagogerna är jätteviktigt. Alla pedagogerna tycker att det allra viktigaste för att förebygga läs- och skrivsvårigheter är att prata med barnen och läsa för dem varje dag hemma.

Även det tidigare nämnda materialet TIL används, i syfte att förebygga att eleven får en alltför negativ självuppfattning kring sin läs- och skrivförmåga, och även för att eleven ska få mer av det som specialpedagogen benämner som ”en-till-en” situationen; både i hemmet och i skolan får eleven träna på att läsa och skriva. Detta material kan sägas vara både förebyggande och åtgärdande, eftersom man sätter in detta i syfte att förhindra att eleven får ett alltför dåligt självförtroende. Men samtidigt så är det åtgärdande då det inte sätts in innan man upptäckt att eleven är i svårigheter.

För att åtgärda svårigheter finns det olika arbetssätt eller metoder att ta till. Man börjar enligt samtliga pedagoger oftast med ett åtgärdsprogram, för att specificera vad den enskilde eleven behöver träna på och hur detta ska genomföras. Både föräldrar och specialpedagog eller resurslärare kopplas in för att gemensamt komma överens om hur de ska gå vidare. Det vi fått reda på genom våra intervjuer är att lärarna fokuserar mycket på att läsa mer, prata mer om orden och samtala i grupp för att eleven ska kunna utvecklas. De anpassar även material efter elevens förmåga. Diana använder sig även av ett särskilt test, kallat ITPA-test⁶. Om detta berättar hon:

Man kan se kommunikationsvanan hos barnen, alltså hur man tar in kommunikation, hur man lär sig saker, är jag väldigt stark auditivt, eller är jag väldigt stark visuellt, alltså hur fungerar jag, hur tar jag in bäst? Och nästan alla barn som kommer till mig som får svårigheter, har svårt med det auditiva, att ta in informationen, att förstå vad är det de hör, dra logiska slutsatser. Hela skolan bygger på att sitta och lyssna, *hela* tiden ska de sitta och lyssna. Och så har vi de här eleverna som har jättesvårt att ta in information via hörseln, och komma ihåg det som sägs... då känner de sig dumma...däremot om de får se eller göra saker, *då* kommer de ihåg. Och då tänker jag såhär att...ja men då tittar vi här...hur lär han? Då ska inte jag sitta och prata en massa med eleven, vi ska göra saker, vi ska se saker...det är det vi ska göra. Tyvärr är inte skolan så mycket sån.

Auditiv perception är enligt Ericson (2007) att uppfatta, bearbeta och tolka det vi hör. Vi behöver denna förmåga ”för att uppmärksamma språkljud (fonem), att uppfatta och tolka

⁶ ITPA står för Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Det är framtaget av Psykologiförlaget i samarbete med Samuel A. Kirk, James J. McCarthy och Winifred D. Kirk. Man gör här en rad tester för att mäta olika psykologiska variabler, till exempel intressen (Kirk, S., McCarthy J., Kirk W. (Holmgren, B., övers.) (2000)

ljudekvenser, att känna igen vilka ljud ett ord består av eller att skilja språkljud från varandra” (Ericson, 2007, s 118). Elever med dessa svårigheter kan i en kommunikation ha svårt att minnas vad andra sagt och att vänta på sin tur. Visuell perception är en förmåga vi behöver ”för att minnas ord som ordbilder” (Ericson, 2007, s 119) som lagras i vårt inre lexikon. Elever med dessa svårigheter använder sig av ljudning när de läser, vilket gör att eleven inte får någon behållning av att läsa och de minns dessutom inte texten.

Diana uttrycker att hon annars inte använder eller tror på att använda speciella metoder, såsom LTG-metoden eller Witting-metoden, vare sig i förebyggande eller åtgärdande syfte. Hon tror istället på att vara med eleven och lära känna honom eller henne och sedan utgå ifrån den elevens förutsättningar och intressen. Hon skraddarsyr undervisningen för varje elev som är i svårigheter. Detta gör hon även av anledning att elevernas självförtroende ska stärkas, i förebyggande syfte. Om eleven inte får chans att lära på ett vis som passar honom eller henne, så finns det risk att de ”känner sig dumma” och tappar tron på sin egen förmåga. Läs- och skrivkommittén menar (i SOU 1997:108) att ett dåligt självförtroende kan orsaka hinder i läs- och skrivinläringen, eleven får svårare att ”knäcka koden”. Dahlgren m.fl. (2006) menar att elever med dålig självkänsla/dåligt självförtroende har sämre prognos att lyckas nå målen för läsning och skrivning.

Gemensamt för samtliga pedagoger är att de i utvecklingssamtal kan prata med föräldrarna om de hinder som uppstått i elevens utveckling. De kan även då det behövs ha extra samtal för uppföljning, eller för att träffas och utforma åtgärdsprogram, innan det ”vanliga” utvecklingssamtalet som de har varje termin. Därefter kontaktas elevvårdsteamet och rektorn, för att tillsammans ha en klasskonferens där de tittar på om den aktuella eleven behöver extra stöd. Vid behov gör psykologen en utredning om det kan finnas fler bakomliggande orsaker, såsom dyslexi.

Resursläraren, Emma, pratar om ett material, som är bra att använda i åtgärdande syfte för elever i svårigheter. Det kallas ”Palin”, som är framtaget av Gunilla Lindbeck. Det kan användas i svenska, svenska som andraspråk, matematik och engelska. Det hon tycker är bra är att barnen själva kan rätta och direkt se om de gjort rätt eller fel.

Materialet fungerar så att alla övningar görs i en träram med en bricka för varje uppgift. När eleverna svarar på frågorna bildas ett mönster på baksidan. Har de gjort fel någonstans syns det direkt i mönstret var felet ligger, och har de gjort rätt får de positiv respons direkt, i form av ett vackert mönster. Emma vet att materialet används på hennes skola från förskoleklass till åk 3, där det används i förebyggande syfte. Hon menar att detta material skulle vara precis lika användbart även till de äldre eleverna på skolan.

Någonting som specialpedagogen uppmanar är en allmän viktig åtgärd vid läs- och skrivsvårigheter, är att *variera undervisningen*:

Om man har suttit och haft lästräning år ut och år in, och man fortfarande inte kan läsa på det sättet...ja men då kan vi ju inte *fortsätta göra samma sak!* Vi måste ju göra nånting annat! Annars hade han ju inte haft svårigheter, om det hade funkat! Och där tror jag att jättemånga pedagoger bara fastnar och fastnar och fastnar...för de tror ”hur ska de annars lära sig läsa om vi inte tränar på att just läsa! [...] Och där är det ju min uppgift att gå in och få läraren att byta spår [...] Så den utvärderingen får man göra rätt ofta, alltså hjälper det vi gör?

Dahlgren m.fl. (2006) skriver att en lärare behöver behärska flera olika strategier för läs- och skrivinläring, för att nå alla elever. De menar också att de metoder som finns har både för- och nackdelar som påverkar elevens läs- och skrivinläring samt hur de hanterar sitt lärande

både nu och på lång sikt.

Fishbein (2008) uttrycker att det som påverkar utfallet av ett pedagogiskt möte eller lektion är bland annat lärarens målsättning för lektionen samt *hur undervisningen är upplagd* och om det ger läraren möjligheter att stimulera varje elev utifrån sina förutsättningar.

Samtliga pedagoger nämner också att tid och resurser är av avgörande betydelse när det gäller hur mycket förebyggande och åtgärdande arbete som kan läggas ner. De känner en frustration över tidsbristen och att ha så många elever. De skulle vilja kunna dela upp klassen i två eller flera grupper ibland, men det är inte möjligt att genomföra särskilt ofta.

Resursläraren Emma beskriver också den ekonomiska frustrationen kring vilka elever som får stödundervisning; - det är varje klasslärare som har klasskonferens med elevhälsan och rektorn, där läraren berättar om varje elev. Det är sedan de som beslutar om eleven ska få stöd och hur många timmar. Resursläraren får sedan ett papper med vilka barn och hur mycket tid hon ska ge dem sitt stöd. Och om hon märker att det finns en elev med svårigheter som hon skulle behöva arbeta mer med, kan hon ta upp det med rektorn. Det är de ekonomiska resurserna som avgör om eleven får mer stöd, eller inte. På denna skola går mycket pengar åt till hemspråksundervisning, vilket gör att det inte blir så mycket kvar till stödundervisning som man kunde önska.

Vid intervjun med resursläraren Emma framkom också att DLS testet skolan använder sig av används på olika sätt på olika skolor. Gemensamt för de olika skolorna är att 9 poäng är max och 5 poäng är godkänt. Men vilka elever som får extra stöd skiljer sig åt mellan skolorna. På denna skola får elever med ett resultat på 1 eller 2 poäng mer stöd, medan på hennes förra skola fanns resurser för att hjälpa även de eleverna med resultat på 3 och 4 poäng.

6.3 Bidragande orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Det kan vara hur *intresserad* eleven är, och intresset kan vi som pedagoger stimulera utefter elevens intresseområden. Det som också verkar avgörande är vilken *kommunikationsvana* eleven har – om de har lättast att ta in information auditivt eller visuellt. Elevens *självkänsla och självförtroende* spelar stor roll för hur eleven tar till sig undervisningen. Det som också kan påverka inläringen är om eleven har tillgång till ”*en-till-en*” situationen med någon vuxen i lästräningen oavsett om det är i skolan eller om det är hemma. Gemensamt för pedagogerna är att de anser att vad eleven har med sig *hemifrån*, både vad gäller inställning till skolan och om de har en stimulerande hemmiljö språkligt, kan vara väldigt avgörande. Det kan innebära att föräldrarna läser för barnet och att barnet kopplar detta till en mysig stund, vilket gör läsning till någonting positivt. En pedagog uttrycker det som att ”en del barn verkar ha levt i en garderob, de har inget ordförråd”. Även specialpedagogen påtalar detta med att ”det är föräldrar som nästan aldrig pratar *med* sina barn utan gärna bara *till* dem”.

Detta kan kopplas till Ericson (2007), som menar att vilken miljö barnet växer upp i kan påverka hur tidigt barnet lär sig läsa och skriva. Ericson (2007) framhåller att om den miljö barnet levt i innan det börjar skolan varit fattig språkmässigt, så kan språksvårigheter sedan uppstå då läs- och skrivinläringen ska påbörjas. Dahlgren m.fl. (2006) hävdar att kommunikation mellan föräldrar och barn gynnar barnets språkutveckling. Liberg (2006) berättar att tidigare forskning är eniga i att barn med god medvetenhet om språkljud och bokstäver har goda förutsättningar att knäcka koden tidigt.

Lärarna pratar mer om fonologisk medvetenhet, avkodning och läsförståelse som bidragande

orsaker till läs- och skrivsvårigheter, även om de också nämner intresse och hemmiljö. Flera av de intervjuade påpekar också att dyslexi och läs- och skrivsvårigheter ofta är ärftligt. Specialpedagogen sa till exempel om läs- och skrivsvårigheter att:

Jag tycker att, det visar sig ofta att föräldrarna har haft svårigheter själva...”ja, jag hade också det” säger pappan, eller ”det tyckte jag också var svårt” säger mamman. Nånting går i arv kan jag tycka ibland, det har väl forskningen har kommit fram till också [...]

Om eleven, av en eller annan anledning, inte får gjort läxor hemma kan detta vara en faktor som bidrar till att eleven får läs- och skrivsvårigheter, eftersom de hamnar efter och de tappar lusten och självförtroendet. Det kan vara barnen som är ointresserade och orsakar att varje gång de ska göra läxor hemma så är det som Emma berättade ”krig, dom bråkar och vill inte. Och föräldrarna känner sig stressade [...] men dom ligger på och så blir läsning någonting fruktansvärt jobbigt!”. Även Diana pratar om samma sak, med läxorna som en bidragande orsak till svårigheter: ”många tycker jättemycket om läxor, bygger en stor del av sin undervisning på att massor ska göras hemma. Och om man har föräldrar som inte klarar av att göra det...då slås de ut, och så kan vi ju inte ha det! Men man kan ju göra det på ett annat sätt, de kan ju få annat material, olika spel och olika såna saker, och så kan föräldrarna göra det med dom.”

6.4 Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter

Flera av pedagogerna anser att elevernas förmåga att läsa och skriva grundar sig i hur väl eleven kommunicerar, och de understryker vikten av att de deltar i samlingar där de får uttrycka sig och lyssna på andra. En av lärarna använder sig av ”läskompisar”, som innebär att alla elever är indelade två och två som läser för varandra, vilket gör hela klassen sysselsatt och ger henne möjligheterna att lyssna på alla eleverna. På så sätt ger det läraren en tydlig bild av vilka svårigheter eleverna har.

Berit; - När jag märker att en elev inte utvecklas eller har svårigheter kontakter jag elevvårdsteamet, rektorn och tillsammans har vi en klasskonferens där tittar vi på om denna elev behöver extra stöd, sen är det psykologen som gör en utredning av om eleven har dyslexi eller vad det kan handla om.

Specialpedagogen, Diana, tillägger dessutom att tidiga signaler på läs- och skrivsvårigheter är om det är några barn som inte har kopplat hur man rimmar och barn som överhuvudtaget inte visar intresse. Barn som inte känner igen *första bokstaven* i sitt namn när de är sex år, är enligt specialpedagogen ganska alarmerande, barn som inte känner igen sitt namn i skrift när de börjar ettan och som har svårt att förstå när läraren ger enkla instruktioner som: ”[...]kan du hämta mössan på översta hyllan?” och de inte förstår. Då får de ofta läs- och skrivsvårigheter. Har du svårt med språkförståelsen, så får du ganska automatiskt svårigheter sen i läs- och skriv”, menar Diana.

De olika lästesterna är enligt flera pedagoger även en självklar del i att tidigt definiera vilka som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter, eller att avgöra vari problemet ligger för dem som redan har det.

6.5 Utveckling hos elever med läs- och skrivsvårigheter

En klasslärare menar att de elever som varit i svårigheter i ettan eller tvåan oftast fortfarande har svårigheter, men att det kanske ändras vilket område de har svårt för. ”I ettan kan det vara

att eleven inte fixar dels att lära in alfabetet och dels att förstå hur bokstäverna låter, medan det i trean mer kan handla om att eleven lärt sig läsa ord men inte begriper vad de läser”, säger hon.

Samtliga pedagoger berättar om detta, att de elever som har svårigheter idag i åk 3 även har haft svårigheter i årskurs 1 och 2, men att problemet ”flyttar på sig”, alltså det kan vara den fonologiska medvetenheten i ettan, medan det i tvåan är läsförståelsen och i trean läshastighet eller läsintrasse. Vissa saker brukar däremot bestå, såsom problem med arbetsminnet och motoriken, även om det även här kan göra ”snabba ryck” i utvecklingen. Att ha problem med arbetsminnet innebär, enligt Diana, att

’komma ihåg hur bokstäverna ser ut, komma ihåg hur dom låter, alltså det kan vara...
’- jag kan ena dan men nästa dag eller redan på eftermiddagen, har jag glömt det’. Och då kan läraren säga ’- ja, men vi gick ju igenom det, vi har ju haft A hela veckan’...
’nä, jag kommer inte ihåg’, kan dom säga då ”.

Någonting gemensamt som de flesta av eleverna som är i läs- och skrivsvårigheter i åk 3 har, är att de redan från början uppvisade ett ointresse och att de hade en långsam inläringstakt. Ointresset var det bättre med nu hos de flesta elever, men den långsamma inläringstakten kan som sagt ofta bestå.

En klasslärare talar om motoriken, att det är ett par elever i läs- och skrivsvårigheter, som ännu i trean har svårt med motoriken. Hon beskriver det som att

”...han håller så hårt, så hårt, så hårt i pennan! Och han trycker, så när han ska skriva så tar det ju hundra år att göra ett A. Och det är klart, att då tar det ju lång tid, och man hinner inte lika mycket. Han blir ju aldrig klar. Han får ju liksom inget flöde i sitt skrivande. Och de barnen borde ju tidigt använda en dator, så att de får igång det, och får flyt i det hela på nåt sätt”.

Specialpedagogen, Diana, talar även om att de elever som fått använda sig av en dator i sitt lärande har gått mycket snabbare framåt. Av någon anledning, som inte hon kunde förklara, finns det inte alltid möjlighet till undervisning genom datorn. Hon talar om tid och resurser, men kan inte närmare avgöra varför det kan variera att eleven får denna möjlighet ibland och ibland inte.

Samtliga pedagoger menar ändå att eleverna gått framåt i sin utveckling – de har mer kunskaper kring de områden som från början var det huvudsakliga problemet, men ingen av eleverna har kommit så långt att de ligger på jämn nivå med övriga elever i klassen.

Ericson (2007) menar att för att knäcka koden till läsning och skrivning behöver eleverna erövra alfabetet. Barnen tränas medvetet för att alla ska förstå att varje bokstav också hör ihop med ett ljud, eller omvänt att varje ord består av bokstäver i en bestämd ordning. De elever som har svårt med läsning och skrivning har ofta svårt att identifiera språkljuden i det talade språket (s.102).

Enligt Persson (2005) är det genom specialpedagogiken vi kan arbeta med de elever som inte riktigt når målen och därför inte heller kommer att nå ut i samhället på det sätt de är berättigade att göra.

7. Diskussion

Här nedan diskuterar vi de resultat vi fått fram genom den empiriska studien.

Om vi ska titta på hur läget ser ut *idag* för elever och jämföra mot tidigare, så kan vi se från intervjuerna att bland de elever som idag har läs- och skrivsvårigheter, så finns det stora möjligheter till individualisering och att använda material efter deras olika behov och förutsättningar. Elevernas intressen ska tillvaratas och deras självförtroende skyddas enligt pedagogerna. Ointresse och dåligt självförtroende är idag en vanlig orsak till läs- och skrivsvårigheter. Läs- och skrivkommittén tar också upp att dåligt självförtroende kan vara ett problem då eleven ska ”knäcka koden”, eftersom en dålig självbild kan orsaka koncentrationssvårigheter (Taube, 1995 i SOU 1997:108).

Men eleverna döms också efter vad de anses *mogna* för, vilket ju är en kvarleva från 80-talet som ännu har starkt fäste bland lärarna. Man tar ut elever ur klassrummet i brist på specialpedagog som känner till effektivare metoder, så ur ett elevperspektiv tycker vi man kan säga att *även om* utvecklingen nått långt i jämförelse med hur det var bara innan Lgr 69, så kvarstår problematiken kring att lyckas skapa *En skola för alla*, där alla elever kan få nå fram till sin fulla potential. Lgr 80 var, enligt vår uppfattning, banbrytande och satte riktningen mot den inkludering av elever vi har idag. Även Lgr 69 med den sociala utvecklingen upplever vi ha bidragit till en stor förändring gällande att elever i behov skulle ha samma rättigheter att utvecklas efter sin potential.

Det vi har mötts av genom våra empiriska studier är bland annat en skola utan varken speciallärare eller specialpedagog. Istället har skolan en resurspedagog (som egentligen är mellanstadielärare). Att det saknas kompetenta lärare inom specialpedagogiken på vissa skolor anser vi vara ett stort hinder i ambitionen att kunna hjälpa alla elever i behov utifrån sina förutsättningar. Vi tycker det är viktigt att lärarna är medvetna om hur yttre faktorer såsom bemötande och det sociokulturella perspektivet kan påverka läs- och skrivutvecklingen. Vygotskij ville, enligt Bråten (1998), istället för en enkelriktad aktivitet som utgår från den vuxne och ska föras över till barnet, att man skulle främja samarbete och kommunikation mellan lärare – elev. Det var i denna sociala situation som eleven kunde nå sin *närmaste utvecklingszon*, sett utifrån var han eller hon befann sig. Det är, tror vi, nog också därför som det sociokulturella lärandet verkar framträda mer nu i Lpo 94 än vad det gjort tidigare. Något som vi också funderat på under arbetets gång är att alla elever ska ges tid att arbeta i sin takt enligt läroplanen, men det krockar med skolans timplaner, som begränsar och ger direktiv i hur mycket tid som skall användas till varje ämne. Samtidigt har vi de nationella proven som sker samtidigt över hela landet. Det är vid detta tillfälle som elevens prestationer mäts, oavsett var i utvecklingen eleven befinner sig. Detta undrar även Löfquist (1999), om man kan säga sig ha en likvärdig skola då alla elever ska uppfylla samma kunskapskrav.

I enlighet med läroplanen ska varje elev få det stöd hon/han behöver för att komma vidare i sin kunskapsutveckling och så som vi har uppfattat det så ska detta ske inom elevens ordinarie undervisning. Resursläraren Emma beskriver att hon vill utföra sitt arbete med eleverna i deras ordinarie klassrum, i den ordinarie undervisningen. Men på grund av resursbrist och ekonomi tvingas hon arbeta med en uppsamlingsgrupp, med elever ur olika klasser i olika svårigheter. Detta innebär också att eleverna tas ut från den ordinarie

undervisningen. Emma tror också att det egentligen enligt gällande regler ska finnas speciallärare eller specialpedagog på skolan eller i anslutning till skolan.

I SOU 1997:108 så står det, som tidigare nämnts, att ”när mer pengar sattes in från samhällets sida, för att hjälpa elever i svårigheter, så var det till denna form av stöd eller hjälp som pengarna gick: specialundervisningen” (SOU 1997:108, s 55). Men det verkar inte som att de pengarna alltid går dit de borde gå. På skolan i statsmiljö så får de mer pengar per elev än skolor utanför staden, men de kan inte placera en så stor del av den på stödundervisning, eftersom det går åt mycket pengar till hemspråksundervisningen. Detta berättade Emma om i sin intervju.

Det vi ser i den nya läroplanen (Lgr 11) är att ett stort fokus läggs på individnivå, det är tydligare att vi ska arbeta utifrån individen och ge stöd till dem som behöver det. Att bemöta varje elev där de befinner sig och arbeta mot målen utifrån deras förutsättningar.

Vi hoppas att med den nya läroplanen få se mer specialundervisning i klassrummen och då menar vi att eleverna får stöd i ordinarie undervisning av specialpedagoger/speciallärare.

Vi undrar om man är på väg tillbaka till att se på eleverna *med svårigheter* – att problemet snarare ligger i ett helhetsperspektiv än hos eleven – istället för *i svårigheter*: Detta undrar vi eftersom begreppet ”elever som har svårigheter” finns med i Lgr 11.

Tidigare var lärarens roll mer att undervisa eleverna. Från Lgr 69 och fram tills dagens läroplan, är läraren mer av en medsökare av kunskaper. Från Lpo 94 framgår det tydligare att man idag inte längre ser undervisningen som inläring, utan man talar istället om lärande (Kullberg & Åkesson, 2007) Med detta har eleven gjorts mer aktiv i sitt eget lärande och inte någon som vi ska fylla med kunskaper.

Vidare tolkar vi det som att läroplanernas förändringar har inneburit för lärarna att vi måste vara flexibla, i både material och undervisningssätt. Eftersom vi genom decentraliseringen inte längre är så styrda i vår undervisning, ger det oss möjligheterna att individanpassa undervisningen.

Under vår studie har det synliggjorts för oss att det finns många olika faktorer som påverkar elevens läs- och skrivutveckling. Dessa kan, enligt vad pedagogerna berättat, bland annat vara:

- hur *intresserad* eleven är
- vilken *kommunikationsvana* eleven har (om de har lättast att ta in information auditivt eller visuellt)
- Om eleven har tillgång till ”*en-till-en*” situationen med någon vuxen i lästräningen

Utöver detta är det ur elevens perspektiv viktigt att processen känns lustfylld. Eleven behöver känna motivation inför uppgifterna, att de utgår från något som ligger dem nära. Socialt samspel tror vi är något som kan ge lärandet en mer lustfylld betoning. Ur det sociokulturella perspektivet är det eleven själv som står för lärandet med hjälp av dialog med andra elever och läraren (Vygotskijs teori i Hagtvét 2004 och Bråten 1998).

Genom intervjuerna har vi också fått veta, att vad barnen har med sig hemifrån när de kommer till skolan, är av stor betydelse. Widqvist (2000) tar upp hemmiljö som en av punkterna till varför läs- och skrivsvårigheter uppstår. Vi tror också på att för att nå en god utveckling inom läs- och skriv så behöver barnet leva i en språkstimulerande miljö, där man kommunicerar med varandra, läser sagor och diskuterar kring vardagliga saker, allt för att ge barnet tillgång till ett rikare ordförråd.

Självförtroende och självkänsla är något som är avgörande för elevens lärande. Detta har vi tidigare visat på i såväl resultatredovisningen som i bakgrunden till detta arbete. Till exempel SIA-utredningen nämner att detta är viktigt ur elevens perspektiv.

Elevens utveckling inom läs- och skriv ska ske individuellt och i elevens egen takt. Men skolan har läroplaner och kursplaner och timplaner att följa. Eleverna ska i åk 3 göra ett nationellt prov, där deras kunskaper mäts vid en viss tid, ett visst datum, oavsett hur långt eleven har kommit. Vi kan ju bara sätta oss in i hur eleven känner det om han eller hon inte hunnit så långt i sin utveckling och får dåliga resultat på provet. Vi funderar på vad det kan göra med elevens självkänsla och självförtroende.

Vilka som får möjlighet till specialundervisning är efter vad vi förstått inte alltid givet (Emanuelsson & Persson, 1996). Det kan bero på hur medveten läraren är, och om läraren har attityden "vänta-och-se" eller ingriper snabbt. Så det kan få stora konsekvenser för en elev i läs- och skrivsvårigheter om läraren inte brukar sätta in tidiga insatser.

För att eleverna ska tillägna sig läs- och skriftspråk tror vi att de ska få möjligheter att delta i sådana sammanhang då detta förekommer vi tror också att vårt arbete som pedagoger kan hjälpa dem om de aktivt med vår hjälp får delta i olika former av *språkrum* som till exempel *lyssnande, talande, läsande och skrivande* (Liberg, 2006, s.151).

Om det är stora klasser på en skola, vilket framgick vid våra intervjuer att det ofta är, så kan det innebära en ofördelaktig arbetsmiljö för läraren, som inte kan hjälpa eleverna i deras läs- och skrivutveckling på det sättet hon eller han egentligen har kunskaper att göra.

Läraren har ju också kravet på sig att alla elever ska uppnå ett visst mål i varje årskurs.

För en elev i svårigheter kan specialpedagogiken innebära en konkretion av klassrumsundervisningen, genom att man använder mer praktiskt material (exempel på detta material har vi beskrivit tidigare i arbetet).

Det är nog, enligt våra erfarenheter, ofta så som specialpedagogen Diana skildrar det; att lärarna fortsätter att göra samma sak igen och igen. Även att de *säger* samma saker, som

Berit berättade om: "...vi använder samma ord hela vägen. Det är bra där, det är bra här...det visar inte barnet någon utveckling". Där tror vi att det är väldigt viktigt för eleven att det finns en specialpedagog, som kan gå in och få läraren att "byta spår" som specialpedagogen kallade det i sin intervju. Lundbergs beskrivning av läsprocessen med fonologisk medvetenhet, ordavkodning och så vidare, är enligt (främst) klasslärarna väldigt viktigt för läs- och skrivutvecklingen. Genom våra intervjuer fick vi veta att de anser det viktigt för eleven att man tydliggör vad i denna process de redan behärskar. Man kan till exempel använda sig av Lästrädet (se Bilaga 3 och 4) som är ett förtydligande för eleverna av Lundberg & Herrlins läsutvecklingsschema. På så sätt kan eleven själv bli medveten om sitt lärande.

Den specialpedagogiska undervisningen kan vad vi sett genom våra intervjuer se väldigt olika ut. Vi har också i litteraturstudierna förstått att denna undervisning ganska ofta utförs av lärare utan specialpedagogisk utbildning (SOU 1997:108).

Det kan efter vad vi sett genom våra undersökningar vara så att specialpedagogen instruerar läraren i klassrummet hur denne ska undervisa, för att hjälpa eleven. Om det då enligt läraren ändå inte ger resultat kan specialpedagogen ha en-till-en undervisning med just den eleven.

Eller så kan det vara så att eleverna som behöver stöd samlas ihop i en grupp, och får undervisning av resurslärare. Dessa båda tillvägagångssätt påverkar eleven på olika sätt,

anser vi. I det första sättet sker ju specialundervisningen i det ordinarie klassrummet, vilket vi har förstått är att eftersträva så långt det är möjligt, enligt läroplanen (Lpo -94). Det andra sättet är inte helt i enlighet med läroplanen, men för eleven kan det ändå ha positiva sidor att jobba i en mindre grupp, eftersom så som vi ser det så kan det vara lättare att åstadkomma ett sociokulturellt lärande, i en mindre grupp. I ett klassrum är det ofta så att var och en jobbar med sitt, enligt våra upplevelser ute i verksamheten. Men då är det nödvändigt att läraren är medveten om detta lärande och har de kunskaper som behövs för att skapa denna arbetsmiljö. Så att läraren har utbildning blir ur elevens perspektiv ändå betydelsefullt.

För en lärare är det lättare att få en helhetssyn på elevens lärande, då specialpedagogen instruerar om elevens fortsatta lärande i klassrummet. I de fall eleven tas ut från klassrummet blir det svårare för läraren att ha koll på hur eleverna arbetar och vad som hjälper dem i deras utveckling. Vi ser därför det som optimalt att specialundervisningen sker i ordinarie klassrum, i den mån det är möjligt att genomföra.

Det är läraren som upptäcker vilka elever som behöver mer stöd i sin kunskapsutveckling och det är hon som tar kontakt med resursteam eller specialpedagogen för ett fortsatt samarbete för elevens fortsatta utveckling. Därför är det enligt oss ganska ofördelaktigt för lärarens egen utveckling om det inte finns någon specialpedagog eller speciallärare att tillgå. Det behövs ju enligt vår uppfattning ändå en del resurser för att lärarna på skolan ska kunna skapa *en skola för alla*.

En av lärarna använder sig av läskompisar, som innebär att alla elever är indelade två och två som läser för varandra, vilket gör hela klassen sysselsatt och ger henne möjligheterna att lyssna på alla eleverna. På så sätt ger det läraren en tydlig bild av vilka svårigheter eleverna har.

Berit; - När jag märker att en elev inte utvecklas eller har svårigheter kontaktar jag elevvårdsteamet, rektorn och tillsammans har vi en klasskonferens där tittar vi på om denna elev behöver extra stöd, sen är det psykologen som gör en utredning av om eleven har dyslexi eller vad det kan handla om.

Specialpedagogen, Diana, tillägger dessutom att tidiga signaler på läs- och skrivsvårigheter är om det är några barn som inte har kopplat hur man rimmar och barn som överhuvudtaget inte visar intresse. Barn som inte känner igen första bokstaven i sitt namn när de är sex år, är enligt specialpedagogen ganska alarmerande, barn som inte känner igen sitt namn när de börjar ettan och som har svårt att förstå när läraren ger enkla instruktioner som: "[...]kan du hämta mössan på översta hyllan?" och de inte förstår. Då får de ofta läs- och skrivsvårigheter. Har du svårt med språkförståelsen, så får du ganska automatiskt svårigheter sen i läs- och skriv", menar Diana.

De olika lästesterna är enligt flera pedagoger även en självklar del i att tidigt definiera vilka som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter, eller att avgöra vari problemet ligger för dem som redan har det.

Att lära sig att läsa och att skriva är att bli del av en läs- och skriftspråklig värld. Om man i familjen har en högt utvecklad kommunikation där föräldrarna är lyhörda för barnets frågor och lyssnar till barnets behov har man de bästa förutsättningarna för en god språkutveckling oavsett om det gäller talspråk eller skriftspråk (Dahlgren m.fl., 2006, s. 41).

8. Avslutande reflektioner

Vi har i vårt arbete fått fram att pedagogerna ser på läs- och skrivutveckling som någonting mycket individuellt. De har därför inga bestämda förebyggande och åtgärdande metoder att arbeta utifrån med dessa elever. Deras perspektiv på svårigheterna är att det inte ligger hos eleven utan i helheten. Klasslärarna pratar mer om fonologisk medvetenhet, avkodning och läsförståelse som bidragande orsaker till läs- och skrivsvårigheter, medan specialpedagogen och resursläraren pratar mest om arv och miljö, intresse och kommunikationsvana. Men vi tror att orsaken till att deras fokus skiljer sig åt, kan bero på att det är klasslärarna som har hand om undervisningen och därför är de mer inriktade på sådant som fonologisk medvetenhet och inövning av bokstavsljud med mera. De är mer inriktade på den grammatiska delen av läs- och skrivinläringen. Efter att ha genomfört den empiriska studien och fördjupat oss i litteratur om läs- och skrivutveckling, så anser vi att kravet har ökat på att vi ska vara flexibla i vårt arbetssätt, för att inkludera alla elever i undervisningen. Vi tror att vägen till en lyckad utveckling för varje enskild elev är just att individanpassa lektionerna där flera metoder och arbetssätt varvas och anpassas efter varje elev. Vad det gäller elevernas utveckling har det visat sig att de elever som har svårigheter idag i åk 3 även har haft svårigheter i årskurs 1 och 2, men att problemet ”flyttar på sig” från ett område till ett annat. Trots individanpassade lektioner och material låg de elever, som i ettan visat sig ha svårigheter, fortfarande inte på jämn nivå med resten av klassen.

Referenslista

Litteratur

Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur

Dahlin, Monica (2006). *TIL: Tidig Intensiv Lästräning*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB

Dahlquist, Annie (1958). *Läs- och skrivsvårigheter: från arbetet i en svensk läsklinik*. Stockholm: Svensk Läraretidnings Förlag

Ericson, Britta (red.) (2007). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur

Eriksen, Hagtvet Bente (2004). *Språkstimulering, del 1 Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Fast, Carina (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Järpsten, Birgitta (1999). *Tidig Intensiv Lästräning*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser: En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Kirk, Samuel A., McCarthy James J., Kirk Winifred D. (Holmgren, B., övers.) (2000) *ITPA: Illinois Test of Psycholinguistic abilities*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Liberg, Caroline (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lindell, Sonya & CG (1996). *Dyslexi: problem och möjligheter. En handbok om läs- och skrivsvårigheter för föräldrar och personal i skola och förskola*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.

Lundberg, Ingvar (1991). *Läs och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Norstedts tryckeri.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Lundmark, Margareta (2001). *Tidig intensiv lästräning?: fler framtida läsare : specialpedagogiska tips för tidig intensiv lästräning inspirerat av Nya Zeelands pedagogik*. Stockholm: Madea.

Lundström, Lars (2009). *Läsning från bild till bokstav*. Stockholm: Författares bokmaskin.

Lärarens handbok: läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention. Upplaga 8:2. (2008). Lund: Studentlitteratur.

Löfquist, Staffan. *Den bångstyriga verkligheten: Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av stöd?* Umeå: Umeå universitets tryckeri

Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Skolöverstyrelsen (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Del ur Lgr 11*. Stockholm: skolverket.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm: skolverket.

Skolverket (2008). *Nya språket lyfter. Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-5*. Tillgänglig på:
<http://www.skolverket.se/sb//d/2925/a/16487>

SOU 1997:108/ Läs- och skrivkommittén (1997). *Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Strömqvist, Siv (2006). *Uppsatshandboken: råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. Mölnlycke: Hallgren & Fallgren

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svenska Språknämnden (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Widqvist, Cajsa (2000). *Handbok för cirkelledare och uppsökare om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Utgiven av Arbetarnas bildningsförbund. ISBN: 91-88470-41- 5

Artiklar och rapporter

Englund, Anna-Lena (2005). *Jämnårigsocialisation i svensk skola. Rapporter från Pedagogiska Institutionen*, Örebro Universitet [Elektronisk resurs]. Örebro: Pedagogiska institutionen . ISSN: 1650 – 0652. ISBN: 91-7668-447-4.

Tillgänglig på Internet: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:135060/FULLTEXT01> (hittad via SwePub).

Englund, Tomas (2004). *Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna*. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 9 Nr 1 s.37-49 ISSN 1401-6788

Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt (1996). *Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet*. Pedagogisk forskning i Sverige, 1996, årg 1, nr 1, s 25-39. ISSN 1401-6788.

Fischbein, Siv, Kylén, Gunnar, Alba, Gunilla, Frank, Kerstin & Kylén, Ann (2008). *En modell för helhetssyn. En samspelsmodell utifrån pedagogiskt perspektiv: ett undervisnings- och arbetsmaterial för lärarutbildningen*. Stockholms Universitet: Specialpedagogiska Institutionen.

Tillgänglig på Internet:

http://www.specped.su.se/content/1/c6/03/41/99/En_samspelsmodell_pedagogiskt_perspektiv.pdf

Kullberg, Birgitta & Åkersson, Eber (red.) (2007) *Emergent literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006. IPD rapporter (nr 2007:01)* Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Pedagogik och Didaktik.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mauritzson, Ulla (1997). *Att lära som sexåring – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. ISBN 91-88373-72-X.

Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=50>

Bilagor

Bilaga 1

INTERVJUFRÅGOR

PEDAGOG

1. Hur länge har du varit verksam som lärare?
2. Vad innebär läs- och skrivutveckling för dig?⁷
3. Hur jobbar du med läs- och skrivsvårigheter?⁸
4. Vad upplever du är vanliga bakomliggande orsaker till läs- och skrivsvårigheter?⁹
5. Anser du att man kan arbeta förebyggande mot läs och skrivsvårigheter? Hur i så fall?¹⁰

6. Diagnostiserar du elevernas läs- och skrivförmåga? Om nej: gå till fråga 7.
Om ja: Vilket bedömningsmaterial använder ni på skolan, för att diagnostisera elevernas läs- och skrivutveckling?
7. Vad använder du *istället* för diagnosmaterial, för att ta fasta på vilka elever som är i svårigheter?
8. Hur går du tillväga när det framgått att ett barn har svårigheter? (Vilka typer av insatser görs tidigt för dessa elever?)
9. Hur arbetar du för att hjälpa varje elev mot att nå målen? Hur individualiserar du arbetet?

10. Har ni gemensamma metoder (när det gäller att arbeta med läs- och skrivsvårigheter)?
Eller är det upp till varje pedagog?
11. När testar man elevernas läs- och skrivförståelse?
12. Vilka hjälpmedel finns att tillgå för elever i svårigheter?¹¹

13. Jobbar du med elever i åk 1, (dvs har du kunskap om vad eleverna som nu i åk 3 har läs- och skrivsvårigheter, hade för problem i åk 1?) Om nej: Intervju slut.
14. Hur definierar ni tidigt vilka som har tendenser till läs- och skrivsvårigheter?
15. De barn som idag har läs- och skrivsvårigheter i åk 3, vad hade de för typ av svårigheter i åk 1? Har de bestått eller ändrats över tid?

16. Hur många elever har du upprättat åtgärdsprogram för i din klass vad det gäller läs- och skrivsvårigheter?
17. Hur ser läget ut idag i åk 3 för de elever som efter diagnostiskt test i åk1 eller åk2 visat sig ha svårigheter?

⁷ http://bada.hb.se/bitstream/2320/6300/1/Antonsson_Berntsson100429.pdf

⁸ http://bada.hb.se/bitstream/2320/6300/1/Antonsson_Berntsson100429.pdf

⁹ <http://hdl.handle.net/2077/23608>

¹⁰ http://bada.hb.se/bitstream/2320/6300/1/Antonsson_Berntsson100429.pdf

¹¹ <http://hdl.handle.net/2077/23608>

18. Vad har ni gjort för en elev i läs- och skrivsvårigheter i åk 1 och 2? Ta en elev som exempel, namn behöver inte nämnas.
19. Vad är nästa steg för just denna elev?
20. Hur samarbetar du med specialpedagog/resurspedagog kring denna elev?

SPECIALPEDAGOG/RESURSLÄRARE

Samtliga frågor ovan samt extra frågor:

21. Gör ni något speciellt med/för de barn som i åk 1 visar sig ha svårigheter med sin fonologiska medvetenhet? Vad i så fall?
22. Följer du upp det du utrett? I så fall, hur?
23. Vad krävs för att eleven ska få hjälp eller individuellt stöd i sin läs- och skrivutveckling?¹²

Bilaga 2

Hej!

Jag heter Anette Ramselid och är lärarstudent vid Göteborgs Universitet, i höst har jag haft min VFU på er skola och det är därför jag vänder mig till dig. Just nu skriver jag mitt avslutande examensarbete tillsammans med en kurskamrat. Arbetet handlar om läs- och skrivutveckling med fokus på läs- och skrivsvårigheter. Anledningen till att vi valt detta ämne är vårt intresse för *hur* eleverna lär sig just läsa och skriva och *hur* pedagogerna arbetar med de barn som visar sig ha svårt för detta. Jag och min kurskamrat kommer att på våra respektive VFU-skolor var för sig att genomföra intervjuer och observationer. Vi vill på detta sätt fördjupa oss i hur man arbetar för att hjälpa de svagare eleverna. Vi kommer i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer inte att avslöja vare sig ditt namn, skolans namn eller i vilken kommun skolan ligger, i arbetet.

Min förhoppning är att du skulle vilja svara på några frågor i en samtalsintervju, de frågor jag kommer att ställa finns med i detta brev. Jag hoppas att du kan ta emot ett besök av mig, det bör ta ca 20-30 minuter och jag kan vara mycket flexibel och anpassa mig efter ditt schema. Du kan nå mig på tel. xxxx-xxxxxx eller på mail: xxxx.xxxx@hotmail.com

*Med vänliga hälsningar
Anette Ramselid*

Bilaga 3

Nya språket lyfter är ett diagnosmaterial som syftar till:

Detta material ger lärare möjlighet att observera och systematiskt iakttä elevernas förhållningssätt inom olika områden av betydelse för språkutvecklingen. Med hjälp av materialet kan lärarna även få syn på och utveckla den egna undervisningen.

Det är *läsning och läsförmåga* som står i fokus i observationsmaterialet i enlighet med Skolverkets uppdrag. Tala och skriva behandlas, men inte lika utförligt. Läsförmågan och skrivförmågan stödjer varandra men utvecklas inte alltid parallellt.

För läraren och för eleverna själva är det nödvändigt att veta hur långt eleverna kommit i sin förmåga att hantera språket, att se progressionen. Allt går inte linjärt och inte heller som på räls. Läraren måste följa utvecklingen, stödja när så behövs, utmana när det är nödvändigt, så att eleven kommer vidare.

- Att diagnostisera elevens starka och svaga sidor.
- Att visa hur långt eleven nått i sin kunskapsutveckling mot kursplanens uppnåendemål.
- Att ge läraren analysverktyg för att kartlägga elevens förkunskaper och brister inom det aktuella kunskapsområdet.
- Att på ett tydligt sätt beskriva hur det kan användas i undervisning.

(Skolverket, Nya språket lyfter, s 5)

DLS¹³ kallas ett annat diagnosmaterial där man testar samma ljud, ordförståelse, rättstavning och läsförståelse (Birgitta Järpsten, 1999).

TIL:¹⁴ Det centrala i TIL är att fånga upp eleverna på ett tidigt stadium, för att eleven själv inte ska hinna se sig själv som en dålig läsare (Lundmark). Det är ett samarbete mellan skolan, hemmet och eleven, där alla tre parter får skriva på ett kontrakt innan arbetet inleds. Där tydliggörs vilka insatser var och en förväntas bidra med. Monica Dahlin (2006) har också skrivit om TIL. Under cirka 12 veckor tränar man intensivt med barnen en-till-en. De läser lite varje dag med en vuxen både hemma och i skolan och det som är viktigt är att eleven hela tiden får uppmuntran och känner det lustfyllt att lästräna (Dahlin, 2006).

För att synliggöra elevernas utveckling för dem själva, använder hon sig av ett lästräd, för att

¹³ DLS står för Diagnostiska läs- och skrivprov och är framtaget av Psykologiförlaget AB och Birgitta Järpsten.

¹⁴ TIL är en förkortning av Tidig Intensiv Lästräning. Det har sitt ursprung i läs- och skrivinlärningsprogrammet Reading Recovery Programme (RRP), framtaget av Mary Clay, en pedagog och forskare på Nya Zeeland.

dokumentera barnets utveckling (se bilaga 3). Dahlin utgår ifrån läsutvecklingsschemat i boken *God läsutveckling – Kartläggning och övningar* av Lundberg & Herrlin (2005). För varje fas i läsutvecklingen som barnet klarar, så får de färglägga ett löv (Dahlin, 2006).

Bilaga 4

4

MITT LÄSTRÄD

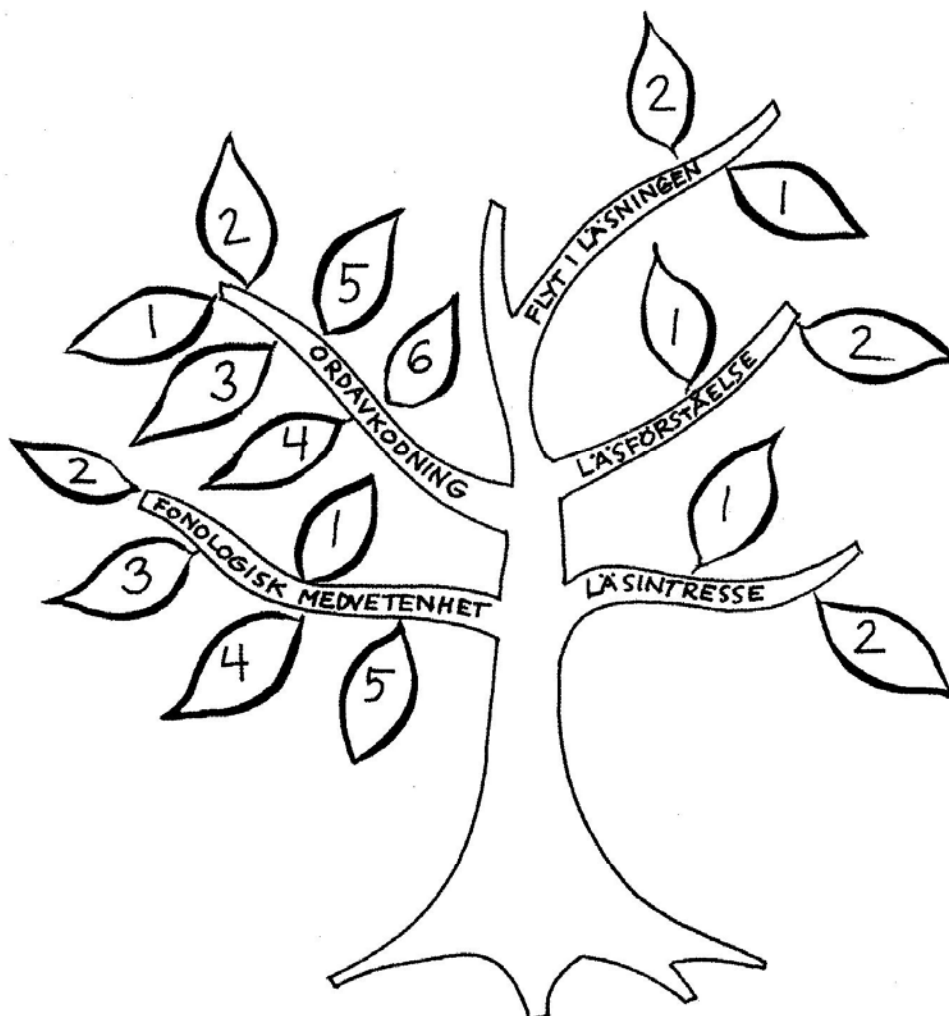


Bild hämtad ur *TIL: Tidig Intensiv Lästräning* av Monica Dahlin (2006).

Bilaga 5

De första stegen i läsutvecklingen

5

Löv	Fonologisk medvetenhet	Ordavkodning	Flyt i läsningen	Läsförståelse	Läsintresse
1	Kan höra rim och kan själv rimma	Kan namnen på fler än 8 bokstäver	Läser vanliga ord med automatik	Avkodar enkla ord och förstår innebörden	Vill gärna lyssna på sagor
2	Kan markera antal stavelser i ord	Läser det egna namnet och andra kända namn som ordbild	Läser enkla meningar med flyt, säkerhet och förståelse	Läs en enkel mening och förstår innehållet	Blir glad när vi läser tillsammans
3	Identifierar första ljudet i enkla talade ord	Känner igen flera ordbilder på skyltar och förpackningar			
4	Identifierar samma ljud i olika ord	Försöker läsa nya enkla ord genom att läsa början av ordet och gissa resten			
5	Ljudar samman trespråkjud-syntes	Känner igen vanliga småord			
6		Läser enkla nya småord			

Detta schema är taget ur: *God läsutveckling - Kartläggning och övningar* och visar de första stegen av elevens läsutveckling.

Bild hämtad ur *TIL: Tidig Intensiv Lästräning* av Monica Dahlin (2006).

Bilaga 6

H4 Memor:

så av du få om ja se gå sy vi de	11
är is bo en på nu den för lek var	21
bak vår han sol vit hål jag fin går	30
mat när det här fot bra liten glad små	37
ute och två goda katt från laga blå gräs	48
bada ont säga band båda rygg snö blir	56
sova bror hela tre ropa varm nära drick	67
fri ögon jord leka tro över bröd står några	72
stanna börja gamla öppen snart bodde	79
smaka under svårt skulle bland ofta snälle	86
kommer glömt tycker ledsen flera stort	92
innan följa klart trodde ensam barnen	98
sommar varför klokt håller trampa önska språng	105
märkte blanda ström färdigt vandra färsk	111
undra mjölken skrik väldigt först minsta	117
svarta följde hemsk traska smälta blank	123
hitta gosse morgon vågar fälla bitter	127
mycket varje stund locka ringa tassar	133
dyrbar rask dröja märket fönster vanlig	141
bedja minste stället gammal springa botten	147
trogen försöka aldrig munter strax klocka	151

Fil.dr. Rikard Lindahl

Diagnostisering av elever med läs- och skrivsvårigheter. Skolår 4-6. © Lena Franzén och Ekelunds Förlag AB.

- 86 -

Lindahls högläsningstest, framtaget av Rikard Lindahl.

Bilaga 7

Poängtalet betyder antalet ord per minut, där det totala antalet lästa ord minskats med antalet felläsningar. Har barnet vid läsningen hoppat över en rad, skall naturligtvis antalet ord på denna rad ej räknas. Man bör vara försiktig vid användandet av normerna. Den läsart, som prövas, är mekanisk avläsning vid högläsning, men det bör starkt understrykas, att ett barn som visar dålig högläsning, t. ex. på grund av stamning, mycket väl kan prestera en god tystläsning (förståelseläsning). Det omvända förhållandet (god högläsning och dålig tystläsning) existerar också. När i samband med normerna nedan uttrycket "Misstänkt svaghet i läsfärdighet" användes, är det närmast som en signal för läsaren: barnet bör särskilt observeras.

Provet är också ett snabbhetsprov och det finns lärare på lågstadiet, som medvetet och av olika skäl håller tillbaka snabbheten för noggrannhetens skull. Även ett sådant förhållande bör hållas i minnet. I allmänhet slår dock barnets egen takt igenom ifråga om läsningen.

Medeltal och standarddeviationer

Den 1 oktober

Klass	H 4				H 5			
	Gossar		Flickor		Gossar		Flickor	
	Medeltal	Standarddeviation	Medeltal	Standarddeviation	Medeltal	Standarddeviation	Medeltal	Standarddeviation
2	56	22	63	23	59	22	65	24
3	83	19	83	15	86	20	87	19
4	89	22	103	24	92	21	108	24
5	98	18	105	17	102	19	110	18
6	107	18	115	18	112	18	121	19

I följande tabell är uppförda de poängtal under vilka man kan misstänka att markerad svaghet i läsning (högläsning av ord) föreligger. Barn under denna poänggräns bör särskilt uppmärksammas, eventuellt bli föremål för individuell undersökning. Läraren bör komplettera testresultatet med sin egen uppfattning.

Klass	H 4		H 5	
	Gossar	Flickor	Gossar	Flickor
2	34	40	57	41
3	64	68	66	68
4	67	79	71	84
5	80	88	83	92
6	89	97	94	107

4

Lindahls högläsningstest, framtaget av Rikard Lindahl.

Bilaga 8



Figur 6.1 En begrepps- och symbolkarta över de yngre barnens läroplanshistoria – pedagogisk grundsyn.

Bild hämtad ur boken De yngre barnens läroplanshistoria, av Ann-Christine Vallberg Roth (2002)