

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Pedagogiska möjligheter vid läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Författare

Agneta Stark

Sofie Hurtig

Handledare

Gerty Engh

www.hkr.se

Pedagogiska möjligheter vid läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Abstract

Vår studie syftar till att göra en empirisk undersökning för att få en bild av hur forskningsresultat och rapporter om kompensatoriska vägar runt funktionshindret läs- och skrivsvårigheter/dyslexi når ut till skolorna. Vi har studerat tidigare forskning som visar hur pedagoger i skolan kan arbeta för att möta, stödja och hjälpa elever som har problem i sin läs- och skrivinlärning samt hur pedagoger kan använda kompensatoriska hjälpmedel i sin undervisning. Genom att intervjua nio olika typer av pedagoger som arbetar på olika skolor från skolår ett till skolår fem har vi fått svar på vår problemprecisering. Vårt resultat med stöd av tidigare forskning pekar på att pedagogerna anser sig ha för lite kompetens för att möta dessa elever, men trots det försöker de att individualisera sin undervisning och göra den lustfylld.

Ämnesord: Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, anpassning, kompensation, kompensatoriska hjälpmedel.

INNEHÅLL

1. INLEDNING	5
1.1. BAKGRUND	6
1.2. SYFTE OCH PROBLEMPRECISERING	7
1.3. BEGREPPSDEFINITION.....	7
1.4. AVGRÄNSNINGAR	8
1.5. DISPOSITION	8
2. LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1. SAMHÄLLET SYNSÄTT PÅ LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER/DYSLEXI	9
2.2. LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER/DYSLEXI.....	11
2.2.1. Funktionella förutsättningar.....	12
2.2.2. Psykologiska förutsättningar	12
2.2.3. Samhälleliga förutsättningar.....	13
2.3. PEDAGOGISKA MÖJLIGHETER	13
2.3.1. Vikten av en tidig upptäckt.....	13
2.3.2. Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram.....	14
2.3.3. Pedagogens förhållningssätt	15
2.3.4. Pedagogens roll och kompetens.....	15
2.3.5. Specialpedagogens nya roll	16
2.3.6. Meningsskapandet genom multimodal inläring.....	17
2.3.7. Övning/träning av den fonologiska medvetenheten	18
2.3.8. Skillnaden mellan läs- och skrivkunnighet och läs- och skrivförmåga.....	19
2.3.9. Läsning - skrivning - boksamtal	19
2.4. KOMPENSATORISKA VÄGAR.....	21
2.4.1. Intern kompensation	22
2.4.2. Extern kompensation	22
2.4.3. Kompenserande hjälpmedel.....	24
2.4.4. Hjälpmedel och stöd vid misslyckande trots förebyggande åtgärder.....	25
3. EMPIRI	27
3.1. METOD.....	27
3.2. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	27
3.3. URVAL OCH GENOMFÖRANDE	27
3.4. FRÅGORNA.....	28
3.5. RESPONDENTERNA	28
4. REDOVISNING AV RESULTAT	30
5. DISKUSSION	42
5.1. METODDISKUSSION.....	42
5.2. RESULTATDISKUSSION.....	42

SAMMANFATTNING

KÄLLFÖRTECKNING	49
-----------------------	----

Bilaga

1. Inledning

I vårt samhälle behöver alla ett språk. Bristfällig kompetens när det gäller språket kan få allvarliga konsekvenser för individens möjligheter att fungera i ett allt mer komplext samhälle. Kraven på läs- och skrivfärdigheter har ökat successivt och är idag mycket högt ställda. Samuelsson & Svanfeldt (2002) poängterar att förekomsten av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i en befolkning anses i de flesta länder med ett alfabetiskt skriftsystem vara så hög som 10-15 %. Läs- och skrivsvårigheter utgör ett av våra vanligaste funktionshandikapp och i Sverige finns 100 000-tals personer som mer eller mindre dagligen upplever hinder och svårigheter i mötet med skriftspråket i skola och arbetsliv (Samuelsson & Svanfeldt, 2002). Därför är det angeläget att förstå bakomliggande faktorer för att med pedagogiska insatser och en bättre anpassad undervisning undanröja hinder och se möjligheterna. I Salamanca-deklarationen som inriktar sig på undervisning av elever med behov av särskilt stöd och som antogs av UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) 1994, sägs det bl.a. att "[...] Allt för länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter." Undersökningar har visat att det går att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter/dyslexi genom att på ett välstrukturerat och lustfyllt sätt leka med språket tillsammans. Bjar & Liberg (2003) påpekar att i mötet med barn och ungdomar kan pedagogen aktivt välja ett språkutvecklande arbetssätt för att stödja processen vilket möjliggör för eleverna att vidareutveckla sitt språkande. Detta tas upp i de yrkesetiska principerna för lärare där det står:

Lärare arbetar utifrån en vetenskaplig kunskapsbasis kring lärande och vidareutvecklar det pedagogiska arbetet enligt aktuell forskning och beprövade pedagogiska erfarenheter. Lärare tar därför ansvar för att vidareutveckla sin kompetens både när det gäller yrkets utveckling och innehållet i undervisningen (Läraryrket, 2001:130).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) betonas det att ett av skolans ansvarsområden är 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" (Utbildningsdepartementet, 1998:12) och därför borde all undervisning utgå ifrån att kompensera hindren och utveckla möjligheterna.

1.1. Bakgrund

Vi är två blivande pedagoger som går sista terminen på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad. Under specialiseringarna läste vi två kurser i svenska; *Språk och utveckling* samt *Språkutveckling – möjligheter och hinder*. Vi insåg relativt snabbt hur mycket den enskilde pedagogen kan göra i klassrummet för att stödja och möta elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vårt intresse för ämnesområdet bygger på en vision som vi har, att vi i skolan kan använda arbetssätt och kompensation som stödjer elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vidare hoppas vi att alla som är i behov av hjälpmedel för att hantera skriftspråket ges dessa redskap. Vi ser det som en demokratifråga, allas rätt till skriftspråket. Men rättighet är en sak, möjlighet en annan.

Det kan vara påfrestande att vara annorlunda, i synnerhet om man är annorlunda på så sätt att det inte går att klara det andra förutsätter, som att läsa och skriva. I skolan är en av grundstenarna att lära sig läsa och skriva. Att väcka läs- och skrivlusten hos eleverna och att sedan hålla den kvar är en utmaning för varje pedagog. Genom skolans neddragningar på specialresurser tvingas klassläraren i stor utsträckning själv arbeta med svårigheterna. Lundgren & Ohlis (2003) markerar att så länge det hävdas att målsättningen är en skola för alla har envar också ett ansvar för att låta alla elever utifrån sina förutsättningar lära sig utveckla sina olika förmågor och intelligenser. I enlighet med Lpo94 skall skolan sträva efter att:

- ”Utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.”
- ”Stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan.”
- ”Stimulera, handleda och ge särskilt stöd till de elever som har svårigheter”

(Utbildningsdepartementet, 1998:14).

Myrberg (2003) påpekar att hög lärarkompetens är en viktig faktor i pedagogik som förebygger att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppstår. Enligt Lundgren & Ohlis (1997) blir kommande uppdrag för pedagoger inte att överföra kunskaper från pedagog till elev utan det blir att vägleda eleverna till informationen och ge dem verktygen för att de självständigt skall nå upp till ett nytt vetande. Även de elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi måste vara förberedda för ett livslångt lärande.

Vi har i vårt examensarbete valt att lägga fokus på hur pedagogen kan möta, stödja och ge vidare hjälp till elever som har läs – och skrivsvårigheter/dyslexi, det vill säga kompensera hindren och utveckla möjligheterna.

1.2. Syfte och problemprecisering

Syftet med detta examensarbete är att ta reda på hur elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi påträffas, samt vilka möjligheter det finns för pedagoger att kringgå de hinder som eleverna har. Utifrån litteratur och rapporter om kompenserande vägar runt funktionshindret läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och användning av kompensatoriska hjälpmedel har vi valt att göra en undersökning om hur och på vilka sätt pedagoger använder dessa vägar såväl i som utanför klassrummet. Därtill vill vi undersöka vilka hjälpmedel som används.

- Hur upptäcker pedagoger att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
- Hur anpassar pedagoger och specialpedagoger studierna/undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i och utanför klassrummet?
- Vilka kompensatoriska metoder och kompensatoriska hjälpmedel använder pedagogerna för att komma runt funktionshindret läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

1.3. Begreppsdefinition

”Om någon talar om läs- och skrivsvårigheter vet alla vad som avses, men om man säger specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi är det många som undrar vad det är” (Stadler, 1994:9). Stadler (1994) framhåller att någon definition av begreppet dyslexi som är accepterat av alla finns inte. Naturligtvis hade det varit enklare om vi hade kunnat se på dyslexi som en avgränsad störning; antingen har du dyslexi, eller inte. Inom sjukvården är det enkelt att få en diagnos. Tyvärr är diagnosen för dyslexi inte lika enkel. Høien & Lundberg (1999) understryker att gränsen mellan dyslektiker och andra dåliga läsare inte är tydlig och det är svårt att skilja dem åt.

I artikeln *Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi* har Lundberg (1998) i alla fall försökt att närma sig en definition av dyslexi: ”Dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråket som förorsakas av en svikt i det fonologiska systemet.” I samma artikel skriver Lundberg att när det gäller en definition av dyslexi måste man vara försiktig. Han menar att det fortfarande finns för lite kunskap för att veta hur det ligger till. Det förslag på definition som han kommer med anser han vara temporärt tills något bättre alternativ dyker upp.

Adler & Holmgren (2000) hänvisar till Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter (FMLS) som är en handikapporganisation, vilken har valt att jämställa dyslexi med läs- och skrivsvårigheter. Forskning har påvisat att dyslexi inte har med bristande begåvning att göra, utan läs- och skrivsvårigheterna är av ungefär samma karaktär oavsett begåvningsnivå.

Mot bakgrund av detta kommer begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter användas synonymt i arbetet.

1.4. Avgränsningar

Denna studie går inte in på orsaksbakgrunden till läs – och skrivsvårigheter/dyslexi. I undersökningen görs inte heller någon skillnad på i vilken grad läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin yttrar sig hos eleverna eftersom alla med bristande läs- och skrivförmåga har rätt till hjälp, stöd och kompensation.

1.5. Disposition

I kapitel två redovisas litteraturgenomgången med en forskningsbakgrund och annan litteratur som vi menar är både intressant och relevant för ämnet. Kapitlet inleds med en genomgång av samhällets synsätt på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi genom tiderna följt av huvudrubrikerna läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, pedagogiska möjligheter samt kompensatoriska vägar. Metodval, etiska överväganden, urval och genomförande, frågorna samt respondenterna beskrivs i kapitel tre. I kapitel fyra redovisas resultatet av undersökningen med en avslutande sammanfattning och analys till varje fråga. Kapitel fem inleds med en metoddiskussion med en efterföljande resultatdiskussion. Uppsatsen avslutas med en kort sammanfattning.

2. Litteraturgenomgång

2.1. Samhällets synsätt på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi - historik

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har antagligen funnits sedan vi fick ett skriftspråk. Men det var först i slutet av 1800- talet som lässvårigheter blev uppmärksammade av läkare. De talade om ordblindhet samt om medfödd ordblindhet. Under detta sekel kom den internationella läsforskningen i hög grad att handla om att det var någon form av hjärnskada som låg bakom läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (Ericson, 2001). 1862 skrev den svenske kyrkoherden Bylund: "Möjligen kan väl ett och annat barn läsa klent, helst i början av skolåldern, men orsaken därtill är dels föräldrarnas vårdslöshet, djupa fattigdom och okunnighet i stavning, dels ock några barns naturfel" (Ericson, 2001:18). För att råda bot på detta problem sattes de som var svaga att gå om en eller flera klasser vilken i sin tur betydde att en del aldrig kom längre än till småskolan. Första hjälpklassen inrättades i Norrköping 1879 för svagt begåvade elever och andra elever som hade läs- och skrivsvårigheter. Den allmänna åsikten på den tiden var att varje normal människa kan lära sig läsa, bara hon anstränger sig lite (a.a.).

År 1910 startade Alfhild Tamm, en pionjär inom svensk läsforskning, en undersökning som hon kallade *skolhygieniska undersökningar å barn, som inte kunde följa med i skolan*. Vid dessa undersökningar upptäckte hon en grupp elever som hade svårigheter som berodde på "medfödd ordblindhet". Hennes resultat bemöttes inte väl av skolmyndigheten eftersom den hade svårt för att sätta sig in i verkligheten. Av den anledningen hann det gå 20 år innan de första svenska läsklasserna inrättades (Ericson, 2001). Den första läskliniken kom först i slutet av 1940-talet. Här undervisades eleverna några timmar i veckan av specialutbildade lärare. När Bertil Hallgren, som var en svensk forskare, lade fram sin avhandling 1950, påvisade han att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi var ärftligt. Tack vare denna avhandling väcktes ett intresse även inom skolan. Nya kurser anordnades för pedagoger, och läromedelsförlagen införde nya läromedel som var direkt anpassade för läsklass- och läsklinikundervisning (Stadler, 1994).

Vändningen kom under 1970-talet. Det var då elevernas olika svårigheter i skolan kom att betraktas som förorsakade av skolan själv. Om skolan nu skulle bli bättre skulle inga elever bli "förvisade" till specialklasser. 1978 avskaffades läsklasser och läskliniker. De elever som gått där integrerades i vanliga klasser (Stadler, 1994).

Under 1980-talet avstannade intresset för utredning och behandling av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Omognadsteorin som förklaringsmodell vann mark medan dyslexiproblemet sköts åt sidan. Diagnos och behandling begränsades och väntan på mognad blev detta decenniums behandlingsmetod. Utanför skolan började läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppmärksammas eftersom många vuxna öppet talade om sina svårigheter i radio och tv (Ericson, 2001).

1990 blev läs- och skrivsvårigheter/dyslexi klassat som ett handikapp, vilket innebar att dessa elever hade rätt till hjälp och kompensation (Strömbom, 1999). Samtidigt präglades 1990-talet av ekonomiska åtstramningar och omorganisationer, vilket ledde till att det drogs in på speciallärare och klasserna blev större (Ericson, 2001). För de läs- och skrivsvaga eleverna tycktes utvecklingen inte bli bättre. Många kommuner fick upp ögonen för de läs- och skrivsvagas situation på grund av att det vid den tidpunkten runt om i världen pågick insatser i syfte att uppmärksamma nödvändigheten av en god läsförmåga. Det mest anmärkningsvärda som hände under 1990-talet var den landsomfattande dyslexikampanj som pågick från hösten 1996 fram till början av 1998. Kampanjen bidrog bland annat till att attityderna ute i samhället kring detta problem ändrades (a.a.).

Strömbom (1999) har den åsikten att det i dagens Sverige läggs ner mer resurser på att göra skolgången bättre för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Detta håller inte Myrberg (2001) med om. Han menar istället att i debatten om läs- och skrivproblem bland svenska skolelever har ofta bristande resurser utpekats som 'boven i dramat'. Vetenskapliga studier som gjorts visar dock inte att resurser på något enkelt och lättolkat sätt omsätts i elevkunskaper. Det är snarare så att det kan talas om en lång historia av felaktigt och ineffektivt använda resurser. Myrberg (2003) visar att resurser som påverkar kvantitet och kvalitet i undervisningen i klassrummet har betydligt större inverkan på inlärningsresultatet än resurser som läggs på skolnivå (byggnader, administration etc.). Resursfördelningsbeslut på lokal nivå bör främja skolans pedagogiska mål och varje elevs framsteg.

2.2. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Vad sker när vi läser?

Ögat följer svarta bokstavstecken
på det vita papperet
från vänster till höger,
åter och åter.

Och varelser, natur eller tankar,
Som en annan tänkt,
Nyss eller för tusen år sen,
Stiger fram i vår inbillning.

Det är ett underverk större än att
Ett sädeskorn ur faraonernas gravar
Förmåtts att gro.

Och det sker var stund.
(Olof Lagercrantz, 1985 i LÄSK 2001:7.1)

Høien & Lundberg (1991) konstaterar att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi innehar ett språkligt handikapp som förhindrar dem att ta sig fram i samhället. Alla har inte samma förutsättningar. En del kommer från en fattig språkmiljö och har inte nått upp till samma nivå som de andra eleverna. Vad som kan sägas om personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är att de inte är mindre begåvade än andra. Men däremot lägger Brodin & Lindstrand (2004) tonvikten på att elever med svårigheter behöver få mer extra stöd för att få lika mycket som alla andra.

Andersson (2001) markerar att symtomen kan visa sig på olika sätt. De gemensamma symtomen för dem med läs – och skrivsvårigheter/dyslexi är att de har svårt att ta till sig textbaserad information. FMLS har ställt samman en lista på vanliga svårigheter hos dem som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det är först då en elev har flera av dessa kännetecken som det kan misstänkas att eleven har ett hinder.

Lundgren (2001) fäster uppmärksamheten på att varje individ är speciell med sin särskilda kombination av svårigheter och möjligheter. Läs – och skrivförmågan är beroende av olika grundläggande delar. Det behövs vissa funktionella, psykologiska och samhälleliga förutsättningar för att läs- och skrivinläringen skall fungera utan några större problem. Inom forskningen och i skolans värld råder det en enighet om att dessa tre delar har betydelse för

läsning och skrivning och att de samspelar med varandra. Lundgren anser vidare att det även kan vara att framgång och svårigheter skiftar från individ till individ och kanske även från tillfälle till tillfälle hos samma individ.

2.2.1. Funktionella förutsättningar

Lundgren (2001) påvisar att när det gäller skriftspråket krävs en förmåga att urskilja bokstävernas former, mellanrum och sammanställning. För att bli en läsare behövs en skicklighet för att kunna uppfatta små nyanser i bokstävernas olika ljud. Läsaren är även tvungen ha ett bra korttidsminne så att längre ord kan få en innebörd. Stadler (1994) poängterar att elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har det gemensamt att de har problem med avkodning eller rättstavning.

2.2.2. Psykologiska förutsättningar

Taube (1987) påpekar för att ha en möjlighet att lära sig läsa och skriva måste människan tro sig klara av det och ett gott självförtroende på detta område är därför viktigt. Taube betonar att människan är utrustad med en stark önskan att värdera sig själv positivt. Om någon i sina försök att lära sig hur tillvaron fungerar stött på misslyckanden gång på gång, och där självbilden fått många törnar, blir kanske lusten att rädda det lilla som återstår av självkänslan starkare än lusten att lära. Då kan den första skoltiden bli en obehaglig upplevelse. Taube framhäver att bristande individualisering från skolans sida också är ett annat, för självbilden, riskfyllt moment vid skolstarten. LÄSK-projektet (af Sandeberg, 2001), LÄs- och SKriv-projektet som är en informationspärm om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, understryker att den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ofta får höra att de borde kunna bättre. Läsningen tar mycket kraft och man orkar inte så länge. Både Ericson (2001) och Lundberg (1998) konstaterar hur betydelsefull motivationen är vid läsinläringen. För en del elever är läsinläringen en svår uppgift. Lundberg markerar att om en elev helhjärtat skall kunna ägna sig åt något, måste eleven få ut någonting av det. Om en elev kommer på att ansträngningarna blir alltför höga och vinsten alltför liten undviker han/hon att läsa. Franzén (2001) bedömer att energin vid läsningen då helt läggs på avkodningen och det finns ingen plats för någon förståelse. Detta leder i sin tur till sämre motivation för fortsatt läsande. Risken är stor att elever med svagt nätverk går in i en ond cirkel. Lundberg (1998) riktar uppmärksamheten på att det då kan bli en ingång till fortsatta lässvårigheter som grundar sig i motivationsproblem.

2.2.3. Samhälleliga förutsättningar

Lundberg (2002) framhåller att vissa elever som kommer till skolan kan vara oroliga, otrygga, okoncentrerade, högljudda eller alltför reserverade och rädda. Deras ordförråd är begränsat och de känner bara igen några bokstäver, ingen har läst godnattsaga för dem hemma och böcker är ovanliga i deras tillvaro. De har inga vuxna förebilder som har visat värdet samt glädjen av att läsa. Enligt Taube (1987) är en av förutsättningarna för att inläringen skall lyckas friheten från stress i en varm, förstående, accepterande och stödjande atmosfär. Om pedagogen är accepterande och positiv är dennes möjligheter större att kunna åstadkomma en sådan inlärningsmiljö. En dialog mellan pedagog och elev som baseras på uppmuntran, intresse och respekt samt en skiftande social och fysisk miljö ger i stor utsträckning en god grund för elevens språkliga utveckling. De förväntningar som föräldrarna har på sina barns prestationer är en annan väsentlig faktor för elevens möjligheter att lyckas i skolan. Därför är det av stor vikt att det skapas goda relationer mellan skola och hem för att öka förutsättningarna av elevens inlärningsmöjligheter. I Salamanca- deklARATIONEN står det:

Alla barns rätt till undervisning är stadsfäst i den *allmänna deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna* och har kraftfullt bekräftats i den *internationella deklARATIONEN om utbildning* för alla. Varje människa med funktionshinder har rätt att uttrycka sina önskemål ifråga om sin utbildning så mycket som det kan utrönas. Föräldrarna har en given rätt att bli rådfrågade om den utbildningsform som är bäst lämpad med hänsyn till deras barns behov, förhållande och ambitioner (Skolverket, 1999:124) [originalets kursivering]

2.3. Pedagogiska möjligheter

2.3.1. Vikten av en tidig upptäckt

Høien & Lundberg (1991) poängterar att en stor del av alla barn som börjar i skolan inte kan läsa. Trots det har de flesta en förförståelse av läsning, skrivning, böcker, tidningar och andra texter. Trots denna rika kunskap har det inte lett fram till läsförmåga. Tydliga instruktioner krävs för att läsförmåga skall uppstå och de hjälper samtidigt till att utveckla läsfärdigheter. Läsförmåga uppkommer inte ur en allmänt lässtimulerande miljö och inte heller som en följd av naturlig utveckling. Den är beroende av aktivt lärande.

Enligt Frykholm (2003) är det väsentligt att sätta in åtgärder tidigt när en vuxen i barnets närhet märker att ett barn har problem med att lära sig läsa och skriva. Myrberg hävdar att många pedagoger anser att det bästa tillvägagångssättet att finna elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är att göra läs- och skrivtest på alla elever. Konsekvenserna av testerna kan bli att de inte ger någon information om problemens art, vilket gör att de ger liten vägledning om vilka åtgärder som skall sättas in. Ibland räcker det att vara uppmärksam på barnets språkliga utveckling för att komma fram till vilka som har svårigheter med att läsa och skriva. Problemen och det som kan uppmärksammas under det första skolåret är dålig bokstavskunskap, dåligt verbalt minne, dålig förståelse av skriftspråkets funktion, dålig koppling mellan språkljud och bokstäver och ett litet ordförråd.

Lundgren (1996) understryker att pedagoger ofta intar en vänta – och – se - attityd. Lundberg (1998) hänvisar bland annat till Jacobson (2001) som har gjort undersökningar, som visar att omkring 80 % av elever med svårigheter i skolår två fortfarande har problem i skolår nio.

2.3.2. Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram

I Grundskoleförordningens 5 kap. 1 § står det att om en elevs vårdnadshavare anser att eleven behöver särskilda stödåtgärder skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Rektor har ett särskilt ansvar för att

- ”Undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver.”
- ”Resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.”

(Utbildningsdepartementet, 1998:19)

Lundgren & Ohlis (2003) betonar att det alltid finns anledningar till varför läs- och skrivinläring inte går lika lätt för alla elever. Det är detta problem som åtgärdsprogrammet skall utföra och arbeta vidare med. Frykholm (2003) framhäver att intentionen med åtgärdsprogrammen är att strukturera och planera insatserna. De skall vara tydliga om vad man vill uppnå, vilka insatser som skall göras, vem som har ansvaret och hur resultatet skall följas upp. Åtgärdsprogrammet skall kontinuerligt följas upp och vara ett aktivt dokument. Lundgren & Ohlis (2003) markerar att en viktig aspekt i programmet är den att eleven skall godkänna de åtgärder som presenteras, eftersom det trots allt är eleven som skall utföra arbetet. Rutiner för hur ett åtgärdsprogram skall utarbetas skall finnas i den handlingsplan

som bör finnas på skolorna. Denna handlingsplan skall också vara till hjälp för föräldrarna i deras arbete med barnen.

2.3.3. Pedagogens förhållningssätt

Ericson (2001) markerar att om eleven skall kunna behålla en positiv självbild är det viktigt att eleven verkligen blir sedd med sina svårigheter och att pedagoger, föräldrar och kamrater visar en accepterande attityd till lässvårigheterna. Det betonar även Lpo94:

Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Utbildningsdepartementet, 1998:9)

Ahlén (2005) påvisar att för att bygga upp självbilden behöver elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi mycket personligt stöd med värme, förståelse och uppmuntran. Enligt Taube (1987) sätter eleven sin självtillit på spel i varje inlärningsituation och därför måste inläringen ske i små doser för att risken att misslyckas inte skall bli så stor varje gång. Man bör vara nöjd med att eleven i alla fall har försökt. Lundgren (2003) fäster uppmärksamheten på att det är pedagogen som sitter inne med nyckeln. Lundgren påpekar att pedagogen har möjlighet att effektivt sänka en elev eller stärka elevens självförtroende.

2.3.4. Pedagogens roll och kompetens

I rapporten *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (Myrberg, 2003) framstår hög lärarkompetens som den mest betydelsefulla komponenten i pedagogik som utvecklar elevernas läs- och skrivförmåga och förhindrar att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppstår. Konsensusprojektet är en strävan efter att skapa en gemensam grund när det gäller aktuella forskares syn på centrala frågor rörande läs- och skrivinlärningsmetodik och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Norberg (2003) framhåller att antalet elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan variera beroende på pedagogens arbetssätt. I SOU 1997:108 poängterar läs- och skrivkommittén att pedagogens viktigaste uppgift är att visa och tydliggöra möjligheterna för eleven och få honom/henne att arbeta vidare. Pedagogen måste även vara lyhörd och ha en god kunskap om barns läs- och skrivutveckling. Detta krävs även för att anpassa undervisningen med utgångspunkt i elevens behov. Pedagogens förmåga att skapa gemensamt och samtidigt se och

följa vad varje individ behöver är det primära för allt pedagogiskt arbete (*Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, SOU1997, kap 5). Det bekräftar Lpo94:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Utbildningsdepartementet, 1998:6).

Frykholm (2003) fäster uppmärksamheten på att de kunniga pedagogerna arbetar systematiskt, strukturerat, tar en utgångspunkt i elevens förmåga och individuella strategier och skiljer på det eleven kan och det eleven ännu inte ha lärt sig. Vidare utnyttjar de resurser på ett kunnigt sätt i sitt arbete i klassrummet. Enligt Myrberg (2001) måste pedagogen även använda ett diagnostiskt arbetssätt i sin undervisning. Detta innebär att en kontinuerlig uppföljning görs av varje elevs svårigheter men betyder inte att undervisningen skall innehålla en rad olika diagnostiska tillfällen.

Frykholm (2003) konstaterar att traditionell undervisning i brist på andra möjligheter har byggt på träning av olika moment som reglerats i läroplanen. Den som haft svårt för något har fått träna mer och längre än andra. En vanlig uppfattning idag både bland forskare och bland pedagoger är att traditionella specialpedagogiska insatser med ensidig färdighetsträning inte leder till en bestående utveckling av elevernas läs- och skrivutveckling.

2.3.5. Specialpedagogens nya roll

Brodin & Lindstrand (2004) understryker att skillnaden mellan pedagoger och specialpedagoger inte borde vara stor eftersom alla som arbetar i skolan skall inneha kunskaper om specialpedagogik. Brodin & Lindstrand påpekar vidare att när pedagogiken inte räcker till för att ge eleven det stöd som krävs i klassrummet sätts specialpedagogen in.

Idag har den gamla speciallärarlinjen ersatts av en specialpedagogutbildning. Speciallärarlinjen innebar att speciallärarna till största delen hade ansvar för elever med funktionsnedsättningar. Den nya specialpedagogutbildningen innebär att specialpedagogen skall vara ett stöd till pedagoger och arbetslag och arbeta med eleven på individnivå. Samarbetet med föräldrar skall vara centralt för att kunna ge eleven det bästa stöd.

Eleven skall i största utsträckning få den hjälp som de behöver i klassrummet och inte skiljas från ordinarie grupp, eftersom undervisningen skall utgå från elevens förutsättningar och behov. Specialpedagogen skall utöver att vara en skicklig pedagog äga kunskaper om rådgivning, stöd och ha ett ansvar för att utveckla åtgärdsprogram i samverkan med kollegor (SOU 1999:63). I Grundskoleförordningens 5 kap. 5 § påpekas det: ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp”(1994).

2.3.6. Meningsskapandet genom multimodal inläring

Andersson (2001) markerar att forskare har visat att läs- skrivsvårigheter/dyslexi ibland är förenat med talanger utöver det vanliga inom andra områden - kreativ fantasi, konstnärlighet, sinne för teknik och konstruktioner. Det är en utmaning för ett samhälle, som är uppbyggt på skriftlig kommunikation som vårt, att upptäcka och tillvarata dessa sidor. Enligt Ericson (2001) är det av stor vikt vid utredning av lässvårigheter att ta reda på elevens möjligheter att utveckla och träna upp andra talanger som av omgivningen kan uppskattas på ett positivt sätt.

Liberg (2003) påvisar att meningsskapandet är en social process. Det är i mötet med andra människor som det skapas mening. Bjar & Liberg (2003) poängterar att meningsskapandet bygger på verbala och icke verbala uttrycksformer, som tal- och skriftspråk, bilder, film, musik, dans och rörelser. I den bästa av världar får barnet språka i en mängd olika sammanhang och bemötas av andra som bland annat stödjer och underlättar på olika sätt. I Lpo94 beskrivs det vidgade språkbegreppet på följande sätt: ”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet” (Utbildningsdepartementet, 1998:8). Liberg (2003) hävdar att meningsskapandet även påverkas av kroppsrörelser, gester, mimik, klädsel, lukter etc. Det är en mängd olika sinnesintryck som står i samspel med varandra och påverkar upplevelsen och fördjupar förståelsen. Detta brukar benämnas som att vi är multimodala i vårt meningsskapande.

Adler & Holmgren (2000) framhäver att den huvudsakliga motivationen uppstår ur nyfikenhet vilken är startpunkten. Därefter stärks motivationen genom att individen känner att den kan

och har kompetens att klara uppgiften. Här sätts pedagogens kompetens på prov och allt kan anpassas till elevens behov, möjligheter och målsättning.

2.3.7. Övning/träning av den fonologiska medvetenheten

Jag gick till läskliniken och försökte förstå mig på detta konstiga pussel, som bestod av bokstäver fogade till ord och meningar. Jag formade med fingret bokstäver i sand. Jag kände på stora bokstavsklossar i trä. Jag lyssnade och sa efter, men jag var inte närvarande (Lundgren, 2003:8).

Ericson (2001) framhåller att fonologisk medvetenhet innebär att veta att ord består av ljud, och att bokstäver (grafem) motsvaras av språkljud (fonem). Den fonologiska medvetenheten är av stor betydelse vid läs- och skrivinläring. Taube (1987) fäster uppmärksamheten på att de allra flesta av våra sjuåringar behärskar vårt talspråk väl. Trots detta har en del elever ansevärd problem med att lära sig läsa och skriva. Deras problem grundar sig i att de inte är medvetna om språkets fonologiska sida, trots att de är användare av det. Undervisningen blir då en fråga om att göra eleverna medvetna om vad de redan vet. På något sätt måste språkets fonologiska sida dras fram ur det kognitivt omedvetna. Myrberg (2001) hänvisar till Lundberg & Høien (1991) som sammanfattar forskningen om den fonologiska medvetenhetens betydelse i läsinläringen i följande pedagogiska budskap:

Träning av fonologisk medvetenhet i förskolan underlättar läs- och skrivinläring i skolan. Våra experiment har givit ett entydigt svar i detta avseende. En uppenbar slutsats är att fonologisk träning bör ges till alla barn som börjar skolan med svag fonologisk medvetenhet (Myrberg, 2001:12).

Taube (1987) betonar vikten av att leka med språket. Att leka med ord, dela upp dem, jämföra dem, rimma på dem och så vidare upplevs inte lika kravfullt som läsning. Via rim och ramsor samt språklekar stimuleras barnen att gradvis upptäcka hur språket är uppbyggt. Svårighetsgraden bör ökas mycket försiktigt så att ingen får känslan av att de är otillräckliga. Syftet med övningarna är att öka barnens fonologiska medvetenhet. Enligt Myrberg (2001) är det barn som har lägst språklig begåvning som vinner mest på fonologisk träning under det första skolåret. Ericson (2001) fastställer att de elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan behöva träna på den språkliga medvetenheten långt upp i skolåldern.

2.3.8. Skillnaden mellan läs- och skrivkunnighet och läs- och skrivförmåga

Läs- och skrivförmåga är mer än läs- och skrivkunnighet. Läs- och skrivförmåga innebär att individen har en förmåga att använda tryckt eller handskriven text i olika vardagssituationer. Läs- och skrivkunnig är å andra sidan den individ som hjälpligt både kan läsa och skriva korta texter i vardagen. Denna åtskillnad görs inte när läs- och skrivproblem diskuteras, eftersom de brukar behandlas som en förmåga (Myrberg, 2001).

2.3.9. Läsning - skrivning - boksamtal

Lundgren (2003) slår fast att läs- och skrivutvecklingen sker i alla ämnen i skolan. Skolan av idag har dubbla budskap. Pedagogen har förstått att en elev inte kan läsa och skriva och ger därför möjligheten att träna hos en specialpedagog, en timme eller två i veckan. Samtidigt kräver pedagogen att eleven skall läsa och skriva obehindrat övriga timmar.

Myrberg (2001) diskuterar 'Matteuseffekten' i samband med läs- och skrivutveckling/läs- och skrivsvårigheter. 'Matteuseffekten' syftar på att den elev som redan tidigt knäckt den alfabetiska koden, den kod som ligger till grund för skriftspråket, hamnar i en god läs – och skrivutvecklingsspiral och använder sig av skriftspråket självmant. Den individen söker ständigt nya utmaningar i sitt läsande och skrivande. De elever som får svårigheter i mötet med skriftspråket strävar efter att undvika allt som kan ha koppling till läsning och skrivning. De får på så sätt långt färre tillfällen att träna läsning och skrivning, vilket påverkar deras möjlighet att utveckla en god skriftspråklig kompetens. 'Ty den som har, han ska få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har' (Matteusevangeliet kap. 13:12). Myrberg (2001) diskuterar vidare att den elev som skulle behöva mest träning blir följaktligen den som får minst. Med den här bakgrunden är det lätt att förstå att tidiga insatser är av stor vikt. En stor del av svårigheterna kan undvikas om elever som befinner sig i riskzonen för att utveckla läs – och skrivsvårigheter/dyslexi möts av pedagoger med goda kunskaper i området och lämpliga insatser sätts in tidigt.

Høien & Lundberg (1991) påpekar att läsprocessen består av två komponenter: avkodning och förståelse. Avkodningen hjälper läsaren att koda av ordet som står skrivet. Förståelsen innebär att koppla till egna erfarenheter och dra slutsatser för att förstå texten. Därför måste dessa två komponenter stämma överens för att texten skall bli begriplig. Stadler (1994) understryker att läsförståelsen är beroende av ordförrådet och förståelsen som läsaren har. Läsningen kan vara långsam, vilket leder till att läsaren har glömt vad som hände i början när den har kommit till

slutet. Norberg (2003) och Høien & Lundberg (1994) tar upp olika strategier för att stärka individen i sin läsning. Alla dessa hjälper inte alla elever utan det gäller att hitta den väg som passar för just den eleven.

Myrberg (2001) påvisar för att läsa automatiserat, dvs. snabbt, effektivt och utan ansträngning, krävs en daglig träningsdos under många år, d.v.s. under hela grundskoletiden och troligen även upp till och förbi gymnasieåldern. Lpo94 poängterar att ett av skolans ansvarsområden är 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" (Utbildningsdepartementet, 1998:12).

Föhrer & Magnusson (2003) konstaterar att med tanke på att arbetssättet i dagens skola har förändrats är kraven på läs- och skrivförmåga större än tidigare. I den traditionella katederundervisningen kunde elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ta till sig kunskap genom att lyssna till en kunnig pedagog. Pedagogerna berättade, förklarade och lyfte fram det som var betydelsefullt. Nuförtiden skall eleverna själva hitta det väsentliga och pedagogens uppgift är inte i första hand att förmedla kunskap utan att handleda eleverna i deras eget forskande. Konsekvensen av detta förändrade arbetssätt blir för de elever, som läser långsamt och inte kan få grepp om innehållet i en text, en näst intill omöjlig uppgift.

Liberg (2003) framhäver att genom att läsa och skriva tillsammans med andra människor får eleverna erfarenhet av att använda texter. Eleverna måste lära sig att ta hänsyn till sina kamraters olika perspektiv. Att kunna sätta sig in andras perspektiv gynnar eleverna i deras fortsatta läs- och skrivutveckling. Av detta kan slutsatsen dras att elever som får ingå i olika läs- och skrivsammanhang har en mer gynnsam läs- och skrivprognos än de elever som inte får dessa erfarenheter. Kursplanen i svenska (*Grundskolans kursplaner och betygskriterier, 2000*) poängterar: "För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad system." (<http://www.skolverket.se>).

Henriksson (2002) markerar särskilt att pedagogen måste öka sina kunskaper när det gäller att behålla elevernas läslust. Pedagogerna skall öka elevernas möjligheter till att både ta emot och ta ställning till författarnas tankar. Därför måste kunskap om barn och om böcker samverka.

Alleklev & Lindvall (2000) bedömer att läsning skall vara rolig, positiv och ge mersmak När läsaren känner att böckerna tilltalar dem och det finns en mening med texten ökar motivationen till fortsatt läsning.

Franzén (2001) betonar att när den vuxne läser högt för barnet bildas det första fröet till att det skall kunna förstå vad en text säger. Hur läsningen utformas är av betydelse. När vi tillsammans kan ta del av innehållet i en bok kan det ge en positiv upplevelse till en skriven text. På det här sättet får barnet, på ett naturligt sätt, en förståelse för sammanhanget mellan tal och skrift. Franzén lägger även tonvikten på att småprat kring det lästa, till exempel en diskussion om anslutande bilder, är viktigt i sammanhanget. Vid sådana samtal får nybörjarläsare förklaringar på sådant som den inte förstår samt tillgång till nya ord och begrepp. När barnet ges tid att reflektera över en text ökar läsförståelsen och då är det tänkbart att läslusten kommer av sig själv. Chambers (1995) anser att det är ett misstag att vara övertygad om att högläsning bara är nödvändig i de lägre klasserna. Högläsningen har ett stort värde och behövs under hela skoltiden. Chambers åsikt är att ingen pedagog kan anses kompetent i sitt yrke som inte ser till att ett stycke litteratur läses för eleverna varje dag.

Norberg (2003) anser att klassrummet skall vara försett med många olika sorters böcker eftersom skolan kan vara den plats där läsning äger rum. Alla elever som har ett funktionshinder behöver lättlästa böcker som är tilltalande och anpassade efter elevens behov. Definitionen av en lättläst bok kan variera från individ till individ beroende på vilka erfarenheter man bär på. LÄSK (2001) tar upp att lättlästa böcker är publikationer med enkel text. En del är nyskrivna medan andra är klassiker som är omgjorda för att även de lässvaga skall få ta del av dem. När kompisarna läser dessa spännande och fängslande böcker är det viktigt att även de lässvaga eleverna får vara med. När pedagogen presenterar de olika böckerna är det väsentligt att böckerna även finns som talböcker, alltså inlästa på CD. Om talböckerna får en naturlig roll i klassrummet, blir det en del av elevernas vardag.

2.4. Kompensatoriska vägar

Föhrer (2001) poängterar att personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi behöver hjälp och stöd för att klara sig i vårt alltmer skriftbaserade samhälle. Hjälpen kan utformas på olika sätt. Vad avses då med kompensation? Några synonymer till begreppet kompensation är: ersättning, utjämning, gottgörelse och motvikt. Kompensationen kan vara både pedagogisk och teknisk. Med rätt förståelse för funktionshindrets konsekvenser kan den pedagogiska

insatsen få stor betydelse och utgöra en betydelsefull motvikt. Den kan omfatta allt från elevens placering i klassrummet nära läraren till individuell studieteknik. Enligt Jacobson (2001) är formen för och innehållet i stödinsatserna viktiga. Närsynta elever, med utprovade glasögon (som kompenserar elevens funktionsnedsättning), inkluderas med lätthet tillsammans med sina kamrater i vanlig undervisning och oftast på lika villkor. Kompensatoriska hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi bör ses på samma sätt.

2.4.1. Intern kompensation

Ericson (2001) förklarar att intern kompensation är att elever med svårigheter försöker hitta egna vägar runt sina problem. Elever med ett handikapp försöker på mer eller mindre framgångsrika sätt kompensera sig själva och komma runt sina svårigheter eller sin funktionsnedsättning. Som pedagog bör elevernas starka sidor utnyttjas till att försöka underlätta deras egna kompensationsstrategier. Det kan till exempel vara att utnyttja en god lyssnarförmåga, en speciell begåvning, god visuell inlärningsförmåga, en envishet att inte ge upp etc. Det är givande att fundera på hur det bäst går att stödja en individs försök till intern kompensation. Det är oftast bra att låta eleven få kompensera sig själv och till och med se till att eleven får utveckla dessa strategier. Personer med en stark inre drivkraft att klara utmaningar motiverar sig själva till intern kompensation. Men en del elever har inte kraft eller begåvningsmässiga förutsättningar att hitta tillräckligt med egna kompensationsstrategier för de krav som ställs på dem.

2.4.2. Extern kompensation

Jacobson (2001) klargör att extern kompensation är olika yttre metoder som direkt eller indirekt kan stödja en lässvag persons situation, ett yttre stöd som han eller hon är beroende av. Här kan man skilja på två externa kompensationsvägar: dels pedagogers och anhörigas accepterande förhållningssätt som kan vara kompenserande och underlätta vardagen för personer med lässvårigheter, dels de möjligheter som ligger i modern informationsteknik. Ökade kunskaper bland personal i skolan om lässvårigheter är en förutsättning för ett kompenserande arbetssätt. Sådana kunskaper om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är lika viktigt för klass- och ämneslärare som för specialpedagoger.

I LÄSK-projektets informationspärm (af Sandeberg, 2001, s. 13.3 – 13.4) sammanfattas några punkter som kan hjälpa pedagogen i sitt möte med elever med läs- och skrivsvårigheter:

- ”Placera eleven nära läraren så är det lättare att fråga om något är oklart.”
- ”Ha muntliga genomgångar med ordförklaringar.”
- ”Ge en muntlig sammanfattning och nedskrivna stödord. [---]”
- ”Tvinga inte eleven att läsa högt inför klassen. Diskutera med eleven hur han/hon vill ha det.”
- ”Använd läromedel på band eller cd.”
- ”Dela inte ut otydliga kopior. [---]”
- ”Planera hur tavlan används. Läs upp texten och använd tydlig handstil. [---]”
- ”Olika elever har olika inlärningsstilar. Anpassa lektionen till elevens visuella, auditiva, taktila och kinestetiska förmåga. [---]”
- ”Lär eleven göra tankekartor.”
- ”Dela gärna ut kopior i förväg av det som skall visas på overhead eller skrivas på tavlan. Då kan eleven lyssna utan att tänka på att skriva av och slipper ‘fjärilar i magen’.”

Hur kan pedagogen hjälpa eleven i hemmet i samarbete med föräldrarna?

- Diskutera med föräldrarna och eleven så att läxorna anpassas efter barnet.
- Om föräldrarna själv har läs- och skrivsvårigheter, är det viktigt att diskutera om skolan har möjlighet att hjälpa till med läxläsningen.
- Diskutera med föräldrarna att de pratar om vad som står i tidningar och vad som sägs i nyhetsprogram.
- Träna en sak i taget. Skilj på lästräning och kunskapsinhämtning. Låt eleven lyssna på t.ex. historieläxan.
- Underlätta skrivandet. Om eleven har jobbigt att skriva, så låt den skriva på datorn eller hjälp till som sekreterare.
- Planera läxläsningen. Läxläsningen går lättare att planera om elev och föräldrar får veta pedagogens veckoplanering i god tid. (LÄSK, 2001)

2.4.3. Kompenserande hjälpmedel

Föhrer & Magnusson (2003) framhåller att kompenserande hjälpmedel ger en möjlighet för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi att genomföra sin skolgång, få en utbildning och fungera i arbetslivet. Datorbaserad teknologi har mer och mer börjat användas i undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Nu för tiden finns det tekniska möjligheter att kompensera hinder av detta slag genom användning av datorer, ordbehandling, stavningskontroll, talsyntes, ordprediktion och taligenkänning. Tekniken understödjer både det mekaniska i skrivandet samt strukturering och planering.

Föhrer & Magnusson (2003) understryker att elever som inte lär sig läsa och skriva lika snabbt som sina kamrater tidigt bör få använda datortekniken. Speciellt viktigt är det att integrera tekniken i klassrummet så att elever med svårigheter verkligen utvecklar förmågor och positiva attityder till att använda datorer på ett effektivt sätt i skolarbetet. De skall då inte enbart träna på sådant som de har svårt för utan även lära sig att utnyttja datorn som ett kompensatoriskt hjälpmedel så att de kan arbeta med samma uppgifter som sina klasskamrater. Alexandersson m.fl. (2001) betonar att genom forskning visar det sig att textproduktion tillsammans med ordbehandlare och dess potentialer att redigera i texten gör skrivandet mer lustbetonat och stärker enligt en del forskare barns självkänsla. Med hjälp av datorstöd kan eleven ägna sig åt innehållet i sina texter istället för att lägga energi på att forma bokstäver. Möjligheten att kunna förstora upp bokstäver på skärmen underlättar läsinläringen.

Föhrer & Magnusson (2003) slår fast att genom att utrusta en elev med dator med ordbehandlare leder i sig inte till några specifika framsteg av elevens skrivande. Det krävs även undervisning, både i att använda ordbehandlaren och om skrivande som en process. I så fall kan ordbehandlare erbjuda elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi en möjlig förbättring i sitt skrivarbete. Eleven kommer ifrån problemet som har med dålig handstil att göra och som kan göra det skrivna svårläst, både för sig själv och för pedagogen. Den slutgiltiga texten kan visas upp i en proffsig layout, avpassad till olika syften. Att även andra pedagoger skall läsa texten gör att skrivandet känns mer meningsfullt. De blir mer motiverade både att skriva och att korrigera sina arbeten. Det är inte lämpligt för elever med skrivsvårigheter att använda datorn till att renskriva handskrivna texter, eftersom nya fel med lätthet smyger sig in. Föhrer & Magnusson betonar vidare att på vilket sätt ett hjälpmedel

utnyttjas beror på vilken undervisning eleven får. Det räcker inte med att placeras vid datorn. Även de elever som är datorvana kan vara i behov av handledning för att förstå hur de kan dra nytta av datorn i sitt skolarbete för att kompensera sina läs- och skrivproblem. Det är väsentligt att tekniken inte blir ännu ett problem för de här eleverna, där de tar en risk att råka ut för nya motgångar, utan något som öppnar nya möjligheter för dem.

Föhrer & Magnusson (2003) hävdar att det är betydelsefullt att inte ha en överdriven tilltro till teknologin och vad den kan uträtta. Vad eleven behöver bör vara grunden för att försöka passa ihop eleven med rätt hjälpmedel. Ett och samma hjälpmedel är inte alltid effektivt för alla. En del elever behöver högteknologiska lösningar, medan andra klarar sig bra med enklare teknik. Det modernaste och mest tekniskt avancerade hjälpmedlet är inte alltid det som ger den bästa hjälpen. Det måste vara en målsättning att hitta enkla och effektiva lösningar på olika svårigheter.

2.4.4. Hjälpmedel och stöd vid misslyckande trots förebyggande åtgärder

Lundberg (1998) bedömer att vissa debattörer gärna skyller på att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi enbart uppstår genom svag eller dålig undervisning. Detta är en grov förenkling. Lundberg framhäver vidare att det finns stora individuella spridningar i fråga om förutsättningar när eleven börjar skolan. Både Lundberg (1998) och Myrberg (2001) lägger tonvikten på att det finns många pedagoger som bedriver sin undervisning med stor skicklighet men som ändå tvingas inse att vissa elever halkar efter.

Enligt Fylking (2003:201) behöver de elever som inte har lyckats med läsinläringen enskild undervisning utöver det dagliga skolarbetet. En sådan lektion tar 30-40 minuter och minst 50 % av tiden bör ägnas åt läsning och skrivning. Med stöd av dagens forskning bör träningen innehålla:

- ”Fonologiska övningar med gradvis stegrad svårighetsgrad och i början också bokstavskunskap.”
- ”Dagligt eget skrivande, en eller två meningar.”
- ”Ordsortering - ordanalys, till exempel med ljudsymbol eller ljudsammansättning i ordarbetet med aktuella och frekventa ord.”
- ”Läsning av tilltalande småböcker med stegrade svårighetsnivåer är utgångspunkten.”

Det är betydelsefullt att eleven känner att det går framåt och resultat nås. Norberg (2003) och Høien & Lundberg (1999) är överens om att det aldrig är för sent, men det blir svårare, tyngre och kräver mer resurser ju senare resurserna sätts in.

3. Empiri

3.1. Metod

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ undersökning med personliga intervjuer. Enligt Denscombe (2000) innebär en personlig intervju ett möte mellan en forskare och en respondent. Vi ville ta del av respondenternas erfarenheter och kunskaper runt ämnet läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Intresset låg också i att undersöka hur pedagoger arbetar för att komma runt detta hinder som en del elever har. Enligt Kvale (1997) är det lämpligt att använda sig av intervjuer om syftet med studien är att skildra och förstå det ämne som den intervjuade förhåller sig till. Frågorna lämnade stort spelrum för respondenten att svara på. En intervju med dessa egenskaper kallas för en semistrukturerad intervju enligt Patel & Davidson (2003).

3.2. Etiska överväganden

I vår studie har Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning (2002) följts. Informationskravet har uppfyllts genom att informera de intervjuade om syftet med studien; samtyckeskravet genom att alla som deltagit i intervjuerna på förhand har upplysts om att deltagandet är frivilligt och när de begär har rätt att avbryta. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att alla de intervjuade personernas identiteter är konfidentiella. Nyttjandekravet genom att de uppgifter som förekommer i studien enbart används i denna studie.

3.3. Urval och genomförande

Vårt urval har vi dels gjort på skolor där vi genomfört vår praktik, dels på skolor där vi har kontakter. Anledningen till detta var i första hand tidsbrist men också att vi kände att vi skulle få ärligare svar i intervjuerna. En del av respondenterna kontaktades personligen i god tid för att boka ett intervjutillfälle och resterande del via post då de var svåra att nå. Två av respondenterna hade inte tid att träffa oss personligen. De har svarat på frågorna via post. Vi valde att ta med deras svar för att de är av stort värde för oss i vår undersökning.

Under intervjuerna använde vi bandspelare för att få med allt som sades. Fördelarna med att spela in på bandspelare är enligt Kvale (1997) att allting som sägs kommer med. Men samtidigt menar han att spontaniteten kan gå förlorad och det kan vara hämmande. Vi försökte undvika det genom att i god tid informera respondenterna om bandinspelning. Respondenterna delades upp mellan oss eftersom vi inte ville vara två vid intervjutillfället.

Anledningen till detta beslut var att vi inte ville att respondenten skulle känna sig obekvämt. Vidare antecknade vi inte under intervjuerna eftersom vi ville fokusera på den som vi intervjuade.

Vid de två första intervjuerna lämnade vi ut intervjufrågorna i förväg. Därefter valde vi att inte göra det på grund av att vår avsikt i själva verket var den, att vi inte ville att de skulle vara pålästa vid intervjun. Intervjuerna ägde rum på respondenternas egen skola. Det är upp till intervjuaren att skapa en atmosfär där den intervjuade känner sig trygg. Varje intervju varade mellan 20 minuter och 45 minuter. Under våra intervjuer ville vi vara så lite ledande som möjligt mycket beroende på att vi ville ha fram respondenternas faktiska kunskaper inom området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. När vi skrivit ut intervjuerna började vi att bearbeta det material som vi hade fått fram. Vi jämförde svaren för att se vilka skillnader och likheter det fanns.

3.4. Frågorna

Meningen är att frågorna (se bilaga) i intervjun skall ge svar på vår problemprecisering i uppsatsen. Vår strävan har varit att göra frågorna enkla så att respondenterna lätt kan förstå dem. Patel & Davidson (2003) ger också rådet att inte använda främmande och komplicerade ord och att undvika värdeladdade ord och uttryckssätt där egna åsikter kommer fram. Frågorna som ställdes var fria att tolkas av respondenterna efter egen erfarenhet och kunskap. Vi valde även att ställa en specifik fråga om pedagogers förhållningssätt till datorn, mycket beroende på att datorn är till stor användning i det dagliga arbetet för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

3.5. Respondenterna

Vi har intervjuat nio pedagoger på fem skolor i östra Skåne. Tre av pedagogerna arbetar på lågstadiet, tre på mellanstadiet och tre är specialpedagoger. Vi valde att intervjua dessa tre grupper av pedagoger för att få en insikt om den bredd av kompetens som i allmänhet finns ute på skolorna, samt för att se om det är specialpedagogerna som innehar den största kunskapen. För att lättare skilja på respondenternas svar kommer vi att numrera dem. Kommande tabell beskriver respondenterna:

Lågstadielärarna

Tabell 1

Pedagog	Utbildning	Arbetslivserfarenhet
Lågstadielärare 1 (L1)	Grundskollärare	Mer än fem år
Lågstadielärare 2 (L2)	Grundskollärare SV/SO	Mindre än fem år
Lågstadielärare 3 (L3)	Grundskollärare MA/NO	Mindre än fem år

Mellanstadielärarna

Tabell 2

Pedagog	Utbildning	Arbetslivserfarenhet
Mellanstadielärare (M1)	Mellanstadielärare	Mer än 20 år
Mellanstadielärare (M2)	Mellanstadielärare	Mer än 20 år
Mellanstadielärare (M3)	Mellanstadielärare	Mindre än 20 år

Specialpedagogerna

Tabell 3

Pedagog	Utbildning	Arbetslivserfarenhet
Specialpedagog (SP1)	Specialpedagog. Småskollärare	Mindre än fem år som specialpedagog. Har arbetat i skolan mer än 20 år.
Specialpedagog (SP2)	Specialpedagog. Förskollärare. Montessorilärare	Mindre än fem år som specialpedagog.
Specialpedagog (SP3)	Specialpedagog	Mer än fem år

4. Redovisning av resultat

Här redovisar vi resultatet i vår undersökning. Resultatet bygger på vår tolkning av respondenternas svar från intervjuerna. Rubrikerna har satts utifrån intervjufrågorna. Vi valde att utforma svaren efter varje fråga i olika kategorier som framkom under intervjuerna. De svar som vi redovisar är inte direkt återgivna. Vi har omformulerat svaren till enkelt skriftspråk för att underlätta för läsaren. Under varje rubrik sker en sammanfattning av intervjumaterialet.

Hur upptäcker du att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Svårt med den språkliga medvetenheten, svårt att rimma

De har svårt med den språkliga medvetenheten. Svårt med att rimma, lyssna efter ljud, segmentera olika ljud och plocka ut dem (L1).

Läsning och skrivning

Genom att lyssna på dem och se hur de skriver (L3).

Vi skriver väldigt mycket, då kommer det fram ganska tydligt. Men hur grava svårigheterna är kan ta tid att upptäcka (M3).

Det brukar visa sig ganska snabbt. När barnen får läsa högt och när man ser hur de skriver (M2).

Alla bokstäver finns inte med när de skriver. De hackar när de läser, förväxlar bokstäver. De har ingen förståelse när de läser. Man hör också på betoningen att de inte förstår (SP1).

Genom att jag gör en läs- och skrivutredning (SP2).

Andra sätt

Jag har själv aldrig haft ansvar för en egen klass. Men det jag har hört av andra är att det svårt att se om eleven har svårt tidigt eftersom det kan vara en mognadsgrej. Har de inte lärt sig när de börjar fyran är det först då som hjälp sätts in (L2).

De vågar inte prata inför kompisar. De uttrycker sig på andra sätt än bara genom läsning och skrivning (L3).

När vi får fyror har vi överlämningar från barnskolan och går då igenom vilka som har hjälp av specialpedagogen. Ibland är det även så att det inte har gjorts någonting innan de börjar fyran. Då uppmärksammar vi de som har problem och sedan tar vi kontakt med specialpedagogen om eleven behöver utredas eller ej (M1).

Detta upptäcker framförallt klasslärarna som då anmäler dessa barn till vår elevvårdskonferens (SP3).

Sammanfattning och analys

Vår tolkning av svaren är att respondenterna har olika kunskaper och erfarenheter inom området. De flesta tar däremot upp att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi visar sig tydligast vid läsning och skrivning. Två av respondenterna påpekar att det ibland inte har upptäckts att eleven haft problem. Det har först varit i skolår fyra som hjälp och stöd har satts in. En av respondenterna tror att svårigheterna kan vara en mognadsgrej och anser vidare att det kan vara svårt att upptäcka tidigt. En annan respondent upptäcker elevernas svårigheter genom att de har svårt med den språkliga medvetenheten, svårt med att rimma, lyssna efter ljud. Det är klasslärarna som upptäcker svårigheterna anser en av specialpedagogerna, medan det är läs och skrivutredningar som gäller för den andre.

Hur går du sedan vidare?

Specialpedagogen och hemmet

Jag går till specialpedagogen och ber om råd (L1).

Tar kontakt med specialpedagogen och föräldrarna för att försöka att hitta ett samarbete (L3).

Specialpedagogen vill ha något som eleven har skrivit för att bedöma om det är en elev som behöver utredas eller som vi bara behöver hålla ögonen på (M1).

Då får man prata med specialpedagogen (M2).

I första skedet avvaktar jag lite och håller ögonen på eleven. Sedan kontaktar jag hemmet för att se om de har samma uppfattning som jag. Om jag inte klarar av det själv går jag vidare till specialpedagogen (M3).

Träning av den språkliga medvetenheten

Har eleven låg språklig medvetenhet börjar jag med att klappa stavelser, rimma, var hör du s i ordet sol? (SP1).

Hemmet

Jag samtalar med föräldrar och barn angående resultatet och vad som finns att göra för att underlätta när det är jobbigt (SP2).

Om jag upptäcker att eleven har stora svårigheter sätter vi in stödinsatser och gör en noggrann utredning av dess starka och svaga sidor (SP3).

Ingen erfarenhet

Jag har inte arbetat så länge så jag har ingen erfarenhet (L2).

Sammanfattning och analys

Flertalet av respondenterna använder sig av specialpedagogens kompetens, men ser även att det är viktigt att informera föräldrarna. En av respondenterna brukar avvakta för att observera elevens svårigheter innan kontakt med hem och specialpedagog tas. Endast en av respondenterna anser sig inte ha någon kunskap om vad nästa åtgärd är eftersom hon inte har arbetat så länge. Specialpedagogerna inriktar sig på att sätta in stödåtgärder, samt att träna den språkliga medvetenheten.

Har du något samarbete med specialpedagogen/klassläraren?

Kontinuerligt samarbete

Ja, vi träffas varje vecka. Hon är inne i klassen en dag i veckan och har då vissa elever som hon arbetar med där (L1).

Ja, jag känner att vi kan fråga varandra när som helst (L2).

Jag pratar och diskuterar de här barnen ibland. Ibland behöver jag få tips på hur vi skall göra. Specialpedagogen har en viss konsulttid i sin tjänst (M1).

Vi jobbar ganska mycket hand i hand. Jag berättar vad vi hittar på och hur det fungerar och hon berättar vad hon hittar på och hur det fungerar. Hon är aldrig inne i klassen (M2).

Jag har handledning för läraren för att underlätta men jag är bara inne i klassen vid några tillfällen per vecka (SP2).

Jag har en rådgivande roll till läraren. Jag går ut och är med på planeringen med de arbetslag som jag är knuten till. Jag har handledning till elevassistenterna som är knutna till de olika eleverna vi har med de olika svårigheterna (SP3).

Bristande samarbete

Vi har en dialog. Något samarbete vill jag inte påstå att vi har (M3).

Sammanfattning och analys

Övervägande delen av intervjupersonerna anser sig ha ett bra samarbete pedagog-specialpedagog. De har överlag en kontinuerlig dialog sinsemellan. Det är endast en av pedagogerna som anser att samarbetet är bristfälligt. En av specialpedagogerna är med vid planeringarna i de olika arbetslagen vid skolan. Det som vi tolkar utifrån svaren tyder på att det är skillnader på specialpedagogers sätt att arbeta. En del specialpedagoger verkar vara inne klassrummet vid bestämda tidpunkter i veckan medan andra inte är där alls.

Hur planerar du lektionerna och vad lägger du tonvikten på när du vet att du har elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Individanpassat

Alla elever får ungefär samma grund. Sedan blir det individuella skillnader beroende på vilka svårigheter eleven har (L1).

Vi arbetar i grupper med läsning och skrivning. Där är eleverna indelade kunskapsmässigt där de kan arbeta på sin nivå (L3).

Jag tvingar aldrig en elev att läsa högt i en grupp. Ibland måste man tänka på att en elev är otroligt duktig på att ta in via hörseln. Då har vi en muntlig genomgång och gör en tankekarta (M1).

Man måste tackla läs- och skrivsvårigheter i klassrummet. Jag tror ens inställning till det är ganska avgörande, man måste berömma eleven för det lilla. Jag kan inte begära lika mycket av de här eleverna (M2).

Jag planerar lektionerna så att de ska passa så många som möjligt och så ändrar jag kraven för vissa elever (M3).

Jag arbetar med olika svårighetsgrader och nivåer. Jag har en önskan om att vara mer inne i klassrummet och jag försöker att vara med på så många utflykter som jag kan för att få en helhetsbild av eleven (SP1).

Jag planerar varje lektion efter varje barns förutsättningar. Jag går in och letar efter elevens intressen och starka sidor för att kunna bygga på dem. Jag individanpassar mer än vad man kan göra i en stor klass (SP3).

Lustfylldhet

Jag kombinerar och arbetar mycket med hela ord, helordsläsning. Jag kombinerar genom att lyssna av ljud, mycket upprepning och försöka leka in det. Det ska vara roligt och varierande (L1).

Det ska vara kul att lära sig. Lustfyllt. Ska man få med sig de här barnen tror jag att det är viktigt att de har kul. Jag vill att de ska lyckas och jag lägger nog tonvikten på det (M2).

Jag bygger mycket på lusten och att få igång eleverna så att de tycker att skolan är rolig igen (SP3).

Jag lägger tonvikten på att eleven mår bra (SP1).

Läsning och skrivning

Vi skriver och läser mycket. Vi har läsning på schemat 4ggr i veckan ca. en halvtimme. Då läser alla barnen skönlitterära böcker Vi har även boksamtal i mindre grupper med bibliotekarien (M1).

Berättande

Innan de börjar läsa brukar vår bibliotekarie komma och ha bokprat. Han försöker att hitta böcker som passar just den eleven och berättar även om vad böckerna handlar om så att eleverna kan få en förförståelse (M1).

De här barnen lär sig mycket genom att lyssna. Därför är det viktigt att berätta mycket (M2).

De lärarledda lektionerna är extra viktiga för de här barnen. Jag försöker nog att ha lite gammaldags traditionell undervisning, där jag berättar mycket, skriver på tavlan, berättar med inlevelse. Då får de här barnen in mycket genom hörseln (M3).

Det multimodala

Jag arbetar med det sociala genom lek, drama, musik eller något annat (L3).

Att alla sinnen ska stimuleras och utifrån barnets starkaste kanal bygger jag undervisningen (SP2).

Specialpedagogen

Vi har en duktig specialpedagog och då får eleverna gå till henne. Här i klassrummet får man stötta och hjälpa (L2).

Annat

Jag kan inte svara på det. Jag har bara de elever som har läs –och skrivsvårigheter/dyslexi i svenska (SP2).

Sammanfattning och analys

Övervägande delen av respondenterna lägger tonvikt på att individanpassa lektionerna samt att se till att göra det lustfyllt för eleven. Vissa av respondenterna lägger tonvikten vid det fria berättandet. Anledningen till detta är att många av dessa elever tar in kunskap via hörseln. En

respondent tvingar inte eleven att läsa högt inför klassen. Att läsa och skriva mycket anser en annan respondent vara tonvikten i undervisningen. På den skolan tar de hjälp av bibliotekarien som kommer in i klassen och har bokprat och boksamtal för att ge eleverna en förförståelse. Två av respondenterna lägger vikten vid multimodal inläring där kunskapen tas in genom de olika sinnena.

En respondent tar hjälp av specialpedagogen dit eleverna får gå. När det gäller lektionsplaneringen anser sig en av specialpedagogerna inte riktigt kunna svara på frågan då hon endast har elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i ämnet svenska.

Vilka hjälpmedel använder du till elever som behöver det?

Dator

Datorprogram. Men just nu finns det ingen elev med detta behov (L1).

Det är lite olika hjälpmedel som används bl.a. datorn (SP3).

Datorer (M1).

Bok och band

Jag tror att det händer någonting när de får följa med i en bok och höra det som läses på band (M2).

Först och främst alla gängse hjälpmedel, typ bok och band, (SP2).

Det är lite olika hjälpmedel som används som tex. bok och band (SP3).

Bok och band (M1).

Konkreta material

Vi arbetar med konkreta material som klossar och pussel. Vi bygger ord med kuber, använder bokstavskortslådor (SP1).

Jag använder fantasin och tillverkar material som jag behöver för vissa barn (SP2).

Annan hjälp och kompensation

Jag är lite dålig på det. Men jag kan ge muntliga prov (M3).

Ibland använder vi små bandspelare och läser engelska texter. Jag vet att vi har en whiteboard som kan visa vad som står på tavlan och sedan kan man printa ut det som står på whiteboarden så att man slipper anteckna. Men jag har aldrig använt den (M1)

Handledning för läraren typ att underlätta vid kopiering från tavlan, att ge eleven lässtöd vid matten osv. (SP2).

Sammanfattning och analys

Många av respondenterna ser datorn, bok och band som användbara. En respondent poängterar att det går att se att det händer någonting när eleven själv kan följa med i en bok samtidigt som eleven lyssnar på innehållet. En annan respondent använder sig av bandspelare för att läsa in texter till eleven. Samma respondent är medveten om att det finns en speciell whiteboard på skolan men använder inte den. Två av respondenterna använder sig av konkreta material samtidigt som den ene även ger handledning till pedagogen i klassen för att underlätta undervisningen. En respondent anser sig vara dålig på att använda hjälpmedel men ger muntliga prov.

Hur ser du på datorn som hjälpmedel?

Positivt

Bra så länge man själv kan instruera eleverna. Datorn är även bra för den är självrättande (L1).

Just att man kan inrikta sig på vad man rättar och att det blir snyggt framför allt. Det är ett bra hjälpmedel. Det gäller att eleverna lär sig att använda den på rätt sätt (M1).

En del av barnen vill skriva på datorn och då får de det. Det är en klar fördel för då kan jag gå in och rätta utan att de behöver suddas bort alltihop. Det blir snyggt och eleverna blir stolta (M2).

Det är ett mycket bra hjälpmedel för dem som behöver det. Jag använder mest Word och stavningsprogram (M3).

Datorn är bra för de elever som har problem med motoriken och behöver handmotorisk träning. Eleven kan se bilder samtidigt och klara det bättre (SP1)

Den måste finnas som ett komplement (SP2)

Datorn är ett stort hjälpmedel. Barnen idag är duktiga på att använda datorn och det finns många bra program att använda. Jag använder mig av datorn till vissa elever. Program jag använder är Grafmatte, Lexia, Läsknep, Mini media, Läseboken, Greppet, Klicker 1 och 2 m.fl. (SP3).

Negativt

Det krävs personal och det är inte alltid det finns tid. Det som tar mest tid är att lära dem hur datorn fungerar (L1).

Det är mycket lite som jag använder datorn. Praktiskt taget inte alls (M2).

Annat förhållningssätt

Jag har inte tillräcklig kunskap när det gäller olika dataprogram men när det gäller stavning, när de skriver själva är det bra (L2).

Använder den mycket. Men man ska ha tid att sitta ner med eleven och förklara, sedan kan de själva fortsätta (L3).

Jag går just nu en LEXIA kurs. Datorn får inte ta över pedagogens arbete (SP1).

Sammanfattning och analys

Majoriteten av respondenterna anser datorn vara ett bra hjälpmedel, mycket pga. att de anser att den är självrättande och att det blir snyggt när eleven skriver. När eleven ser att det blir snyggt och prydligt blir eleven stolt. En av respondenterna tar även upp att datorn är bra träning för motoriken. Däremot tycker några att de har för lite kunskap och tid för att arbeta

med datorn tillsammans med eleverna på ett tillfredställande sätt. En respondent betonar att datorn inte får ta över pedagogens arbete

På vilket sätt är föräldrarna delaktiga i elevens svårigheter?

Läxläsning

Det kan vara saker som man kommer överens med föräldrarna om. Det kan vara att de ska läsa hemma en kvart om dagen och att föräldrarna ska läsa högt för eleven (M1).

I regel är de involverade på det sättet att de hjälper eleven med sin lästräning hemma (M2).

Åtgärdsprogram

Är det något som är väldigt speciellt skriver vi ett åtgärdsprogram. Sedan måste föräldrarna vara med på det vi gör och få information om vilka problem deras barn har (M1).

Om det är svåra problem skrivs ett åtgärdsprogram. Då sitter vi utöver utvecklingssamtalet en gång till och går igenom och följer upp åtgärdsprogrammet (M3).

Föräldrarna finns med när vi gör åtgärder och skriver åtgärdsprogram (SP1).

De deltar när åtgärdsprogrammet upprättas och när uppföljning sker (SP3).

Tidig involvering

Alltid innan specialpedagog kopplas in. Det är viktigt att alltid ha kontakt med föräldrarna hela tiden så de vet vad de kan göra (L1).

Det är viktigt att informera föräldrarna om vad de kan arbeta med hemma så man kan hjälpas åt (L3).

De är delaktiga på det sättet att om eleven har haft specialundervisning i barnskolan så är ju föräldrarna redan delaktiga. Innan ett barn får specialundervisning måste vi meddela hemmet (M2).

Det kan vara olika. Ibland vill inte föräldrarna inse att det finns svårigheter. Sedan finns det de som är mycket väl medvetna om det och ber om hjälp. De flesta är väldigt tacksamma för hjälp. Dock inte alla. (M3)

Föräldrarna blir informerade redan i barnskolan och följer sedan hela processen fram till att utredningen äger rum på hösten i skolår 3 (SP2).

De deltar när vi har elevvårdskonferens. Det sker kontinuerligt en dialog med hemmet. Jag har kontaktböcker som jag och hemmet skriver till varandra i för att veta hur arbetet fungerar både i skolan och i hemmet (SP3).

Sammanfattning och analys

Alla respondenter anser att det är viktigt att föräldrarna är delaktiga i elevernas svårigheter från början. Föräldrarna är med när det skrivs ett åtgärdsprogram så att de blir medvetna om hur de kan hjälpa eleven hemma. Trots det menar en respondent att alla föräldrar inte vill ta emot den hjälp som erbjuds. De inser inte att eleven har problem.

Känner du att du har tillräcklig kompetens att möta och ge vidare hjälp till elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Mer kompetens

Det behöver man alltid kunna mer om. Även om man läser hela tiden och har erfarenhet av det är det svårt att hitta rätt stöd för de olika eleverna (L1).

Det är något som växer fram (L3).

Det kan man bli bättre på säkerligen. Men jag är inte rädd eller osäker utan känner ändå att jag har en viss erfarenhet och en viss rutin på hur man ska göra (M1).

Som mellanstadielärare har man ingen utbildning alls på det här. Sedan har väl vi gamla rävär resonerat som så att detta egentligen inte är vårt bord och det ska det egentligen inte vara heller. Det är ju inte vi som ska syssla med läsinläringen. Men jag vet alldeles för lite egentligen (M2).

Den kompetensen får man aldrig. Det spelar ingen roll om du vidareutbildar dig eftersom det finns mer att lära. Men jag har min erfarenhet att luta mig mot. Kompetensen finns men inte tillräckligt (M3).

Kan man få tillräckligt med kompetens i detta ämne? Jag har en bra bas att stå på. Även jag måste be om hjälp ibland av andra kollegor. Men jag tycker att jag kan hjälpa många av dessa elever (SP3).

Tillräcklig kompetens

Jag har lång erfarenhet så jag kan nog säga ja (SP1).

Ja jag har en påbyggnad i ämnet (SP2).

Resurser

Eleverna får inte så mycket hjälp som jag tycker. Sedan är det begränsat med resurser. Vi har en specialpedagog och det har vi även om det är 180 elever eller 280 elever. Det är ett stort dilemma med resurserna (M3).

Specialpedagogen

Jag har själv inte tillräckligt med kompetens, men specialpedagogen stöttar mig (L2).

Det får jag överlämna med varm hand till specialpedagogen (M2).

Sammanfattning och analys

De flesta respondenter anser sig inte ha tillräckligt med kompetens att möta elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. De anser vidare att man aldrig kan få för mycket kompetens i detta ämne. En av respondenterna menar att läs- och skrivinläring inte ligger på mellanstadielärarnas bord. En ser resurser som ett stort problem när det gäller att ge eleven det stöd som den behöver, eleverna får alldeles för lite hjälp. Två av respondenterna tar hjälp av specialpedagogens kompetens. Två av de tre specialpedagogerna säger sig ha tillräcklig erfarenhet och kompetens.

5. Diskussion

5.1. Metoddiskussion

Med utgångspunkt i uppsatsens syfte och problempreciseringar bedömer vi att det kvalitativa metodvalet var väl avvägt. Patel och Davidson (2003) understryker att kvalitativa intervjuer ger respondenterna en möjlighet att svara med egna ord. Patel och Davidson (2003) ger också rådet att inte använda främmande och komplicerade ord och av den anledningen använde vi inte begreppet kompensation i våra intervjufrågor. Hade vi valt att komplettera intervjuerna med observationer av miljö samt läromedel på skolorna hade vi kanske fått en annan synvinkel på hur undervisningen är anpassad för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Detta hade kanske medfört att svaren från respondenterna inte överensstämde med praktisk tillämpning. Vi har även den åsikten att urvalet var något begränsat. Det hade varit intressant om vi hade kunnat få ta del av fler pedagogers erfarenheter. Då hade vi fått ett mer tillförlitligt och generaliserbart resultat.

5.2. Resultatdiskussion

I vår undersökning har vi inriktat oss på anpassning av studierna och kompensation kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det vi undersökt är vilka kompensatoriska vägar som finns för att gå runt detta hinder som eleven har. Läs- och skrivsvårigheter är ett av de vanligaste funktionshandikappen i Sverige. Det finns 100 000-tals personer som varje dag upplever svårigheter i mötet med skriftspråket (Samuelsson & Svanfeldt, 2002). Enligt Lundgren (1997) blir det pedagogiska uppdraget att vägleda eleverna till kunskap till skillnad mot tidigare där pedagogens uppgift var att överföra sin kunskap till eleven. I litteraturgenomgången har vi tagit upp vad pedagoger kan göra för att underlätta och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dessutom har vi behandlat vilka kompensatoriska hjälpmedel som finns att tillgå. Vi har insett att pedagogen i klassrummet i stor utsträckning själv måste arbeta med elever med dessa svårigheter.

I empirin har vi undersökt hur pedagoger använder kompensatoriska vägar för eleverna både i och utanför klassrummet, samt vilka kompensatoriska hjälpmedel som används. Kraven på läs- och skrivförmåga i dagens samhälle är högt ställda. Därför menar vi att det är viktigt att alla skall få tillgång till språket. Høien (1991) betonar att de som har ett språkligt handikapp

förhindras att ta sig fram i samhället. Utvecklingen inom teknikens värld med all textinformation går i en allt snabbare takt, vilket leder till att de som har svårigheter med att läsa ställs utanför. Andersson (2001) konstaterar att de som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har svårt med att ta till sig textbaserad information. Det är en demokratifråga, allas rätt till skriftspråket.

Lundberg och Høien (1991) påpekar att många elever inte kan läsa när de börjar i skolan. Ändå äger eleverna en förförståelse till skrivna texter. Trots denna kunskap leder det inte fram till läsförmåga. Elever som misstänks få svårigheter måste upptäckas tidigt och få rätt stöd. Enligt Taube (1987) kan pedagogen tidigt uppmärksamma om det finns svårigheter genom att leka med språket. Ericson (2001) betonar även att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan vara i behov av språklig medvetenhetsträning långt upp i skolåldern. Resultatet pekar på att endast en av pedagogerna på lågstadiet arbetar med språklig medvetenhetsträning för att upptäcka de elever som har ett hinder i sin språkutveckling. Är det så att resterande delen av pedagogerna inte vet hur de ska gå tillväga? Om så är fallet kan konsekvenserna bli att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inte upptäcks i tid. Resultatet visar också att en del av pedagogerna upptäcker elevens svårigheter genom att observera hur eleven läser och skriver. Här ställer vi oss frågande. Vad är det å ena sidan som brister specifikt i läsandet och skrivandet för att de skall kunna konstatera att det är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och å andra sidan inte en normal skrivutveckling för just denna elev? Det som också förvånade oss var att inte fler exempel på hur läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan yttra sig togs upp, med tanke på att symptomen kan vara många. Myrberg (2001) tar upp att om eleven inte har hoppat på 'läsinläringståget' innan skolår tre får problem att någonsin komma ifatt sina kamrater. Vidare framhäver Myrberg att pedagoger ofta intar en vänta-och-se-attityd. En del av pedagogerna i vår undersökning förklarar att det finns elever vars svårigheter inte upptäckts förrän i skolår fyra. En annan pedagog klargör att det är en mognadsgrej och att det kan vara svårt att upptäcka svårigheterna tidigt. Det krävs en viss kunskap för att upptäcka elevernas problem. Eleverna har troligtvis själva upptäckt sina svårigheter och dolt det väl som en försvarsmekanism. De här eleverna är med ganska hög sannolikhet redan långt efter och deras självförtroende är nog inte det bästa. Det kan vara så att när svårigheterna upptäcks så sent av pedagogen får eleven ytterligare ett bevis på vad den inte kan. Vi menar att i klassrummet kan en elev dölja en bristande läsförståelse under flera år. Problemet kan däremot upptäckas om pedagogen har kunskap om skillnaden mellan läskunnighet och läsförmåga.

Myrberg (2003) påpekar att hög lärarkompetens är en viktig faktor i pedagogik som förebygger läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Brodin och Lindstrand (2004) markerar särskilt att alla som arbetar i skolan skall ha kunskaper om specialpedagogik och därför bör skillnaden mellan specialpedagoger och pedagoger inte vara stor. I Grundskoleförordningens 5 kap. 5 § påpekas det: "Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp". Vår undersökning visade på att det bara var någon av specialpedagogerna som hade för vana att vara inne i klassrummet. Men däremot påtalade en av pedagogerna en önskan om att vara där för att få en helhetsbild av eleven. För att få en helhetsbild av eleven tror vi att det är väsentligt att vara i klassrummet vid bestämda tidpunkter. Det kan vara så att med tanke på att specialpedagogerna är utanför undervisningen på skolan, förstärks den särskilda stödundervisningen. Vidare kan följderna bli den att ordinarie undervisningen i klassrummet inte behöver ändras för att passa alla elever. Det här påståendet bekräftas i vår undersökning där klassläraren överlag lämnade över ansvaret till specialpedagogen och dennes kompetens. Dessa pedagoger ansåg vidare att det inte var deras sak att ta hand om läsinläringen. Genom skolans neddragningar av specialresurser kan detta förhållningssätt i förlängningen kanske bli avgörande för hur många elever med bristande läs- och skrivförmåga som lämnar grundskolan. Men trots neddragningarna har klassläraren ännu det största ansvaret för elevernas individuella språkutveckling oavsett vilket skolår eleven går i.

Varje individ är unik, med sin egen kombination av svårigheter och möjligheter. Vi hävdar att med pedagogiska insatser och en bättre anpassad undervisning kan nya möjligheter öppna sig för eleven. Enligt Lpo94 skall pedagogen "utgå från varje enskild individs behov [...] ge särskilt stöd till de elever som har svårigheter" (Utbildningsdepartementet, 1998:14). Taube (1987) klargör att för att inläringen skall lyckas för eleven är lärandemiljön av stor betydelse. Ahlén (2005) konstaterar vidare att mycket personligt stöd behövs för att bygga upp självbilden. Svårigheter med att lära sig läsa och skriva leder ofta till en tidigt förstörd självkänsla. Vår erfarenhet av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi visar att det ofta är omgivningens förmåga till accepterande och medkänsla som är det största problemet. Det handlar inte om att tycka synd om den som har dessa hinder, utan mer om en förståelse och rätt bemötande av elever med de här svårigheterna. Skolans uppdrag är att undervisa alla elever dvs. ge alla elever en grundkunskap och gemensamma talanger. Samtidigt kan lärandet

bara ske på individnivå eftersom alla elever inte lär på samma sätt. Kravet på skolan blir då att den skall ge alla elever samma kunskap samtidigt som hänsyn skall tas till elevers olika sätt att lära. Denna paradox, lika men på samma gång inte lika undervisning har skolan historiskt hanterat genom att i den vanliga undervisningen utgå från det för alla elever gemensamma och inte från elevers olikheter. Enligt Taube (1987) är bristande individualisering från skolans sida ett riskfyllt moment för eleven. Vårt resultat klargör att en del av pedagogerna anpassar sin undervisning så att den skall passa så många som möjligt. Det fria berättandet, läsa och skriva mycket, det lustfyllda och boksamtal är vad pedagogerna tar upp som väsentliga teman i sin undervisning när det gäller att möta och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Franzén (2001) framhåller att när den vuxne läser högt för barnet bildas det första fröet till att det skall kunna förstå vad en text säger. Högläsning måste enligt vårt sätt att se, i samklang med Chambers (1995), fortfarande ha ett utrymme högt upp i skolåren. Men däremot tyder allt på att de flesta av pedagogerna i vår undersökning inte lägger sin tyngdpunkt på högläsning vilket vi tycker är överraskande. Självfallet kan resultatet bero på våra öppna frågor där vår intention var att få så ärliga svar som möjligt och där högläsningen glömdes bort i sammanhanget. Det kan också vara så att vissa av pedagogerna ser det som en självklarhet i den dagliga undervisningen utan att tänka på vilken betydelse högläsningen har för elevers strävan efter språket. Det var endast två av pedagogerna som ansåg att läraleda lektioner med mycket berättande var av vikt för de här eleverna, eftersom de menade att de lär sig mycket genom att lyssna.

Forskare har visat att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ofta har talanger utöver det vanliga, som kan vara konstnärlighet, kreativ fantasi, sinne för teknik och konstruktioner (Andersson, 2001). I Lpo94 beskrivs det vidgade språkbegreppet på följande sätt: "Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet" (Utbildningsdepartementet, 1998:8). För att nå alla elever behövs en varierande undervisning där många uttrycksformer kommer fram, multimodal inläring. Ett fåtal av pedagogerna nämnde dessa uttrycksformer som en del i sin undervisning. De arbetade med musik, drama och lek. Pedagogerna ansåg även att alla sinnen skulle stimuleras för att ett lärande ska bli möjligt. Meningsskapandet fördjupas om innebörden överförs på olika sätt. Kunskaperna blir djupare om de kopplas till upplevelser. De här uttrycksformerna kan integreras med varandra så att det skapas en rik lärmiljö där eleverna har möjlighet att lära sig med alla sinnen. Detta gäller också när vi skall lära oss att

läsa och skriva. I språken kan vi skapa mening på ett antal olika sätt. Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, göra oss förstådda och förstå andra. Bjar och Liberg (2003) betonar att i den bästa av världar får eleven språka i en mängd olika sammanhang.

Föhrer (2001) påpekar att personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi behöver precis som alla andra med ett funktionshinder kompensation för att klara sig i vårt samhälle. Jacobsson (2001) framhåller att bland personal i skolan är ökade kunskaper om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi en förutsättning för ett kompenserande arbetssätt. Det kan vara inlästa läromedel, talböcker, lättlästa böcker mm. som kan innebära en kompensation för eleven. För eleven kan det betyda att det blir lättare att ta till sig kunskap och att uttrycka sina erfarenheter i skrift trots att eleven har stora stavningssvårigheter och inte läser så fort. Denna positiva erfarenhet kan i förlängningen medföra att eleven klarar en större arbetsinsats. Samtidigt får eleven en träning av sina förmågor. I vår studie kom det fram att endast en del av pedagogerna arbetade kompensatoriskt. De gav muntliga prov och läste även in texter på band. När det gällde förväntningar och krav på elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi var de inte lika högt ställda som på de andra eleverna. En av pedagogerna tyckte att det var viktigt att berömma eleverna för det lilla som de hade lyckats med. Hälften av pedagogerna använde bok och band i sitt dagliga arbete med eleverna. Vi tror att det finns en uppsjö av bra material ute på skolorna. I de flesta fall vet nog inte pedagogerna vad som finns att tillgå och hur det ska användas. En av pedagogerna nämnde att det fanns en whiteboard på skolan som skulle vara till hjälp för elever som hade läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Men ingen verkade veta hur den skulle användas.

Høien (1991) betonar att datorn kan hjälpa personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi från det att de börjar lära sig första bokstaven till lättare textläsning. Lundgren (1992) menar att datorn inte ställer några krav på att språket skall bli korrekt. Det för i sin tur med sig att tankarna kan skrivas ned i den följd som de dyker upp i huvudet och det går att arbeta i sin egen takt. Datorerna motiverar elever att arbeta vidare med sina svårigheter. För eleven är det givande att få se sin egen text snyggt och prydligt utskriven. På samma gång har eleven en vetskap om att alla kan läsa dennes text. Vi menar att här är det viktigt att pedagogen har kompetensen för att aktivt hjälpa eleven. En del av pedagogerna som vi intervjuade såg positivt på datoranvändandet. Någon tyckte att det var bra att kunna rätta elevernas texter direkt i datorn. Vad som dock inte får glömmas bort är att datorn aldrig kan ersätta en pedagogs arbete utan skall ses som ett komplement. Föhrer & Magnusson (2003) poängterar

att det inte är lämpligt för elever med skrivsvårigheter att använda datorn till att renskriva handskrivna texter, därför att nya fel med lätthet smyger sig in. En av specialpedagogerna berättade vilka program hon använde. Men överlag användes inte datorerna i den utsträckning som pedagogerna hade velat. Det kan kanske bero på att de inte känner till att det finns ett stort utbud av pedagogiska datorprogram. Det enda tekniska hjälpmedlet som berördes var bok och band, vilket förvånade oss med tanke på hur mycket material som finns att tillgå. Vår undersökning visade att det var specialpedagogerna som hade mest kunskap om vilka hjälpmedel som är tillgängliga på marknaden. Här märker vi att det verkar som om kommunikationen inte är den bästa mellan specialpedagoger och pedagoger. Det hade kanske varit positivt om specialpedagogen visade de andra pedagogerna vilka hjälpmedel som finns och hur de används. Då hade kanske fler elever fått den hjälp som de behöver i sin språkutveckling.

Kanske kan det vara så att en del skolor lägger ner stora resurser på inköp av tekniska hjälpmedel och har inga resurser kvar till att utbilda personalen på att hantera tekniken. Vi gör här en jämförelse med andra yrkeskategorier där personalen kontinuerligt får utbildning för att kunna handskas med den senaste tekniken. Det borde enligt oss fungera likadant inom skolans värld. Är det en resursfråga eller är det en brist på intresse?

I vår studie kom det fram att pedagogerna har en kontinuerlig kontakt med föräldrarna till elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. De går tillsammans igenom vad föräldrarna kan hjälpa eleven med i hemmet. Det kan vara högläsning för eleven samt även hjälp vid läxläsning. När åtgärdsprogrammen skrivs är föräldrarna med. Det som inte kom fram i vår undersökning var om det upprättades åtgärdsprogram för alla elever med läs- och svårigheter eller om det endast gjordes med dem som hade fått en diagnos. Alla med dålig läs- och skrivförmåga har rätt till hjälp med eller utan diagnos. Vi är övertygade om att ett bra samarbete mellan hem och skola lägger grunden för elevens trygghet och självförtroende.

Lundgren (2001) påpekar att de flesta pedagoger saknar kunskaper om läs- och skrivutveckling och om vilka svårigheter som kan förekomma i detta avseende. Pedagogerna i vår studie kände överlag att de långt ifrån hade tillräckligt med kompetens för att möta elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det var endast två av specialpedagogerna som kände att de hade tillräckligt med kompetens. Med tanke på att det var specialpedagogerna som satt inne med kompetensen, hade det varit intressant att genom vidare forskning få veta i vilken

omfattning specialpedagogen informerar pedagoger i klassen om vilka hjälpmedel som finns att tillgå och hur de används.

Redan verksamma pedagoger måste få utbildning i hur hon eller han skall möta och stödja de elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt att det borde vara obligatoriskt i lärarutbildningens alla inriktningar. Om detta är ett valbart kunskapsområde blir det också möjligt att välja bort.

Avslutningsvis har pedagogen ett stort ansvar när det gäller elevernas språkutveckling. Pedagoger måste använda ett varierande arbetssätt för att kunna möta och stödja alla elever. Undervisningen bör utgå ifrån att kompensera hindren och utveckla möjligheterna.

Sammanfattning

Alla har rättighet att äga ett språk, för att få information i vårt alltmer skriftbaserat samhälle för att inte stå utanför. För elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan detta bli mödosamt. Kravet på skolan när det gäller elever med behov av särskilt stöd är stort. Det är skolan som skall hjälpa och stödja eleven på dess väg till språket. Det finns inte ett rätt sätt utan det gäller att arbeta utifrån elevens förutsättningar och behov. Pedagoger är en stor del i elevens sökande efter ett språk och det är väsentligt att pedagoger arbetar på ett språkutvecklande sätt.

I denna studie använde vi oss av en kvalitativ undersökning som genomfördes med personliga intervjuer med nio pedagoger från olika skolor i Skåne. Detta gjorde vi för att få en kännedom om skolornas kompetens kring bemötandet av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Ett annat skäl var att vi ville se hur pedagoger anpassar sin undervisning för elever med dessa svårigheter samt i vilken utsträckning kompensatoriska hjälpmedel användes. Resultatet pekar på att många av pedagogerna anser sig ha för lite kompetens för att möta och stödja dessa elever. I stort sett förlitade sig alla pedagoger på specialpedagogens kompetens. När det gällde användning av kompensatoriska hjälpmedel erkände en del av pedagogerna att de var dåliga på det. Andra pedagoger använde sig av olika typer av hjälpmedel.

Källförteckning

Adler, Björn & Holmgren, Hanna (2000), *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlén, Birgitta (2005), *Hoppa in i böckernas värld*. Lund: BTJ Förlag/ BTJ Nordic AB.

Alexandersson, Mikael, Linderöth, Jonas & Lindö, Rigmor (2001), *Bland barn och datorer – lärandets villkor i mötet med nya medier*. Lund: Studentlitteratur.

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000), *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003) (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, Christer (2001), *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004), *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, Aidan (1995), *Böcker omkring oss – om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts.

Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.

Ericson, Britta (2001) (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Fritzes förlag, SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm.

Fylking, Eva (2003), ”Specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi)”. I Norberg, Inger (2003) (Red.), *LÄSlust & LÄTTläst*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst AB.

Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2003), *Läsa och skriva fast man inte kan*. Lund: Studentlitteratur

Henriksson, Lisa (2002), *Bokpuffar*. Stockholm: En bok för alla.

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999), *Dyslexi, från praktik till teori*. Stockholm: Natur och kultur.

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1991), *Dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur.

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

Lundberg, Ingvar (2002), *Alla kan lära sig läsa och skriva – barns väg till skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundgren, Torbjörn (1996), *På spaning efter ordblindheten*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Lundgren, Torbjörn (2003), *Rutten, blodig och skön....* Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin (1997), *Vad alla lärare och rektorer bör veta om datorn som verktyg för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS (Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter)

Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin (2003), *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS (Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter).

Läraryrket, (2001), *Lärarens handbok*. Stockholm.

Myrberg, Mats (2003) (Red.), *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från "konsensusprojektet" 5 september 2003. Stockholm: LHS, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.

Norberg, Inger (2003) (Red.), *LÄSlust & LÄTtläst*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst AB.

Nordstedts Ordbok, SAOL (1998), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (12: e uppl.).

Patel, Runa & Davidson, Bo, (2003), *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Sandeberg af, Susanne. projektledare (2001), *LÄSK (Läs och Skriv-projektet). Informationspärm med tips om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS (Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter), Svenska Dyslexiföreningen & Föräldraföreningen för Dyslektiska barn.

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

Strömbom, Margareta (1999), *Dyslexi- visst går det att besegra*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag, Bibeln, *Matteusevangeliet kap.13:12*. Stockholm.

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

Taube, Karin (1987), *Läsinläring och självförtroende*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Utbildningsdepartementet, (1998), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94*. Stockholm: Fritzes förlag.

Elektroniska källor

Andersson, Bodil (2001), *Vad är lässvårigheter?*
<http://www.skriv-knuten.fmls.nu/start.asp?sida=4307>. Hämtad 050830

- Franzén, Lena (2001), *Hur läsförståelse grundläggs*.
<http://www.fmls.nu/sprakaloss.se/franzen>. Hämtad 050907
- Frykholm, Clas-Uno (2003) (Red.), Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*.
<http://www.multimedia.skolutveckling.se/data/object/5318/531824.pdf>. Hämtad 051112
- Föhrer, Ulla (2001), *Läs- och skrivsvårigheter kan överbryggas*.
<http://www.sprakaloss.se/fohrer-loskan.htm>. Hämtad 051010
- Jacobson, Christer (2001), *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*.
<http://www.sprakaloss.se/kompjacob.htm>. Hämtad 051010
- Liberg, Caroline (2003), "Språk och kommunikation". I Frykholm, Clas-Uno (2003) (Red.), Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*.
<http://www.multimedia.skolutveckling.se/data/object/5318/531824.pdf>. Hämtad 051112
- Lundberg, Ingvar (1998), *Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi*. Artikel ur Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter Nr2/1998.
<http://www.ki.se/dyslexi>. Hämtad 051001
- Lundgren, Torbjörn (2001), *IT-satsningar på området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Rapport 42/2001. <http://www.itkommissionen.se>. Hämtad 051015
- Myrberg, Mats (2001), *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*.
<http://www.skolverket.se>. Hämtad 050913
- Samuelsson, Stefan & Svanfeldt, Gunilla (2002), *Läs – och skrivsvårigheter: Inte bara dyslexi*. <http://www.ki.se/dyslexi>. Hämtad 050909
- Skolverket, (1999), *Överenskommet!: fem internationella överenskommelser som ligger till grund för den nya läroplanen*.
<http://www.skolverket.se>. Hämtad 051206
- Skolverket, (2000), *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*.
<http://www.skolverket.se>. Hämtad 051206
- SOU 1999:63 *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>. Hämtad 051201
- Utbildningsdepartementet, (1994) *Grundskoleförordningen SFS 1997:599*.
<http://www.skolverket.se>. Hämtad 051206
- Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*.
<http://www.vr.se>. Hämtad 051015

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur upptäcker du att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
2. Hur går du sedan vidare?
3. Har du något samarbete med specialpedagogen/klassläraren?
4. Hur planerar du lektionerna och vad lägger du tonvikt på när du vet att du har elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
5. Vilka hjälpmedel använder du till elever som behöver det?
6. Hur ser du på datorn som hjälpmedel?
7. På vilket sätt är föräldrarna delaktiga i elevens svårigheter?
8. Känner du att du har tillräckligt med kompetens att möta och ge vidare hjälp till elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

