



**Läroarutbildningen**  
**Examensarbete**  
**Hösten 2004**

**Vem får hjälp och beröm?**  
**Lärarens bemötande av elever med läs- och**  
**skrivsvårigheter**

**Handledare:**  
**Anna Flyman Mattsson**

**Författare:**  
**Anna Skröder**  
**Karin Petersson**



# Vem får hjälp och beröm?

## Lärarens bemötande av elever med läs- och skrivsvårigheter

Anna Skröder & Karin Petersson

### **Abstract**

Uppsatsen handlar om hur lärare bemöter och hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter. Undersökningen utgår från två lärare och deras klasser, där observationer och intervjuer har genomförts med lärarna. Syftet var att undersöka hur lärarna bemöter och hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter i jämförelse med de övriga eleverna. Resultatet visade att elever med läs- och skrivsvårigheter fick mer hjälp och mer individanpassat arbetsmaterial än de övriga eleverna. Däremot fick de läs- och skrivsvaga eleverna inte så mycket beröm och uppmuntran av lärarna. De undersökta lärarna visade att de gör så gott de kan för att underlätta, hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter, men bristen på tid gör att de inte hinner göra allt de vill för dessa elever.

**Ämnesord:** Läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, läs- och skrivsvaga, lärarens bemötande.



# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	5
1.1 Syfte .....	5
1.2 Upplägg .....	6
2. Litteraturgenomgång .....	6
2.1 Historisk bakgrund .....	6
2.2 Definition av läs – och skrivsvårigheter/dyslexi.....	8
2.3 Kännetecken på läs- och skrivsvårigheter .....	9
2.4 Förekomst .....	10
2.5 Skolans skyldigheter.....	11
2.6 Det pedagogiska arbetet för elever med läs- och skrivsvårigheter.....	11
2.7 Metoder och hjälpmedel.....	14
3. Metod.....	16
3.1 Urval.....	16
3.2 Datainsamling .....	17
3.3 Genomförande.....	17
3.4 Etiska överväganden .....	18
4. Resultatredovisning .....	19
4.1 Redovisning av observation A .....	19
4.2 Redovisning av intervju A .....	23
4.3 Redovisning av observation B .....	25
4.4 Redovisning av intervju B .....	27
5. Diskussion .....	29
6. Sammanfattning .....	34
Litteraturförteckning.....	35
Bilaga 1: Observationsschema .....	37
Bilaga 2: Observationsschema .....	38
Bilaga 3: Intervjufrågor .....	39



# 1. Inledning

Med kursen *Pedagogisk mångfald – att möta alla barn och ungdomar utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv* som bakgrund valde vi att inrikta vår uppsats mot elever med läs- och skrivsvårigheter och hur man som lärare bör bemöta och underlätta undervisningen för dessa elever i klassrummet. Denna kurs gjorde oss uppmärksamma på lärarens stora ansvar och uppdrag att kunna möta alla elever oavsett deras förutsättningar och behov. Under hela lärarutbildningen har vi fått uppfattningen att de verksamma lärarna oftast inte hinner med att ge det stöd och den hjälp som de läs- och skrivsvaga eleverna behöver. Elever i behov av särskilt stöd ska i så stor omfattning som möjligt få specialundervisning i sin ordinarie klass (*Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* 1999:63), vilket ställer ännu högre krav på den ordinarie läraren.

Med denna uppsats vill vi få ökad kunskap om läs- och skrivsvårigheter och hur man kan stödja och underlätta för elever med dessa problem. Läs- och skrivsvårigheter kommer alltid att finnas, och vi vill i vår blivande lärarroll vara mer förberedda på att möta elever med dessa svårigheter på bästa sätt. Dessutom kan undersökningen leda till att fler lärare blir mer uppmärksamma på hur elever med läs- och skrivsvårigheter bör bemötas och därmed förändra undervisningen till det bättre för dessa elever.

Genomgående i uppsatsen används både begreppet dyslexi och begreppet läs- och skrivsvårigheter. Alla som har läs- och skrivsvårigheter har inte diagnosen dyslexi, men alla som har dyslexi har läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi är en form av läs- och skrivsvårigheter. I denna uppsats fokuseras det inte på hur grava läs- och skrivsvårigheter elever har eller om de har diagnosen dyslexi eller inte. Det viktiga är att veta hur svårigheterna yttrar sig och hur man bäst kan hjälpa dessa elever.

## 1.1 Syfte

Vi vill genom observationer och intervjuer undersöka hur lärare bemöter och hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter inom den ordinarie klassen. Får elever med läs- och skrivsvårigheter mer hjälp av läraren i förhållande till de övriga eleverna?

## 1.2 Upplägg

Uppsatsen inleds med en litteraturgenomgång där en historisk bakgrund på läs- och skrivsvårigheter ges. Dessutom behandlas definitioner på begreppet dyslexi och begreppet läs- och skrivsvårigheter. Sedan kommer avsnitt som tar upp kännetecknen på läs- och skrivsvårigheter, hur vanligt förekommande det är, vilka skyldigheter skolan har och slutligen hur man kan arbeta med läs- och skrivsvaga i skolan. Efter litteraturgenomgången följer ett metodkapitel som innehåller undersökningens urval, datainsamling, genomförande och slutligen etiska överväganden. Därefter redovisas resultatet av undersökningen, som följs av en diskussion och en sammanfattning.

## 2. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången inleds med en historisk tillbakablick för att ge insikt i hur läs- och skrivsvårigheter har betraktats genom tiderna. Därefter förklaras och definieras begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Vidare tas det upp vad som utmärker elever med läs- och skrivsvårigheter, förekomst och skolans skyldigheter för dessa elever. Avslutningsvis beskrivs det pedagogiska arbetet med läs- och skrivsvaga elever. Här behandlas även olika metoder och kompensatoriska hjälpmedel.

### 2.1 Historisk bakgrund

Ericson (2001) skriver att människor i Sverige sedan början av 1600-talet har varit tvungna att lära sig att läsa. Grunden till detta var att de skulle kunna läsa och vägledas av Guds ord, Bibeln. Efter detta utvecklades läskunnigheten i landet och i folkskolestadgan år 1842 hade man som inträdeskrav i skolan att man skulle kunna läsa.

Vidare skriver Ericson att de som internationellt kom att intressera sig först för lässvårigheter var läkare. I slutet av 1800-talet fanns det en tysk läkare vid namn Kussmaul som ansåg att lässvårigheter klassades som en speciell sjukdom. Han införde begreppet "förvärvad ordblindhet" år 1877. En annan läkare som också intresserade sig för detta ämne var engelsmannen Morgan. Han upptäckte en ny typ av lässvårighet som han kallade "medfödd



ordblindhet”. Genom undersökningar kom Morgan fram till att ordblindheten inte bara kunde vara förvärvad utan även medfödd. I början av 1900-talet styrdes den internationella läsforskningen av tanken att läs- och skrivsvårigheter orsakades av någon form av hjärnskada.

Hjälpen som erbjöds för de läs- och skrivsvaga på 1800-talet var att de fick gå om en eller flera klasser, vilket resulterade i att vissa elever inte kom vidare efter småskolan. I slutet av 1800-talet infördes hjälpklasser i Sverige. Här fick svagt begåvade elever och läs- och skrivsvaga gå. Man trodde att träning och ansträngning var det enda som kunde hjälpa. På 1930-talet hade synen på läs- och skrivsvårigheter förändrats. Forskare hittade nya faktorer till uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter. Nu ansåg man att det inte bara berodde på medfödda eller förvärvade hjärnskador. Man förstod att eleverna inte var obegåvade, och man strävade nu efter att få bättre kunskaper innan man gav diagnos och behandling till elever. Vid denna tidpunkt startades speciella läsklasser och läskliniker. Läsklasserna var till för dem med stora läs- och skrivsvårigheter, medan elever med lättare svårigheter fick gå till läskliniken (Ericson 2001).

1970-talet präglades av samhällsförändringar, vilket i sin tur påverkade synen på skolan och elever i svårigheter. Man ansåg nu att elevernas problem berodde på skolans utformning och pedagogik. Alla elever skulle integreras i de vanliga klasserna, och läsklasser och kliniker avskaffades år 1978. På 1980-talet ansåg många att det inte fanns några elever med diagnosen dyslexi. Läs- och skrivsvårigheter hade med mognad att göra, och den enda hjälpen pedagogerna kunde ge var att invänta eleverna. Med elevernas växande mognad skulle även läs- och skrivkunskaper komma. Under 1990-talet uppmärksammades återigen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter både nationellt och internationellt. Trots alla neddragningar inom skolan vid denna tidpunkt belystes läs- och skrivsvårigheter igen som en viktig uppgift för skolan att ta tag i (Ericson 2001). Enligt Strömbom (1999) blev dyslexi förklarat som ett handikapp år 1990, vilket gör att dyslektiker i grava fall har rätt till tekniska hjälpmedel och annan hjälp. Dessutom får stödorganisationer för dyslexi söka statsbidrag för sin verksamhet.

Forskningen om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter utvecklas hela tiden, vilket innebär ny kunskap och bättre förståelse för detta handikapp (Strömbom 1999). Med de nya kunskaper som forskningen ger hoppas man att den negativa stämpel, som många med läs- och skrivsvårigheter får leva med, försvinner helt (Ericson 2001).

## 2.2 Definition av läs – och skrivsvårigheter/dyslexi

Ordet dyslexi kommer från grekiskan. Dys betyder svår och lexis betyder ord, tal (Madison & Johansson 1998).

Teveborg (2001) skriver att forskare är oense om definitionen av läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Stadler (1994) menar att anledningen till att det inte finns en accepterad definition kan bero på att orsakerna till läs- och skrivsvårigheter och dyslexi inte är helt klargjorda. Teveborg (2001) skriver att det finns två olika sätt att se på vad dyslexi och läs- och skrivsvårigheter är. Det neuropsykologiska synsättet skiljer på dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, medan man i det reformpedagogiska synsättet inte ser några skillnader dem emellan. Dessutom fokuserar det neuropsykologiska synsättet mer på medicinsk diagnostisering, vilket det andra synsättet inte gör. Här lägger man kraften i stället på att hitta specialpedagogiska lösningar för att hjälpa eleven.

Rygvold skriver (i Asmervik m.fl. 2001) att man ofta använder begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter synonymt, men Rygvold anser att det finns vissa skillnader mellan dem. Begreppet dyslexi innefattar en mer begränsad grupp, och man använder det om elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter. Rygvold definierar begreppen på följande sätt:

*Dyslexi* är en specifik läs- och skrivsvårighet med en bristande passform mellan skriftspråkliga färdigheter och kognitiv funktionsnivå, utan att detta med nödvändighet rör normala förmågor. Det anses vara ett språkligt grundat problem med fonologiska svårigheter som typiskt drag, och problemen ändras med åldern. Svårigheterna med skriftspråket är det primära, och de ska i princip inte vara någon konsekvens av vare sig syn- och hörselsvårigheter eller sociala och emotionella faktorer.

*Läs- och skrivsvårigheter* utgör en mer generell skriftspråklig svårighet som rör problem hos elever som av olika orsaker inte är i besittning av den skriftspråkliga färdighet som man kan förvänta sig utifrån deras ålder och den årskurs de går i. Svårigheterna har ofta samband med generella svårigheter omfattande språkliga problem eller andra faktorer som syn- och hörselproblem. (s. 17)

Ett annat sätt att definiera läs- och skrivsvårigheter/dyslexi görs av Lundgren och Ohliss (1995):

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är en funktionsnedsättning som yttrar sig i att individen har svårare än normalt att hantera ord och bokstäver trots att han intellektuellt sett inte borde ha det. (s. 6).

Denna definition på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi väljer vi att använda som grunddefinition. Som vi skrev i inledningen skiljer vi inte ut de två begreppen ifrån varandra och därför tycker vi att denna definition fungerar bäst i detta sammanhang.

### 2.3 Kännetecken på läs- och skrivsvårigheter

Det finns inga allmänna kännetecken på läs- och skrivsvårigheter, utan det är individuellt hur det visar sig och i vilken omfattning problemen yttrar sig. Specifikt för just dyslektiker är att deras svårigheter är långvariga och inte lika lätta att få bort. Elever med dyslexi har ofta svårt att omvandla talat språk till skrift (Stadler 1994).

Rygvold (i Asmervik m.fl. 2001) menar att dyslexi och läs- och skrivsvårigheter har några gemensamma faktorer: fonologiska svårigheter och problem med läsförståelsen, svårigheter med talspråket och problem med det skrivna språket påverkar inläringen i generell bemärkelse.

Generella symtom för läs- och skrivsvårigheter är att man ofta har en långsam och hackig läsning, dålig läsförståelse och problem med stavningen (Thorsén 1990). LÄSK- projektet (Sandeberg af 2001) står för LÄs- och SKriv-projektet och är en informationspärm om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. LÄSK-projektet redogör för ytterligare några vanliga symtom på läs- och skrivsvårigheter såsom att eleven visar osäkerhet på bokstävers form och ljud, utelämnar vokaler, kastar om bokstäver och siffror, ofta blir trött, lätt blandar ihop höger- vänster och har en otydlig handstil.

Enligt Taube (i Thorsén 1990) förekommer vanligen även andra symtom till följd av läs- och skrivsvårigheterna. Eleven kan visa motvilja till att läsa och skriva genom att försöka undvika

läsning och skrivning. Dessutom kan eleven vara ängslig och orolig inför dessa moment och det är vanligt med bristande tilltro på sig själv.

## 2.4 Förekomst

På grund av att det inte finns någon allmängiltig definition på dyslexi och att symtomen kan visa sig på olika sätt går det inte att ge en helt säker siffra på hur många som har dessa svårigheter. Dyslexi finns inom alla intelligensgrupper. Det är dock lättare att upptäcka svårigheterna hos dem med hög intelligens, eftersom de kan ha lättare för att lära sig och om de då får svårigheter med sin läsning och skrivning blir det mer tydligt för omgivningen. (Stadler 1994). Dyslexi finns i alla kulturer, men framträder mest i de kulturer där läs- och skrivförmåga är nödvändig kunskap. Enligt tidigare forskning så har dyslexi inget att göra med kulturell bakgrund och socio-ekonomiska förhållanden. Dessutom visar forskning på att det inte finns några kopplingar mellan dyslexi och hemmiljö eller familjerelationer (Strömbom 1999).

Uppskattningsvis har 5-8 % av befolkningen i Sverige svår dyslexi, vilket innebär cirka 500 000 personer. Detta betyder att det finns ungefär en eller ett par elever med dyslexi i varje klass (Strömbom 1999). Om man även räknar med elever med tillfälliga läs- och skrivsvårigheter hamnar siffran runt 20 % (Stadler 1994).

Vad gäller könsfördelningen på dyslexi, så är den ojämnt fördelad mellan flickor och pojkar. Det är tre till fyra gånger vanligare att pojkar har dyslexi än flickor (Stadler 1994). En teori om detta kan vara att pojkar är senare i språkutvecklingen (Ericson 2001). En annan teori är att pojkarna på grund av sitt livliga beteende oftare får specialpedagogisk hjälp och därmed syns mer i statistiken. De tysta och lugna flickornas läs- och skrivproblem uppmärksammas inte på samma sätt (Stadler 1994).

Enligt Rygvold (i Asmervik m.fl. 2001) verkar antalet elever med läs- och skrivsvårigheter öka. Vidare menar författaren att detta kan bero på ökade kunskaper i samhället, vilket i sin tur har lett till en större fokusering på detta ämne. Dessutom har kraven på läs- och skrivkunnighet ökat i takt med informationssamhällets framväxt.

## 2.5 Skolans skyldigheter

Begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi tas inte upp i några lag- eller förordningstexter för skolan. Däremot nämns elever i behov av särskilt stöd och elever med särskilda behov. Elever med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi räknas in i dessa grupper (Lundgren & Ohlis 1995). Enligt Skollagen 1 kap 2 §: ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.” I 4 kap 1 § står det: ”Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.”

Kursplanen i svenska betonar vikten av att skolan skapar goda förutsättningar för elevernas språkutveckling. Språket har stor betydelse för elevernas framtida liv, eftersom vi har ett informationssamhälle som ställer krav på att man ska kunna ta del av och hantera texter (*Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000*). Alla barn kommer till skolan med olika erfarenheter och förutsättningar för att kunna lära sig att läsa och skriva. Lpo94 (*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94 1998*) tar upp detta i avsnittet *En likvärdig utbildning*:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov.

[---] Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (s. 6).

## 2.6 Det pedagogiska arbetet för elever med läs- och skrivsvårigheter

Det är av stor vikt att utreda och behandla läs- och skrivsvårigheter så snart de har upptäckts. Om det går för lång tid finns risken att problemen förvärras och att även andra problem tillkommer. Läs- och skrivsvårigheter måste tas på största allvar (Stadler 1994). För att elever med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi ska få en meningsfull skoltid och framtid är det viktigt att som lärare ha kunskaper om svårigheterna och att problemen upptäcks i rätt tid. Detta är viktigt för att kunna anpassa undervisningen så att svårigheterna inte blir ett handikapp. För att eleven ska utvecklas krävs att läraren lyssnar på eleven och har en regelbunden dialog, samt för att lättare förstå vilka eventuella hinder som finns (Lundgren & Ohlis 1995). För att hitta det bästa arbetssättet bör man som lärare känna till vilka inlärningsstrategier eleven har och vad som fungerar bra och dåligt. Arbetssättet måste vara

anpassat till varje enskild elevs nivå, för bästa resultat. Dessutom måste läraren hitta ett arbetssätt som eleven tycker är roligt, eftersom inläringen fungerar bäst då (Stadler 1994). Det är viktigt att utgå från elevens motivation och göra läsning och skrivning till något roligt, så det inte upplevs som ett tvång (Asmervik m.fl. 2001).

Enligt Carlström (i Ericson 2001) är det bäst att arbeta förebyggande så att svårigheterna inte hinner upplevas som problem. Skulle problemen redan ha uppstått är det betydelsefullt att försöka komma på nya arbetssätt och stärka eleven i det som han/hon är bra på. Stadler (1994) poängterar hur viktigt det är att man ger eleven rätt hjälp för att motverka en negativ inställning till svårigheterna hos eleven.

Stadler (1994) betonar vidare vikten av att inte fokusera på elevens svaga sidor, vilket i värsta fall kan leda till att han/hon mister självförtroendet och bara upplever misslyckanden. Eleven behöver visa sina starka sidor för sig själv och för andra för att få motivation. Dessutom menar Asmervik m.fl. (2001) att det är av stor vikt att som lärare tänka på hur man rättar dessa elevers skolarbete, för att inte riskera att de känner sig misslyckade och utifrån det tappar motivationen. Även Atterström och Persson (2000) poängterar detta:

[...], det går inte att tvinga eller förmå en individ att lära sig över huvud taget någonting, om hela inläringssituationen baseras på det som personen i fråga inte kan. Pedagogen behöver finna en plattform där barnet känner sig tryggt; [...]. Utifrån den plattformen kan man sedan arbeta med de färdigheter som barnet har svårigheter med. (s. 43).

Ofta har läs- och skrivsvaga elever ett dåligt självförtroende på grund av sina upprepade misslyckanden. Som lärare är det betydelsefullt att man därför tänker på att ge beröm och uppmuntran till dessa elever, men framförallt är det känslan av framgång som stärker självförtroendet (Stadler 1994). Enligt forskaren Svensson (Olofsson 1995) måste skolan börja med att stärka dyslektikernas självförtroende för att sedan kunna gå vidare med läs- och skrivträningen. Svenssons forskning visar att många vuxna dyslektiker har en dålig bild av skolan, för att de fick ett negativt bemötande från lärare och inte den hjälp de behövde. Lpo94 (*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94* 1998) betonar även vikten av att känna glädje och framgång: ”Varje elev har rätt att i

skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.” (s. 23).

En god miljö är viktig i all undervisning och speciellt viktig för elever med inlärningssvårigheter. De behöver en extra stimulerande och god lärmiljö för att utvecklas. Det kan vara bra att informera de andra eleverna om läs- och skrivsvårigheter för att de ska få en bättre förståelse för detta handikapp. På detta sätt kan det vara lättare för de andra eleverna att förstå varför elever med läs- och skrivsvårigheter ibland får annan hjälp (Lundgren & Ohlis 1995).

Höien och Lundberg (1999) skriver i sin bok att många undersökningar visar att läs- och skrivsvaga elever använder sin tid ineffektivt. Mycket tid går åt till att invänta hjälp från läraren. Lärare har därför ett stort problem med hur de ska fördela sin tid i klassrummet, så att alla elever blir sedda.

Enligt Lundgren och Ohlis (1995) är lärarens förhållningssätt och bemötande avgörande för hur eleven kan komma att känna sig. Alla elever måste bli sedda och bekräftade, men elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha ännu större behov av detta. Eleverna måste tas på allvar, respekteras och lärarna måste visa att man tror på dem. Har lärarna däremot en negativ inställning, smittar det lätt av sig på elevernas presterande. Följande citat av Dryden och Vos (1994) poängterar detta:

Allt för ofta blir vi vad andra förväntar sig av oss. Och när dessa förväntningar sänds till dig dagligen av föräldrar och lärare genom ord, attityder, atmosfär och kroppsspråk, då blir deras förväntningar till elevens begränsningar. (s. 273).

Som lärare är det viktigt att tänka på att tala sakta och tydligt, så att elever med läs- och skrivsvårigheter hänger med. Det kan ta längre tid för dessa elever än andra att uppfatta ljuden. Som en hjälp kan läraren även skriva upp viktiga saker på ett blädderblock som får stå kvar. Eleven har då möjlighet att i lugn och ro ta hjälp av detta. Även när eleven själv ska anteckna är det viktigt att han/hon får gott om tid till detta (Lundgren & Ohlis 1995).

Elever med läs- och skrivsvårigheter är inte beroende av mer undervisning än andra elever, utan det viktiga är att de får träna på basfärdigheter som språkkunskap, bokstavsferdighet och att lära sig förstå sambandet mellan ljud och bokstav. För att detta ska utvecklas hos eleven bör man som lärare tänka på vissa faktorer. Elever med läs- och skrivsvårigheter har ofta svårt med sin uppmärksamhet och uthållighet, vilket gör att man ska försöka arbeta med koncentrationen och undvika långa arbetspass. Eleverna kan också behöva träna sin ansvarskänsla, så att de förstår att allt inte hänger på skolan utan de måste själva också ta ansvar för sin utveckling (Asmervik m. fl. 2001).

LÄSK-projektet (Sandeberg af 2001, s.13.3-13.4) sammanfattar ytterligare några punkter som är viktiga att tänka på när man hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter i skolan. Några av dessa punkter är:

- ”Placera eleven nära läraren så är det lättare att fråga om något är oklart.”
- ”Ha muntliga genomgångar med ordförklaringar.”
- ”Ge muntlig sammanfattning och nedskrivna stödord.”
- ”Hjälper eleven att planera och strukturera arbetet.”
- ”Tvinga inte eleven att läsa högt inför klassen. Diskutera med eleven hur han vill ha det.”
- ”Tvinga aldrig en elev att gå fram och skriva på tavlan.”
- ”Planera hur tavlan används. Läs upp texten och använd tydlig handstil.”
- ”Lär eleven att använda kompensatoriska hjälpmedel.”

## 2.7 Metoder och hjälpmedel

Enligt Myrberg (2004) så behöver läraren kunna många olika metoder och sätt att lägga upp arbetet och ha mycket varierande material för att kunna variera arbetssättet så att det bäst passar gruppen eller den enskilde individen. Elevernas läs- och skrivutveckling kan hämmas om läraren inte varierar arbetssättet. Vidare beskriver han problematiken kring den ”vänta- och- se” – pedagogik som enligt honom är vanlig i svenska skolor. Denna pedagogik innebär att man tror att elevernas bristande läsinlärning beror på omognad och tror att det löser sig med tiden. Enligt Myrberg tas inte problemen på allvar, och resurserna sätts inte in i rätt tid.



Artikeln *Läs- och skrivsvårigheter går att "fixa till"* (Andersson 1999) beskriver en metod som går ut på att man tar bort stavningsregler och istället utgår från det talade ordet. Grunden för metoden innebär att eleverna först måste förstå ordens minsta byggstenar för att sedan kunna se helheten av alla stavelser.

Höien och Lundberg (1999) skriver i sin bok att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta har problem med det fonologiska systemet, vilket är grundläggande kunskap för läs- och skrivinläringen. Dyslektiker har speciellt svårt för att dela upp fonem, och för att träna detta har studier genomförts där man har låtit eleverna arbeta med rim och ramsor. Detta har gjort eleverna uppmärksamma på språkets form och uppbyggnad. Vidare har eleverna utvecklat förmågan att analysera meningar genom att särskilja ord på olika sätt. Det är betydelsefullt att träningen görs på ett lekfullt sätt så att ingen ska behöva känna sig misslyckad. Att träna fonologiska kunskaper har visat sig vara framgångsrikt för elever med lässvårigheter.

En annan undervisningsmetod förklaras också av Höien och Lundberg (1999), multisensorisk stimulering. Detta innebär att man använder många olika sinnen vid inläringen. Undervisningen blir multisensorisk när man kombinerar olika sinneskanaler t.ex. auditiva (hörsel), visuella (syn), kinestetiska (rörelse) och taktila (beröring). Enligt Höien och Lundberg (1999) har det visat sig vara framgångsrikt att använda sig av olika sinnen i undervisningen av elever med läs- och skrivsvårigheter. Multisensorisk stimulering har därför varit en bas i flera metoder.

Vad gäller elevers skrivsvårigheter visar det sig vanligtvis när eleven ska skriva för hand, hitta rätt bokstav på tangentbordet, stava, använda stor bokstav och sätta ut skiljetecken. På grund av dessa problem hinner inte eleven lägga lika mycket tid på innehåll och utformning av texten. I dag finns det tekniska hjälpmedel som underlättar arbetet för dessa elever. Exempel på hjälpmedel kan vara datorn med dess olika program, t.ex. stavningskontroll. De tekniska hjälpmedlen kan förenkla både det mekaniska skrivandet och planering och strukturering (Föhrer & Magnusson 2003).

Elever med lässvårigheter behöver förbättra sin läsförståelse, få bättre läsflyt och öka hastigheten i läsningen. Även här finns det tekniska hjälpmedel för att underlätta svårigheterna. Intresset har ökat för att utveckla sådana hjälpmedel. Exempelvis finns det

talböcker som är lätta att använda, läromedelskassetter och olika datorprogram. För att elever med läs- och skrivsvårigheter ska kunna ta till sig litterära texter, facktexter och läromedelstexter är de i stort behov av dessa hjälpmedel (Föhrer & Magnusson 2003).

Föhrer och Magnusson (2003) menar att det inte bara räcker att erbjuda kompensatoriska hjälpmedel till eleverna utan de behöver även hjälp och stöd vid användandet av denna teknik. Vidare menar författarna att lärarna måste få kunskap om hur de ska använda hjälpmedlen, så att de sedan kan hjälpa eleverna på bästa sätt.

Oavsett vilka metoder som används, är relationen mellan lärare och elev det viktigaste för att inläringen ska bli framgångsrik och eleven ska utvecklas. Det är viktigt att eleven känner tilltro till läraren och att läraren bryr sig och visar omtanke (Höien & Lundberg 1999).

### **3. Metod**

Genom observationer och intervjuer undersöktes lärarnas bemötande och möjlighet att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet. Undersökningens forskningsfråga skulle besvara om elever med läs- och skrivsvårigheter får mer hjälp av läraren i förhållande till de övriga eleverna. I metoddelen redogörs undersökningens urval, datainsamling och genomförande. Dessutom behandlas etiska överväganden för undersökningen.

#### **3.1 Urval**

Undersökningen bestod av två observationer och två intervjuer. De två lärarna som skulle medverka i undersökningen valdes ut under den verksamhetsförlagda utbildningsperioden, VFU. Den ena läraren och dennes klass var tidigare bekanta för observatörerna, medan den andra läraren med tillhörande klass inte var det. Den kända läraren och dennes klass valdes för att underlätta observationen. I brist på ytterligare kända lärare och klasser valdes en okänd lärare och dennes klass.

De båda lärarna är klasslärare i årskurs 3-5. Den ena läraren har en årskurs 3 med 18 elever, och den andra har en årskurs 4 med 27 elever. Dessa årskurser valdes eftersom problemen med läs- och skrivsvårigheter mer bör ha uppmärksamats då än vid tidigare årskurser. Det

kan vara svårt att se dessa svårigheter i de lägre åldrarna eftersom det kan ta tid för många elever att knäcka läskoden, men det behöver därmed inte betyda att de har eller kommer att få läs- och skrivsvårigheter. Det ansågs inte vara av betydelse för undersökningen att observationerna gjordes i två olika årskurser och med olika antal elever.

### 3.2 Datainsamling

I undersökningen har observationer och intervjuer använts vid datainsamlingen. Intervjuerna ger möjlighet att komplettera observationen, men ger också en bild av lärarens attityd och inställning till ämnet.

Under observationerna fyllde båda observatörerna i ett observationsschema (se bilaga 1 och 2), som innehöll för undersökningen relevanta beteenden och händelser. Beteendena som skulle observeras är kopplade till den forskning som redovisats i litteraturgenomgången. Observationsschemat utformades så att det skulle vara enkelt att fylla i. Observationsschemat användes för att lättare kunna skriva ner händelser och beteenden som iakttagits. Efter varje observation jämförde och diskuterade observatörerna sina anteckningar. Eftersom observationerna gjordes av två observatörer och eftersom materialet sedan bearbetades av båda minskades risken att gå miste om viktiga iakttagelser.

Vid intervjuerna användes bandspelare, vilket gav en möjlighet att kunna gå tillbaka och lyssna på intervjuerna igen. Båda observatörerna medverkade vid intervjuerna. Den ena antecknade medan den andra ställde frågorna. Även här bearbetades det insamlade materialet av båda observatörerna efteråt.

### 3.3 Genomförande

Undersökningen gick ut på att först observera två olika lärares bemötande av elever med läs- och skrivsvårigheter och hur mycket hjälp dessa elever får i förhållande till de andra eleverna. Sedan intervjuades lärarna för att kunna jämföra deras svar med vad som setts under observationen. Undersökningen genomfördes under två dagar. En dag tillbringades i varje klass. Avsikten med undersökningen var inte att redogöra för generella beteenden och händelser, utan att dokumentera och analysera under en dag i varje klass. Observationen

genomfördes före intervjun, så att läraren inte skulle förstå vad observationen skulle gå ut på. Innan dagen började tillfrågades läraren vilka elever denne ansåg ha läs- och skrivsvårigheter. Under den första observationen, som genomfördes i årskurs fyra, observerades fem elever med läs- och skrivsvårigheter. Under nästa observation, som gjordes i en årskurs tre, observerades sex elever med läs- och skrivsvårigheter. Eleverna hade av läraren blivit informerade om observatörernas icke deltagande roll i undervisningen. Observatörerna satt längst ner i ett hörn i klassrummet under hela dagen, men vid behov rörde de sig runt lite för att lättare kunna se och höra vad som hände. Båda observatörerna antecknade och fyllde i varsitt observationsschema (se bilaga 1 och 2). Kompletteringar och förtydligande till observationsschemat gjordes på separata papper.

Det var samma intervjufrågor (se bilaga 3) till båda lärarna, och frågorna hade förberetts före intervjuerna. Frågorna användes som grundmall, men beroende på lärarnas svar ställdes olika följdfrågor. Intervjuerna spelades in på band. En av observatörerna antecknade svaren medan den andra ledde intervjun. Intervjuerna tog cirka 20 minuter vardera.

### 3.4 Etiska överväganden

Enligt Johansson & Svedner (2001) ska all samhällsvetenskaplig forskning byggas på etiska principer. Följande forskningsetiska punkter har valts ut från Johansson och Svedner (2001, s.23-24) som är relevanta i denna undersökning:

- ”Deltagaren skall erhålla en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoderna och undersökningens syfte.
- Deltagarna skall ha möjligheter att när som helst ställa frågor om undersökningen och få sina frågor sanningsenligt besvarade.
- Deltagarna skall upplysas om att de kan avböja att delta eller avbryta sin medverkan utan negativa följder.
- Deltagarna skall vara säkra på att deras anonymitet skyddas. Av den färdiga rapporten skall det inte vara möjligt att identifiera vare sig förskola/skola, lärare eller elever/barn.” [---].

Syftet med undersökningen berättades inte för lärarna förrän efter observationerna och intervjuerna för att få ett så sanningsenligt intryck som möjligt av observationen. Hade syftet klargjorts innan och lärarna fått reda på vad som skulle observeras hade risken funnits att lärarna hade ändrat sitt beteende och i sin undervisning mer fokuserat på undersökningens syfte. Därmed kunde resultatet ha blivit annorlunda. Däremot informerades lärarna om undersökningen och dess syfte efter intervjun. Lärarna fick här även chans att ställa frågor om undersökningen. När syftet med undersökningen klargjorts tillfrågades lärarna om det insamlade materialet fick användas.

Vid första kontakten med lärarna tillfrågades de om de ville medverka vid en observation och en intervju. Lärarna fick då möjlighet att fundera på om de ville delta eller ej och sedan meddela oss det, men det poängterades att de fick möjligheten att avböja. Dessutom informerades lärarna om att de självklart skulle förbli anonyma i undersökningens rapport.

## **4. Resultatredovisning**

I denna del redovisas undersökningens resultat. Observationerna redovisas delvis med diagram och delvis med löpande text, beroende på vad som kan mätas kvantitativt. I diagrammen framgår information från observationsschemat och i den löpande texten jämförs de läs- och skrivsvaga eleverna med de övriga eleverna. För att kunna jämföra och se skillnader mellan de övriga eleverna och de läs- och skrivsvaga har ett genomsnittligt medeltal räknats ut på de övriga eleverna. Efter varje diagram eller observationsbeskrivning kommenteras och analyseras datan. Intervjuerna redovisas i löpande text efter observationsredovisningen. De två klasserna redovisas var för sig.

### **4.1 Redovisning av observation A**

Observation A är den undersökning som gjorts i årskurs 4, och intervju A är med deras lärare. Klass A består av 27 elever, men vid observationen var det 26 elever närvarande. Fem elever i denna klass har läs- och skrivsvårigheter, och det är dessa elever som jämförs med resten av klassen.

Diagram 1. Antal gånger läraren ger beröm/uppmuntran

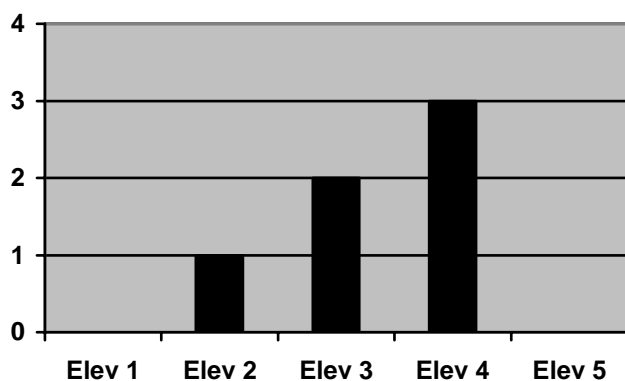


Diagram 1 visar antal gånger eleverna fick någon slags beröm eller uppmuntran av läraren under dagen. Med beröm/uppmuntran avses alla positiva ord och kommentarer som ges från läraren till eleven. Övriga elever i klassen var 21 stycken, och de fick sammanlagt beröm/uppmuntran vid nio tillfällen. I genomsnitt fick de beröm 0,4 gånger per elev. Ett exempel på beröm som kunde ges under dagen för de övriga eleverna var: - ”Det får du säga igen, det var så bra. De andra hörde inte.” Ett exempel på beröm till de läs- och skrivsvaga var elev 2 som visade och berättade för läraren att hon hade läst ut sin bänkbok. Läraren berömde eleven genom att säga: - ”Bra gjort!” Elev 2-4 fick något mer beröm än genomsnittet, medan elev 1 och 5 inte fick något beröm eller någon uppmuntran under hela dagen.

Diagram 2. Antal gånger läraren ger negativt bemötande

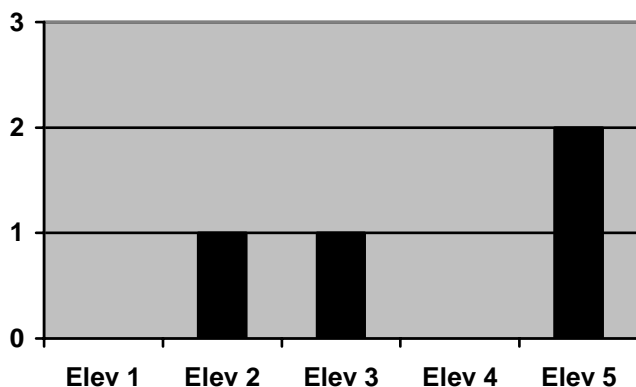
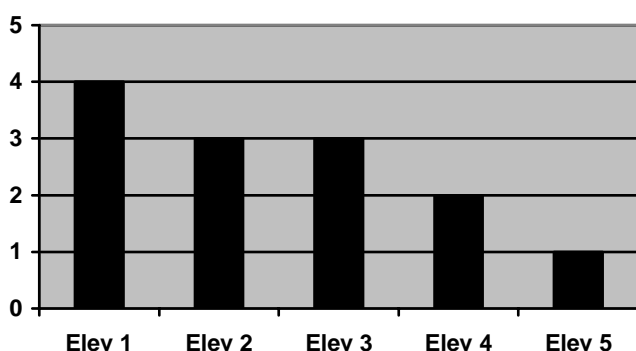


Diagram 2 visar antal gånger eleverna fick någon form av negativt bemötande från läraren under dagen. Med negativt bemötande avses allt som läraren sa som var negativt t ex tillsägelser och nedsättande kommentarer. Vid två tillfällen räckte elev 5 upp handen och

viftade med den ivrigt framför läraren. Läraren sa då: - ”Jag ser att du räcker upp handen.” Trots detta gav läraren en annan elev ordet. Vi tolkar lärarens kommentar till eleven som irriterad och att det blev ett negativt bemötande. Övriga elever fick negativt bemötande såsom: - ”Du ska ha gjort färdigt diagnosen innan du går och äter.” Efter en liten stund fortsätter läraren: - ”Du får ingen lunchrast förrän du gör vad jag sa.” De övriga eleverna fick under observationen negativt bemötande vid sammanlagt 16 tillfällen. I genomsnitt fick de övriga 21 eleverna negativt bemötande 0,8 gånger per elev. Alla elever med läs- och skrivsvårigheter förutom elev 1 och 4 fick lite fler negativa bemötanden än genomsnittet. Under dagen fick elev 1 och elev 4 inga negativa bemötanden från läraren.

I undersökningen skulle eventuella hjälpmedel för de läs- och skrivsvaga samt de övriga eleverna observeras. Med hjälpmedel menas t ex assistent, dator eller annan teknisk utrustning. Under en 50-minuters lektion med svenska och en 60-minuters lektion med engelska fanns det en assistent i klassrummet. Hon var främst till för elev 1 och elev 2, men hon gick även runt och hjälpte andra elever, både läs- och skrivsvaga och övriga elever. Under en 60-minuterslektion med matematik gick assistenten iväg med elev 1 för att jobba i lugn och ro. Elev 2 och elev 5 fick under denna lektion hjälpmedel i form av att gå till specialpedagogen. Några andra hjälpmedel observerades inte under dagen. Av detta kan man utläsa att de elever med störst behov av hjälpmedel får detta vid vissa tillfällen under dagen.

Diagram 3. Individanpassat arbetsmaterial

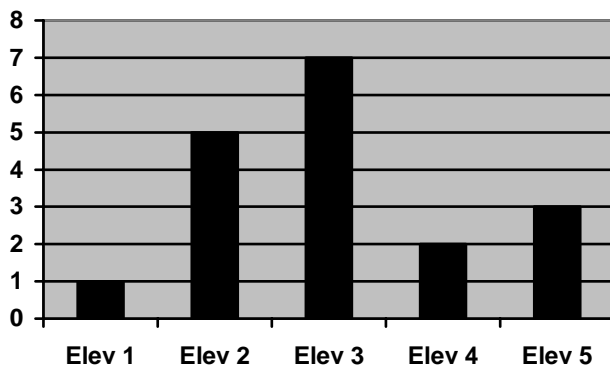


I diagram 3 kan man utläsa hur många olika individanpassade arbetsmaterial de olika eleverna fick. Med individanpassat arbetsmaterial menas t ex lättlästa läroböcker, förenklade arbetsuppgifter och förtydligande arbetsmaterial. Varje stapel i diagrammet står för hur många olika sorters individanpassade arbetsmaterial varje elev fick under dagen. De olika individanpassade arbetsmaterial som observerades under dagen var att elev 1 och 2 fick färre

engelskglosor att skriva ner och ha i läxa. Alla fem elever hade förenklade och mer lättlästa matematikböcker. Elev 3 och 4 fick arbeta självständigt medan läraren hade genomgång med de andra eleverna i matematik. Elev 1-4 fick bilder till hjälp när de skulle skriva en berättelse, och de fick även större papper att skriva på. Under matematiklektionen fick elev 1 gå iväg med assistenten till ett annat rum för att denna elev behöver lugn och ro för att kunna arbeta koncentrerat. Två olika sorters individanpassade arbetsmaterial observerades för de övriga 21 eleverna. Fyra elever fick precis som elev 1-4 bilder till hjälp och större papper vid skrivandet av en berättelse. Dessutom fick tre elever extra många glosor att skriva ner och ha i läxa i engelska för att dessa starka elever skulle få en större utmaning. De läs- och skrivsvaga fick betydligt mer individanpassat arbetsmaterial än genomsnittet.

I observationsschemat ingick att skriva ner var eleverna med läs- och skrivsvårigheter var placerade i förhållande till tavlan och läraren. Alla fem elever satt långt fram i klassrummet på första eller andra raden vilket innebär att alla läs- och skrivsvaga var placerade nära läraren.

Diagram 4. Antal gånger läraren hjälper eleven



Av diagram 4 framgår hur många gånger eleverna fick hjälp av läraren under dagen. För varje gång läraren gick till eleven för att hjälpa eller när eleven gick till läraren för att få hjälp markerades detta i observationsschemat. Läraren gav de övriga eleverna hjälp 26 gånger sammanlagt under dagen. Detta innebär att de övriga 21 eleverna i genomsnitt fick hjälp 1,2 gånger per elev, vilket innebär att endast elev 1 fick mindre hjälp än genomsnittet. Alla de andra läs- och skrivsvaga eleverna fick mer hjälp än genomsnittet. Elev 3 var den som fick mest hjälp under dagen.



Vad gäller förtydligande av t.ex. instruktioner på tavlan så observerades detta i form av att läraren skrev förtydligande på tavlan av vad hon sagt muntligt att eleverna skulle arbeta med. Dessutom skrev läraren upp engelskglosorna på tavlan och när klassen skulle läsa orden högt tillsammans pekade läraren på varje ord för att förtydliga. Dessa förtydliganden fick alla elever ta del av. De läs- och skrivsvaga fick inga extra förtydliganden utöver detta.

Vad som kunde observeras angående lärarens förhållningssätt till elever med läs- och skrivsvårigheter i jämförelse med de övriga eleverna var att läraren pratade lite tydligare och långsammare till de läs- och skrivsvaga. Dessutom gav läraren dem lite enklare frågor och hjälpte till mer med svaret när det behövdes.

Beträffande multisensorisk undervisning iaktogs inget speciellt. Alla lektioner under dagen byggde på att använda det visuella och auditiva sinnet. De kinestetiska och taktila sinnen fick inget utrymme i undervisningen under dagen.

## 4.2 Redovisning av intervju A

Läraren som medverkade i intervju A var kvinna. Lärare A har mellanstadieläro-utbildning på 120 poäng, och senare under sin verksamma tid som lärare har hon kompletterat med handledarutbildning 5 poäng, mentorsutbildning 5 poäng, allmändidaktisk utbildning 5 poäng och didaktisk analys 5 poäng. Denna lärare har arbetat som färdig lärare i 17 år. På frågan om hon har någon utbildning inom specialpedagogiken med inriktning på läs- och skrivsvårigheter svarade hon att hon hade 10 poäng i sin grundutbildning. Hon påpekade även att hon fått fortbildning inom t ex dyslexi på studiedagar och annat eftersom dyslexi har uppmärksammats mycket mer nu än för 17 år sedan. Dessutom menade hon att i kontakten med bland annat specialpedagoger har kunskapen om hur man ska bemöta och hjälpa elever i behov av särskilt stöd ökat.

När läraren berättade hur hon uppmärksammar elever med läs- och skrivsvårigheter sa hon att man får information om eleverna vid överlämningsamtalen från årskurs 2, vilket gör att man har lite kännedom om eleverna redan innan terminen börjar. Dessutom sa hon att man på hösten i årskurs tre har ett lästest och även testar stavning på samtliga elever där man också uppmärksammar elever med dessa svårigheter. Läraren sa också att hon brukar ha tyst

läsning varje dag i årskurs tre, och då går hon runt och lyssnar på eleverna för att uppmärksamma vilka som har svårigheter. Det är alltså en kombination av lästesterna, att läsa tyst och information från tidigare lärare som enligt den intervjuade hjälper henne att uppmärksamma elever med läs- och skrivsvårigheter.

På frågan om det är den ordinarie lärarens uppgift att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter ansåg läraren att det delvis var hennes ansvar att underlätta för dessa elever i det dagliga arbetet. Hon menade att det är hennes jobb att t.ex. hitta andra texter och göra enklare arbetsuppgifter. Har eleverna stora svårigheter och behöver mycket hjälp ansåg hon att specialpedagogen måste hjälpa till. Hon berättade också att de i årskurs tre brukar bilda läsgrupper för de elever som behöver extra träning. Det kommer då någon annan lärare och plockar ut de elever som behöver den extra träningen. Vidare menade läraren att det är en omöjlighet att själv hinna med om man har en klass på över 20 elever.

I fråga sex efterfrågades om läraren erbjöd någon speciell hjälp för de läs- och skrivsvaga i klassrummet. Läraren svarade att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårigheter i alla ämnen, så det gäller att hjälpa och stödja dem i alla ämnen. Exempelvis har vissa elever en förenklad matematikbok, där uppgifterna är likadana men texterna är mer lättlästa. Läraren berättade också att det fanns en speciell geografibok, som består av två olika svårighetsgrader. Basfaktan är samma i de båda böckerna, men den ena boken är mer lättläst. När eleverna arbetar med olika arbetshäften, så sa läraren att hon gör ett med lite enklare uppgifter till de läs- och skrivsvaga eleverna medan de andra eleverna får svårare uppgifter. Assistenten fungerar som ett hjälpmedel till de elever som har grava läs- och skrivsvårigheter under vissa lektioner. Läraren berättade att datorn används väldigt lite. Hon menade att det var svårt att ha kontroll över eleverna när de sitter vid datorn. Däremot används datorn hos specialpedagogen för de elever som går dit.

Läraren ansåg att hon inte hade något speciellt förhållningssätt och bemötande till elever med läs- och skrivsvårigheter, men hon menade att man måste sänka kraven på dessa elever. Läs- och skrivsvaga måste få känna sig nöjda och glada med ett sämre resultat än de andra eleverna. Hon poängterade att hon inte tyckte att dessa elever är annorlunda rent socialt än de andra, så där ställer hon samma krav på alla.

På frågan om hon anser sig ha tillräckligt med tid för elever med läs- och skrivsvårigheter sa hon bestämt nej. Hon menade att ingen har tid med dem och speciellt inte om klasserna är stora. Det är klasstorleken som avgör. Har man färre elever hinner man med dem mycket mer.

Enligt läraren bör elever med läs- och skrivsvårigheter ha rätt till en viss individualisering av det man gör. De bör få lite extra hjälp så att de inte hämmas av att läsningen inte fungerar. Om eleverna har så stora svårigheter att man inte hinner med dem ansåg läraren att de har rätt till specialpedagoghjälp. Läraren menade vidare att elever som har vissa svårigheter men inte tillräckligt stora för att få rätt till specialpedagoghjälp bör få extra möjlighet att lästräna.

### 4.3 Redovisning av observation B

Observation B är den undersökning som gjorts i årskurs 3, och intervju B är med deras lärare. Klass B består av 18 elever, men vid observationen var 17 närvarande. Sex elever i denna klass har läs- och skrivsvårigheter, och det är dessa elever som jämförs med resten av klassen. Utförligare förklaringar till diagrammen och övriga punkter i observationsschemat ges under rubriken 4.1.

Diagram 5. Antal gånger läraren ger beröm/uppmuntran

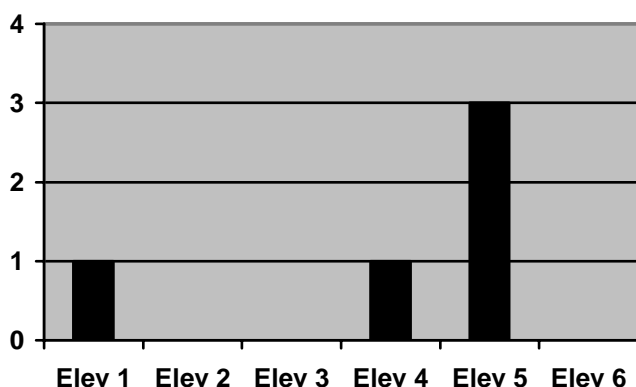


Diagram 5 visar antal gånger eleverna i klass B fick beröm eller uppmuntran av läraren under dagen. Övriga elever i klassen var elva stycken, och de fick beröm/uppmuntran vid sju tillfällen sammanlagt. Detta innebär att de fick beröm/uppmuntran i genomsnitt 0,6 gånger per elev. Ett exempel på beröm till elev 5: - ”Bra det är precis så man ska göra.” Ett exempel på beröm till de övriga eleverna: - ”Åh vad snygg din bild blev.” Elev 5 fick beröm och

uppmuntran flest gånger medan elev 2, 3 och 6 inte fick något beröm eller någon uppmuntran alls under dagen.

Diagram 6. Antal gånger läraren ger negativt bemötande

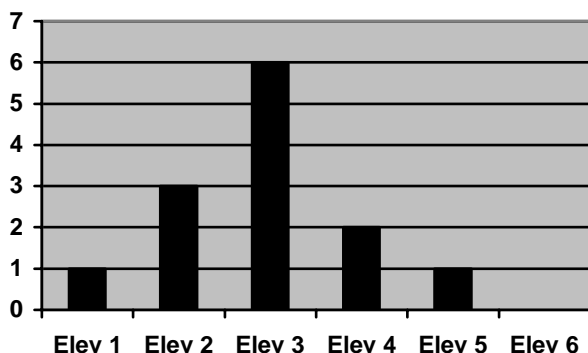


Diagram 6 visar hur många gånger eleverna fick något sorts negativt bemötande. Exempel på detta till elev 3 var när läraren irriterat frågade eleven: - ”Vad gör alla andra?” Eleven svarade: - ”Skriver.” Läraren sa då bestämt: - ”Ja det ska du också göra.” Ett exempel på negativt bemötande av läraren till en av de övriga eleverna var: - ”Nu är det andra gången du stör mig medan jag pratar med X”. De övriga eleverna fick negativt bemötande sammanlagt fem gånger. I genomsnitt blev det 0,5 gånger per elev. I förhållande till detta fick elev 3 betydligt fler negativa bemötanden. Elev 6 fick under dagen inga negativa bemötanden från läraren, men alla de andra läs- och skrivsvaga eleverna fick fler negativa bemötanden än genomsnittet.

Under dagen observerades inga specifika hjälpmedel till elever med läs- och skrivsvårigheter. Något individanpassat arbetsmaterial upptäcktes inte heller under dagen. Alla elever fick arbeta utifrån samma material vid alla lektioner.

Klass B är en mindre grupp och har ett mindre klassrum än klass A. I och med B-klassens storlek sitter alla eleverna relativt nära läraren. De läs- och skrivsvaga eleverna var placerade runt om i klassrummet, men de satt alla ganska långt fram.

Diagram 7. Antal gånger läraren hjälper eleven

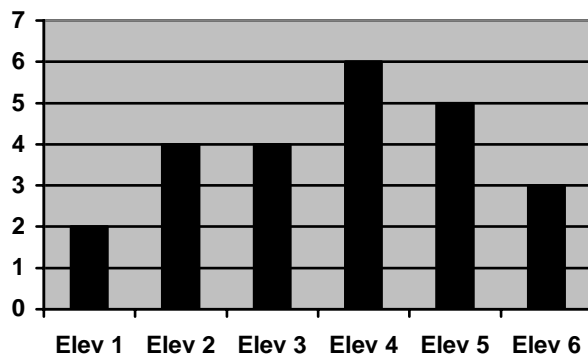


Diagram 7 visar hur många gånger eleverna fick hjälp av läraren under dagen. Läraren hjälpte de övriga elva eleverna 18 gånger sammanlagt, vilket innebar 1,6 gånger per elev i genomsnitt. Detta var mindre än vad de läs- och skrivsvaga eleverna fick.

De förtydliganden som observerades under dagen var att läraren använde blädderblocket vid antecknandet av rymdens alla planeter vilket alla elever skulle skriva av i sina böcker. I läxa hade eleverna haft frågor om rymden att svara skriftligt på. När läraren gick igenom svaren skrev hon upp dessa på tavlan så att alla kunde kontrollera att de hade skrivit rätt svar. Vid ett tillfälle under dagen skrev läraren på tavlan vad som skulle göras. Sist på dagen hade eleverna musik, då de sjöng sånger med hjälp av sångtexterna på stordia. En elev pekade och följde med i texten för att underlätta för resten av klassen att hänga med. Förtydligandena som gavs under dagen var samma för samtliga elever i klassen. Det gavs inga extra förtydliganden till elev 1-6.

Observatörerna kunde inte uppmärksamma något speciellt förhållningssätt eller annorlunda bemötande till elever med läs- och skrivsvårigheter. Beträffande multisensorisk undervisning iakttogets inget speciellt. Alla lektioner under dagen byggde på att använda det visuella och auditiva sinnet.

#### 4.4 Redovisning av intervju B

Läraren som medverkade i intervju B är kvinna. Hon har en treårig mellanstadietutbildning. I den utbildningen ingick alla ämnen utom musik. Senare har hon läst ytterligare kurser i engelska, geografi och i de naturorienterade ämnena. Lärare B har arbetat som lärare i 16 år.

Läraren kunde inte se några tydliga inslag av kunskaper i ämnet läs- och skrivsvårigheter i sin grundutbildning. Däremot har hon gått en fem-poängskurs i metodik för årskurs tre eftersom hon inte hade detta i sin mellanstadieutbildning, och i den kursen ingick problematiken med läs- och skrivsvaga elever.

På frågan om hon uppmärksammar elever med läs- och skrivsvårigheter sa hon att det gör hon och att man märker ganska fort i en klass vilka som har svårigheter. Läraren sa att hon märker vilka som har dessa svårigheter genom att de oftast inte hänger med. Dessa elever ger signaler hela tiden, och ibland är de väldigt tydliga. T ex kan de vara stökiga eller fråga om uppgiften om och om igen. Läraren menade att eleverna oftast förstod uppgifterna de fick, men att de saknar strategier att lösa dem eftersom läsförmågan är dålig.

Lärare B anser att det till största delen är den ordinarie lärarens ansvar att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom de tillbringar den mesta tiden i klassrummet. Sedan menade hon att eleverna måste få rätt till specialpedagoghjälp om de har riktigt grava svårigheter. Enligt läraren har elever med stora svårigheter rätt till två halvtimmars specialpedagoghjälp i veckan. De elever som har vissa svårigheter har rätt till en halvtimmes specialpedagoghjälp i veckan. Läraren tyckte att det absolut inte får gå för lång tid innan specialpedagogen kopplas in. En termin tyckte hon var alldeles för lång tid. Hon menade att läraren på tre-fyra veckor bör ha märkt vilka som behöver extra hjälp. När man får en ny klass i årskurs tre får man information från den tidigare läraren vilket kan underlätta att upptäcka de elever som behöver stöd.

På frågan om de läs- och skrivsvaga eleverna får någon speciell hjälp i klassrummet svarade läraren att de får extra hjälp i den mån hon hinner och kan i form av extra genomgångar och att man anpassar arbetsmaterialet efter deras nivå. Vidare sa hon att de läs- och skrivsvaga kan få enklare texter och andra uppgifter med mer struktur. Hon berättade att vissa elever kan behöva ett papper framför sig där läraren har skrivit upp det som hon har skrivit på tavlan. För de elever som behöver en mer lättläst matematikbok finns detta att tillgå. Även en läsebok i svenska finns i två olika svårighetsgrader. Läraren berättade att hon haft elever med så stora läs- och skrivsvårigheter att de fått matematikuppgifterna inlästa på band. På lektionerna har de fått sitta och jobba med freestyle. Hon berättade också att datorn inte används så mycket, utan den används mer hos specialpedagogen. Läraren sa att datorn kanske inte alltid är det bästa hjälpmedlet för alla elever. Hon hade haft en elev som hade

svårt med att skriva, och hon trodde att det skulle hjälpa eleven om han fick skriva på datorn. Men det visade sig att han fick ännu större svårigheter när han skrev på datorn.

Läraren ansåg att de läs- och skrivsvaga inte skulle känna sig annorlunda än de andra eleverna, och därför har hon inget speciellt förhållningssätt och bemötande till dessa elever. Ibland kan dock dessa elever behöva extra förklaringar enligt lärare B. Läraren betonade hur viktigt det är att inte kränka eleverna utan att de får känna att de duger. Hon ansåg att det är beroende på eleven och dennes svårigheter om man kan prata öppet om svårigheterna eller inte.

Läraren tyckte inte att hon har tillräckligt med tid för elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon trodde att detta berodde på att allt för få elever är självgående idag. Alla elever kräver uppmärksamhet och feedback hela tiden. Även de duktiga kräver mycket tid p.g.a. detta.

Läraren ansåg att det viktigaste för de läs- och skrivsvaga eleverna i grundskolan är att de får de hjälpmedel de har rätt till. Det får inte gå flera år innan eleverna får sina hjälpmedel. Läraren berättade också att eleverna har rätt till personlig assistent i vissa fall, och det visade sig att de läs- och skrivsvaga eleverna i klassen har assistent vissa timmar i veckan. Hon betonade att det är viktigt att aldrig se eleverna som problem utan man får anpassa skolan efter eleverna och deras behov.

## **5. Diskussion**

Antalet elever med läs- och skrivsvårigheter tycks öka, vilket har lett till att dessa svårigheter uppmärksammas mer nu (Rygvoid i Asmervik m.fl. 2001). Detta var något som även lärare A påpekade i intervjun. Hon menade att hon har fått fortbildning inom detta ämne eftersom problemen med läs- och skrivsvårigheter har uppmärksamats mer på senare tid. Kunskaper om läs- och skrivsvårigheter är något som alla lärare bör ha för att kunna hjälpa eleverna i rätt tid och på bästa sätt (Lundgren & Ohlis 1995). Ser man till studiens intervjupersoner så har lärare A fått mer kunskaper om läs- och skrivsvårigheter under sin grundutbildning, lärare B fick ingen utbildning i detta. Deras kunskaper kan tyckas vara knappa, men det är kanske genom erfarenheter och fortbildning på sin arbetsplats som man får de största kunskaperna inom ämnet. Deras olika utbildningar kan påverka hur de bemöter elever med

läs- och skrivsvårigheter och hur de lägger upp undervisningen för dessa elever. I klass B observerades varken hjälpmedel eller individanpassade arbetsmaterial, och läraren hade inget speciellt förhållningssätt. I intervjun framkom det dock sedan att både hjälpmedel och individanpassat arbetsmaterial erbjöds till de läs- och skrivsvaga eleverna. I klass A däremot observerades både hjälpmedel och individanpassat material. Det uppfattades även att läraren hade ett speciellt förhållningssätt till de läs- och skrivsvaga. Möjligen beror detta på att lärare A har fått mer kunskaper inom ämnet i sin grundutbildning, vilket kan göra att hon är mer medveten om hur hon ska hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter.

Observation A visade att eleverna med läs- och skrivsvårigheter fick individanpassat arbetsmaterial i betydligt större omfattning än de övriga eleverna. Som tidigare nämnts observerades inga individanpassade arbetsmaterial i klass B. Både lärare A och lärare B hävdar dock att de använder sig av individanpassat arbetsmaterial till de läs- och skrivsvaga eleverna. Det framgick efter intervjuerna att de båda lärarna använde sig av ungefär samma sorts individanpassade arbetsmaterial, såsom förenklade och mer lättlästa läroböcker och lättare uppgifter till de läs- och skrivsvaga eleverna. Eftersom det enligt Lpo94 (*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* 1998) är skolans ansvar att utgå från varje elevs förutsättningar och behov måste alla lärare jobba med detta och utforma undervisningen så att det passar alla. Med de läs- och skrivsvaga eleverna får man tänka på att det är extra viktigt att anpassa till deras nivå. Det var ingen av lärarna som poängterade att de utgick från elevernas starka sidor vid utformandet av individanpassat arbetsmaterial. Att stärka elevens starka sidor är betydelsefullt för elevens fortsatta inläring (Carlström 2001).

Fokuserar man som lärare på elevens svaga sidor finns risken att eleven tappar sitt självförtroende. Därför är det viktigt att ge beröm och uppmuntran för att stärka eleven (Stadler 1994). Under observationerna uppmärksammades att eleverna inte fick speciellt mycket beröm och uppmuntran. Flera av de läs- och skrivsvaga i båda klasserna fick inget beröm alls. Berömmet som gavs av båda lärarna var mest korta ord och meningar. Visserligen kan beröm vara så mycket mer än ord t ex gester, miner och kroppsspråk men eftersom detta är svårt att mäta observerades endast det verbala. I observation B gav läraren lite mer negativt bemötande till eleverna än läraren i observation A. Det negativa bemötandet handlade oftast om tillsägelser och tillrättavisningar. Dessa negativa bemötanden kan säkert ibland vara nödvändiga, men det får inte överdrivas så att eleven endast får negativa tillsägelser utan han/hon måste också få bekräftat när han/hon gjort något bra. För att stärka



de svaga eleverna menade lärare A att man måste sänka kraven för dessa, så att de känner sig nöjda med sitt arbete. Lärare B poängterade hur viktigt det är att inte kränka elever med läs- och skrivsvårigheter och att de får känna att de duger. Trots detta uttalande gav hon eleverna i genomsnitt mer negativt bemötande än beröm/uppmuntran. Detta kan tyckas lite motsägelsefullt.

Enligt LÄSK-projektet (Sandeberg af 2001) är det betydelsefullt att de läs- och skrivsvaga eleverna får sitta nära läraren så att de lättare kan få hjälp och har större möjlighet att fråga när de inte förstår. I både klass A och B satt de läs- och skrivsvaga relativt nära läraren.

Av intervju A framkom att tidsbrist är ett stort problem i mötet med läs- och skrivsvaga elever. Tidsbristen grundar sig på att klasserna är för stora, enligt lärare A. Även lärare B sa att tiden inte räcker till, men trodde att det berodde på att alla elever är i sådant behov av uppmärksamhet i dag och hela tiden kräver feedback av läraren. Många elever med läs- och skrivsvårigheter kan inte använda sin tid effektivt eftersom mycket tid går åt till att vänta på hjälp (Höien & Lundberg 1999). Kanske är det just de stora elevgrupperna och alla elevers behov av uppmärksamhet som orsakar detta. Utifrån vad som kunde ses i observationerna fick de läs- och skrivsvaga i genomsnitt mer hjälp av läraren än de övriga eleverna även om det inte var några större skillnader. Det fanns vissa skillnader mellan hur mycket hjälp de olika eleverna med läs- och skrivsvårigheter fick, och detta berodde förmodligen på att vissa elever var i större behov av hjälp än andra.

Lärarens förhållningssätt och bemötande till elever med läs- och skrivsvårigheter har betydelse för elevernas lärande. Elever med läs- och skrivsvårigheter har ofta ett extra stort behov av att bli sedda och bekräftade. Dessutom är det viktigt att läraren pratar sakta och tydligt och ger förtydligande av instruktioner (Lundgren & Ohlis 1995). Under intervjuerna gav de båda lärarna tvetydiga svar eftersom de först sa att de inte hade något speciellt förhållningssätt och bemötande till elever med läs- och skrivsvårigheter. Lärare A poängterade sedan hur viktigt det är att sänka kraven för de läs- och skrivsvaga eleverna. Men enbart detta behöver visserligen inte betyda att hon har ett annorlunda förhållningssätt till elever med läs- och skrivsvårigheter. Dock observerades det också att hon pratade lite långsammare och tydligare till dessa elever. På frågan om förhållningssätt sa lärare B att man aldrig får kränka eleverna, utan att de måste få känna att de duger. Vidare sa hon att läs- och skrivsvaga elever ibland behöver extra genomgångar. Allt detta tyder ändå på att de båda

lärarna har ett visst förhållningssätt och bemötande till de elever med läs- och skrivsvårigheter, men att det kan vara omedvetet. Detta kan förklaras av att de kanske själva är så fokuserade på att inte särbehandla dessa elever på ett negativt sätt. Vi anser att det är viktigt att som lärare tänka på sitt förhållningssätt till elever med läs- och skrivsvårigheter, men att man ändå inte bemöter dem så att de pekats ut på ett negativt sätt. Beroende på eleven och dess nivå får man anpassa sitt förhållningssätt. Detta kan vara genom att t.ex. tala tydligare och långsammare och att försöka se elevernas möjligheter och inte bara deras brister.

Det är som lärare viktigt att variera undervisningen och känna till många olika metoder för inläring. Annars riskerar man att hämma elevernas läs- och skrivutveckling (Myrberg 2004). Under observationerna iaktogs inga specifika metoder, och det framgick heller inte i intervjuerna. Men kanske är det så att det oftast är specialpedagogen som använder sig av olika metoder. Det blir i så fall de elever som går till specialpedagogen som får möjligheten att arbeta utifrån olika metoder. Men syftet med undersökningen var inte att se vad som sker hos specialpedagogen, utan vad som verkligen görs för läs- och skrivsvaga elever i klassrummet med den ordinarie läraren. I undervisningen av elever med läs- och skrivsvårigheter har det visat sig vara framgångsrikt att arbeta med multisensorisk stimulering (Höien & Lundberg 1999), men detta var inget som uppmärksammades i undersökningen. Observationerna visade att endast det visuella och det auditiva sinnet användes i undervisningen, vilket kan bero på att lärarna kanske upplever att multisensorisk undervisning kräver mer planering och tid som de inte har. Det finns många tekniska hjälpmedel att erbjuda elever med läs- och skrivsvårigheter (Föhrer & Magnusson 2003), men observationen visade att de hjälpmedel som fanns var assistent och specialpedagog. I intervjun med lärare B framkom det sedan att hon har haft elever som har fått böcker inlästa på band som en hjälp i skolan. Dessutom ansåg hon att eleverna bör få de hjälpmedel de har rätt till och att det inte ska dröja för lång tid. Vi anser att det borde vara en rättighet för alla elever med läs- och skrivsvårigheter att få de hjälpmedel som kan underlätta deras inläring. Eftersom skolans uppgift är att utgå från alla elevers förutsättningar och behov, måste skolan erbjuda de hjälpmedel som behövs för att alla elever ska klara sin skolgång så bra som möjligt. Vad gäller lärarnas ansvar att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter ansåg båda lärarna i undersökningen att det till stor del är deras ansvar, men båda betonade vikten av att få hjälp av specialpedagogen om svårigheterna blir för stora.

För att de andra eleverna ska acceptera och få en bättre förståelse för de elever med läs- och skrivsvårigheter och varför de ibland kan få annan slags hjälp kan det vara bra att prata öppet om svårigheterna (Lundgren & Ohliss 1995). Lärare B ansåg att lärare och elev bör ha en dialog om hur öppet man kan prata om svårigheterna. Eleven måste självklart få bestämma hur mycket han/hon vill att läraren ska berätta för andra.

Det kan finnas en fara i att vänta för länge innan åtgärder sätts in när lärare märker att en elev har problem med sin läs- och skrivinläring. Det är viktigt att ta problemen på allvar (Myrberg 2004). Vi tror att det är betydelsefullt att lärare inte ser allt som problem, men att man samtidigt inte tror att allt löser sig av sig själv med tiden. Som lärare bör man vara vaksam på signaler för att kunna sätta in hjälp i rätt tid. Även lärare B tyckte att det absolut inte får gå för lång tid innan man tar tag i svårigheterna. Hon menade att man som lärare på några veckor bör känna till vilka elever som behöver extra hjälp. De två lärarna använde sig av olika sätt för att upptäcka läs- och skrivsvaga elever. Lärare B verkar lägga stor vikt på elevernas beteende medan lärare A i intervjun berättade att hon fokuserade på olika slags tester.

Genom denna undersökning har vi fått veta mer om hur lärare arbetar med de läs- och skrivsvaga eleverna. Vi upplever att de båda lärarna gör så gott de kan för att underlätta, hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter. Eleverna med läs- och skrivsvårigheter fick generellt mer hjälp än genomsnittet i klasserna. Lärarna försöker anpassa undervisningen så att den ska tillgodose alla elever. Det som vi upplevde som mindre bra i deras arbete är att de läs- och skrivsvaga fick alldeles för lite beröm och uppmuntran för att stärkas. Kanske är det svårt att veta hur mycket som är tillräckligt med beröm, men vi anser att alla elever bör bli sedda och bekräftade någon gång under dagen. Vår undersökning visar att flera elever inte fick något beröm under hela dagen, vilket vi tycker är skrämmande. För en positiv utveckling krävs att läraren stärker eleverna i det som de är bra på (Carlström 2001), och detta tyckte vi oss inte se under observationsdagarna. Något annat som vi tycker är värt att kommentera är att elever med läs- och skrivsvårigheter kanske skulle ha behövt mer hjälp och tid av lärarna än vad de hann med att ge.

Om denna undersökning hade innehållit fler observationer i varje klass tror vi att resultatet hade kunnat bli annorlunda ur vissa aspekter. Vi är medvetna om att man under en dag kanske inte får möjlighet att se allt som görs för de läs- och skrivsvaga eleverna, men vi

tycker ändå att undersökningen har varit givande. Trots att varje observation bara koncentrerades på en dag anser vi att resultatet är viktigt. Vi menar att det inte tar någon extra tid att ge beröm, och detta kunde ha getts betydligt fler gånger under de båda dagarna. Beröm bör ges varje dag, och därför ansåg vi att observationer under en dag kan vara betydelsefullt. Läs- och skrivsvårigheter kommer alltid att finnas, och därför anser vi att det är viktigt att ha kunskap om hur man underlättar för elever med dessa svårigheter. I inledningen skrev vi att det ska strävas efter att alla elever i behov av särskilt stöd ska få den hjälp de behöver i sin vanliga klass. Detta betyder att det blir ännu mer betydelsefullt för lärarna att ha ökade kunskaper om exempelvis läs- och skrivsvårigheter och hur man bör bemöta elever med dessa problem.

## **6. Sammanfattning**

Skolan har idag skyldighet att möta alla elever oavsett deras förutsättningar och behov, och för elever som har svårigheter har skolan ett särskilt ansvar. Elever med läs- och skrivsvårigheter tillhör gruppen elever i behov av särskilt stöd. För elever med läs- och skrivsvårigheter är det betydelsefullt att använda ett arbetssätt som är anpassat till deras nivå, och som motiverar dem till fortsatt lärande. Många läs- och skrivsvaga elever lider av ett dåligt självförtroende. Därför är det viktigt att fokusera på det som eleven är bra på, och utifrån det förbättra de svaga sidorna. Lärarens förhållningssätt har betydelse i mötet med eleverna. De läs- och skrivsvaga eleverna har ett extra behov av att bli sedda och bekräftade. Med positivt bemötande från läraren är det lättare att motivera eleverna att prestera bättre. Som lärare bör man kunna variera arbetssättet, för att tillgodose så många elever som möjligt.

Det bakomliggande syftet med den genomförda undersökningen var att genom observationer och intervjuer ta reda på hur lärare bemöter och hjälper elever med läs- och skrivsvårigheter i jämförelse med de övriga eleverna. Undersökningen genomfördes i två klasser med tillhörande lärare. Resultatet visade att de läs- och skrivsvaga eleverna fick mer hjälp och mer individanpassat arbetsmaterial än de övriga eleverna. Däremot fick de inte så mycket beröm och uppmuntran, flera av eleverna fick inga uppmuntrande ord alls. Lärarna i undersökningen visar att de försöker anpassa undervisningen så att den ska tillgodose alla elever, och de gör vad de kan för att underlätta, hjälpa och stödja de läs- och skrivsvaga eleverna. Men de båda lärarna menar att det ofta är tiden som hindrar dem från att hinna göra allt de vill för dessa elever.

## Litteraturförteckning

- Andersson, M. (1999) "Läs- och skrivsvårigheter går att "fixa till"". *Skolvärlden* nr. 16.  
Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Asmervik, S. m.fl. (2001) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (1999:63)  
Utbildningsdepartementet. Statens offentliga utredningar, SOU.
- Atterström, H. & Persson, R.S. (2000) *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2001) "Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter" i Ericson, B. red. (2001) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dryden G. & Vos J. (1994). *Inlärningsrevolutionen*. Malmö: Brain Books AB.
- Ericson, B. red. (2001) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003) *Läsa och skriva fast man inte kan*. Lund: Studentlitteratur.
- Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000* (2000) Skolverket. Västerås: Skolverket och Fritzes.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1999) *Dyslexi. Från teori till praktik*. Borås: Natur och kultur.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Lundgren, T. & Ohlis, K. (1995) *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS Bokhandel AB.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94* (1998) Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Madison, S. & Johansson, J. (1998) *Dyslexi. Vad är det? Vad kan vi göra?* Höganäs: Kommunlitteratur.
- Myrberg, M. (2004) "Slut på läskriget – andra rapporten. Hur kan skolan förebygga läs- och skrivsvårigheter". *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* nr.1 årgång 9.  
Stockholm: Svenska Dyslexiföreningen i samverkan med svenska dyslexistiftelsen.
- Olofsson, P. (1995) "Bra självförtroende hjälper dyslektiker". *Lärarnas Tidning* nr.17.  
Norrköping: Lärarförbundets förlagenhet.
- Rygvold, A-L. (2001) "Läs- och skrivsvårigheter" i Asmervik, S. m fl. (2001) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandeberg af, S. projektledare. (2001) *LÄSK (LÄs- och SKriv-projektet)*. Informationspärm

*med tips om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS (Förbundet Mot Läs- och Skrivsvårigheter), Svenska Dyslexiföreningen & Föräldraföreningen för Dyslektiska Barn.

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

Strömbom, M. (1999) *Dyslexi – visst går det att besegra*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Taube, K. (1990) "Självförtroendets betydelse" i Thorsén, K. red. (1990) *Einstein var en svag elev*. Stockholm: Förbundet Mot Läs och Skrivsvårigheter.

Teveborg, L. (2001) *Elever i behov av särskilt stöd*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Thorsén, K. red. (1990) *Einstein var en svag elev*. Stockholm: Förbundet Mot Läs- och Skrivsvårigheter (FMLS).

## Bilaga 1: Observationsschema

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Ger beröm/ uppmuntran (positiva ord)						
Negativt bemötande från läraren						
Hjälpmedel (tekniska hjälpmedel t ex datorn)						
Individanpassat arbetsmaterial (t ex andra böcker, förenklade stenciler)						
Elevens placering i förhållande till läraren						
Antal gånger läraren hjälper eleven						

Förtydligande av instruktioner på tavlan etc	
Lärarens förhållningssätt till elever med läs- & skrivsvårigheter	
Multisensorisk undervisning	

Klasstorlek: \_\_\_\_\_

## Bilaga 2: Observationsschema

	Övriga elever i klassen
Ger beröm/ uppmuntran (positiva ord)	
Negativt bemötande från läraren	
Hjälpmedel (tekniska hjälpmedel t ex datorn)	
Individanpassat arbetsmaterial (t ex andra böcker, förenklade stenciler)	
Antal gånger läraren hjälper eleverna	



## Bilaga 3: Intervjufrågor

1. Vad har du för pedagogisk utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Har du fått någon utbildning inom specialpedagogiken med inriktning på läs- och skrivsvårigheter, antingen under din lärarutbildning eller under din verksamma tid som lärare? Om ja, vilken?
4. Uppmärksammar du elever med läs- och skrivsvårigheter? Och i så fall på vilket sätt?
5. Anser du att det är den ordinarie lärarens uppgift att hjälpa elever med dessa svårigheter? Var går gränsen för dig? Hur lång tid får det gå?
6. Får de läs- och skrivsvaga eleverna någon speciell hjälp i klassrummet? Om ja, hur? Erbjuder du några hjälpmedel?
7. Har du något speciellt förhållningssätt och bemötande till elever med läs- och skrivsvårigheter? Finns det något du tänker extra på i mötet med dessa elever?
8. Anser du att du har tillräckligt med tid för elever med läs- och skrivsvårigheter? Om nej, vad tror du att det beror på?
9. Vilken hjälp anser du att elever med läs- och skrivsvårigheter bör få i grundskolan?
10. Är det något du vill tillägga som inte kommit fram i intervjun?