



# **Läs- och skrivsvårigheter**

**- Metodval ur ett lärarperspektiv i olika skolformer**

**Annelie Björklund**

**Johanna Carlsson**

**Examensarbete 10 p  
Utbildningsvetenskap 41- 60 p  
Lärarprogrammet  
Institutionen för individ och samhälle  
Höstterminen 2007**

**Arbetets art:** Examensarbete 10 poäng, Lärarprogrammet

**Titel:** Läs- och skrivsvårigheter – Metodval ur ett lärarperspektiv i olika skolformer.

**Engelsk titel:** Literacy difficulties – Choices of methods in different types of schools from a teacher perspective.

**Sidantal:** 48

**Författare:** Annelie Björklund och Johanna Carlsson

**Handledare:** Anders Tevely

**Examinator:** Monica Hansen Orwehag

**Datum:** Augusti 2007

---

## Sammanfattning

**Bakgrund:** Dagens samhälle ställer allt större krav på läs- och skrivkunnighet då den skriftliga informationen ökar. Det är idag en naturlig del i vårt samhälle att kunna läsa och skriva samt att ta till sig information. De allra flesta människor lär sig läsa och skriva utan problem, men för en del uppstår det svårigheter. Läs- och skrivsvårigheter har alltid funnits och kan bidra till sämre villkor för utbildning samt personlig- och social utveckling. Elever med läs- och skrivsvårigheter finns i både grundskolan och grundsärskolan. En viktig del av lärarens uppgift är att välja och tillämpa de metoder som varje individ behöver för att, så långt det är möjligt, övervinna problemen.

**Syfte:** Syftet med studien är att jämföra olika uppfattningar om metoder som några lärare i grundskolan tidigare år och grundsärskolan använder för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter, samt vilka faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder.

**Metod:** Studien har genomförts med en kvalitativ ansats. Den utgår från ett lärarperspektiv då tio lärare har intervjuats, fem i grundskolans tidigare år och fem i grundsärskolan. Lärarna är verksamma på sju olika skolor i fem olika kommuner.

**Resultat:** Studien visar att lärare i både grundskolan och grundsärskolan använder flera olika metoder i sitt arbete med läs- och skrivinlärning samt när de får elever som har läs- och skrivsvårigheter. I studien framkommer det att lärarna arbetar med både analytiska metoder och syntetiska metoder. De analytiska metoderna innebär att eleverna arbetar med helheten, ordbilder och hela texter och de syntetiska metoderna går ut på att eleverna arbetar med delarna, stavelser i ord och dess ljud, för att senare övergå till hela ord och texter. Grundskolan tillämpar övervägande de analytiska metoderna och först när det uppstår svårigheter hos elever med att lära sig läsa och skriva övergår lärarna till mer syntetiska metoder. Grundsärskolan arbetar mer med de syntetiska metoderna och mindre med de analytiska metoderna. Alla informanterna uppger att de ofta plockar delar av olika metoder för att på bästa sätt möta eleverna i sin kunskapsinhämtning. Hur de arbetar och tillämpar metoderna beror på egna erfarenheter, elevens utvecklings- och kunskapsnivå samt andra omständigheter såsom miljö, resurser, tid mm. Lärarna i vår studie framhåller vikten av att lärandet skall vara roligt och lustfyllt samt att det skall utgå från elevernas erfarenhetsvärld. Lärarna i de båda skolformerna anser att de har ett utbyte av varandra då samarbete oftast sker antingen kontinuerligt eller vid behov.

# Innehållsförteckning

## Sammanfattning

## Förord

## Inledning ..... 5

## Bakgrund..... 6

Styrdokument ..... 6

Läs- och skrivinläring i ett historiskt skolperspektiv ..... 7

Hur kunskapssyn påverkar undervisning och lärande ..... 9

Metoder för läs- och skrivinläring..... 10

Läs- och skrivsvårigheter ..... 13

## Syfte och frågeställningar ..... 17

## Metod..... 18

Metodval..... 18

Genomförande..... 18

Urval..... 18

Dataproduktion..... 18

Studiens giltighet..... 19

Etiska aspekter..... 19

Bearbetning och analys ..... 19

## Resultat..... 21

Resultatredovisning..... 21

Lärarnas bakgrund..... 21

Lärarnas kunskapssyn ..... 23

Metoder vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter ..... 24

Faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder..... 28

Stöd av arbetslaget och av lärare i andra skolformer ..... 33

Sammanfattande resultat ..... 34

## Diskussion ..... 36

Lärarnas bakgrund..... 36

Lärarnas kunskapssyn ..... 36

Metoder vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter ..... 37

Faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder..... 39

Stöd av arbetslaget och av lärare i andra skolformer ..... 41

Metoddiskussion..... 41

Slutord ..... 42

Förslag till framtida forskning..... 42

## Referenslista

## Bilaga 1

## Bilaga 2

## **Förord**

Vi vill rikta ett stort tack till de tio lärare som tagit sig tid till att delta i vår studie genom att delge oss sina uppfattningar, kunskaper och erfarenheter om metoder vid läs- och skrivinlärning samt vid läs- och skrivsvårigheter.

Vi vill också tacka vår handledare Anders Tevely som hjälpt och stöttat oss genom arbetets gång. Hans tankar, idéer och erfarenheter har varit en stor tillgång för oss.

Tack också till våra familjer som har skött marktjänsten då vi varit helt uppe i vårt arbete.

## Inledning

Läsa och skriva är en naturlig del av vårt samhälle och de flesta vuxna läser och skriver obehindrat. Genom att kunna läsa tar vi till oss skriftlig information och genom att skriva kan vi förmedla våra tankar till andra människor. För de flesta barn går läs- och skrivinläringen lätt medan andra har svårt för att lära sig. Forskningen visar att läs- och skrivsvårigheter är ett aktuellt ämne då man runt om i skolorna blir mer medveten om problemet och fler fall upptäcks. Uppskattningsvis är det cirka 20 % av Sveriges befolkning som har någon form av läs- och skrivsvårigheter och därmed cirka 20 % av alla skolbarn (Nielsen, 2005; Stadler, 1994).

En barngrupp består av individer med de mest skilda förutsättningar och därför är det viktigt att lärare känner till olika arbetsmetoder för att möta alla elever på bästa sätt. Uppläggningsen av undervisningen och val av arbetsmetoder kan bli avgörande för läs- och skrivinläringen för en del barn (Lundgren & Ohlis, 1995). Läs- och skrivsvårigheter kan ha många olika orsaker, det kan vara biologiska, sociala eller pedagogiska. Svårigheter med läsning och skrivning kan i förlängningen skapa sämre förutsättningar för både utbildning, social status och personlig utveckling (Eriksson-Gustavsson, 2005; Nielsen, 2005).

Vi är två förskollärare som under det gångna läsåret har vidareutbildat oss till lärare med inriktning mot förskoleklass och skolans tidigare år. Genom tidigare erfarenheter har vi båda kommit i kontakt med läs- och skrivsvårigheter på olika sätt.

Annelie har erfarenheter dels genom sitt arbete med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Hon har också erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter som förälder då hennes son har diagnosen dyslexi. Eftersom hon har den här bakgrunden vill hon i sin yrkesroll kunna förstå och möta elever med läs- och skrivsvårigheter på ett sätt som de har rätt till. Genom vår undersökning får hon en bredare kunskap och bättre möjligheter att bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter.

Johanna har under de senaste 13 åren arbetat med barn i behov av särskilt stöd och specialpedagogiken ligger henne varmt om hjärtat. Erfarenheterna säger henne att det finns många elever med läs- och skrivsvårigheter och genom en fördjupning inom området blir hon bättre rustad till att bemöta de eleverna på ett bättre sätt i sin kommande yrkesroll.

Elever med läs- och skrivsvårigheter är vanligt förekommande och finns inom olika skolformer så som grundskolan och grundsärskolan. Det är intressant att studera olika uppfattningar om arbetsmetoder som lärare använder sig av vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter hos elever på grundskolans tidigare år och grundsärskolan. Det är också av intresse att jämföra vilka arbetsmetoder lärarna använder inom de olika skolformerna samt vilka faktorer som påverkar lärarnas val av metod.

# Bakgrund

## Styrdokument

### Grundskolan

Grundskolan är en skolform som skall bidra till att elever tillägnar sig den kunskap och den färdighet som behövs för att vara delaktig i det liv samhället kräver. Eleverna har rätt att påverka sin skolgång och utbildning och inflytandet skall anpassas efter ålder, erfarenhet och mognad. Skolan skall ge elever med svårigheter särskilt stöd under sin skolgång (Regler för målstyrning, 2002).

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. (Lpo 94, 1998 s.5)

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Lpo 94, 1998 s.5)

### Grundsärskolan

Grundsärskolan är en skolform som skall bidra till att elever med utvecklingsstörning får en individanpassad utbildning. Eleverna har rätt att påverka sin utbildning utifrån sina villkor och förutsättningar. Den här skolformen skall i så hög grad som det är möjligt motsvara grundskolan (Regler för målstyrning, 2002).

Skolan ansvarar för att varje elev som lämnar grundsärskolan har ökat medvetenheten om sina egna förutsättningar. (Lpo 94, 1998 s.11)

Skolan ansvarar för att varje elev som lämnar grundsärskolan känner till och förstår grundläggande sammanhang i sin omvärld och så långt möjligt får insikt i grundskolans kunskapsområden och övergripande perspektiv. (Lpo 94, 1998 s.11)

Rektorerna inom de båda skolformerna ansvarar för att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Rektorn skall fördela resurser och stödåtgärder samt skapa lämpliga klasser och grupper (Regler för målstyrning, 2002).

### Skolans uppdrag inom ämnet svenska

Undervisningen i ämnet svenska skall ge alla elever tillfällen att ofta använda språket inom både tal, skrift samt läsning. Målet är att eleverna skall få en ökad kunskap, att förstå och tillägna sig litteratur och annan information. För att ge eleverna en god läs- och skrivinlärning måste de få utveckla kännedom om språkets uppbyggnad och system (Skolverket, 2000). För att förstå språkets uppbyggnad och system behöver eleverna få en språklig medvetenhet, fonologisk medvetenhet, begrepps- och ordförståelse samt många möjligheter till bokstavs- och alfabetens träning. Träning ger färdighet och är något som krävs för att man ska bli en duktig läsare och skrivare (Kullberg, 2006).

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Lpo 94, 1998, s.5)

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. (Lpo 94, 1998, s.10)

## **Skolans skyldigheter vid läs- och skrivsvårigheter**

Läs- och skrivsvårigheter nämns inte specifikt i skolans styrdokument utan ingår i benämningarna elever med behov av särskilt stöd eller elever med särskilda behov. Det är rektorerna och övrig personal på skolorna som ansvarar för att de här eleverna blir bemötta på rätt sätt.

Alla som arbetar i skolan skall:

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. (Lpo 94, 1998 s.12)

Läraren skall:

- utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.
- Organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. (Lpo 94, 1998 s.12)

## **Läs- och skrivinlärning i ett historiskt skolperspektiv**

### **Historik**

Redan på 1600-talet fanns det krav på läsfärdighet, då främst från kyrkligt håll. Den som önskade bli medlem i en socken var tvungen att kunna läsa några böner. På den tiden lärdes texter in genom memorering. Enskilda skolhus var mycket sällsynta dock kunde högt uppsatta personer bygga en skolbyggnad till sina anställdas barn. Det fanns personer som vandrade från hus till hus och utförde undervisning i hemmet. Varje by hade ansvaret att alla invånare blev läskunniga och kunde skriva sitt namn. Med kyrkans hjälp fick man kontroll över vem som föddes och dog och de kunde på så sätt hålla reda på vilka som skulle kunna läsa. Prästen och klockaren åkte runt och gjorde husförhör och skrev ner vad man kunde inom läsning och skrivning (Kullberg, 2006). Husförhören utgick från katekesen, som skrevs av Martin Luther vilken skulle vara en förenkling av bibeln. De här texterna var rådande och innehöll den rätta läran och de givna svaren. Katekesen skulle vara för det enkla folket och dit räknades även barnen. Den var inte bara en lära om den kristna tron utan också den tidens samhällslära. Det fanns en tydlig uppdelning i maktfördelningen mellan överordnade och underordnade i den del av Katekesen som benämndes Hustavlan. Exempel på maktfördelningen var prästen – församlingsbor, man – hustru, förälder – barn och husbondfolk – tjänare. Prästerna skulle med hot om djävulen få folk att lära sig läsa. Lyckades inte det här så kunde, förutom hotet om djävulen, världsliga straff utdömas. De här straffen skulle verkställas av dem som tillhörde de överordnade. Exempel på sådana straff var stockstraffet, eller böter och man kunde även förbjudas att ta nattvarden, gifta sig eller att döpa sina barn. När det gällde barnen skulle de först varnas och om ingen bättring skedde skulle de få risaga (Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson, 2006; Isling, 1988).

1842 infördes den första folkskolestadgan i Sverige. Enligt stadgan skulle det finnas seminarieutbildade lärare i varje socken samt i varje stadsförsamling. Den skulle inte ersätta hemundervisningen, men blev ett bra komplement då många föräldrar inte klarade av att undervisa sina barn. 1861 infördes skolinspektörer som kontrollerade att folkskolestadgan följdes. Växelundervisning var vanligt, vid den här tiden, då läraren undervisade de äldre eleverna som sedan undervisade de yngre eleverna. Det här systemet kritiserades mycket och avskaffades officiellt 1864. Från och med att folkskolan infördes hade varje sjuårigt barn rätt till skolgång men skolorna var få och kunde ligga långt från hemmet. 1853 infördes småskolor för att motverka den långa skolvägen för eleverna och för att locka fler barn till skolan och cirka 20 år senare blev småskolan en del av folkskolan (Richardsson, 2004). Folkskolan använde sig av lästavlor i trä. På tavlan klistrades olika textsidor upp som innehöll

alfabetet och trosbekännelsen. Utifrån trätavlorna utvecklades ABC-häftena som trycktes upp i massproduktion. Här fick man lära sig läsa och skriva genom hemläsning och memorering. Boken inleddes med en alfabetssida följt av Fader vår och Trosbekännelsen som fortfarande var viktiga inslag i läs- och skrivinläringen. Snart kom Katekes-ABC-böckerna. Böckernas syfte var att läsläran skulle kombineras med katekesens innehåll och därmed få människorna att förstå betydelsen av den. 1878 blev katekesen en egen bok och läroböcker började tillverkas (Kullberg, 2006).

Under 1800-talet lärde man sig nya ord genom att repetera dem efter ett mönster som kallades bokstaveringsmetoden eller stavningsmetoden. Bokstavens namn var det viktigaste, därpå stavelsen för att sedan övergå till hela ordet. Ovanstående metod ersattes av ljudningsmetoden, här användes bokstävernans ljud till att ljuda ihop ord eller delar av ord (Isling, 1988). När eleverna lärde sig läsa ansåg man att de uppnått läsförståelse då de kunde läsa av en text korrekt. Hur eleven tillägnade sig innehållet eller mängden text som lästes var inte viktigt. Repetition och upprepning var det centrala i undervisningen (SOU 1997:108). I 1800-talets skola var det inte bara läsfärdigheten som var målet för läsundervisningen, eleverna skulle också lära sig läsa på ett sådant sätt att strävsamhet, noggrannhet, ordning, uthållighet och lydighet utvecklades. Tros och moraluppfostran var skolans huvudsakliga uppgift där eleverna blev förberedda för både det materiella och andliga livet. Skolan skulle också ge en fostran i kärlek till fosterlandet. Den här tros- och moraluppfostran präglade skolan från 1840- fram till 1920-talet (Isling, 1988).

Under 1940-talet tillsattes en utredning som hade för avsikt att se om man kunde få en mer samlad och enhetlig skola. Skolsystemet var splittrat och man ville bland annat komma tillrätta med förhållandet mellan folkskolan och andra skolformer som till exempel realskolan. 1950 kom ett riksdagsbeslut som innebar att skolplikten skulle förlängas till nio år och att skolan skulle bli mer enhetlig. Beslutet var oklart formulerat och fick inte den genomslagskraft som var tänkt. I slutet av det här årtiondet tillsattes ytterligare en utredning och den ledde till ett genomgripande beslut. 1962 års skolbeslut fastslog att folkskolan, realskolan och flickskolan skulle avskaffas och istället skulle en obligatorisk nioårig skola införas. Den nya skolan gavs namnet grundskola för att markera att det var något nytt. Med införandet av grundskolan kom den första läroplanen, Lgr 62. Skolan var nu indelad i tre stadier, låg-, mellan- och högstadium. Det sista stadiet var dock delat på så vis att årskurs 7 och 8 var sammanhållna medan årskurs 9 var linjedelad och eleverna valde inriktning. Det här var en kompromiss gentemot de som ville ha kvar realskolan. 1969 var det dags för en ny läroplan, Lgr 69, och då slopades de sista resterna av delningen och även årskurs 9 blev sammanhållna. När Lgr 69 infördes påbörjades ett arbete som skulle leda till att undersöka hur läroplanen tillämpades och vilka problem som uppstod. Det här arbetet utmynnade i ytterligare en ny läroplan, Lgr 80, som infördes 1980. Den senaste läroplanen, Lpo 94, tillkom efter att ansvarsfördelning och styrning inom skolan förändrades. Lpo 94 skiljer sig på en punkt från övriga läroplaner då den omfattar hela det obligatoriska skolväsendet, det vill säga år 1 – år 9, sameskolan, specialskola och särskola. 1998 skrevs Lpo 94 om och innefattar nu även fritidshemmet och samma år fick förskolan en egen läroplan. De här två verksamheterna är dock inte obligatoriska (Isling, 1993; Richardson, 2004).

Enligt Börjesson (1997) så kunde lärarna redan vid folkskolans införande märka att elever lärde sig i olika takt och att alla inte kunde följa den normala undervisningen. Elever som hade någon form av läs- och skrivsvårigheter ansågs vara psykiskt handikappade. Begåvningsstest var en vanlig del i skolan och under första delen av 1900-talet införde man hjälpklasser eller läsklasser vars syfte var att minska kvarsittningen i skolan. Andra namn än

hjälpklasser kunde vara svagklasser, extraklasser eller b-klasser. Under 1940-talet införde man mognadstester för att se om barnet var moget för att börja skolan. Barn som ansågs omogna kunde få förskjuten skolgång. Genom den här utvecklingen växte behovet av speciallärare fram. Trots införandet av speciella klasser innehöll läroplanerna inga pedagogiska anvisningar för de här eleverna. Målsättningen med specialundervisningen var att befria de övriga eleverna från inflytande som kunde hämma dem (Börjesson, 1997). 1954 användes begreppet särskola för första gången som benämning på en särskild undervisningsform för utvecklingsstörda elever. Focus flyttades i och med det här från hantering och förvaring till att ge eleverna undervisning. Under 1970-talet integrerades särskolan med grundskolan då man ville åstadkomma en ökad social delaktighet för att motverka segregering och avståndstagande. Det senaste årtiondet är det vanligt att särskolan är belägen i grundskolans lokaler och det förekommer ibland individintegrerad undervisning då eleven går över och har vissa ämnen i någon av grundskolans klasser (Szónyi, 2005).

### **Hur kunskapssyn påverkar undervisning och lärande**

Enligt Maltén (1997) pågår en ständig diskussion bland lärare hur kunskapssynen påverkar utformningen av undervisningen och i förlängningen hur det påverkar elevernas prestationer, utveckling och kunskapsinhämtning. Det är viktigt att lärarna själva är medvetna om vilken kunskapssyn de står för, vem de är inspirerade av och vilka fördelar samt nackdelar de ser med den. Vilken kunskapssyn lärare har grundar sig i vilken människosyn de har. Ser lärare elever som sociala, ansvarslösa eller självförverkligande människor påverkar det deras kunskapssyn och deras arbetssätt (Maltén, 1997). En traditionell syn på utbildning är förmedlingspedagogiken vilket innebär att eleven skall tillägna sig färdiga delar som läggs till de gamla kunskaperna. Lärarens roll blir att genom föreläsningar förmedla sin kunskap om hur saker och ting förhåller sig, vilket härstammar från reformationstiden då Katekesen var utgångspunkt i undervisningen (Isling, 1988). Eleverna får i och med det här en mer passiv roll i lärandeprocessen. Under senare år har en ny kunskapssyn fått en alltmer framträdande roll, här skall eleverna utifrån sin nuvarande kunskap bygga upp en ny förståelse för omvärlden. Eleverna utmanas att själva tänka och förstå saker och därmed bygga upp kunskap på ett djupare plan. De är aktiva i sin lärandeprocess. Lärarens roll blir att skapa förutsättningar för elevernas lärande, att stödja och handleda eleverna så att de får möjlighet att reflektera och ställa nya kunskaper mot gamla uppfattningar (Hedin, 1997).

Enligt Lpo 94 (1998) skall skolan bedriva en undervisning som är demokratisk och som förbereder eleverna för att aktivt leva och verka i samhället. Elevernas personliga ansvar för sin utbildning skall successivt öka med ålder och mognad och läraren skall utgå från att eleverna vill och kan ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Läraren skall även utgå från varje enskild individs nivå och förutsättningar. Mortimore (1999) poängterar vikten av att skolan följer med i samhällets snabbt föränderliga utveckling. Eleverna bör ses som aktiva i sin kunskapsutveckling. Lärarens roll är att handleda sina elever och delge sitt kunnande men framförallt visa nya vägar till kunskap. Genom att eleven får tillgång till olika sätt att inhämta kunskap stärks delaktigheten i undervisningen.

Vygotskij har haft ett stort inflytande på pedagogiken i Sverige. Hans teori benämns som socialkonstruktivistisk och betonar att interaktionen mellan individer är central. Han framhäver också det sociala, språkliga och kulturella faktorernas betydelse för barns utveckling, inläring och tänkande (Dahlgren et al., 2006; Lindö, 2002).

Dewey, en av de mest omtalade pedagogerna under 1900-talet ville förändra kunskapssynen inom skolan och hans pragmatiska syn på pedagogik har enligt Strømnes (1995) gett influenser till den svenska skolan. Dewey ansåg att skolan skulle utgå från elevernas praktiska erfarenheter som kommer från sociala och vardagliga händelser. Elevernas intressen var viktiga utgångspunkter i lärandet och undervisningen skulle vara individuellt anpassad. Skolan skulle ses som en mötesplats för socialt liv där varje elev fick söka sin egen insikt och förståelse med läraren som vägledare. Skolans mål skulle vara att lösa livsnära och dagliga problem. Undervisningen skulle kännetecknas av problemlösning och arbetsprojekt och vara en förberedelse för yrkeslivet. Mycket av Deweys tankar lever kvar i skolans värld än idag (Strømnes, 1995).

Professorn i pedagogik, Tom Tiller (1999) grundar sin kunskapssyn i att eleverna skall ses som en resurs. Eleverna får en mer aktiv roll då de blir delaktiga i sin kunskapsutveckling. Skolan bör betrakta kunskapen som en konstruktion där eleverna är delaktiga i skapandet av sin kunskap inom olika områden. Tiller menar vidare att det är viktigt att utgå från den lokala miljön och elevernas olika erfarenheter och kunskaper som de redan har och som de skaffar sig utanför skolan. Grundas utbildningen på saker som är angelägna för eleverna skapas bra motivation för att lära sig. Den här kunskapssynen ser till varje elevs individuella behov, nivå och förutsättningar. För att människor skall inhämta kunskap måste de aktivt ta del i läroprocessen. Undervisningen blir då spännande och stimulerande, den fångslar och lockar eleverna till mer lärande. Skolan är med och lägger grunden till livslångt lärande (Tiller, 1999).

## **Metoder för läs- och skrivinlärning**

### **Ett urval metoder vid läs- och skrivinlärning.**

Det har länge pågått en diskussion om metoder vid läs- och skrivinlärning där olika lärares inställning till metodval debatterats. Något svar på frågan om bästa metod har inte framkommit utan lärarens kunskaper och kompetenser är av större betydelse. Resultatet beror på hur lärare tolkar och tillämpar sin metod, hur de möter eleverna och skapar bra inlärningsmöjligheter (Stadler, 1998). I den här debatten om bästa metod har det analytiska arbetssättet satts mot det syntetiska arbetssättet. Det analytiska innebär att man utgår från helheten, ordbilder och texter vid läs- och skrivinlärning. Det syntetiska arbetssättet innebär att man går från delarna, stavelser och dess ljud för att senare övergå till hela ord och texter. De här två arbetssätten ligger till grund för de olika metoder som skapats för läs- och skrivinlärning (Liberg, 2006).

### **Montessorimetoden**

Metoden skapades av Maria Montessori, som var italienska och utbildad läkare, under sekelskiftet 1900. Hennes idé om inlärning var att gå från det konkreta till det abstrakta. Genom rätt stöd och stimulans tillvaratas barns naturliga resurser. Inlärningen ska utgå ifrån barnets erfarenhetsvärld och mognad (Gustafsson, 1993). Montessori startade ett barnhem för fattiga barn i Rom. De här barnen ansågs vara gravt störda och obildbara. Genom att Montessori tillämpade sin metod lyckades hon lära barnen att läsa och skriva. Barnen fick tillgång till en mängd material som de själva kunde arbeta med utifrån sin mognadsnivå. Hennes metod fick genomslag och allt fler lärare började tillämpa den runt om i olika skolor. Montessoripedagogiken grundas på en demokratisk människosyn. Eleverna måste få utvecklas ostört i sin egen takt och efter egna intressen. Materialet är noga genomtänkt och

tillrättalagt efter barnens nivåer (Isling, 1993). Klassrumsmiljön och andra föremål är anpassade efter elevernas storlek. Syftet med det här är att eleverna inte skall känna sig underlägsna gentemot läraren. Lärarens roll är att vägleda och hjälpa eleverna. Montessorimetoden har inslag av både analytiska och syntetiska arbetssätt (Montessori, 1992).

### **Waldorfmotoden**

Metoden grundades av Rudolf Steiner under början av 1900-talet i Tyskland. Steiner ville ha en skola för både pojkar och flickor från alla samhällsklasser där undervisningen skulle utgå från barnets utveckling och mognad. I Waldorfpedagogiken tas stor hänsyn till naturen och dess rytmer. Barnen får dagligen höra sagor som utgår från årstiderna. Allt material tillverkas av barnen själva och av de vuxna. Genom upprepning befasts kunskapen (Ritter, 1997). När eleverna lär sig läsa och skriva utgår de från det talade språket där övningar utförs unisont genom sång, musik, ramsor och rytmer. Därefter övergår undervisningen till skrivinläring. Läraren berättar sagor som knyter an till bokstäverna, där målsättningen är att ge eleverna en bild av bokstävernas form samt dess ljud, exempelvis s som i svan, k som i kung, r som i riddare och så vidare. Vid bokstavsinnläring använder eleverna alla sina sinnen och hela kroppen. Någon formell läsinläring förekommer i regel inte under första läsåret dock lär sig eleverna ordbilder. I årskurs två kombinerar eleverna ihop ordbilder till meningar för att senare övergå till att läsa längre stycken. I Waldorfmotoden ingår både syntetiska och analytiska delar. Eleverna arbetar både med enskilda bokstäver, dess form och ljud, samt med ordbilder (Carlgren, 1977).

### **Wittingsmetoden**

Metoden grundades av Maja Witting under 1950-talet och började tillämpas av andra under 1960- och 70-talet. Den är avsedd att användas vid nyinläring, ominläring, förstärkning samt vid vidareutveckling. Metoden syftar till mycket självständiga övningar som eleven behärskar och kan utföra utan hjälp, men inte så bra att eleven inte utvecklas (Witting, 2001). En grundtanke bakom metoden är att utgå från vad eleverna kan och inte kan. Metoden inleds med ett samtal mellan lärare och elev där de pratar om barnets erfarenheter. Samtalet skrivs sedan ner i en bok och används för att lära känna eleven. När de båda har talats vid har de ett samtal tillsammans med föräldern/föräldrarna. Genom observationer och intervjuer håller läraren och eleverna en bra kontakt. Klassrumsmiljön påverkas av metoden då det inte finns så mycket på väggarna, bänkarna står i ordnade rader eller grupper. Tanken är att elever i början av skriftspråklärandet inte skall utsättas för perceptuella störningar. Barnet har fullt upp med att lära sig bokstavsformer och ljud, sammanljuda och förstå innehållet. Wittingsläraren arbetar inte i helklass, utan enskilt eller i små grupper. Lärarens roll är att guida eleverna. Genom självständiga övningar lär sig eleven ta eget ansvar. Wittingmetoden börjar inläringen med vokalerna, i en speciell ordning och först senare introduceras konsonanterna, en efter en även de i en särskild ordning. Metoden är enbart syntetisk (Kullberg, 2006).

### **LTG-motoden**

Metoden grundades av Ulrika Leimar, under 1970-talet, då hon började ifrågasätta den traditionella läsmotodiken som var strikt och utfördes i samma takt för alla elever. LTG står för läsning på talets grund och är ett läs- och skrivinläringssystem grundat på elevernas egna

ord och meningar utifrån deras erfarenhetsvärld. LTG-metoden är analytisk och baserad på fem faser.

- Samtalsfasen där eleverna tillsammans med läraren samtalar om gemensamma händelser. Syftet är att få fram ett underlag för en text där eleven känner igen ord och meningar.
- Dikteringsfasen innebär att eleverna utformar meningar som läraren antecknar. Avsikten med den här fasen är att ge eleverna ett sammanhang mellan tal och skrift.
- Laborationsfasen ger eleverna möjlighet att arbeta med läs- och skrivinläring utifrån deras individuella nivå.
- Återläsningsfasen är den fas då eleverna läser sin text både enskilt och i grupp.
- Efterbehandlingsfasen som är den sista fasen ger eleverna möjlighet att arbeta vidare med sina ord och meningar (Druid-Glentow, 2006; Leimar, 1974; Lindö, 2002).

### **Iréne Johansson metoden**

Metoden grundades av Iréne Johansson, professor i fonetik, på 1980-talet. Metoden bygger på en teoretisk modell för språk- och kommunikationsutveckling. Den är framtagen för barn med utvecklingstörning där framförallt barnets aktiva roll betonas. Metoden genomförs med hjälp av en rad olika övningar som utförs tillsammans med barnet. Den vuxne ger handgriplig hjälp till barnet i de fall då det inte själv är aktivt. Barnet får aldrig vara en passiv mottagare eller betraktare. Metoden bör börja tillämpas i så tidig ålder som möjligt, gärna direkt efter födseln eller så snart föräldrarna är mogna för det. Genom att börja tidigt med metoden ökar barnets möjligheter till kommunikativ förmåga, vilket i sig leder till en tidigare och bättre språkinläring. Kontinuitet och repetition är två viktiga byggstenar i metoden samt att den är strukturerad och systematiskt upplagd. Metoden bygger även på att man tidigt inför tecken som stöd. Talet och språket utgör en grund för barnets senare läs- och skrivinläring. Iréne Johansson metoden är till största del syntetisk men har även vissa analytiska inslag då barnen arbetar med ordbilder till exempel sitt namn (Johansson, 1988).

### **Skriftspråksutveckling genom lek**

Enligt Vygotskij är det genom samspel med omvärlden som kunskapsutveckling sker. Barn utvecklar en förståelse för sin omvärld genom leken och utifrån barnets erfarenheter skapas en lek som utvecklar dem vidare. Det är de vuxnas uppgift att möta barnet i dess lek och föra barnets tankar vidare genom deras frågor (Pramling & Mauritzson, 1997). Frågan om när barn skall introduceras med skriftspråket har länge varit debatterat i pedagogiska miljöer. Enligt Eriksen-Hagtvét (1991) har barn ett stort utbyte av att tidigt, redan i förskoleåldern leka sig till skriftspråksutveckling. Genom att tidigt få möta skriftspråket bygger barnen upp en bra grund att stå på för kommande läs- och skrivinläring. Genom sina stora erfarenheter av ovanstående har Eriksen-Hagtvét (1991) arbetat fram en metod för att stimulera skriftspråket hos barn. Metoden bygger på att genom ett lekfullt sätt bekanta sig med läsning och skrivning. Språket knyts till handling via konkreta övningar av olika slag. Även Parlénvi (2002) nämner vikten av att introducera läsning och skrivning i tidig ålder, redan i förskolan. Förmågan att läsa kan i stort sett utvecklas i samma takt som talet. Det viktiga är att utgå från barnets erfarenheter och det som har ett sammanhang för dem. En annan metod som utgår från leken är Bornholmsmetoden. Den startades av en forskargrupp 1985 på Bornholm. Syftet med den metoden var att upptäcka sambandet mellan språklig medvetenhet och läsutveckling. Barnet skulle via leken och sin naturliga nyfikenhet utveckla sin tal- och språkkännedom (Dahlgren et al., 2006). Ovanstående metoder är övervägande analytiska då eleverna arbetar

mycket med rim och ramsor genom lek. De har även syntetiska inslag då de arbetar med att sätta samman ord, till exempel solglasögon, sol-glas-ögon.

### **Tragetonmetoden – IKT**

Metoden skapades av Arne Trageton och har i slutet av 1990-talet blivit alltmer vanlig i den svenska skolan. Metoden bygger på att man har datorn som utgångspunkt vid den första läs- och skrivinläringen. Datorn ersätter pennan och läs- och skrivinläringen blir skriv- och läsinläring. Genom att ändra till skriv- och läsinläring får eleverna ett närmare samband mellan de fyra huvudområdena i modersmålet nämligen tala, lyssna, skriva och läsa. Redan när eleverna börjar i förskoleklass får de använda datorn genom att leka och pröva sig fram med bokstäverna. De första dataprogrammen som används var speciellt utformade lek- och läsprogram och de är anpassade efter barnens ålder. Vid skolstart utförs ett bokstavstest på varje enskild elev för att få reda på hur många bokstäver de kan. Därefter får eleven genom olika övningar träna de bokstäver som de inte kan. Testet repeteras vid slutet av läsåret för att se utvecklingen hos eleverna. Testet är sedan utgångspunkt för följande skriv- och läsläring i skolan. Alfabetet skall finnas väl synligt i olika former i klassrummet. En viktig del i Tragetonmetoden är också det sociala samspelet som sker mellan elever då de sitter två och två tillsammans vid datorerna och skriver och mellan eleven och läraren då den samme ledsagar eleven fram mot ny kunskap. Den kommunikation som då uppstår leder till utökad kunskap. Tragetonmetoden har inslag av både analytiska och syntetiska arbetssätt (Trageton, 2005).

## **Läs- och skrivsvårigheter**

### **Definition**

Läs- och skrivsvårigheter är ett problem som visar sig genom att en individ har svårighet med att hantera ord och bokstäver i skriven text (Adler & Adler, 2006). Läs- och skrivsvårigheter kan visa sig på olika sätt, antingen kan en person ha problem med bara läsning eller bara skrivning eller så kan bekymren omfatta båda områdena. Svårigheterna kan även variera över tid (Rygvold, 1995). Elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha någon form av utvecklingsstörning eller andra problem som påverkar dem. Forskning visar att 70 % av de elever som har läs- och skrivsvårigheter är normalbegåvade och 30 % av alla drabbade har även någon form av funktionshinder (Parlenni, 2002).

Läs- och skrivsvårigheter används som beteckning på elever som av en eller annan anledning inte har de färdigheter i skriftspråket som man skulle kunna förvänta sig av deras ålder eller den årskurs de går i. De har ofta svårigheter även inom andra ämnen. (Rygvold, 1995 s.118)

### **Hur yttrar sig läs- och skrivsvårigheter**

När lärare upptäcker en svårighet eller ett problem hos elever vill de ta reda på orsaken, identifiera problemet eller hitta ett mönster. Hos elever med läs- och skrivsvårigheter finns det olika särdrag lärare kan vara uppmärksam på. Nedan följer några kännetecken, men elever med läs- och skrivsvårigheter behöver inte uppfylla alla för att man som lärare ska bli uppmärksam (Adler & Adler, 2006; Strömbom, 1999).

- Svårigheter att uppfatta och urskilja ljud i talat språk.
- Kastar om bokstäver och siffror, liknande bokstäver och siffror förväxlas.

- Skriver otydligt för att dölja stavfel.
- Glömmer prickar och ringar över bokstäver.
- Svårigheter med uttal, betonar ord fel.
- Svårt med att härma olika språkljud
- Läser långsamt, entonigt eller ofta fel.
- Tappar bort sig i texten, följer texten med fingret.
- Svårigheter med att lära sig klockan.
- Problem med att lära sig vänster och höger

### **Biologiska orsaker**

Synen hos elever med läs- och skrivsvårigheter kan vara nedsatt på olika sätt. Exempelvis kan samsynen vara dåligt utvecklad, vilket innebär att det ena ögat inte dominerar över det andra som det gör i normala fall. Fungerar inte det här kan bokstäverna vid läsning uppfattas som om de hoppar (Lundgren & Ohlis, 1995). Andra synsvårigheter kan vara brytningsfel eller synstress. Vid synstress klarar eleven endast att läsa några ord i taget och behöver sen vila. När de vilar blir texten suddig och de får börja om från början i texten (Sohlman, 2000).

Elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha hörselproblem som visar sig genom att det tar längre tid att uppfatta ljud och ordningsföljden på ljuden (Lundgren & Ohlis, 1995). Om eleverna har svårigheter med att uppfatta ljud kan följderna bli att de kastar om bokstäver, stavelser och ord. Den här svårigheten kan bero på att ett öra ännu inte blivit dominant utan man uppfattar ljuden med båda öronen samtidigt (Sohlman, 2000). En annan svårighet kan vara att man har en hörselnedsättning som gör att man inte hör ljud inom vissa frekvensområden (Høien & Lundberg, 1999).

En orsak till läs- och skrivsvårigheter kan vara dyslexi. Dyslexi utgör en undergrupp av läs- och skrivsvårigheter som särskilt definieras med avseende på svårigheternas orsaker och yttringar. Flertalet personer som har diagnosen dyslexi är normalbegåvade. Det anses av många forskare idag att dyslexi har neurologisk grund och att det kan vara genetiskt betingat. En biologisk orsak kan inte påverkas men med lämpliga åtgärder kan man kompensera de svårigheter som uppstår med lämplig pedagogisk behandling (Stadler, 1994). Høien och Lundberg (1999) menar att dyslexi har biologiska orsaker och är en svaghet som finns i det fonologiska systemet i hjärnan.

Utvecklingsstörning kan vara en annan biologisk orsak. Utvecklingsstörning kan bero på olika anledningar, till exempel kromosomavvikelse, fosterskador eller förlossningsskador. En person med diagnosen utvecklingsstörning har en intelligenskvot på under 70. Intelligenskvot får man fram genom att mäta olika förmågor i en persons kognitiva tänkande. Man delar upp utvecklingsstörning i tre nivåer, lindrig, måttlig och grav utvecklingsstörning. Beroende på vilken grad av utvecklingsstörning eleven har ju större svårigheter uppstår vid utveckling och inläring (Solheim, 1995).

### **Sociala orsaker**

Barns uppväxtmiljö är av stor betydelse för hur de utvecklar intresse för läsning och skrivning. Den miljö barnet växer upp i kan vara en orsak till läs- och skrivsvårigheter då barnet kan känna sig otryggt, vara tillbakadraget och/eller vara språkligt understimulerad. Det kanske inte finns tillgång till böcker och tidningar i hemmet, ingen som har läst sagor och ingen vuxen förebild som visar värdet och glädjen i att kunna läsa (Lundberg, 2006). I

rapporten, Att lämna skolan med rak rygg (SOU 1997:108) visas ovanstående samband då sociala och kulturella uppväxtförhållanden är avgörande för vilken kunskapsutveckling eleven får i skolan.

Kulturell mångfald är inte något nytt i den svenska skolan, cirka en femtedel av alla elever har invandrarbakgrund. De här eleverna läser enligt forskning något sämre än de elever som har svensk bakgrund. De kan också ha större svårigheter med läsförståelsen (SOU 1997:108). Eleverna har oftast en god fonologisk medvetenhet men de kan ha svårigheter med stavningen (Andersson, Belfrage & Sjölund, 2006).

### **Pedagogiska orsaker**

En annan orsak till läs- och skrivsvårigheter kan vara bristfällig undervisning då alla elever inte bemöts på rätt sätt utifrån deras nivå. Alla lärare kanske inte är rustade med rätt kunskaper eller kompetens (Høien & Lundberg, 1999). Den sociala, kulturella och etniska mångfalden i skolan är en utmaning för lärare. Det kan ställa till problem men också ge tillfällen att hitta nya vägar i undervisningen (SOU 1997:108). Skolan måste förändras för att lärare på bästa sätt skall kunna möta elever med läs- och skrivsvårigheter. Skolan bör arbeta fram fler alternativ och använda sig av andra former för lärande. Lärarens uppgift är att ge eleven en fullgod undervisning så att de utvecklas till välanpassande individer (Parlervi, 2002). Skolan måste fungera lokal- och personalmässigt. Elever med läs- och skrivsvårigheter behöver tillgång till lokaler, som inbjuder både till gemenskap och enskildhet, samt att det finns gott om personella resurser som kan tillgodose elevernas behov (Nielsen, 2005).

### **Konsekvenser vid läs- och skrivsvårigheter**

Elever med läs- och skrivsvårigheter tappar lätt tron på sig själva efter ständiga misslyckanden och att inte kunna läsa och skriva kan vara förödande på många sätt. Deras självkänsla, självförtroende och självbild kan försämrats (Parlervi, 2002). Om en elev inte enkelt och smidigt kan läsa och skriva enklare texter påverkas inte bara elevens möjligheter att klara undervisningen i svenska. Det kan i förlängningen leda till att de får svårigheter i andra skolämnen (Lundgren & Ohliss, 1995). Läs- och skrivsvårigheter kan skapa problem i matematikämnet, då eleven på grund av tidigare misslyckanden har byggt upp ett dåligt självförtroende. Upplevelsen av att inte kunna och inte duga leder till att eleven inte tror sig om att kunna lära sig något över huvud taget i skolan. En annan orsak till matematiksvårigheter kan uppstå då eleven har ett bristfälligt arbetsminne, vilket är vanligt hos elever med dyslexi. Genom att ständigt misslyckas kan en ond spiral skapas, eleven blir ointresserad och slutar engagera sig. Motgång föder nya motgångar (Lundberg & Sterner, 2006; Malmer, 2002; Nielsen, 2005). Om en elev inte får ut något av sin läsning kan det kännas meningslöst att försöka läsa och följderna kan bli att de slutar, eller i alla fall försöker undvika läsning. Läslusten försvinner och ersätts av olustkänslor. Om läsning inte förekommer så ger det konsekvenser för skrivningen, ordförrådet ökar inte och eleven kommer snabbt efter sina kamrater på alla områden i språkutvecklingen. Självkänslan och självförtroendet hos eleven blir sämre då de upptäcker att de inte kan och olusten mot att läsa och skriva blir allt starkare (Nielsen, 2005; Stadler, 1994). Det är inte helt ovanligt att de barn som kommer efter med läsning och skrivning, av olika orsaker, till slut ser sig själva som dumma, att det är något fel i huvudet på dem. Det är därför viktigt att fastställa så långt det är möjligt vad svårigheterna beror på för att den här känslan av dumhet som eleven bär på inte ska bli förödande. När orsaken väl är fastställd är det många barn som känner en lättnad när de får en förklaring till svårigheterna (Sohlman, 2000). Elever som har läs- och

skrivsvårigheter behöver ofta längre tid på sig för att bearbeta information. De behöver alltså längre tid på sig från tanke till handling. I skolans värld kan det här ställa till problem då eleven aldrig får chansen att besvara en fråga i helgrupp. Eleven får känslan av att inte räkna till då en annan elev redan har hunnit svara, innan den drabbade eleven ens har hunnit räkna upp handen (Parlenni, 2002).

Konsekvenser av att inte kunna läsa och skriva är något som följer med hela livet, om en person inte får den hjälp och det stöd som den behöver. Personer som vid vuxen ålder inte lärt sig läsa och skriva utarbetar ofta olika strategier för att klara sig i samhället och arbetslivet. De blir beroende av olika hjälpmedel som bandspelare, datorer med stavningsprogram eller av andra personer. Läs- och skrivsvårigheter kan ha stor inverkan på vidareutbildning, yrkesval samt kamratskap. Vid vidareutbildning väljs ofta korta utbildningar som inte kräver så mycket enskild läsning och som inte har några skriftliga examinationer utan bygger på mer praktisk erfarenhet. Det här kan leda till att personer med läs- och skrivsvårigheter inte väljer ett yrke de vill arbeta med utan ett yrke de klarar av att utbilda sig till. Praktiska yrken är i regel lågavlönade vilket i sig kan påverka personernas sociala liv (Eriksson-Gustavsson, 2005; Nielsen, 2005).

## Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att jämföra olika uppfattningar om metoder som några lärare i grundskolans tidigare år och grundsärskolan använder för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter, samt vilka faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder.

- Vilka metoder används vid läs- och skrivinlärning?
- Vilka metoder används för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter i grundskolan tidigare år respektive grundsärskolan?
- Vilka faktorer påverkar lärares val av arbetsmetoder?
- Vilka likheter eller skillnader finns mellan de olika skolformernas arbetsmetoder?

## **Metod**

### **Metodval**

För att få en förståelse för lärares tankar, beskrivningar och uppfattningar om läs- och skrivsvårigheter har vi valt en kvalitativ ansats. Genom intervjuer vill vi få svar på varför de intervjuade personerna handlar och upplever som de gör utifrån den miljö och livsvärld de lever och verkar i samt utifrån de erfarenheter personerna har. Med en kvalitativ ansats kan man studera människors uppfattningar om verkligheten. Eftersom vi utförde intervjuer med olika personer, fick vi fram en mängd skilda synvinklar som bidrar till en mångfald över hur olika människor uppfattar ett fenomen, i vårt fall metoder vid läs- och skrivsvårigheter (Backman, 1998; Kvale, 1997, Starrin, 1994).

### **Genomförande**

Vi har genomfört tio intervjuer med lärare, fem i grundskolans tidigare år och fem i grundsärskolan. De flesta intervjuer har utförts av oss båda, några har vi utfört var för sig då oförberedda händelser inträffade. Vi har utfört intervjuerna efter informanternas önskemål vad det gäller tid och plats. Det är viktigt att den intervjuade känner sig trygg i intervjusituationen och samtliga intervjuer, utom en, har utförts på informanternas arbetsplatser (Bell, 1995; Kvale, 1997). En intervju utfördes hemma hos en informant, efter önskemål om det. Varje intervju tog mellan 30 minuter upp till en och en halv timme. De gånger vi var två på intervjuerna hade en av oss en mer framträdande roll vid intervjutillfället, medan den andra skötte bandspelaren och kunde inflika med följdfrågor och kommentarer om så behövdes. Enligt Bell (1995) är det bra om man har en genomtänkt arbetsfördelning vid intervjun.

### **Urval**

För att få tag i informanter kontaktade vi rektorer på sju olika skolor i fem olika kommuner. Från rektorerna fick vi ett samtycke för undersökningen samt förslag på lärare som vi kunde kontakta. Urvalet är därför baserat på personlig kännedom då rektorerna rekommenderade lärare som de ansåg vara lämpliga för vår studie (Merriam, 1994). Det är viktigt att vi får bra informanter som har en bra inställning till att medverka i intervjun. Lärarna kontaktades med hjälp av e-mail eller telefon och efter överenskommelse bokades tider in för intervjuer. Vi har valt att tillfråga flera kommuner då vi förmodar att det ger ett bredare resultat. Arbetar man inom samma kommun får man oftast liknande fortbildning och handledning som då skulle ha kunnat ge ett mer liknande svar. Genom att göra ett brett urval säkerställs en viss variation i uppfattningar och en spridning i resultatet (Trost, 2001). Eftersom det även var svårt att få tag i informanter var det bra att tillfråga så många kommuner, då sannolikheten att finna dem ökade.

### **Dataproduktion**

Med utgångspunkt från frågeställningarna arbetade vi fram en mall för intervjuerna, med halvstrukturerade frågor, vilket innebar en möjlighet att ställa följdfrågor till informanternas svar och anpassa dem efter hur samtalet fortlöpte. I intervjumallen angav vi de huvudsakliga ämnen som skulle tas upp samt i vilken ordning de skulle komma. Genom att göra relevanta intervjufrågor fick vi fram det vi ville veta i studien (Kvale, 1997). När vi utformade intervjumallen började vi med att göra en ”brain storm” utifrån frågeställningarna. Efter den

diskuterade vi vilka frågor som var relevanta att ta med, och vilka av dem som svarade upp till vårt syfte och våra frågeställningar. När vi utförde intervjuerna användes intervjumallen som en utgångspunkt för samtalet. Intervjuerna har dokumenterats med hjälp av bandspelare. Bandinspelning är bra på många sätt då man kan lyssna till tonfall och ordval flera gånger efter intervjun och skriva ner vad som ordagrant sagts (Bell, 1995; Trost, 1997). Studien har en låg grad av strukturering eftersom frågorna i intervjuerna är öppna. Det finns inga fasta svarsalternativ utan informanten tolkar frågan på sitt sätt och svarar utifrån sina erfarenheter. Intervjuerna har skiftat från person till person. Frågorna har inte ställts i en speciell ordning utan de har varierat efter informanternas svar. Intervjumallen har däremot hjälpt oss då vi utgått från den när vi intervjuat för att inte missa några väsentliga delar i intervjun. I och med det här har studien en låg standardisering (Olsson & Sörensen, 1999; Trost, 1997).

## **Studiens giltighet**

Eftersom vi har gjort kvalitativa intervjuer är resultatet inte generaliserbart, utan gäller endast för de deltagande i studien (Kvale, 1997). Det passar inte att tala om generaliserbarhet på studier som är ute efter det unika, som varje informant upplevt, och som är inriktade på tolkningar av uppfattningar och svar (Merriam, 1994). Vår förhoppning är dock att studien ska ge nya perspektiv och ny kunskap. Genom att vi hela tiden har haft vårt syfte och våra frågeställningar som utgångspunkt i arbetet har vi ökat studiens validitet, sannolikheten att studien mäter det som den är avsedd att mäta (Bell, 1995). Intervjuerna måste spegla de fenomen och variabler som vi är intresserade av. När man gör en kvalitativ studie kan det bli märkligt att tala om studiens reliabilitet, tillförlitlighet, eftersom den inte skulle få samma resultat om den skulle utföras en gång till. Människor gör dagligen nya erfarenheter som påverkar deras uppfattningar och därmed deras svar (Trost, 1997).

## **Etiska aspekter**

Vi har under studiens gång följt de fyra forskningsetiska principerna i undersökningen, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet samt informationskravet (Forskningsetiska principer, 2002). Informanterna fick genom missivbrevet en kort introduktion om de etiska aspekterna och innan vi utförde våra intervjuer var vi noga med att informera dem om ovanstående. De informerades bland annat om att intervjun var anonym och frivillig och kan avbrytas när som helst. Vi förklarade att det insamlade materialet endast kommer att användas i undersökningssyfte samt att informanternas identitet inte kommer att röjas, utan ersättas med fingerade namn. De informerades även om att det endast är vi som gör undersökningen som kommer att lyssna till bandinspelningarna och att de kommer förvaras på ett sätt som gör att obehöriga inte kommer åt materialet.

En informant ville inte att vi skulle använda bandspelare vid intervjun, då hon kände sig oroad när det gäller tystnadsplikten. Vi respekterade hennes synpunkter, informanten måste ge sitt tillstånd för bandinspelning och man måste respektera informantens önskemål (Ely, 1993). Intervjun antecknades istället för hand och renskrevs sedan för att tillsammans med de andra intervjuerna ligga till grund för bearbetning och analys.

## **Bearbetning och analys**

Den kvalitativa ansatsen gav oss bra möjligheter till tolkning och analys av det insamlade materialet (Kvale, 1997). Vi delade upp och renskrev intervjuerna var för sig för att sedan

analysera dem tillsammans. Vid analysen delades svaren in i lämpliga områden som hjälpte oss att tolka och analysera informanternas svar. Vi valde att i varje område analysera grundskolans intervjuer för sig och grundsärskolans för sig. Därefter gjordes en kategorisering för att tydligt se likheter och skillnader. Det är viktigt att söka efter likheter, skillnader, kategorier och mönster för att få fram de resultat forskarna söker efter (Bell, 1995).

Vi har valt att visa resultatet i fem olika områden. Under några områden har vi valt ut kategorier som tydliggörs genom att vi har skrivit dem i kursiv stil. Vi har även valt att citera informanternas svar för att förtydliga dels kategorierna men även resultatet. De citat vi valt ut styrker våra kategorier och resultat på ett relevant sätt. Citaten har till viss del redigerats, avbrutna meningar och utfyllnadsord har vi valt att ta bort för läsbarhetens skull. Det är dock viktigt att påpeka att innebörden av det som sagts inte har ändrats av den här redigeringen. I studien är det inte viktigt att veta vilken informant som sagt vad utan det viktigaste är vilken skolform de arbetar i. Vi har därför valt att sätta in citaten under respektive skolform i resultatet. Genom vår analys och bearbetning av våra data fick vi svar på våra forskningsfrågor och därmed djupare kunskaper inom metoder man kan använda vid läs- och skrivinlärning samt vid läs- och skrivsvårigheter. Vi fick genom undersökningen även se likheter och skillnader mellan metoder man använder inom de olika skolformerna.

## Resultat

### Resultatredovisning

Vi har valt att redovisa resultatet i fem huvudområden som vi tagit fram utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

### Lärarnas bakgrund

#### Lärarnas kunskapssyn

#### Metoder vid läs- och skrivinlärning samt vid läs- och skrivsvårigheter

#### Faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder

#### Stöd av arbetslaget och av lärare i andra skolformer

I några av huvudområdena finns det underrubriker för att tydligt åskådliggöra det som framkommit i studien. Under varje område belyser vi grundskolans- och grundsärskolans resultat var för sig och sedan görs en kort redovisning om likheter och skillnader mellan de båda skolformerna. Utgångspunkten för resultatredovisningen är de tio kvalitativa intervjuer som utförts i undersökningen. I området, Lärarnas bakgrund, har vi valt att visa resultatet dels i tabell men även deskriptivt. Genom tabellen belyser vi tydligt olika variabler som är av betydelse för studien. För att tydliggöra våra kategorier har vi valt att skriva dem i kursiv stil.

## Lärarnas bakgrund

### *Grundskolan*

Grundskolan	Malin	Birgitta	Ulrica	Sara	Frida
<b>åldersintervall</b>	36 – 40 år	56 – 60 år	51 – 55 år	61 – 65 år	61 – 65 år
<b>erfarenhetsår</b>	11 – 15 år	36 – 40 år	31 – 35 år	41 – 45 år	41 – 45 år
<b>utbildning</b>	grundskollärare 1-7 (svenska, samhällsorientering, musik)	lågstadie lärare	lågstadie lärare	småskollärare	småskollärare
<b>utbildningsår</b>	1990-talet	1970-talet	1970-talet	1960-talet	1960-talet
<b>extrautbildning inom läs- och skrivsvårigheter</b>		specialpedagogik	Dagskurs i LTG	LTG	

Figur 1. Lärarnas bakgrund i grundskolan

Grundskolans lärare är mellan 36 och 65 år. De har arbetat alltifrån 12 år till 44 år inom skolans värld. Alla informanter har en lärarutbildning som de flesta genomgått under 1960- och 70-talet. En av dem har utbildat sig under 1990-talet. Tre av lärarna har någon form av vidareutbildning inom läs- och skrivsvårigheter.

## Grundsärskolan

Grundsärskolan	Iris	Britta	Helen	Maria	Eva
<b>åldersintervall</b>	61 – 65 år	51 – 55 år	51 – 55 år	61 – 65 år	26 – 30 år
<b>erfarenhetsår</b>	41 – 45 år	26 – 30 år	26 – 30 år	41 – 45 år	6 – 10 år
<b>utbildning</b>	folkskollärare, ämneslärare (biologi, fysik, kemi), specialpedagog med inriktning utvecklingsstörning.	fritidspedagog, specialpedagog med inriktning komplicerad inläring och påbyggnad utvecklingsstörning, talpedagog	förskollärare	folkskollärare, speciallärare	förskollärare, lärare med specialpedagogisk inriktning
<b>utbildningsår</b>	1960-talet	1970- och 1990-talet	1970-talet	1960-talet	1990- och 2000-talet
<b>extrautbildning inom läs- och skrivsvårigheter</b>	Witting-metoden, LUS-läsutvecklings schema	Montessori, Tal och språk		Witting-metoden	

Figur 2. Lärarnas bakgrund i grundsärskolan

Lärarna på grundsärskolan är mellan 26 och 65 år. De har arbetat alltifrån åtta år till 41 år inom skolans värld. De har övervägande en bred utbildning då de har en lärarutbildning i botten och sedan olika vidareutbildningar inom specialpedagogiskt område. De flesta har utbildat sig under 1960- och 70-talet och några 1990 och 2000. Tre av informanterna har även någon form av vidareutbildning inom läs- och skrivsvårigheter.

### Likheter och skillnader

Alla informanter är mellan 26 och 65 år, två av dem är under 40 år och resten är över 50 år. De som arbetar på grundskolan har en medelålder på 56 år medan de i grundsärskolan är något yngre med en medelålder på 53 år. Samtliga informanters erfarenhet inom skolan varierar mellan 8 och 44 år, med ett medel på 33 år inom grundskolan och 30 år inom grundsärskolan. Det är ingen större skillnad mellan informanternas ålder och deras erfarenhetsår om man jämför de båda skolformerna.

På grundsärskolan har fyra av lärarna en påbyggnadsutbildning inom specialpedagogiskt område, vilket en av lärarna på grundskolan har. Flertalet av lärarna inom de båda skolformerna har utbildat sig under 1960- och 70-talet. Om man jämför den extra utbildningen inom läs- och skrivsvårigheter har tre lärare från båda skolformerna någon form av extrautbildning. På grundskolan har man mer utbildning inom analytiska metoder så som LTG-metoden och på grundsärskolan mer inom syntetiska metoder som till exempel Wittingmetoden. När det gäller informanternas utbildning visar alltså resultaten i undersökningsgrupperna att lärarna på grundsärskolan har en bredare utbildning än lärarna på grundskolan.

## Lärarnas kunskapssyn

### *Grundskolan*

Personalen anser att man ska utgå från *individen* och att lärandet ska vara *lustfyllt*. En lärare uttrycker tydligt att eleven skall vara *aktiv* i sin kunskapsutveckling och att lärarens roll är att inspirera och handleda. En lärare poängterar Vygotskij, att elever lär sig i *samspel* med andra. Lärarna understryker att eleverna inte kan lära sig något om de själva inte vill. En av lärarens uppgifter är att få eleverna motiverade.

#### *Individen och lustfyllt:*

Lustfyllt måste det ju vara men det måste även vara individanpassat. Det går ju inte att tvinga någon att lära sig. Hade jag tvingat dem, samma allihop, så hade vi inte varit där vi är idag.

#### *Aktiv:*

Ja självklart ska eleven vara aktiv, man är ju där och leder, handleder och inspirerar och hjälper till där det behövs.

#### *Samspel:*

Ja, Vygotskij är nog min grundidol, samspelet är viktigt. Vi hade utedag en gång och vi bad barnen para ihop sig två och två, de fick papper och penna och så skulle de helt enkelt bara skriva ner så många djur som de hittade. Vi gav dem tipset att tänk nu på att om du inte är så van och skriva så är det bra att para ihop sig med en kompis som kan.

### *Grundsärskolan*

Alla lärare nämner att det är viktigt att utgå från hela individen, barnet skall vara *aktivt* och kunskapen skall inhämtas på ett roligt och *lustfyllt* sätt. Eleven måste själv vara motiverad för att inhämta kunskap. Några lärare nämner vikten av att arbeta *kontinuerligt* och ofta repetera så att kunskapen befästs. Lärarna poängterar att kunskapen eleverna får skall vara *meningsfull* för dem, bygga på att de får kunskap som hjälper dem att klara sig både socialt och kunskapsmässigt även utanför skolans värld, utifrån deras *förutsättningar*.

#### *Aktivt och lustfyllt:*

Barnet måste ju vara aktivt, man kan ju inte vara en som bara öser på, utan man måste ju låta barnen göra olika saker. Det bygger ju på vad de tycker är roligt. Ja, de kan ju inte bara sitta och lyssna.

#### *Kontinuerligt:*

Jag tror att barnen lär sig på att ideligen upprepa och ideligen ställas inför sina uppgifter och ständig nötning. Korta stunder men varje dag, träna.

#### *Meningsfull:*

Det är viktigt för alla barn, men speciellt de här barnen, att man blickar mot framtiden. Vad är viktig kunskap, meningsfull kunskap, vad är viktiga färdigheter att kunna för livet, för det här barnet? Lära för livet skulle jag vilja säga.

#### *Förutsättningar:*

Att det finns ett oändligt sätt att lära sig, man måste bygga på det barnet kan, deras förutsättningar, för att sedan kunna utveckla vidare.

### **Likheter och skillnader**

Lärarna både i grundskolan och grundsärskolan nämner vikten av att utgå från hela individen och att lärandet skall vara roligt och lustfyllt. I grundsärskolan bygger man mer på kunskap

som hjälper individen att klara sig själv i samhället, medan man i grundskolan har fokus på skolans olika ämnen.

## Metoder vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter

### Grundskolan

Alla lärare i grundskolan arbetar både med *analytiska* och *syntetiska* metoder. Samtliga lärare nämner *LTG-metoden*, läsning på talets grund, som en inspirationskälla. Några lärare känner även till *Bornholmmetoden* och *Wittingmetoden*. Alla intervjuade lärare väljer metoder utifrån sina tidigare erfarenheter och utifrån individen.

#### *Analytiska och syntetiska:*

Ja det är ju både ordbilder och så att man ljudar. Det är ju både analytiska och syntetiska metoder.

#### *LTG-metoden:*

Både ljudmetoden och ordbildsmetoden, läsning på talets grund. De första åren var det enbart ljudmetoden, då jag lärde ut hur varje bokstav låter. Det gällde då och barnen skulle bara träffa på ord där de kunde alla bokstäver.

#### *Bornholmmetoden och Wittingmetoden*

Ja, det är den här Bornholmsmetoden, med mycket språklekar och det här med att träna stavelser, meningslösa stavelser. Witting var det väl, jo det var det.

### Grundsärskolan

Tre lärare i grundsärskolan arbetar med syntetisk metod då de utgår från *Wittingmetoden*. De övriga två arbetar med både *analytiska* och *syntetiska* metoder. En av dem är inspirerad av Montessori, arbetar med tecken som stöd samt inslag av *Iréne Johansson metoden*. Den andre är mer inspirerad av *LTG-metoden*. De nämner också *Tragetonmetoden* och *Bornholmsmetoden*. Samtliga lärare på grundsärskolan har valt metoder efter sina tidigare erfarenheter och utifrån elevernas behov och utvecklingsnivå.

#### *Wittingmetoden:*

Några har jättesvårt för att läsa och för att få ihop det överhuvudtaget. Med de barnen arbetar jag en hel del med att de får läsa stavelser, meningslösa stavelser som de sätter ihop och så blir det nonsensord. Det är ju efter Maja Wittings metoden.

#### *Analytiska och syntetiska:*

Det finns olika metoder, den här med ljudinläring, den syntetiska metoden då man lär sig alla språkljuden för sig för att sedan utöka. Sen har vi den analytiska, då man lär sig hela ord och helheterna så här. Man måste vara medveten om att barn lär sig på olika sätt.

#### *Iréne Johansson metoden:*

Jag arbetar mycket med läs- och skrivinläring och då använder jag Iréne Johanssons metod och material.

#### *LTG-metoden:*

Det är en blandning av olika metoder, det kan vara LTG, läsning på talets grund.

#### *Tragetonmetoden:*

Jag har inspirerats en del av Arne Trageton, skriva sig till läsning. Det är det första jag tänker på då en del av mina elever har svårt med finmotoriken. Då är datorn ett verktyg att jobba med för att slippa att bara jobba med papper och penna.

### *Bornholmsmetoden:*

Bornholmsmodellen har vi haft en hel del, Full fart i livet heter den. Rim och ramsor och så. Den är väldigt bra uppbyggd.

## **Likheter och skillnader**

Studien visar att personalen i grundskolan arbetar mer med analytiska metoder än med syntetiska vid den normala läs- och skrivinläringen. Uppstår det svårigheter nämner tre av de fem lärarna att de övergår till syntetiska metoder. En anledning, anser lärarna, är att det blir tydligare för eleverna då man arbetar mer grundligt. I grundsärskolan arbetar man mer med den syntetiska metoden än den analytiska. Studien visar att grundskolan känner till något färre metoder än grundsärskolan, de tillämpar inte heller alla metoder de nämner. Får de elever med läs- och skrivsvårigheter använder några av dem Witting och/eller Bornholmsmetoden. Grundsärskolan känner till och tillämpar fler metoder. Alla metoder som nämns arbetar de konkret med i sina verksamheter. Det förekommer både i grundskolan och i grundsärskolan att lärare väljer metoder utifrån sina tidigare erfarenheter, men även utifrån elevernas tidigare erfarenheter. På grundsärskolan tar man enligt studien större hänsyn till eleverna och deras behov och utvecklingsnivå vid val av metoder. Samtliga lärare i båda skolformerna uppger att de inte arbetar strikt med en metod, utan alla plockar från olika metoder.

Elever är olika och då tänker man hur ska man göra med den för att det ska gå bättre. Man behöver nya infallsvinklar, va och då tänker man hur ska man göra? Och så funderar man ut något och man tar från olika metoder. Man håller sig inte strikt till en metod. Man har väl en metod kanske som ryggrad, som Witting, men sen gör man lite avstickare här och där.

## **Fördelar och nackdelar med arbetsmetoderna**

### *Grundskolan*

Två lärare nämner fördelen med att kunna *individanpassa* undervisningen utifrån de olika metoderna. En av de här nämner också fördelen med att man kommer bort från tävlingsmomenten, då alla arbetar på sin nivå. En personal anser att eleverna inte bara lär sig läsa och skriva utan att de genom hennes val av metod blir duktiga skribenter, författare samt läsare. En lärare menar att LTG-metodens stora fördel är att eleven genom ordbilder fort lär sig sätta samman ord till en text och därmed *snabbt lär sig läsa*. En lärare nämner, som nackdel, att det kan bli stökigt och rörigt när man utgår från olika metoder och när eleverna arbetar med olika saker. Det kan också bli svårt med gemensamma genomgångar då eleverna ligger på olika nivåer. Någon lärare nämner att det kan vara svårt att få med *föräldrarna*, så att de accepterar de metoder man använder. En lärare nämner elevens *mognad* som en nackdel. Det är svårt att tillämpa vissa metoder när en elev inte är mogen för det. En nackdel kan vara elevernas *motivation*, när de inte själva ser vikten av att gå vidare så att läs- och skrivinläringen utvecklas. Någon lärare nämner att det är svårt att se nackdelar, sina *egna brister*.

### *Individanpassa:*

Jag kommer bort från det här med tävlandet som många barn känner att alla måste vara på samma sida, samma grej. Så de jobbar väldigt olika hela tiden, det är individanpassat.

### *Snabbt lär sig läsa:*

Ja det är klart att det är kombinerat med både ordbilder och att ljuda, det är bra dels så får man ju flera ord gratis med de här ordbilderna. Det blir fort något att läsa, det är ju en fördel och ja det fungerar på de flesta barn.

### *Egna brister och föräldrarna:*

Jag har ju svårt att se nackdelar, egna brister, men det man behöver se upp med är ju att man måste ha föräldrarna med på tåget... så att de inte börjar rätta eller tvinga barnen att skriva på rader i början och så.

### *Motivation och mognad:*

Vissa barn tar inte det på allvar att det till slut behöver bli snyggt, att det behöver bli mellanrum mellan orden och att de behöver skriva små bokstäver, att lilla g hänger på raden. Så småningom är det ju dit vi vill va, men vissa barn inser inte det, de är inte motiverade eller mogna för det. De tycker att det gick ju bra det här och så kan man fortsätta så.

## **Grundsärskolan**

I grundsärskolan ser lärarna många fördelar med de metoder de använder. Två lärare poängterar att det är viktigt att kunna *individanpassa* metoderna utifrån varje elev. Två andra nämner att de får ett *snabbare resultat* då eleverna utvecklas bättre. En menar att arbetsmetoderna ger *trygghet* samt *lugn och ro* eftersom det är enkelt att ha struktur på elevernas arbete. Flertalet av lärarna ser inga nackdelar med de *olika metoderna* som de tillämpar. En nämner dock att Witting kan upplevas som enformig och tröttsam av eleverna. Några lärare nämner att det kan vara svårt att se sina egna brister.

### *Individanpassa:*

Fördelen är att man kan anpassa, leta efter andra metoder som passar just det barnet för ofta hittar man nåt, alternativa metoder så att barnet får en aha-upplevelse att den blir glad och positiv.

### *Snabbare resultat:*

Man får ju snabbare resultat om eleverna tycker att det är roligt. Det är det största och viktigaste.

### *Trygghet och lugn och ro:*

Barnen känner sig trygga, ja också lugnet och att det är tyst. Det kan de uttrycka ibland att å vad det är tyst.

### *Olika metoderna:*

Genom att man kan fokusera på olika metoder behöver det inte bli några nackdelar. Nackdelar hade det blivit om man bara fokuserade på en metod. Då ser man inte alla barn.

## **Likheter och skillnader**

Flertalet av informanterna i båda skolformerna ser stora fördelar med sina metoder då man kan *individanpassa* utifrån varje elevs behov. Genom att *individanpassa* kan man skapa mindre grupper, få *lugn och ro* samt se *snabbare resultat* i elevernas läs- och skrivinlärning. På grundsärskolan ser man färre nackdelar med metoderna än på grundskolan. De lärare som arbetar på grundskolan nämner orosmoment som påverkar elevernas arbete. Är det många elever som arbetar med olika saker kan det bli rörigt. De nämner även föräldrasamverkan samt elevernas mognad som tänkbara problem.

## Läromedel och anpassat arbetsmaterial

### Grundskolan

Tre lärare använder sig av olika *läseböcker* och två av de här har även en *bokstavsbok* vid skrivinläring. En lärare använder bokstavsbok och *skönlitterära böcker*. Några lärare använder endast skönlitterära böcker och *eget skapande*. Endast en lärare nämner att hon använder *datorn* som ett komplement till läromedel i undervisningen. Vissa av lärarna på grundskolan uppger att de hämtar anpassat material från särskolan och någon får anpassat material från specialpedagogen. Två lärare nämner att de själva gör eget, anpassat material då de plockar från olika metoder. De gör bland annat olika spel, böcker samt bilder.

#### *Läseböcker:*

Vi har olika läseböcker och en bokstavsbok som de själva skriver i just när de lär in bokstäverna, hur de ska skriva och var de ska skriva. Ljudanalys och sånt där, det följer vi ju.

#### *Skönlitterära böcker:*

Nu har jag kört vanliga skönlitterära böcker. Bilderböcker och kapitelböcker, till vår specialpedagogs fasa. De vill gärna ha läsebok men det vill inte jag det är för styrt, tycker jag.

#### *Eget skapande:*

Skönlitteratur, papper och penna, färg, strössel och glitter och göra fina sagoböcker. Gärna tillverkning av böcker.

#### *Datorn:*

Och sedan har de ju väldigt stor nytta av alla pedagogiska spel som finns på våra datorer idag.

### Grundsärskolan

I grundsärskolan använder tre lärare någon form av *läsebok*, varav en lärare även har en *arbetsbok* som är anpassad till läseboken. Två lärare använder sig mycket av *datorn* som läromedel. Samtliga lärare uppger att de använder mycket *eget material* som de tillverkar själva. En av de här lärarna hämtar sin inspiration från *Montessori*. Någon lärare nämner korsord som läromedel.

#### *Läsebok och arbetsbok:*

Jag använder ibland Mini, en läsebok där det finns en arbetsbok till. Den är systematiskt upplagd. Leo läs med oss är också bra och Läståget.

#### *Eget material och datorn:*

Jag gör mycket eget material och har hjälp av Widgit att göra eget. Just datorn är ett fantastiskt arbetsredskap, man kan ta kort på alla familjemedlemmar och lägga in som man kan använda i det här programmet. Skriver man jag så kommer en bild på sig själv upp. Det egna materialet används ihop med olika läromedel.

#### *Montessori:*

Jag har gjort anpassat material hela tiden, mycket böcker och annat inspirerat från Montessori. När jag arbetar med läs- och skrivinläring använder jag Iréne Johansson material. Det är väldigt mycket material man gör själv där, i stort sett allt.

## Likheter och skillnader

Grundskolan använder sig något mer av läroböcker än grundsärskolan. I grundskolan förekommer inte datorn som läromedel i lika stor utsträckning som den gör i grundsärskolan.

I grundsärskolan förekommer inga skönlitterära böcker men det gör det däremot i grundskolan och någon lärare där har endast skönlitterära böcker vid läsinläringen. Lärarna på grundsärskolan anpassar sitt material mer än lärarna på grundskolan. Behöver de anpassat material får de det från grundsärskolan eller specialpedagogen. Grundsärskolan uppger även att de gör egna dataprogram.

## Faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder

### Klassrumsmiljö, gruppstorlek samt tid

#### *Grundskolan*

En lärare säger att eleverna gärna vill sitta i en *egen vrå* när de läser och att hon då låter dem sätta sig lite där det passar dem, men ändå inom rimliga gränser. Några lärare tycker att de elever som har svårigheter ska *placeras* långt fram i klassrummet så att de har de duktigare kompisarna bakom sig, flexibilitet är viktigt, att man möblerar och *utformar miljön* så att det inte märks så mycket vilken nivå eleverna är på. Två lärare betonar att det är viktigt med utformningen av miljön för hur *ljudnivån* blir i klassrummet, de nämner att det blir en bättre ljudnivå med färre elever i gruppen. De flesta lärarna i grundskolan anser att det är bra med *mindre grupper*, de menar att det beror på hur man organiserar arbetet. Det kan ibland vara en fördel med en stor grupp, till exempel vid genomgångar, och ibland vara en fördel med små grupper, om elever behöver extra stöd. Genom att samarbeta med en annan klass kan de starka eleverna arbeta mer självständigt i en större grupp med en lärare. Den andra läraren kan arbeta med en mindre grupp elever som behöver extra hjälp. Samtliga lärare på grundskolan anser att *tiden* inte räcker till för elever med läs- och skrivsvårigheter.

#### *Utformar miljön och placeras:*

Klassrumsmiljön har betydelse. Barn med läs- och skrivsvårigheter kan också ha svårt med koncentrationen. Det är viktigt att man tänker på var de sitter, gärna långt fram så att de har de andra bakom sig.

#### *Ljudnivån:*

Naturligtvis om det är många barn blir det hög ljudnivå.

#### *Tiden, mindre grupper och egen vrå:*

O nej, det finns inte tillräckligt med tid för de här eleverna, man måste få mer tid i mindre grupper och en till en situationer. Lugna miljöer och inspirerande miljöer, inte sitta i så här stora klassrum med många barn runt omkring. Man försöker ju skaffa undan så att några får sitta en liten stund själva någonstans.

#### *Grundsärskolan*

Tre lärare på grundsärskolan tyckte det var viktigt att miljön tillät *enskild undervisning* men de hade även undervisning i grupp vid vissa tillfällen under dagen. En lärare hade enskilda *arbetsplatser* i klassrummet men betonade också vikten av att ha tillgång till *grupprum* för att kunna undervisa eleverna helt enskilt utan att andra hörde och såg vad som hände. En lärare pratade om att det var viktigt med utformandet av miljön för hur hög ljudnivån i gruppen blev. Samtliga lärare i grundsärskolan menar att det är viktigt att ha *små grupper*, cirka fem till åtta elever. Endast en av dem säger dock att det inte får vara för små grupper då det kan bli svårt för eleverna att hitta kamrater i gruppen. Hon tyckte att en grupp på åtta elever var lagom. Samtliga lärare på grundsärskolan anser att de har tillräckligt med *tid* för sina elever.

### *Enskild undervisning och arbetsplatser:*

Klassrumsmiljön har jättestor betydelse, hur man organiserar ett klassrum. Det beror på hur eleverna fungerar. Det är viktigt för barnets inläring, var man sitter och var man jobbar. Vi jobbar mest individuellt, enskild undervisning, men också i grupp.

### *Små grupper:*

Mina elever behöver verkligen små grupper, alla barn på grundsärskolan behöver det. Vi har tio elever i en klass här och det är mycket, jag själv har sju elever vilket enligt mig är max.

### *Tid och grupprum:*

Ja, jag tycker att det finns tillräckligt med tid för eleverna. Jag tycker att det är konstigt att barn idag överhuvudtaget lär sig något i den vanliga skolan. Vi har det lyxigt med små rum och enskilda utrymmen.

## **Likheter och skillnader**

Både i grundskolan och i grundsärskolan tycker lärarna att klassrumsmiljön är viktig. Det som betonas i grundsärskolan är vikten av att eleverna kan sitta enskilt och arbeta fast de har ett gemensamt klassrum. Det här är något som grundskolan också ser som viktigt men där får man förlita sig mer till grupprum och andra lämpliga små kryp in för att tillgodose det här behovet. Det finns lärare i båda skolformerna som nämner att det är viktigt med utformandet av miljön för hur hög ljudnivån blir i klassen. I båda skolformerna tycker de flesta lärare att det behöver vara mindre grupper. När de som arbetar i grundsärskolan pratar om mindre grupper menar de cirka åtta elever medan lärarna i grundskolan menar klasser på ungefär femton elever. De lärare som arbetar i grundskolan uttrycker att de inte hinner med sina elever på grund av att grupperna är för stora medan de som arbetar i grundsärskolan tycker att de hinner med eleverna bra.

## **Personella och ekonomiska resurser**

### ***Grundskolan***

I grundskolan är det vanligast att det arbetar en lärare i varje klass och det är två av fem som har hjälp av elevassistent i klassen. En av de här har även fritidspersonal som kommer in och är i klassen vissa timmar i veckan. Fyra lärare nämner att de kan ta hjälp av stödenheten eller stödteamet, någon nämner också talpedagog. Fyra lärare på grundskolan uttrycker att det finns alldeles *för lite ekonomiska och personella resurser*. Två av de här lärarna vill ha mer pengar till läromedel och specialpedagogisk hjälp.

### *För lite ekonomiska och personella resurser:*

O nej, naturligtvis inte, det hade behövts ännu mer, speciallärare på varje skola. Jag ser hellre specialpedagogerna som pedagoger som arbetar med barnen och inte handleder oss. För vi har så mycket ändå och då får de inte ut lika mycket tycker jag som de hade fått om de suttit med specialläraren direkt.

Det finns inte tillräckligt med resurser, det finns det inte nej. Det fanns mycket mer förr, det har sjunkit, för varje år.

### ***Grundsärskolan***

I grundsärskolan uppgav fyra lärare att de hade hjälp av en elevassistent och en av dem hade två elevassistenter i klassen. En lärare arbetade i en klass där det också arbetade en förskollärare och en fritidspedagog. Samtliga uppgav att de också har tillgång till stödteam eller stödenhet. De lärare som arbetar i den här skolformen är *nöjda med resurserna* och

tycker att det är tillräckligt. En av de här lärarna uttrycker dock att man inte skulle säga nej till mer pengar. Någon lärare tycker att det finns för lite ekonomiska resurser och söker pengar i olika fonder för att skapa det där lilla extra för sina elever.

#### *Nöjda med resurserna:*

Hos mig är det jag 100 % och en elevassistent, vissa timmar har jag ytterligare en assistent till hjälp. Vi har personal så att vi klarar oss som det ser ut idag.

Ja, jag vet inte exakt, vi har en påse pengar vi köper in hjälpmedel för. Vi har möjlighet att köpa in läromedel som är anpassat till de olika eleverna. Sen har vi mycket material som är bestående, vi jobbar mycket med det som redan finns och sen köper vi på oss för att verkligen kunna vara individuella.

Elevpengen är större för särskolan. Det är ett uppdrag som skolorna har, rektorerna, att barnen ska få det de kräver. Det finns ekonomiska ramar.

### **Likheter och skillnader**

Det är fler personal som arbetar i klasserna i grundsärskolan samtidigt som grupperna där är mindre. Vilket betyder att det är betydligt högre personaltäthet bland grundsärskolans elever än det är bland grundskolan. Grundskolans lärare anser att det finns för lite resurser att tillgå. Grundsärskolans personal är i högre grad nöjd med de personella och ekonomiska resurser som finns idag.

### **Fortbildning och handledning**

#### ***Grundskolan***

Samtliga lärare har blivit *erbjudna* fortbildning inom grundskolan, en har dock avstått då hon går i pension till sommaren och anser att de pengarna kan läggas på andra lärare. Två av lärarna har fått fortbildning inom ämnet svenska, vilket i sig påverkar undervisningen i läs- och skrivinlärning. En lärare har fått utbildning inom LUS, läsutvecklingsschema, och den andra har gått en tal- och språkkurs. Två lärare har utbildat sig efter eget *önskemål* och i år valt att lägga fortbildningen inom andra ämnen. Samtliga lärare i grundskolan får någon form av handledning om de anser att det finns behov för det. Handledningen ges av *stödteam eller stödenhet*. Personer som ingår här kan vara specialpedagoger, talpedagoger och psykologer. Någon lärare nämner att de genom fortbildning och handledning får bekräftelse på att *äldre metoder* inte behöver vara dåliga utan att de metoder de tillämpar är bra för eleverna.

#### *Erbjudna:*

Inte det sista året eftersom jag går i pension, det finns andra som behöver det bättre, men jag har blivit erbjuden. Annars har jag gått de kurser jag har velat.

#### *Önskemål:*

Väljer själv vilken fortbildning som man vill ha. Och ibland kan rektorn rekommendera, men det är i väldigt hög grad vårt eget ansvar.

#### *Stödteam eller stödenhet:*

Ja, i år har jag fått handledning av psykologen i stödenheten. Det har varit väldigt uppskattat och skönt.

#### *Äldre metoder:*

Fortbildning och nya rön, det är alltid kul. Att man får höra att det man gör duger. Gamla metoder behöver inte vara dåliga.

## **Grundsärskolan**

Samtliga lärare i grundsärskolan får fortbildning, men endast en av dem får fortbildning inom läs- och skrivinlärning. Två lärare får *samma* fortbildning som grundskolan har och två lärare har möjlighet att *välja fritt* vilken fortbildning de vill ha. I år har de dock inte valt att fortbilda sig inom läs- och skrivinlärning. De flesta lärarna får någon form av handledning. Tre av dem får handledning från kommunens *stödteam eller stödenhet*. Personer som ingår här kan vara specialpedagoger, talpedagoger och psykologer. En av dem har sökt egen handledning via *fondpengar* eftersom hon anser att kompetensen saknas, när det gäller ett visst handikapp, i kommunen. Endast en av samtliga lärare får kontinuerlig handledning övriga får det vid behov.

### *Samma:*

Vi på grundsär har ofta samma fortbildning som de har på grundskolan.

### *Välja fritt:*

Sådant som jag väljer själv, lösryckta kurser inget som är kontinuerligt. Det är en väldig frihet, inget tjafs om att vi inte får eller så. Utan det bara välkomnas.

### *Stödteam eller stödenhet:*

Ja det är ju våra specialpedagoger då, och psykologen hon kommer ofta hit och kollar hur det går och så. Och så bollar man med henne. Specialpedagogerna jobbar väldigt mycket med åtgärdsprogram och konferenser. Följer upp åtgärdsprogrammen och ser vad som händer.

### *Fondpengar:*

Vi har sökt fondpengar och får fortbildning genom det sättet. Vi har också fått psykologisk handledning när vi behövt det. Det kan man behöva beroende på elevgrupp.

## **Likheter och skillnader**

Studien visar att det ser ganska lika ut inom fortbildningsområdet i de två olika skolformerna. Två från varje skolform har i år fått utbildning inom läs- och skrivinlärning och övriga har antingen avstått eller valt att lägga tiden inom annat ämne/område. Samtliga lärare inom båda skolformerna får handledning om det finns behov för det. De som ger handledningen är från samma enhet, stödteam eller stödenhet, för båda skolformerna. Lärarna i grundskolan har för tillfället mindre handledning än lärarna på grundsärskolan.

## **Specialpedagogens roll vid läs- och skrivsvårigheter**

### **Grundskolan**

Tre lärare nämner att specialpedagogen utför *test* av elever och två av de här lärarna får *handledning* av specialpedagogen. Två lärare nämner att specialpedagogen *arbetar direkt med eleverna*. Några lärare nämner att det skulle vara bra om specialpedagogen även arbetade direkt med eleverna istället för att enbart handleda lärarna.

### *Test:*

Specialpedagogen kommer vid behov och gör test. Det känns som att hon skulle behövas mer, det finns alltid saker att fundera över.

I stödenheten finns ju en specialpedagog att tillgå och med den lilla resurs som hon har här så går ju det i stort sett åt till testning av läs och skriv.

### *Handledning och arbetar direkt med eleverna:*

Specialpedagogen skall bland annat handleda oss. Hon som vi har jobbar direkt med eleverna och det är vi glada för. Det andra är slöseri, det här tycker vi är bäst.

### **Grundsärskolan**

Fyra lärare på grundsärskolan beskriver att specialpedagogens arbete går ut på att *handleda* lärarna. Två av dem nämner att specialpedagogen hjälper till att ta fram material för elever med läs- och skrivsvårigheter. Någon lärare berättar att specialpedagogen *arbetar direkt med eleverna* samt handleder lärarna. Den femte läraren säger att specialpedagogen gör och följer upp *åtgärdsprogram*.

### *Handleda och arbetar direkt med eleverna:*

Mmm, jag tror det ser olika ut på olika skolor. Jag tror att det är viktigt att de jobbar direkt med eleverna. De jobbar både med handledning och stöd till lärarna och individuellt med barnet.

### *Åtgärdsprogram:*

Här på våran skola är det mycket möten alltså, för att göra och följa upp åtgärdsprogram.

### **Likheter och skillnader**

Specialpedagogens roll i grundskolan är till stor del att testa elever och handleda lärarna. I grundsärskolan hjälper specialpedagogen till att ta fram material för eleverna samt att handleda lärarna. Tre lärare inom båda skolformerna uppger att specialpedagogens roll är att arbeta med eleverna och de lärarna arbetar alla i samma kommun. Några av de andra lärarna vill att specialpedagogen ska arbeta mer med eleverna och inte enbart med handledning.

### **Svårigheter i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter**

#### **Grundskolan**

Två lärare i grundskolan nämner *föräldrakontakten* som en svårighet i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En av de här lärarna tycker det kan vara svårt att se om problemet beror på *omognad* eller om det kommer att bestå. En lärare anser att gruppansamlingen kan vara en svårighet, hon nämner även att det är viktigt att man som lärare behärskar de metoder man använder i undervisningen och att föräldrarna tror på de metoderna. Den fjärde läraren tar upp elevers *självkänsla* som ett hinder. Någon lärare pratar om att det inte alltid är så lätt att fånga elevernas uppmärksamhet, att få dem *inspirerade*.

### *Föräldrakontakten:*

Föräldraengagemanget kan vara en svårighet. De som ställer upp på det vi sagt går bra men annars om de inte ställer upp blir det inget. Föräldrarna kan vara en resurs men vill de inte blir det svårt.

### *Omognad:*

Svårighet, det är ju detta att barnen behöver vara uppe i en viss mognadsnivå för att, ja i sin språkutveckling, för att fixa det här med att ljuda.

### *Självkänsla:*

En svårighet är deras självförtroende, de ser ju snart, märker ju att andra läser mycket bättre. Så där är ju en sak, och då ibland kan det bli ett försiktigt barn eller ett utåtagerande barn. Och det kan bli andra svårigheter runt omkring som egentligen inte har med detta att göra, men som har med självförtroendet att göra.

### *Inspirerade:*

Få dem inspirerade, tycka att det är kul. Våga, föröka jobba ihop med andra, ja det är det svåraste med dem. Många av de barnen tycker inte det är så där jättekul utan man glider undan så man får fånga upp dem.

## **Grundsärskolan**

Två lärare på grundsärskolan nämner att elevernas *självkänsla* och *motivation* kan skapa svårigheter i arbetet med läs- och skrivinläring. En av de här lärarna och två andra nämner familjen som ett problem vid arbetet. *Föräldrakontakten*, höga förväntningar från föräldrar samt småsyskon, som går förbi kunskapsmässigt, till de elever som har läs- och skrivsvårigheter nämns också som orsak till problem i läs- och skrivinlärningsarbetet. En av de här lärarna nämner även att samarbetet mellan olika *nätverk* kring eleven utgör vissa svårigheter. Någon lärare som nämner motivation som ett hinder i arbetet säger också att elevens *dagsform* och problem med att hitta roligt och inspirerande material kan bidra till bekymren. Den femte läraren tar upp talspråket och gruppsammansättningen som problem.

### *Självkänsla och föräldrakontakten:*

Att eleverna ofta blir ledsna och besvikna över sig själva, de känner sig dåliga. Det är en svårighet. Familjen är en annan då föräldrar kan ha för höga förväntningar. Vissa undrar varför de inte lärt sig saker ännu, de vill inte alltid inse handikappet. En annan svårighet är syskon som seglar förbi, det blir jobbigt och elevernas självkänsla drabbas.

### *Nätverk:*

Att bygga nätverk kring en elev så att de kan få ett gott stöd, det kan vara svårt. Man behöver mycket stöd från olika. Det här att man samlas och tänker kring en elevs hela vardag, det är en svårighet.

### *Dagsform och motivation:*

Det som är svårast är de här elevernas dagsform, de kan vissa saker den ena dan men glömmar bort det nästa dag, ojämna. Att just det här att hitta nytt material då, som inte är uttjat, utan kan få dem att hålla gnistan vid liv. Det är mitt ansvar att se till att de är motiverade och inte lägger ner.

## **Likheter och skillnader**

Lärarna på grundskolan och grundsärskolan nämner liknande orsaker till svårigheter i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Föräldrakontakt och föräldraengagemang samt elevens självkänsla och motivation är de svårigheter som nämns mest.

## **Stöd av arbetslaget och av lärare i andra skolformer**

### **Grundskolan**

De flesta lärarna på grundskolan tar *kontinuerligt hjälp* av varandra i arbetslaget. En av de här lärarna tar aldrig hjälp från grundsärskolan. Två av dem tar hjälp *vid behov* och de andra lärarna har kontinuerligt samarbete och tar hjälp av grundsärskolan.

### *Kontinuerligt hjälp:*

I arbetslaget är det ju ofta. Och jag har ju varit och pratat med sarskolan och fått mycket material av dem. Det har ju hänt flera gånger då man haft elever med stora problem att man har tagit hjälp av dem.

I år är det mycket samarbete med grundsärskolan. Det är en stor fördel att ha sarskolan här. De har stor kunskap som inte jag har, kör man fast kan man få tips och material.

#### *Vid behov:*

Ja det gör jag, man pratar ibland, man kan få lite tips och idéer. Man kan prata om situationer och utbyta erfarenheter. Det är ju jätteroligt att träffa andra från andra ställen, då om nåt är det ju kompetensutveckling. Och sen naturligtvis de som jobbar i arbetslaget och på skolan tar man ju hjälp av och det har ju vi fördel av som har grundsär här på skolan.

### **Grundsärskolan**

Fyra av lärarna på grundsärskolan tar *kontinuerligt hjälp* av andra lärare i arbetslaget när det gäller arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Tre av de här nämner även att de kan ta hjälp av grundskolan, men det är *inget som sker regelbundet*. Den fjärde av de här lärarna tar hjälp av *montessoriföreningen* i sitt arbete med läs- och skrivsvårigheter. En lärare tar endast hjälp av grundskolan.

#### *Kontinuerligt hjälp och inget som sker regelbundet:*

I arbetslaget tar vi ofta hjälp av varandra, vi har inga murar. Heller inte mellan grundsär och grundskolan. Vi frågar varandra och har ett utbyte. Det är inget som sker regelbundet men möjligheterna finns.

I jakt på material tar man hjälp av alla som finns runt omkring. Ibland vill man ha material som man använder i grundskolan för att kolla och testa av elever. Vi försöker samarbeta med grundskolan framförallt lågstadiet. Vi försöker vara med på allt gemensamt.

#### *Montessoriföreningen:*

Jag har hela tiden varit med i en Montessoriförening och där håller jag mig uppdaterad. Många som är med i föreningen jobbar på grundskolan, där får jag mycket tips. Det är ofta tvärtom också att vi tipsar med material vid behov.

### **Likheter och skillnader**

De flesta lärare i de båda skolformerna tar hjälp av sitt arbetslag i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att grundskolan har mer utbyte av grundsärskolan än tvärtom.

### **Sammanfattande resultat**

I studien framkommer det att lärarna arbetar med både analytiska och syntetiska metoder vid läs- och skrivinlärning. Den analytiska metoden innebär att eleverna arbetar med helheten, ordbilder och texter, den syntetiska metoden innebär att eleverna arbetar med delarna, stavelser i orden och dess ljud för att senare övergå till hela ord och texter. Grundskolan tillämpar övervägande de analytiska metoderna och först när det uppstår svårigheter hos elever med att lära sig läsa och skriva övergår lärarna till mer syntetiska metoder. Grundsärskolan arbetar mer med de syntetiska metoderna och mindre med de analytiska metoderna. Metoder som lärarna nämner är Montessori-, Witting-, LTG-, Iréne Johansson-, Bornholm- samt Tragetonmetoden. Alla informanterna uppger att de ofta plockar delar av olika metoder för att på bästa sätt möta eleverna i sin kunskapsinhämtning. Studien visar att lärarna på grundsärskolan känner till och tillämpar fler metoder än lärarna på grundskolan. Hur de arbetar och tillämpar metoderna beror på egna erfarenheter, elevens utvecklings- och kunskapsnivå. Andra faktorer som påverkar lärarnas val av metoder vid läs- och skrivinlärning samt vid läs- och skrivsvårigheter är enligt studien klassrumsmiljön,

gruppstorleken, tid, personella- och ekonomiska resurser, samt fortbildning och handledning. De flesta lärarna tar stöd av arbetslaget samt av lärare i andra skolformer i sitt arbete med elever som har läs- och skrivsvårigheter.

## **Diskussion**

Syftet med studien var att jämföra olika uppfattningar om metoder som några lärare i grundskolans tidigare år och grundsärskolan använder för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter, samt vilka faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder. Studien visar att lärare i både grundskolan och grundsärskolan använder flera olika metoder i sitt arbete med läs- och skrivinlärning samt när de får elever som har läs- och skrivsvårigheter. De använder både analytiska och syntetiska metoder. Grundskolan tillämpar övervägande de analytiska metoderna och först när de får elever med läs- och skrivsvårigheter övergår de till de syntetiska metoderna. En skillnad är att grundsärskolan arbetar mer med de syntetiska metoderna och mindre med de analytiska metoderna. En likhet mellan de olika skolformerna är att de ofta plockar delar från olika metoder för att tillgodose elevernas behov.

## **Lärarnas bakgrund**

En likhet är att informanterna som deltagit i vår studie övervägande är äldre och har en lång erfarenhet inom skolans värld. Det här kan ha påverkat studiens resultat då vi har fått bra och uttömmande svar som genererat i nya tankar och kunskaper för oss. Genom lärarnas erfarenheter och deras kunskaper om läs- och skrivinlärning samt läs- och skrivsvårigheter har de goda möjligheter att möta eleverna utifrån den utvecklingsnivå de befinner sig på. Enligt Lpo 94 (1998) skall läraren utgå från eleverna och ordna undervisningen så att alla elever utvecklas utifrån sina förutsättningar. Høien och Lundberg (1999) nämner att många lärare idag saknar tillräcklig kompetens och att undervisningen vid läs- och skrivsvårigheter kan vara bristfällig. Vi anser att det här inte stämmer överens med vår studie då lärarna är äldre, har god utbildning, lång erfarenhet inom läraryrket samt arbetar på ett pedagogiskt och genomtänkt sätt med olika metoder för läs- och skrivinlärning. Den största skillnaden mellan de två skolformerna visade sig vara att de flesta lärarna på grundsärskolan har någon form av vidareutbildning inom specialpedagogiskt området medan de flesta lärarna på grundskolan inte har det.

## **Lärarnas kunskapssyn**

Enligt studien har de tillfrågade lärarna i grundskolans tidigare år och i grundsärskolan en liknande inställning till vad kunskapssyn är. De anser att lärandet skall utgå från individen, att undervisningen skall vara lustfylld samt att eleven själv skall vara aktiv i sin kunskapsinhämtning. Enligt Hedin och Svensson (1997) stämmer det här väl överens med den senaste tidens syn på kunskap, där eleven skall utmanas att tänka och förstå saker och därmed bygga upp ny kunskap på ett djupare plan. Eleverna ska själva vara aktiva i sitt lärande. Richardsson (2004) menar att det är viktigt att eleven är aktiv och att undervisningen är lustfylld. Skolan går allt mer från förmedlingspedagogiken där eleverna genom föreläsningar får kunskap förmedlat till sig och har därigenom en mer passiv roll i undervisningen. Deweys tankar om att förändra skolan så att eleverna skall bli mer aktiva i sitt lärande och att skolan skall utgå från elevernas intressen och erfarenheter idag har blivit verklighet (Strømnes, 1995). Enligt vår studie kan vi också se att Deweys pedagogik är vanligt förekommande då lärarna vill att eleverna skall vara aktiva i sin kunskapsinhämtning. Undervisningen bör, enligt en informant, ske i samspel med andra. Det kan relateras till Vygotskij som anser att samspel individer emellan är centralt för elevernas utveckling och tänkande (Dahlgren et al., 2006). Tanken att eleverna skall lära sig tillsammans med andra är bra men vi antar att eleverna framförallt i grundsärskolan kan ha svårt med att arbeta i grupp då de har olika funktionshinder. Därmed menar vi inte att de här eleverna inte skall arbeta tillsammans utan det är särskilt viktigt att de får möjlighet att träna den här färdigheten. Förmodligen har

eleverna på grundsärskolan även svårare med att söka sin egen kunskap och är mer beroende av lärarna. Vi förmodar att eleverna på grundskolan är mer aktiva i sin kunskapsinhämtning än eleverna på grundsärskolan. Lärarna på grundsärskolan skiljer sig från lärarna på grundskolan då de tydligare poängterar att kunskapen skall vara meningsfull för eleverna. Kunskapen måste bygga på lärdom som gör att eleverna klarar sig socialt och kunskapsmässigt i samhället. Eleverna måste vara motiverade för att lära sig saker, det är omöjligt att lära någon som själv inte vill. Enligt Tiller (1999) bör man utgå från den lokala miljön för att eleverna skall bli engagerade och motiverade. Undervisningen blir då spännande och lockar eleven att lära sig mer. I grundsärskolan tar man mer hänsyn till elevernas praktiska erfarenheter än i grundskolan. Lpo 94 (1998) betonar att skolan skall bedriva en undervisning som förbereder eleverna för att leva i samhället. Även Dewey menar att det är viktigt att kunskapen växer fram från elevernas individuella intressen, sociala och vardagliga händelser (Strømnes, 1995). En skillnad som framkommer i studien är att några lärare i grundsärskolan poängterar att deras elever behöver kontinuitet i sitt arbete och att de är i behov av ständig repetition. Det här kan relateras till 1800-talets pedagogik då repetition och upprepning var det centrala i undervisningen (SOU 1997:108). Vissa av de metoder vi läst om anser vi skulle kunna vara lämpliga för grundsärskolans elever, både Waldorf- och Iréne Johanssonmetoden bygger på upprepning och repetition. Om elever, med läs- och skrivsvårigheter, i skolan blir väl rustade för att själva klara sig socialt och kunskapsmässigt kan lärare förebygga vissa konsekvenser som kan uppstå senare i livet. Enligt Eriksson-Gustavsson (2005) och Nielsen (2005) kan läs- och skrivsvårigheter ha stor inverkan på kamratskap, utbildning samt yrkesval.

### **Metoder vid läs- och skrivinlärning samt vid läs- och skrivsvårigheter**

Flertalet informanter i båda skolformerna uppger att de arbetar med både analytiska och syntetiska metoder vid läs- och skrivinlärning samt vid läs- och skrivsvårigheter. De analytiska metoderna innebär att eleverna arbetar med helheten, hela ord och texter, de syntetiska metoderna innebär att eleverna arbetar med delarna, stavelser i orden för att senare övergå till hela ord och texter (Kullberg, 2006; Liberg, 2006). Enligt Isling (1988) fanns det redan på 1800-talet arbetsätt, då man övergick från bokstaveringsmetoden till ljudningsmetoden, som vi förmodar ligger till grund för de syntetiska metoderna. En stor likhet mellan skolformerna har framkommit genom studien då samtliga lärare vi intervjuat uppger att de plockar delar från olika metoder vilket skapar möjligheter att individanpassa undervisningen. Det här stämmer väl överens med våra tankar om metodval vid läs- och skrivsvårigheter och vi förmodar att lärarna ger eleverna mest möjligheter till utveckling om de plockar från olika metoder och arbetar fram modeller som är anpassade för varje elev. Lärarna som vi intervjuat säger alla att de väljer metoder utifrån sina tidigare erfarenheter, de flesta av dem ser också till elevernas utvecklings- och kunskapsnivå. Det här blir allra tydligast inom grundsärskolan där samtliga informanter nämner de här skälen till val av arbetsmetod. Stadler (1998) menar att det inte finns något svar på frågan om bästa metod vid läs- och skrivinlärning utan valet beror på lärarens kunnande, kompetenser samt hur de tolkar och tillämpar metoder. En skillnad som visade sig i studien är att samtliga lärare i grundskolan arbetar utifrån LTG-metoden, läsning på talets grund. De har den metoden som inspirationskälla och har sedan utvecklat sina egna varianter. När de får elever med läs- och skrivsvårigheter övergår en del av dem till att arbeta mer efter syntetiska metoder såsom Wittingmetoden. Eleverna arbetar mer systematiskt, strukturerat och konkret med de metoderna vilket i överensstämmelse med studien passar elever med de här svårigheterna. Lärarna nämner även att de tar hjälp av Bornholmsmetoden, där barnet tidigt genom leken bygger upp en bra grund att stå på inför kommande läs- och skrivinlärning (Eriksen-Hagtvet,

1999; Parlenvi, 2002). Det är viktigt att tidigt lägga grunden för elevernas läs- och skrivinlärning och vi menar att man redan i förskolan aktivt skall arbeta med olika språklekar och liknande för att hjälpa barnen att senare lära sig läsa och skriva. Kanske är det vår förskollärautbildning som gör att vi ser det här som viktiga inslag i förskolan.

En tydlig skillnad som framkommit i studien är att grundsärskolan känner till fler metoder för läs- och skrivinlärning än grundskolan, de nämner förutom Witting-, LTG- och Bornholmsmetoden även Montessori-, Iréne Johansson- och Tragetonmetoden. Vi anser att det här förmodligen beror på att flertalet av lärarna på grundsärskolan har utbildning inom specialpedagogiskt område samt att de i sitt yrke träffar fler elever med läs- och skrivsvårigheter och andra problem. När lärare undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter kan de behöva söka efter andra sätt att övervinna bekymren. Enligt Adler och Adler (2006) och Strömbom (1999) söker människor efter att finna svar på problem, identifiera orsaker samt hitta mönster. Ett tydligt exempel på det här är Iréne Johansson metoden som är framtagen för barn med utvecklingsstörning där man använder tecken som stöd (Johansson, 1998). Vi förmodar att lärare som arbetar i grundskolan sällan träffar elever med de här svårigheterna och därmed känner de inte till den metoden.

Det är ingen i grundskolan och endast två i grundsärskolan som nämner Tragetonmetoden. Tragetonmetoden bygger på att man har datorn som utgångspunkt vid läs- och skrivinlärning och eleverna lär sig inte bara att läsa och skriva utan också att hantera datorn (Trageton, 2005). Vi anser det märkligt att metoden inte används mer eftersom datoranvändandet blivit alltmer vanligt i samhället. Vi diskuterar om informanternas ålder kan ha betydelse då de övervägande är äldre och kanske inte har så stor datorvana. Ingen av informanterna har nämnt Waldorfmetoden vilket vi förmodar beror på att de tillfrågade lärarna inte känner till den metoden så väl. Metoden är förmodligen inte så vanlig utanför Waldorfskolorna. Vi ser dock att metoden skulle kunna vara ett bra komplement till de andra metoderna, då man genom sagor konkret knyter an till bokstäverna och befäster kunskap genom upprepning (Carlgren, 1977). Elever framförallt på grundsärskolan behöver enligt några informanter i studien upprepning för att tillägna sig kunskap.

Informanterna inom de båda skolformerna nämner liknande fördelar med att använda sig av flera olika metoder. Något som tidigare har framkommit i resultatet är fördelen med att kunna individanpassa undervisningen. Vi menar att det är mycket viktigt att undervisningen utgår från varje individ eftersom de är olika och har olika behov och intressen. Andra fördelar som en del av informanterna ser är att metoderna ger trygghet samt lugn och ro. Får eleverna undervisning som utgår från deras kunskapsnivå förmodar vi att de blir mer motiverade till att arbeta och därmed skapas lugn och ro i klassrummet. Det nämns också att lärarna kan se snabbare resultat i elevernas läs- och skrivinlärning med vissa metoder. LTG-metoden är enligt studien ett bra exempel på det här. När eleverna arbetar utifrån en text som de själva varit med och skapat blir det mer angeläget och konkret för dem. Ordbilderna gör att eleverna fort kan sätta samman en text och läsa den (Druid-Glentow, 2006; Leimar, 1974; Lindö, 2002). Några lärare på grundskolan menar att det kan vara en nackdel att tillämpa olika metoder i en och samma klass eftersom det påverkar arbetsron när eleverna arbetar med olika saker. Någon nämner dock det här som en fördel då de kommer bort från tävlingsmomenten mellan eleverna. Här ser vi en stor skillnad inom samma skolform och förmodligen beror det på vad lärarna har för klass, antal elever, lokaler att tillgå med mera. Genom att tillämpa flera olika metoder får eleverna många möjligheter till att samtala, läsa och skriva samt uttrycka tankar och idéer i tal och skrift (Lpo 94, 1998). Elevernas uppväxtmiljö har stor betydelse och kan vara en bidragande orsak till läs- och skrivsvårigheter. Eleverna kan sakna vuxna

förebilder när det gäller att läsa och skriva, de kan vara otrygga, tillbakadragna eller språkligt understimulerade (Lundberg, 2006; SOU 1997:108). Vi antar att elevernas uppväxtmiljö har stor betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. De här eleverna är i behov av extra stöd och hjälp och har de föräldrar som inte engagerar sig minskar deras chanser att övervinna svårigheterna. Flertalet av informanterna tar också upp problem med föräldrasamverkan som ett problemområde i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En svårighet med föräldrasamverkan kan vara att föräldrarna inte tror på det lärarna gör. Här anser vi att det är viktigt att lärarna själva behärskar de metoder de tillämpar och att de känner sig säkra i sin lärarroll. Genom att lärarna är medvetna om sin kunskapssyn blir de säkrare i sin yrkesroll (Maltén, 1997). Någon informant nämner elevens mognad som ett problem i arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Vi reflekterar över det här och diskuterar om det verkligen är eleven som inte är mogen för att börja skolan. Det är kanske skolan som inte är organiserad för att ta emot de här eleverna. Skolan kanske har för stora grupper, för låg lärartäthet samt för små lokaler. Är det samhället som sätter stopp för hur vi som lärare kan bemöta eleverna? Börjesson (1997) nämner att det fanns mognadstest för elever på 1940-talet. Skulle det finnas idag skulle elever som går på grundskolan aldrig bli mogna för att börja skolan. Vi anser att det inte beror på eleverna utan på vad vi som lärare får för förutsättningar att möta varje enskild individ. Studiens resultat belyser även det här då grundskolans lärare i högre grad tycker att de har tid och utrymme för eleverna då de har mindre grupper och mer tid för varje enskild elev.

Enligt rapporten, Att lämna skolan med rak rygg (SOU 1997: 1998), framgår det att cirka en femtedel av alla skolelever har invandrarbakgrund. Genom att eleverna har ett annat modersmål än svenska kan de få svårigheter vid läs- och skrivinläringen. Vi anser det märkligt att ingen av de informanter vi har intervjuat har tagit upp det här som ett problem eller svårighet, fast flertalet av de tillfrågade skolorna har elever med invandrarbakgrund.

Enligt vår studie framkommer det att lärarna inom de båda skolformerna använder sig av olika läromedel och mycket eget tillverkat material. En skillnad som visat sig är att lärarna på grundskolan använder mer läromedel än grundskolan som i större utsträckning tillverkar sitt egna material för att skapa möjligheter till den undervisning som eleverna behöver. Parlenvi (2002) menar att det är viktigt att skolan arbetar fram fler alternativ och olika strukturer för lärande. Vi anser att det är bra att lärarna tillverkar sitt egna material, speciellt på grundskolan där eleverna är i stort behov av individanpassat material. Vi antar också att det är naturligt att grundskolan använder mer läroböcker än grundskolan eftersom de eleverna har bättre förutsättningar att arbeta i en lärobok.

## **Faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder**

Samtliga lärare anser att klassrumsmiljön och gruppstorleken påverkar deras val av metoder vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter. De flesta lärarna föredrar små grupper men grundskolan och grundskolan har olika uppfattningar om vad det innebär. Grundskolan menar att en liten grupp är ungefär femton elever medan grundskolan anser att cirka åtta elever är en liten grupp. Vi förmodar att det beror på att eleverna inom grundskolan är mer självgående än eleverna på grundskolan. I enlighet med Regler för målstyrning (2002) är det rektorernas ansvar att fördela eleverna i lämpliga grupper. Enligt våra tidigare arbetslivserfarenheter sker det här i samråd med lärarna. Det beror förmodligen på att lärarna dagligen träffar eleverna och därmed känner dem bättre. Några lärare i grundskolan saknar små utrymmen och grupprum för eleverna, för att få lugn och ro och lägre ljudnivå. De här lärarna arbetar på äldre skolor och vi förmodar att saknaden av grupprum

beror på hur skolorna är byggda. När det byggs nya skolor idag antar vi att de planeras så att det finns små utrymmen och gruppum. De här utrymmena förmodar vi ger elever med läs- och skrivsvårigheter möjligheter att vara i mindre grupper och de får bättre förutsättningar att lyckas i undervisningen. Parlenvi (2002) nämner att elever med läs- och skrivsvårigheter sällan får chansen att besvara frågor i helgrupp. Genom att ha tillgång till små utrymmen samt gruppum stärks de här eleverna. En lärare i grundskolan menar att det ibland kan vara en fördel med stora grupper som är mer självgående för att kunna skapa den lilla gruppen som behöver det lilla extra. Det här, menar vi, kräver en bra organisation där fler klasser samarbetar och där det finns flera rum att tillgå. Enligt Nielsen (2005) är det viktigt att skolan fungerar lokalmässigt. Några lärare nämner vikten av möbleringen, det skall finnas utrymme för både enskild- och gruppundervisning. Det här antar vi är lättare att uppfylla i grundsärskolan då elevantalet är mindre per klass. Enligt en lärare i studien bör elever med läs- och skrivsvårigheter placeras långt fram i klassrummet för att det inte ska bli lika tydligt vem som är duktig och vem som har svårigheter. Vi delar informantens uppfattning då vi anser att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver sitta på bestämda platser. Det viktiga är dock inte att de sitter långt fram utan vi menar att det beror på vilken elev det handlar om. Vissa behöver sitta långt fram, andra långt bak eller på andra platser, där det passar dem. De här eleverna kan ha svårt med att koncentrera sig och behöver kunna se samtliga elever för att få lugn och ro. Om läs- och skrivsvårigheterna orsakas av hörsel- eller synproblem kan det vara avgörande för eleverna var de sitter i klassrummet (Lundgren & Ohlis, 1995; Sohlman, 2000). Läraren måste skapa en miljö och så långt det är möjligt försöka undvika att eleverna med läs- och skrivsvårigheter misslyckas. Många forskare menar att ständiga misslyckanden kan ge dålig självkänsla och dåligt självförtroende (Lundberg & Sterner, 2006; Nielsen, 2005; Parlenvi, 2002). I förlängningen kan dålig självkänsla skapa problem i andra skolämnen (Lundgren & Ohlis, 1995; Malmer, 2002). Eftersom förmågan att kunna läsa och skriva ingår i de flesta ämnen i skolan anser vi att lärarna har en avgörande roll för elevens självkänsla. De måste skapa lusten och glädjen i lärandet. Återigen ser vi vikten av att lärarna känner till och tillämpar olika metoder som gör att elever med läs- och skrivsvårigheter lyckas och utvecklas.

Studien visar en skillnad då personaltätheten är större i grundsärskolan än grundskolan samtidigt som grupperna där är mindre. Eftersom eleverna i grundsärskolan har större behov av hjälp antar vi att det inte är något oväntat resultat. Många elever med läs- och skrivsvårigheter har även någon form av utvecklingstörning eller andra problem som påverkar dem (Parlenvi, 2002). Vi anser därför att det är viktigt att de har personal som kan hjälpa dem samt tillgodose deras behov. Härmed säger vi inte att elever med läs- och skrivsvårigheter inom grundskolan inte behöver mycket personal utan tvärtom. Studien åskådliggör att flera lärare i grundskolan skulle vilja ha större ekonomiska resurser för att skolorna skall kunna anställa fler personal. En elev med dyslexi, som är en undergrupp av läs- och skrivsvårigheter, kan kräva lika mycket hjälp i grundskolan som en elev med läs- och skrivsvårigheter i grundsärskolan (Stadler, 1994). Det är viktigt att det finns gott om personella resurser som kan hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter (Nielsen, 2005). Vi kan i studien se att de elever som går i grundsärskolan har högre personaltäthet och därmed får mer hjälp.

Enligt studien framgår det att lärarna inom de båda skolformerna får eller har blivit erbjudna fortbildning. De får också handledning om det finns behov av det. Handledningen är liknande och ges av stödteam eller stödenhet. Genom att personalen får den här fortbildningen och handledningen förmodar vi att de i sin yrkesroll lättare kan upptäcka kännetecknen på läs- och skrivsvårigheter. Enligt Adler och Adler (2006) och Strömbom (1999) finns det olika utmärkande drag som läraren kan vara uppmärksam på till exempel språksvårigheter,

knagglig läsning och otydlig skrift. Genom fortbildning och handledning anser vi att lärarna blir bättre rustade att upptäcka och hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter vilket enligt Lpo 94 (1998) är en av skolans skyldigheter. Någon lärare nämner att hon genom fortbildning och handledning har fått bekräftelse på att de metoder som hon använder är bra och relevanta för eleverna. Studien visar att handledningen även innefattar hjälp med att ta fram anpassat material vilket vi antar bidrar till kompetensutveckling. Vi förmodar att specialpedagogen har möjlighet att ge förslag på metoder och material som läraren kanske inte känner till och det kan därmed bli aktuellt med fortbildning inom det området. Enligt Stadler (1998) är det, vid läs- och skrivinläring, viktigt för eleverna hur lärarna tolkar och tillämpar olika metoder. Specialpedagogens roll blir härmed att hjälpa till med den tolkningen, alltså att ge handledning åt lärarna. Flera lärare i studien nämner att specialpedagogens roll i skolan är att testa eleverna och göra åtgärdsprogram. Det här hjälper läraren att följa de riktlinjer som finns i styrdokumentet med att organisera undervisningen så att eleverna utvecklas (Lpo 94, 1998). Några informanter nämner vikten av att specialpedagogen arbetar direkt med eleverna. Vi anser att den tanken är god då specialpedagogens kunnande förmodligen kommer mer till sin rätt.

### **Stöd av arbetslaget och av lärare i andra skolformer**

Lärare inom båda skolformerna tar hjälp av arbetslaget och till viss del av varandras skolformer. Genom det här samarbetet kan vi i vår studie se att det bidrar till en bättre undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Integreringen som under de senaste årtiondena har blivit allt mer vanligt har därmed bidragit till bättre förutsättningar för samarbete (Szönyi, 2005). Vi väntade oss inte att det fanns ett så stort samarbete mellan de båda skolformerna. Vi anser att det här är positivt då de kan ha stort utbyte av varandra. En målsättning med specialundervisningen förr var att befria övriga elever från inflytande som kunde påverka dem negativt (Börjesson, 1997). Vi anser att skolan har gjort ett stort framsteg då det inte längre är så här. Idag skapar integreringen bättre villkor för att motverka segregering och avståndstagande. I dagens grundsärskola handlar det inte längre om förvaring utan eleverna får en likvärdig utbildning som grundskolans elever utifrån sina villkor och förutsättningar (Regler för målstyrning, 2002). Samarbetet mellan de olika skolformerna skapar fler möjligheter för elever med läs- och skrivsvårigheter att lära sig läsa och skriva eftersom lärarna då får fler metoder att välja på. Skolan skall enligt Skolverket (2000) ge eleverna många tillfällen att öva färdigheter som läsning och skrivning. Studien visar även att grundskolan oftare vänder sig till grundsärskolan för att få hjälp. Det förmodar vi beror på deras vidareutbildning inom specialpedagogiskt område samt att de lärarna dagligen möter elever med olika svårigheter och därmed har större erfarenhet.

### **Metoddiskussion**

Studien har utförts med hjälp av en kvalitativ ansats som vi anser vara det lämpligaste valet av metod utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Genom en kvalitativ ansats får man fram varför människor handlar och upplever som de gör utifrån den miljö de är verksamma och lever i (Kvale, 1997). Den kvalitativa ansatsen gav oss ett större svar på det vi sökte, då vi är intresserade av olika uppfattningar. Hade vi valt en kvantitativ ansats skulle det här bli ogenomförbart då den avser studier av mer naturvetenskaplig art, där man syftar till att mäta mängden av något (Starrin, 1994). Vi har genom studiens gång inte stött på några större problem när det gäller vårt val av metod.

## **Slutord**

Studien visar att lärares engagemang och intresse har stor betydelse över hur de utformar sin undervisning och genom en välplanerad och pedagogisk verksamhet kan de bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter på ett bättre sätt. Det är av stor vikt att lärarna motverkar misslyckanden hos eleverna som i förlängningen kan skapa dålig självkänsla. Lärares uppgift är att skapa en motivation hos eleverna, en lust att lära sig läsa och skriva. Lärares kunskaper och erfarenheter är betydelsefulla i mötet och arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att lärare känner till och kan tillämpa flera olika metoder vid läs- och skrivinläring för att möta varje enskild elev. Genom att samarbeta med specialpedagoger, arbetslag samt lärare i andra skolformer kan lärarna skapa bättre förutsättningar i bemötandet av de här eleverna. Lärarna själva är dock huvudpersoner när det gäller att skapa en kreativ och utvecklande miljö i skolan. De måste skapa lusten och glädjen i lärandet, skolan är till för alla och samtliga elever har rätt att delta i undervisningen utifrån sina förutsättningar. Vi valde att göra den här studien för att förbereda oss för vårt kommande yrke och för att på bästa sätt kunna bemöta elever vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att vår kompetens inom ämnet har blivit bättre genom studiens gång och det känns bra då vi snart skall ut och möta eleverna. Vi har tillägnat oss nya perspektiv och ny kunskap angående metoder vid läs- och skrivinläring samt vid läs- och skrivsvårigheter.

Om barn är oförmögna att lära sig bör vi anta att vi ännu inte hittat det rätta sättet att undervisa dem. (Björk & Liberg 2002, s.159)

## **Förslag till framtida forskning**

Enligt Stadler (1994) är dyslexi en undergrupp till läs- och skrivsvårigheter. Elever med dyslexi är oftast normalbegåvade och elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha någon form av utvecklingstörning. Elever med dyslexi får oftast sin diagnos sent i skolåldern och det är inte ovanligt att de får den först i år fem eller år sex. Det hade varit intressant att ur ett lärarperspektiv studera de här elevernas skolgång. Ändras lärarnas sätt att bemöta eleverna när de fått diagnosen dyslexi? Får de mer hjälpmedel, ekonomiska- och personella resurser? Ändras elevens sätt att vara då de vet vad deras svårigheter beror på?

Det hade även varit intressant att ur ett barnperspektiv studera hur elever med dyslexi själva upplever sin skolgång? Hur de blir bemötta i skolan? Blir det någon skillnad i undervisningen och i bemötandet från skolan när de får diagnosen dyslexi. Samma studie kan också genomföras ur ett föräldraperspektiv.

## Referenslista

- Adler, B, & Adler, H (2006). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, B, Belfrage, L & Sjölund, E (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Backman, J (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M (1997). *Om skolbarns olikheter – diskurser kring särskilda behov i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, F (1977). *Insyn i Waldorfskolan*. Stockholm: Kosmos
- Dahlgren, G, Gustafsson, K, Mellgren, E & Olsson, L-E (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Druid-Glentow, B (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter – Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ely, M (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen-Hagtvet, B (1991). *Skriftspråkutveckling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksson-Gustavsson, A-L (2005). *Jag fixar det oftast – hur industriarbetare hanterar läs- och skrivkrav i arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. [Elektronisk]. Tillgänglig: [http://195.17.252.28/vrshop\\_pdf/etikreglerhs.pdf](http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf)
- Gustafsson, C (1993). *Montessoriuundervisning på grundskolans låg- och mellanstadier*. Pedagogisk forskning i Uppsala 59. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hedin, A (1997). Kunskap, lärande och lärarroll – från traditionell till utvecklingsinriktad pedagogik. I A. Hedin & L. Svensson (Red.), *Nycklar till kunskap* (pp. 11-41). Lund: Studentlitteratur.
- Høien, T & Lundberg, I (1999). *Dyslexi – från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Isling, Å (1988). *Det pedagogiska arvet – kampen för och emot en demokratisk skola 2*. Stockholm: Sober.
- Isling, Å (1993). *Grundskola – för allmänmänsklig kompetens*. Stockholm: Sober.

- Johansson, I (1988). *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds/Gleerups Utbildning.
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber.
- Liberg, C (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R (2002). *Det gränslösa språkrummet – om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet och Fritzes.
- Lundberg, I (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I & Sterner, G (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren- hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, T & Ohlis, K (1995). *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS.
- Malmer, G (2002). *Bra matematik för alla – nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A (1997). *Pedagogiska frågeställningar – en introduktion till pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, S (1994). *Fallstudien – som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M (1992). *Från barn till vuxen*. Solna: McBook.
- Mortimore, P (1999). *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Paul Chapman.
- Nielsen, C (2005). *Mellan fakticitet och projekt – Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Olsson, H & Sörensen, S (1999). *Forskningsprocessen – kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Parlenvi, P (2002). *Perceptionsseende – om kreativa ordblinda och kunskapsreproducerade goda läsare*. Solna: Ekelunds.
- Pramling, I & Mauritzson, U (1997). *Att lära som sexåring – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

- Regler för målstyrning.* (2002). Grundskolan: skollagen, grundskoleförordning, läroplan, kursplaner, betygskriterier. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Richardson, G (2004) *Svensk utbildningshistoria – skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur
- Ritter, C (1997). *Waldorfpedagogik.* Stockholm: Liber.
- Rygvold, A-L (1995). Läs- och skrivsvårigheter. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (pp. 117-177). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier – Grundskolan.* Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Sohlman, B (2000). *Möjligheterna finns – om hjälp för barn med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem.* Täby: Sama.
- Solheim, R (1995). Psykisk utvecklingsstörning. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (pp. 88-116). Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg.* Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stadler, E (1994). *Dyslexi- En introduktion.* Lund: Studentlitteratur.
- Stadler, E (1998). *Läs- och skrivinlärning.* Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (pp. 11-39). Lund: Studentlitteratur.
- Strömbom, M (1999). *Dyslexi – visst går det att besegra.* Stockholm: Carlsson
- Strømnes, Å, L (1995). *Kunskapssyn och pedagogik – historisk analys och jämförelse.* Stockholm: Liber.
- Szönyi, K (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap.* Stockholm: Stockholms Universitet
- Tiller, T (1999). *Det didaktiska mötet.* Lund: Studentlitteratur
- Trageton, A (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola.* Stockholm: Liber.
- Trost, J (1997). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J (2001). *Enkätboken. 2., [rev.] uppl.* Lund: Studentlitteratur.
- Witting, M (2001). *Metod för läs- och skrivinlärning.* Solna: Ekelund.

# Bilaga 1

Ort och datum

Hej!

Vi är två förskollärare som under det senaste året har vidareutbildat oss till lärare med inriktning mot förskoleklass och skolans tidigare år. Vi studerar vid Högskolan Väst, Vänersborg, och är nu i full fart med vårt examensarbete.

Eftersom vi är intresserade av specialpedagogik har vi valt att göra en studie inom detta område. Syftet med studien är att jämföra olika metoder som lärare i grundskolans tidigare år och grundsärskolan använder för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter, samt vilka faktorer som påverkar lärarnas val av arbetsmetoder.

För att få en djupare förståelse inom ämnet kommer vi att genomföra intervjuer. Vi beräknar att varje intervju tar ca 30 minuter. Intervjun är frivillig och kan avbrytas när som helst. Det insamlade materialet är anonymt och kommer endast att användas i undersökningssyfte. Samtliga intervjuer kommer att utföras av oss båda de närmaste veckorna och dokumenteras med hjälp av bandspelare.

Undersökningen utförs på några olika skolor och efter överenskommelse med samordnare/rektorer har vi fått lov att tillfråga dig om du har möjlighet att delta i vår undersökning. Din medverkan är av stor betydelse för vår uppsats och dess resultat. Vår uppsats kräver ett visst antal informanter och vi ber dig därför att meddela oss via mail eller telefon om du har möjlighet att medverka. Tacksam om svar senast: datum.

Tack på förhand  
Vänliga hälsningar

Våra namn, e-mail adresser och telefonnummer

## Bilaga 2

### Mall för intervjuer

#### **Bakgrundsfrågor**

- I vilken skolform arbetar du?
- Hur länge har du varit verksam?
- Vad har du för utbildning?
- Under vilka år gick du din utbildning?
- Har du någon extra utbildning inom läs- och skrivsvårigheter?

#### **Vilka metoder används vid läs- och skrivinlärning?**

- Vilka metoder arbetar du med vid läs- och skrivinlärning?
- Vilken kunskapssyn har du i ditt arbete med läs- och skrivinlärning?
- Vilka fördelar ser du med din arbetsmetod/dina arbetsmetoder?
- Vilka nackdelar ser du med din arbetsmetod/dina arbetsmetoder?
- Vilka läromedel använder du dig av vid läs- och skrivinlärning?
- Vilka andra metoder känner du till?

#### **Vilka metoder används för att hjälpa och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter i grundskolans tidigare år respektive grundsärskolan?**

- Berätta om olika metoder som du använder dig av när du undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Hur kommer det sig att du valt den arbetsmetoden/de arbetsmetoderna?
- Vilka fördelar ser du med din arbetsmetod/dina arbetsmetoder?
- Vilka nackdelar ser du med din arbetsmetod/dina arbetsmetoder?
- Använder du något speciellt anpassat arbetsmaterial?
- Vilket arbetsmaterial använder du i så fall?

#### **Vilka faktorer påverkar lärares val av arbetsmetoder?**

- Vilken påverkan har klassrumsmiljön för undervisningen av elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vilken påverkan har gruppstorleken på klassen för dina val av metoder?
- Vilka personella resurser finns för att hjälpa och stödja dessa elever?
- Vilka ekonomiska resurser finns för att stödja dessa elever?
- Anser du att det finns tillräckligt med tid till elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Anser du att det finns tillräckligt med resurser för att hjälpa och stödja dessa elever?
- Får du någon form av fortbildning?
- Vilken fortbildning får du?
- Får du någon form av handledning?
- Vem ger handledning?
- Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med dessa elever?
- Vilka svårigheter kan det finnas i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Finns det något annat som påverkar dina val av arbetsmetoder?

**Finns det likheter eller skillnader mellan de olika skolformernas arbetsmetoder?**

- Tar du hjälp av andra lärares erfarenheter i arbetslaget eller på andra skolor för att underlätta arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Tar du hjälp av någon annan skolform (grundskolan/grundsärskolan) för att underlätta arbetet?

**Övrigt**

- Finns det något annat du vill tillägga?
- Vill du ta del av den färdiga undersökningen?

**Högskolan Väst**  
**Institutionen för individ och samhälle**  
**461 86 Trollhättan**  
**Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99**  
[www.hv.se](http://www.hv.se)