



Examensarbete i svenska

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Förebyggande stödåtgärder i svenskundervisningen för årskurs F-3

Preventive support measures in the Swedish subject for
preschool and grade 1-3

Marika Hart

Kenny Hoogesteyn

Grundlärarutbildning F-3 240hp

Datum för slutseminarium: 2018-04-30

Examinator: Fredrik Hansson

Handledare: Anna-Lena Godhe

Förord

Innan studien påbörjades visade det sig att vi båda hade ett genuint intresse för att undersöka vilka stödåtgärder det finns att införa i svenskundervisningen för årskurs F-3. Detta är ett område som vi känner att vi saknar kunskap inom vilket är anledningen till att detta ämne valdes. Vårt fördjupningsämne är svenska vilket gjorde att vi riktade in oss på stödåtgärder i svenskundervisningen. Under arbetets gång har vi samarbetat med de olika delarna för att komma fram till ett tillförlitligt resultat. Marika Hart har haft huvudansvaret för det teoretiska perspektivet medan Kenny Hoogesteyn har haft huvudansvaret för avsnittet tidigare forskning. Alla intervjuer förutom gjordes tillsammans, eftersom intervjun skedde med kort varsel vilket gjorde att Marika inte kunde närvara. Transkriberingen gjordes tillsammans. De resterande delarna i studien har skrivits gemensamt och ett gemensamt ansvar för studiens helhet har tagits.

Sammandrag

Syftet med studien är att undersöka om det finns lämpliga stödåtgärder att införa i svenskundervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i årskurs F-3. Vi vill få en fördjupad kunskap om vilka sorts tidiga tecken det finns på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt vilka svårigheter som är förknippade med funktionsnedsättningen. För att uppnå ett resultat valdes en kvalitativ forskningsmetod i form av personliga intervjuer med lärare, specialpedagoger samt individer med dyslexi. Den teori som ligger till grund för studien utgår ifrån ett språk- och kunskapsutvecklande synsätt. Teorin har rötter i uppbyggnaden av språksystemet. I resultatet framkom det att lärarna saknar kunskap om vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi innebär. Detta skapar en problematik eftersom de direkt behöver lämna över arbetet till en specialpedagog. Resultatet pekar också på att strukturen i undervisningen, kompensatoriska hjälpmedel och intensivläsning är lämpliga och förebyggande stödåtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Den slutsats vi drar är att det saknas övergripande och fördjupad kunskap om vilka svårigheter läs- och skrivsvårigheter/dyslexi medför och hur pedagogerna ska hantera detta i undervisningen. Utifrån de fyra intervjupersonerna framkom det liknande förslag på stödåtgärder. Intensivläsningen var den stödåtgärd som var mest påtalad bland intervjupersonerna. Med hjälp av teorin kunde vi dra slutsatsen att intensivläsning kan utvecklas och varieras med hjälp av genrepedagogiken.

Nyckelord: Dyslexi, fonem, fonologi, grafem, kunskap, läs- och skrivsvårigheter, läsflyt, minne, ordförråd, stavningskonvention, svårigheter, undervisning

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
2.	Syfte	4
3.	Teoretiskt perspektiv	5
3.1	Fonologiska svårigheter	5
3.2	Ordförrådet och ordigenkänningsförmåga	6
3.3	Läsflyt	6
3.4	Stavningskonventioner	6
3.5	Arbetsminne, korttidsminne och fonologiskt minne	7
3.6	Pragmatisk och språklig medvetenhet	8
4.	Tidigare forskning	9
4.1	Vikten av kunskap gällande elevernas svårigheter	9
4.2	Stödåtgärder och anpassningar	10
4.3	Specialpedagogiskt perspektiv	11
4.4	Olika texters struktur	12
4.5	Metaspråk	13
4.6	Samtala om texter	13
5.	Metod	15
5.1	Personlig intervju som forskningsmetod	15
5.2	Presentation av intervjupersoner	15
5.3	Urval	16
5.4	Etiska principer	16
5.5	Genomförande	17
5.6	Undersökningens tillförlitlighet	18
6.	Resultat	19
6.1	Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	19
6.2	Lärarnas insatser – till utredning	21
6.3	Stödåtgärder i svenskundervisningen	23
6.4	Undervisning som kan ge upphov till obehag	24
6.5	Resultatanalys	24
7.	Slutsats	28
7.1	Brist på kunskap	28
7.2	Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	30
7.3	Lämpliga stödåtgärder	30
7.4	Anpassad undervisning	32
7.5	Metoddiskussion	33
7.6	Fortsatt forskning och studiens bidrag	34
8.	Källförteckning	35

1. Inledning

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi mött elever som har läs- och skrivsvårigheter och på grund av detta har dessa elever haft svårigheter med att tillgodogöra sig undervisningen. Enligt paragraf fem under rubriken *stöd i form av extra anpassningar* i Skollagen (2010) står det, att om det framkommer uppgifter om att en elev eventuellt inte uppnår kunskapskraven ska eleven skyndsamt få tillgång till extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. I läroplanen står det på följande sätt:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.

(Lgr11, 2017, s. 8)

Skolinspektionen gjorde en kvalitetsgranskning år 2010 av insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på 21 grundskolor. Resultatet visade bland annat på stora variationer mellan olika kommuner och skolor (Skolinspektionen 2012). Skolinspektionens granskning visar att utredningarna som gjordes samt huruvida pedagogerna uppmärksammade eleverna med läs- och skrivsvårigheter i hög grad varierade mellan skolorna. På en del av skolorna kunde väntetiden vara årslång innan eleven utreddes för läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och det var väldigt sällan att en utredning av dyslexi skedde i årskurserna F-3 (Skolinspektionen 2012). Utredningarna hade brister eftersom ett helhetsperspektiv saknades. Utredningarna fokuserade antingen på individnivå eller på elevens svagheter (Skolinspektionen 2012). Åtgärdsprogrammen på skolorna visade sig ha en bristande kvalitet då stödet som infördes inte räckte till för eleverna. Detta fick oss till att fundera över vad vi som framtida lärare kan göra för att stödja en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vad det finns för stödåtgärder att ge till eleven för att han/hon ska få en likvärdig utbildning. Då vårt fördjupningsämne är svenska valde vi att titta på vad det finns för stödåtgärder att införa i svenskundervisningen. Ericson (2010) menar att det är av yttersta vikt att läraren känner till elevens svårigheter för att

på bästa möjliga sätt kunna ge honom/henne rätt sorts stöd. För att läraren ska kunna göra detta krävs det att läraren har en grundläggande kunskap om vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är. I denna studie kommer läs- och skrivsvårigheter och dyslexi att benämnas som *läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. En individ med dyslexi har läs- och skrivsvårigheter men däremot behöver inte en individ med läs- och skrivsvårigheter nödvändigtvis ha dyslexi (Fouganthine 2012). Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är två centrala begrepp i denna studie och därför kommer dessa att definieras och förklaras i denna inledning. Mellan begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi finns det en hårfin skillnad. Läs- och skrivsvårigheter är ett övergripande begrepp som innebär att individer har svårigheter med att läsa och/eller skriva. Beroende på individen kan svårigheterna se olika ut, dock är det gemensamt för alla individer att läs- och skrivprocessen inte sker per automatik. Det kan finnas många orsaker till att en individ har svårigheter med att läsa och skriva, det kan till exempel bero på att individen i fråga har en språkstörning, är understimulerad, har haft en bristfällig undervisning eller att individen har ett annat modersmål och har levt i en miljö med ett främmande språk. Det kan också bero på att individen har levt i en språkfattig miljö (Ericson 2010).

Dyslexi kan förklaras som en specifik läs- och skrivsvårighet, där individen har svårigheter med läsning och stavning. Individer med dyslexi har svårigheter med olika språkljud och ljudsekvenser samt att kunna skifta fokus mellan en texts innehåll och form. Denna problematik medför att en individ med dyslexi har svårigheter med att koppla ihop ett visst språkljud till motsvarande bokstav vilket i sin tur leder till att individen får svårigheter med att på ett automatiserat sätt kunna läsa och skriva (Ericson 2010; Höien & Lundberg 2013; Andersson m.fl. 2006). Dyslexi kan ses ur ett medicinskt perspektiv men också ur ett arv- och miljöperspektiv. Det medicinska perspektivet bygger på att orsakerna till att en individ får dyslexi är biologiskt betingat. Detta innebär att det finns neurologiska avvikelser i hjärnan hos en individ med dyslexi (Höien & Lundberg 2013). Det har också funnits tecken på att cellerna i syn- och hörselsystemet är mindre, vilket eventuellt kan komma att påverka när kravet att snabbt kunna bearbeta information uppkommer (Höien & Lundberg 2013; Jacobson 2006). När en individ ställs inför uppgifter som kräver att han/hon är fonologisk medveten, har det visat sig att bearbetningen av information i dessa situationer ser annorlunda ut. Den samstämmighet som sker mellan olika områden i hjärnan hos en individ med "normal" läsfärdighet verkar vara blockerad hos en individ med dyslexi (Höien & Lundberg 2013). Arv- och miljöperspektivet bygger på att dyslexi är ärftlig och beroende på vilka gener individen får kan detta reflekteras i

miljöfaktorn. Höien & Lundberg (2013) menar att generna ger barnet anlag som gör att barnet blir mer eller mindre mottagligt för stimulanser i dess omgivning. Barnet drar sig till den omgivning som han eller hon är bekväm i, men barnet har också en förmåga att påverka sin omgivning. Ett barn som har anlag för att vara mottagligt för verbal stimulans kanske gärna ber sina föräldrar att läsa för honom/henne samt berätta sagor. Detta kan påverka föräldrarna till att köpa exempelvis böcker till barnet. Ett barn som eventuellt har språkliga svårigheter kanske drar sig undan denna sorts aktiviteter, vilket kan resultera i att barnet får en dålig utgångspunkt när det börjar skolan (Höien & Lundberg 2013).

I arbetet med att ge en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samma förutsättningar till en likvärdig utbildning som resterande elever är den pedagogiska kartläggningen av yttersta vikt, det vill säga att läraren i samarbete med elev, förälder och rektor etablerar en åtgärdsplan för att kunna införa rätt sorts åtgärder. I detta åtgärdsprogram ska det ingå en helhetsbild av hur elevens skolsituation ser ut samt elevens särskilda behov. Det ska tydligt framgå hur personal på skolan har tänkt att arbeta för att elevens läs- och skrivförmåga ska förbättras samt vilket ansvar olika parter har. I åtgärdsprogrammet kommer tidpunkt för uppföljning att tilläggas (Ericson 2010). Det är viktigt att eleven får vetskap om vilka svårigheter han eller hon har samt hur dessa ska arbetas vidare med. Eleven behöver få en insikt i vad han/hon behärskar samt vad eleven inte lärt sig än och varför vad orsaken är till detta (Ericson 2010).

2. Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka vilka sorts stödinsatser, åtgärder eller anpassningar i undervisningen som kan användas för att stödja en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för att han eller hon ska få en god och likvärdig utbildning som resterande elever. Vi kommer också att undersöka vilka tidiga tecken det finns på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt vad läraren gör om han eller hon upptäcker dessa tidiga tecken.

Primär frågeställning:

- Vad för sorts stödåtgärder finns det att införa i svenskundervisningen för årskurs F-3 som kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Sekundär:

- Vilka synbara tecken finns det på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vad medför dessa för svårigheter?
- Vad gör läraren vid upptäckt av dessa tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

3. Teoretiskt perspektiv

Vi kan ses som informationsbehandlare där vi hämtar in information och kodar denna med hjälp av våra sinnen. Informationen processar vi i hjärnan och lagrar i vårt minne, så att denna kan hämtas ut igen (Säljö 2014). Denna process är en liknelse med hur en dator fungerar, däremot kan inte vi överföra vår information till en individs hjärna på samma sätt som en dator kan säkerhetskopiera och överföra information till en annan dator (Säljö 2014). Språket har stor betydelse i vår värld, där det utvecklas i olika dimensioner. I vår studie har vi valt att utgå från språkssystemets uppbyggnad för att förklara de svårigheter som en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan möta i sin språkutveckling. Språkssystemet är komplicerat men kan beskrivas ur tre olika aspekter: *form*, *innehåll* och *användning* (Frylmark 2012). Inom aspekten *form* ingår ordens ljudsystem (fonologi) och grammatiken, det vill säga hur orden böjs och kombineras. Till aspekten *innehåll* hör individens ord- och begreppsförråd. Till den sista aspekten *användning* av språket (pragmatik) hör de olika uttrycksätten, tilltal, kroppsspråk med mera som är avgörande för individens kommunikation och integrering med andra (Frylmark 2012).

3.1 Fonologiska svårigheter

Wennås Brante (2014) betonar vikten av att en nybörjarläsare tar sin startpunkt i det talade språket och först behöver lära sig att urskilja enheter ur den talade helheten. De enheter som en individ behöver kunna urskilja är ord kopplade till enstaka ljud och bokstavstecken, kunna uppfatta språkljud och kunna hantera ordningsföljden mellan språkljuden. Detta för att sedan upptäcka och förstå att dessa sätts ihop tillsammans och bildar en helhet igen (Wennås Brante 2014). En aspekt som komplicerar den fonologiska bearbetningen är att det inte råder ett "ett-till-ett" förhållande mellan tecken och språkljuden menar Myrberg (2007), det vill säga att bokstäver har olika ljud och kan bestå av flera fonem vilket bidrar till en svårighet i läs- och skrivutvecklingen. Fonem betecknar de språkljud som finns och som utgör minsta betydelseskiljande enhet i språket, och grafem översätter bokstäver till en fonologisk form (Myrberg 2007). Att bilda en förståelse och kunna behärska de fonem och grafem som finns i det svenska språket är en del av varje individs fonologiska utveckling. Därför behöver nybörjaren få möjlighet och förutsättningar att ljuda ut orden som ett stöd för att kunna etablera och automatisera deras ordavkodning (Wennås Brante 2014).

3.2 Ordförrådet och ordigenkänningsförmåga

Ordförrådet är en viktig faktor för en individs läsförståelse där ord och begrepp utgör grunden för all kommunikation samt är en viktig del i språkets innehåll (Myrberg 2007; Frylmark 2012). En individ har till en början utvecklat ett talspråkligt ordförråd som klarar vardagliga samtalssituationer. Myrberg (2007) menar att ett rikare ordförråd utvecklas genom läsning. För att kunna läsa och utveckla sitt ordförråd behöver eleven även utveckla en ordigenkänningsförmåga, det vill säga att efter eleven har utvecklat förmågan att koppla ljud och bokstav är nästa steg att lära sig att per automatik känna igen ord (Wennås Brante 2014). Myrberg (2007) och Wennås Brante (2014) konstaterar att de individer som är osäkra i sin avkodning tenderar att halka efter i läsutvecklingen vilket påverkar ordförrådets tillväxt, vilket i sin tur begränsar läsförståelsen och läsflytet. Den elev som inte har etablerat en automatiserad ordigenkänningsförmåga förlitar sig istället på minnesbaserade strategier och utesluter därmed förmågan att analysera och identifiera ord (Wennås Brante 2014).

3.3 Läsflyt

Läsflytet är en komplicerad aktivitet som innehåller ett antal processer men som är en viktig grund för att utveckla en läsförståelseförmåga (Wennås Brante 2014). Förmågan att behärska läsflytet utvecklas i takt med att elevens avkodningsförmåga automatiseras, det vill säga att korrekt kunna känna igen ord och läsa med lämplig betoning, ljudläge och frasering. När denna förmåga har automatiserats flyttas elevens uppmärksamhet från lästekniska utmaningar till förståelseutmaningar (Myrberg 2007). Ett kännetecken för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är den långsamma läsningen, samt de läsfel som oftast görs på korta och frekventa ord (Wennås Brante 2014; Myrberg 2007). Undervisningen behöver därför engagera eleven i att lära sig nya ord och utöka sin ordkunskap genom att ge honom/henne tillfälle att träna på nya ord där eleven får diskutera och analysera för att därefter kunna identifiera dessa ord (Myrberg 2007).

3.4 Stavningskonventioner

Utöver det talade språket är även skriftspråket en viktig del för en elevs språkutveckling. Elevens ordförråd sätter grunden för dess utveckling i skriftspråket (Tjernberg, 2012). För att förstå skriftspråkets uppbyggnad behöver individen utveckla en förståelse för vilka regler som gäller för skriftspråket. De regler som en individ behöver behärska är den fonologiska och morfologiska förmågan (Granqvist 2013). Grammatikens beståndsdelar, såsom morfologisk

medvetenhet, är en viktig aspekt att lyfta inom språkets form. Det innebär en medvetenhet om ordens struktur, deras former och bildning. Att ge eleven en aktiv undervisning i morfologisk medvetenhet innebär att betoning läggs på stavningsmönster och regler. Detta kan underlätta undanröjandet de avkodningsvårigheter som en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har, vilket gynnar eleven i längden och ger honom/henne en förbättrad läs- och skrivförmåga (Granqvist 2013).

3.5 Arbetsminne, korttidsminne och fonologiskt minne

Representationer av ord och meningar måste hållas i minnet oavsett om du ska läsa eller skriva, vilket ställer stora krav på arbetsminnet. Arbetsminnet är den del som lagrar informationen och bearbetar den (Granqvist 2013). Korttidsminnet lagrar också information men används främst vid repetition. Korttidsminnet används exempelvis när vi repeterar en sifferserie eller när vi ska komma ihåg ett telefonnummer. Om processen av en repetition med exempelvis en fråga avbryts, är risken stor att individen glömmet, på så sätt är korttidsminnet väldigt skört. Korttidsminnet är begränsat gällande mängden informationsenheter som kan lagras, men även hur länge informationen kan hållas aktuell (Krantz 2011). Hos en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är korttidsminnet oftast nedsatt och på så sätt att det blir svårt att bilda hela ord av bokstäver och samtidigt kunna prägla in nya ord. Tjernberg (2012) menar att läsförståelsen blir drabbad på grund av att det blir svårt att hålla både ord och satser i minnet, samtidigt som individen ska analysera och bilda en helhet. När individen har automatiserat avkodningen kan dennes minnesresurser lägga fokus på innehållet i texten (Tjernberg 2012). Myrberg (2007) förklarar att sedan läsinlärningens start behåller barnet ett fonologiskt minne där ett antal språkliga grundelement, såsom fonem, stavelser och/eller ord hålls samman i minnet medan dessa element tolkas i ett textsammanhang.

Språkets användning är ytterligare en viktig aspekt att belysa. För att kunna förstå betydelsen bakom orden och inte endast formen vilket ger individen en förutsättning att samtidigt bearbeta innehållet (Frylmark 2012; Säljö 2014). Att använda språket gör vi för att kommunicera med andra och på så sätt skapa en mening om vår omvärld och skapa förståelse inom oss själva. Det är därför viktigt att förstå att alla individer har olika erfarenheter och bakgrund, där en individ påverkas av de miljöfaktorer som den befinner sig i (Tjernberg 2012; Säljö 2014; Liberg 2007). Språket är dynamiskt och är i en ständig utveckling där språkets teckensystem samspelar med

olika uttrycksformer, såsom bild, formler, kroppsspråk, samt talat och skrivet språk som ger individen en möjlighet till meningsskapande. För personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utgör de olika uttrycksformerna ett stöd för att kunna tillgodogöra sig en läs- och skrivutveckling. (Säljö 2014; Liberg 2007).

3.6 Pragmatisk och språklig medvetenhet

För att en elev ska kunna tillgodogöra sig en språklig medvetenhet behöver han/hon utveckla sin pragmatik. Frylmark (2012) förklarar att pragmatik innebär att individen har en medvetenhet om hur språket används. Det vill säga att eleven kan anpassa sin samtalsstil med hänsyn till vilken individ eleven kommunicerar med och beroende på situation. Det kan till exempel handla om att uppskatta ordvitsar, veta när någon försöker luras, kompromissa och förhandla. För en elev med läs- och skrivsvårighet/dyslexi kan det vara svårt att förstå och behärska dessa anpassningarna i språket. Genom att undervisa och utveckla en individs pragmatiska medvetenhet ges individen en möjlighet att stimuleras i att lyssna och läsa kritiskt, samt att kunna reflektera (Frylmark, 2012). Den språkliga medvetenheten är ett framträdande drag i meningsskapandet där kreativitet och fantasi är betydelsefulla och ger många kombinationsmöjligheter till att skapa nya sätt att uttrycka sig på (Liberg 2007). När en individ har utvecklat en språklig medvetenhet har denne utvecklat en förmåga att kunna skifta mellan språkets form och innehåll (Myrberg 2007; Frylmark 2012). Att vara språkligt medveten innebär att kunna leka med språket på olika sätt. Ett sätt att leka med språket är att låta eleven vara kreativ i olika böjningsmönster och få möjlighet att skapa nya ord och formuleringar. I ett kreativt tänkande får eleven även möjlighet att leka med språkets betoningar och rytm vilket ger underlag för de språkliga formerna (Liberg 2007).

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att presentera andra studier som på olika sätt har koppling till vårt forskningsområde. Med hjälp av dessa studier kommer vi att göra kopplingar för att förtydliga ett samband. Vi vill med hjälp av forskningen se vilka stödåtgärder som anses som värdefulla för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt vilka perspektiv eller förhållningssätt det finns för lärare att förhålla sig till beträffande elever med denna funktionsnedsättning men även elever utan. I skolans värld finns det många olika undervisningsmetoder som på olika sätt kan gynna eleverna i deras kunskapsutveckling och de delmoment som finns i undervisningen är sällan exklusiva för en undervisningsmetod utan inkluderas på olika sätt i all annan undervisning. I detta avsnitt kommer forskning om genrepedagogiken att presenteras eftersom denna undervisningsmetod samlar de olika delmomenten.

4.1 Vikten av kunskap gällande elevernas svårigheter

Många studier såsom Tjernberg (2013), Fouganthine (2012) och Alatalo (2011) belyser vikten av att pedagogerna har kunskap om vilka svårigheter eleverna har innan rätt sorts anpassningar och stödåtgärder kan användas för att stödja en elev med läs- och skrivsvårigheter. I Tjernbergs (2013) studie framkommer det tydligt att de pedagoger som har deltagit i undersökningen tar tydlig ställning emot ”en vänta och se-mentalitet”. Hon menar att när en elev uppvisar svårigheter i sitt läs- och skrivlärande måste elevens svårigheter utredas på djupet för att man ska kunna ge korrekta stödåtgärder, samt att läraren tar hänsyn till variationerna i elevens funktionsnedsättning. Fouganthine (2012) menar att en elev med dyslexi inte nödvändigtvis behöver ha avkodningssvårigheter och att gränsen för vad som betraktas som dyslexi är oklar, eftersom funktionsnedsättningen inte nödvändigtvis behöver utgöra en problematik om inte eleven utsätts för läs- och skrivkrav. Alatalo (2011) betonar vikten av att lärare har förmågan att kunna identifiera och analysera respektive elevs kunskaper för att kunna finna svårigheterna hos olika elever. För en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi betonas ljudanalysen, fonem-grafem-koppling, fonologisk medvetenhet och/eller missade stavningskonventioner som huvudsvårigheter i läs- och skrivutvecklingen. Resultatet av Alatalos (2011) enkätformulär visar att lärarna tycker det är av stor vikt att känna igen vad en elevs stavfel orsakas av. Kunskapstestet i Alatalos (2011) studie visar att det finns en övning hos lärarna att analysera en elevs stavfel. Exempelvis uppges en fonem-grafem-koppling som den bakomliggande

anledningen till stavfelet snarare än en missad stavningskonvention. Resultatet pekar på att lärarna har bristande kunskap gällande undervisning av språkets struktur och stavning, där eleven får lära sig stava genom ordbilder hellre än att härleda stavningen och stavningsregler. Det är även viktigt att som lärare vara kritisk mot de svårigheter en elev har. Det behöver inte nödvändigtvis vara en början till en djupare orsak såsom läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utan det kan finnas andra bakomliggande orsaker, som till exempel brist på motivation, fel nivå på texter och liknande.

4.2 Stödåtgärder och anpassningar

I Tjernberg (2013) studie framkommer det att lärarna i en hög grad försöker synliggöra lärandeprocessen för eleverna för att försöka få alla elever till att vara delaktiga. Det sker ett integrerat arbete inom aktiviteterna samtalande, läsande, skrivande samt räknande, där olika pedagogiska situationer arrangeras för att olika förmågor ska komma till uttryck och utvecklas. Det rör sig om aktiviteter såsom högläsning, textsamtal samt processkrivning i olika former. Syftet med arbetssättet är att eleverna ska bygga upp ordförråd, utveckla läsförståelse samt hitta effektiva läs- och skrivstrategier men även utveckla den metaspråkliga förmågan. Tjernberg (2013) betonar att ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan muntlig framställning ha en stor betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom även dessa elever får möjlighet till att prestera. Det arbetsmaterial som används varierar beroende på elevernas förutsättningar och behov förklarar Tjernberg (2013). Lärarna använder sig även av kompensatoriska hjälpmedel för att underlätta för eleverna, exempelvis datorer med särskilt anpassad programvara samt litteratur som är anpassad för elever som är i behov av extra stöd. Det kan också handla om stöd såsom ljudböcker och liknande. Tjernberg (2013) resultat visar också att lärarna anser att det är viktigt att ha ett tydligt undervisningsupplägg eftersom detta ger eleverna en trygghet beträffande vad som kommer att hända under dagen. Den aspekt Tjernberg (2013) belyser är viktig för elevernas trygghet, dock finns det ytterligare aspekter som kan skapa trygghet. Exempelvis kan det handla om arbetssätt, att eleverna vet hur de ska arbeta. En elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan eventuellt ha ett nedsatt arbetsminne. Att ha vetskap om arbetsgångens struktur kan underlätta för eleven i fråga vilket gör att eleven känner ytterligare en trygghet när han/hon ska arbeta eftersom eleven redan vet vad som ska göras och vad som förväntas av honom/henne. Alatalo (2011) resultat visar på att lärare förespråkar en frekvent läsning som sker i tysthet. Alatalo (2011) har med hjälp av sin tidigare forskning pekat på att strategier och aktiviteter såsom anpassad svårighetsgrad på texter, läsa tillsammans (parläsning,

växelläsning), läsa högt för någon samt läsa texter som är av intresse för eleverna ger en optimal läsutveckling. Med hjälp av enkäter, intervjuer och kunskapstest kunde Alatalo (2011) visa att många av lärarna undervisar sina elever utan att ha insikt om hur deras undervisning faktiskt påverkar elevernas läs- och skrivutveckling.

4.3 Specialpedagogiskt perspektiv

Persson (1998) använder i sin studie två perspektiv som ska ge förståelse för olika forsknings- och verksamhetsparadigm. Dessa är det relationella och det kategoriska, och dessa ska påvisa de skillnader som finns mellan fenomen och verkligheten. Persson (1998) menar att synen på elevens svårigheter är av stor betydelse för valet av stödåtgärder. Persson (1998) argumenterar för vikten av att det ska finnas ett relationellt perspektiv på specialpedagogikens verksamhet, vilket i sin tur innebär att fokus läggs på termen ”elever i svårigheter” snarare än ”elever med svårigheter”. Mot denna bakgrund ställs det kategoriska perspektivet, där fokus ligger på det traditionella medicinsk-psykologiska perspektivet. Det vill säga att termen ”elever med svårigheter” är i fokus och förknippas med aspekter såsom låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Detta perspektiv menar Persson (1998) är än idag dominerande i det specialpedagogiska skolväsendet, trots att styrdokumentet pekar mot ett relationellt perspektiv.

I studien lyfter Persson (1998) att hans analyser har visat att urvalet av elever som får specialpedagogisk undervisning i grundskolan har baserats på en ”akut problembild och dels diagnosrelaterade och individbundna svårigheter hos eleven” (Persson 1998, s.30) och de åtgärder som har införts för att stödja eleverna har antingen handlat om specialundervisning i klassen eller i särskilda grupperingar. Persson (1998) menar att i ett relationellt perspektiv blir det viktigt vad som händer i interaktionen mellan olika aktörer. Elevens omgivning anses ha en viss påverkan på hans eller hennes förutsättningar att uppnå vissa uppsatta mål. Den problematik som är förknippad med ett relationellt perspektiv är att det kräver en bra planering som sträcker sig över längre tidsperioder då kravet på kunskaper om den komplexa utbildningsmiljön är hög. Persson (1998) drar alltså slutsatsen att individuella egenskaper är av betydelse men att faktorer inom skolan som till exempel traditioner, antal elever i klassen samt avskiljning av elever är av större betydelse för elevernas funktionsnedsättning. Slutligen drar Persson (1998) slutsatsen att en specialpedagogisk verksamhet endast hjälper vissa elever som är i behov av särskilt stöd. Fouganthine (2013) lyfter omgivningens förhållningssätt och

kunskap som en viktig aspekt som kan komma att påverka elevernas funktionsnedsättning. Detta är en aspekt som har en möjlig koppling till det som Tjernberg (2013) tar upp gällande att det är viktigt att eleverna har en grundläggande kunskap om specialpedagogiska frågor för att kunna ge rätt sorts stöd. Om en lärare saknar kunskap om detta eller har ett negativt förhållningssätt gentemot funktionsnedsättningar finns det en stor risk att eleverna hamnar i ett utanförskap. De kommer med stor sannolikhet leda till att eleverna inte känner sig trygga, att de känner hopplöshet och det är till besvär. Eleverna får kanske inte samma hjälp eller engagemang från läraren som de eleverna utan funktionsnedsättningar.

4.4 Olika texters struktur

Wennås Brante (2014) förklarar att användning av genrer sätter en grund för att hantera redskapen för att kunna läsa och skriva. Användning av en genrebaserad undervisning menar Walldén (2017), Axelsson (2006), Liberg (2009), Hyland (2003) och Rose (2010) är språkutvecklande och som lärs ut i en explicit undervisning. Vi har därför valt att utgå ifrån delmomenten i metoden genrepedagogik, för att förklara hur elever i olika behov kan tillgodogöra sig sin språkutveckling. Anledningen till att vissa delmoment har valts ur metoden genrepedagogik och inte hela metoden är för att dessa delmoment inte är exklusiva för genrepedagogiken. Dessa kan även användas i andra former av undervisning. I Lgr11 (2017) är ett av kunskapsmålen i svenska att eleven ska arbeta med olika typer av texter, vilket innebär att målet ska arbetas med oavsett vilken sorts undervisningsmetod som används. Genrepedagogiken bygger upp kunskap om hur olika texter formas i olika sociala sammanhang och utformar kunskap om vilka funktioner de olika slags texterna fyller. Det övergripande syftet i genrepedagogiken är att ge eleven en likvärdig tillgång till samhällets alla olika typer av texter och olika typer av sociala verksamheter (Hyland 2003; Axelsson 2006; Liberg 2009; Rose 2010). Genrepedagogiken har fokus på samspelet mellan språk och innehåll i skolans ämnen (Axelsson 2006; Liberg 2009; Rose 2010; Walldén 2017). Varje genre förklarar Gibbons (2012) har sina egna särdrag som skiljer den ena genren från den andra. Det kan vara ett specifikt syfte, specifika språkliga drag eller en övergripande struktur. Exempelvis lyssnar små barn oftast på sagor och berättelser som de så småningom själva berättar, vilket gör att den återgivande och instruerande texttypen uttrycker ett fundamentalt sätt att skapa mening. Liberg (2007) och Wennås Brante (2014) att visuellt stöd bör implementeras i undervisningen.

4.5 Metaspråk

En genre föreskrivs av pragmatiska faktorer, vilket innebär att en utgår ifrån vem som skriver till vem och i vilket syfte det skrivs (Sandell Ring 2008). Den pragmatiska medvetenheten innebär, som tidigare beskrivits, en viss utmaning för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, genrepedagogiken bidrar med att utveckla en förståelse för detta då eleverna får öva sig i att lyssna, läsa kritiskt och reflektera. Den funktionella grammatiken inom den genrebaserade undervisningen innebär ett språkligt verktyg som ger en relevant betydelse för de olika språkliga valen som finns inom språket och är en resurs för att skapa mening i språkanvändningen (Axelsson 2006; Liberg 2009; Rose 2010; Walldén 2017). Det är viktigt att som lärare att vara medveten om att alla barn är olika utrustade med erfarenheter om olika samtalsstrukturer. På så sätt behöver läraren ha förmågan att kunna stödja alla elever med alla dess olika förutsättningar så att eleven kan ta sig an och förstå olika slags former av språk i skolan (Sandell Ring 2008; Walldén 2017). I den genrebaserade undervisningen får elever stöd i att förflytta sig från barnets vardagliga språk till ett mer skolrelaterat språk, vilket innebär att eleverna kan gå från att kunna berätta och beskriva till ett mer ämnesanpassat fackspråk. Sandell Ring (2008), Gibbons (2012) och Walldén (2017) betonar vikten av att läraren behöver goda kunskaper inom ämnesspråk då detta är en stor fördel för elever i behov av stöd. Detta hjälper eleven vid det aktuella undervisningstillfället, istället för krävande, lösryckta, särskilda moment och lektioner inom grammatik och stavning.

4.6 Samtala om texter

”Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna” (Liberg 2007, s.29). Textsamtalen utgör ett viktigt stöd samt en avgörande länk mellan elevens tidigare erfarenhet av talspråk och dess nya erfarenheter av skriftspråket, vilket ger en möjlighet för meningsskapande (Liberg 2007). Genom att samtala kring det eleven läser och skriver kan samtalet bygga upp en förståelse för det som eleven sedan kommer att läsa eller skriva om. Att samtala om läsning och skrivning i anslutning till aktiviteterna, skapar en förutsättning att knyta an till egna erfarenheter. Liberg (2007) nämner en god stödstruktur och ett bra för- och efterarbete som ett sätt att underlätta en individs läsning och skrivning, speciellt för en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. En sådan stödstruktur kan, utöver att samtala om texter, exempelvis vara informellt skrivande, dramatisering och bildillustrationer/bildskapande. Liberg (2007) och Säljö (2011) förklarar att det är viktigt att vara medveten om att de kunskaper och erfarenheter som en individ bär med sig kan vara mycket varierande beroende på deras hembakgrund. Därför är

det av stor vikt att samtalen kring texterna knyts an till individens erfarenhetsvärld, men även att samtalet utmanar individen till nya sätt att tänka samt skapa nya erfarenheter och kunskaper (Liberg 2007; Säljö 2011). Säljö (2011) skriver om avsaknaden av skriftspråket utanför skolan, där kontakten med skriftspråket oftast sker i form av inköpslistor och brev från myndigheter. Skriftspråket framstår därför inte som centralt i den kommunikativa funktionen. Skriftspråket handlar inte bara om att förvärva stavningskonventionerna, utan också om att förvärva kunskapen om att skriftspråket utgör ett kommunikativt redskap (Säljö 2011).

5. Metod

I detta avsnitt kommer tillvägagångssättet för undersökningen att presenteras. Vi kommer även att presentera intervjupersonerna och de intervjuade med diagnosen dyslexi. Vi kommer att berätta hur vi har tänkt när vi har gjort vårt urval men även också redogöra för vilka etiska principer vi har tagit hänsyn till. I slutet av avsnittet kommer vi att motivera varför vi har valt att använda oss av intervjuer som undersökningsmetod samt tillförlitligheten i undersökningen.

5.1 Personlig intervju som forskningsmetod

Undersökningen grundar sig på intervjuer med två lärare, två specialpedagoger samt två personer som är diagnostiserade med dyslexi. Målet är att undersöka vilka sorts stödåtgärder som kan användas i svenskundervisningen för en elev i årskurs F-3. Målet är också att få en fördjupad förståelse beträffande synbara tecken på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vilka svårigheter dessa medför. Vi valde att göra personliga intervjuer eftersom metoden är lämplig för vårt undersökningssyfte (Denscombe 2016; Holme & Solvang 1997). Metoden är lättkontrollerad eftersom forskaren endast har åsikter, tankar och idéer från en deltagare åt gången vilket underlättar när intervjun ska transkriberas. Det finns dock nackdelar förknippade med denna form av intervju eftersom antalet synpunkter och åsikter kan komma att begränsas för forskaren. Intervju är ett lämpligt val när det handlar om komplexa frågor, där fokus ligger på att förstå komplicerade saker såsom hur olika faktorer är sammanlänkande samt hur system kan fungera (Denscombe 2016; Holme & Solvang 1997). Våra forskningsfrågor är komplexa och bygger på nyckelpersoners erfarenheter och kunskaper vilket gör att personliga intervjuer blir en lämplig forskningsmetod.

5.2 Presentation av intervjupersoner

Intervjupersonerna kommer att presenteras med en pseudonym för att bevara deras anonymitet. Skolorna kommer att kallas för *Skola 1* och *Skola 2* i undersökningen. På skola 1 intervjuades specialpedagogen *Becky*. Hon arbetade tidigare som lärare, men utbildade sig sedan vidare till specialpedagog. Hon har idag jobbat i drygt 30 år som specialpedagog. Här intervjuades även läraren *Angelina* som har arbetat som lärare i också drygt 30 år. På skola 2 arbetar specialpedagogen *Ellie* som har arbetat som lärare i fyra år, innan hon utbildade sig vidare till specialpedagog. Hon har arbetat som specialpedagog i drygt tre och ett halvt år. Läraren som

intervjuades kallas *Clementine* och har arbetat som lärare i åtta år. Den första personen med dyslexi kommer att kallas *Lilly*, hon är idag 23 år gammal och blev diagnostiserad med dyslexi när hon gick i fjärde klass. Den andra personen med dyslexi kommer att kallas *David* och är 24 år gammal. David blev diagnostiserad när han gick i sjätte klass.

5.3 Urval

Vi valde att intervjua specialpedagogerna för att få en fördjupad förståelse för hur en utredning av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ser ut, samt vilken roll specialpedagogen har för att stödja dessa elever. Vi ville ha ett bredare perspektiv av vilka stödåtgärder som är användbara i svenskundervisningen. Vi valde då att intervjua lärare eftersom de arbetar med sina elever på en daglig basis och kan eventuellt upptäcka om det finns tecken på att eleverna har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och dessutom kan ge exempel på fungerande stödåtgärder och anpassningar. Individerna med dyslexi valde vi att intervjua eftersom de kan ge insikter om viktiga aspekter att ta hänsyn till utifrån ett annat perspektiv, som kan vara nyttigt för en blivande lärare att ha vetskap om. Det är möjligt att till viss del verifiera den information som har framkommit via teori och data från intervjupersonerna. Det är viktigt med strategiskt tänkande när forskaren gör sitt urval, det måste vara möjligt att finna rätt sorts information som är relevant för vår undersökning (Repstad 2008). Då det var svårt att komma i kontakt med pedagoger som var villiga att hjälpa oss, valde vi att genomföra intervjuerna med de pedagoger som accepterade vår förfrågan.

5.4 Etiska principer

Vetenskapsrådet (2002) betonar fyra forskningsetiska principer som forskaren måste ta hänsyn till. Principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa principer har vi tagit hänsyn till när intervjupersonerna tillfrågades. Vi fick både skriftligt och muntligt godkännande i form av mail och inspelat ljud. Vid mötet upplystes återigen intervjupersonerna om undersökningens syfte samt användningen av deras deltagande i undersökningen. Namnen på informanterna och skolorna har ändrats för att den empiriska data ska kunna avidentifieras. Vanligtvis finns det endast en specialpedagog på respektive skola vilket utgör en risk för att denne blir identifierad. Vi var tydliga mot intervjupersonerna att de har rätt att dra tillbaka sitt medgivande och avbryta intervjun. Individerna med dyslexi fick bekräfta med sin namnunderskrift att vi som forskare har fått ta

del av personernas dyslexiintyg genom att skriva under ett dokument. I detta dokument framkom det att personens identitet kommer att förbli dold samt att de har rätten att avbryta intervjun eller besluta sig för att informationen inte får framkomma i denna undersökning. Personerna har också rätt att ta del av det som har skrivits för att kontrollera att inga missförstånd har uppkommit.

5.5 Genomförande

Processen inleddes med att ett mail skickades till skolor som vi sedan tidigare har haft kontakt med. Mailet skickades till en lärare i F-3 samt specialpedagogen på samma skola. I mailet tillfrågades intervjupersonernas om de var intresserade samt gavs förslag på tider. Mailet innehöll även en beskrivning av intervjuens mål och ämne. Den ena skolan var inte anträffbar på grund av sjukdom och semester, dock var den andra skolan villig att hjälpa oss med intervjun. Då en skola saknades, skickade vi ytterligare ett mail till en annan skola som inte besvarades. Vi träffade sedan specialpedagogen Becky på skola 1 i ett avskilt rum där vi kunde prata ostört. Marika Hart ställde frågorna medan Kenny Hoogesteyn antecknade. Becky fick förfrågan om hon tillät att intervjun spelades in. När intervjun var klar fick Becky ta del av anteckningarna för att kunna säkerställa att informationen var korrekt och att inga misstolkningar hade gjorts, detta menar Denscombe (2016) är viktigt. Därefter intervjuades Angelina på samma skola. I slutet av intervjun kontrollerades informationen tillsammans med Angelina. När båda intervjuerna var avklarade började vi att renskriva den information som antecknades och därefter den inspelade informationen. Endast svaren på intervjufrågorna transkriberades medan konversation som uppkom däremellan utelämnades. Då två intervjuer fortfarande saknades kontaktade Kenny en annan skola, där den sökta läraren inte var anträffbar. Läraren Clementine kontaktade Kenny vid ett senare tillfälle. Clementine blev informerad om syftet med undersökningen, målet med intervjuerna samt hennes rättigheter. Därefter anordnades ett möte under samma dag. På grund av kort varsel kunde Marika inte närvara. Kenny ställde frågorna till Clementine och antecknade under tiden som hon pratade medan intervjun spelades in. När intervjun var slut fick Clementine ta del av anteckningarna för att bekräfta att det överensstämde med vad hon hade sagt. Efter avslutad intervju sökte Kenny upp specialpedagogen Ellie på samma skola, det visade sig att hon ville hjälpa till och därefter utfördes ett likadant upplägg som med Clementine. Via en personlig assistent kom vi i kontakt med individerna med dyslexi. De båda var villiga att hjälpa oss med undersökningen och därefter fick de ta del av dokumentet och skriva under att vi som forskare har tagit del av deras intyg.

5.6 Undersökningens tillförlitlighet

En svårighet som kan uppkomma i samband med forskningsintervjuer är att det är svårt för forskaren att veta huruvida informanten i intervjun talar sanning. Denscombe (2016) och Ruane (2006) benämner två kontroller som går att göra. Dessa går att utföra om det handlar om sakliga frågor men om det är frågor som berör den intervjuades uppfattningar, känslor och erfarenheter kan det uppkomma svårigheter med att utföra kontrollerna. Den första kontrollen är att kontrollera insamlade data med andra informationskällor, det vill säga triangulering. Observation och fältstudier är exempel på alternativa informationskällor. Denscombe (2016) nämner även att andra intervjuer kan användas för att öka tillförlitligheten eftersom forskaren inte behöver förlita sig på enstaka källor. Denscombe (2016) menar att forskaren ska undvika att basera resultaten på endast en intervju och menar att det är säkrare om forskaren finner teman i olika intervjuer. Undersökningen kommer att kontrollera rimligheten i de data vi har fått tillgång till. Det är viktigt att forskaren bedömer på vilka grunder intervjupersonerna väljs ut, det vill säga om informanterna känner till fakta eller har kunskap om det ämne som diskuteras (Denscombe 2016). När forskaren ska fastställa om informationen som erhållits vid intervjun är trovärdig behöver han/hon ställa sig frågan om informanten är i sådan position att han eller hon kan på ett ”välunderrättat” (Denscombe 2016, s. 287) sätt kan ge svar på frågeställningen, eller om individen i fråga talar om något som han eller hon inte har någon kunskap om. De intervjupersoner som deltagit i denna undersökning är i en sådan position att de besitter den kunskap som krävs för att på ett trovärdigt sätt kunna besvara våra frågeställningar. Intervjupersonerna har en gedigen högskoleutbildning inom det ämnesområde vi forskar i, de har även flera års arbetslivserfarenhet inom det arbetsområde som de har utbildning inom. Detta resulterar i att tillförlitligheten ökar. Då denna undersökning är omfattande och komplex, resulterar detta i att validiteten i undersökningen saknas. Våra frågeställningar kan till vis del besvaras inom ramen för de intervjuer som har gjorts, dock saknas tillförlitligheten eftersom undersökningen inte kan ge en rättvis bild eftersom undersökningen endast bygger på sex intervjupersoner.

6. Resultat

I detta avsnitt kommer resultatet från intervjuerna att presenteras. Resultatet kommer att delas upp i två delar, i första delen kommer endast insamlade data att presenteras, denna del kommer inte att bestå av våra tolkningar. Den andra delen kommer vara resultatanalysen där vi kommer att göra våra tolkningar utifrån det teoretiska perspektivet.

6.1 Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Clementine och Angelina samt specialpedagogerna Becky och Ellie gav ett flertal exempel på tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Lärarna och specialpedagogerna menade dock att om eleven uppvisar dessa tecken behöver inte detta nödvändigtvis betyda att eleven har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, men att som lärare är det viktigt att ta hänsyn till dem. Clementine och Angelina förklarar att ett vanligt förekommande tecken är om eleven utelämnar vokaler eller andra språkljud. Angelina betonar vikten av att uppmärksamma utelämnandet av vokaler. Clementine lyfte fram ett flertal andra tecken som hon har uppmärksammat under årens lopp. De tecken som hon lyfte fram visade sig i ett senare skede vara läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hon har uppmärksammat ett samband i att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi vanligtvis saknar intresse för bokstäver, ord och böcker. Hon menade att eleven är ovillig att arbeta när han/hon ska utföra uppgifter som innefattar att läsa högt eller forma en text. Eleven kan uttrycka sin ovillighet genom att exempelvis sucka eller genom blickar och ansiktsuttryck. Eleven kan även försöka hitta anledningar till att slippa denna form av uppgifter. Clementine menar att det är viktigt att inte förutsätta att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, men att det kan vara ett tidigt tecken på att eleven upplever stora svårigheter med denna form av uppgifter. Ytterligare tecken som Clementine har uppmärksammat är att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan ha svårigheter med att komma ihåg information.

Jag har märkt att vissa elever har svårt att komma ihåg vad dem ska göra om dem får flera olika instruktioner samtidigt eller om någonting annat händer samtidigt som gör att eleven tappar koncentrationen. Jag hade en elev för några år sedan som har jättesvårt med instruktioner, man kunde säga nånting till henne, sen några minuter efter hade hon glömt bort det eftersom någonting annat kom emellan. Det uppstod lite problem också eftersom hon var väldigt blyg och vågade inte fråga

igen. Hon hade även andra svårigheter med att läsa och skriva, sen i mellanstadiet så utreddes hon vilket visades sig då att hon hade dyslexi. Det är inte alltid att det är så eftersom det är från person till person. Men jag har haft några elever där jag har kunnat se detta sambandet.

(Clementine, 28/02/18)

Lilly berättade i intervjun att hon har svårigheter med att komma ihåg saker och i ting i samband med att någonting annat händer, dock upplever hon att det inte endast är personer med dyslexi som har denna svårighet utan även personer utan. Lilly förklarar att om en person säger en mening till henne, kan hon i samma ögonblick glömma vad personen har sagt. Specialpedagogerna Becky och Ellie menar att ett tidigt tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är om eleven uppvisar svårigheter med att komma ihåg bokstavsljud och ljud. Becky betonar att om eleven inte är språkligt medveten när han/hon börjar ettan, det vill säga att om eleven exempelvis inte hör första ljudet i ett ord eller har vetskap om vilket ord som är längst, kan även detta vara ett tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Lilly och David upplever svårigheter med ljudkombinationer såsom, ”tion”, ”sion”, tj-ljud samt sj-ljud. De berättar att de har svårigheter med att veta när bokstaven c eller s ska användas. David upplever stora svårigheter när han möter långa ord som han inte är bekant med. David är tvungen att dela upp orden, exempelvis som blyerts + penna eller mask + in + delar. Han kan därefter koppla ihop orden eftersom han kan koppla ordet till ett område. Lilly upplever svårigheter med att använda avancerade ord och uttrycker sig på följande sätt:

Jag har alltid känt mig dum i huvudet för att jag inte kunde ord som andra kunde. Jag tänkte ”hur har ni lärt er det?”. Det var jobbigt eftersom andra kan förklara någonting med ett fåtal mer ”avancerade ord”, men jag behöver ta en omväg för att kunna förklara någonting eftersom jag inte kan de avancerade orden och måste därför slå upp orden.

(Lilly, 08/03/18)

Lilly berättar att när hon ska bygga en mening, kan hon endast göra det med hjälp av ett talspråk, medan andra kan uttrycka sig med andra ord som gör att det låter ”bra”. När Elin pratar hinner hon inte tänka på meningsuppbyggnaden och kan därför behöva stanna upp för att tänka hur hon ska förklara. Det finns även svårigheter med att veta i vilka sammanhang vissa ord ska användas. Lilly menar att genom hennes skolgång har den största svårigheten varit att läsa

mellan raderna, eftersom hon endast ser vad som står skrivet och inte innebörden bakom det. Hon berättar om en obehaglig situation som hon mötte i klass tre.

Vid nationella provet fick vi som har dyslexi sitta i en egen grupp och läsa en text och beskriva vad som står mellan raderna men bara för man är dyslektiker så tror lärarna att det blir lättare bara för att man sitter i grupp med andra som har dyslexi. Jag som person har svårt att prata när det finns mer än två personer i gruppen.

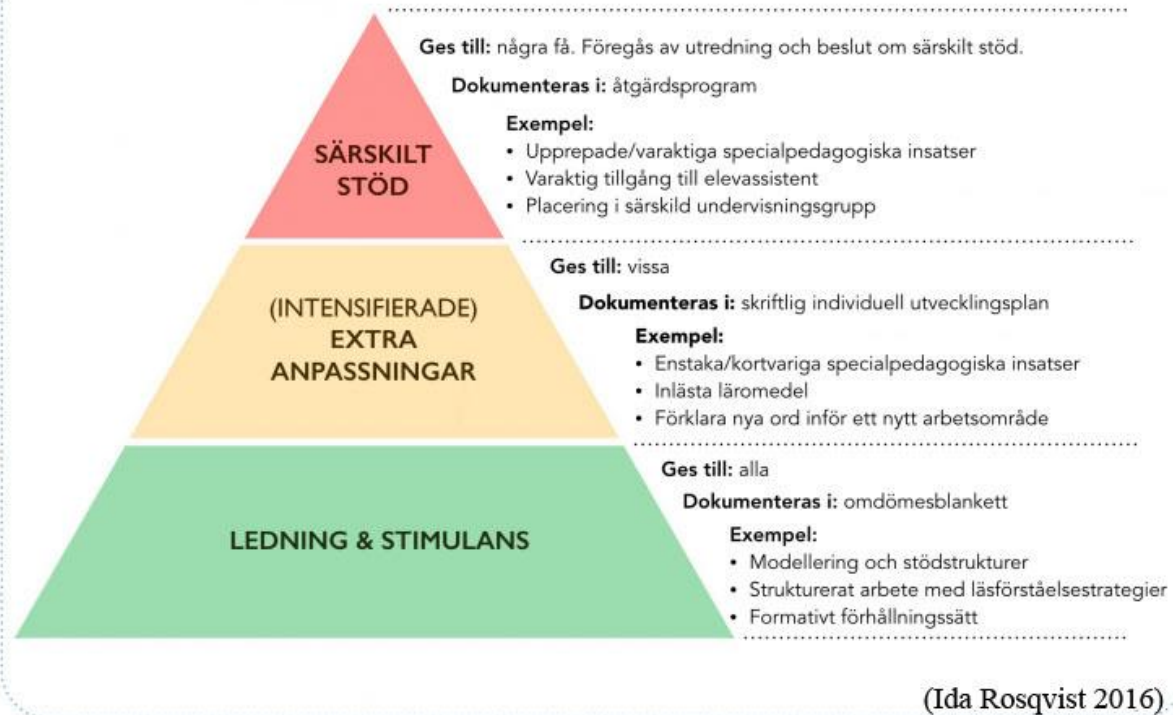
(Lilly, 08/03/18)

Lilly förklarade att det var mycket jobbigt för henne eftersom hon upplevde stora svårigheter med uppgiften. Att endast sätta eleven i en mindre grupp behöver inte betyda att det blir lättare. Hon betonade att det var vanligt att lärarna gjorde på detta vis.

6.2 Lärarnas insatser – till utredning

Utifrån intervjuerna visade sig det att både Clementine och Angelina snabbt lämnade över arbetet till specialpedagogen på skolan. Clementine berättade att hon inte har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Tillvägagångssättet när arbetet överlämnades till specialpedagogerna är likvärdigt på båda skolorna. På båda skolorna inleds arbetet med ett samtal mellan elev och lärare. Eleven får berätta för klassläraren hur han/hon tänker och känner. Därefter arrangeras ett möte med föräldrarna där både klass- och specialläraren är närvarande. Under mötet förs ett protokoll där läraren beskriver vad han/hon vill att eleven ska uppnå samt vilket stöd eleven är i behov av för att uppnå det uppsatta målet. Enligt Becky upprätthålls åtgärderna under en period på åtta till tio veckor för att se om en förbättring har skett. På skola 2 är perioden mellan sex till fjorton veckor förklarade Ellie. Becky berättade att de arbetar efter ett system som kallas ”ledningsstimulans” som förklaras genom triangeln nedan.

STÖDNIVÅER INOM SKOLAN



På skola 1 finns det ett EHT-team (Elevhälsoteam) som består av två specialpedagoger, en speciallärare samt logoped, kurator och sjuksköterska. Becky förklarar att under EHT-möten är lärarna närvarande och diskuterar om vissa elever som eventuellt är i behov av särskilt stöd. Becky berättade att EHT-teamet arbetar med att skapa en blankett som lärarna måste fylla i för att kunna få stöd ifrån EHT-teamet. Becky berättar:

Vi håller på att utforma en blankett, som du ansöker till EHT om att man vill ha hjälp med nånting utifrån EHT. Så fyller man i det och så lyfts den blanketten när vi har EHT möten. Då får man visa den blanketten också. Dels vad det är för bekymmer man har och sen vad man har gjort, alltså att det finns nånting. Man kan inte bara köra med den vanliga undervisningen. Utan vad gör vi för att anpassa för att möta elevens behov.

(Becky, 13/02/18)

Becky var noga med att belysa att de åtgärder som införs ska gå under fältet ”ledning och stimulans” samt ”extra anpassningar”. Anledningen är att skolan inte vill att eleven ska behövas utredas, utan de anpassningar som införs ska vara tillräckliga utan att eleven behöver få en

fördjupad utredning. Fältet ”särskilt stöd” ska med andra ord vara en sista resurs som införs om tidigare åtgärder har varit otillräckliga. På skola 2 ser tillvägagångssättet annorlunda ut. Efter att arbetet med protokollet inletts, sker det ett nära samarbete mellan specialpedagogen och klassläraren, förklarar Ellie. De dokumenterade stödåtgärderna följs upp av specialpedagogen, som under processen gång ger förslag på förändringar och ytterliga stödåtgärder. Om det visar sig att stödåtgärderna inte var tillräckliga kommer specialpedagogen att börja arbeta enskilt med eleven, och arbeta med åtgärder såsom intensivläsning.

6.3 Stödåtgärder i svenskundervisningen

Angelina berättade hon som klasslärare ger endast eleven extra mycket stöd, genom att finnas till hands för eleven. Angelina berättade att hon sitter tillsammans med eleven i fråga och stödjer honom/henne under vissa uppgifter. Hon ger eleven extra instruktioner, ser till att han/hon är fokuserad samt hjälper till med texters form och struktur. Clementine berättade att när hon ser tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi brukar hon arbeta individuellt med eleven. Clementine uttryckte det som att ”traggliga bokstäver”. Clementine menade att på detta sätt ska eleven lära sig automatisera vissa språktekniska aspekter såsom fonem- och grafemmedvetenhet, ordigenkänning och få utökat ordförråd. De stödåtgärder specialpedagogerna rekommenderade bestod främst av anpassningar i undervisningen, snarare än att träna lästekniska förmågor. Becky och Ellie betonade vikten av en tydlig struktur i verksamheten. Att det finns tydliga scheman, där det står utskrivet när eleverna har rast, lunch och särskilda lektioner. En god framförhållning ansågs också vara viktigt enligt Becky och Ellie, exempelvis att läraren i god tid innan eleven ska skriva en text har förberett ett dokument med ord och meningar som kan användas som stöd i skrivprocessen. Becky betonade vikten av att anpassa materialet efter elevens behov, det vill säga att olika texter måste vara på en nivå som eleven klarar av. Becky och Ellie talar om att användningen av olika slags texter i undervisningen är utmärkt för att fånga elevens intresse och där eleven eventuellt kan koppla textens innehåll till hans/hennes erfarenheter. Becky och Ellie menar även att olika slags texter innehåller olika ämnesord och begrepp som utökar elevens ordförråd. Ytterligare exempel på stödåtgärder som lyftes var intensivläsningen. Denna stödåtgärd menar Becky och Ellie är väldigt givande för alla elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eftersom fokus läggs på de kognitiva delfärdigheterna, såsom elevers fonologiska medvetenhet samt ordförråd. Ellie betonade vikten av att lägga fokus på elevens ordförråd, och att det inte får glömmas i intensivundervisningen eftersom det medför en stor påverkan på elevens läsflyt. Ellie berättade

om ytterligare två kompensatoriska hjälpmedel som fungerar väl i svenskundervisningen. Dessa var anpassade datorprogram och upplästa texter. Ellie menar att dessa är goda hjälpmedel eftersom de hjälper till att träna ordavkodningen, samt att den programmerade rösten i programmet hjälper till att tyda olika fonem.

6.4 Undervisning som kan ge upphov till obehag

I intervjun med kontrollpersonerna framkom det information om vissa undervisningsmoment som upplevdes som väldigt obehagliga för kontrollpersonerna vilket berodde på deras diagnos. Lilly förklarade att efter hon hade blivit diagnostiserad med dyslexi blev obehaget större när handlade att läsa högt inför klasskamraterna eftersom hon nu hade behovet av att tänka på hur hon uttrycker sig, vilket var ett besvär som inte fanns innan diagnosen. Ytterligare obehag var när de skulle skriva en text som sedan skulle skickas vidare till en annan elev för korrekturläsning. Lilly berättar att när hon gick i klass ett till tre fick de i uppgift att skriva om vad de hade gjort i helgen och därefter rita en bild. Därefter fick en annan elev ta del av texten. Hon uttrycker sig på följande sätt om hur hon upplevde det:

Jag kände bara, varför?! Hade jag till exempel cyklat i helgen så var jag livrädd för hur dem andra skulle tänka när de såg hur jag hade stavat det, jag tänkte bara ”snälla kolla inte hur jag stavade cykel”.

(Lilly, 08/03/18)

6.5 Resultatanalys

Undersökningens huvudsyfte var att undersöka vilka sorts stödåtgärder det finns att införa i svenskundervisningen som kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i förskoleklass samt årskurs ett till tre. Våra sekundärfrågor bygger på att undersöka vad det finns för tidiga tecken på att elever har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vilka svårigheter dessa medför. Vilka stödåtgärder som införs i undervisningen är viktigt att ta hänsyn till för att kunna ge elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi förutsättningar för en likvärdig utbildning vilket krävs enligt läroplanen. De tidiga tecken som Clementine och Angelina har uppmärksammat är om eleven utelämnar vokaler och språkljud. Om eleven i fråga utelämnar vokaler och andra ljud, kan detta vara tecken på att eleven har fonologiska svårigheter. Eleven är med andra ord inte fonem- och grafemmedvetna, eleven saknar förståelse gällande språkljuden och att ord är

kopplade till enstaka ljud och bokstavstecken. Då bokstäverna har många olika ljud kan detta skapa en problematik för eleven vilket leder till att eleven utelämnar vokaler och bokstäver. Fouganthine (2012), Myrberg (2007) och Wennås Brante (2014) betonar vikten av att eleven är fonem- och grafemmedveten eftersom detta är av stor vikt för elevens läsinlärning. Andra tecken som uppmärksammandes är avsaknaden av intresset för ord, bokstäver och böcker. Lärarna beskriver att eleven i många fall försöker finna ursäkter för att slippa att läsa och skriva. Den tolkning vi gör är att avsaknaden av intresse beror på att eleven är rädd för att göra språkliga fel. Detta kan kopplas pragmatisk och språklig medvetenhet (Frylmark 2012). En avsaknad av pragmatisk och språklig medvetenhet resulterar i att eleven får svårigheter med att veta hur språket kan användas i olika situationer. Om eleven är språkligt medvetet kan han/hon ”leka med språket” samt skifta mellan form och innehåll. För en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan detta skapa stora bekymmer eftersom språket är för abstrakt. Utgår vi ifrån exemplet som Lilly ger gällande läsandet mellan raderna är det möjligt att se att detta kan vara kopplat till avsaknaden av en pragmatisk och språklig medvetenhet. Att läsa mellan raderna är ett sätt att leka med språket eftersom eleven behöver tänka steget längre, bortom vad som faktiskt står i texten. Eleven ska behöva förhålla sig kritisk och kunna reflektera om textens innehåll, även då information inte finns i texten. Lilly beskriver att hon endast kan se vad som står i texten, men saknar förmågan att läsa mellan raderna eftersom då detta är abstrakt, med andra ord förstår inte Lilly innebörden bakom den skrivna texten. Pragmatisk och språklig medvetenhet handlar inte endast om situationer där eleven ska skriva utan det handlar även om situationer där eleven behöver kommunicera via det talade språket, och där eleven kan anpassa språket utifrån den givna situationen. Lilly beskriver att hon har svårigheter med att uttrycka sig samt att förklara eftersom hon inte har kunskap om avancerade ord. Denna problematik kan förklaras genom att Lillys ordförråd brister. Myrberg (2007) och Frylmark (2012) menar att ordförrådet utgör grunden för all kommunikation, och eftersom Lilly har svårigheter med att ta till sig och använda avancerade ord i rätt sammanhang påverkar detta den pragmatiska och språkliga medvetenheten. Ytterligare tecken som kan tyda på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är om eleven har en problematik att komma ihåg information. Den tolkning vi gör är att orsaken till detta är att elevens korttidsminne och arbetsminne är väldigt skört eftersom mängden information som lagras är begränsad. Detta gör att läsförståelsen blir en utmaning, eftersom det är svårt att hålla sifferserier och ord i huvudet, samtidigt som individen ska kunna analysera och bilda en helhet av det han/hon har läst (Granqvist 2013; Krantz 2011; Tjernberg 2012). Om eleven inte får flyt i sin läsning kan även detta vara ett tecken en läs- och skrivsvårighet/dyslexi. Vi delar Myrbergs (2007) och Wennås Brantes (2014) tankar rörande att det inte är ovanligt att

en elev med dyslexi har en problematik med läsflytet. Det brukar handla om att eleven har svårigheter med avkodningen, ordigenkänningen, betoningen eller med ljudläget (Myrberg 2007; Wennås Brante 2014). Intervjupersonerna lägger mycket vikt på elevernas läsflyt, men vi anser att ytterligare aspekter såsom ordigenkänning, fonem- och grafemmedvetenhet inte får glömmas bort eftersom dessa är av yttersta vikt för elevernas språkuppbyggnad. Alla intervjupersoner betonade att det är viktigt att inte förutsätta att dessa tecken beror på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, men att som lärare måste man vara uppmärksam på att det kan vara en grund för en läs- och skrivsvårighet/dyslexi.

Resultatet pekar på att de stödinsatser som en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får sker i form av anpassningar i undervisningen. Det handlar då om en tydlig undervisningsstruktur och individuellt anpassat material. Tjernberg (2013) påpekar även att en god undervisningsstruktur kan ge eleverna trygghet. Vår tolkning utifrån Tjernbergs (2013) påstående är att tryggheten uppkommer när eleverna tydligt vet vad som ska ske, men också hur. Vi tolkar att de anpassningar som görs har en koppling till språkets användning som nämns av Frylmark (2012) där läraren genom anpassningar försöker tydliggöra för eleverna över vad som kommer att hända under dagen. Liberg (2007) talar om att det är viktigt med god stödstruktur för en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Genom att eleven får stöd i form av ord och meningar om hur en text kan skrivas, skapas en stödstruktur. Eftersom alla elever har olika förutsättningar och erfarenheter är det viktigt att eleven får material som han/hon kan bearbeta och förstå, för att därefter kunna samtala om. Detta ger utrymme till ett meningsskapande samt en uppbyggnad av förståelse för textsamtal (Liberg 2007; Säljö 2011). Ytterligare stödåtgärder som ansågs vara givande för eleven var kompensatoriska hjälpmedel i form av anpassade datorprogram, där möjligheten finns för eleven att få texter upplästa. Clementine och Angelina berättade att de saknade kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och lämnade snabbt över ansvaret till specialpedagogen. Clementine förklarade att om eleven uppvisar svårigheter, lägger hon mycket fokus på färdighetsträning medan Angelina ger eleven extra mycket stöd. Becky och Ellie talade om intensivläsning som en bra stödåtgärd för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Ett sådant arbete menar Ellie och Becky ger eleven förutsättningar för en utökning av ordförrådet, som har en stor påverkan på elevens läsflyt. Detta menar vi överensstämmer med vad Myrberg (2007) och Wennås Brante (2014) säger i sina studier. De menar att om eleven har svårigheter med avkodningen påverkar det tillväxten av elevens ordförråd, vilket har en negativ inverkan på elevens läsinläring och läsflyt. Utifrån

intervjuerna framkom det information om tillvägagångssätt för hur en elev utreds för läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det sker först en diskussion med eleven om vad han/hon tänker och känner. Därefter arrangeras ett möte mellan klasslärare och elevens föräldrar, där ett protokoll förs i samarbete med elevens föräldrar angående passande stödåtgärder. Därefter prövas åtgärderna i upp till 8–14 veckor innan nästa steg måste tas, vilket är särskilt stöd om det har visat sig att stödåtgärderna inte var tillräckliga. Denna process ser likadan ut på skola 1 och skola 2. På skola 1 finns det ett EHT-team där lärarna kan få hjälp. Det kan handla om stöd i form av exempelvis intensivläsning. På skola 2 finns det ett nära samarbete mellan läraren och specialpedagogen. Specialpedagogen följer med jämna mellanrum upp hur det går för eleven och ger läraren tips och stöd. På skola 1 fördes ett arbete som syftade till att eleverna ska få rätt sorts stöd vilket ska förhindra att eleverna får en fördjupad utredning. Särskilt stöd ska endast ges om de stödåtgärder som infördes inte hjälpte eleverna i den utsträckningen som krävdes för att uppnå målen. Den tolkning vi gör är att skola 1 är förtroga med styrdokument och lagar. Enligt Skollagen (2010) har eleverna rätt till extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Att skolan bedriver ett sådant arbete tyder på att skolan gör satsningar för att möjliggöra att elever i behov av särskilt stöd får goda möjligheter till en likvärdig utbildning.

7. Slutsats

I detta avsnitt kommer vi att diskutera, problematisera och analysera vårt resultat. Resultatet kommer att analyseras utifrån den tidigare forskning som har blivit presenterat i föregående avsnitt. Avsnitt kommer även att innehålla en kritisk diskussion kring metoden samt hur vårt resultat kan komma att ha en påverkan på vår framtida yrkesroll och vår professionsutveckling.

7. 1 Brist på kunskap

I vårt resultat framkom det att lärare och specialpedagoger till stor del saknar grundläggande kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I intervjun sa både Clementine och Angelina att de saknar kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och att området tillhör specialpedagogen. Becky menade att dyslexi är en "liten funktionsnedsättning" samt att problematiken ligger i den lästekniska aspekten. Att Becky uttrycker sig på detta sätt tyder på att Becky saknar kunskap gällande innebörden av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Becky har till viss del rätt, att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har sin grund i den lästekniska aspekten, dock ligger även svårigheterna i att kunna behärska språkets stavningskonventioner. Individerna med dyslexi kunde ge goda insikter gällande vilka svårigheter de hade. Majoriteten av de svårigheter de upplevde berodde på skriftspråkets mindre beståndsdelar. Fouganthine (2012) och Tjernberg (2013) är eniga om att det är av yttersta vikt att elevernas svårigheter utreds på djupet för att rätt sorts stödåtgärder ska kunna ges. Fouganthine (2012) betonade även vikten av att läraren ska ta hänsyn till variationerna i elevernas svårigheter. Alatalo (2011) skriver att läraren måste ha förmågan att kunna analysera elevens kunskaper för att därefter kunna finna elevens svårigheter. Alatalos (2011) undersökning pekar på att lärarna inte är bekanta med språkets struktur vilket leder till en missuppfattning av elevens svårigheter. Det vill säga har eleven svårigheter med fonem eller missat en stavningskonvention? Detta kopplas till vår frågeställning: vad gör läraren vid upptäckt av tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Om läraren och specialpedagogen saknar kunskaper om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan detta leda till att fel sorts åtgärder sätts in, vilket inte hjälper eleven i den utsträckning som behövs. Det är viktigt att lyssna till elevernas behov och deras svårigheter eftersom rätt sorts åtgärder kan sättas in. Tjernberg (2013) uttrycker sig på följande sätt:

Lärarna i studien är eniga om betydelsen av att utreda elevens svårigheter i grunden för att adekvata insatser ska kunna göras. Här är den specialpedagogiska professionen som finns på skolan och i arbetslaget av fundamental betydelse, men samarbetet kräver dock att alla lärare har grundläggande insikter i specialpedagogiska frågor – ett ansvar som primärt åligger lärarutbildningen.

(Tjernberg 2013, s.239)

Mot denna bakgrund som Tjernberg (2013) beskriver, krävs det att lärare får en grundläggande kunskap om elever i behov av särskilt stöd. Detta för att kunna möta eleverna på ett bra sätt i undervisningen samt ge dem rätt sorts stöd, för att de ska få en likvärdig utbildning. Läroplanen (Lgr11 2017) syftar till att varje elevs förutsättningar och behov ska främjas av läraren, något som emellertid blir svårt att uppnå om läraren saknar kunskap vilket intervjuer och teoretisk litteratur har påvisat. Avsaknaden av kunskap leder till att lärarna inte kan tillgodose elevernas behov i undervisningen. Då skolans verksamhet strävar mot en inkluderande undervisning är det speciellt viktigt att läraren ger alla elever förutsättningar att klara av målen. Specialpedagogerna Becky och Ellie förklarade att skolan i dagsläget strävar mot att lärarna ska ge alla elever stöd i form av anpassningar i klassrummet. De betonade också att eleverna inte ska behöva bli exkluderande ur den ordinarie undervisningen. Om däremot lärarna saknar utbildning inom området är det svårt att ge sådana förutsättningar. Mot denna bakgrund kan vi som blivande lärare dra slutsatsen att lärarna har otillräckliga kunskaper inom området. En utbildning i att möta elever i behov av särskilt stöd finns inte inom lärarutbildningen i den utsträckning som krävs för att kunna möta specialpedagogiska frågor som Tjernberg (2013) talar om. Då alla elevers behov är olika, bör inte en utbildning inom de specialpedagogiska frågorna endast ske inom ramen för den specialpedagogiska utbildningen. Alla lärare oavsett årskurs borde få kunskap och stöd gällande hur olika situationer ska hanteras i klassrummet för elever i behov av särskilt stöd. Genom den insamlade empirin ser vi att en utveckling av skolväsendet där kunskap om elever i behov av särskilt stöd samt specialpedagogiska frågor behöver ges. Detta genom att lärarutbildningen i större utsträckning berör dessa områden. För verksamma lärare borde skolverksamheterna ge tillgång till kompetensutveckling inom området i form av utbildningar och kurser. På så sätt används den existerande kunskapen och kan därmed stötta lärarna i deras fortsatta arbete. En sådan utbildning kan bidra till ökad insikt gällande värdegrundsfrågor, det vill säga alla elevers lika värde, samt att pedagogerna i verksamheten får möjlighet till en ökad kompetensutveckling.

7.2 Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

De svårigheter som framkom kommer att besvara vår frågeställning: Vad finns det för synbara tecken på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och vad medför dessa för svårigheter? Clementine och Angelina menade att ett tidigt tecken kan vara att eleven utelämnar vokaler och/eller andra språkljud. Orsaken kan vara att eleven har fonologiska svårigheter (Myrberg 2007; Fouganthine 2012). Ytterligare tecken som framkom var avsaknaden av intresse för bokstäver, ord och böcker samt att han/hon försöker finna ursäkter till att slippa uppgifter där eleven ska skriva och läsa. Frylmark (2012) talar om pragmatisk och språklig medvetenhet vilket kan vara orsaken till att eleven undviker denna form av uppgifter. Det kan också handla om att eleven inte vet hur språket ska användas i olika situationer. Grunden till denna problematik kan vara att eleven saknar ett välutvecklat ordförråd, vilket skapar en problematik när eleven ska använda språket i olika situationer. Frylmark (2012) menar att eleven är i behov av ett välutvecklat ordförråd för att kunna kommunicera i tal och skrift. Om eleven uppvisar en problematik med att komma ihåg instruktioner och diverse information kan detta bero på korttidsminnet och/eller arbetsminnet. Även detta kan vara ett tidigt tecken på att eleven har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi vilket Clementine belyste i sitt exempel om hennes elev. I intervjuerna belystes även läsflytet som ett uppmärksammat tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Intervjupersonerna var noga med att betona att läraren inte ska förutsätta att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi om dessa tecken uppvisas. Den slutsats vi drar är att forskningen överensstämmer med intervjupersonernas tankar gällande vilka svårigheter funktionsnedsättningen medför. Både lärare och specialpedagoger lyfte fram likartade svårigheter. Individerna med dyslexi gav goda insikter gällande vilka svårigheter funktionsnedsättningen medför.

7.3 Lämpliga stödåtgärder

Genom litteratur och intervjuer kunde vi finna ett samband gällande lämpliga stödåtgärder och anpassningar i svenskundervisningen som kan besvara vår frågeställning: vad för sorts stödåtgärder finns det att införa i svenskundervisningen för årskurs F-3 som kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Innan undersökningen påbörjades fanns tanken att majoriteten av stödåtgärderna skulle bestå av kompensatoriska hjälpmedel. Tanken var att en lista på goda stödåtgärder skulle framställas som skulle kunna hjälpa nyexaminerade lärare. Listan skulle fungera som ett samlat underlag som lärare kan ta del av. Detta var dock inte fallet, utan det visade sig att majoriteten av åtgärderna bestod av anpassningar i undervisningen.

Alatalo (2011) talar i sin avhandling om frekvent läsning vilket är en metod som hon förespråkar. Med hjälp av sin tidigare forskning konstaterade Alatalo (2011) att anpassningar av texters svårighetsgrad samt gemensam läsning mellan lärare och elev ger en optimal läsutveckling. Individerna med dyslexi betonade att undervisning som kräver att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan ge ett enormt obehag vid muntliga framföranden, likaså när eleven ska dela sin text med en annan elev. Lilly lyfter fallet när hon satt i en liten grupp med andra dyslektiker, vilket skulle fungera som ett stöd. Lilly upplevde fortfarande ett enormt obehag eftersom hon har svårt att prata i grupper med fler än två medlemmar. Det är viktigt att ta hänsyn till elever som har svårigheter med att tala i grupp. Även då forskning lyfter fram aktiviteter där eleverna ska läsa tillsammans, exempelvis genom par- eller växelläsning, som en hjälpande metod visar detta också på att läraren måste ta hänsyn till elevens personlighet. Denna form av stödåtgärd kan alltså skapa en större oro istället för att hjälpa eleven. Även Angelina nämner att anpassningar av material och svårighetsgrad är av yttersta vikt som stöd för en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Eleven kan annars få stora svårigheter med att bearbeta materialet om det har en alltför avancerad nivå.

Lärarna och specialpedagogerna betonade strukturen i verksamheten som en god stödåtgärd. Genom ett tydligt schema skapas en struktur och trygghet för eleven. Både Becky och Ellie förespråkade att läraren i god tid behöver förbereda stödmaterial, i form av ord och meningar innan eleven ska forma en text. En sådan förberedelse ger eleven stöttning till att successivt börja bearbeta skrivandet på egen hand. Denna förberedelse anser vi minskar risken för att eleven ska känna press över att inte klara av uppgiften. Detta hjälper eleven att successivt bygga upp sin fonologiska medvetenhet och ordförråd, utan att eleven känner sig utpekad eller exkluderad från undervisningen. Tjernberg (2013) lyfter fram förslag på kompensatoriska hjälpmedel som hon uppmärksammat som givande för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dessa är ljudböcker och datorer med särskilda program. Även Ellie och Becky lyfte dessa i intervjuerna som bland de mest fungerande åtgärderna. De menade även att dessa passar för majoriteten av elever med läs- och skrivsvårigheter. I läroplanen står det skrivet att "alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik" (Lgr 11 2017, s.9). Då digitala hjälpmedel stödjer elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och är en viktig utgångspunkt i läroplanen, är detta en naturlig ingång till att använda den digitala tekniken i undervisningen. I intervjuerna med Clementine och Angelina framkom det att stödåtgärderna som ges i klassrummet främst består av extra hjälp och färdighetsträning.

Clementine menade att i många fall har det hjälpt att träna olika delfärdigheter eftersom eleven får möjlighet att lära sig mönster och strukturer för hur delfärdigheterna ska användas. Slutsatsen för undersökningen är att lämpliga stödåtgärder är anpassad undervisning där det finns en god struktur för eleven att följa samt att intensiv läs- och färdighetsträning gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

7.4 Anpassad undervisning

Becky och Ellie betonade i intervjuerna intensivläsning som den mest lämpade stödåtgärden för att träna en elev med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Intensivläsning är en stödåtgärd som specialpedagogerna använder för att ge elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi flyt i läsningen samt ett utvecklat ordförråd. Intensivläsning fokuserar på att träna eleven inom språkets form och därefter hjälpa eleven att förstå språkets innehåll. I grunden är denna metod ett sätt att träna elevens fonologiska medvetenhet. Inledningsvis i studien förklarar vi vad elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi möter för svårigheter i deras språkutveckling. Övergripande kan man säga att dessa individer har en problematik med att läsa och/eller skriva, då detta inte sker per automatik. En djupare förståelse för begreppen läs- och skrivsvårighet/dyslexi är att det finns svårigheter med att behärska språkljud och ljudsekvenser samt att kunna skifta sitt fokus mellan texters innehåll och form (Ericson 2010; Höien & Lundberg 2013; Andersson m.fl 2006). Intensivläsning är en lämplig metod eftersom den tränar ovanstående moment. Dock är det inte endast denna metod som tränar de momenten i undervisningen. Specialpedagogerna förklarar att det är de som ansvarar för intensivläsningen vilket innebär att intensivläsningen vanligtvis sker utanför den ordinarie undervisningen.

I en genrebaserad undervisning får eleven möta många slags texter med olika strukturer och i olika sammanhang. Genom att använda olika slags texter inom olika genrer får eleven möjlighet att vidga deras ordförråd med hjälp av de olika ämnesorden och begrepp som eleven möter i genrererna, med andra ord att eleven utvecklar ett metaspråk. Ett arbete inom genrepädagogiken bidrar även till att utveckla läsflytet i samband med ordförrådet. I den genrebaserade undervisningen läggs lika mycket fokus på textens innehåll och användning, som språkets form. Mot denna bakgrund får eleven möjlighet att etablera en förståelse för språkets konventioner samt skapa en förståelse om språkets form, innehåll och användning, vilket enligt Frylmark (2012) är språksystemets tre viktiga aspekter. Användningen av en genrebaserad undervisning

beskriver Axelsson (2006), Liberg (2009) och Rose (2010) som stödjande för alla elever. Elever som är i behov av extra stöd får möjlighet att tillägna sig språkets konventioner, men även elever som redan har tillägnat sig språkssystemets aspekter gynnas. Under en successiv process, med stöttning av läraren kommer eleven att i efterhand kunna bearbeta skrivandet på egen hand. Ett sådant arbetssätt låter olika förmågor komma till uttryck och utvecklas, samtidigt som den pragmatiska medvetenheten tränas. Det är viktigt att läraren har goda kunskaper gällande ämnesspråket inom olika genrer för att kunna stödja eleven i dess språkutveckling. Inom genrepedagogiken belyser Gibbons (2016) och Tjernberg (2013) textsamtalen som en god aktivitet. Syftet är att bygga upp elevens ordförråd, utveckla läsförståelse samt hitta effektiva läs- och skrivstrategier men också utveckla den metaspråkliga förmågan. Den slutsats vi drar är att en genrebaserad undervisning möjliggör att läraren kan inkludera elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i den ordinarie undervisningen. De delmoment som ingår i en genrebaserade undervisning är moment som inkluderas även i intensivläsningen, dock behöver eleverna inte exkluderas från den ordinarie undervisningen. Det är viktigt att nämna att de delmoment som inkluderas i genrepedagogiken inte är exklusiva för denna undervisningsmetod utan delmomenten kan användas i all annan sorts undervisning också.

7.5 Metoddiskussion

Vår studie baseras på intervjuer med två lärare, två specialpedagoger och två individer med dyslexi. Syftet med att intervjua lärarna var att få en inblick i vilka sorts stödåtgärder de använder för att stödja elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi ville även få en inblick i vad lärarna gör om de upptäcker tecken på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Då läraren inte är specialiserad inom området utan det är specialpedagogens yrkesområde, var det viktigt att intervjua även dessa för att kunna få goda insikter i vilka sorts åtgärder som är lämpliga för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I vår studie fyller individerna med dyslexi en viktig funktion eftersom de har kunnat bekräfta mycket av det forskning och intervjupersoner har sagt. Genom att intervjua flera personer ökar tillförlitligheten i undersökningen eftersom det går att kontrollera informationen med olika källor (Denscombe 2016). För att undersökningens tillförlitlighet skulle öka ytterligare, skulle fler intervjupersoner behövas för att få ett rimligt resultat. Då endast personal från två olika skolor har varit delaktiga i undersökning ges inte ett pålitligt resultat eftersom det kan se annorlunda ut på andra skolor och därför skulle ett bredare perspektiv behövas. Genom intervjuerna fick vi till viss del våra frågeställningar besvarade och resultatet kunde styrkas med hjälp av både teori och med hjälp

av individerna med dyslexi. Intervju som forskningsmetod var den lämpligaste för vårt syfte eftersom ett fältarbete eller observation skulle vara svårt att genomföra med tanke på våra frågeställningar.

7.6 Fortsatt forskning och studiens bidrag

Vilka stödåtgärder som finns att införa i svenskundervisningen var ett intressant ämne att undersöka, dock framkom det ett resultat som inte var väntat. Det visade sig att lärare inte hade mycket kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, vilket kan skapa en problematik när man som aktiv lärare ställs inför en situation där man måste hitta metoder för att stödja sina elever. Detta är ett område som skulle vara intressant att forska vidare inom, gällande vad lärare har kunskap för att kunna hantera och stötta elever med läs- och skrivsvårigheter. Vad skulle läraren behöva ytterligare för stöd och utbildning för att klara av en sådan situation? Att många lärare förlitar sig på specialpedagogens kunskap kan skapa en problematik om specialpedagogen av någon anledning inte är tillgänglig på skolan. Tjernberg (2013) menar på att lärare måste ha en grundläggande kunskap om specialpedagogiska frågor för att på rätt sätt kunna stötta sina elever. Vad skulle behöva göras för att läraren ska kunna få denna kunskap? Vi hoppas på att vår studie kan bidra med en övergripande kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt de svårigheter denna funktionsnedsättning medför. Eftersom det är av yttersta vikt att läraren har kunskap om dessa svårigheter för att kunna stödja eleverna i deras kunskaps- och språkutveckling är tanken att arbetet ska bidra med förslag på stödåtgärder och anpassningar som kan göras i undervisningen. Arbetet grundar sig både på tidigare forskning samt lärare, specialpedagoger och individer med denna funktionsnedsättning vilket kan ge en relativt god bild till läsaren.

8. Källförteckning

Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärarens möjligheter och hinder*. Diss., Göteborgs universitet

Andersson, Bodil, Belfrage, Louise & Sjölund, Eva (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Axelsson, Monica (2006). Ämne och språk i samspel – en bakgrund. I: *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Rapport: 1. Stockholm: Stockholms universitet, ss. 4-19

Ericson, Britta (red.) (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur

Fouganthine, Anna (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss., Stockholms universitet

Frylmark, Astrid (2012). Svenska dyslexiföreningens tidskrift. *När språkbygget inte är stabilt*. (1), 7 sidor.

Granqvist, Anne-May 2013. *Elevers läs- och skrivförmåga över tid*. Lic.-avh., Åbo Akademi.

Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 4., uppdaterade uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Hyland, Ken (2003). *Journal of Second Language Writing. Genre-based pedagogies: A social response to process*. (12), ss. 17-29

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. 2., [uppdaterade och omarb.] utg. Stockholm: Natur & kultur

Krantz, Helena (2011). *Barns tidiga läsutveckling En studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Lic.-avh., Stockholms universitet.

Liberg, Caroline (2007). Språk och kommunikation. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Översikt. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, ss. 7-21.

Liberg, Caroline (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Översikt. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, ss. 25-41.

Myrberg, Mats (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Översikt. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, ss. 73-97.

Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg : Univ.

Repstad, Pål (2008). *Närhet och distans kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Enskede: TPB.

- Rose, David (2010). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis. Genre in the Sydney School*. (Eds), ss. 1-16
- Ruane, Janet M (2006). *A och O i forskningsmetodik: en vägledning i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandell Ring, Anniqa (2008). *Genrepedagogik - En explicit modell för språk- och ämnesundervisning*. Magisteruppsats, Linköpings universitet.
- SFS 2010:800. *Stöd i form av extra anpassningar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2011). *Läs- och skrivsvårigheter /dyslexi i grundskolan*. Rapport/kvalitetsgranskning: 8. Stockholm: Skolinspektionen
- Säljö Roger (2015). *Den lärande människan – Teoretiska traditioner. I: Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]. 3., [rev. och uppdaterade] utg.* Stockholm: Natur & kultur, s. 251-307
- Säljö, Roger (2011). *Utbildning och demokrati. Kontext och mänskliga samspel: ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. 20 (3), ss. 67-82.
- Tjernberg, Catharina (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss., Stockholms universitet
- Tjernberg, Catharina (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen - En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Lic.-avh., Stockholms universitet.
- Walldén, Robert (2017). *Forskning om undervisning och lärande. Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv*. 5 (2), ss. 100-120.
- Wennås Brante, Eva (2014). *Möte med multimodalt material: Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Diss., Göteborgs universitet. Bilaga 1

Till specialpedagogerna:

Hejsan vi är två studenter från Malmöuniversitet, och vi är i full gång med att skriva vårt examensarbete. Vårt examensarbete handlar läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, där vi vill undersöka vad det finns för stödåtgärder och anpassningar att införa i svenskundervisningen för dessa elever. Vi vill även fördjupa oss i vad det finns för tidigare tecken på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt vilka svårigheter som är förknippade med denna form av svårighet. Vi vore väldigt tacksamma om ni hade velat hjälpa oss med detta genom att besvara några frågor. Utifrån de forskningsetiska principerna har ni rätten att avbryta intervjun eller ta tillbaka det ni har sagt.



1. Har du noterat om det finns några tidiga tecken på att elever har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Vilka?
2. Vilka svårigheter är dem vanligast förekommande hos elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som du uppfattar det?
3. Hur ser processen ut från det att läraren misstänker att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Hur går en sådan utredning till hos er?
4. Vanligtvis hur länge kan en sådan process pågå? Hur lång tid tar det innan eleven utreds för dyslexi?
5. Vad anser du är viktigt att tänka på när man ska sätta in stödinsatser innan dess att eleven har diagnostiserats med diagnosen dyslexi?
6. Känner du till några stödinsatser som kan vara till nytta för eleverna redan innan tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har uppkommit?
7. Har du sett om det finns stödinsatser som överlag har varit mer nyttosamma för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Finns det stödinsatser som kan stödja majoriteten av eleverna?
8. Finns det några stödinsatser du skulle undvika i vissa situationer? Vilka? Varför?

Bilaga 2

Till lärarna:

Hejsan vi är två studenter från Malmöuniversitet, och vi är i full gång med att skriva vårt examensarbete. Vårt examensarbete handlar läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, där vi vill undersöka vad det finns för stödåtgärder och anpassningar att införa i svenskundervisningen för dessa elever. Vi vill även fördjupa oss i vad det finns för tidigare tecken på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt vilka svårigheter som är förknippade med denna form av svårighet. Vi vore väldigt tacksamma om ni hade velat hjälpa oss med detta genom att besvara några frågor. Utifrån de forskningsetiska principerna har ni rätten att avbryta intervjun eller ta tillbaka det ni har sagt.



1. Vid misstanke av läs- och skrivsvårigheter vad gör du då som första åtgärd?
2. Vad brukar första tecknet du ser hos en elev med läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi vara?
3. Brukar du använda dig av någon form av stödmaterial för att stödja dessa eleverna? Vad för material? Finns det något som är specifikt utformat för svenskundervisningen?
4. Vad anser du är viktigt att tänka på vid val av stödinsatser?
5. Finns några stödinsatser som du har märkt fungerar bättre än andra? I så fall vilka och varför?
6. Finns det stödinsatser du i olika sammanhang skulle undvika? I så fall varför?
7. Känner du att du har specialpedagogen till stöd för att klara av situationen?
8. Känner du att du har tillräcklig med förkunskaper gällande läs- och skrivsvårigheter/ för att klara av en sådan situation? Om inte vad känner du att du saknar? Vad skulle du behöva för att klara av en sådan situation bättre?

Bilaga 3

Hejsan vi är två studenter från Malmöuniversitet, och vi är i full gång med att skriva vårt examensarbete. Vårt examensarbete handlar läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, där vi vill undersöka vad det finns för stödåtgärder och anpassningar att införa i svenskundervisningen för dessa elever. Vi vill även fördjupa oss i vad det finns för tidigare tecken på att en elev har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt vilka svårigheter som är förknippade med denna form av svårighet. Vi vore väldigt tacksamma om ni hade velat hjälpa oss med detta genom att besvara några frågor. För att styrka tillförlitligheten i vår undersökning skulle vi önska att få ta del av ert intyg på att ni har dyslexi. Ni har rätten till att avbryta intervjun när ni vill, ni kommer att få möjlighet att ta del av det innehåll som har skrivits för att bekräfta att informationen är korrekt, samt att ni får möjlighet till att ta tillbaka någonting ni har sagt eller ändra. I arbetet kommer alla namn att ersättas med en pseudonym för att er identitet ska skyddas.



1. Dyslexi förknippas oftast med vissa kännetecken såsom *ljudmedvetenhet, ordigenkänning, tillgång till ordförråd, stavning, arbetsminne och uttryckning i skrift*. Vilka svårigheter upplever du att du har?
2. Hur märktes det av i skolan att du hade läs- och skrivsvårigheter?
3. Upplevde du att du hade större svårigheter än övriga elever?
4. Hur hanterade läraren dina svårigheter innan du hade blivit diagnostiserad med diagnosen dyslexi?
5. När läraren misstänkte att du hade läs och skrivsvårigheter hur såg utredningsprocessen ut?
6. Tycker du att läraren/skolan kunnat hantera situationen annorlunda?
7. Efter att du hade fått diagnosen dyslexi vilka stödinsatser sattes in för att underlätta din skolgång?
8. Var dessa insatserna till någon hjälp?
9. Vilka insatser var inte till någon hjälp?

Genom att skriva på samtyckesblanketten har du godkänt att vi som forskaren har fått tillåtelse att ta del av ditt dyslexiintyg. Hur har också rätten att ta tillbaka det innehåll som har sagts under intervjun.

Kontrollpersons underskrift

Forskarens underskrift