



MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

# Ett lyftande samarbete som stödjer elever med lässvårigheter

Hur några klasslärare använder olika stödinsatser för att hjälpa  
elever med lässvårigheter i årskurs 1–3

Dinore Ademi & Nathalie Gustavsson

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Svenska

Examensarbete i lärarutbildningen

Avancerad nivå

15 hp

Handledare: Gerrit Berends

Examinator: Birgitta Norberg Brorsson

Termin: HT

År: 2017



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA**  
**ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE

Kurskod: SVA019 15 hp

Termin: HT År: 2017

SAMMANFATTNING

---

Dinore Ademi & Nathalie Gustavsson

Ett lyftande samarbete som stödjer elevers lässvårigheter

- Hur några lärare använder olika stödinsatser för att hjälpa elever i årskurs 1–3

A promising collaboration that supports students' with reading difficulties

- How some teachers use different support efforts to help students in grade 1-3

Årtal: 2017

Antal sidor: 41

---

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur två klasslärare i årskurs 1–3 på två olika skolor samarbetar med specialpedagog/speciallärare i arbetet med elever som har lässvårigheter. Undersökningens syfte var att synliggöra det stöd klassläraren behöver för att tillämpa olika hjälpverktyg, förhållnings- och arbetssätt i sin ordinarie undervisning för att leda elever med lässvårigheter mot en god läsförmåga. För att samla in information till undersökningen valde vi att utföra kvalitativa intervjuer och undersöka läromaterial som informanterna använder i arbetet för att stödja elever med lässvårigheter. Dessa läromaterial använder informanterna i arbetet med elever som har lässvårigheter. Resultatet visar att klasslärarna på båda skolorna har ett tätt samarbete med specialpedagogen/specialläraren i arbetet med elever som har lässvårigheter. Vidare visar det även att klasslärarna tillämpar stödinsatser i sin ordinarie undervisning för att stötta elevernas läsning utifrån deras olika behov och förutsättningar. Slutsatsen är att samarbetet mellan klasslärare och specialpedagog/speciallärare är av stor betydelse då dessa stödinsatser bidrar till elevernas kunskapslärande och det skapar olika möjligheter och

anpassningar i klasslärarens undervisningsinnehåll för elever med lässvårigheter. De tillfrågade informanterna i denna undersökning anser att samarbetet skapar möjligheter för elever med lässvårigheter att utveckla en god läsförmåga och delaktighet i sitt lärande.

---

Nyckelord: Lässvårigheter, läsning, RTI, kollegialt lärande, motivation, stödinsatser

# Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
1.1	Problemområde .....	2
1.2	Syfte .....	2
2	Bakgrund .....	3
2.1	Samarbetets betydelse .....	3
2.2	Läsning, vad är det? .....	4
2.2.1	Avkodning .....	4
2.2.2	Förståelse av språk .....	4
2.2.3	Motivation .....	5
2.2.4	Läsutveckling och läsningens olika nivåer .....	6
2.3	När läsningen inte fungerar .....	7
2.3.1	Sambandet mellan självbild och läsförmåga .....	9
2.3.2	Hur lässvårigheter upptäcks och hur det följs upp .....	10
2.4	Läsmetodernas fördelar .....	12
2.5	Tillämpningar i klassrummet som stöttar elever med lässvårigheter ..	13
3	Metod och material .....	15
3.1	Metodologi .....	16
3.2	Datainsamlingsmetod och urval .....	16
3.3	Analysmetod .....	18
3.4	Reliabilitet och validitet .....	18
3.5	Etiska överväganden .....	18
4	Resultat .....	19
4.1	Skola 1 .....	19
4.1.1	Samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare ...	19
4.1.2	Hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter .....	21
4.1.3	Hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen .....	24
4.2	Skola 2 .....	26
4.2.1	Samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare	26

4.2.2	Hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter .....	28
4.2.3	Hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen .....	30
4.3	Sammanfattning av resultat .....	31
5	Diskussion .....	32
5.1	Resultatdiskussion.....	32
5.1.1	Samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare ...	33
5.1.2	Hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter .....	34
5.1.3	Hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen .....	36
5.2	Metoddiskussion.....	39
5.3	Slutsats.....	40
	Referenslista .....	42
	Bilaga 1: Intervjufrågor .....	46
	Bilaga 2: Missivbrev .....	48

## 1 Inledning

Kalle går in i klassrummet och vet vad som väntar. Dagens schema står på tavlan men bokstäverna hoppar runt för Kalle och det tar tid för honom att läsa vad klassen ska göra under skoldagen. Kalle ger upp. Han känner sig hopplös. Varför blir det så svårt för honom när han ska läsa? Varför kan han inte läsa lika snabbt som sina kompisar? Varför får han alltid gå ut själv till specialpedagogen och jobba medan klassen sitter kvar och arbetar tillsammans? Varför är jag så dålig, tänker Kalle.

Läsforskaren Taube menar att om eleverna ska bli goda läsare måste de läsa mycket, för utan någon lästräning utvecklas inte eleverna till att bli goda läsare (Taube, 2007:86). Den första tiden i skolan är av avgörande betydelse för ett barn i sju års ålder samt för hur barnets läsning utvecklas, särskilt för de elever som riskerar att få lässvårigheter under sin skolstart där läsinläringen kan bli kritisk. Ett barn i så ung ålder har redan utvecklat en självbild som emellertid påverkas och förändras kontinuerligt. Föräldrar, lärare och kamrater är viktiga personer i en sjuårings liv och dessa personers attityder och förväntningar påverkar elevens självbild. Att vid flertalet gånger få uppleva som sjuåring att man är den som oftast inte förstår eller kan vara delaktig, kan leda till att eleven upplever att man är någon inte duger till (Fridolfsson, 2008:210–211).

Grundskolans läroplan Lgr11 styrs av en demokratisk grund och under rubriken *Elevens ansvar och inflytande* står det att de demokratiska principerna ska kunna ge påverkan, ansvar och delaktighet som ska omfatta alla elever. Det står också att läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (Skolverket, 2016a:15). Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2012) skriver att alla elever ska ingå naturligt i klassens gemenskap för att alla utifrån sina egna förutsättningar ska vara delaktiga.

Om Kalle ska få särskilt stöd i sin undervisning, för att bli delaktig i sitt lärande behöver han individuellt stöd utanför klassrummet tillsammans med en specialpedagog/speciallärare men han behöver också vara delaktig i gruppens gemenskap genom stöd och struktur av sin lärare i sin planering och arbetet i skolan (Jakobsson & Nilsson 2011:41). De flesta som arbetar i skolan vet att resurserna i skolorna oftast inte räcker till, därför är det viktigt att Kalle får stödinsatser som hans lärare kan tillämpa i klassrummet när han inte har möjlighet att träffa sin specialpedagog/speciallärare.

Ett samarbete mellan klasslärare och specialpedagoger samt speciallärare kan ge klassläraren stöd kring pedagogiska aspekter som bemötande, innehåll, arbetssätt och arbetsformer till elever med lässvårigheter. Av detta ökar Kalles motivation till delaktighet och lärande för att utveckla god läsförmåga (Jakobsson & Nilsson 2011:44).

## **1.1 Problemområde**

"Att ha lässvårigheter innebär problem i förmågan att ta till sig information genom text" skriver Skolverket (2016b). Det är viktigt för elever att få känna läslust för att motivera dem att lära sig att läsa. Det är även viktigt att elever med lässvårigheter får uppmuntran och stimulans genom olika anpassningar. Specialpedagogiska insatser måste sättas in tidigt i läsinlärningen för att motverka en negativ självbild hos elever med lässvårigheter. Som lärare är det viktigt att känna till olika metoder för att hjälpa elever med lässvårigheter och eftersom olika elever lär sig på olika sätt krävs det en stor flexibilitet hos läraren att kunna anpassa dessa metoder utifrån eleverna (Skolverket, 2016b). Därför är det viktigt för lärare att ta del av hur specialpedagoger/speciallärare arbetar med elever med lässvårigheter för att synliggöra de förhållnings- och arbetssätt som lärare kan tillämpa i sin läsundervisning utifrån specialpedagogens olika stödinsatser.

## **1.2 Syfte**

Syftet är att ta reda på hur några lärare i årskurs 1–3 samarbetar med några specialpedagoger/speciallärare i arbetet med elever som har lässvårigheter. Vi vill undersöka hur det arbetet ser ut för att synliggöra det stöd läraren behöver för att använda olika hjälpverktyg, förhållnings- och arbetssätt i den ordinarie undervisningen som leder dessa elever mot god läsförmåga.

Syftet uppnås genom att besvara följande forskningsfrågor:

1. Hur samarbetar några lärare med specialpedagog/speciallärare i arbetet med elever som har lässvårigheter?
2. Vilka förhållnings- och arbetssätt samt hjälpverktyg tillämpar klassläraren i sin läsundervisning utifrån specialpedagogens/speciallärarens tillvägagångssätt för att stödja elever med lässvårigheter?

## 2 Bakgrund

I detta kapitel redogör vi för det kollegiala arbetet vid samverkan utifrån grundskolans läroplan samt vikten av kollegialt lärande som bidrar till elevers kunskapsutveckling. Vidare redogör vi för vad läsning är och läsutvecklingens olika nivåer. Vi beskriver även några lässvårigheter och hur de uppkommer samt upptäcker och uppföljning av lässvårigheter. Det redogörs dessutom för sambandet mellan elevens självbild och läsförmåga. Slutligen redogör vi för några arbetssätt och hjälpverktyg som kan vara gynnsamma att klasslärare använder i sin ordinarie undervisning för att främja elever med lässvårigheter.

### 2.1 Samarbetets betydelse

Under rubriken *Övergång och samverkan* anges det i Lgr11 (2016a:16), att skolan och förskoleklassen ska samverka på ett förtroendefullt sätt med varandra för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. I enlighet med läroplanen finns det några riktlinjer som läraren bör förhålla sig till när det gäller övergång och samverkan. Det är att läraren ska i samverkan med lärare i övriga områden i skolan utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen. Detta görs för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande. Det är viktigt att läraren särskilt uppmärksammar elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd vid övergångar. Ytterligare ska läraren ta tillvara möjligheter till kontinuerligt samarbete om undervisningen i skolan.

Skolverkets (2016c) *Forskning för skolan* tar upp hur kollegialt lärande kan bidra till elevers kunskapsutveckling. Lärare behöver göra tolkningar i sitt undervisningsinnehåll från såväl läroplaner, styrdokument, kursplaner, kunskapsmål och skollagen. Forskning visar att beroende på vilket sätt läraren behandlar innehållet i undervisningen, skapar det olika möjligheter till lärande. För att målet om en likvärdig skola ska nås, som stödjer alla elevers förutsättningar och behov, behöver tolkningarna av undervisningsinnehållet komma fram till en ungefärlig gemensam grundsyn. Undervisningsinnehållet behöver värderas och diskuteras i det kollegiala samarbetet, vilket skapar förutsättningar för att utveckla innehållet och lärarens kompetens.



## 2.2 Läsning, vad är det?

Taube (2007:12) skriver att begreppet läsning kan fastställas på många olika sätt och hänvisar till Gough och Tunmers (1986) definition av läsning som kallas för *The simple view of reading*. Gough och Tunmer beskriver en modell att läsförmågan organiseras av två komponenter: avkodning och förståelse. Komponenterna bör ses som en helhet eftersom utan avkodningsförmågan finns ingen läsning och utan förståelse för texten finns det heller ingen läsning. Gough och Tunmer betonar däremot att man främst ska lägga större vikt vad det gäller avkodningsförmågan i den tidiga läsinläringen och läsförståelsen betonas efteråt. Definitionen av läsning får då formeln:  $läsning = avkodning \times förståelse$  (i Taube, 2007:12).

Taube har själv lagt till en komponent i definitionen av läsning, som är *motivation* och hänvisar till Dalby (1992) som utökade den s.k. *The simple view of reading*. Taube ger anvisning till Dalbys förklaring, att det handlar om ett samspel mellan dessa tre komponenter, det vill säga att utan motivation finns ingen läsning. Taube har lagt till en förändring i definitionen i *Barns tidiga läsning* (2007:13) då hon skriver att hon bytt ut ordet läsning mot läsförståelse då hon påvisar att människor läser för att förstå, vilket gör att definitionsformeln av läsning blir:  $läsförståelse = avkodning \times förståelse \text{ av språk} \times motivation$  (Taube, 2007:13).

### 2.2.1 Avkodning

Avkodning handlar om att läsaren rör sig från det skriftliga kodade meddelandet till ett igenkännande av orden, vilket betyder att man identifierar ordens generella betydelse, uttal och grammatiska egenskaper. När en elev har avkodat ett ord kan man normalt uttala och avgöra vad det betyder, exempelvis: där står det *os*, det heter "os" och det är något som uppkommer när man steker något i en stekpanna: då osar det. Avkodningen handlar då om att omkoda till ett annat kodsysteem som exempelvis ett språkljud och avkodningen leder till ett igenkännande av ordet. Man avkodar text genom läsning (Elbro, 2004:26–27).

### 2.2.2 Förståelse av språk

Barnets tidiga väg mot läsning börjar redan när spädbarnet fångar upp språkljud i sitt modersmål i sin omgivning. Genom detta utvecklar barnet en fonologisk förmåga parallellt med sitt ordförråd. Olika språklig stimulans i barnets omgivning från exempelvis hemmet är en avgörande faktor för barnet att uppfatta vad läsning är

(Lundberg, 2010:23–27). Ett barns ordförråd är också beroende av i vilken miljö han eller hon utvecklar sin språkförståelse (Taube 2007:18).

När sjuåringar kommer till skolan kan de flesta barn uttrycka sig begripligt men alla språkets sidor är inte färdigutvecklade. Att tala "rent" handlar om att barn har tillägnat sig den fonologiska sidan av språket, som omfattar språkljuden (Taube, 2007:18). För barn, som ska lära sig läsa enligt den alfabetiska principen, är det av stor vikt att de förstår de omfattande språkljuden som vokaler och konsonanter och att språket kan brytas ned i enskilda ljuddelar (Fridolfsson, 2008:26).

Taube (2007:20) skriver att skolan har en betydande roll att för att stötta barn att utvidga sitt ordförråd och utveckla deras språkförståelse. För detta behövs en stimulerande social miljö genom att lärare effektivt och ödmjukt samtalar samt lyssnar på barnet för att utveckla en språklig medvetenhet. Enligt Taube (2007) behövs en språklig medvetenhet för att lära sig läsa vilket handlar om att utveckla en förståelse för fonem som är språkets minsta betydelseskiljande delar, samt utveckla en medvetenhet om sitt talade språk (2007:21).

### **2.2.3 Motivation**

Stensmo (1997) skriver att motivation i anknytning till lärande handlar om inre och yttre faktorer. Elevers förhållningssätt till det man ska lära sig, elevens självbild som lärande individ samt elevers uppfattning om sin egen förmåga att klara sina uppställda mål räknas till de inre faktorerna. Dessa inre faktorer handlar om elevers lust och behov av att lära sig (1997:97–99). Taube (2007:91–92) menar att yttre faktorer handlar dels om förväntningar från kamrater och dels från vuxna. Yttre faktorer kan också handla om beröm och belöningar från exempelvis lärare, enligt Stensmo (1997:98)

Misslyckande vid läsinläringen ger konsekvenser för elevernas självbild och självförtroende och det kan även ge negativ påverkan på samtliga ämnen i skolan. Därför är det av stor vikt att lärare har kunskaper om hur misslyckanden påverkar elevens motivation och självbild i det fortsatta lärandet eftersom elever lär sig att läsa samtidigt som de lär sig hur bra de kan läsa enligt Taube (2007:81).

Om eleven utvecklat en negativ syn till skolan och sin läsning, upplever eleverna en hjälplöshet som i sin tur leder till brist på tilltro till sin egen förmåga (Taube, 2007:92). Skolan behöver stötta elever med lässvårigheter för att förbättra deras kunskaper och ge elever tilltro till sin egen förmåga att lyckas med sin läsning. Om en

elev med lässvårigheter får en stark tilltro till sin läskompetens, skapas det en större sannolikhet att eleven ser läsningen som en utmaning som kan bemästras (Taube, 2007:93).

Taube (2007) redogör för ett urval principer om hur effektiv undervisning ska forma en positiv väg till elever med lässvårigheter. En princip handlar om att lärare ska hjälpa elever att upptäcka läsandets glädje genom att påvisa nyttan att kunna läsa, för att motivera eleverna till att läsa sig att läsa. Läsmaterial bör finnas strax ovanför elevens kunskapsnivå samt finnas nära elevens intressen för att driva dem mot läsningen. En annan princip, som handlar om kortsiktiga målsättningar, är viktig för elever med lässvårigheter. Detta gör att eleven själv känner kontroll över sitt eget lärande och det skapar ett större ansvar hos eleven att utföra sina uppgifter. Om elever får se förändring, att det är möjligt att de kan åstadkomma en förändring genom uppnådda delmål, skapar det ett positivt inflytande på deras läsutveckling. Det är även viktigt att eleven får uppfatta att den är en unik person som har speciella förmågor och egenskaper. Lärare bör utnyttja alla tillfällen som finns till att stötta elever med lässvårigheter att erkänna och upptäcka positiva sidor hos sig själva (2007:94–95).

#### **2.2.4 Läsutveckling och läsningens olika nivåer**

Varje barns läsutveckling följer inte samma mönster och lärare kan inte följa läsningens utvecklingsfaser mekaniskt. Det är däremot viktigt att lärare följer varje elevs utvecklingsförlopp och är vaksam kring signaler som visar att elever inte går vidare i sin läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2014:6). Läsutvecklingen sker inom olika stadier som barn oftast utvecklas efter. Lundberg (2010) beskriver *pseudoläsning*, vilket är ett stadium när barn fångar upp ledtrådar i sammanhanget som exempelvis skyltar. I detta stadium fokuserar inte barnen så mycket på skriften på skyltarna, utan de läser utifrån ledtrådar från omgivningen. Efter pseudoläsningen går barnet vidare till en *logografisk-visuell läsning*, där barnet känner igen ord med visuella särdrag som en bild, utan att ha lärt sig att avkoda. Nästa stadium är när barnet faktiskt har "knäckt koden" vilket betyder att man förstår att ord kan delas upp i beståndsdelar, att man kan koppla bokstavens fonem till symbolen genom att ljuda enheterna tillsammans för att komma fram till ordet. Detta kallas för *alfabetisk-fonemisk läsning*. När barnet kan urskilja morfem och hela ord som

återkommande regelbundenheter genom att se ordet på en gång utan att behöva ljuda sig fram läser barnet inom det ortografisk-morfemiska stadiet (2010:46–55).

Det finns flera dimensioner eller nivåer i utvecklingen av barns läsförmåga. Dessa nivåer samspelar med varandra men kan också ha egna typiska perioder. Exempelvis kan barn ha en snabb utveckling i ett par dimensioner samtidigt eller endast i en. Detta kan bero på att barnets utveckling stannat upp eller gått tillbaka till tidigare dimensioner. Dessa nivåer innefattar: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse. Det är av stor vikt att förstå samspillet mellan läsningens olika nivåer, att om eleven besitter en god fonologisk medvetenhet främjar det ordavkodningen och även läsflytet. Läsflytet har i sin tur en positiv påverkan på läsförståelsen och tvärtom. Inom alla dimensioner är det viktigt att eleverna är intresserade och aktiva och att de känner att de utvecklas. Genom dessa dimensioner kan man även synliggöra var eleven befinner sig och vad den behöver utveckla samt vilka starka och svaga sidor eleverna har inom läsning. Detta stödjer lärare och annan skolpersonals bedömning av elevers läsförmåga (Lundberg & Herrlin, 2014:10–11).

### **2.3 När läsningen inte fungerar**

Som vi har beskrivit i vår inledning, handlar lässvårigheter om att ha problem i förmågan att ta till sig information genom text. Flera olika typer av funktionsnedsättningar kan följas av lässvårigheter som synnedsättning, hörselnedsättning och olika diagnoser (Skolverket, 2016b).

Lässvårigheter är inget entydigt fenomen eftersom de har olika orsaker och kan yttra sig på varierande sätt. Utifrån lärares bedömning av elevers olika prestationer och beteenden kopplat till läsning kan olika elevbeskrivningar visa svårigheter på olika sätt och ha olika orsaker. Om man bortser från den enskilda individens förutsättningar kan orsaker till elevers lässvårigheter vara: förhållanden i elevens närmiljö, bristfällig läsundervisning, annat modersmål, brist på språklig stimulans osv. (Jakobsson & Nilsson 2011:101).

Myrberg (Vetenskapsrådet, 2007:27) skriver att ifall avkodningsförmågan är svag men förståelsen för språket är god, handlar det om dyslexi. Det blir tydligt för läraren i mötet med elever som har dyslexi eftersom svårigheter uppstår på grund av avkodningssvårigheter när eleven ska ta sig igenom texten. Däremot kan elever med dyslexi förstå texten om den blir uppläst (Lundberg 2010:92). Myrberg skriver

att långt ifrån alla lässvårigheter beror på dyslexi (Skolverket, 2016b). Lundberg (2010:92) beskriver motsatt problematik till dyslexi som är hyperlexi. Hyperlexi är när eleven läser en text med säkerhet och flyt men inte förstår innehållet av det lästa.

Taube (2007:90) beskriver också att elevers lässvårigheter kan bero på en del olika faktorer som en understimulerad hemmiljö vilket påverkar betydelsen av elevens ordförråd och sin förståelse av talat språk. Även arbetsminnet kan vara en orsak till att elever kan stöta på problem i sin läsning. Klingberg (2007) fastställer definitionen av arbetsminnet som förmågan att minnas någonting under en kort stund. Att besitta ett gott arbetsminne kan exempelvis handla om att komma ihåg instruktioner och att rikta sin uppmärksamhet samtidigt som man utsätts för distraktioner. Det ingår både verbal och visuell information i arbetsminnet (2007:37).

Elbro (2004:187) påvisar följande tidiga egenskaper hos elever som riskerar att få lässvårigheter redan från förskoleklass: mindre ordförråd, flera uttalsproblem, elever som är mindre mottagliga för rim, har låg bokstavskänedom och svårigheter med att uppmärksamma språkljud och uttalsdistinkthet vid långa ord.

Den viktigaste språkligt-kognitiva faktorn är förmågan att förstå hur talets ljud motsvarar skriftens bokstäver enligt Taube (2007:90). Fonologiska svårigheter handlar om att elever har svårt med att höra skillnader i det talade språket med de enskilda språkljuden. Språkets minsta betydelseskiljande delar är något som elever behöver arbeta med tidigt så att de övar upp en auditiv förståelse kring de olika fonemen. Exempelvis att skilja på orden: pil och bil för att uppfatta små subtila skillnader för att eleverna själva kan producera ljud med distinkt skillnad (Fridolfsson, 2008:23). Om elever har fonologiska svårigheter blir det svårt för dem att uppnå en automatiserad alfabetisk-fonemisk läsning vilket i sin tur också gör det svårt för eleverna att nå en automatiserad ortografisk-morfemisk läsning (Lundberg 2010:48–55).

Elever med lässvårigheter kan beskrivas som *inaktiva* läsare, vilket handlar om att hålla fast vid ett och samma stereotypa arbetssätt. Eleven ställer inte några frågor kring texten och försöker inte relatera materialet till sin förförståelse. Aktiv läsning förutsätter en typ av medvetenhet om sina egna tankeprocesser vilket är den egna inläringen. Det handlar om att eleven vet när man förstår och när man inte förstår det lästa. Av detta utvecklar man olika alternativa strategier. Exempelvis kan eleven

anpassa lästempot till textens karaktär och uppgiftens art (Lundberg, 2010:92–93). Om man har svårigheter med att förstå det lästa behöver elever explicit undervisning i hur olika strategier och modeller fungerar som viktiga komplement i mötet med en text. Westlund (2013:48) lyfter fyra förståelsestrategier som utvecklar en eftertänksam läsning hos eleven: att förutspå och ställa hypoteser till texten, att ställa frågor till texten, att reda ut oklarheter i texten och att sammanfatta det lästa.

### **2.3.1 Sambandet mellan självbild och läsförmåga**

Det finns ett tydligt samband mellan läsförmågan och en människas självbild. Taube har forskat kring förhållandet mellan självförtroendet och läsinlärningen. I sitt resultat har hon skrivit att om man vid återkommande tillfällen upplevt misslyckanden i inlärningssituationer leder motgångarna till ett självdestruktivt beteende som innebär att elever undviker att delta i dessa tillfällen helt. Det handlar om att man försöker rädda det som finns kvar av sitt självförtroende och vid upprepade misslyckanden och motgångar hämmas även den naturliga nyfikenheten för inlärning. Individerna skyddar sig istället genom passiva inlärningsstilar för att bevara sin egen självbild för att inte uppvisa ytterligare avslöjanden om sin personliga oförmåga. Elever kan då tillämpa självdestruktiva inlärningsstilar som att inte ägna tillräckligt med tid till att läsa, lära sig texter utantill eller läsa fortare än vad man faktiskt är kapabel till och gissar sig fram i sin läsning (Fridolfsson, 2008:210). Elever som avkodar långsamt och knackigt bör exponeras för en mindre mängd text så att läsoplevelsen inte upplevs som negativ eller gör att eleven undviker läsningen. Detta kan leda till att eleven försenar utvecklingen av en automatiserad ordigenkänningsförmåga som gör att eleven inte förstår det lästa, vilket gör att läsintresset avtar, som i sin tur gör att eleven betraktar sig som en dålig läsare (Taube, 2007:90).

Eleven som skyddar sig själv med passiva inlärningsstilar märker med tiden att den inte gör några framsteg och glappet mellan sin egen prestation och sina kamraters prestationer växer. Genom detta upplever eleven situationen den sitter i som omöjlig: "det hjälper inte hur jag än försöker, jag är ändå sämst på att läsa" (Taube, 2007:86). Utifrån denna negativa självbild utvecklar eleven låga prestationer vilket gör att de lätt ger upp när de står inför arbetsuppgifter. Elever med lässvårigheter som har en bristande uthållighet, kan upplevas ha ett självdestruktivt beteende nära kopplat till elevernas strävan att behålla en låg prestationsbild. Ifall

eleverna skulle försöka under en lite längre tid med uppgiften skulle de möjligtvis lyckas med den samt upptäcka att de faktiskt har förmåga att lyckas. Samtidigt kan det också leda till en form av rädsla att omgivningen fortsättningsvis får förväntningar på goda prestationer. För att förändra elevers negativa självbild behöver de många lyckade inläringstillfällen (2007:88–90).

### **2.3.2 Hur lässvårigheter upptäcks och hur det följs upp**

Lärares bedömning kan ha olika syften och vanligtvis skiljer man på summativ bedömning och formativ bedömning. Summativ bedömning handlar om vad eleven kan vid en viss tidpunkt, som exempelvis vid prov. Den formativa bedömningen handlar om att leda eleven framåt i sin lärandeprocess med stöd från lärare och är en del av undervisningen. Den formativa bedömningen är viktig för lärares planering i arbetet och i samtal mellan eleven och läraren kring lärandeprocesser. Lindström, Lindberg & Pettersson (2011:109) skriver att elevers lärande förbättras om den formativa bedömningen får en högre kvalitet. Viktiga aspekter i en formativ bedömningsprocess handlar mycket om den feedback eleven får av läraren. Det handlar om att eleven får en självinsikt om vad hen kan och vilka kvaliteter elevens prestationer visar i sitt lärande. Läraren ska stötta eleven att utveckla kunskap om sitt kunnande och om sin tilltro som utgångspunkt i sin fortsatta lärandeprocess. Eleven behöver också bli medveten om vad fokus ska ligga på sitt framtida lärande. Lärare och elev kan tillsammans sätta upp konkreta och nya mål för elevens lärande. Med andra ord hjälper den formativa bedömningen även eleven att utveckla sin metakognition så att eleven reflekterar kring sin lärandeprocess (2011:110).

Genom kartläggningar kan man redan i förskoleklass få en viss bedömning av hur förberedda eleverna är inför läsinläringen. Instrument och hjälpmedel utifrån Bornholmsmodellen är ett exempel på hur man kan bedöma elever i förskoleklass, vilken nivå de ligger på i sin fonologiska medvetenhet (Lundberg, 2010:169). Lundberg beskriver att under de första skolåren kan man följa ett visst schema som heter *God läsutveckling* för att följa elevers läsutveckling. I detta schema beskrivs fem utvecklingsdimensioner, som vi presenterat i avsnitt 2.2.4. Eftersom elevers läsutveckling ser olika ut, är det viktigt att synliggöra i vilken dimension eleven befinner sig i. En genomförd kontinuerlig kartläggning av elevers läsutveckling kan ge lärare flera vinster. Den första är att lärare får ett gott underlag för att planera fortsatta pedagogiska åtgärder och insatser. Andra fördelar med kartläggningen är att

man kan använda den som utgångspunkt i samtal med eleverna för att visa hur läsutvecklingen äger rum (2012:8).

Individuella utvecklingsplaner (IUP) ska finnas för alla elever i grundskolan enligt grundskoleförordningen. Den individuella utvecklingsplanen ska innehålla skriftliga omdömen i varje ämne och den ska upprättas i anslutning till elevens utvecklingssamtal som ska genomföras minst en gång per termin. Syftet med elevens IUP är att den ska ge både elev och vårdnadshavare tydlig information om elevens kunskapsutveckling och elevens framtida fortsatta lärande. Elevens IUP ska sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå sina mål i skolan. En IUP ska även fungera som ett verktyg för att upptäcka stödbehov och den följer en formativ bedömningsprocess då elevens IUP är både framåtsyftande och tillbakablickande. Utöver detta hjälper elevens IUP lärarens planering och uppföljning av sin undervisning (Andréasson & Carlsson 2009:38). Vid kartläggning av läsförmågens olika sidor behöver man även ta hänsyn till olika sidor hos eleven. Man kan behöva undersöka elevernas kognitiva funktioner, exempelvis genom intelligenstest eller neuropsykologitest (Lundberg, 2010:169–170).

Elever med lässvårigheter bör upptäckas så tidigt som möjligt (Fridolfsson, 2008:212). Frost (2002:134) skriver att elever som hamnar efter sina klasskamrater i sin läsning under det första skolåret kommer med största sannolikhet ligga efter i sin läsutveckling även senare. Frost beskriver tidiga insatser, som handlar om att skolan bör upptäcka särskilda elever som inte klarar av att följa den vanliga undervisningen. För att förändra den onda cirkeln så att elever inte fortsätter ligga efter i sin läsning kan lärare arbeta genom förebyggande pedagogik. Denna förebyggande pedagogik ska utgå från elevernas förutsättningar och skapa bättre möjligheter för alla barn så tidigt som möjligt (2002:135). Det första året i skolan har en avgörande betydelse för elevens läsutveckling (Fridolfsson 2008:213) och Frost (2002:135) skriver att skolan ska ingripa redan i årskurs ett, istället för att avvakta. Fridolfsson anser att om skolor är bättre utrustade med förebyggande metoder och metoder för att tidigt upptäcka elever med lässvårigheter minskar elevernas misslyckanden (2008:213). Elbro (2004:189) poängterar också betydelsen av tidiga insatser och förebyggande undervisning och beskriver att användning av digitala verktyg och lättlästa böcker är två exempel.



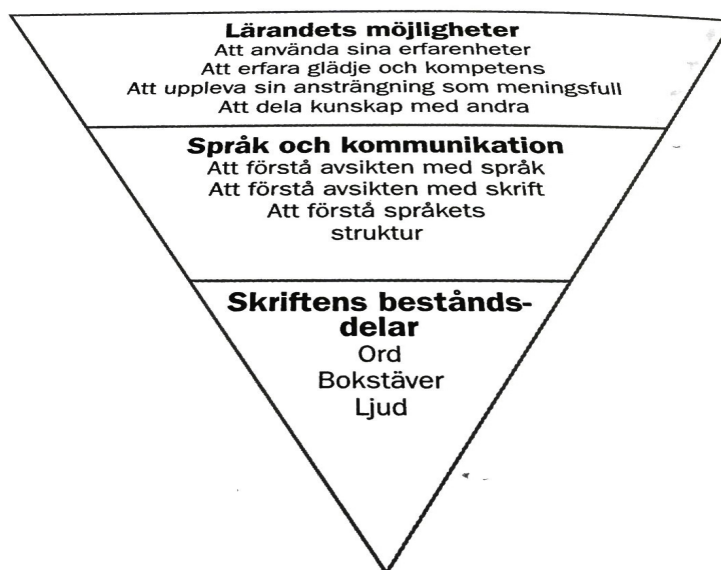
## 2.4 Läsmetoders fördelar

Sedan 1970-talet har det debatterats hur elever lär sig läsa samt vilken metod som har visat sig vara mest effektiv för deras läsinlärning. Detta har diskuterats i Sverige och övriga nationer, vilket framkallat motstridiga känslor hos pedagoger, forskare och föräldrar. Forskare över hela världen har varit mycket oeniga om hur läsinlärningen ska gå till. Med åren har detta resulterat i två olika sidor som då benämns som *The Reading War*, som behandlar *Bottom-up-teorin* och *Top-down-teorin* (Myrberg & Lange 2006:8). Taube har delat in läsinlärningsprocessen i tre huvudgrupper: *Bottom-up-teorier*, *Top-down-teorier* och *Interaktiva modeller* (Taube, 2007:58).

Läsning utgår från inre ledtrådar i texten mellan form av bokstäver och ljud som gör att den går från delarna till helhet, vilket resulterar i förståelse, enligt *Bottom-up-teorier* (Jakobsson & Nilsson 2011:93). Inom denna teori lägger man stor omsorg att öva upp alfabetet och den fonologiska medvetenheten (Fridolfsson 2008:87). Om man analyserar läsningen inom *Top-down-teorier* utgår den från helheten till delarna, genom yttre ledtrådar i form av förståelse av ett innehåll i en text som senare analyserar ljud och bokstäver (Jakobsson & Nilsson 2011:93).

När man läser enligt interaktiva modeller sker ett samspel mellan både inre och yttre ledtrådar. Detta betyder att i all läsning sker det ett samspel mellan *Bottom-up*- och *Top-down*-processer (Jakobsson & Nilsson 2011:90–91). I interaktiva modeller använder läsaren både *Top-down*-information och *Bottom-up*-information för att förstå det lästa. Genom interaktiva modeller behöver eleven ha både god avkodningsförmåga och en god språkförståelse för att bli en god läsare, enligt Taube (2007:58–59).

Utifrån *The Reading War* har läsinlärningsmetoder som bygger på olika synsätt ställts emot varandra. Det vill säga att utgå från helheten till delarna eller tvärtom. Jakobsson & Nilsson (2011:94) skriver att forskning kring lärostilar påvisar att olika metoder passar olika elever eftersom alla elever lär sig på olika sätt. Interaktiva metoder löser den oenighet om vilken metod som lämpas bäst hur elever ska lära sig läsa. En modell: *Triangeln – att vara litterat*, tydliggör att läsningen underlättas om alla tre delar i triangeln tas med i läsundervisningen. Dessa tre delar innehåller:



Figur 1 *Triangeln – att vara litterat* (Fridolfsson, 2008:94).

Ifall läsundervisningen endast fokuserar på den nedersta delen av triangeln kommer eleven få svårigheter att läsa texter som kräver en djupare läsförståelse samt omvärldskunskap. Om lärandet om läsningen endast sker i den översta delen får inte eleven möjlighet att analysera skriftens beståndsdelar som ord, bokstäver och ljud vilket gör att alla tre nivåer bör beaktas i läsundervisningen.

## 2.5 Tillämpningar i klassrummet som stöttar elever med lässvårigheter

Almqvist, Malmqvist & Nilholm (Vetenskapsrådet 2015:3) undersöker i sin rapport kring tre forskningsöversikter inom specialpedagogik och inkludering vilka stödinsatser som främjar uppfyllelse av kunskapsmål med elever med svårigheter. Dessa forskare har studerat vilka främjande arbetssätt och pedagogiska undervisningsmetoder som leder dessa elever med svårigheter att nå kunskapsmålen. Tre arbetssätt som påvisat goda effekter för elever med svårigheter att nå kunskapsmålen genom generella pedagogiska stödinsatser är: explicit undervisning, kamratlärande och träning i metakognitiva strategier.

Nilholm var projektansvarig för kartläggningar av forskningsresultatet inom specialpedagogikområdet i Vetenskapsrådets projekt *SKOLFORSK*. Nilholm har även undersökt hur elever som i någon mening setts som avvikande ska passa in i skolan. Forskningen handlar om hur skolor ska kunna utformas som passar alla elever. Resultaten visade även här att de pedagogiska stödinsatserna är effektiva

lärandestrategier som ökar måluppfyllelse när det gäller kunskap (Skolverket, 2016d).

Kamratlärande handlar om att elever oftast undervisar elever och detta sker oftast i par (Skolverket, 2016d). Almqvist, Malmqvist & Nilholm (Vetenskapsrådet, 2015:3) skriver att inom området läs- och skrivsvårigheter är kamratlärande en effektiv metod som leder elever med lässvårigheter mot en god läsförmåga. Även explicit undervisning i kombination med strategisk undervisning ska ge en högre effekt av lärande till elever med lässvårigheter. Explicit undervisning handlar om att lärarens undervisande ska vara starkt strukturerat och vara tydligt målinriktat (Skolverket, 2016d). Metakognition handlar om att stödja elever i att tänka om det egna tänkandet, exempelvis när elever ska välja bland olika strategier till ett arbete eller en uppgift (Skolverket, 2016d). Metakognitiva strategier skriver Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015:3) visade god effekt i deras undersökning för att främja läsförmåga för elever i svårigheter. De skriver att det särskilt påvisades om interventionen utfördes i mindre elevgrupper.

Westlund (2013:49) har forskat kring läsförståelsens effekt och läsförståelsestrategier med hänvisning till tidigare amerikanska modeller. Detta har lett till att Westlund har omvandlat dessa grundläggande förståelsestrategier till sina egna läsförståelsefigurer för att lärare ska förstå och använda dem i sin egen läsundervisning. Av detta har Westlund introducerat begreppet *Läsfixarna* som är: *Spågumman, Detektiven, Reportern, Konstnären* och *Cowboynen*. Dessa figurer kan läraren presentera och förklara för eleverna som mentala verktyg för att öka eleverns läsförståelse, eftersom varje figur har sin egen funktion i att hjälpa eleverna att förstå det lästa (En läsande klass, 2016). Elever med lässvårigheter som får explicit undervisning får även utveckla sitt metakognitiva tänkande (Westlund, 2013:49).

Wolff (2005) beskriver att metoden *upprepad läsning* har påvisat förbättring av eleverns förståelse av nya ord, läsförståelse och flyt i sin läsning. Upprepad läsning handlar om att läsa om en text ett flertal gånger, vilket kan göra att elever upplever upprepad läsning som något tråkigt. Därför behöver läraren vara tydlig att syftet med övningen handlar om eleverna ska uppnå ett flyt i sin läsning, förbättra sin ordigenkänning och läsförståelse. Det krävs också olika tillvägagångssätt att uppnå ett större läsflyt. Exempelvis kan man följa med i texten när läraren läser högt, ett annat tillvägagångssätt är parläsning under observation av läraren och körläsning (Wolff, 2005:79–80).

Grosche & Volpe (2013) har gjort en studie kring elever med inlärnings- och beteendeproblem som utesluts från sin ordinarie undervisning. För att stödja elevers behov i deras inlärnings- och beteendeproblem beskriver de en tankemodell som heter *RTI - Response to intervention* som är baserad på specialpedagogiska stödinsatser. Syftet med RTI-modellen är förebyggande arbete och alla elevers rätt till att möta arbetssätt som har vetenskapligt stöd till elevers ordinarie undervisning. Tankemodellen är utformad i olika strukturerade steg. Steg ett är att modellen ges inom ramen för den ordinarie undervisningen i helklass. Det andra steget handlar om att modellen används i mindre grupper och den tredje fokuserar på en-till-en-undervisning (2013:254). Oavsett vilket steg man använder tankemodellen inom definierar man elevens svårigheter och utgår därifrån eleven befinner sig och därmed strävar eleven mot sina individuella målsättningar. Exempelvis kan man använda sig av en stegproblemlösningsprocess för att identifiera var eleven befinner sig och tydliggör vart eleven ska. Denna stegproblemlösningsprocess kan framställas bättre enligt följande: definiera problemet, utveckla en plan, genomför planen, utvärdera planen (2013:258).

För elever som har lässvårigheter behöver skolan även kunna erbjuda olika verktyg för att stödja elevernas behov så att de når sina kunskapsmål och även deras fulla potential vid inläring. Ett bra stöd för att läsa är att använda sig av IT i elevernas lärande. Det är även bra att välja läromedel som finns som alternativa format och versioner, t.ex. e-böcker och talsyntes, så att elever med lässvårigheter ges möjlighet att läsa på sitt sätt (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2012). I dagens läromedel presenteras först de bokstäver och ord som är lätta att ljuda samman. Kombinationer av konsonanter lärs ut senare eftersom det är svårare. Först lärs ljudenligt stavade ord ut och sedan ljudstridiga. Däremot förekommer högfrekventa ord, där det kan finnas bokstäver som eleverna inte lärt sig än. Dessa högfrekventa ord (exempelvis: den, att, fin, han, hon, jag etc.) lärs in som ordbilder och är till för att bidra till att eleverna får lära sig relativt meningsfulla texter även i läromedlets tidiga nivåer (Taube, 2007:119).

### **3 Metod och material**

Detta kapitel behandlar vilken metod vi använt oss av för att samla in vårt material samt vilken analysmetod vi valde för att analysera de data vi fått in. Vi beskriver vårt

urval av informanter och förklarar studiens reliabilitet och validitet samt vilka etiska överväganden vi gjort.

### **3.1 Metodologi**

Denna kvalitativa studie är utförd på två olika skolor och undersöker hur klasslärare och specialpedagoger/speciallärare samarbetar med varandra i arbetet med elever som har lässvårigheter samt hur det arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen. Den metod som ligger till grund för undersökningen är kvalitativa intervjuer, där våra forskningsfrågor används som utgångspunkt. Intervjuer inom kvalitativ forskning sätter stort fokus på informanternas egna uppfattningar och synsätt (Bryman, 2008:413).

Vi använde oss av *semistrukturerade* intervjuer, vilket innebär att vi utformade en intervjuguide med frågor som skulle besvaras av informanterna (se Bilaga 1). Innan en intervjuguide skapas är det viktigt att den som gör undersökningen har formulerat ett tydligt syfte och givetvis är påläst om området (Trost, 2010:71). Undersökningens syfte är noggrant beskrivet i 1.2 och i vårt missivbrev (se Bilaga 2) som informanterna fick ta del av. Vi började även intervjuerna med att redovisa syftet för informanterna. Frågorna i intervjun baserades på våra forskningsfrågor med öppenhet för intervjupersonerna att formulera egna svar. Frågorna i semistrukturerade intervjuer behöver inte komma i samma ordning som i intervjuguiden och andra frågor som inte har skrivits ner kan tas upp (Bryman, 2008:415), vilket gör det möjligt att få ett naturligt samtal med informanterna om det de berättar.

För att analysera vår data har vi använt oss av *öppen kodning*, vilket innebär att granska data och ta ut de delar som var av teoretisk vikt utifrån informanternas svar, dvs. det som kunde kopplas till vår teoretiska bakgrund. Öppen kodning innebär på så sätt att studera, bryta ner, uppfatta och kategorisera data (Bryman, 2008:514). Utifrån våra transkriberingar studerade vi de data vi fick in via informationssvaren.

### **3.2 Datainsamlingsmetod och urval**

Denna studie genomfördes i en mellanstor stad i Sverige. Vi utförde intervjuer på två skolor. På den första skolan intervjuades en specialpedagog, en speciallärare samt en klasslärare i årskurs 3. På den andra skolan intervjuades en specialpedagog och en klasslärare i årkurs 2. Intervjuerna skedde enskilt med varje informant. Eftersom

specialläraren på den andra skolan är under utbildning, fann vi tyvärr inte en intervjutid för hen. Intervjuerna var cirka 30 minuter långa. Alla intervjuer spelades in, så att det inte skulle skapas en distraktion hos oss om vi skulle anteckna. Bryman (2008) påpekar att det är viktigt att det inte sker en distraktion (2008:420). Vi som gjort denna studie genomförde tre intervjuer tillsammans och två enskilt.

Anledningen till att några genomfördes enskilt var brist på tid att hinna genomföra alla intervjuer tillsammans. Trost (2005) menar att det finns fördelar och nackdelar för båda tillvägagångssätten. Om intervjuerna görs i par och man är samspelt kan man få ut mer information och förståelse, vilket är en fördel att göra det i par. Däremot blir det en nackdel att intervjua ensam då man kan missa mycket viktig information. Nackdelen med att utföra intervjuer i par är att den intervjuade kan känna att den hamnar i underläge. Fördelen att vara ensam är att det skulle bli likställt mellan intervjuaren och den intervjuade (2005:66–67).

I kvalitativa studier är det önskvärt att ha ett urval som sker genom en variation av informanter så att det inte blir likartat, dvs. att intervjupersonernas svar ska ha en variation, men inte alltför extrem. Vi har använt oss av ett bekvämlighetsurval, som innebär att man medvetet väljer ut informanter som passar undersökningen och de frågeställningar man vill ha svar på (Bryman, 2008:433). Vi valde dessa två skolor då vi var bekanta med dem och kände till hur de arbetar. Däremot ville vi veta mer djupgående om hur skolorna arbetar med elever som har lässvårigheter och då valde vi att intervjua specialpedagogerna/speciallärarna på skolorna eftersom de är sakkunniga på området. Vi valde även att intervjua en klasslärare på vardera skola. Klasslärarna arbetar från årskurs 1–3 och därför tyckte vi att de var mest lämpliga att ha med i studien då de kunde berätta om de tre olika årskurserna och även övergången från förskoleklass. Klasslärarna får verktyg genom samverkan med speciallärarna och specialpedagogerna för att arbeta med elever med lässvårigheter inom den ordinarie undervisningens ram. I resultatkapitlet har specialpedagogerna samt specialläraren fått större utrymme än klasslärarna eftersom de gett oss mer information kring olika stödinsatser i olika årskurser medan klasslärarna endast kunde beskriva stödinsatserna i sin egen klass. Detta gjorde att vi valde att ge dem detta utrymme för att andra klasslärare i årskurs 1–3 ska kunna ta del av detta och kunna tillämpa dessa stödinsatser i sitt klassrum.

### 3.3 Analysmetod

Som tidigare nämnt så spelade vi in intervjuerna, vilket Bryman (2008:420) påpekar är viktigt att göra. Vi transkriberade det inspelade materialet så snart som möjligt efter intervjuerna för att inte glömma något viktigt. Vi lyssnade på intervjuerna flera gånger för att se till att all information lyftes fram. Transkriptionerna är ordagrant nedskrivna men vi har ändrat stavningar vid citat.

Efter transkriptionen bröt vi ner innehållet av intervjuvaren till tre kategorier som är kopplade till våra forskningsfrågor. De tre kategorierna är: samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare, hur specialpedagogen/specialläraren samt klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter samt hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen. Det är med hjälp av dessa kategorier som vi analyserar vår data.

### 3.4 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet inom kvalitativ forskning är en motsvarighet till tillförlitlighet, enligt Bryman (2008:351, 355). Enligt Bryman (2008) består tillförlitligheten av några kriterier som har en motsvarighet i kvantitativa undersökningar. Ett delkriterium som motsvarar tillförlitligheten i vår undersökning är *pålitlighet* som innebär att det ska finnas en fullständig redogörelse av forskningsprocessen (2008:354). I avsnitt 3.3 presenterar vi hur vi har gått till väga under studiens gång. Detta gör att studien blir tillförlitlig vid den tidpunkt studien gjordes.

Till denna studie har vi även utfört en *respondentvalidering* för att öka reliabiliteten och validiteten i undersökningen. Det är en process där forskarna förmedlar sina resultat till sina informanter för att få en bekräftelse att det finns en överensstämmelse mellan resultaten och informanternas erfarenheter och uppfattningar. Det finns olika sätt att göra en respondentvalidering (Bryman, 2008:353). Det vi har gjort är att vi har skickat en redogörelse av transkriptionen vi gjort av intervjuerna till informanterna. Informanterna har bara fått ta del av transkriptionen av sin egen intervju och vi har fått en bekräftelse av dem.

### 3.5 Etiska överväganden

I denna studie tar vi hänsyn till de etiska forskningsprinciperna från Vetenskapsrådet (2011). *Informationskravet* är en forskningsprincip, vilket handlar om att informera

deltagarna om vad undersökningens syfte är. En annan princip är *Samtyckekravet*, vilket handlar om att alla personer som deltar i studien ska få bestämma över sin medverkan. Vi har informerat deltagarna vad studiens undersökningssyfte är och de har frivilligt fått delta i studien med möjlighet att avbryta sitt deltagande när de vill. Den tredje principen är *Konfidentialitetskravet*, vilket innebär att deltagarna förblir anonyma. I denna studie kommer vi varken nämna kön, namn på deltagare eller namn på skola. *Nyttjandekravet* är den sista principen, dvs. att den information som samlas in inte får användas till något annat än till studien. Detta har vi beaktat då vår insamlade data från våra informanter endast kommer att användas i denna studie.

## **4 Resultat och analys**

I detta kapitel presenteras resultatet av de empiriska data vi samlat in under våra intervjuer med klasslärare, specialpedagoger samt speciallärare på de två olika skolorna. Resultatet består till stor del av intervjusvar men vi kommer även att presentera material, såsom läromedel, spel och andra hjälpverktyg, som vi fick ta del av vid besöken. Kapitlet är strukturerat utifrån kategorierna som vi beskrivit ovan (se 3.3). Klasslärare, specialpedagoger och speciallärare kommer till tals i alla kategoridelar.

### **4.1 Skola 1**

Skola 1 är en F-9-skola, belägen i en mellanstor stad och har ca 560 elever och i skolan arbetar ungefär 60 personer, varav en specialpedagog och en speciallärare. Vi intervjuade en klasslärare, specialläraren samt specialpedagogen.

#### **4.1.1 Samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare**

Skolan har en specialpedagog samt en speciallärare som samarbetar med klasslärarna i arbetet med elever som har lässvårigheter. Skolan har som motto att arbeta förebyggande genom tidiga insatser. Därför lägger specialläraren ner mycket tid på årkurs 1, där hen arbetar med klasserna en timme om dagen, eftersom det är specialläraren som stöttar lärarna i undervisningen. Specialläraren berättar om hur viktigt det är att arbeta med tidiga insatser på gruppnivå, dvs. med hela klassen, eftersom resurserna inte alltid räcker till för den enskilda eleven. Specialläraren klargör:



Det är det som är bra att under tiden jobba med gruppen, för jag kommer inte räkna till att endast jobba enskilt med eleven. Detta handlar då om vad vi kan göra med hela klassen, från årskurs 1–4. För läsningen fortsätter ju hela vägen. Fokus blir att titta på vad vi gör tillsammans (Specialläraren).

Även klassläraren i årskurs 3 finner arbetet med tidiga insatser givande, då hen menar att eleverna ”kanske inte hade varit lika svaga om de hade fått mer hjälp tidigare”. Speciallärarens och specialpedagogens samarbete med lärarna går ut på att tillsammans observera vad det är de ser under lektionerna, dvs. när blir det svårt och när går det bra och försöka hitta anpassningar för enskilda elever men även hitta saker de kan göra med hela klassen som gynnar alla. Det sker en kontinuerlig kommunikation mellan parterna om hur arbetet med elever som har lässvårigheter ska se ut, om vilka elever som behöver få individuell hjälp eller vilka elever som kanske behöver vara i en liten grupp samt vad som kan göras med hela klassen.

I samarbetet kan jag gå in i klassrummet och kolla till dessa elever med lässvårigheter för att se om jag kan stötta på andra sätt. Exempelvis observera om eleverna lyssnar till böcker. Kan jag hjälpa till med att förstärka så? Ska man ordna så att de blir talbokslåntagare? Hur jobbar vi med ordförrådet? Då får man mer bolla med lärarna, hur ökar vi det? Vi samtalar med lärarna om individuella åtgärder (Specialläraren).

I samarbetet berättar specialläraren att hen alltid arbetar med en modell som kallas för RTI – Response to Intervention (se 2.5). Denna modell belyser vikten av det förebyggande arbetet och alla elevers rätt att inom den ordinarie undervisningen möta arbetssätt som har vetenskapligt stöd. Specialläraren beskriver modellen till sitt arbete kring:

Vad är det vi ser? Ja, i ettan då ser vi att eleverna inte kan så mycket bokstäver. Ja vad gör vi då? Och så jobbar vi med alfabetet. Har eleverna ökat sitt lärande? Om vi upptäcker att ”nej det har inte ökat någon bokstavskunskap sedan ett visst datum. Hur tänker vi att vi ska arbeta nu?” Jo, då arbetar vi med bokstäverna kontinuerligt på olika sätt (Specialläraren).

Samarbetet utgår även många gånger från screeningtester<sup>1</sup> eller andra sätt som visar vilken nivå som eleverna befinner sig på. Testerna prövar elevernas fonologiska medvetenhet, avkodning, läsflyt samt läsförståelse.

För att upptäcka elever som har lässvårigheter använder sig klasslärarna av Skolverkets bedömningsstöd i årskurs 1 och 2. De elever som får ett lågt resultat på

---

<sup>1</sup> Screening är i detta avseende prov som ger en översiktlig och allmän bild av klassen och enskilda elevers färdigheter i läsning.

dessa tester gör specialläraren ytterligare tester på, vilket då sker individuellt med eleverna. De test som görs individuellt fokuserar på avkodningen, till skillnad från Skolverkets bedömningsstöd som även innehåller läsförståelse. DLS<sup>2</sup>, diagnostiskt läs- och skrivprov, används för eleverna som går i årskurs 3 och H4-tester<sup>3</sup> används för årkurs 1 och 2.

Specialpedagogen berättar att resultaten av screeningar redan från förskoleklass används för att kartlägga var eleven befinner sig när de börjar årskurs 1. Med Bornholmsmodellen<sup>4</sup> som utgångspunkt för arbetet i förskoleklass kan lärarna göra en bedömning om vilka elever som kan behöva extra stöd med läsinläringen.

#### **4.1.2 Hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter**

Hur arbetet utformas beror på vilka lässvårigheter eleverna har. Specialläraren och specialpedagogen fokuserar på de som har fonologiska svårigheter i det enskilda arbetet med eleverna. I intervjun med specialläraren påpekar hen att 25–30% av eleverna inte kommer igång helt naturligt med läsningen och att de eleverna är beroende av vilken metod läraren använder i sin läsundervisning. Så de elever som inte kommer igång med avkodningen parallellt med sina klasskamrater behöver enskild stöttning med den fonologiska färdigheten. Däremot berättar specialläraren att avkodningsträning bör användas både i det enskilda arbetet med eleven och i klassrummet på gruppnivå. Hen berättar att man behöver arbeta från två håll för att nå effekt. Skillnaden är att specialläraren anpassar den allmänna ljudträningen i det enskilda arbetet tillsammans med eleven då det inte alltid är så lätt att anpassa på gruppnivå. Det blir lättare för specialläraren att se vad hen och eleven kan träna på tillsammans.

Även specialpedagogen påpekar vikten av att variera metoder i arbetet med lässvårigheter beroende på individens behov. Specialpedagogen menar att "det är bra om man har lite olika läsinlärningsmetoder sen får man känna sig fram hur den här eleven är bäst mottaglig". Några metoder som specialpedagogen använder sig av är

---

<sup>2</sup> Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga.

<sup>3</sup> H4 är test som består av enstaka ord som eleven läser högt på tid, vanligtvis en minut.

<sup>4</sup> Ett framgångsrikt projekt vid namn Bornholmsprojektet genomfördes för nästan 30 år sedan vars syfte var att stimulera barns språkliga medvetenhet med hjälp av rim och ramsor samt språklekar. Detta projekt påvisade att språklekar kunde förebygga lässvårigheter och underlätta läsinläringen för nybörjarläsare (Taube, 2007:22).

Umeå-modellen<sup>5</sup> samt Wittingmetoden<sup>6</sup>. Arbetet med Umeå-modellen utgår från att dela upp ord i stavelser. Wittingmetoden utgår från elevens talspråk där eleverna får skriva sig in i läsningen. Även specialläraren framhåller dessa metoder i det enskilda arbetet samt en metod som heter WIP<sup>7</sup> som är ett träningsmaterial avsett för elever med läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Materialet är i första hand riktat för åldrarna nio till tolv men kan anpassas till äldre elever.

WIP är en metod Ulrica Wolff från Göteborgs universitet tagit fram och det är rätt nytt så det har bara funnits något år. Hon har gjort en slags RAFT-studie.<sup>8</sup> Metoden handlar om mycket diktering, upprepad läsning och det förefaller lite läsförståelse. Metoden börjar mycket med munbilder precis som FonoMix<sup>9</sup> gör. Så det kör jag med ettorna, med munbild till bokstaven. Exempelvis har jag har en elev nu som använder sig bara av munbilden för att se och känna igen ljudet, för det är ju ljudet jag vill att de ska träna på (Specialläraren).

I intervjun berättar klassläraren att eleverna är medvetna om sin egen målsättning och vad de behöver utveckla. Under utvecklingsamtalen går de tillsammans genom elevens IUP<sup>10</sup> för att bestämma vad eleven behöver utveckla. Utifrån elevens IUP gör klassläraren i årskurs 3 egna arbetsscheman i ämnet svenska till eleverna i klassrummet. I detta arbetsschema lämnas några rutor tomma och med tips och förslag på övningar från specialpedagogen/specialläraren utifrån vad eleverna behöver utveckla vidare i sin läsutveckling. De tomma rutorna gör så att eleverna kan arbeta individuellt men ändå vara inkluderade i den ordinarie undervisningen berättar klassläraren. Detta arbetssätt utgör en formativ bedömningsprocess där klassläraren kan leda eleverna mot sina individuella målsättningar. De tomma rutorna i elevernas arbetsschema fylls på med olika läsövningar i överenskommelse med elevens IUP för att leda mot god läsförmåga.

---

<sup>5</sup> Umeå-modellen som också kallas för *Stavelsemetoden*, är Margit Thornéus och Björn Andersson grundare till. Modellen handlar om deras forskning att barn lär sig tala i stavelser (Hedström, 2009:67).

<sup>6</sup> Maja Witting utvecklade denna läsinlärningsmetod. Metodens syfte är att göra fria associationer med utgångspunkt från stavelser för att arbeta kreativt med språket (Fridolfsson, 2008:98).

<sup>7</sup> Wolff Intensivprogram är grundad av Ulrica Wolf och hjälper elevers avkodningsträning och fonologiska svårigheter (Wolff, 2011).

<sup>8</sup> Reading and Fluency Training

<sup>9</sup> *FonoMix MunMetoden* bygger vidare på Bornholmsmodellen, där eleverna får träna på fonem genom att forma munnen rätt när de läser för att bli fonologiskt medvetna. Metoden får eleverna att engagera många sinnen eftersom fonemen presenteras multisensoriskt (Löwenbrand-Jansson, 2016).

<sup>10</sup> Individuell utvecklingsplan

Specialpedagogen berättar att elever med lässvårigheter behöver motiveras för att uppleva läsningen som något roligt att lära sig. Elever med lässvårigheter har oftast låg tilltro på sin egen förmåga eftersom de har upprepade misslyckanden inom läsning. Eleverna upplever att de inte alls är bra på att läsa och det påverkar elevens självkänsla. "Elever med lässvårigheter handlar väldigt mycket om deras självkänsla. För tappar du den, så tar det så mycket längre tid att tro på dig själv och visa vad du egentligen kan" (Specialpedagogen). Specialpedagogen berättar även om hur hen förhåller sig i arbetet med elever som har lässvårigheter:

Att lyfta fram det positiva och att verkligen bekräfta eleverna vad de kan, det tycker jag ska ligga väldigt högt uppe i min prioritering. Det finns alltid situationer där jag kan lyfta upp eleverna, exempelvis i mitt bemötande som gör att de ska känna sig duktiga. Det förhållningssättet vet jag att det ger jättemycket. Ett förhållningssätt där du inte betonar det eleven inte kan. Man kan istället lägga ner tyngden på det man kan. Jag anser att det är ett ledord för mig i mitt möte med dessa elever. För de elever man möter som specialpedagog/speciallärare, har ju snabbt fått en känsla av att jag inte är lika duktig som de andra. Den kommer otroligt lätt alltså. Även om man är liten kommer den så snabbt så det gäller verkligen att man lyfter dem! (Specialpedagogen).

Specialpedagogen berättar att hen ofta möter elever som redan har en självbild att "de inte kan". Det händer ofta längs vägen att elever inte kan eller vill och upplever läsningen som tråkig. Specialpedagogen lyfter spel som ett förhållningssätt för att läsningen inte ska upplevas som motig. Hen ger exempel på spel som: ABC-Bingo<sup>11</sup>, Memory<sup>12</sup>, Läslänga <sup>13</sup>, Tokmeningar<sup>14</sup> och att läsa gåtor tillsammans. Specialpedagogen motiverar:

'Jag kan inte, jag vill inte, jag tycker det är jättetråkigt'. Kommer man med en ren läsuppgift, att man lägger fram en text, så blir det många gånger kanske lite såhär mottungt till ett negativt 'jag vill inte eller jag kan inte'. Men om jag har en text i ett spel så känner de inte att det är en läsuppgift. Och det här använder jag mig jättemycket utav. Spel, det är vidunderligt bra (Specialpedagogen).

Specialläraren samtycker kring det samband som finns mellan läsning och elevens självkänsla. Specialläraren kan hjälpa klassläraren genom samtal, att se var eleven

<sup>11</sup> En bingo för den grundläggande bokstavträningen.

<sup>12</sup> Spel för minnesträning och bokstavsinläring.

<sup>13</sup> Kort med en bild till vänster och en mening till höger som ska göra en läslänga med en annan bild som texten beskriver i meningen.

<sup>14</sup> Ett kortspel med substantiv, adjektiv och verb som man bildar tokiga meningar av. Exempelvis: "En vild sotare hoppar på bilen".

befinner sig kunskapsmässigt för att lyfta det eleven kan för att leda eleven dit den ska vara. Specialläraren påpekar att "det inte är så lätt som klasslärare att hinna anpassa sig". Hen menar att de tillsammans måste stärka elevernas starka sidor. Specialläraren kan påvisa för klassläraren att "de här styrkorna ser vi, det här kan den. Sen att det är långt ifrån dit eleven ska vara kan vi inte göra så mycket åt just nu". Specialläraren menar att utgångspunkten i arbetet alltid bör ligga på den nivå som eleverna befinner sig på:

Det kan ju vara en trygghet som en klasslärare tror jag att hjälpa den att se elevens styrkor och se att arbetet gör framsteg, för det handlar om att eleven alltid ska känna sig duktig. Om eleven alltid behöver jobba och få hjälp med något, då kanske vi gör för svåra saker. Det skapar inget självförtroende att man alltid behöver hjälp. Då får vi tänka, kan vi backa ett steg och göra lite enklare saker - vad händer då med självförtroendet? (Specialläraren)

#### **4.1.3 Hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen**

Specialläraren berättar om ett arbete i en årskurs 2 som kallas för diktamen. Det handlar om att elever behöver stärka sin fonologiska medvetenhet genom avkodningssträning när eleverna repeterar bokstäverna och ljuden tillsammans med klassläraren. Läraren formar bokstäverna i alfabetet på tavlan och eleverna formar dessa i ett skrivhäfte. Efter detta ber läraren eleverna att skriva det som läraren säger. Först säger läraren ett nonsensord och eleverna ska säga efter, eleverna skriver nonsensordet och försöker lyssna efter ljuden för att lära sig att höra dem.

Specialläraren berättar om arbetet:

Alla elever är med och orkar, för det är ofta att många elever inte gör det, så ibland måste man träna på bara hantverket och då ska man inte behöva skilja på form och innehåll. Här tränar eleverna formen. Skriv mor: då ska de bara behöva tänka på hur ska jag forma, vad hör jag för ljud, jag behöver inte tänka på innehållet, vad ska jag hitta på? (Specialläraren)

Klassläraren och specialpedagogen berättar om *Lillboken* som är ett skrivhäfte som handlar om stavning och den utgår från Umeå-modellen. Läraren instruerar eleverna att skriva ord och berättar för eleverna att de kan dela in orden i delar genom stavelser. Specialläraren berättar även om en metod som lärarna i skolan tillämpat i klassrummet med alla elever för att uppnå flyt i läsningen är upprepad läsning, där eleverna i par får läsa tillsammans. De har läslistor med ord som de ska läsa, först i kör, sen vartannat ord och så byter de ordning med varandra så att båda får läsa alla

ord. Eleverna i årskurs 3 får, utöver läslistor, även en text som de ska läsa, på samma vis som med läslistor. Klassläraren berättar att hen var skeptisk till läslistor i början, att de elever som läser kapitelböcker med flyt inte skulle utmanas i sin läsning. Däremot visade det sig att ”det inte alls blev så för dem, för de hade mycket svårare ord så det blev en utmaning för dem också, eftersom det är på olika nivåer även där” (Klassläraren).

Både specialläraren och klassläraren berättar om parläsning som är ett liknande arbetssätt som upprepad läsning med läslistor, som klasslärarna i skolan tillämpat i den ordinarie undervisningen. Eleverna tilldelas olika typer av texter i form av ett kort häfte. Dessa läser eleverna i par och läraren instruerar eleverna att de ska läsa varannan mening var. Dessa typer av texter ligger på elevernas olika kunskapsnivåer vilket gör att eleverna tilldelas texter i par där de ligger på samma nivå. Specialläraren berättar att klassläraren använt sig av parläsning i form av upprepad läsning som ska utveckla elevernas läsförmåga och självkänsla:

Eleverna känner att 'Oj! Jag kan!' och det blir det ju med repeterad läsning, att du övar upp tekniken: 'Du kan!' Det lönar sig att öva och det är dit man vill komma. Och att man lägger texten på rätt nivå. Jag kan hjälpa klassläraren att hitta texter med olika nivåer. Man måste tänka på det, att alla inte läser samma text och att man tänker på att eleverna kan 80–90% av orden, så att de inte har för svårt, att det ligger inom deras zon (Specialläraren).

Specialläraren berättar om detta arbetssätt i en årskurs 2 i skolan. Eleverna läser varannan mening och byter meningar med varandra när de läser om texten igen. Eleverna repeterar texten några gånger och i slutet av lektionen samlas alla elever och läser meningarna i kör. Läraren sätter paren mittemot varandra och fördelar eleverna på två rader, det vill säga, sin läskompis på en rad mittemot sin läskompis på andra raden. Efter detta pratar läraren och eleverna tillsammans om innehållet i texten: Vad heter berättelsen? Vad handlar texten om? Vad hände? Hur slutade det? Var det något som var roligt i texten? Klassläraren berättar om fördelarna med att läsa i par:

Man ser att de tycker att det är kul i slutet av veckan när de kan texten bra. Det var vissa av dom här, de svaga läsarna, som till och med ville ta hem och läsa upp för de tyckte att de kunde den så bra. Sen är det så bra också när man jobbar i par, för har man jobbigt med läsningen så är det ju lätt att man kanske bara sitter och bläddrar i boken och inte lyckas komma igång. Men är man två stycken så har den ena har läst sin mening, då måste den andra läsa. Så det blir en hög aktivitetsnivå hos eleverna, vilket jag tycker är bra (Klassläraren).

I klassrummen använder sig läraren av surfplattor i läsningen, där de elever som behöver stöttning i läsningen kan använda sig av ILT inläsningstjänst<sup>15</sup> för att få olika läromedel upplästa, Legimus<sup>16</sup> där de får lyssna på skönlitterära böcker och Skolstil 2<sup>17</sup>. Tillgången till surfplattor är inte stor så dessa har fördelats till de elever som haft störst svårigheter i skolan berättar både klassläraren och specialläraren.

iPaden använder vi mycket nu som personalen i skolan analyserat kring hur eleverna ska använda i sitt lärande och till sin utveckling. Vi har använt oss av olika appar som ILT Inläsningstjänst, Legimus och Skolstil 2. Jag har observerat att lärare arbetat med dessa i hela gruppen i klassrummet. För det är ju så att det är nödvändigt för vissa men bra för alla. Många saker är ju väldigt bra att göra med hela gruppen. För Skolstil 2 gör att elevernas hör varje enskilt bokstavsljud, meningarna och man får det förstärkt hela tiden, vilket gör att inte behöver belasta sitt eget minne. Utan att man får det stödet från appen (Specialläraren).

Klassläraren beaktar också stödet från applikationen då hen uttrycker sig:

Eleverna behöver inte läsa igenom hela sin text då med Skolstil 2. Det är också bra då de flesta eleverna har lättare att skriva men svårt att läsa. För då kan eleverna trycka mellanslag så att texten läses upp och då kan de höra om det har blivit tokigt någonstans. Genom Skolstil 2 kan eleverna även tala in det man vill skriva (Klassläraren).

## 4.2 Skola 2

Skola 2 är en F-5-skola i samma stad som den första. Skolan har cirka 350 elever och personalen består av 50 personer, varav en specialpedagog och en som utbildar sig till speciallärare.

### 4.2.1 Samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare

Två gånger per termin har alla klasslärare i skolan enskilda klasskonferenser med specialpedagogen. På det mötet sitter även rektor, skolsköterska samt speciallärare med och där diskuterar de tillsammans om eleverna i klassen. Fokus läggs på de elever som har svårigheter och tillsammans funderar de hur de ska arbeta med de eleverna. Deltagarna på mötet är alla där för att bidra med olika synsätt: medicinskt, socialt och pedagogiskt på elevernas svårigheter som tas upp av klassläraren. Utifrån det kan de tillsammans hitta sätt att arbeta med eleverna som behöver lite extra stöd.

<sup>15</sup> I ILT Inläsningstjänst finns det läromedel, studiestöd och berättelser i ljudform samt lärspel.

<sup>16</sup> Legimus är anpassad för folk med läsnedsättning där böckerna är inlästa eller i punktskrifter.

<sup>17</sup> Skolstil 2 är en ordbehandlare med talsyntes där både bokstäver, meningar och hela stycken läses upp.

Några elevers svårigheter fångas upp på konferenserna men de gör även screening på alla elever för att få information om vilka elever som behöver anpassad undervisning. De får även vid överlämnandet från förskoleklass till årskurs 1 signaler från lärarna om vilka som kan komma att behöva extra stöd. Klassläraren beskriver:

Om jag då sätter igång en klass i årskurs 1 med läs- och skrivinlärning så har de förhoppningsvis fått en bra övergång från förskoleklassen och där sker det faktiskt utveckling. Lärarna i förskoleklass blir bättre och bättre på att kartlägga eleverna också. Redan där kan jag då få ett perspektiv 'att den här eleven ska du ha ögonen på'. Och så upptäcker man vid screeningarna som vi gör med en gång, de barn som kanske inte kan mer än en till två bokstäver, som är svaga fonologiskt (Klassläraren).

Klasslärarna använder sig av Skolverkets bedömningsstöd för att kartlägga elevernas läsfärdigheter och i de testerna görs det upptäckter av olika lässvårigheter. Utöver det berättar klassläraren i en årskurs 2 att Skolverkets bedömningsstöd inte är en fullständig bedömning i sig utan att lärare behöver följa upp elevens utveckling hela tiden på olika sätt. Klassläraren berättar hur bedömningar kan se ut:

När vi jobbar med rim, hur fångar man upp det, hur lär eleverna sig, bedömning utifrån diagnoser som vi har i läromedlen, sen finns det speciella kartläggningsmaterial – Tummen upp<sup>18</sup> använder jag, jag gör running records där jag sitter och lyssnar på dem och följer upp exakt hur de ljudat sig fram och reflekterar över 'ändrar eleverna ändelser utanför, chansar de eller anstränger de sig mycket när de ljudat?' Så det gäller att man får hålla koll hela tiden. Örtendahls läsinlärning i 7 steg<sup>19</sup> har vi också och BRAVKOD<sup>20</sup> (Klassläraren).

Dessa informella möten är exempelvis när specialpedagogen, specialläraren och läraren springer på varandra i skolan. Formella möten som vi tidigare nämnt som de planerade klasskonferenserna, EHT<sup>21</sup>-möten samt handledning av specialpedagoger och speciallärare i workshops är lika betydelsefulla som de informella mötena. Klassläraren berättar:

Vid dessa informella möten delger man varandra sådant man har sett som 'på den här diagnosen såg jag det här'. Som lärare utför man det här problemlösande sökeriet hela tiden,

<sup>18</sup> Ett kartläggningsmaterial som lärare noga följer genom att kartlägga, diagnostisera och följa upp elevernas kunskap i svenska.

<sup>19</sup> Maj J Örtendals "Läsinlärning i 7 steg" är en multisensorisk läsinlärningsmetod i sju steg där den fonologiska medvetenheten tränas parallellt med läsinlärningen.

<sup>20</sup> Bra avkodning: Är ett lästräningmaterial vars syfte är att överinlära och automatisera bokstäver, stavelser och ord. Materialet består av 42 sidor med ordlistor på olika nivåer.

<sup>21</sup> Elevhälsoteam



man ser olika vid olika tidpunkter så måste man få återkoppling från någon. Specialpedagogen och specialläraren är också som bollplank för oss lärare hela tiden. De handleder också oss i våra workshops, hur vi kan tänka organisatoriskt, med lärarmiljöer och annat. Sen kommer de ju också med omvärldsspaning (Klassläraren).

Skolan har även läsintensiva-perioder som specialpedagogen och specialläraren arbetar med de elever som har svårigheter under åtta veckor. Vi kommer att beskriva mer noggrant nedan (se 4.2.2) hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter.

Och så återkopplar man och ser hur resultatet blev, så jobbar vi. Annars är det mycket det här informella, att jag söker upp specialpedagogen eller speciallärarens kompetens. Ibland har de varit inne och tittat i klassrummet, att man ber dem komma och titta på undervisningen. Efter det reflekterar vi över hur det gick 'hur tycker du att jag sköter mig?' Och att de observerar hur eleverna har det, och kommer med förslag och idéer till oss lärare. Så jag tycker att det samarbetet jag önskar kan jag få (Klassläraren).

#### **4.2.2 Hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter**

Specialpedagogen och specialläraren arbetar individuellt med elever som har lässvårigheter i perioder som varar i åtta veckor. Under dessa åtta veckor får eleverna gå till specialpedagogen eller specialläraren tre gånger i veckan för att få en-till-en-undervisning. Den första perioden tar specialpedagogen/specialläraren sig an elever med lässvårigheter från årkurs 2 och 3. Först under den andra perioden läggs fokus på årkurs 1 för att eleverna ska få tid att komma in i skolarbetet och för att klasslärarna ska se hur det går för eleverna. Underlaget för vilka elever som ska ingå i intensivperioderna är Skolverkets bedömningsstöd, resultat från olika diagnoser samt klasslärarnas signaler om vilka elever som behöver extra stöd.

De lässvårigheter som är mest vanligt förekommande i skolan, enligt specialpedagogen, är avkodningssvårigheter. För att veta hur de ska arbeta med eleverna gör de ett test för att få en uppfattning om elevernas bokstavskänedom, för att se vilka bokstäver var och en kan. I skolan görs även ett test på elevernas fonologiska medvetenhet. De använder sig av *Örtendahls läsinlärning i 7 steg* som behandlar både bokstavskänedom och fonologisk kartläggning med rim och ramsor samt att lyssna på ljud för att avgöra om eleverna hör vilket ljud som kommer först eller sist och även hur många ljud de hör.

”Då märker vi ju att de elever som har väldigt låg fonologisk medvetenhet, det är ju de eleverna som har svårast när det gäller att ta till sig läsinläringen” (Specialpedagogen). Klassläraren berättar också att avkodningssvårigheter är en lässvårighet som hen har sett varit vanligt förekommande i skolan. Hen berättar att avkodningssvårigheter utvecklas för att vissa elever inte övar på att läsa, att det inte finns särskilt mycket textmängd i elevens närmiljö och att man inte läser något hemma. Av detta utvecklar eleven ett mindre ordförråd än andra elever som har större textmängd i sin närmiljö och som tränar mer och läser ofta. Ytterligare berättar hen om andra lässvårigheter: ”Sen har vi ju barn som har svårt med minnet. Kanske mer åt språkstörningshållet. Men beroende vad det gäller textmängderna utvecklar barn ett mindre ordförråd. Så de elever som har svårt med ordavkodning får det också svårt lexikalt. Det spirar upp som en ond spiral för de eleverna. Så är det ju”.

För att möta alla elever med olika lässvårigheter berättar klassläraren att hen arbetar med många olika metoder och att hen också undervisar mycket i helklassperspektiv. Hen arbetar helst genom helklassundervisning för att eleverna kan följas åt och jobba tillsammans. Hen beskriver att variation av olika metoder i undervisningen samtidigt är ett arbetssätt att nå alla elevers olika kunskapsnivåer. Klassläraren beskriver också att det är av stor vikt att man som lärare tänker kring hur undervisningsinnehållet ska presenteras och att skriva upp många ord på tavlan samt förklara ord i textsamtal.

Specialpedagogen berättar om olika spel som hen använder i arbetet med elever som har lässvårigheter för att skapa motivation till läsning. Dessa är *Veckans ord*<sup>22</sup>, *Alfabetspel*<sup>23</sup>, *Jag lär mig läsa*<sup>24</sup>, *Börja läsa*<sup>25</sup>. Spelen relaterar även till den metod som specialpedagogen använder sig av, eftersom eleverna får skriva sig till läsning när de spelar. Specialpedagogen förespråkar ASL-metoden<sup>26</sup> och menar att:

Det är ju så för många barn, att de kan många gånger skriva ord. Men sen när de ska läsa det, då är det där haken sitter. Ofta är det enklare den vägen, att skriva sig till läsning, som många

---

<sup>22</sup> Ett spel som handlar om att para ihop rätt ord till rätt bild.

<sup>23</sup> Eleverna ska koppla första bokstaven i namnet på ett djur till rätt djur på en spelplan: hamnar eleven på A hoppar man tillbaka till apa.

<sup>24</sup> Ett pedagogiskt läggspel som lär barn att läsa och stava med hjälp av bilder. Spelet innehåller bilder med ord under bilden. Barnen får först se ordet och sedan täcks det över. Då får eleverna försöka stava ordet med bokstavsbrickor och sedan kontrollera att det är rättstavat.

<sup>25</sup> Ett läggspel i form av pussel med bokstäver och bilder som bildar enkla ord som: fisk, båt, glas.

<sup>26</sup> Att skriva sig till läsning är en metod som är framtagen av Arne Trageton och handlar om att elever ska lära sig att läsa genom att skriva (Forsberg & Lövgren, 2013:11).

jobbar med. Det är så jag jobbar med dem: att lägga, att säga, att lyssna, att skriva och sen läsa (Specialpedagogen).

### 4.2.3 Hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen

Våra informanter beskrev ett hjälpverktyg som har tillämpats i klassrummen för att stödja elever med lässvårigheter är att de får använda sig av surfplattor med hörlurar på sig och lyssna på läromedel och andra böcker. Eleverna får även skriva på taltangentbord med hörlurar på sig så att eleverna får återkoppling på att de har skrivit rätt. Dessa används för att skriva sig till läsning genom applikationen Skolstil 2.

På gruppnivå används applikationen Skolstil 2 på iPads där eleverna lär sig att läsa genom metoden ASL. Specialpedagogen tydliggör att "alla elever inte behöver höra ljuden" men att denna metod är gynnsam för alla under läsinläringen. ASL är en metod som klassläraren använder sig ofta av i sin undervisning. Ljudanalyser<sup>27</sup> är något som eleverna arbetar med, läsning i helgrupp och läsning där eleverna läser i talkör. Klassläraren berättar att elever som har lässvårigheter får läsa mer ljudenliga<sup>28</sup> och enkla texter. Hen berättar att hen använder sig av olika strategier i undervisningen vilket stödjer elever med olika lässvårigheter i undervisningen. Exempelvis behöver eleverna känna igen texterna genom att höra dessa ett flertal gånger innan de börjar läsa. Eleverna med lässvårigheter arbetar också med ordlistor med många högrekventa<sup>29</sup> ord och arbetar med digitala verktyg.

Eleverna får arbeta med parläsning varje vecka i helklass där de fördelas i parläsningsskompisar, som läraren utser i förväg. Klassläraren berättar om hur arbetet tar start: "Sen har vi en liten vers som vi säger innan vi sätter oss ner för att komma igång: Axel och axel, knä vid knä, du läser för mig jag läser för dig". Eleverna börjar arbeta med att gå en "bildpromenad" i texten tillsammans med sin läskompis. Eleverna tittar på alla bilder i texten de ska läsa. Klassläraren berättar att hen använder sig av läsfixarna i parläsningen. När eleverna undersöker bilderna i texten används Spå gumman som lässtrategi för att förutspå vad de tror att texten kommer att handla om. Efter det läser klassläraren högt för eleverna. När eleverna ska läsa

---

<sup>27</sup> Lära sig att urskilja ljud och förknippa dessa till en eller flera bokstäver

<sup>28</sup> De ord som eleverna tidigast lär sig avkoda alfabetiskt är korta med lång vokalklang. Orden ska enbart bestå av de bokstäver eleven än så länge har lärt sig.

<sup>29</sup> Vanliga förekommande ord som: den, att, fin, han, hon, jag osv

tillsammans med sin läskompis ska den som läser "läsa" med fingret i texten. Det är för att alla ska hänga med i texten och finna nya ord som de senare kan prata om.

Till detta arbetar eleverna med läsfixaren *Detektiven* som just t handlar om att undersöka nya ord i en text. Efter arbetet samlas klassen tillsammans igen och pratar om hur läsningen gick:

Vi har lite utvärdering och ställer frågor som: Hur gick bildpromenaden? Tumme upp eller ner? Gick det bra att ställa frågor? Fick du hjälp av din kompis? Kunde du hjälpa din kompis? Det gäller ju att lägga fokus på varför vi gör det (Klassläraren).

Kamratlärandestrategi är ett arbetssätt som fokuserar på att man lär sig av varandra. Även specialpedagogen framhåller detta arbetssätt som något positivt när eleverna får lära sig av varandra eftersom "en som är något duktigare på att läsa än den andra och de höjs upp av det liksom, att man berättar 'hur gör jag när jag läser' för den andra".

### 4.3 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningen av vårt resultat utgår från våra två forskningsfrågor.

1. Hur samarbetar några lärare och några specialpedagoger/speciallärare med varandra i arbetet med elever som har lässvårigheter?

På båda skolorna förekommer det ett tätt samarbete mellan lärarna och specialpedagogen/specialläraren i arbetet med elever som har lässvårigheter. Det förekommer både formella och informella möten om hur de ska arbeta med elever som behöver särskilt stöd när det gäller läsning. Båda skolorna beskriver också olika kartläggningmaterial och tester för att synliggöra och följa upp elevers olika lässvårigheter.

Skola 1 arbetar med tidiga insatser och Skola 2 arbetar med läsintensiva perioder. Båda skolorna beskriver kontinuerliga samtal och återkopplingar genom dessa arbeten. Genom tidiga insatser på Skola 1 beskriver specialläraren att utgångspunkten i arbetet är modellen *RTI*. Genom läsintensiva perioder på Skola 2 framhåller specialpedagogen och klassläraren metoden *ASL* som utgångspunkt i arbetet. Några andra metoder som specialpedagogen/specialläraren i Skola 1 arbetar med är *WIP*, *Witting*-metoden, *FonoMix Munmetoden* och *Umeå-modellen*. På Skola

2 arbetar specialpedagogen med arbetsmaterialen *Örtendahls läsinlärning i 7 steg* samt *BRAVKOD*.

2. Vilka förhållnings- och arbetssätt samt hjälpverktyg tillämpar klassläraren i sin läsundervisning utifrån specialpedagogens/speciallärarens tillvägagångssätt för att stödja elever med lässvårigheter?

Klasslärarna på båda skolorna använder sig av parläsning, upprepad läsning av läslistor som tillämpade arbetssätt som ska stötta elever med fonologiska svårigheter. Specialläraren och specialpedagogen på Skola 1 beskriver även *Diktamen* och *Lillboken* som arbetssätt som läraren kan använda i klassrummet till elever med fonologiska svårigheter. Båda skolorna använder sig av IT som hjälpverktyg och båda skolorna använder sig av applikationen *Skolstil 2* som stöttar elevernas läsning med hjälp av metoden ASL. *Skolstil 2* gör att eleverna får en direkt återkoppling på bokstavsljuden. Skola 1 beskriver vikten av att motivera eleverna i mötet samt arbetet med elever med lässvårigheter då de oftast har en låg självbild av sin läsförmåga. Klassläraren på Skola 2 förhåller sig till hur undervisningsinnehållet ska presenteras. Klasslärarna på båda skolorna använder sig av kamratlärande, explicit lärande och metakognition i sin undervisning för att stötta elever med lässvårigheter.

## 5 Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi vårt resultat samt den metod vi använde oss av för att samla in information till studien.

### 5.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar vi studiens resultat. I resultatkapitlet presenterade vi Skola 1 och Skola 2 separat (se 4.1 och 4.2). Till vårt diskussionsavsnitt sammanställer vi skolorna för att diskutera dessa utifrån den teoretiska bakgrunden. Även i vår diskussion utgår vi från de kategorier vi tidigare använt i redogörelsen för vårt resultat.

### 5.1.1 Samarbetet mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare

Undersökningen har visat att ett gott samarbete mellan klasslärare och andra pedagoger är avgörande för elever med lässvårigheter. I resultatet, och även i den teoretiska bakgrunden, belyser vi vikten av tidiga insatser för att utveckla eleverna mot en god läsförmåga. Tidiga insatser beskriver Fridolfsson (2008:212) som en förebyggande pedagogik som ska utgå från alla elevers olika förutsättningar för att skapa bättre möjligheter för alla elever så tidigt som möjligt. Detta bör ske under det första skolåret för att tidigt stötta elever med lässvårigheter och att förhindra det som Frost (2002:135) beskriver som *den onda cirkeln*. På Skola 1 finns det ett samarbete kring tidiga insatser när det gäller elever med lässvårigheter. Utifrån egna erfarenheter beskriver specialläraren på Skola 1 att tidiga insatser ger goda resultat och att det bör tillämpas och anpassas på både individnivå och gruppnivå. Skola 2 arbetar däremot inte aktivt med tidiga insatser utan med läsintensiva perioder. Ytterligare beskriver specialläraren på Skola 1 att RTI-modellen (Grosche & Volpe, 2013:258) är en bra utgångspunkt i samarbetet när det handlar om förebyggande arbete. Eftersom denna tankemodell beskriver elevers olika svårigheter, visar modellen var eleven befinner sig kunskapsmässigt som i sin tur gör att samarbetsparterna kan utveckla vart eleven ska någonstans och arbeta mot den planen och utvärdera arbetet tillsammans.

På skola 1 beskriver specialläraren att tidiga insatser handlar om vad klassläraren och specialläraren kan göra tillsammans. Tillsammans kan de samarbeta för att hitta anpassningar till elevernas olika lässvårigheter men också anpassningar som kan tillämpas i helklassundervisningen. Det handlar om att samarbeta kring elevens individuella åtgärder. För att bidra till elevernas kunskapsutveckling samt målet om en likvärdig skola som stödjer alla elevers olika förutsättningar och behov som Skolverket (2016c) belyser vikten av, är det viktigt att det finns ett kollegialt lärande där personalen på skolan analyserar innehållet i undervisningen tillsammans, vilket båda dessa skolor gör. En skillnad är att Skola 1 stärker elevens delaktighet och gemenskap i klassrummet genom tidiga insatser i klassrummet. En minskad delaktighet i den ordinarie undervisningen blir däremot följderna för eleverna på Skola 2.

Båda skolorna beskriver att det sker en övergång och samverkan mellan klasslärarna från förskoleklass och övriga årskurser där de utbyter information om

elevers tidigare erfarenheter samt innehållet i deras undervisning. Förskoleklassen på båda skolorna arbetar med Bornholmsmodellen som ska förbereda eleverna till att utveckla en språklig medvetenhet genom rimlekar och ramsor som skall ge förutsättningar till elevernas fortsatta lärande inom läsning (Taube, 2007:22). En bra övergång är viktig för elevens utveckling och en samverkan mellan klassläraren och övrig personal på skolan öppnar upp en möjlighet att delge varandra information om elevernas kunskap. Detta är viktigt för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas läsutveckling.

Läroplanen (Skolverket 2016a) beskriver att läraren ska vara specifikt uppmärksam kring elever som är i behov av särskilt stöd eller elever som är i behov av extra anpassningar. Dessa kartläggningsmaterial som skolorna använder sig av ger lärare ett gott underlag i planeringen av pedagogiska åtgärder och insatser. Av detta kan lärare och annan personal som speciallärare och specialpedagog bedöma elevers läsförmåga som Lundberg & Herrlin (2014:10–11) skriver. Utifrån olika kartläggningar och tester synliggör det vad eleverna kan och vad de behöver arbeta vidare med. Efteråt kan klasslärare rådfråga och samtala med specialläraren/specialpedagogen för att samarbeta kring olika stödinsatser i klassrummet. Klasslärare kan få stöd och en bredare kunskap kring dessa så att eleven kan bli delaktig i sitt eget lärande i klassrummet, samtidigt som eleven känner en tillhörighet av gruppens gemenskap.

### **5.1.2 Hur specialpedagogen/specialläraren och klassläraren arbetar med elever som har lässvårigheter**

I arbetet med elever som har lässvårigheter har vi uppmärksammat att det inte finns någon entydig metod som hjälper alla elever. Alla elever är olika och därmed varierar även svårigheterna och behoven. På Skola 1 ges elever med lässvårigheter stöttning från olika håll. Eleverna får en-till-en-undervisning tillsammans med specialpedagogen eller specialläraren. De får även stöttning i den ordinarie undervisningen, då specialläraren på Skola 1 framhåller att eleverna även behöver avkodningssträning på individnivå och på gruppnivå i klassrummet. Detta är något även forskning visar på, att elever lär sig olika och behöver olika metoder och därför behövs det interaktiva metoder så att eleverna får en optimal möjlighet att utveckla sin läsförmåga (Jakobsson & Nilsson, 2011:94). På Skola 2 arbetar specialpedagogen också med en-till-en-undervisning med elever som har lässvårigheter. Däremot får eleverna på Skola 2 denna sort av undervisning i intensiva perioder under åtta

veckor, vilket gör att stöttningen blir relativt ensidig jämfört med stöttningen på Skola 1.

I det enskilda arbetet med elever med lässvårigheter arbetar specialläraren på Skola 1 och specialpedagogerna på båda skolorna med olika läspedagogiska metoder. Skola 2 framhåller ASL som en god metod att utgå från för elevers läsinlärning, som Forsberg & Lövgren (2013:11) betonar, då eleverna koncentrerar sig på att skriva sig till läsning, som gör att de lär sig bokstävers enskilda ljud automatiskt.

Klassläraren på Skola 2 berättar att hen arbetar mycket med helklassundervisning överlag. Hen tillämpar olika metoder i sin helklassundervisning för att nå ut till alla elever samtidigt som eleverna arbetar och följs åt tillsammans, vilket handlar om explicit lärande (Skolverket, 2016d). Eftersom alla elever är med från början genom strukturerad undervisning med tydliga målsättningar gör det att eleverna vet vad som förväntas av dem. Klassläraren på Skola 2 beskriver metoden ASL som utgångspunkt i arbetet men berättar också om andra lärandesituationer genom Top-down-teorier, exempelvis parläsningen. Parläsningen utgår från helheten till delarna som Jakobsson & Nilsson (2011:93) beskriver. Här tydliggörs det som triangelmodellen (se 2.4) visar, att läsundervisningen är i behov av variation av olika läsmodeller i klassrummet som behövs tillämpas eftersom all läsning sker i samspel mellan olika modeller.

Tydliga målsättningar, särskilt kortsiktiga mål, för eleverna med lässvårigheter är viktiga för att eleverna ska känna kontroll över sitt eget lärande och känna att de utvecklas (Taube, 2007:95). På Skola 1 arbetar klassläraren ideligen med elevers individuella utvecklingsplaner och arbetsplaner för att eleverna ska bli medvetna om de målsättningar de har. Klassläraren leder eleverna mot målen genom en formativ bedömningsprocess, vilket tydliggör vad målet är för den enskilda eleven, var den ligger till och hur eleven ska gå vidare. Individuella utvecklingsplaner stödjer även lärares planering och uppföljning till undervisningen (Andréasson & Carlsson, 2009:38).

Specialpedagogen på Skola 1 berättar att elever med lässvårigheter oftast har en låg tilltro på sin egen förmåga för att de tidigare upplevt upprepade misslyckanden i sin läsning. Detta påverkar elevernas självkänsla och minskar deras självförtroende eftersom de känner att de inte är goda läsare skriver Fridolfsson (2008:209). Detta visar på att motivationen för att lära sig att läsa behövs, eftersom eleverna redan under sitt första skolår skapar en självbild av sin egen läsförmåga (Fridolfsson,



2008:210–211). Elever med lässvårigheter som har en misslyckad självbild och ett förminskat självförtroende behöver motiveras för att uppleva läsningen som något roligt att lära sig, enligt specialpedagogen och specialläraren. Specialpedagogen talar om att det alltid finns situationer i mötet med elever med lässvårigheter som man bör ha i åtanke vad det gäller att positivt lyfta eleverna i bemötandet och i arbetet. Taube (2007:95) har beskrivit detta som en princip för att skapa en effektiv undervisning för elever med lässvårigheter för att de ska upptäcka positiva sidor hos sig själva. Specialpedagogen på Skola 1 berättar att det handlar om att lyfta det eleverna kan och att lägga ett fokus på det i arbetet, istället för att fokusera på det eleverna inte kan och specialläraren på Skola 1 menar att utgångspunkten i arbetet alltid bör ligga på den nivå som eleverna befinner sig på. Taube menar också att elever med lässvårigheter bör använda läsmaterial som befinner sig strax ovanför elevens kunskapsnivå (2007:95). Detta kopplas även till det Jakobsson & Nilsson (2011:44) skriver att skolan har ett ansvar att ge stöd kring pedagogiska aspekter som bemötande, innehåll, arbetssätt och arbetsformer till elever med lässvårigheter. Av detta ska elevernas motivation öka för sitt eget lärande och sin egen utveckling och delaktighet. Stensmo (1997:98) menar att yttre faktorer som påverkar elevens motivation i samband med sitt lärande, kan vara att elever får beröm från sina lärare.

Det är viktigt att motivera eleverna att lära sig att läsa och betona vikten av att kunna läsa, för att motivationens inre faktorer ska framhävas (Stensmo, 1997:97). Specialpedagogen på skolan beskriver spel som förhållningsätt samt arbetssätt som ska motivera eleverna till att läsa. Att arbeta med sin läsning behöver eleven inte endast läsa texter på ett papper eller i en bok för någon. Istället kan eleven läsa genom spel eller att läsa upp gåtor som ändrar elevens uppfattning, att läsning upplevs som lustfyllt istället för något tråkigt. Läsningen ska ligga nära elevens intressen för att driva eleverna mot läsning (Taube, 2007:94–95). Det är viktigt att lärare tänker på dessa faktorer för att underlätta läsningen, annars kan detta få konsekvenser för elevens egen tilltro på sin egen läsförmåga och det kan skapa ett självdestruktivt beteende hos eleven.

### **5.1.3 Hur arbetet tillämpas i den ordinarie undervisningen**

Det finns många arbetssätt och metoder som kan tillämpas i elevernas ordinarie undervisning för att de ska få ingå i klassens gemenskap, i den mån det är möjligt. Specialläraren och specialpedagogen på Skola 1 beskriver *Diktamen* och *Lillboken*

som ett arbetssätt att tillämpa både på individ- och gruppnivå för att stötta elever med fonologiska svårigheter. Specialläraren berättar om diktamenarbetet utifrån en årskurs 2 där de stärker elevers fonologiska medvetenhet genom avkodningssträning. Eleverna repeterar bokstäverna och dess enskilda ljud tillsammans med klassläraren och de formar dessa i ett skrivhäfte. Avkodning är en delkomponent i definitionen av läsning enligt Taube (2007:13) och enligt Lundberg & Herrlin (2014:8) skapas en god ordavkodning och ett ökat läsflyt ifall eleven besitter en god fonologisk medvetenhet. I *Lillboken* övar eleverna stavelser i helklass. Hedström (2009:67) hänvisar till Margit Thornéus som anser att barn har lättare att dela upp ord i stavelser än att dela upp ord i enskilda ljud. Skola 1 använder sig också av upprepad läsning genom läslistor som Wolff (2005:79–80) beskriver ska förbättra elevers ordigenkänsla, läsförståelse och läsflyt. Detta arbetssätt formar explicit undervisning då eleverna får en strukturerad arbetsgång med en tydlig målsättning för vad de ska göra (Skolverket 2016d).

Ett annat explicit lärande som båda skolorna arbetar med är parläsning, där arbetsgången är snarlik läsningen med läslistorna. Eleverna tilldelas olika texter beroende på vilken nivå de ligger på i sin läsutveckling vilket även Taube (2007:95) anser vara relevant för elever med lässvårigheter. Parläsningen är också upprepad läsning då eleverna läser en kort berättelse, vilket formar ett kamratlärande som Vetenskapsrådet (2015:3) skriver är en effektiv metod som leder elever med lässvårigheter mot god läsförmåga.

Klassläraren på Skola 2 berättar att eleverna utvärderar sin läsning efter parläsningen. De utvärderar hur det gick, fick eleverna någon hjälp av sin kompis i läsningen och så vidare. Detta gör att parläsningen ökar elevernas metakognitiva lärande då eleverna lär sig läran om det egna lärandet tillsammans med sin läskompis. Detta är något som ska ge effektiv undervisning för elever med lässvårigheter, eftersom de kan beskrivas som inaktiva läsare. Lundberg (2010:92) menar att något som gör elever med lässvårigheter till aktiva läsare är ifall eleverna får lästillfällen som förutsätter en medvetenhet om sina egna tankeprocesser (Skolverket, 2016d). Om elever anpassar sitt lästempo som de gör genom parläsning och reflekterar över det man inte förstår och det man förstår under läsningen övar eleverna upp sitt metakognitiva lärande.

Hen beskriver även utvärderingen av parläsningen genom två av Westlunds (2013:48) förståelsestrategifigurer: spågumman och detektiven. Detta skapar en

större läsförståelse hos eleverna vilket gör att läsflytet ökar (Lundberg & Herrlin, 2014:10–11). Dessa förståelsestrategier utvecklar en eftertänksam läsning hos eleven enligt Westlund (2013:48) som aktiva läsare behöver för att öka sitt metakognitiva lärande enligt Nilholm (Skolverket, 2016d).

Ytterligare berättar att hen använder sig av ljudenliga texter till elever med lässvårigheter för att anpassa läsningen till elevens kunskapsnivå. Taube (2007:119) beskriver läromedel som är uppbyggda för den första läsinläringen som behandlar ljudenliga ord och högfrekventa ord. Hen beskriver att elever med lässvårigheter får ordlistor med högfrekventa ord som är vanligt förekommande, exempelvis han, hon, fin, jag, osv. För att elever ska kunna läsa relativt meningsfulla texter i början på sin läsning, lärs dessa högfrekventa ord in som ordbilder, enligt Taube (2007:119) vilket eleverna får träna på när de läser ordlistorna. Betydelsen av detta är omfattande då Taube (2007:90) menar att elever som avkodar dåligt och långsamt behöver exponeras för en mindre mängd text. Detta gör att eleven inte uppfattar läsoplevelsen som negativ eller undviker läsningen. Ifall eleven undviker läsningen eller har en negativ uppfattning kring den kan eleven utveckla en försenad ordigenkänningsförmåga som leder till att eleven inte förstår det lästa, läsintresset avtar och elevens självkänsla minimeras.

Båda skolorna beskriver att de använder sig av spel som förhållningssätt och hjälpverktyg för att skapa positiva inläringstillfällen. Det finns en bristande uthållighet hos elever med lässvårigheter vilket gör att elever skapar självdestruktiva beteenden som att hålla en låg prestationssjälvbild. Om elever får stöd under en längre tid med uppgifter inom läsning kommer de möjligtvis lyckas med dem och då upptäcker de att de har en förmåga att lyckas. Vi tycker också att positiva upplevelser är avgörande för att elever ska lära sig läsa och skolans uppgift är att skapa utrymme med en stödjande omgivning för mer lästräning som ska utveckla elevernas tilltro till sin egen läsförmåga.

Både på Skola 1 och Skola 2 tillämpar klasslärarna hjälpverktyg i den ordinarie undervisningen för att stötta elever med lässvårigheter. Exempel på hjälpverktyg på båda skolorna är surfplattor något som eleverna med lässvårigheter använder. Eftersom de har svårigheter med läsningen kan det påverka eleven negativt i samtliga ämnen i skolan (Taube, 2007:81), eftersom läsning ingår i alla ämnen.

Som lärare är det viktigt att ha kunskap om hur misslyckanden kan påverka elevens motivation, som Taube (2007:81) uttrycker. För att lyckas i samtliga ämnen

får eleverna stöd av surfplattorna. Det ger eleverna möjlighet för att få läromedel, skönlitteratur och andra texter upplästa för dem så att de får möjlighet att följa med i texten. Det ger dem också möjlighet att arbeta i exempelvis matematikboken eftersom uppgiften läses upp för dem, vilket gör att de förmodligen inte ger upp lika lätt. I det digitala samhälle vi lever i nu, utgörs det fler möjligheter för eleverna att utveckla sin läsning. Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2012) påpekar att det är bra att skolor väljer läromedel som finns som alternativa format och versioner, i detta fall e-böcker och talsyntes, för att eleverna som har svårigheter med läsningen ska ges möjlighet att läsa på sitt sätt, vilket båda dessa skolor gör.

Applikationen *Skolstil 2* används på båda skolorna i den ordinarie undervisningen. Skola 1 använder applikationen för de elever som har lässvårigheter. *Skolstil 2* har talsyntes och när eleverna skriver på surfplattan får de automatisk en återkoppling på om de tryckt på rätt eller bokstav eller inte. På Skola 2 får alla elever använda applikationen i arbetet med läsningen får eleverna skriva sig till läsning. Specialpedagogen på Skola 2 påpekar att denna metod är gynnsam för alla under läsinlärningen, eftersom eleverna inte behöver belasta sitt minne då bokstäverna och orden läses upp för dem. Minnet kan vara en orsak till att eleverna får svårigheter med läsningen (Klingberg, 2007:37). Detta hjälpverktyg stödjer elevernas behov på många sätt så att de når sina kunskapsmål och sin fulla potential vid inlärningen (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2012).

## 5.2 Metoddiskussion

Till vår undersökning kunde vi använt oss av fler undersökningsmetoder för att få mer tillförlitliga data. Exempelvis hade vi kunnat använda oss av observationer utöver våra kvalitativa intervjuer för att skapa en tydligare bild av det intervjupersonerna berättade, då det man säger inte alltid stämmer överens med det man gör. Trost (2005:17) beskriver en så kallad triangulering som handlar om att använda sig av två eller fler metoder för att få rätt svar på forskningsfrågorna i undersökningen. Däremot har vi använt oss av olika informanter för att skapa en större tillförlitlighet. Vi skickade redogörelsen av vår transkribering av intervjuerna till våra informanter för att förmedla vårt resultat. Det kallas för en respondentvalidering och tillförlitligheten stärktes genom detta (Bryman, 2008:353). Efteråt fick vi en bekräftelse och en överrensstämmelse mellan vårt resultat och informanternas egna uppfattningar och erfarenheter. Vi märkte dock att de intervjuer

som gjordes enskilt var svårare att tyda för den som inte var med under intervjun. I efterhand anser vi att det hade underlättat ifall vi båda hade deltagit i alla intervjuer tillsammans.

Intervjumetoden gav oss möjlighet att besvara våra forskningsfrågor och därmed uppfylla studiens syfte. En reflekterande tanke är att studiens syfte hade uppfyllts ännu mer om vi hade intervjuat specialpedagog/speciallärare tillsammans med klasslärare i vardera skolan. Detta skulle kunna ha medfört en tydligare framställning av hur samarbetet mellan de specifika klasslärarna och specialpedagog/speciallärare såg ut, eftersom resultatet skildrar en generell bild av stödinsatser i olika årskurser. Detta hade givit oss ett mer detaljerat resultat kring vilka stödinsatser specialpedagogen/specialläraren använt i den specifika klasslärarens undervisning. Därigenom hade klassläraren möjligtvis kunnat ta större plats genom att berätta i samverkan med specialpedagogen/specialläraren att ”det här har vi gjort med dessa elever så att de genom vår samverkan fått dessa stödinsatser för sina lässvårigheter”.

### **5.3 Slutsats**

En slutsats är att ett tätt samarbete mellan lärare och specialpedagoger samt speciallärare är av stor betydelse när det handlar om att ge elever med lässvårigheter lämpliga stödinsatser. Genom detta samarbete utvecklar läraren en bredare kunskap om stödinsatser i klassrummet vilket skapar en större delaktighet i elevens lärande och gruppens gemenskap. En annan slutsats är att samarbetet kan ske under formella såväl som informella former, det vill säga genom samtal och/eller möten. I vissa fall mynnar dessa samtal ut i olika metoder, arbetsätt, hjälpverktyg och förhållningssätt som kan anpassas till varje enskild elev, på individ- och gruppnivå. Det kollegiala lärandet genom olika stödinsatser bidrar till elevernas kunskapslärande och utveckling samt lärarens undervisningsinnehåll som skapar olika möjligheter och anpassningar för elever med lässvårigheter. Vi anser att vår studie bidrar till det pedagogiska arbetet då lärare kan få tips på stödinsatser i klassrummet istället för att enbart överlämna Kalle till specialundervisning där endast enskild stöttning ges. Genom stödinsatser i klassrummet behöver inte Kalle känna sig utanför gruppens gemenskap. Detta kan också medföra att Kalle skapar tilltro till sin egen förmåga till sin läsning. Några avslutande ord till samtliga grundskolelärare i F-3 är att motivera samt skapa tilltro för den förmåga elever med lässvårigheter har att lära sig läsa då

läsning och elevens självbild har ett samband. Denna studie har gett oss många goda tips och råd om hur vi som framtida lärare kan arbeta med elever som har lässvårigheter och hur viktigt ett samarbete är för att stötta eleverna i sin undervisning.

## Referenslista

- Andréasson, Ingela & Asplund Carlsson, Maj (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Björklund Boistrup, Lisa. (2005). Att fånga lärandet i flykten. Ur Lindström, Lars. & Lindberg, Viveca. (red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Bryman, Alan. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2:a upplagan. Malmö: Liber.
- Elbro, Carsten. (2004.) *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- En läsande klass.(2016). Läsförståelsestrategier. Tillgänglig: <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>
- Forsberg, Anne-Christin & Lövgren, Erica (2013). *Med datorn som skrivverktyg. Vad? Hur? Varför?*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Fridolfsson, Inger. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, Jørgen. (2002). *Läsundervisning – Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur.
- Grosche, Michael. Volpe, Robert, J. (2013). Response- to- intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*. Vol 28, pp. 254- 269.  
Tillgänglig: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856257.2013.768452?needAccess=true>
- Hedström, Hasse. (2009). *L som i läsa M som i metod – om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Jakobsson, Inger & Nilsson, Inga-Lill. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.
- Klingberg, Torkel. (2007). *Den översvämmade hjärnan: en bok om arbetsminnet, IQ och den stigande informationsfloden*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.). (2011). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. 2.*, uppdaterade uppl. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lundberg, Ingvar. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, Ingvar. & Herrlin, Katarina. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Lövgren, Erica. 2009. *Med datorn som skrivverktyg – språk, motorik och bokstavsformer*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Löwenbrand-Jansson, G. (2016). *Utvecklingen av FonoMix MunMetoden*. Hämtad 2017-12-10, från <http://www.fonomix.se/om-munmetoden.html>

Myrberg, Mats & Lange, Anna-Lena. 2006. *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Rapport/Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm: 43. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan  
Tillgänglig: <http://www.kodknackarna.se/wpcontent/uploads/2011/04/konsensusprojektet2006.pdf>

Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016b). *Hur stöttar man elever med dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter?*. Hämtad 2017-11-12, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-stottar-man-elever-med-dyslexi-och-andra-las-och-skrivsvarigheter-1.157474>



- Skolverket. (2016c). *Hur kan kollegialt lärande bidra till elevers kunskapsutveckling?*. Hämtad 2017-11-29, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/no-amnen/tema-naturvetenskap/kollegialt-larande-1.168797>
- Skolverket. (2016d). *Viktiga val av arbetssätt i klassrummet*. Hämtad 2017-12-01, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/undervisning/viktiga-val-av-arbetssatt-i-klassrummet-1.236083>
- Skolverket. (2016e). *Stort intresse för intensivträning vid läs- och skrivsvårigheter*. Hämtad 2017-12-28, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/undervisning/intensivtraning-1.176506>
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2012). *Läsa och skriva*. Hämtad 2017-12-18, från <https://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Lasa-och-skriva/>.
- Stensmo, Christer. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, Jan. 2005. *Kvalitativa intervjuer*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur .
- Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets Rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vetenskapsrådet. (2015). *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: [https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/05/VR1532Tre-forskningsooversikter\\_specialpedagogik-inkludering\\_web.pdf](https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/05/VR1532Tre-forskningsooversikter_specialpedagogik-inkludering_web.pdf)
- Westlund, Barbro. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013

Wolff, Ulrica. (2005). *Charateristics and varieties of poor readers*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16592>

Wolff, Ulrica. (2011). Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of Structural Equation Modeling. *Dyslexia*, 17, 295–311. Tillgänglig: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.438/epdf>

## Bilaga 1: Intervjufrågor

### **Intervjufrågor till specialpedagog/speciallärare**

Vilket synsätt har du inom specialpedagogik?

Hur ser den specialpedagogiska verksamheten ut på er skola?

Hur ser samarbetet mellan dig som specialpedagog/speciallärare och klasslärare ut?

Hur upptäcker du samt klassläraren elever med lässvårigheter?

Hur ofta träffar du lärare som behöver stöd till elever med lässvårigheter i sin undervisning?

Vilka lässvårigheter anser du vara mest förekommande?

Vad anser du vara anledningen till att dessa lässvårigheter är vanligt förekommande?

Hur arbetar du med elevers olika lässvårigheter?

Vilka hjälpverktyg tillämpar du för att leda eleven mot god läsförmåga?

Vilka förhållnings- och arbetssätt använder du dig av till elevers lässvårigheter?

Hur tillämpar lärare dessa hjälpverktyg, förhållnings- och arbetssätt i den ordinarie undervisningen?

Använder du dig av elevinflytande arbetssätt? Hur då? Skulle du kunna beskriva en situation?

Lägger du fram undervisningsstrategier till läraren?

Hur går du och läraren vidare med dessa elever som har lässvårigheter?

## **Intervjufrågor till klasslärare**

Hur ser den specialpedagogiska verksamheten ut på er skola?

Hur ser samarbetet mellan dig som lärare och specialpedagog/speciallärare ut?

Hur upptäcker du elever med lässvårigheter?

Hur ofta samarbetar du med specialpedagogen/specialläraren för att stödja elever med lässvårigheter?

Hur tillämpas samarbetet i din ordinarie undervisning?

Vilka lässvårigheter anser du vara mest förekommande?

Vad anser du vara anledningen till att dessa lässvårigheter är vanligt förekommande?

Hur arbetar du med elevers olika lässvårigheter?

Vilka hjälpverktyg tillämpar du för att leda eleven mot god läsförmåga?

Vilka förhållnings- och arbetssätt använder du dig av till elevers lässvårigheter?

Hur tillämpar du dessa hjälpverktyg, förhållnings- och arbetssätt i din undervisning?

Använder du dig av elevinflytande arbetssätt? Hur då? Skulle du kunna beskriva en situation?

Har specialpedagogen/specialläraren introducerat specialpedagogiska lärandestrategier som du kan använda dig av?

Hur går du och specialpedagogen vidare med dessa elever som har lässvårigheter?

## Bilaga 2: Missivbrev

Västerås den 30 oktober 2017

Information om deltagande i en undersökning om hur specialpedagogiska insatser kan tillämpas i klasslärares ordinarie undervisning för att stödja elever med lässvårigheter.

Du som lärare i årskurs 1-3 eller specialpedagog tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Vi är två lärarstudenter från Mälardalens högskola i Västerås som vill undersöka hur några specialpedagoger i samarbete med lärare i årskurs 1–3 organiserar, planerar och arbetar med elever som har lässvårigheter. Vi vill även undersöka hur några hjälpverktyg, förhållnings- och arbetssätt kan tillämpas i klasslärares ordinarie undervisning utifrån detta. Eftersom elever lär sig olika behöver lärare tillämpa olika insatser i sin ordinarie undervisning för att arbeta integrerat som läroplanen lyfter. Därför är det intressant för lärare att ta del av specialpedagogiska insatser som kan integrera elever med lässvårigheter till den ordinarie undervisningen i klassrummet.

Vi vill intervjua lärare i årskurs 1–3 och specialpedagoger och har valt att tillfråga dig om ditt deltagande för att just du arbetar som lärare i årskurs 1–3 eller specialpedagog. Vi vill planera en träff med dig där vi får möjlighet att intervjua dig om hur du organiserar, planerar och arbetar med elever som har lässvårigheter. Till intervjun vill vi även, om möjligt, att olika hjälpverktyg eller annat relevant material är framtaget för diskussion och analys. Detta för att skapa en större tillförlitlighet till vår undersökning. Vi uppskattar att vår intervju med dig kommer att ta ca 60 minuter.

Vi kommer att spela in våra intervjuer, dels för att vi inte ska glömma bort något och öka tillförlitligheten och dels för att vi vill kunna föra ett samtal med er utan distraktioner. Våra inspelade intervjufrågor kommer inte att innehålla några känsliga eller personliga frågor. Vi kommer att transkribera intervjuerna för att sedan analysera dem för att välja ut det som är relevant till vår undersökning. Det inspelade materialet kommer inte någon att få ta del av förutom vi som undersöker. Materialet som du förser oss kommer endast att användas till denna undersökning och inget annat. Du kommer att förbli helt anonym till denna undersökning där varken skola eller namn kommer att nämnas i undersökningen.

Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan avbryta ditt deltagande när du vill utan närmare motivering. Resultatet av undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats på Mälardalens högskola och kommer även att publiceras på databasen DiVA. Du har möjlighet att få ta del av resultatet ifall du vill.

Tack på förhand!

Dinore Ademi & Nathalie Gustavsson