

Hur gymnasielärare kan underlätta lärandet för elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Gun-Britt Fors
Marina Smedqvist

Luleå tekniska universitet
Lärarytbildning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Utbildningsvetenskap

Förord

Vi vill tacka alla som varit till hjälp för detta arbete. Våra informanter, som har gjort en speciell insats genom att svara på våra frågor. Vår handledare för god handledning, samt kandidaterna som responderade på vårt arbete. Och sist men inte minst bibliotekarierna som ofta med kort varsel skaffade oss de böcker vi behövde.

Gun-Britt Fors

Marina Smedqvist

Ht. 2006

Abstrakt

Syftet med vårt examensarbete var att undersöka olika arbetssätt och kompensatoriska läromedel som kan underlätta lärandet för elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i gymnasiet. Vi tittade dels på aktuell litteratur i vilken ingår kurslitteratur, forskningsrapporter och artiklar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, samt intervjuade ämneslärare i gymnasiet och specialpedagoger i grundskolan för att få en bild av hur de anpassar sitt arbetssätt och vilka kompensatoriska läromedel som finns att tillgå. Vår studie innefattade även att undersöka om lärarna arbetar ur ett relationellt eller kategoriskt perspektiv med elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vår slutsats blev att ämneslärarna arbetar ur ett relationellt perspektiv och specialpedagogerna ur en kombination av relationellt och kategoriskt perspektiv. Vid lärandesituationer med elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi poängterar ämneslärarna och specialpedagogerna att man ska vara lyhörd och arbeta utifrån elevens förutsättningar. Det är viktigt att det finns ett samarbete mellan hem och skola, samt att eleven själv blir medveten om sina svårigheter. Man bör även se till helheten och titta både på hem- och skolmiljö. Varje elev är unik och det finns inte ett arbetssätt som passar alla, utan det är mycket individuellt. Man bör möta eleven där han/hon befinner sig i sin kunskapsutveckling.

Nyckelord: läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, arbetssätt, kompensatoriska läromedel

Innehållsförteckning

Förord

Abstrakt

Innehållsförteckning

Inledning.....1

Bakgrund

Tidigare forskning och historik om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.....1

Vad sker när vi läser och skriver?2

Definition av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi3

Teorier om bakomliggande orsaker vid dyslexi4

Kännetecken vid dyslexi6

Hur kan lärare ge stimulerande undervisning och stöd7

Arbetsätt och kompensatoriska läromedel vid undervisning8

Tekniska hjälpmedel9

Relationellt och kategoriskt perspektiv på skolans
specialpedagogiska verksamhet 11

Förankring i styrdokumentet12

Upprättande av åtgärdsprogram14

Syfte..15

Metod15

Resultat 16

Ämneslärares intervjusvar och resultatanalys 16

Specialpedagogers intervjusvar och resultatanalys 19

Diskussion

Metoddiskussion22

Resultatdiskussion22

Fortsatt forskning 23

Litteraturförteckning 24

Bilagor26

Bilaga 1: Intervjufrågor till ämneslärare 26

Bilaga 2: Intervjufrågor till specialpedagoger 27

Inledning

Elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i gymnasiet kan få uppleva mindre förståelse för sina problem, eftersom man av tradition där är mindre van att arbeta med sådana problem än i grundskolan. Det enskilda ämnet står i centrum och man förväntar sig att eleverna kan använda skriftspråket som ett verktyg i sin ämnesmässiga utveckling. Skrivproblemen märks tydligast, medan lässvårigheter kan döljas. Eleven kan till exempel ha svårt att förstå vad läraren förmedlar i en föreläsningssinriktad undervisning. Konsekvenserna blir större ju mer teoretisk utbildningen är. Elever i läs- och skrivsvårigheter kan fungera bra i såväl grundskola som gymnasium om de genom anpassad undervisning och kompensatoriska läromedel får erfarenheter av att lyckas och en positiv syn på sina egna möjligheter. Enligt gymnasieförordningen är rektor skyldig att se till att åtgärdsprogram för elever med särskilda behov utarbetas.

Som blivande gymnasielärare vill vi fördjupa oss i hur vi kan ge elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi stimulerande undervisning och stöd i deras dagliga skolarbete. I vår studie kommer vi att koncentrera oss på olika arbetssätt samt vilka kompensatoriska läromedel man kan tillgå. För att kunna göra detta ger vi först en inblick i hur det är att vara i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Sedan studerar vi olika arbetssätt och kompensatoriska hjälpmedel som kan vara lämpliga för elever i läs- och skrivsvårigheter och om man i skolorna, där vi gjort våra intervjuer, arbetar utifrån ett kategoriskt eller relationellt perspektiv.

Bakgrund

Tidigare forskning och historik om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

De första vetenskapliga rapporterna om dyslexi hos skolelever går tillbaka till slutet av 1800-talet. En tysk ögonläkare som gjorde tester på vuxna patienter med hjärnsador, var den förste att använda uttrycket dyslexi om lässvårigheter. Den förste att använda termen i samband med barn var en engelsk skolläkare, vid namn Morgan. Han kallade denna form av lässvårigheter för "wordblindness" (Høien & Lundberg, 1999).

I början av 1900-talet blev barns skolprestationer föremål för ökande vetenskapligt intresse. Intelligensbegreppet utvecklades och forskare började mäta barns intelligenskvot. Man ville hitta en plattform att utgå ifrån vid anpassning av individuell pedagogisk hjälp. Genom intelligenstester kunde man upptäcka lindriga former av begåvningshandikapp och utvecklingsstörning. Samtidigt upptäckte forskarna att en del barn och vuxna som föreföll mer än normalbegåvade hade stora svårigheter med läsning och stavning (Gillberg & Ödman, 1994).

I Sverige uppmärksammades läs- och skrivsvårigheter i mitten av 1950-talet. Skolorna började ta hänsyn till det funktionshinder ordblindhet medförde. De ordblinda eleverna fick extra tid vid kunskapsprov av olika slag och deras fel förklarades som funktionsstörning, inte som *slarvfel*. Man kunde därför ta en viss hänsyn till ordblindheten i samband med betygssättning. Den vetenskapliga forskningen inom området kom fram till att läsnings- och stavningsproblematiken ofta hade ett samband. Under 1970- och 1980-talen ansåg man att emotionella och sociala faktorer och psykiska problem låg

bakom elevernas svårigheter. Detta medförde att eleverna inte fick stöd och adekvat hjälp i skolan (Gillberg & Ödman, 1994).

Under de senaste tio till tjugo åren har det bedrivits intensiva forskningar om dyslexi runt om i världen. Dess bakomliggande orsaker, vilka de specifika störningarna i språkfunktionerna är och hur dessa leder till svårigheter med skriftspråket. Forskarna har också lyckats identifiera de svårigheter som hindrar en normal läsutveckling. Samtliga dyslexiforskare är tämligen överens om att dyslexi har sin grund i språkfunktionella svagheter som oftast inte har med intelligensen att göra. Dyslexi förekommer inom alla hemmiljöer, sociala, kulturella och ekonomiska förhållanden (Jacobson & Lundberg, 1995).

Vad sker när vi läser och skriver?

Lagercrantz (1985) skriver i sin bok *Om konsten att läsa och skriva* (citerad i Stadler, 1994):

Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita papperet från vänster till höger, åter och åter. Och varelsen, natur eller tankar, som en annan tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning. Det är ett underverk större än att ett sädeskorn ur faraonernas gravar förmått att gro (s.32).

Ett "underverk" är en passande benämning på konsten att läsa eftersom ingen hittills har kunnat förklara hur läsprocessen går till i alla delar. Bokstäverna ger inte genom sin grafiska form några anvisningar om hur de ljud låter som de ska representera. Bokstäverna är arbitära (godtyckliga) till skillnad från tecknen i bildbaserade skriftspråk. Först när man fått en föreställning om hur de låter, framträder deras innehåll och mening. När man lär sig alfabetisk läsning, ska bokstävernas form och ljud associeras och memoreras och ljuden ska kombineras efter vissa regler till ord. Det ställer krav på abstraktion och andra kognitiva förmågor. Minnesfunktionerna, både auditivt och visuellt minne har stor betydelse vid läsinlärning. Den som är osäker på bokstävernas ljud och form behöver fundera ett ögonblick, kan komma av sig mitt i ett ord och måste börja om från början. Påfrestningen på minnesfunktionerna kan bli alltför stor, när man dels ska komma ihåg hur varje bokstav ska låta och dels ljudens inbördes ordning, från ordets början till dess slut. Likaså kan läsförståelsen bli lidande av att minneskapaciteten inte räcker till. För att förstå innehållet i en mening måste man hålla orden i minnet, tills man läst meningen till slutet. Avkodningen är förutsättningen för all läsning. Vid dyslexi är avkodningen problemet och det är den dyslektiker behöver hjälp med att lära sig. Vid avkodning av ord används huvudsakligen två strategier, den fonologiska och den ortografiska. Vid läsning av sammanhängande text kan man även utnyttja andra strategier, semantiska, syntaktiska och pragmatiska. Med den ortografiska strategin, som också kallas den direkta vägens strategi, avkodar man och förstår ordets mening och vet även hur det uttalas utifrån det visuella intrycket. Den fonologiska, den indirekta vägens strategi, innebär att förståelsen går en omväg från grafisk bild via fonologisk gestalt till förståelse av innehåll. Denna strategi används vid läsinlärning enligt ljudmetoden och när man läser okända eller svårlästa ord. Vana läsare använder omväxlande olika strategier vid läsning (Stadler, 1994).

Tekniken för att överföra talade ord till skrift har olika lösningar i olika skriftsystem. Det som är typiskt för vårt sätt att skriva med bokstäver är att de enskilda ljuden (fonemen) i

orden ska representeras av symboler, bokstäver. Något som allt tydligare framkommer i olika studier är att dyslexi, till stor del beror på svårigheter med det fonologiska systemet som den alfabetiska skriften bygger på. Det kan vara svårigheter att urskilja olika ljud, känna igen dem och associera dem till rätt bokstavstecken. Vid skrivning måste man analysera språkljuden i det talade ordet, identifiera ljuden i rätt ordningsföljd, dela upp ordet i delar, ljud eller stavelser, memorera och skriva rätt bokstäver i rätt ordningsföljd (Stadler, 1994).

Definition av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Läs- och skrivsvårigheter är en övergripande term som innefattar alla som har svårigheter att läsa och skriva, oavsett vad orsaken är. *Dyslexi* eller *specifika läs- och skrivsvårigheter* är en form av svårartade och långvariga läs- och skrivsvårigheter vid sidan av flera andra. Med "specifika" vill man klargöra att det inte rör sig om läs- och skrivsvårigheter som kan relateras till sociala, psykologiska eller pedagogiska faktorer (Zetterqvist, 2000).

Ordet dyslexi (grek) betyder *svårigheter med ord*. Utmärkande drag för *dyslexi* är dåligt automatiserad, långsam, mödosam och hackig ordavkodning. Till grund för dessa svårigheter finns brister i en eller flera aspekter av den fonologiska förmågan. Det vanligaste förekommande problemet är just bristande fonologisk medvetenhet (Skolverket, 2003).

Den Svenska Dyslexiföreningens definition av dyslexi lyder:

"Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska, (fonologi avser språkets ljudmässiga form) som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen ger sig först och tydligast tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning. Sekundära konsekvenser av dyslexi kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och kunskap om omvärlden. Den dyslektiska störningen går som regel igen i släkten, och man har anledning anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Karakteristiskt för dyslexi är att störningen är varaktig och svårbehandlad. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast stavningsproblemen. Vid en mer grundläggande kartläggning av fonologisk förmåga finner man att svagheter på detta område ofta kvarstår upp i vuxen ålder" (Myrberg & Lange, 2006 s.28).

Man ska vara uppmärksam på att alla som är i läs- och skrivsvårigheter inte har dyslexi. Det kan finnas en naturlig förklaring i många fall, exempelvis kan en undermålig undervisning bidra till denna svårighet, bristande träning, psykiska problem, invandrarbakgrund, personer med svag intelligens eller personer med svår syn- eller hörselskada kan ha svårigheter med läsning och skrivning (Stadler, 1994). För elever med koncentrations- och uppmärksamhetsproblem, samt hyperaktivitet det vill säga ADHD/DAMP finns också en risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Vid dessa fall kan man tydligt se orsaken, vilket inte gäller vid *dyslexi*. Att kunna läsa och skriva är för de flesta självklart och något som man sällan reflekterar över. Därför har omgivningen ofta svårt att förstå personer som är i läs- och skrivsvårigheter, dyslektiker. Dyslektiker har betraktats som allmänt obegåvade och har därför sällan erbjudits någon effektiv hjälp (Stadler, 1994).

Nedan följer ett citat ur *Läsk - pärmen* (flik 3:1) taget ur Maria och Seija Wellros bok *En kamp om kunskap* (1994) sett ur en dyslektikers perspektiv:

*Jag rycker till
när mamma smäller igen boken
och går ut.
Självföser jag ner
alla böckerna på golvet
och slungar iväg pennan
mot den stängda dörren.
Först då kommer tårarna.*

*Jag gråter över mig själv,
det fula äckliga problembarnet
som förstör livet för hela familjen.
Och jag gråter över mamma
Som aldrig får någon fritid.
Jag gråter fortfarande
när hon kommit tillbaka
Och håller om mig.*

*Jag vet så väl
varför jag är ledsen.
Men varför gråter mamma?*

Teorier om bakomliggande orsaker till dyslexi

Enligt Høien och Lundberg (1999) har forskningen kring de biologiska orsakerna till dyslexi en reduktionistisk inriktning, vilket innebär att man försöker nå fram till de yttersta orsakerna till att en del människor har stora problem med skriftspråket. Forskningen har påvisat neurologiska avvikelser hos människor med dyslexi, men man har ännu inte nått fram till diagnostiska metoder som kan användas individuellt. I det yttersta skiktet i hjärnvävnaden hos avlidna dyslektiker har man funnit små ansamlingar av hjärnceller, *ektopier*. Man har också funnit att *magnocellerna* för synsystemet är mindre än normalt och att cellerna i omkopplingsstationen för hörsel också är mindre än hos normalläsare. Forskarna tänker sig att detta kan vara en dyslektikernas svårigheter med snabba *perceptuella* förlopp både när det gäller syn och hörsel. Det finns också en uppfattning om att detta inte har något med skrivsvårigheterna att göra, utan bara avspeglar en generell eftersläpning i nervsystemets utveckling.

Høien och Lundberg skriver vidare att i sökandet efter orsaker till dyslexi har man också utnyttjat genetik. Genom familjestudier och tvillingundersökningar har man konstaterat att det finns ett starkt inslag av ärftlighet. Den exakta ärftlighetsgången har varit svår att fastslå, genom att dyslexi sannolikt är påverkat av många olika gener är frågan extra komplicerad.

Man ärver inte dyslexi direkt, men man ärver generna. Idag har man möjlighet att lokalisera gener i den mänskliga arvsmassan. Genom att antal undersökningar har man skäl att tro att kritiska gener för dyslektisk disposition kan vara lokaliserade på kromosom

6 och kromosom 15. Man ska dock vara försiktig innan man exakt kan peka ut dessa gener och avgöra vad de har för uppgift i konstruktionen av nervsystemet. Man tror att det sannolikt finns fler gener på andra ställen i den mänskliga arvsmassan som kan ha med dyslexi att göra (Lundberg, 1998).

Jacobson och Lundberg (1995) konstaterar att det förmodligen finns ett genetiskt arv vid dyslexi, men lika troligt är också att det finns ett miljöarv, som innebär att exempelvis farfadern omedvetet överför sin avsky och rädsla mot skolan till sin son som i sin tur överför samma känsla till sin son. Det finns ett antal teorier och undersökningar över andra orsaker till dyslexi. Forskarna har bland annat gjort undersökningar på hjärnans struktur, hur den är uppbyggd och kunnat se att temporalloben (planum temporale) är lika stor i vänster som i höger hjärnhalva hos dyslektiker, medan den normala hjärnan oftare är assymetrisk med vänster planum större än höger planum.

Man har även tittat på ögonrörelserna vid läsning. En dyslektiker gör många fler *regressioner* eller *sackader*, det vill säga har oregelbundet ögonrörelsemönster under läsning, än normala läsare (Stadler, 1994). Uppkomsten till regressionerna har inte kunnat förklaras, men det kan möjligen bero på en mognadsbrist i och träning av den mer precisa ögonrörelsen (Jacobson & Lundberg, 1995).

Omfattande forskning har visat att det primära problemet vid dyslexi är en svaghet i avkodningsprocessen vid läsning. Det förståelsesvårigheter som ofta kan iakttas hos dyslektiker är ett sekundärt problem. Det är i huvudsak ett resultat av den dåliga ordavkodningen. Elever med dyslexi klarar inte att utveckla säkra ordavkodning. Läsningen innebär så stor mental ansträngning och ger så lite personligt utbyte att dyslektikern ger upp. Risken att hamna i en ond cirkel är stor. För att utveckla en automatiserad ordavkodning krävs mycket lästräning. Dyslektiker undviker att läsa för att de läser så dåligt, därför får de heller inte den lästräning som behövs för att uppnå säker färdighet i ordavkodning (Høien & Lundberg, 1999).

Jämför *Matteuseffekten*, som är en benämning på ett fenomen där de starka bli starkare och de svaga svagare. Barn som läser bättre än sina jämnåriga, läser mer och utvecklar sin läsförmåga, medan de som har problem med läsning läser mindre, vilket medför att läsförmågan minskar (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001).

Myrberg (2003) skriver i sin rapport *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* att såväl avkodnings- och inkodningsproblem som läsförståelseproblem betraktas av konsensusforskarna som läs- och skrivsvårigheter. Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang, men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs- och skrivsvårigheter. Problemen visar sig i de flesta fall i samband med läs- och skrivinlärningsstarten, men har sin grund i småbarnsårens talspråksutveckling. En del elever klarar den inledande läs- och skrivinläringen utan påtagliga problem, men utvecklas sedan inte i takt med sina kamrater och de ökande kraven i skolår 3 och uppåt. Det kan röra sig om dåligt fungerande läsförståelsestrategier, bristande syntaktisk förmåga, det vill säga; språkets grammatiska uppbyggnad, förmåga att analysera ord, dålig ordförrådsutveckling eller om brister i automatisering och läsflyt, ibland som en följd av bristande läs- och skrivstimulans i vardagsmiljön och skolan.

Bristande biologiska förutsättningar och miljöförutsättningar samverkar i uppkomsten läs

och skrivsvårigheter. Mycket goda miljöförutsättningar (pedagogik, hemmiljö) kan reducera risken att få läs- och skrivsvårigheter trots ogynnsamma biologiska förutsättningar. Å andra sidan kan ogynnsamma förutsättningar i skola och hemmiljö öka risken att få läs- och skrivsvårigheter trots relativt gynnsamma biologiska förutsättningar (Myrberg, 2003).

Det förekommer vissa könsskillnader vid uppkomsten av dyslexi. Det har visat sig genom erfarenhet och visar sig genom senare forskning att det är minst tre – fyra gånger fler pojkar än flickor som drabbas av dyslexi. Enligt Eve Malmquist (1967), citerad i Stadlers bok, *Dyslexi - en introduktion*, har Malmquist funnit att pojkar är mer sårbara än flickor under fostertiden, födseln och uppväxten. Vidare kom Malmquist fram till att pojkarna har en tendens, enligt lärarna i undersökningen, till sämre uthållighet, sämre koncentrationsförmåga och sämre emotionell stabilitet än flickorna (Stadler, 1994).

Kännetecknen vid dyslexi

Enligt Stadler (1994), finns det inget kännetecken som ensamt kan avgöra om en person har dyslexi. Diagnos kan ställas enbart när vissa kännetecknen uppträder tillsammans och bildar ett mönster. Det primära är svårighet med de talade ordens relation till skriftspråket. Svårigheterna kan i olika grad omfatta antingen läsning och skrivning eller endast skrivning eller stavning. Det finns inga bestämda mått på hur stora svårigheterna ska vara för att man ska bli betraktad som dyslektiker. Personer med dyslexi gör många fel, men man får för den skull inte dra slutsatsen att många fel alltid tyder på dyslexi. Stadler menar att man måste se de bakomliggande mönstren. Vad som påtagligt skiljer dyslektiker från andra är att deras problem är särskilt långvariga och svåra att övervinna. Hos dyslektiker som lärt sig läsa kvartstår ofta en långsamhet vid läsning.

Kännetecknen som kan framträda vid dyslexi:

- läser långsamt och hackigt
- läser alltför fort
- gissar mycket
- stannar upp och läser om
- utelämnar eller läser fel på småord och ändelser
- gör tillägg, till exempel: helt – helst, igen – ingen, bagare – bargaren
- kastar om bokstäver: bar – bra, börd – bröd
- vänder hela ord: som – mos, mot – tom
- drar med tidigare i samma ord: skrattade – skrattatade

Andra kännetecknen man ofta finner hos dyslektiker är:

- oklar handdominans
- svag senmotorisk utveckling
- svag kroppsuppfattning
- sen mognadsutveckling
- svårigheter med riktningar och sekvenser
- svårigheter att upprepa långa ord
- svårigheter med andra symboler (noter, siffror)

- långsamhet
- svag koncentrationsförmåga
- uppmärksamheten lätt avledbar
- bristande uthållighet

Läsvårigheterna medför andra problem menar Stadler. Om läsningen är långsam, hackig och osäker och kräver stor ansträngning uppstår inte full förståelse av det lästa. Om lästakten är alltför långsam hinner läsaren glömma bort början av en mening innan han eller hon kommer till slutet. Läsförståelsen försämras eftersom den psykiska förmågan inte räcker till för att både avläsa bokstavskoden inom rimlig tid och ta till sig och bearbeta innehållet tillfredsställande. De är osäkra på bokstävers form och ljud, kastar om konsonanter och utelämnar ofta vokaler och ändelser. Det är också vanligt att de glömmet ringar och prickar och spegelvänder bokstäver och siffror (Stadler, 1994).

Får man inte ut något av sin läsning kan det kännas meningslöst att fortsätta läsa. Man undviker läsning alltmer och detta medför att ordförrådet inte ökar. Stavningsförmågan blir också begränsad när man inte läser och skriver. De som gör sitt bästa men ändå möter kritik och blir missförstådda får allt sämre självförtroende. Genom att de skriver alltmer sällan minskar den lilla färdighet de hade. Det är vanligt att dyslektiker skriver med otydlig skrift för att felet inte ska märkas. De skriver även ofta korta meningar och använder gärna ord som de kan stava till. Vid skriftliga prov tar läsningen och skrivandet sådan kraft att eleven inte hinner visa sina kunskaper, utan misslyckas på provet. Andra försöker att dölja sina problem genom att bli klassens bråkstake eller clown eller genom att göra sig osynliga (LÄSK- pärmen, 2001).

Hur kan lärare ge stimulerande undervisning och stöd?

Enligt Myrberg (2003) är hög lärarkompetens den mest betydelsefulla beståndsdel i pedagogik som lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer. Det gäller både för dyslexi och andra typer av läs- och skrivsvårigheter. Läraren behöver ingående kunskaper om språklig utveckling och kan använda arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas förmåga och individuella strategier. Ett systematiskt välplanerat arbetssätt måste samtidigt vara motiverande och upplevas som meningsfull av eleverna.

Högläsning är ett viktigt pedagogiskt verktyg även för äldre barn och ungdomar. På samma sätt som högläsning kan stimulera barns framtida läsande, så kan barns muntliga berättande stimulera framtida skrivande. De barn som kommer från mer begränsade språkliga miljöer behöver mer än andra, en verklighetsanknytning i det de gör. Det är viktigt att kunna relatera till deras verklighet som är bekant och engagerar dem. Syftet med läsningen bör framgå och om de skriver bör det finnas en mottagare som ska läsa det de skriver (Myndigheten för skolutveckling, 2001).

Framgångsrika arbetssätt vid undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter, kännetecknas av att läraren:

- skapar en miljö som främjar läs- och skrivinlärning
- utgår från en tydlig och uttalad undervisningsstruktur

- ger stort utrymme för olika läsaktiviteter
- väljer textmaterial på lämplig nivå
- anpassar sin undervisning till varje enskilt barns förutsättningar
- uppmuntrar eleverna att reflektera över, och styra sin egen utveckling
- leder klassrumsarbetet och utnyttjar resurser på ett skickligt sätt

Dysthe (2000) skriver i *Det flerstämmiga klassrummet*, om det dialogiska klassrummet, som handlar om undervisning som bygger på ett samspel mellan lärare och elever, samt mellan eleverna. En lärare, i undersökningen, använde sig av loggböcker. Genom loggböckerna kunde hon se hur eleverna förhöll sig till lärostoffet, hur hon kunde använda sig av deras erfarenheter och vad hon måste tillföra, göra om och ge nya perspektiv på. Via kommentarer av läraren i loggböckerna visar hon att hon förväntar sig att eleverna ska tänka och använda sina tankar konstruktivt. Förståelsen och meningsfullheten utvecklas under tiden i ett samspel mellan lärare, elever och stoff i denna process. Via loggböckerna bygger läraren systematiskt upp varje elevs bild av sig själv, som någon som kan lära sig. Det sker genom dialog med eleverna via loggboken, samt genom att använda sig av det de skrivit i klassen. Dysthe skriver vidare att elever som vant sig vid att använda sig av det som klasskamraterna säger och skriver, som redskap för att komma vidare i sitt tänkande, refererar till vad andra menat, kommer med andra åsikter eller utvecklar det. Detta är kärnan i det flerstämmiga eller dialogiska klassrummet. Det handlar om att förändra elevernas syn på sig själva som tänkare och kunskapsbyggare.

Undervisningen i det dialogiska klassrummet förutsätter god planering av lärarna, men även flexibilitet. Det gäller å ena sidan att hitta en balans mellan lärarens ämnesmässiga dominans och lektionens mål och å andra sidan att eleverna dominerar på det sätt som kan bli fallet då läraren är öppen för bokstavligen allt som eleverna tar upp. "Genom att systematiskt planera ett samspel mellan det muntliga och det skriftliga sättet att använda språket kan läraren skapa optimala inläringsmiljöer för olika elever" (s.238). Något som betonas är ett äkta engagemang utav läraren, att läraren skickar signaler om att eleverna har något att bidra med och att eleverna ser en koppling mellan det de ska lära sig och sitt eget liv och sina erfarenheter. Eleverna bör också ha en viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna (Dysthe, 2000).

Arbetsätt och kompensatoriska läromedel vid undervisning

Begreppet kompensation betyder enligt Svenska Akademiens ordlista (2006), "ersättning, gottgörelse eller utjämning".

Enligt Jacobson och Lundberg (1995) kan avsikten med teknisk kompensation vara att ersätta eller utjämna funktionsnedsättningen hos personer med funktionshinder, ett medel med vilket man försöker gå runt svårigheterna. Kompensatoriska stödåtgärder som ett medel att utjämna en funktionsnedsättning i en inkluderande skola bör ses på ett positivt sätt. Elever med nedsatt syn, med utprovade glasögon, inkluderas med lätthet i vanlig undervisning. Kompensatoriska hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter bör ses på samma sätt. De ger eleven en rättvis möjlighet att klara av skolarbetet.

Jacobson (2000) menar att de flesta individer med handikapp försöker på olika, mer eller mindre framgångsrika sätt, att kompensera sig själva att komma runt sina svårigheter eller sin funktionsnedsättning, s.k. *intern kompensation*. Det är viktigt att försöka utnyttja individens starka sidor vid all behandling och försöka underlätta personens egna kompensationsstrategier. Det kan till exempel vara elever som utvecklar en god lyssningsförmåga, där strategin är att försöka komma ihåg det som sägs och att skaffa sig kunskaper genom att lyssna på någon som berättar eller läser högt. Lärare, föräldrar eller andra kan läsa in text på band som eleven kan lyssna på och lära sig av. Andra elever använder alternativa inlärningsstrategier, genom att de har en speciell förmåga att koncentrera sig och fokusera väsentligheter. Det kan vara elever som utnyttjar sin visuella inlärningsförmåga och använder till exempel mind - map strategier till intern kompensation.

De som har en stark inre drivkraft att klara utmaningar motiverar sig själva till inre kompensation. Detta underlättas om eleven får stöd från hem och skola. Alla elever kanske inte klarar av att använda sig av inre kompensation. De har inte den inre styrka och begåvningsmässiga förutsättningar som behövs för att utveckla tillräckligt kompenserande interna strategier, för de krav som ställs på dem. För att uppehålla en bräcklig självbild, kan till exempel psykologiska försvarsmekanismer utvecklas. Man kanske förnekar att man har svårt att läsa eller förminskar betydelsen av att vara duktig i läsning. Ett annat sätt att upprätthålla en positiv självbild är att försöka bli duktig i något annat än läsning, till exempel idrott. I en pedagogisk situation bör man ta hänsyn till sådana "försvarsmekanismer" och se och förstå försvarens betydelse för individen.

Extern kompensation innebär åtgärder som direkt eller indirekt kan stödja en lässvags persons situation. Man kan skilja på två externa kompensationsvägar. Den ena är lärares och anhörigas accepterande förhållningssätt som kan kompensera funktionsnedsättningen och underlätta vardagen för personer i läs- och skrivsvårigheter. Den andra vägen är de möjligheter som ligger i modern informationsteknik. Ökade kunskaper bland skolpersonal om läs- och skrivsvårigheter är en förutsättning för ett kompenserande arbetssätt. Kunskaper om läs- och skrivsvårigheter är lika viktiga för ämneslärare som för specialpedagoger. Ett kompenserande förhållningssätt innebär mer än förlängd skrivtid och muntliga redovisningar. Möjligheterna att kompensera individer i läs- och skrivsvårigheter, med modern informationsteknik är idag mycket stora. Det är möjligt att "skraddarsy" tekniska lösningar för olika individer, genom att kombinera olika hjälpmedel. Dyslektiker med avkodningssvårigheter, behöver ofta både se och höra en text för att öka förståelsen (Jacobson, 2000).

Tekniska hjälpmedel

Förbundet funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter (FMLS) har gjort en sammanställning av förslag på tekniska hjälpmedel för att kompensera funktionshindret:

Ordbehandlingsprogram går bra att anpassa till personer i läs- och skrivsvårigheter. Programmet märker felstavningar och ger förslag på korrigeringar.

Rättstavningskontroll finns framtaget för dyslektiker. Programmet finns även på engelska för svenska dyslektiker.

Gustavas Ordböcker är en CD ROM-version av *Svenska ordboken* och *Engelsk ordbok*, som gör det möjligt att söka på ord, fastän man skriver in ordet felstavat, hamnar man på det ord man avsåg. Felstavningarna korrigeras av ett inbyggt program.

Saida är ett ordförslagsprogram som accepterar en viss felstavning och gör det enkelt och roligt att skriva på datorn. I programmet finns en stor ordlista på ca 200 000 ord, samt en liten med ca 40 000 ord innehållande de mest vanliga orden.

Talsyntes/skrämläsare. En talsyntes läser upp det som står på skärmen. Skrämläsaren kan läsa texten i alla Windows-program och man får texten uppläst med markör - medföljning. Programmet kan även läsa upp texter från listor och menyer.

Taligenkänning, är ett dikteringsprogram som används för att diktera till exempel dokument, och e-post genom att tala till datorn med en hastighet av upp till 160 ord i minuten.

OCR-program, omvandlar inlästa textsidor till text som kan bearbetas i ordbehandlaren.

C-pen är en liten scanner i fickformat. Den ger möjlighet till valda rader med text i stället för hela textsidor. Den lagrade texten överförs sladdlöst till datorn.

I *Tips om Läs- och Skrivsvårigheter (LÄSK- pärmen, 2001)* finns fler förslag på tekniska hjälpmedel, förutom de redan nämnda:

Scanner, läser in bilder och textsidor till datorn.

Ljutförstärkning, gör att rösten hörs tydligare.

Översättningspenna. Då man stryker med penna över ordet, visas den svenska översättningen i pennans fönster. Det engelska ordet blir uppläst med hjälp av talsyntes.

Wordpoint fungerar som en översättningspenna, men i datorn. Peka på ordet på skärmen så blir det uppläst och översatt.

IRISPen 11. En läspenna som överför texter till datorn. Engelsk text går att få uppläst.

AlphaSmart. Ett bärbart tangentbord med display. Texter kan skrivas in och lagras i olika filer, för att senare överföras till datorn.

Copyboard, en skrivtavla, liknande whiteboard, med möjlighet att få utskrift från tavlan direkt på papper.

Fickminne. En bandspelare som kan användas för korta anteckningar. *Voice It* är ett digitalt fickminne.

Freestyle. Vissa freestylar har möjlighet att ändra hastigheten på uppläsningen.

Läslinjal markerar raden i boken.

Det finns även lättlästa böcker som är skrivna med enkla texter. Det kan vara allt ifrån

klassiker som omarbetats till enklare text, samt nyskrivna böcker. Exempel på några bokförlag med lättläst litteratur är *Hegas*, *Opal AB* och *LL-förlaget*. 8 sidor är en lättläst nyhetstidning som kommer ut en gång i veckan. Den ges ut av LL-förlaget. En del läroböcker finns också i en lättläst version. Boken har då exempelvis lättare ord och större bokstäver. Boken kan också finnas på kassetband eller cd. Vid de nationella proven bör eleven få stöd i form av förlängd tid och inlästa frågor. De inlästa frågorna kan beställas hos *Liber* (LÄSK-pärmen, 2001).

Relationellt och kategoriskt perspektiv på skolans specialpedagogiska verksamhet

Persson (2001) skriver i *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* att skola och utbildning är motsägelsefulla verksamheter. Samtidigt som skolan skall vara likvärdig och målen lika för alla, skall den var öppen för och stödja mångfald och variation. Det är klassisk problematik inom pedagogiken och inte enbart en specialpedagogisk angelägenhet. I skollag, förordningar och läroplaner uttrycks samhällets intentioner och ambitioner, men där sägs inget om hur intentionerna ska förverkligas. Ofta upplevs detta i verksamheten som att målen är utopiska och omöjliga att nå. Specialpedagogiken har tagit på sig uppgiften att överbrygga gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter genom att erbjuda specialundervisning till vissa elever. De har fått en egen "inofficiell läroplan", anpassad till vad de bedömts klara av. De åtgärder som traditionellt använts är specialundervisning antingen i klassen eller i särskilda grupper.

Persson (2001) menar att specialpedagogisk verksamhet bör ses *relationellt*, det vill säga i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I ett sådant perspektiv är det viktigt vad som sker i samspelet mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet går inte att finna i en enskild individs beteende utan innebär att elevens förutsättningar också ses relationellt, att förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att nå uppställda krav eller mål. Mot ett relationellt perspektiv kan ställas ett *kategoriskt* perspektiv, som innebär att elevens svårigheter anses bero på brister hos individen, till exempel låg begåvning eller brister i hemmiljön.

Enligt ett relationellt perspektiv uppfattas pedagogisk kompetens som förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. Specialpedagogisk kompetens innefattar kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff. Specialpedagogiska behov finns när eleven är i svårigheter som uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön. Tidsperspektivet är långsiktigt och elev, lärare och lärandemiljön skall vara i fokus för de specialpedagogiska åtgärderna. Ansvar för den specialpedagogiska verksamheten förläggs hos arbetslag och lärare, med aktivt stöd från rektor (Ibid).

Enligt det kategoriska perspektivet uppfattas pedagogisk kompetens som ämnesspecifik och undervisningscentrerad, medan den specialpedagogiska kompetensen innebär kvalificerad hjälp som är direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter. Elevernas svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt bundna till individen. Tidsperspektivet är kortsiktigt och eleven är i fokus för de specialpedagogiska åtgärderna. Ansvar för åtgärderna ligger hos speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal (Ibid).

Förankring i styrdokument

Det finns särskilda lagar och förordningar angående elever med svårigheter i skolan. Läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi finns inte inskrivet i nu gällande lag- och förordningstexter för skolan. Det talas om "elever i behov av särskilt stöd" och "elever med särskilda behov" och "elever som har svårigheter i skolarbetet". Elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ingår i dessa grupper. Följande lagar och förordningar berör elever i behov av särskilt stöd:

Skollag (1985:1100)

I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (Skollag 1985, 2& kap.1).

Lpf-94

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionshinder. Det är skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt eller specialutformat program eller sådant individuellt program som är förenat med yrkesutbildning under anställning s.k. lärlingsutbildning, kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls- yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier. Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (Lpf 94 s.13).

Läraren skall:

utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, stärka varje elevs självförtroende, samt vilja och förmåga att lära, organisera arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Lpf 94 s.13)

Sedan ett antal år tillbaka har en undantagsparagraf för betygssättning från Skolverket tillkommit, den så kallade "PYS – paragrafen". Den gäller för elever som inte når upp till målen på grund av funktionshinder eller andra personliga förhållanden. Man har då möjlighet att som lärare vid betygssättning frångå vissa kriterier.

Den lyder som följer:

För samtliga betygssteg gäller att om särskilda skäl föreligger kan läraren bortse från enstaka kriterier. Med särskilda skäl avses här funktionshinder eller andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för eleven att uppfylla kraven för ett visst kriterium. De kriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till andra myndigheters föreskrifter skall dock alltid uppfyllas. Om särskilda skäl föreligger med hänsyn till personliga förhållanden hos enskild individ, kan dock bortses från enstaka kriterier. Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier (SKOLFS 2000: 134 2-4§§).

För behandling av elevvårdsfrågor skall det finnas en elevvårdskonferens vid varje gymnasieskola. Ledamöter i elevvårdskonferensen är rektor, företrädare för elevvården och berörd klassföreståndare eller motsvarande och annan berörd personal.

Rektor beslutar om den närmare sammansättningen av elevvårdskonferensen. Rektor eller den ledamot som rektor utser är ordförande. Elevvårdskonferensen får tillåta att även andra än ledamöter är närvarande och yttrar sig vid sammanträdena (Gymnasieförordningen, Gyf, 4 kap 1§).

Vid sammanträde med elevvårdskonferensen förs protokoll. (Gyf 4 kap 2§).

En vårdnadshavare kan be om en elevvårdskonferens om han anser att skolans åtgärder för att hjälpa eleven inte är tillräckliga. Elev, vårdnadshavare och anlitad specialkompetens kan då få närvara vid elevvårdskonferensen. Nästa steg kan bli ett upprättande av åtgärdsprogram om så behövs.

Enligt gymnasieförordningen skall en elev få stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen. Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven, och om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet (Gyf 1a & 8 kap).

Upprättande av åtgärdsprogram

Enligt Skolverket (2006) har det från och med den 1 juli 2006 införts förändringar i skolformsförordningen när det gäller särskilt stöd och åtgärdsprogram. Denna förändring gäller för samtliga skolformer samt de fristående skolorna. Syftet med förändringen är att stärka elevens rätt och ange en arbetsprocess som rektor ansvarar för. Förändringen innebär att utredningsansvaret har skärpts, vilket förbättrar förutsättningarna för att uppmärksamma behov av särskilt stöd. Ändringarna bör därför leda till att stödåtgärder fortsättningsvis fattas med bättre underlag. Det har även förtydligats vad som ska framgå av åtgärdsprogrammet. Centralt i skollagstiftningen är att ge särskilt stöd till en elev för att nå målen. Rektor har ansvaret att genomföra en utredning om det finns signaler om att eleven kan vara i behov av särskilda stödåtgärder. Om utredningen visar att eleven är i behov av stödåtgärder för att kunna nå målen, ska ett sådant stöd ges. Utredningen kan ta tid och om så krävs ska stödinsatser sättas in under tiden som utredningen pågår. Rektorn har ansvar för att utredningen utförs. I vissa fall kan utredningen göras snabbt och enkelt, till exempel av skolans egen personal. I andra fall kan det behövas en mer omfattande utredning och då behöver man anlita ytterligare utredningskompetens. Det bör finnas rutiner för hur personalen ska rapportera till rektor när det blir aktuellt att bedöma om en elev är i behov av särskilt stöd.

Det finns en arbetsprocess i 5 steg, som man kan följa för att kunna upptäcka och åtgärda särskilda behov. De 5 stegen är:

- 1 att uppmärksamma
- 2 att utreda
- 3 att dokumentera
- 4 att åtgärda (och följa upp)
- 5 att utvärdera

Denna arbetsprocess ska kontinuerligt dokumenteras. Vad ska framgå av åtgärdsprogrammet? Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska rektor se till att ett åtgärdsprogram upprättas. Åtgärdsprogrammet ska utarbetas av skolpersonal. Både elev och vårdnadshavarna har rätt att ta initiativ att ett åtgärdsprogram upprättas och de ska ges möjlighet att vara med och utforma den. Ytterligare utredning kan behöva göras av speciallärare, skolpsykolog och skolhälsovård. Då en elev har många lärare, är det viktigt att alla berörda är delaktiga i åtgärdsprogrammet och att de får ange hur de ska hjälpa eleven i sina respektive ämnen. Syftet med åtgärdsprogrammet är att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar. I åtgärdsprogrammet ska det framgå vilka elevens behov är och hur behoven ska tillgodoses, samt hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Åtgärdsprogrammet ska vara ett redskap för planering och samverkan mellan lärare och elevvård, elev och i förekommande fall, vårdnadshavarna, samt vidare för uppföljning och utvärdering av stödåtgärderna. Det är en skriftlig bekräftelse på vilket stöd eleven är i behov av och en beskrivning av de insatser som ska göras. Det ger eleven och vårdnadshavarna insyn i de bedömningar som skolans personal gör. Åtgärderna ska vara både kort- och långsiktiga och de ska lyfta fram elevens starka sidor och utgå från en helhetssyn på eleven.

Åtgärdsprogrammet bör inte endast belysa den enskilde elevens svårigheter och möjligheter ("individnivån"), utan man bör även se på hur skolans organisation svarar mot elevens förutsättningar och behov ("organisationsnivån"), liksom hur elevgruppen är sammansatt, hur eleven bemöts och om det finns arbetsformer som är mer kritiska eller mer stödjande för eleven ("gruppnivån"). De ska relatera till målen i läro- och kursplaner. Det ska anges vilka elevens behov är och hur behoven ska tillgodoses. Det är viktigt att syftet med åtgärderna konkretiseras så att programmet kan följas upp och utvärderas. Utvärderingen ska sedan användas så att det som därvid framkommit verkligen används för att förändra stödåtgärderna om det behövs. Genom att på detta sätt studera orsaken till att eleven gör framsteg, kan förhoppningsvis ny kunskap fås.

Skolverket har i sin tillsyn, ofta sett att skolorna vidtagit åtgärder i det enskilda fallet, men att det saknas en tillräckligt systematisk arbetsprocess. Genom att använda åtgärdsprogram som ett redskap i stödarbetet och genom att kontinuerligt följa upp och utvärdera insatserna ökar förutsättningarna för att åtgärderna ska få avsedd effekt. Uppföljning och utvärdering är det i arbetet oundgängliga länkar i en kedja av åtgärder som skolan ska vidta. Det är viktigt att åtgärdsprogram beaktar faktorer i elevens hela närmiljö och att det ges möjlighet för eleven och vårdnadshavarna att kontinuerligt medverka i stödprocessen. Meningen är att stärka elevens och föräldrarnas roll. Åtgärdsprogrammet beslutas på arbetsnärhets- eller elevvårdskonferens av skolan i samråd med elev och föräldrar. Samtidigt är det rektorn som bär det yttersta ansvaret för att ett åtgärdsprogram upprättas även om vårdnadshavarna motsätter sig detta. Det finns även en individuell studieplan Den skiljer sig från åtgärdsprogrammet, genom att den ger alla elever stöd för att utvecklas mot målen och den ersätter inte åtgärdsprogrammet. Den individuella studieplanen upprättas i anslutning till utvecklingssamtalen. Ett åtgärdsprogram kan

däremot upprättas när som helst under skolåret, så snart det framkommit att eleven behöver särskilt stöd (Skolverket, 2006).

Syfte

Syftet med vår studie är att beskriva och analysera arbetssätt och kompensatoriska läromedel som kan underlätta lärandet för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, samt även belysa om lärare arbetar utifrån ett relationellt eller kategoriskt perspektiv.

Metod

Vi valde att först studera vad forskare och författare säger om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och undervisningsmetoder. Kvale (1997) och Patel och Davidson (2003) talar om vikten av kunskap i ämnet för att kunna ställa viktiga frågor. Vi avgränsade oss till litteratur från 1994 och framåt för att få så aktuell information som möjligt. I litteraturen ingår kurslitteratur, forskningsrapporter och artiklar.

Därefter intervjuade vi ämneslärare i gymnasiet och specialpedagoger i grundskolan i två kommuner för att få en inblick i vilka arbetssätt och kompensatoriska läromedel de använder i undervisningen, om de arbetar ur ett kategoriskt eller relationellt perspektiv, samt hur de upplever att undervisningen fungerar. I vårt urval av ämneslärare beslöt vi oss för att tillfråga några av de lärare som vi kommit i kontakt med under vår VFU. Vi tyckte att en intervju var den mest lämpliga undersökningsmetoden för att få fram de fakta vi ville ha. Kvale (1997) anser att intervjuer är särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på sina upplevelser. En fördel med intervjuer är att de blir grundligare än enkäter. Frågan kan omformuleras om den som intervjuas inte uppfattar den direkt och man kan även ställa följdfrågor. Svaren blir mer utförliga och berättande än i enkäter. ”Den kvalitativa intervjun är en unikt känsligt och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörd ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord” (Kvale, 1997, s.70).

De etiska riktlinjerna att ta hänsyn till vid en intervjuundersökning enligt Kvale (1997) är *informerat samtycke* och *konfidentialitet*. Före intervjun informerade vi undersökningspersonerna om syftet för undersökningen, hur informationen skulle komma att användas och att namn och andra identifierande drag ändras vid redovisningen av intervjun.

Procedur

I intervjun använde vi ett skriftligt frågeformulär (bilaga 1 och 2), som vi delat ut till informanterna i förväg, så att de fått tid på sig att läsa frågorna och fundera över svaren. Enligt informanternas önskemål antecknade vi svaren istället för att använda bandspelare. Eftersom vi var två turades vi om att anteckna och hålla i konversationen. Efter intervjun renskrev vi anteckningarna och sammanställde dem.

Informanter

Våra informanter är 4 ämneslärare i gymnasiet, 2 resurslärare i gymnasiet och grundskolan samt 3 specialpedagoger i grundskolan.

Bengt är ämneslärare i svenska och har lång erfarenhet av undervisning i gymnasiet.

Erik är språklärare och har undervisat i drygt 20 år.

Helena är lärare i matematik på olika yrkesprogram och har arbetat som lärare i 20 år.

Johan är resurslärare och undervisar i främst kärnämnen.

Mia är språklärare och undervisar bland andra en grupp elever som inte klarat godkänt i engelska.

Maria är utbildad specialpedagog och har arbetat i grundskolan i 28 år.

Tina undervisar i svenska i år 9 och övrig tid i ett arbetslag med resurslärare och specialpedagog.

Carina är i botten mellanstadielärare, men har senare utbildat sig till specialpedagog. Hon arbetar med elever på mellan- och högstadiet, samt rådgivning till gymnasielärarna.

Sonja har en lågstadielärarexamen i botten och har senare utbildat sig till specialpedagog. Hon har arbetat som specialpedagog i mer än 20 år på lågstadiet.

Resultat

Nedan följer sammanfattningar av informanternas svar med åtföljande analyser. Först presenteras ämneslärarnas svar och sedan specialpedagogernas svar.

Ämneslärarnas svar

Hur gymnasielärarna får information från grundskolan, om eventuella läs- och skrivsvårigheter:

Informationen får man vid överlämnandekonferenser, då lärare från grundskolan delger gymnasielärare information om eleverna. Samtliga informanter tycker att den information man får är knapphändig, vilket beror på sekretessreglerna. Föräldrar och elev har efter överlämnandekonferensen möjlighet att tala enskilt med klassföreståndare i gymnasiet. Samtliga ämneslärare säger att om de upplever att en elev är i svårigheter och de inte fått någon information om detta, kontaktar de grundskolan för att få information. Lärarna diskuterar också enskilda elevers prestationer i kollegiala samtal och får på så sätt en bättre bild av elevens studiesituation. Man undviker att fråga eleven om hans/hennes svårigheter direkt, för att eleven inte ska känna sig utpekad. De elever som är diagnostiserade måste berätta för läraren om sina problem. Johan som arbetar i projektet "brygga", som fungerar som en övergång mellan grundskola och gymnasium, har

samarbete med både specialpedagogen på mellan- och högstadiet, samt ämneslärare i gymnasiet. Informationen sker via Johan från specialpedagogen till ämneslärarna i gymnasiet. De kan då få information om elevens svårigheter, läromedel som eleven arbetat med och på vilket sätt de arbetat.

Om elever i läs- och skrivsvårigheter ökat under senare år:

Flera av ämneslärarna anser att andelen elever som har svårt att läsa ökat under senare år. Många elever vill inte läsa högt i helklass. Man tror att det kan bero på att eleverna inte fått den stimulans de behövt vare sig i hemmiljö eller i skolan för att utveckla sina färdigheter i läsning. En av lärarna menar att en anledning till att man upplever en ökning av elever i läs- och skrivsvårigheter är att man blivit mer uppmärksam på problemen. Johan som arbetar med projektet "brygga" ser en klar ökning av elever i läs- och skrivsvårigheter. Han tror att sociala problem kan vara en bidragande orsak. Det är trötta barn och barn som saknar gränser. De har ofta koncentrationssvårigheter och är också ofta utåtagerande för att slippa läsa och skriva. Hörförståelsen är bra bland dessa elever, enligt Johan.

Anpassning av undervisning och vilka kompensatoriska hjälpmedel som finns att tillgå:

Ämneslärarna använder diagnostiska test för att kartlägga var eleverna står kunskapsmässigt och försöker anpassa undervisningen utifrån detta. På skolan finns en resursperson (Johan) som ger stödundervisning till elever som behöver det. Alla informanter anser att det oftast är pojkar som har problem. Stödundervisningen fungerar bra, men det är endast elever från centralorten som får hjälp med övergången från grundskolan till gymnasiet i projektet "brygga". Elever från andra orter får hjälp först när de börjat i gymnasiet.

En av lärarna berättar att han ofta har grupparbeten i klassrummet. Eleverna får läsa högt i smågrupper, vilket upplevs som positivt. Genom att anpassa grupp sammansättningen får svagt presterande elever "draghjälp" av de andra i gruppen. Elever som skriver dåligt får också möjlighet att muntligt besvara frågor i prov. Alla lärare känner till vilka kompensatoriska hjälpmedel som finns, men det är endast två av dem som använder dessa. En av språklärarna använder talböcker och matematikläraren använder ett laborativt arbetssätt, med anpassade läromedel. Alla brukar påminna eleverna om att det finns hjälpmedel om man vill använda dessa.

Johan som enbart arbetar med elever i svårigheter, har ofta högläsning med dem. Han brukar också hjälpa till att läsa upp frågor vid exempelvis prov. Eleverna brukar även lyssna på skivor till böcker, men det anser han fungerar mindre bra.

Bengt använder ofta OH, skriver mycket på tavlan och delar ut åhörarkopior.

Mia säger att hon skulle vilja anpassa undervisningen mer och hjälpa elever i svårigheter att komma igång med att använda kompensatoriska läromedel, men att det inte finns tid för det.

Samarbete med specialpedagoger:

Det finns inga specialpedagoger i gymnasiet. Ämneslärarna tycker att det skulle vara bra att kunna samarbeta med en specialpedagog. Helena brukar kontakta en specialpedagog i grundskolan när hon behöver hjälp eller tips. Johan fungerar som sagt som en länk mellan högstadiet och gymnasiet och han har tät kontakt med specialpedagogen på mellan- och högstadiet.

Om elever i läs- och skrivsvårigheter tillfrågas om hur de vill arbeta:

Samtliga lärare säger att de frågar eleverna hur de vill arbeta och informerar om att det finns hjälpmedel om man behöver det. Samtliga lärare anser att de inte har så stora möjligheter att individanpassa undervisningen, eftersom klasserna är stora och tiden inte räcker till.

Hur åtgärdsprogram används:

Ingen av ämneslärarna har haft någon elev med åtgärdsprogram.

Kompetensutveckling i att möta elever i läs och – skrivsvårigheter:

Alla informanter är positivt inställda till kompetensutveckling i att möta elever i läs- och skrivsvårigheter och det finns kompetensutveckling att få om man vill ha det.

Resultatanalys

Informationen om elever som börjar i gymnasiet upplevs som knapphändig av ämneslärarna, vilket beror på sekretessreglerna och ger oftast inte en tydlig bild av en elevs studiesituation. Detta upplevs som ett problem eftersom det kan dröja länge innan man upptäcker att en elev är i svårigheter. Det händer att ämneslärare kontaktar grundskolan för att få information om elever. Ingen av ämneslärarna har haft någon elev med åtgärdsprogram. Skolan är skyldig att upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Det räcker inte med en individuell studieplan. Ämneslärarna är positivt inställda till kompetensutveckling i att möta elever i läs- och skrivsvårigheter och det finns möjligheter att få det. De elever som kommer från grundskolan där resurspersonen (Johan) arbetar får möjligheter till anpassad undervisning direkt de börjar i gymnasiet.

Johan informerar lärarna i gymnasiet om elevens svårigheter, vilka arbetssätt och eventuella hjälpmedel de använt i grundskolan och ger också stödundervisning i gymnasiet till dessa elever. Detta upplevs som mycket positivt av ämneslärarna. De har själva inte möjlighet att hjälpa alla elever på grund av stora klasser och brist på tid. Andelen elever med läs- och skrivproblem har ökat under senare år, anser lärarna. Det kan bero på mer sociala problem, att barnen saknar gränser och är trötta. De har koncentrationssvårigheter och är utagerande för att slippa läsa och skriva. En bidragande orsak till att man upplever en ökning kan vara att man blivit mer uppmärksam på dessa problem. Informanterna menar att de oftast är pojkar som har problem.

Ämneslärarna försöker anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter

genom att ha högläsning i mindre grupper, skriva mycket på tavlan, använda OH och göra åhörarkopior till eleverna. Elever som skriver dåligt får svara muntligt på frågor i prov. Alla är medvetna om vilka kompensatoriska hjälpmedel som finns på skolan, men de är endast tre av lärarna som använder sådana. Däremot informerar alla lärare eleverna om vilka hjälpmedel som finns och frågar eleverna hur de vill arbeta.

Ämneslärarna tycker att det skulle vara bra att kunna samarbeta med specialpedagoger, men det finns ingen specialpedagog i gymnasiet. En av lärarna rådfrågar specialpedagogerna i grundskolan ibland. Ingen av lärarna har kommit i kontakt med elever med åtgärdsprogram. Alla ämneslärare är intresserade av att få kompetensutveckling i att möta elever i läs- och skrivsvårigheter.

Ämneslärarna arbetar ur ett relationellt perspektiv i det avseendet att de försöker anpassa undervisning och arbetssätt och använder vissa hjälpmedel för att underlätta lärandet för elever i läs- och skrivsvårigheter. Elevens svårigheter uppstår i mötet med utbildningsmiljön. Det är eleven, läraren och lärandemiljön som står i fokus i det relationella perspektivet på specialpedagogisk verksamhet i skolan.

Resursläraren Johan, skiljer sig från ämneslärarna med tankar om eleverna ur ett kategoriskt perspektiv. Han menar att eleverna bär på sina svårigheter och söker orsaken i sociala problem som exempelvis, trötta barn utan gränser, barn med koncentrationssvårigheter och utåtagerande barn.

Specialpedagogernas svar

Arbetssätt då elever är i läs- och skrivsvårigheter/på kort och lång sikt/ i klassrum, i mindre grupper eller individuellt:

Sonja anser att det är viktigt att i tid börja observera barn i svårigheter. Det finns en specialpedagog som arbetar mot förskolan och som informerar Sonja om det finns några svårigheter för något barn. Det de har märkt är att svårigheten ofta kvarstår, men de väntar så att barnet får gå klart år 1, för att "komma in" i klassen. I år 2 kan det vara lämpligt för eleven att komma in till Sonja. Sonja har ett " eget" rum för sina elever. Eleverna ser det inte som något problem att komma in till henne. De tycker snarare att det kan vara roligt. I början jobbar Sonja gärna ensam med dem, sedan om de jobbar med samma sak som de övriga eleverna i klassrummet, är Sonja även där med eleven. Då eleven kommer till Sonja första gången börjar hon med att göra ett test, till exempel *IL – Basis* eller *Provia*, där man utreder vad som behöver förstärkas.

Sonja tar därefter kontakt med hemmet och ser hur man kan hjälpa till hemma. Om eleven har tillgång till dator hemma kan man träna med *Lexia* – övningar, samt andra nätbaserade övningar. Sonja anser att det inte går att säga att ett program passar alla, utan det är mycket individuellt, från elev till elev. För elever i läs- och skrivsvårigheter handlar det mycket om att ljuda, läsa och skriva, lekar med orden, rim och ramsor, att öva språkfärdighet överhuvudtaget. Sonja säger att man gör samma saker som eleverna i klassrummet, men att det görs på ett annorlunda sätt. Samarbetet med hem, klasslärare och assistent (om det finns en) är viktigt, samt att eleven själv blir medveten om sina svårigheter och starka sidor. På kort sikt arbetar hon med eleven genom intensivträning med exempelvis att lära sig läsa. På lång sikt kan det röra sig om ett arbetsmaterial som tar

längre tid.

Maria anser att datorn är ett bra hjälpmedel, ett komplement till traditionell undervisning. Hennes elever använder sig mycket av stavningskontroll. Det är viktigt för eleverna att kunna lämna ifrån sig ett fint arbete, eftersom elever i läs- och skrivsvårigheter ofta har dåligt självförtroende. Det är inte bra att de får uppleva alltför många misslyckanden genom att läraren rättar mycket. Hon tycker att det bästa är om eleverna får arbeta i klassrummet, men upplever också att de känner sig utpekade när specialpedagogen kommer och hjälper dem. Det är viktigt att "skapa ett lugn" och bygga upp ett förtroende mellan elev och lärare, för att kunna gå vidare med lärandet. Det är också mycket viktigt att uppmuntra elevens starka sidor och inte bara koncentrera sig på de svaga.

Specialpedagogen Carina, som verkar på mellan- och högstadiet arbetar i arbetslag med Tina och Johan samt ytterligare en person. Carina poängterar, även hon, att det är mycket individuellt hur man arbetar med eleven. Arbetet utgår ifrån elevens förutsättningar. Carina talar om hur viktigt det är att skapa ett "möte" med eleven, vara lyhörd och finna de rätta ingångarna till eleven. Det material de bland annat arbetar med är *Lär och Kan* samt *Läs och Skriv* för högstadiet och gymnasiet. De har även samma läromedel som klassen, men de anpassar det. När man undervisar dyslektiker handlar det mycket om att omarbeta material. Det finns till exempel omarbetad litteratur. Det har också kommit en ny metod där man använder speciella glasögon som, så kallade *optometrist*, som ger visuell träning. Carina arbetar med elever i en studio. Hon upplever att högstadieelever uppskattar det mer än att arbeta i ett litet grupprum. Diagnostiserade elever är mer inriktade på att gå ifrån och jobba med Carina, än icke - diagnostiserade. De icke - diagnostiserade, som inte riktigt vill erkänna sina svårigheter, vill inte gärna gå ifrån klassrummet. Tina arbetar med dem i klassrummet men också i studion.

Samarbete med ämneslärare:

Sonja samarbetar inte med ämneslärare, men hon har varit med om att ämneslärare rådfrågat henne ibland. Carina berättar att det största samarbetet är med Johan som är länken mellan högstadiet och gymnasiet, men ämneslärare frågar även henne om råd och tips ibland.

Vilka kompensatoriska läromedel man använder:

Sonja berättar att hon använder digitalkamera, scanner, Daisyböcker, talsyntes, skolstil, ordbehandlingsprogram, exempelvis Word- och rättstavningskontroll, Alphasmart.

Upprättande av åtgärdsprogram:

Sonja som är specialpedagog på lågstadiet, anser att diagnostiseringen av elever borde ske tidigare. Oftast diagnostiserar man först i år 3, men man borde, enligt henne, redan göra det i år 2. Det är viktigt, anser hon, att man tittar på eventuella bakomliggande orsaker, se ur olika vinklar och titta på elevens miljö. Eleven behöver vuxenstöd och handledning. Alla elever som går till specialundervisning ska ha ett åtgärdsprogram. Det finns program för enklare och svårare fall. Det ges tre utvärderingstillfällen, sen går det vidare till stödteamet.

Carina, som är specialpedagog på mellan- och högstadiet säger att det först ges ett läraromdöme eller om föräldrar har kontaktat läraren, sedan följs det av ett åtgärdsprogram. Det innebär täta uppföljningar med utvärderingar som kommer regelbundet. Åtgärdsprogrammet innefattar kortsiktiga och långsiktiga mål. Det ska alltid finnas ett långsiktigt mål i botten.

Resultatanalys

Det är viktigt att i tid sätta in åtgärder för barn i svårigheter. Då eleven kommer första gången till specialpedagogen görs ett test för att utreda vad som behöver förstärkas.

Det är viktigt att man tittar på bakomliggande orsaker, att man får en helhetsbild av elevens situation. För alla elever som går till specialundervisning upprättas ett åtgärdsprogram.

Eleverna i lågstadiet arbetar i både grupprum och i klassrummet med specialpedagogen. Samarbeta mellan hem och skola är viktig och det är viktigt att eleven inser sina svårigheter och starka sidor. Vilka träningsprogram man väljer är mycket individuellt. Det finns inte ett program som passar alla. Det handlar om att öva språkfärdigheten på både kort och lång sikt och man gör samma saker som eleverna i klassrummet men på ett annorlunda sätt.

Datorn är ett viktigt hjälpmedel, speciellt stavningskontrollen som ger eleven möjlighet att lämna in ett felfritt arbete och slippa uppleva alltför många misslyckanden, när läraren rättar. Andra hjälpmedel som specialpedagogerna nämner är till exempel Daisyböcker, scanner och talsyntes. Man omarbetar också mycket material för att de ska passa elever i läs- och skrivsvårigheter. Det bästa är om eleven arbetar i klassrummet, men de kan känna sig utpekade när specialpedagogen kommer och hjälper dem. De är oftast de icke-diagnostiserade eleverna som inte insett sina svårigheter, som inte vill gå ifrån klassrummet. Det viktigaste är att eleven får lugn och ro, för att kunna utveckla sitt lärande.

Specialpedagogerna framhåller hur viktigt det är att inte bara fokusera på elevens svaga sidor utan även se de starka sidorna. Arbetet ska utgå från elevens förutsättningar och det är viktigt att man hittar de rätta ingångarna. Specialpedagogerna samarbetar inte med ämneslärare men det händer att ämneslärarna kommer och frågar dem om råd och tips ibland.

Specialpedagogerna arbetar ur ett relationellt perspektiv i det avseendet att de betonar vikten av att utreda bakomliggande orsaker till elevens svårigheter, att se helheten. Det är inte bara eleven som har brister utan det kan finnas orsaker i miljön och undervisningen som gör att eleven är i svårigheter. De arbetar också ur ett kategoriskt perspektiv, eftersom de inte samarbetar med andra lärare i grundskolan. Specialpedagogisk verksamhet bör ske i interaktion med annan pedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv.

Diskussion

Metoddiskussion

Syftet med detta arbete var att beskriva och analysera arbetssätt och kompensatoriska läromedel, som kan underlätta lärandet för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, samt belysa om man i gymnasiet arbetar med dessa elever utifrån ett relationellt eller kategoriskt perspektiv. Trots att vi endast intervjuade nio personer anser vi att vi fått en klar bild av hur man som pedagog kan underlätta lärandet för elever i läs- och skrivsvårigheter med arbetssätt och kompensatoriska läromedel och hur ämneslärare i gymnasiet försöker anpassa undervisningen för dessa elever. Frågorna vi ställde var formulerade på ett sådant sätt att informanterna kunde berätta utifrån sina egna erfarenheter. Om vi istället hade använt en enkätundersökning hade vi inte fått så utförliga och nyanserade svar som vid intervjun. Vi har valt att inte ta med citat från intervjuvaren, utan endast redovisa svaren som vi själva uppfattat dem.

Resultatdiskussion

Våra informanter bland ämneslärarna anser att det kan vara svårt som ämneslärare att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Dels är informationen från grundskolan om elevers svårigheter ofta bristfällig, på grund av sekretessregler, vilket kan medföra att det dröjer länge innan man får reda på hur elevens situation ser ut. Dels är klasserna stora och man hinner inte hjälpa alla elever så mycket som man skulle vilja. De flesta av ämneslärarna upplevde också att det inte har tillräckliga kunskaper i att möta elever i dessa svårigheter och ville få kompetensutveckling i ämnet. Det stämmer överens med vad Myrberg (2003) skriver i sin rapport att lärare behöver ha goda kunskaper om språklig utveckling och kunna använda arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas förmåga och individuella strategier. Ett systematiskt välplanerat arbetssätt måste också vara motiverande och upplevas som meningsfull av eleverna.

Specialpedagoger saknas i gymnasieskolorna, men i gymnasiet finns en resurslärare som undervisar elever i behov av särskilt stöd i främst kärnämnen, vilket upplevs som positivt. Ämneslärarna får också information via resursläraren om elevens svårigheter, på vilket sätt han/hon arbetat tidigare och om läromedel. En del ämneslärare frågar också specialpedagoger i grundskolan om råd och tips. Ämneslärarna försöker utifrån de förutsättningar som finns använda arbetssätt och hjälpmedel som främjar och underlättar lärandet för elever i läs- och skrivsvårigheter. Att använda OH, skriva mycket på tavlan och dela ut åhörarkopior är bra metoder som underlättar skolarbetet för dessa elever. Att både se och höra en text ökar förståelsen.

Enligt Myndigheten för Skolutveckling (2001) är högläsning ett bra pedagogiskt verktyg även för äldre barn och ungdomar och kan stimulera deras framtida läsande. Det är viktigt att eleverna är medvetna om syftet med läsningen och att det finns en verklighetsanknytning i det de gör. Dysthe (2000) talar om det dialogiska klassrummet, som bygger på ett samspel mellan lärare och elever, samt mellan elever. Vi tycker att detta arbetssätt borde passa elever i läs- och skrivsvårigheter. En av språklärarna låter eleverna läsa högt i mindre grupper i klassrummet. Genom att anpassa grupp sammansättningen får de elever som är svaga i läsning ”draghjälp” av andra i gruppen.

Specialpedagogerna framhåller att man bör arbeta utifrån elevens starka sidor och inte bara fokusera på de svaga sidorna. Det är viktigt att läraren är lyhörd för elevens behov och att man bygger upp ett förtroende för att uppnå de bästa förutsättningarna för lärandet. Eleven måste få möjlighet att förbättra sitt självförtroende och ha lugn och ro för att utveckla sitt lärande. En förutsättning för att eleven ska få rätt hjälp är att han/hon är medveten om sina svårigheter, men också om sina starka sidor. Om man är medveten om sina starka sidor har man möjlighet att kompensera sig själv, så kallad intern kompensation och komma runt sin funktionsnedsättning (Jacobson, 2000). Det kan till exempel vara att eleven istället för att anteckna det läraren säger, utvecklar en god lyssningsförmåga och försöker komma ihåg det som sägs och lär sig genom att lyssna på någon som läser högt eller berättar.

Genom modern informationsteknik kan en elev i läs- och skrivsvårigheter få indirekt eller direkt stöd i sin situation. Idag finns en mängd olika kompenserande läromedel att tillgå, till exempel stavningskontroll. Den ger eleven möjlighet att lämna in ett fint arbete, vilket kan betyda mycket för självförtroendet. Det viktiga i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter är att man alltid utgår ifrån elevens förutsättningar och anpassar arbetssätt och eventuella hjälpmedel till elevens behov. Det är viktigt att eleven själv får välja hur han/hon vill arbeta.

Den specialpedagogiska verksamheten i grundskolan i vår studie bedrivs ur både ett relationellt och kategoriskt perspektiv. Det relationella perspektivet kännetecknas av att man ser på elevens svårigheter som orsakade av olika faktorer. Svårigheterna beror inte bara på brister hos eleven själv utan även i omgivning och undervisning. Samarbete med andra lärare i grundskolan förekommer inte vilket kännetecknar ett kategoriskt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet. I ett relationellt perspektiv betonas samverkan mellan specialpedagogisk verksamhet och övrig pedagogisk verksamhet. Vi anser att ämneslärarna i vår undersökning arbetar ur ett relationellt perspektiv. De försöker anpassa undervisningen i klassrummet för elever i läs- och skrivsvårigheter. Genom att använda arbetssätt och även vissa hjälpmedel försöker man förbättra elevernas förutsättningar att uppnå uppställda krav och mål. De flesta av ämneslärarna vill ha kompetensutveckling i att möta elever i läs- och skrivsvårigheter, vilket tyder på att man är engagerad. Ämneslärare rådför också specialpedagoger om arbetssätt och läromedel. Det visar att man anser att problemet inte ligger enbart hos eleven utan även lärare och lärandemiljö är i fokus för åtgärder, att undervisning och arbetssätt bör anpassas till skilda förutsättningar för elevers lärande.

Fortsatt forskning

Efter att ha gjort en undersökning om anpassning av undervisning för elever i läs- och skrivsvårigheter ur lärares perspektiv skulle det vara intressant att göra en studie ur elevers perspektiv. Att undersöka hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever sin skolsituation och vilka arbetssätt som fungerar bäst för dem.

Tänkvärt: *Sagoförfattaren H.C. Andersen, Albert Einstein samt Winston Churchill som bland annat fick Nobelpriset i litteratur, var alla dyslektiker!*

Litteraturförteckning

Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund Studentlitteratur. ISBN 91-44-01561-5

Dysthe, O. (2000). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61631-7

FMLS. Skriv-Knuten. Solna: Förbundet FMLS.
www.skriv-knuten.fmls.nu/start.asp?sida=4161

Gillberg, C., & Ödman, M. (1994). *Dyslexi - vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-04183-2

Gymnasieförordningen (1992:394). www.notisum.se/rnp/sls/lag/19920394.HTM-165k

Høyen, T., & Lundberg I. (1999). *Dyslexi – Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-72266-X

Jacobson, C. (2000). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. Växjö universitet.
file://E:/jacobson-filer/Kompjacob.htm

Jacobson, C., & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och dyslexi*. Falköping: Liber Utbildning AB. ISBN 91-634-1397-3

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1

Lpf 94. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1100>

Lundberg, I. (1998). Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi. *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, Nr2/1998.

LÄSK- pärmen. (2001). *Tips om läs- och skrivsvårigheter från LÄSK – projektet*. Stockholm: FDB
www.fob.se/htm/lask_parmen.htm-7k-

Myndigheten för skolutveckling (2001). *Att läsa och skriva*.
<http://www.skolutveckling.se>

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lenanders grafiska AB. ISBN 91-85095-11-7

Myrberg, M., & Lange, A-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lenanders grafiska AB. ISBN: 91-85095-11-7

Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
ISBN 91-47-05109-4

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
AB. ISBN 47-05109-4

Stadler, E. (1994). *Dyslexi - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38031-3

SKOLFS (2000:134). Svenska Dyslexiföreningen. <http://www.ki.se/dyslexi/>

Skollagen (1985:1100). <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19851100.HTM>

Skolverket. *Nationella kvalitetsgranskningar. Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (2000:160). Örebro: Liber Distribution. ISBN 91-89313-91-7

Skolverket (2003). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*.
<http://www.skolverket.se> Hämtad 061212.

Skolverket (2006). *Åtgärdsprogram*.
<http://www.skolverket.se> Hämtad 061212.

Svenska Akademiens ordlista (2006). Stockholm: Nordstedts akademiska Förlag.
ISBN 9172274190

Zetterqvist, K. (2000). *På tal om dyslexi - En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköpings universitet: Tema barn.
ISBN 91-7219-698-X. ISSN 0282-9800

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor till ämneslärare

På vilket sätt får du information från grundskolan, om eventuella läs- och skrivsvårigheter hos elever som börjar i gymnasiet?

Anser du att det finns många elever som är i läs- och skrivsvårigheter? Ser du en ökning?

Hur anpassar du undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter och vilka kompensatoriska hjälpmedel finns att tillgå?

Samarbetar du med specialpedagoger? På vilket sätt?

Frågar ni eleven som är i läs- och skrivsvårigheter hur han/hon vill arbeta?

Hur använder ni åtgärdsprogram?

Får ni någon kompetensutveckling i att möta elever i läs- och skrivsvårigheter? Skulle ni vilja ha mer kompetensutveckling?

Bilaga 2

Intervjufrågor till specialpedagoger

På vilket sätt arbetar du/ni med elever i läs- och skrivsvårigheter?

På vilket sätt arbetar du med eleven på kort sikt? Samt på lång sikt?

På vilket sätt samarbetar du/ni med ämneslärare?

Vilka kompensatoriska hjälpmedel använder du/ni?

Vilka typer av arbetssätt anser du fungerar bäst?

Arbetar du med eleverna i klassrummet?

När och hur upprättar ni åtgärdsprogram?

Vad har du för utbildning?

