



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# En metod passar inte alla

En kvalitativ studie om lärares didaktiska metoder för att stötta  
eleverna i läs- och skrivsvårigheter.

**KURS:** *Examensarbete, 15 hp*

**PROGRAM:** *Kursen ingår i VAL*

**FÖRFATTARE:** *Helen Gustavsson & Marie Knipbo*

**EXAMINATOR:** *Martin Hugo*

**TERMIN:** *VT19*

## SAMMANFATTNING

---

Helen Gustavsson & Marie Knipbo

### En metod passar inte alla

Metoder och strategier som används av lärare, specialpedagog och speciallärare för att stötta eleverna i läs- och skrivsvårigheter.

Antal sidor 29

---

Med jämna mellanrum redovisas en bakåtgående trend för elevers måluppfyllelse i den svenska skolan. Elevernas läs- och skrivkunskaper har i detta sammanhang fått stor uppmärksamhet. Vi vet också genom forskning att en betydelsefull faktor för att vända denna trend är lärares kompetenser (Alatalo, 2011). Syftet med denna studie är att ta del av hur några lärare i årskurs 1-3 arbetar med elevers läs- och skrivundervisning och vilka metoder de anser vara mest framgångsrika. Studien inriktar sig på den stödjande undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. För att besvara forskningsfrågorna har semistrukturerade intervjuer genomförts med tre klasslärare, två speciallärare och två specialpedagoger. Fokus i studien har lagts på vilka didaktiska metoder som dessa lärare anser vara mest effektiva och vilka anpassningar de gör under klassrumsundervisningen för att tillgodose elevernas behov.

I studien framhålls den syntetiska undervisningsmetoden som mest betydelsefull för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Klasslärarna poängterar dock betydelsen av en balanserad undervisning i klassrummet som anpassas till elevens behov. När och hur syntetiska och analytiska metoder kombineras avgörs av läraren och är en del av lärarkompetensen. Den vanligaste stöttningsmetoden ges i klassrummet. Speciallärare och specialpedagog stöttar upp klassläraren eller tar över en del av ansvaret när anpassningen i klassrummet inte räcker till. Det innebär ofta en till en undervisning eller undervisningen i liten grupp.

---

Sökord: läs- och skrivsvårigheter, metoder, stöttningsmetoder, lärare

---

<b>Postadress</b>	<b>Gatuadress</b>	<b>Telefon</b>	<b>Fax</b>
Högskolan för lärande och Kommunikation (HLK) Box 10, 26551 11 Jönköping	Gjuterigatan 5	036-1010 00	036162585

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Bakgrund.....	2
2.1 Begreppsdefinition .....	2
2.2 Styrdokument .....	2
2.3 Läs- och skrivsvårigheter/Dyslexi .....	3
2.4 Tidigare forskning .....	4
2.4.1 Läs- och skrivutveckling.....	4
2.4.2 Miljöns påverkan .....	5
2.4.3 Forskning kring läs- och skrivsvårigheter .....	5
2.4.4 Betydelsen av lärares kompetenser i läs- och skrivundervisning.....	6
2.5 Syntetiska Inlärningsmodeller .....	6
2.5.1 Wittingmetoden .....	7
2.5.2 Bornholmsmodellen.....	7
2.5.3 Fonomix .....	7
2.6 Analytiska inlärningsmodeller .....	8
2.6.1 Whole Language.....	8
2.6.2 LTG.....	8
2.6.3 ASL .....	9
2.7 Balanserad läs-och skrivmetod.....	9
2.8 Didaktiska teorier .....	10
2.9 Sociokulturellt perspektiv.....	10
2.9.1 Cirkelmodellen.....	11
3. Syfte och frågeställningar .....	12
4. Metod .....	13
4.1 Val av metod .....	13
4.2 Urval.....	13
4.3 Genomförande.....	14
4.4 Bearbetning och analys .....	14
4.5 Forskningsetiska aspekter.....	15
5. Resultat .....	16
5.1 Respondenternas metoder i läs- och skrivundervisningen.....	16
5.2 Anpassningar .....	19
5.3 Identifiering.....	20
5.4 Resultatsammanfattning .....	21

6. Diskussion.....	22
6.1 Metoddiskussion .....	22
6.2 Resultatdiskussion.....	23
6.3 Slutord och förslag på vidare forskning .....	24
Referenser .....	25
Bilaga	

# 1. Inledning

Oroväckande resultat från internationella kunskapstester bl.a. Programme for International Student Assessment, PISA, visar på nedåtgående trend för kunskaper i ämnet svenska (Skolverket, 2018). Språk är en kommunikativ färdighet som innefattar flera dimensioner; förmågor som är av stor betydelse för det demokratiska samhället. I det skrivna ordet skapas möjligheter att ta och ge information vilket är en nyckel till utbildning och arbete. Digitaliseringen utgör en allt större del av kommunikationen både i sociala medier och genom användandet av e-post. Denna utveckling gör att läs- och skrivsvårigheter blir mera framträdande även under fritiden. Läs- och skrivförmågan hör också ihop med identitetsutveckling och självförtroende. Skolans uppdrag är tydligt formulerat i styrdokumentet, där framhålls att språket är människan främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2017). Undervisningen ska ge förutsättningar att utveckla elevernas tal- och skriftspråk. För elever i läs- och skrivsvårigheter är detta ett mödosamt arbete. Skolans uppdrag är att möta varje elevs behov, det innebär att undervisningen måste anpassas till elevers behov och förutsättningar (Skolverket, 2017). I skollagens första kapitel (SFS 2010:800) betonas att hänsyn ska tas till elevers skilda behov samt rätten till undervisning som främjar den språkliga utvecklingen så långt det är möjligt (Nilholm, 2017). Lundberg (2014) har utarbetat övningar och identifiering för att tidigt fånga upp elever som är i riskzonen. Jakobsson och Nilsson (2011) hänvisar till en studie av Wolff som genomfördes 2009 och som visar på att det krävs olika pedagogiska insatser för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Det innebär att det är nödvändigt att skolan gör identifieringar av elevernas språkliga förmåga för att på så sätt kunna identifiera vilka pedagogiska insatser som eleven är i behov av. Lärares skicklighet att undervisa samt förtrogenhet med didaktiska arbetssätt och metoder är väsentligt för att kunna stärka läs- och skrivundervisningen (Eriksson, Grönvall & Johansson, 2013; Alatalo, 2016; Tjernberg, 2013). Syftet med denna studie är att belysa metoder och strategier som några lärare anser vara verkningsfulla i undervisningen för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter.

## 2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras en begreppsdefinition samt nationella och internationella styrdokument för läs- och skrivundervisning med fokus för elever i svårigheter. I kapitlet berörs också läs och skrivsvårigheter/dyslexi och tidigare forskning. Därefter förklaras två traditionella läs- och skrivinlärningsmetoder och olika varianter av dessa, slutligen nämns teorier.

### 2.1 Begreppsdefinition

**Syntetisk inlärningsmetod:** Undervisningen utgår från delarna (bokstavsljud) till helheten (ord och mening). (Tjernberg 2013)

**Analytisk inlärningsmetod:** Undervisningen utgår från helheten till delarna (a.a.).

**Läs- och skrivsvårigheter:** Läs- och skrivsvårigheter är det allmänna begreppet som inkluderar alla som har svårigheter att läsa och/eller skriva oavsett av anledning (Svensk dyslexiföreningen 2019-03-03).

**Dyslexi:** Utgör en undergrupp till allmänna läs- och skrivsvårigheter med specifika, ofta ärftligt betingade svårigheter vid läsinläringen (a.a.).

### 2.2 Styrdokument

Enligt skollagen ska utbildningen främja alla elevers utveckling och lärande. Hänsyn ska tas till elevers olika behov och stöd ska ges så att de utvecklas så långt som möjligt. (SFS 2010:800). I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) (Skolverket, 2017) kan man läsa att syftet med undervisningen i svenska är att alla eleverna utvecklar kunskap i och om svenska språket. Undervisningen ska bidra till att eleverna får tilltro till sin språkförmåga så att de kan uttrycka sig i olika kontexter för olika ändamål samt att de utvecklar språket för att tänka, kommunicera och lära. Elevernas intresse för att läsa och skriva ska stärkas genom undervisningen. Sedan läsåret 2016/17 finns ett kunskapskrav i läsförståelse att uppnå i slutet av årskurs 1. Eleven ska då kunna läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda både ljudningsstrategi och helordsläsning. Vidare ska eleven visa begynnande läsförståelse genom att återberätta och ge kommentarer om vissa delar av det lästa. Efter att ha lyssnat till en text ska eleven kunna föra enkla resonemang om innehåll samt göra jämförelser med sina egna erfarenheter (Skolverket, 2017).

För att nå kunskapskraven för godtagbara kunskaper i svenska i slutet av årskurs 3 behöver eleven kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda olika lässtrategier. Vidare ska eleven kunna skriva enkla texter där hen visar kunskap om hur man använder stor bokstav, punkt och frågetecken. Eleven behöver kunna stava ord hen vanligen själv använder samt andra vanliga ord som förekommer i elevnära texter. I elevers berättande texter ska det finnas en tydlig inledning, handling och avslutning. De faktatexter som eleven skriver ska innehålla grundläggande ämnesspecifika ord och begrepp så att innehållet klart framgår (Skolverket, 2017).

De internationella styrdokument gällande skolan som Sverige antagit är FN:s konvention om barns rättigheter och Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006). I FN:s konvention om barns rättigheter fastslås att alla barn har rätt till utbildning (Utrikesdepartementet, 2006). Salamancadeklarationen har tagit fram en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder (Svenska Uneskorådet, 2006). Det innebär att skolor måste ge elever med inlärningssvårigheter, vilka under sin skolgång har särskilda pedagogiska behov, undervisning som bygger på vad som i Salamancadeklarationen nämns som ”den sunda pedagogikens väl beprövade principer” (a.a., s.17). Utgångspunkten är att skillnader mellan människor är normala och att det är elevens behov som styr och formar undervisningen. En sådan pedagogik gynnar alla elever och därmed hela samhället. Vägledande är att alla elever bör ges samma undervisning dock med stöd till de som behöver det (a.a.).

### 2.3 Läs- och skrivsvårigheter/Dyslexi

Dyslexi betyder ordagrant översatt “*svårigheter med ord*”. Specialpedagogiska specialenheten (2018) säger att läs- och skrivsvårigheter är ett övergripande begrepp där dyslexi endast utgör en orsak till den nedsatta funktionsförmågan. En gemensam faktor för alla som har läs- och skrivsvårigheter är svårigheten att tillgodogöra sig skriven text. Läs- och skrivsvårigheter av generell karaktär är betydligt vanligare än dyslexi. Svårigheterna kan bero på bristfällig undervisning, för lite övning, koncentrationssvårigheter, annat modersmål eller dyslexi. Dessutom kan medicinska, språkliga, sociala, emotionella eller begåvningsfaktorer påverka (a.a.). Alatalo (2012) uppger att med termen läs- och skrivsvårigheter har man någon slags svårighet i läs- och skrivprocessen (Myrberg & Lange, 2005). Det kan vara specifika läs- och skrivsvårigheter, *dyslexi* (Höien & Lundberg, 1999). Det kan också handla om att eleven ännu inte har blivit medveten om att varje ord i det talade språket byggs av fonem, vilket kan innebära svårigheter att lära sig hur bokstav och ljud korrelerar. Bristande fonologisk medvetenhet resulterar ofta i svårighet med avkodning och läsflyt (Adams, 1990). Myrberg (2018) framhåller, om lärare ser att eleven halkar efter, men inte gör någonting, är det sannolikt att de eleverna får en dyslexidiagnos så småningom. Om man däremot agerar direkt med konventionell specialpedagogik, ”en till en insats” svarar de flesta elever bra på det. Störningen håller i sig över tid även om läsningen efter hand kan förbättras avsevärt. Dock brukar

stavningsproblemen kvarstå resten av livet. Gillberg och Ödman (1995) samtycker med att dyslexi är i särklass det vanligaste hindret för normal läsinlärning och borde ha en central plats i det specialpedagogiska arbetet i skolan. De definiera dyslexi som "ett biologiskt orsakat tillstånd som, trots normalbegåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter (a.a., 1995, s. 16).

## 2.4 Tidigare forskning

Forskning kring undervisningsmetoder och strategier med avsikt att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter har gjorts med utgångspunkt från olika perspektiv och av olika forskare. I detta avsnitt redogörs några av dessa.

### 2.4.1 Läs- och skrivutveckling.

Språkutvecklingen grundläggs redan i barnets tidiga år. Språkliga aktiviteter som läsning och skrivning är en fördjupning av barnets tidigare språkkunskaper. Den språkliga aktiviteten *tala* utvecklas naturligt i barnets språkliga miljöer medan *läsa* och *skriva* kräver undervisning (Tjernberg, 2013). En viktig förutsättning för läsinlärning är språklig medvetenhet vilket innebär att barnet kan uppmärksamma sitt eget språk, urskilja fonem, ord och meningar (Lundberg, 2010). Andra viktiga förmågor som läsutvecklingen vilar på enligt Lundberg (a.a.) är den alfabetiska principen, ett gott ordförråd samt motivation eller uppgiftsorientering. Uppgiftsorientering innebär i detta sammanhang uppmärksamhet, koncentration och uthållighet. Innan skolstart har de flesta barn på något sätt uppmärksammat delar av språket. De allra flesta sjuåringar har ett väl utvecklat talspråk, vilket innebär att de är goda användare av språkets fonologiska sida. I de flesta fall är de dock omedvetna om denna förmåga och det krävs en systematisk vägledning av lärare som hjälper elever att synliggöra sin kunskap (Taube, 2007). Taube uttrycker det: "På något sätt måste språkets fonologiska sida dras fram ur det kognitiva omedvetna" (a.a., sid. 54). Med den fonologiska medvetenheten skapas möjlighet till avkodning det vill säga omvandla skriven text till fonem och inkodning där ljud sätts samman till ord. Skrivutvecklingen är viktigt att bevaka under de första skolåren då det finns goda möjligheter att bryta onda cirklar (Lundberg, 2008). En förutsättning för att behärska skrivandet är enligt Lundberg (a.a.) att stavning och meningskonstruktion är automatiserat och att inneha ett gott ordförråd. Elevens arbetsminne är ytterligare en betydelsefull förmåga för skrivinlärning liksom förmågan att organisera sitt tänkande. Lundberg (a.a.) poängterar läsandet och skrivandet som sammankopplat i läs- och skrivutvecklingen. Lundberg har (likt läsutvecklingen) delat in skrivutvecklingen i olika delar; klotter till stavning, meningsbyggnad och textform, funktionell skrivning, skapande skrivning och intresse och motivation.



## 2.4.2 Miljöns påverkan

Bjar och Liberg (2003) skriver att elevers språkutveckling är olika. De växer upp i olika sociala och kulturella miljöer med ett eller flera språk. En del träffar många olika människor med olika kulturell bakgrund under sin uppväxt, medan andra endast har ett litet socialt kontaktnät. Vissa växer upp i språkligt rika kulturer som möjliggör deras aktiva medverkan till samtal och diskussion medan andra elever inte ges samma språkliga utrymme. En del elever ingår i en kultur där en mängd uttrycksformer som bild, dans, film, böcker och datorer är en självklar sak medan andra känner sig främmande i en sådan miljö. Några växer upp med funktionshinder som kan påverka deras möjlighet att ingå i och utveckla en bred språklig repertoar. Skolans roll är att möta alla dessa olika grupper för att på bästa sätt stödja deras språk-, tanke- och kunskapsutveckling som är centralt för ett samhälles utveckling. De behöver en medvetenhet om olika språkliga redskap och dessas betydelse i det egna lärandet och i mötet med andra människor inom och mellan kulturer (a.a.). Skriftspråket finns omkring oss i samhället i olika sammanhang, men det är inte alla elever som uppmärksammar detta. Därför kan det vara avgörande om den skriftliga miljön runt eleverna kan göras attraktiv och tydlig (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2016). Taube (2013) anser att vid sidan av den nödvändiga dialogen är det också betydelsefullt att eleven omges av en rik och varierande social och fysisk miljö, som i sig ger upphov till språkutvecklande samtal där barnet uppmuntras att ställa frågor. En positiv miljö gör att människor växer och utvecklas (a.a.).

## 2.4.3 Forskning kring läs- och skrivsvårigheter

Myrberg (2003) genomförde på Skolverkets uppdrag en översikt av forskningen kring läs- och skrivsvårigheter. Effektiv läsinlärning utmärks av att eleven tränar läsning och skrivning på alla nivåer. Man övar såväl fonologisk medvetenhet och rättstavning som läsförståelser. Myrberg (a.a.) hävdar också att de som lägger mest tid på direkt undervisning i *hur* man gör när man läser och skriver, *hur* ljud och bokstav hänger samman, ger bästa resultat. De lyckas bättre om träningen innehåller fonologisk medvetenhet. För elever med dyslexi är sådan träning en förutsättning för framgång. Det räcker inte med "mer av samma". Lästräningen måste innehålla moment som tillför något mer och annorlunda än det man får i den vanliga undervisningen (a.a.). Taube (2013) medger att en framgångsrik läs- och skrivinlärning förutsätter fonologisk medvetenhet. Det är det första kravet som ställs på eleven när de ska lära sig läsa och skriva.

I Konsensusprojektet, ringade man genom intervjuer in vad som förenar svenska forskares syn på läs- och skrivfrågor (Myrberg, 2003; Myrberg & Lange, 2005). Den svenska forskargruppen menar att ett framgångsrikt arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter kännetecknas av att läraren har hög lärarkompetens. Samt att tidiga insatser görs i läs- och skrivinlärning (Myrberg & Lange, 2005). Undervisningen bör vara kontinuerlig och strukturerad och det bör finnas tillräckligt med tid och lärarstöd. Ett strukturerat arbetssätt behöver vara motiverande för eleven (Nauclèr & Magnusson, 2002).

#### 2.4.4 Betydelsen av lärares kompetenser i läs- och skrivundervisning

Myrberg (2003) hävdar att lärarnas kompetens är den mest betydelsefulla faktorn för en framgångsrik läs- och skrivundervisning. Det innebär bland annat att kunna möta elever med olika lärandemetoder och material, något som han menar kan vara avgörande för att stötta elevers läs- och skrivutveckling. Speciellt viktig är kompetens för de elever som har svårigheter att nå kunskapsmålen (a.a.). Detta är en insikt som Myrberg delar med flera forskare. Alatalo (2016) och Tjernberg (2013) pekar på vikten av lärares kompetens för en framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Tjernberg menar att lärares teoretiska kunnande resulterar i förmågan att kunna se var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling och därigenom kunna möta eleverna på lämplig nivå. För att få eleverna att förstå den alfabetiska principen menar Alatalo (2016) att det är av betydelse att lärarna själva förstår varför det är viktigt att kunna bryta ned det talade språket i enskilda ljuddelar. Att känna till stavningsregler samt grund- och sammansatta ords betydelse för stavningen nämns som andra viktiga kunskaper för effektiv läs- och skrivundervisning. Samtidigt behöver lärare känna till vilka fonem och grafem som är lämpligast att börja med i den första läsundervisningen (a.a.). Swärd (2008) liksom Wedin (2008) påtalar även sambandet mellan lärares språkliga kompetenser och elevernas kunskaps- och språkutveckling. Utmaningen ligger enligt Wedin bland annat i att kunna överbrygga elevernas vardagsspråk till skolspråk (a.a.). Även Fischbein och Östberg (2003) har i sin studie visat på betydelsen av lärarkompetenser såväl i teoretiska kunskaper som i att möta eleven i den praktiska undervisningen. Fischbein och Östberg menar också att i lärarkompetensen ligger förmågan att hitta balansen mellan teori och praktik liksom förmågan till jämvikt av styrning och frihet i undervisningssituationen. Dessutom framhåller de förmågan att i den gemensamma planeringen ta hänsyn till varje elevs behov och utmaningar som ytterligare en betydelsefull lärarkompetens (a.a.).

#### 2.5 Syntetiska Inlärningsmodeller

Det är ljud- och uttalslära som lärs ut i lärometoden, som också brukar benämnas *ljudmetod*. Att lära sig att läsa innebär att lära sig grammatiskt läsande och eleven får lära sig att hantera det alfabetiska skriftsystemet (Liberg, 2006). Enligt bottom-up-teorier går läsningen från delarna (bokstäverna och ljuden) till helheten (ord och meningar och texter) och slutar med att läsaren förstår. I undervisningen använder man sig av läsläror eller läseböcker som är uppbyggda efter principen från det lästekniska lätta till det lästekniska svåra. Bokstäver som är lätta presenteras först samt ord som är lätta att sammanljuda. Parallellt lärs högfrekventa ord in som ordbilder. Genom en välstrukturerad inlärningsgång lär sig eleverna att avkoda och därmed lära sig läsa (Taube, 2007). Wittingmetoden, Bornholmsmetoden samt Fonomix är olika bottom-up teorier man använder sig av.

### 2.5.1 Wittingmetoden

En variant av traditionella läsinlärningsmetoder är Wittingmetoden, vars upphovsmakare är Maja Witting. Metoden bygger på elevens talspråk och att lärprocessen utgörs av en lästeknisk del samt en del av förståelser och innehåll. Dessa två delar tränas var för sig men undervisas parallellt. Språkstrukturerna som tränas bygger inte på innehållsord utan på innehållneutrala bokstavskombinationer som till exempel la-ra-ip-uk-slå-pri. Målet är att sambandet mellan fonemen och bokstavssymbolen ska läras och automatiseras liksom läsriktningen. Förståelsen/innehållsdelen är däremot enligt metoden en förändlig process som inte kan automatiseras utan utvecklar och inspirerar till ny kunskap hela livet (Wittingföreningen, 2019) När tekniken fungerar och språkljuden kan hållas samman till ord och kan avgränsas från varandra uppstår möjligheten att fritt och lätt komma åt ett budskap som någon annan skapat. Innehållsdelen handlar om förståelsen av någon annans budskap (Eriksson et al 2013).

### 2.5.2 Bornholmsmodellen

I boken *Bornholmsmodellen* beskriver Lundberg (2007) hur språklekar genomförs av olika slag och målet är att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. I forskningen (Sternér & Lundberg, 2010) ser man att övningar där bokstäver ingår ökar den positiva effekten. Språklekar som Lundberg (2010) förespråkar tränar barnet att lyssna och uppmärksamma språkljuden genom till exempel rim. Lekarna handlar också om att förstå logiken i hur det skrivna språket är uppbyggt samt att det talade språket kan dela upp i ord och meningar. I dessa övningar bygger eleverna upp en fonemisk medvetenhet som är betydande för läs- och skrivutvecklingen (a.a.). Lundberg skriver också att högläsning är ett viktigt komplement till språklekarna eftersom eleven utvecklar sitt ordförråd, läsförståelse och muntligt berättande (a.a.).

### 2.5.3 Fonomix

Fonomixen är en metod där man arbetar med att kunna förstå munnens gester och att munnen formar språkljuden på olika sätt. Löwenbrand-Jansson (2000) försåg därför samtliga ljud med namn (Rundmun /o/, Tandväsare /s/) som hänvisas till uttal och hur ljuden produceras i munnen/talapparaten. Genom elevernas upprepade kopplingar medvetandegörs de om hur deras egen mun ska göra/producera ljuden till de olika bokstäverna. Man går också mycket noggrant tillväga med försiktig progression genom många varierande och lustfyllda övningar som ger säkerhet innan man går vidare (Lundblad, 2007).

## 2.6 Analytiska inlärningsmodeller

I analytiska läs- och skrivmetoder utgår man från helheten och förståelsen, därefter bearbetas och analyseras delarna i ord och fonem (Tjernberg, 2013). Analytiska inlärningsmodeller benämns också Top-down. Taube (2007) beskriver modellen med att läsaren använder yttre ledtrådar vid läsning. Förkunskaper och sammanhang från den redan lästa texten är centrala för inläring. Analytiska lärmeter är bland annat, Whole language, LTG, ASL.

### 2.6.1 Whole Language

Whole Language är en elevcentrerad lärmeter som syftar till att utveckla de språkliga förmågorna i meningsfulla sammanhang. Frank Smith är en av förespråkarna för metoden, han grundar bland annat sin teori på att helheten ger eleverna en mera lustfylld läsupplevelse (Tjernberg, 2013). I metoden ser man ett starkt samband mellan förmågorna läsa och skriva och menar att dessa utvecklas tillsammans. Lärandet sker i kommunikationen där sändare och mottagare tillsammans bygger ny kunskap. I varierande texter kan eleverna utmanas, i den tidiga läs- och skrivundervisningen är det av vikt att textmötet är underhållande och inspirerande (Eriksson et al 2013). Kiwi metodens grundtankar stämmer väl in i Whole Language. Vanligt är här att texten i undervisningen utgår från "Storbok och lillbok" där bildpromenader som tar vara på elevernas förförståelse är ett sätt att fånga elevernas intresse. Här ges utrymme för muntlig kommunikation där lärare utmanar elevers förståelse och fantasi (Körling, 2006). I den gemensamma läsningen uppmärksammas språkliga strukturer samt hur text och bild förstärker förståelsen. Lärarnas förtrogenhet med grammatiska och kommunikativa aspekter för de aktuella texterna är viktiga (Eriksson et al 2013).

### 2.6.2 LTG

Läsning på talets grund (LTG) är en lärmeter som utarbetats av Ulrika Leimar. Grundtanken är att läs- och skrivinläringen sker utifrån gemensamma texter. I dessa elevnära texter uppmärksammas sambanden mellan fonem och bokstav liksom den språkliga strukturen (Leimar, 1976). LTG-metoden kan ses i fem faser. (1) Samtalet som är den inledande fasen grundar sig i något som är gemensamt för elevgruppen; lyssna, tala och tänka är viktiga förmågor som beaktas. (2) Nästa fas, är det gemensamma skrivandet som innebär att läraren skriver ner gemensamma tankar. I detta arbete tydliggörs kopplingen mellan fonem och bokstav. (3) I den tredje fasen den gemensamma läsningen av texten tränas bland annat sammanljudning och läsriktning. I nästa fas läggs fokus på några av språkets grammatiska sidor och en genomtänkt struktur som anpassas till gruppens nivå. (4) I den fjärde fasen läser eleven texten på egen hand, läraren eller andra elever är mottagare. Eleven uppmuntras också att arbeta med texten genom att bland annat markera förutbestämda ord. (5) I den femte fasen vidareutvecklas texten genom att användas på olika sätt. Det kan innebära en grammatisk fördjupning eller att förstärka inläringen med exempelvis musik, bild och drama. (Eriksson et al 2013).

### 2.6.3 ASL

Att skriva sig till läsning (ASL), är läs- och skrivinlärning som bygger på elevernas egna texter. Läs- och skrivförmågan kopplas samman med digitala verktyg. I ASL-metoden är talsyntes en framgångsfaktor, genom den får eleverna fortlöpande bekräftelse av fonemens ljud och de ord de valt att skriva (Trageton, 2014). Arbetssättet har tagits fram och utvecklats av den norske pedagogen Arne Trageton. ASL-metoden utgår från skrivandet, Trageton (a.a.) hävdar att det är lättare att lära sig skriva än att läsa. Skrivandet fokuserar på iPad och dator som skrivverktyg och handskrivningen blir aktuell först i årskurs två. Trageton ser formlärdheten av bokstäverna som en praktisk färdighet. Den senare starten med användandet av pennan anser han gynna skrivprocessen dels för att den underlättas av att eleverna är bättre motoriskt rustade, dels för att eleverna är kognitivt förberedda genom det tidigare digitala skrivandet. Trageton (2014) betonar också "parskrivande" som en viktig del i ASL-metoden. Elever inspirerar varandra i det sociala samspelet, dels i den muntliga kommunikationen, dels språkligt och tekniskt. Trageton (a.a.) ser fördelar i att ASL påbörjas redan i förskolan/förskoleklass, då i form av lekskrivande och bokstavssträckor. En lek på tangentbordet som resulterar i bokstavssymboler som för eleven kan symbolisera en egen berättelse som de muntligt kan förmedla. Att arbeta med egna texter anser Trageton stärka elevers motivation på grund av att de bygger på elevernas verklighet, erfarenheter och intressen. Agelii Genlott och Grönlund (2013) har i sina studier av ASL-undervisningen dokumenterat positiva framgångskriterier. De hävdar genom sin forskning att elevernas texter har en tydligare struktur och ett rikare innehåll. I sin studie har de också sett att eleverna skriver längre texter på egen hand jämfört med elever i mera traditionell läs- och skrivträning. Agelii Genlott och Grönlund ser liksom Trageton, skrivprocessen som två olika processer en kognitiv och en motorisk. De menar att det finns pedagogiska vinster med att eleverna undervisas i en process i taget. De framhåller också ASL-metoden som framgångsrik i andraspråksundervisningen och för elever i läs- och skrivsvårigheter (a.a.).

### 2.7 Balanserad läs-och skrivmetod

Tjernberg (2013) beskriver i sin avhandling *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärandet* vinsterna med en balanserad undervisning. Det innebär att det finns en balans mellan funktionellt och formaliserat arbetssätt. Hur arbetsgången ska se ut kan variera, styrkan ligger i att flexibelt lärande vävs in i en strukturerad undervisning (a.a.). Det vill säga undervisningsmomentet utgår från ett sammanhang, men studeras också avgränsat och utifrån en noggrann planering för att språkliga strukturer ska läras in. I det balanserade arbetssättet möts de syntetiska och de analytiska metoderna. Tjernberg (a.a.) framhåller vikten av att se alla delar i den språkliga förmågan, det vill säga avkodning, inkodning, förståelse, kreativt skrivande. Tjernberg (a.a.) betonar vikten av lärares kompetenser för att hitta balansen mellan språkets form och funktion men också balansen mellan elevers behov av styrning och självständighet i sitt arbete. Ämnesövergripande undervisning är en viktig del av den balanserade läs- och skrivinlärningen. Samband mellan ämnen i skolan, elevers erfarenheter samt tidigare

kunskaper är centralt. I arbetet med olika genrer och texter tydliggörs språkets struktur. Tjernberg (2018) menar att vetenskapen om olika texters uppbyggnad är en förutsättning för att elever ska kunna ta sig an egenproducerade texter i skilda genrer. I det kollektiva lärandet poängteras samarbete där eleverna utvecklar en bättre förståelse för det som ska läras. I samarbete skapas lärandesituationer där elevers röster blir hörda och deras idéer konfronteras med andras, vilket utmanar tänkande och stärker kunskapsutveckling (Liberg, 2008).

## 2.8 Didaktiska teorier

Lärare använder sig av olika didaktiska teorier för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Vad ska undervisningen handla om? Varför ska det undervisas om innehållet? Hur ska undervisningen genomföras? Didaktiska teorier handlar om hur undervisningen bedrivs, framför allt är "varför-frågan" central eftersom det är i syftet som undervisningen tydliggörs (Nilholm, 2017). Ämnes- och områdesdidaktiken visar på hur lärare praktiskt gestaltar didaktiska teorier i sin undervisning. Teoretiker och forskare har genom tiderna satt sin prägel på olika didaktiska teorier. Några av dem som har bidragit till den pedagogiska diskussionen är bland annat Piaget, Vygotsky, Comenius och Dewey, vars tankar haft och har stort inflytande på lärande och undervisning. Didaktiska teorier kan kombineras med andra teorier men i didaktiken läggs fokus på hur läraren ska bedriva sin undervisning och inte i lika hög grad på hur omständigheter påverkar den faktiska undervisningen som i exempelvis det sociokulturella synsättet (Nilholm, 2017). Comenius var en betydelsefull pedagog som kommunicerade vikten av didaktik/pedagogik redan på 1600-talet och han bidrar än i dag med viktiga didaktiska reflektioner. I sitt inflytelserika verk *Didactica Magna* finns undervisningsstrategier som poängteras i dagens undervisning. Comenius översatte didaktik med konsten att undervisa en kompetens vilket enligt Comenius ingick i lärarens profession. Han ansåg att lärare skulle utgå från fyra frågeställningar i sin planering av undervisningen, *Vad? Hur? När? och Varigenom?* tydligast betonade han "hur aspekten" (Comenius, 1657/ 1989). Dessa didaktiska frågor är högst aktuella och känns igen i den moderna undervisningen. Comenius hävdade alla barns rätt till undervisning och la ansvaret på läraren att forma undervisningen utifrån barnets kunskapsnivå. Han framhöll samtalet som ett verktyg till kunskap (a.a.) något som känns igen i Vygotskijs sociokulturella teori.

## 2.9 Sociokulturellt perspektiv

Ett sätt att se på lärande är det sociokulturella perspektivet med Vygotskij som företrädare. Med det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt är tanken att lärande sker i ett socialt samspel. Detta innebär enligt Trageton (2014) att man skriver i "parskrivande" som är en viktig del i ASL-metoden. Elever inspirerar varandra i det sociala samspelet, dels i den muntliga kommunikationen, dels språkligt och tekniskt. Vad vi lär oss och hur vi lär oss beror på vilka sociala sammanhang vi ingår i, både i skolan och på fritiden. Lärandet sker genom interaktion med omgivningen. Ett samspel mellan lärare och elev vilket gör att lärarens roll blir att bygga framåtsyftande undervisning samtidigt som stöttning ges (Eriksson, Grönvall & Johansson, 2013). Att stötta (scaffolding) innebär att man tillfälligt ger det stöd som behövs. Bruner (1978)

talas om stöttning, i den metaforiska betydelsen som vi använder här, som “de åtgärder som vidtas för att begränsa friheten vid utförandet av vissa uppgifter så att eleven kan koncentrera sig på den svåra färdighet som hen håller på att förvärva” (s. 19). I klassrummet står det för “den tillfälliga, men nödvändiga, hjälp som läraren ger” för att eleverna framgångsrikt ska kunna utföra sina uppgifter (Maybin, Mercer & Steirer, 1992, s. 186). Stöttningen är inte vilken hjälp som helst utan leder eleverna mot nya färdigheter (Gibbons, 2015).

### 2.9.1 Cirkelmodellen

Cirkelmodellen har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Modellen bygger på Hallidays språk teori (Halliday, 1993) vilken menar att språket finns i allt vi gör och det är kulturen och situationen som bestämmer det. I Vygotskys teori (Vygotskij, 2001) handlar språkutveckling om hur skickliga vi blir på att använda språket i olika sammanhang, och vilka sociala sammanhang och situationer vi befinner oss i. Vad och hur vi lär oss beror på vilka vi umgås med (Gibbons, 2015). Cirkelmodellen stöttar eleverna i sin skrivning. Det räcker inte med att använda cirkelmodellen en gång, utan den måste upprepas regelbundet och då med ett lämpligt material för rätt åldersgrupp. Syftet med modellen är att skapa möjligheter för alla elever, att tydligt koppla hur texter byggs och vilka språkstrukturer som bör användas i olika sammanhang. En förståelse som bidrar och underlättar läsförståelserna av texter som elever möter i skolans olika ämnen. Eleverna förbereds innan sitt eget skrivande med en strukturerad gemensam träning som sker i fyra faser. Modellens (1) första fas startar med ett gemensamt arbete där lärare och elever tillsammans formulerar kunskap om det som ska läras. Kunskap som sedan är grunden till det som ska skrivas. Elevens redan befästa kunskap ligger till grund för den fortsatta undervisningen. Gemensamma tankekartor är exempel på starten i fas ett. I den (2) andra fasen spelar elevtexter en tydlig roll. Målet är att eleven ska få syn på språkstrukturer som utmärker den aktuella genren. I denna fas byggs ett gemensamt språk kring ämnet och genren där vardagsspråket utvecklas till ett mer ämnesspecifikt språk. I fas (3) tas den kunskap som byggs upp tillvara i en gemensam textaktivitet. Läraren har ansvar för hur texten byggs upp och hur den växer fram genom att exempelvis ställa frågor och tänka högt. På så vis ges förutsättningar att berika läroprocessen och meta språket som karakteriserar genren. I den (4) fjärde och sista fasen skriver eleverna enskilt eller i par en text i den utvalda genren men med ett delvis eller nytt ämnesinnehåll (Skolverket, 2017).

### 3. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka vilka didaktiska metoder och strategier lärare, specialpedagog och speciallärare tillämpar för att stötta eleverna i läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar

Frågeställningarna är:

- Vilka didaktiska metoder använder lärarna i studien i sin undervisning för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka didaktiska metoder anser lärarna i studien har störst effekt för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka pedagogiska insatser genomförs för att möta elever i läs- och skrivsvårigheter?



## 4. Metod

I detta kapitel beskrivs hur undersökningen har gjorts och val av metod. Här presenteras respondenterna och hur deras information har bearbetats och analyserats. Kapitlet innehåller också information om hur undersökningen tar hänsyn till forskningsetiska aspekter.

### 4.1 Val av metod

Studien har utgått från en kvalitativ metod bestående av semistrukturerade intervjuer. Avsikten med studien var att få information om vilka uppfattningar lärarna i studien har om ett specifikt fenomen, i detta fall lärometoder för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. För att få förståelse av respondenternas egna uppfattningar om fenomenet utgår studien från kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkman 2009). Ett annat motiv till valet av semistrukturerad intervju som redskap för datainsamling för denna studie var bedömningen att intervjuformen skulle ge ett bredare underlag än exempelvis en enkätundersökning. Fördelen med den kvalitativa intervjun är bland annat att bättre förstå ämnet ur respondenternas synvinkel genom möjlighet att ställa följdfrågor. I de öppna intervjufrågor som har använts har det funnits en medvetenhet om vikten att vara opatisk till de intervjusvar som framkommit. Det vill säga att egen förtrogenhet med de didaktiska metoder som presenterats inte ska påverka respons och resultat (Dimenäs, 2007).

### 4.2 Urval

Studien har gjorts i två olika kommuner. Urvalet för intervjuerna var målinriktade då respondenterna i sin profession dagligen möter elever i läs- och skrivsvårigheter. Tre lärare valdes ut från ena kommunen och fyra lärare från andra kommunen. Samtliga var verksamma i årskurserna 1-3. De sju pedagogerna som intervjuades arbetade som klasslärare, specialpedagog eller speciallärare. Kvale och Brinkmann (2014) menar att antalet intervjuer bör anpassas till undersökningens syfte. För en kvalitativ intervjustudie som denna bör antalet innefatta femton plus, minus tio (a.a.). Genom att använda ett bekvämlighetsurval för denna studie, innebär det att respondenterna och deras arbetsplatser är geografiskt lättillgängliga för undersökningen. Respondenterna benämns med lärare 1-7 för att göra deras medverkan anonym. De deltagande lärarna presenteras i enlighet med konfidentialitetskravet med fiktiva namn (Vetenskapsrådet, 2017). De kommer att benämnas med L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7.

**Tabell 1***Respondenterna*

Lärare	Yrken	Yrkesår	Utbildning	Kompetensutbildning
L1	Klasslärare	40 år	Lågstadielärare	Läs och skriv 7hp, läslyftet
L2	Specialpedagog	39 år	Speciallärare	Specialpedagog
L3	Speciallärare	15 år	Svenska/So- lärare	Magisterexamen Specialpedagogik
L4	Specialpedagog	36 år	Lågstadielärare	Specialpedagog
L5	Klasslärare	32 år	Lågstadielärare	Läs- och skrivsvårighet 5hp
L6	Klasslärare	26 år	Lågstadielärare	
L7	Speciallärare	28 år	Lågstadielärare	Speciallärare

### 4.3 Genomförande

Respondenterna i studien blev alla muntligt tillfrågade om delaktighet i undersökningen. I denna muntliga kommunikation förklarades också syftet med studien. Tid och plats för intervjuerna bestämdes efter respondenternas önskemål. Enligt Trost (2005) är det lämpligt att respondenten själv får välja en plats som tillgodoses. De platser som respondenterna valde var lugna lokaler där man kunde sitta ostört, och varje intervju genomfördes med endast en av oss. Grunden för intervjun var en intervjuguide (se bilaga) med nedskrivna frågor, för att hålla fokus på intervjuens syfte. Som ett komplement till huvudfrågorna fanns också nedtecknade följdfrågor till hands för att bredda intervju svaren något som fungerar tillsammans med valet av semistrukturerad intervju (Kvale & Brinkmann, 2014). För att göra intervjuerna tillförlitliga spelades dessa in med mobiltelefon. Alla lärarna svarade på alla frågor och följdfrågor och visade en öppenhet och vilja att dela med sig. Intervjuerna som genomfördes pågick cirka 20-30 minuter. Efter intervjutillfället transkriberades intervju svaren för att skapa förutsättningar för en säkrare analys. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det en fråga om individuell bedömning hur mycket av ett intervju material som bör transkriberas.

### 4.4 Bearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades i nära anslutning till intervjutillfället. Då intervjuerna spelades in på mobiltelefon, möjliggjordes det att gå tillbaka och lyssna igen för att vara säker på vad respondenten hade svarat. Vid transkriberingen av intervjuerna togs dock inte ovidkommande företeelser som exempelvis pauser, harklingar med eftersom det inte inverkar på studiens

resultat och syfte. Genom transkriberingen skapades en förtrogenhet med material vilket Rennstam och Wästerfors (2015) skriver är viktigt. Transkriberingarna lästes flera gånger och därefter sorterades materialet och analyserades efter syftet och forskningsfrågorna. Med hjälp av färgmarkeringar markerades intervjustvaren efter kategorier som passade forskningsfrågorna, läsning, skrivning, anpassningar och identifiering. En sammanställning gjordes först utifrån varje respondent och senare en sammanfattande analys av de fyra kategorierna.

#### 4.5 Forskningsetiska aspekter

Enligt vetenskapsrådet (2002) finns fyra etiska principer som ska följas och tas hänsyn till vid genomförande av studier och examensarbeten (Dimenäs, 2012). Principer som är till för att skydda individen. Dessa krav är *informationskravet* som innebär att forskaren ska informera om undersökningens syfte. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna själva bestämmer om sin medverkan i undersökningen. *Konfidentialitetskravet* det vill säga att uppgiften som deltagarna bidrar med ska behandlas med konfidentialitet. Det fjärde kravet *Nyttjandekravet* innebär att insamlade uppgifter endast får användas för forskningens ändamål.

Intervjuundersökningen måste ha ett etiskt förhållningssätt. *Informationskravet* uppfylldes genom att respondenterna informerades muntligt om syftet med studien innan intervjutillfället. Tydlig information gavs också om att studiens syfte är att samla kunskaper om fenomenet och inte om enskilda lärares erfarenheter och upplevelser i ämnet. De informerades också om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande om de av någon anledning inte önskar att fortsätta vara delaktiga. *Samtyckeskravet* uppfylldes genom att respondenterna i förväg gav sitt samtycke till att delta i studien. *Nyttjandekravet* uppfylldes genom att vi informerade respondenterna att resultaten enbart skulle användas i denna studie.

I en kvalitativ undersökning måste respondenternas integritet skyddas. För att respondenternas konfidentialitet ska förbli anonym i studien informerades enbart de tillfrågade om undersökningen genom personlig kontakt. Inga andra lärare på skolorna var medvetna om att det pågick en undersökning. Härigenom kunde deltagarna i undersökningen inte identifieras och konfidentialiteten kunde bibehållas (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 5. Resultat

Syftet med studien är att undersöka några klasslärare, speciallärare och specialpedagogers metoder och strategier som kan stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. I detta kapitel redogör vi för utfallet av intervjuerna som genomfördes med lärarna.

### 5.1 Respondenternas metoder i läs- och skrivundervisningen

I studien har det tydligt framkommit att en balanserad undervisning, det vill säga en kombination av syntetiska och analytiska lärmeter är betydelsefullt för att möta elevernas olika behov av stöttning i läsundervisningen. L3 hävdar att ”En blandning av metoder ger bäst resultat.” En insikt som L5 också uttrycker ”Man kan inte säga att en metod passar alla elever utan man får variera syntetiska och analytiska”. Respondenternas redogörelse för vilka metoder som praktiseras i deras undervisning visar på samstämmighet. Endast L7 uttrycker att i sin specialundervisning praktiseras nästan uteslutande syntetiska lärmeter som hen anser vara effektivare för att nå måluppfyllelse för de elever som hen möter:

Jag känner att den syntetiska inlärningsmetoden är viktig för man går in i ljuden, i den analytiska ska de komma ihåg så mycket förutom ljud (L7).

Syntetisk lärmeter eller ljudningsmetod framhålls av alla respondenterna som den mest betydelsefulla av de båda metoderna för elever i läs- och skrivsvårigheter och praktiseras på olika sätt i deras skolverksamhet. Den tydliga kopplingen mellan bokstavsljud och bokstavssymbol är vinsten i metoden enligt L6:

Det viktiga är att träna bokstav och ljud så att eleverna klarar att ljuda samman till ord (L6).

Språklig förmåga förbereds redan i förskoleklass där den fonologiska medvetenheten tränas genom språklekar i Bornholmsmodellen (syntetisk). Studien visade också att Fonomix (syntetisk) ansågs som betydelsefull av respondenterna. L2 tycker att fördelar med Fonomix är att eleven får ljuden på flera sätt. Att både se och höra anser hen är en hjälp för att befästa bokstavsljuden. L3 uttryckt: ”Fonomix är bra eftersom eleven får ljuden på flera sätt.” L7 använder sig huvudsakligen av Fonomix som lästräning i sin specialundervisning. Hen upplever att metodens styrka är munbilderna som är ett viktigt stöd i inläringen av bokstavsljuden. Med munbilder tränar eleverna den första läsningen genom att lägga ord med hjälp av bilder. L7 påtalar vikten av att följa metodens strategi ”Eleverna behöver vara säkra på de sex första munnarna innan man lägger till ”bokstavskrumelurerna”. Nya bokstavsmunnar läggs sedan till undan för undan så länge eleverna är förtjänta av bildstödet”. L7 påpekar dock en nackdel med munbilderna då till exempel vokalerna e, i och ä har samma stödbild. Respondenterna ser fördelar med att Fonomixmetoden finns med redan i den tidiga läsinläringen:

Om man startar upp Fonomix tidigt är det en framgångsrik metod som inte bara skulle vara en specialundervisnings metod utan en metod i klassrummet som skulle gynna många elever (L4).

Respondenterna poängterar repetition som en viktig del av läsinläringen. Sjustegsmetoden (syntetisk) där kopplingen mellan bokstavsljud och bokstav är tydlig samt Reading recovery (syntetisk) är de metoder som framhålls. L1 menar att ”mycket repetitioner är bra och att man dessutom går sakta framåt så eleven blir säker på ljuden”. L3 arbetar också med Sjustegsmetoden och med Reading recovery där samarbetet med hemmet är en viktig del eftersom eleven får läxa varje dag i en tioveckors period. L4 uttrycker också värdet av upprepad läsning och använder sig också av dessa två metoder.

För de analytiska metoderna är det främst Läsning på talets grund (LTG) en ordbildsmetod och Att skriva sig till läsning (ASL) som ingår i respondenternas undervisning. L1 anser att vinsten med LTG är att eleverna jobbar med sina egna texter, vilket hen menar gynnar elevernas läs- och skrivutveckling. Nackdelar med metoden påpekar L1 kan vara att eleven väljer för svåra ord i sin text och det blir då svårt för elever i läs- och skrivsvårigheter. L5 arbetar nu mest med ASL, tidigare hade LTG, ordbildsmetoden en stor plats i hans undervisning. L5 påpekar dock att metoderna går att jämföra med varandra och att båda metoderna fortfarande finns i undervisning. Studien visar att även om respondenterna är positiva till ASL som inlärningsmetod påtalar respondenterna att det i de allra flesta fall behövs syntetiska metoder som komplement för elever i läs- och skrivsvårigheter. L6 uttrycker att ”ASL är en viktig del i undervisningen som bidrar till läsutveckling men för de lässvaga eleverna behövs extra stöttning”

För att stärka läsförståelse och läsflyt påtalar flera av respondenterna vikten av att kunna erbjuda eleverna passande litteratur. L6 använder inläsningstjänst som läsinspiration för elever som är i behov av det. Hen är också noga med att det finns lättlästa böcker som passar elevernas intressen:

Det är också viktigt att leta böcker som intresserar dem exempelvis lätta böcker om djur eller ishockey om det är det som är intressant (L6).

För att stärka läsförståelsen och läsflyt jobbar L6 med intensiva läsperioder. För elever i läs- och skrivsvårigheter kan de ibland bestå av listläsning från Rydaholmsmetoden (syntetisk). Även i L7:s undervisning ingår läsperioder, dessa sträcker sig över sju veckor, läsningen sker vid tre tillfällen i veckan under perioden. Lästräningen sker mest i en till en undervisning och i form av listläsning, små ord och nonsensord. Efter perioden gör L7 en avstämning med H4 test för att se elevens progression i läshastighet. L7 dokumenterar också elevens språkutveckling i Lästrappan, ett material med stegvisa läsövningar där till exempel sammanljudning, konsonantförbindelse och ändelser tränas. Läsförståelsen är en del av

läsförmågan där samtalet är ett viktigt verktyg enligt L7. L7 använder sig också av böcker med tillhörande frågor eller läskort med frågor om innehållet.

Även i stöttningen av elevers skrivutveckling nämner studiens respondenter den syntetiska och den analytiska metoden som viktiga delar i undervisningen. De är också eniga om att skrivträning bör ske parallellt med lästräning. ”Skrivandet måste vara parallellt med läsningen allt hänger ihop” (L3). L7 som arbetar med specialundervisning betonar vikten av att förstärka och befästa läsinläringen genom att forma bokstäverna. ”Parallellt med lästräningen i Fonomixmetoden blir skrivandet en ytterligare förstärkning”. L7 som till stor del använder pennan som skrivverktyg anser att eleverna har nytta av att forma bokstaven med handen för sin skrivinläring:

För en del barn är det lättare att ha bokstaven i handen, att forma den med handen istället för att leta efter den bokstaven på tangentbordet. Så därför använder jag pennan redan i ettan (L7).

Vikten av att använda pennan som skrivverktyg är något som även L2 och L6 poängterar ”Handens rörelse upp till hjärnan befäster kunskapen och minnet” (L6). ASL är i studien den dominerande skrivmetoden för att stötta elevers skrivinläring. Sex av sju respondenterna framhåller ASLmetoden som en betydelsefull del av undervisningen. Av studiens respondenter är det endast L7 som har en begränsad användning av iPad i sin specialundervisning. L5 ser vinster med både den analytiska och den syntetiska inlärningsmetoden för elevers skrivutveckling. L5 framhåller dock ASL som en metod med flera fördelar främst är det talsyntesen som hen tillskriver stor betydelse, något som L4 och L6 instämmer i:

Genom ASL kan alla lyckas med sin skrivning och många får det lättare att ljuda ut bokstäverna när man skriver med hjälp av talsyntesen (L4).

Det är stor skillnad för eleverna att skriva på digitala verktyg och det är fantastiskt för elever som har svårt, när de kan höra vad de skrivit (L5).

Den skrivträning som eleverna får genom ASL är positiv bland annat på grund av talsyntesen där eleverna hör det de skrivit och då har möjlighet att rätta sig själva eller pröva sig fram (L6).

Den gemensamma parskrivning är en annan del som respondenterna framhåller som en viktig del i ASL- metoden. L1 ser parskrivandet som ett utvecklande lärande och L5 påtalar att samarbetet som sker i parskrivningen är en styrka för elever i läs- och skrivsvårigheter:

Det kan vara en elev som är jätteduktig att hitta på och har bra fantasi men svårt att skriva då kan den eleven komma mer till sin rätt när de skriver i par (L5).

Texterna som eleverna skriver tillsammans blir ett lärande samtal enligt L5. Samma respondent använder också de elevnära texterna i sin undervisning, det kan exempelvis handla om att hitta bokstäver eller speciella ord.

L3 betonar vikten av att använda olika lärometoder, förutom ASL som är en del i undervisningen ser hen cirkelmodellen med modellerande lärare och andra strategier i skrivningen som till exempel den gemensamma skrivningen som viktig för att stötta elevernas skrivutveckling.

## 5.2 Anpassningar

L1 ser anpassning när man anpassar arbetstakten efter elevernas behov i klassrummet, man delar in i mindre grupper eller enskilt, man kan också få en mindre textmassa att arbeta med eller ett annat material, en annan metod. För L2 handlar anpassning om att ge rätt material till rätt elev samt att undervisningen passar alla i klassrummet. L3 säger att anpassningar är att utgå från eleven men ändå ge eleven lite utmaning. L4 ser all specialundervisning som anpassning. Det är det hen gör hela tiden men inte kallar det för anpassningar, för det handlar om att just den eleven kan ta emot så mycket undervisning som möjligt av det hen gör, och det försöker L4 göra hela tiden. Även i klassrummet gör alla lärare anpassningar för att det ska fungera för eleverna och det ingår i lärarens arbete.

För L5 handlar anpassningar främst om att anpassa det ordinarie klassrumsarbetet till en nivå som passar och utmanar eleven. Arbetsschemat är gjort utifrån varje elevs behov liksom valet av läsläror. Förskollärare/lågstadiesatsningen som klassen har tillgång till läser och arbetar med elever som behöver stöttning i mindre grupper. För elever som har ett annat språk än svenska som sitt förstaspråk finns också möjlighet att som en anpassning använda modersmåls lärare i det språkutvecklande arbetet. En viktig anpassning som görs för elever i läs och skrivsvårigheter är en till en undervisning som oftast ges av speciallärare i L5:s klass. Vid de tillfällen som talpedagog/logoped behövs är detta också en viktig anpassning som påverkar undervisningsinnehållet enligt L5. Förutom de pedagogiska anpassningarna har eleverna tillgång till fysiska hjälpmedel som till exempel hörselkåpor.

I klassrumsundervisningen anpassar L6 elevens arbetsschema efter de behov som eleven har. L6 ger elever med svårigheter extra tydliga instruktioner och förenklar arbetsuppgifter så att de ges möjlighet att lyckas det kan även innebära bildstöd vid behov. Det är också viktigt att vara uppmärksam, ge tid och vara nära eleven i den stöttande läs- och skrivundervisningen.

Att komma till L7 är en anpassning i undervisningen. Eleverna som kommer till specialundervisningen har ofta ett behov av den lilla gruppen eller av en till en undervisning.

### 5.3 Identifiering

L1 tycker att hen med sin lärarkompetens ser om eleven inte kan ljuden och bokstäverna och då måste man backa direkt. Eventuellt kopplar man in speciallärare så att eleven får extra stöttning en period. Genom kartläggning diskuteras metoder fram och sedan arbetar man sakta och metodiskt. Behöver man extra stöttning görs en anmälan till elevhälsoteamet (EHT). Undervisningen anpassas ytterligare tillsammans med rektor, specialpedagog, speciallärare samt skolsköterska. L2 upptäcker eleven om hen inte förstår rim och språklekar om eleven är sen språkligt, har svårt att berätta i ett sammanhang samt inte är nyfiken av språket. L3 uttrycker att så fort klassläraren reagerar på läs- och skrivsvårigheter, sätter vi in specialundervisning. Då använder vi Sjustegsmetoden 4 gånger i veckan. En del elever längre perioder och andra bara några enstaka lektioner för att komma i gång:

Det är inget konstigt för vi är med i klassen  
och det är en del av arbetet (L3).

L4 träffar förskoleklassen redan på vårkanten och då säger förskolläraren till om det finns någon oro för någon elev. Tidigt på hösten i årskurs ett görs sedan bokstavskänedom och ljudning genom ett bedömningsstöd. I ett elevhälsomöte var femte-sjätte vecka diskuteras utveckling av undervisning som kan ge resultat samt elevvärende. Detta är ett förebyggande möte för att eventuellt kunna ta bort EHT i framtiden.

L5 är observant på elevernas läs- och skrivutveckling hen anser att hon utifrån sin lärarkompetens kan anpassa arbetet så att det utmanar eleverna. Vid behov av extra stöttning och anpassningar görs en anmälan till EHT. Där diskuteras hur undervisningen kan anpassas ytterligare med rektor, speciallärare/specialpedagog, skolsköterska, talpedagog och eventuellt skolpsykolog. L5 framhåller dock att hen redan innan starten i årskurs 1 har fått information från förskollärare och speciallärare om det finns speciella behov för eleverna i läs- och skrivundervisningen. Detta utifrån verksamheten i förskoleklassen och tester som till exempel bokstavskänedom.

Vid överlämningen från förskoleklass får L6 information om elevernas språkutveckling. Förskolläraren och specialläraren har också gjort tester i språkmedvetenhet och bokstavskänedom som ger vägledning till det fortsatta jobbet i årskurs 1. L6 är också observant på elevens kunskapsutveckling:

Jag märker också snart när en elev inte hänger med  
eller om det tar lång tid att lära in bokstäver och  
bokstavsljud (L6).

I elevhälsoteamet diskuteras L6 med speciallärare, rektor och kurator hur undervisningen kan förändras när gjorda anpassningar inte räcker till. Diskussionerna kan leda till specialundervisning, pedagogisk stöttning men också med fysiska hjälpmedel som till exempel hörselkåpor.



L7 arbetar som speciallärare i henns uppdrag ingår att träffa eleverna redan i förskoleklass. Detta för att vara förberedd på de eventuella insatser som skolan kan behöva göra för att möta elever i läs- skrivsvårigheter i årskurs 1. En kunskapskontroll som görs bland annat utifrån tester och kartläggningar som Lundberg presenterar i God läsutveckling (2014). Skolverkets bedömningsstöd som är obligatoriskt är ytterligare ett verktyg för lärare att identifiera elevers behov av stöd och anpassningar i undervisningen enligt L7. Som ett ytterligare stöd i att identifiera och hitta orsaker till elevers läs- och skrivsvårigheter samarbetar L7 med logoped.

#### 5.4 Resultatsammanfattning

Resultatet i studien presenteras utifrån de didaktiska metoder som studien visat på, samt hur ett sociokulturellt perspektiv sätter sin prägel på undervisningen. Lärarnas yrkeskompetens visar sig bland annat i att de har förmågan att modellera klassrumsundervisningen utefter de behov som eleverna har. Denna kompetens skapar möjlighet till inkludering och en social gemenskap där elever lär av varandra. Under våra intervjuer fick vi ett gensvar från samtliga lärare. I vissa frågor var de helt samstämmiga och i andra var det större differenser. När det gäller vilka metoder lärare använder i sin undervisning för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter så överväger en balanserad undervisning. I balanserad undervisning möts de syntetiska och de analytiska metoderna. I frågan angående vilka metoder som ger störst effekt för att stötta elever med läs- och skrivsvårigheter ligger tyngdpunkten på den syntetiska metoden. Den utgår från delarna, (bokstäverna och ljuden) till helheten (ord, meningar och texter) och slutar med att läsaren förstår. Eleven får också pedagogiska insatser som görs utanför klassrumsundervisningen, det är specialundervisning där man arbetar i mindre grupp eller en till en undervisning. Samt att man vid vissa tillfällen går till talpedagog eller logoped.

I forskningsfrågan om vilka pedagogiska insatser som genomförts för elever med läs- och skrivsvårigheter visar studien att identifiering av eventuella svårigheter är viktig, liksom de anpassningar som respondenterna i studien gör. Förutom de anpassningar som görs i klassrumsundervisningen framhåller respondenterna specialundervisning som central för elever som är i behov av det. I studien handlar det ofta om att arbeta i mindre grupp alternativt i en till en undervisning, samt att eleverna vid behov undervisas av talpedagog eller logoped.

Ett sociokulturellt perspektiv används av lärarna genom att de arbetar med metoden ASL. Där lyfter de fram samarbetet i skrivandet som en stöttning för elever i läs- och skrivsvårigheter samt i cirkelmodellen där man skriver tillsammans och får stöttning i sitt skrivande. Stöttning innebär att man tillfälligt får det stöd som behövs.

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet av de intervjuerna som genomfördes med lärarna samt en metoddiskussion. Här görs också en koppling till tidigare forskning och litteratur samt till studiens teoretiska utgångspunkt. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Underlaget till denna studie bygger på semistrukturerade intervjuer. Utgångspunkten har varit att intervjua lärare, speciallärare och specialpedagog som undervisar i ämnet svenska i årskurs 1-3. Studiens syfte var att undersöka vilka didaktiska metoder respondenterna använde sig av och vilka de ansåg vara effektiva i undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Avsikten med undersökningen var dock att få kunskap om didaktiska metoder i olika sammanhang i skolverksamheten där av det varierade urvalet. Man skulle också kunna tänka sig att kombinera undersökningen med observationer men strategin valdes bort då den inte hade besvarat forskningsfrågorna utan mer gett en bild av hur metoder praktiseras och inte på lärarens avsikter om arbetssättet (Bryman, 2018). Möjligheten att genomföra denna studie med en kvantitativ metod valdes bort på grund av svårigheter att ta del av lärarnas egna synpunkter på forskningstemat. I en eventuell frågeenkät skulle risk för feltolkningar vara möjlig genom att frågorna kan uppfattas på olika sätt. Valet hamnade på en semistrukturerad intervju där det finns möjligheter till följdfrågor som fördjupning. Intervjutillfället blir mer likt ett samtal där det inte är nödvändigt att frågorna kommer i en strikt ordning även om det är viktigt att ha fokus på innehållet i intervjuguiden. Här finns också möjlighet för respondenten att utforma svaren på sitt eget sätt något som passar denna studie (a.a.).

Syftet med denna studie är inte att generalisera didaktiska undervisningsmetoder, möjligen kan resultatet stämma överens med liknande studier. Ahrne och Svensson (2015) poängterar emellertid vikten av försiktighet och inte övertolka resultat på grund av svårigheter att överföra studien till identiska situationer. Även om kvalitativdata inte kan jämföras kan man i en studie som denna fastställa att den finns, den ger insikt i hur didaktiska metoder används och respondenternas upplevelser av den, ”Hur mycket, hur länge eller hur ofta de finns är av mindre betydelse” (Ahrne och Svensson 2015.s.10). Kvale (2014) noterar också tänkvärda aspekter på den kvalitativa intervjun han menar att det finns en maktasymmetri mellan respondenten och forskaren som kan påverka resultatet liksom tolkningsfel av intervjusvaren. Bryman (2018) anser även att forskaren bör vara observant på tydligheten i intervjufrågorna för att minimera missförstånd, liksom att vara observant på eget tonfall under intervjun.

För att öka studiens tillförlitlighet och minimera missförstånd har forskningsprocessen redovisats och intervjufrågorna formuleras så att de svarar mot forskningsfrågorna. Kvale (2014) påvisar kritik mot metoden, han menar att de förberedda forskningsfrågorna gör att samtalet blir underordnat det syfte forskaren är ute efter. Han påvisar att det kan uppstå kommunikationsfällor genom att forskare och respondent har olika utgångslägen som kan var

ett hinder för det fria samtalet. Kvale (a.a.) påvisar även risker för misstolkningar när forskaren utifrån egen förförståelse tolkar intervju svaren. Medvetenheten om studiens svagheter skapar förutsättningar för ett trovärdigt resultat.

## 6.2 Resultatdiskussion

Lärarna i studien framhåller alla den syntetiska inlärningsmetoden som framgångsrik i deras undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter. Lundberg (2011) har också genom sin forskning funnit belägg för att den språkliga, fonologisk och fonemiska medvetenheten är avgörande för läsinläring. Speciallärare och specialpedagog har ett extra fokus på denna inlärningsform. De motiverar framgångsfaktorn med betydelsen av att behärska kopplingen mellan bokstavsljud och bokstavssymbol. Klasslärarna har ett bredare didaktiskt ämnesinnehåll i sin undervisning och ser vinster med att använda sig av olika metoder och arbetssätt men med tyngdpunkt på syntetisk inläring för elever som denna studien inriktar sig på. Även i den analytiska ASL metoden som några av respondenterna framhöll som användbar i undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter är det talsyntesen där bokstavsljud och bokstavssymbol sammankopplas som de menar är framgångsfaktorn. "ASL, är väldigt bra för elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom de i talsyntesen kan lyssna på ljuden" (L 5). Trageton (2014) anser att det är lättare att lära sig skriva än att läsa, respondenternas svar kan tolkas som att det är momentet i metoden som mest liknar den syntetiska inläringen som gynnar eleverna i läs- och skrivsvårigheter. Den balanserade undervisningen som sker i respondenternas klassrum stämmer väl med den forskning som Tjernberg (2013) ser som en framgångsfaktor. I sin doktorsavhandling *Framgångar i läs- och skrivundervisningen* (a.a.) belyses värdet av att lärare använder sig av olika metoder och arbetssätt för en god läs- och skrivundervisning. Det innebär att lärarens teoretiska kunskap är avgörande för en effektiv undervisning (a.a.). Didaktisk kompetens beskrivs av lärarna genom att de anpassar undervisningens innehåll med passande arbetssätt och metoder. Anpassningar som de beskriver mot den didaktiska "varför-frågan" (Nilholm, 2017) är bland annat att variera arbetsscheman, tillhandahålla texter i varierande nivåer och att ordna lästräning för eleven i lagom utmanande grupper. "Det är viktigt att leta böcker som intresserar dem till exempel om djur eller ishockey om det är det som är intressant" (L 6). Lärarnas målsättning med den balanserade undervisningen som inkluderar de stödstrukturer det finns behov av möjliggör en undervisning där eleverna ingår i ett socialt samspel och där de har möjlighet att lära av varandra. Detta sociokulturella perspektiv på undervisningen går i linje med Vygotskijs teori om lärande (Eriksson, Grönvall & Johansson, 2013). Insikten om att olika metoder är nödvändiga i undervisning får också stöd i läroplanen (Skolverket, 2017) och i internationella styrdokument som till exempel Salamancadeklarationen. I Salamanca benämns det som "den sunda pedagogikens väl beprövade principer" och innebär att skolan har en skyldighet att anpassa didaktiken till elevens pedagogiska behov (Svenska Unesco-rådet, 2006).

Att undervisningen ser olika ut i klassrumsundervisningen och med speciallärare eller specialpedagog har sin förklaring i elevernas behov av en mer specifik undervisning. I sin

profession har speciallärare och specialpedagog en fördjupad kompetens om språk- och begreppsutveckling samt vilka undervisningsalternativ som motsvarar de behov som elever i läs- och skrivsvårigheter har (SFS: 2011:168). Betydelsen av att specialpedagogik sätts in i tid framhåller Myrberg (2018) som betydelsefullt då han menar att elever som halkar efter och inte får den stöttning de behöver i tid senare riskera att få en dyslexidiagnos. För många elever i den situationen är en till en undervisning av stor betydelse (a.a.).

En faktor som forskningsfrågorna inte efterfrågade men som belystes i studiens intervjuer var betydelsen av tidig identifiering av elevernas aktuella språkutveckling. En information som förskollärare i förskoleklass tillsammans med specialläraren förmedlade för att ge eleverna en optimal start i läs- och skrivundervisningen. En utmaning som kan jämföras med det som Vygotskij (2001) benämner den proximala utvecklingszonen. Identifieringen av språkutvecklingen låg också till grund för klasslärarens planering av den balanserade klassrumsundervisningen. Här ser vi samstämmighet med den studie Wolff genomförde (2009) och som visar på att olika pedagogiska insatser är en framgångsfaktor för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter (Jakobsson & Nilsson, 2011). I studien framkom också hur lärare, speciallärare och specialpedagog kontinuerligt gör avstämningar för att se progressionen och anpassa undervisningen därefter. Detta är helt i linje med Tjernberg (2013) som i sin studie framhåller värdet av att uppmärksamma diagnostiska signaler för den fortsatta läs- och skrivundervisningen.

### 6.3 Slutord och förslag på vidare forskning

Resultatets värde i en studie som denna är begränsad och kan endast svara upp mot de respondenter som deltagit i undersökningen. För att resultatets validitet och reliabilitet ska tillmätas större betydelse behövs fler liknande forskningsstudier. På så vis dokumenteras lärares erfarenheter och deras kompetenser som en beprövad erfarenhet. En aspekt som inte finns med i denna studie är hur socioemotionella kompetenser det vill säga elevers motivation och engagemang påverkar de didaktiska metodernas effekt för språkutvecklingen.

## Referenser

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press

Agelii Genlott, A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education Volym 67*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513000857>  
Hämtad 2019-02-26

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk.1-3. Om lärares möjlighet och hinder*. (Doktorsavhandling, Göteborgsuniversitet).  
<https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf> Hämtad 2019-04-23

Alatalo, T. (2012). Har lärare i åk. 1-3 möjligheter att genomföra skickliga läs- och skrivundervisning? *Dyslexi*. 2012 Voll (1), pp. 11-13.

Alatalo, T. (2016). Professional content knowledge of grades one- Three teachers in Sweden for reading and writing instructions: Language structures, code concepts and spelling rules. *SkandinavienJournalofEducationalResearch*, 60(5), 477-499. doi:10.1080/00313831.2015.1024734

Bjar, L., & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Bruner, J. (1978). "The Role of Dialogue in Language Acquisition." I *The Child's Conception of Language*, ed. A. Sinclair, R. Jarvella och W. Levelt. New York: Springer-Verlag. Hämtad 2019-01-26

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl). Stockholm: Liber.

Comenius Amos, J. (1657/1989). *Didactica magna: Stora undervisningsläran*, i översättning och inledning av Tomas Kroksmark. Göteborg: Daidalos.

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L. (2016). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Dimenäs, J. (2012). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, J., Grönvall, C., & Johansson, A. (2013). *Grammatik i teori och lärande praktik-Från förskoleklass till åk.3*. Livonia.
- Fischbein, S., & Östberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: Ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Gibbons, P. (2015). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gillberg, C., & Ödman, M. (1995). *Dyslexi vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Halliday, M. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5: 93-116.
- Höien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jakobsson, I., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:1 Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3, Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A. (2006). *Kiwimetoden*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur AB.

Liberg, C. (2008). Läs och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I A Engström(red.). *Att erövra världen: Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26-27 november 2007. Linköpings universitet*. Linköping: Institutionen för pedagogik och didaktik, Linköpings universitet.  
<http://www.ep.liu.se/ecp/032/ecp08032.pdf>. Hämtat 2019-01-23

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. (2010). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundblad, I. (2007). Fonomix munmetoden i belysning av aktuell forskning. *Göteborgs universitet*, 2007. <https://www.fonomix.se/ingvarlundberg.html> Hämtad 2018-12-30

Löwenbrand- Jansson, G. (2000). <https://www.fonomix.se/forskning.html> Hämtad 2019-01-26

Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B., (1992). Scaffolding Learning in the classroom. I *Thinking Voices, The Work of the National Oracy Project*, (ed.) K Norman. London; Hodder and Stoughton:

Myrberg, M. (red.). (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs och skrivsvårigheter. (konsensusprojektet). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm. <http://www.kodknackarna.se/wp-content/uploads/2011/04/konsensus2003.pdf> Hämtad 2019-04-24

Myrberg, M., & Lange, A-L. (red.). (2005). Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs-och skrivsvårigheter. (konsensusprojektet del 2). Lärarhögskolan, Stockholm. Hämtad 2019-04-24

Myrberg, M. (2018). Erfarna lärare är nyckel till tidigt lästöd. *Skolvärlden*.  
<https://skolvärlden.se/search/site/erfarna%2520l%C3%A4rare%2520nyckeln%2520till%2520tidigt%2520l%C3%A4s%2520st%C3%B6d> Hämtad 2019-02 25

Nauclèr, K., & Magnusson, E. (2002). Språkstörningar i tal och skrift. I Bjar, L & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2017). *Teori i examensarbete – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I: G. Ahrne, & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss.220-236). Stockholm: Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes förlag.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>. Hämtad 2018-12-11

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes förlag.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvaerigheterdyslexi/>  
Hämtad 2019-01-01

Sterner, G., & Lundberg, I. (2010). *Före Bornholmsmodellen - språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Svenska Dyslexiföreningen. <https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi> Hämtad 2019-03-03.

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet).  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199641/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 2019-04-23

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende*. Studentlitteratur AB, Lund.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs – och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet).  
<http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A614329&dswid=2190>  
Hämtad 2019-03-24



Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs- och skrivundervisning: en väg till inkludering*. Stockholm: Liber AB.

Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utrikesdepartementet (2006). *Mänskliga rättigheter: Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2008årg,13nr4,s.241–256.

<https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:211515/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2019-04-23

# Bilaga

## Intervjuguide

- Hur länge har du varit verksam i yrket?
- Vilka elevåldrar har du främst arbetat med?
- Vilken årskurs arbetar du med just nu?
- Har du någon speciell utbildning för läs- och skrivsvårigheter? I så fall vilken?
- Kan du beskriva vilka metoder du använder i din undervisning för att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar du med läs och skrivinläring?
- Vilken metod eller metoder ser du som mest framgångsrika när det gäller läs- och skrivlärande i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka fördelar upplever du med metoderna?
- Vilka nackdelar upplever du med metoderna?
- Vad är viktiga delar att få med i undervisningen när det gäller läs-och skrivlärande för elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Varför är dessa delar viktiga?
- Hur upptäcker du elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter?
- Hur kan du stödja elever i klassrummet med läs- och skrivsvårigheter så att de känner delaktighet i undervisningen?
- Vilka anpassningar gör du?
- Hur går du vidare? Speciallärare? Logoped? Talpedagog?

Exempel på kompletterande frågor:

Hur menar du då?

Kan du utveckla det du sa?

Kan du förklara det lite närmare?

Kan du beskriva hur det?

Vad gör du när du upptäcker elever med läs- och skrivsvårigheter?

Kan du ge något exempel på hur elever med läs- och skrivsvårigheter ges möjlighet att utvecklas med hjälp av metoder du använder?

Hur lägger du upp planeringen för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Du beskrev att du arbetar på detta sätt, hur ser du på syntetiska respektive analytiska inlärningsmetoderna?

Arbetar du alltid på det här sättet? Varför då? Är detta/dessa de(n) bästa metoden/metoderna?

