



Linköpings universitet
Grundskolläraryrket, 4-9

Sofia Cronemark

Engelskundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter

Examensarbete 10 poäng

LIU-IUVG-EX--113/ --SE

Handledare:
Anders Eklund,
Institutionen för
Utbildningsvetenskap

**Avdelning, Institution**

Division, Department

Institutionen för utbildningsvetenskap
Department of Educationalscience
581 83 LINKÖPING**Datum**

Date

2001-11-21

Språk

Language

 Svenska/Swedish
 Engelska/English

Rapporttyp

Report category

 Licentiatavhandling
 Examensarbete
 C-uppsats
 D-uppsats
 Övrig rapport

ISBN**ISRN** LIU-IUVG-EX-- 01/113 --SE**Serietitel och serienummer**

Title of series, numbering

ISSN

URL för elektronisk version<http://www.ep.liu.se/exjobb/iuv/2001/113>**Titel**

Title

Engelskundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter
English Education for Dyslexic Children**Författare****Author**

Sofia Cronemark

Sammanfattning

Abstract

Syftet med mitt examensarbete är att klarlägga vad läs- och skrivsvårigheter är och hur man kan undervisa barn med detta handikapp i engelska.. I min litteraturgenomgång tar jag upp läs- och skrivsvårigheter i allmänhet. Detta för att ge en god bakgrund och förståelse för problemet när sedan fokuseringen på engelskundervisningen blir aktuell. I litteraturstudien har jag valt att begränsa mig till de främsta och mest betydande inriktningarna inom området. Ämnen som behandlas är orsaker, kännetecken och åtgärder. Det finns också en rubrik under vilken engelskundervisningen lyfts fram.

I mina intervjuer var det enbart engelskundervisningen som fokuserades. Mina övergripande frågeställningar för det avsnittet var: Hur klarar sig barn med dyslexi i engelskundervisningen? Hur får man en adekvat engelskundervisning för barn med dyslexi? Resultatet visade att samtliga lärare ansåg att barn som har problem med läsning och skrivning klarar sig sämre än sina kamrater. Respondenterna framhöll att dessa barn kan bli bra på att förstå och tala engelska. Skrivning och läsning på engelska är dock moment som alltid och under alla skolår då språket studeras ställer till med extra svårigheter. Respondenterna var eniga om att man måste bygga engelskundervisningen för dessa barn på muntliga aktiviteter. Det som rekommenderades var främst dialoger, rollspel, pjäser och sketcher.

Jag genomförde också ett praktiskt arbete med en grupp bestående av barn med läs- och skrivsvårigheter. I gruppen provade jag lektionsförslag som byggde på träning av muntliga färdigheter. Resultatet visade att den här formen passade gruppen och att de kunde ta till sig och arbeta med engelska.

SAMMANFATTNING

Syftet med mitt examensarbete är att klarlägga vad läs- och skrivsvårigheter är och hur man kan undervisa barn med detta handikapp i engelska. I min litteraturgenomgång tar jag upp läs- och skrivsvårigheter i allmänhet. Detta för att ge en god bakgrund och förståelse för problemet när sedan fokuseringen på engelskundervisningen blir aktuell. I litteraturstudien har jag valt att begränsa mig till de främsta och mest belysande inriktningarna inom området. Ämnen som behandlas är orsaker, kännetecken och åtgärder. Det finns också en rubrik under vilken engelskundervisningen lyfts fram.

I mina intervjuer var det enbart engelskundervisningen som fokuserades. Mina övergripande frågeställningar för det avsnittet var: Hur klarar sig barn med dyslexi i engelskundervisningen? Hur får man en adekvat engelskundervisning för barn med dyslexi? Resultatet visade att samtliga lärare ansåg att barn som har problem med läsning och skrivning klarar sig sämre än sina kamrater. Respondenterna framhöll att dessa barn kan bli bra på att förstå och tala engelska. Skrivning och läsning på engelska är dock moment som alltid och under alla skolår då språket studeras ställer till med extra svårigheter. Respondenterna var eniga om att man måste bygga engelskundervisningen för dessa barn på muntliga aktiviteter. Det som rekommenderades var främst dialoger, rollspel, pjäser och sketcher.

Jag genomförde också ett praktiskt arbete med en grupp bestående av barn med läs- och skrivsvårigheter. I gruppen provade jag lektionsförslag som byggde på träning av muntliga färdigheter. Resultatet visade att den här formen passade gruppen och att de kunde ta till sig och arbeta med engelska.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	1
1.1	Bakgrund	1
1.2	Syfte och problemformulering	1
1.3	Begreppsförklaring	2
2	LITTERATURGENOMGÅNG	3
2.1	Vad är dyslexi?	3
2.2	Definitioner av dyslexi	3
2.3	Vad säger läroplanen?	4
2.4	Undergrupper av dyslexi	5
2.5	Orsaker	6
2.5.1	<i>Medicinska orsaker</i>	6
2.5.2	<i>Psykologiska/pedagogiska och övriga orsaker</i>	7
2.6	Kännetecken	9
2.7	Kan man förebygga läs- och skrivsvårigheter?	12
2.8	Åtgärder	14
2.9	Engelska och läs- och skrivsvårigheter	17
3	METOD OCH GENOMFÖRANDE	21
3.1	Metodval	21
3.2	Urval	22
3.3	Genomförande	22
3.4	Bearbetning av intervjumaterialet	23
3.5	Intervjuguide	23
4	RESULTAT	24
4.1	Intervjuundersökning	24
4.2	Praktisk undersökning	30
4.2.1	<i>Urval</i>	30
4.2.2	<i>Genomförande</i>	31
5	DISKUSSION	35
5.1	Pedagogiska strategier	36
5.2	Klassrumsmiljön	37
5.3	Engelskundervisning	37

5.4	Reflektion kring den praktiska delen	39
5.5	Slutord och framtidsvisioner	41
6	REFERENSLISTA	42
	Bilagor	

1 INLEDNING

I detta arbete kommer jag att skriva om engelskundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter. Det finns väldigt mycket litteratur som berör läs- och skrivsvårigheter i allmänhet, medan forskning och skrifter om engelskundervisning för dessa barn är mycket begränsad. Därför har jag, som grund för arbetet, valt att lägga teoristudier av litteratur rörande läs- och skrivsvårigheter. Uppsatsen grundar sig sedan på intervjuer där engelskundervisningen för barn med läs- och skrivsvårigheter fokuseras. I samband med detta tas också en praktisk genomförd del inom engelskan upp i förhoppning att kunna binda samman teori och praktik.

Jag vill med mitt arbete dela med mig av de observationer och undersökningar som jag gjort. Min förhoppning är att arbetet kan vara intressant och motiverande läsning för lärare och studerande som kommer i kontakt med barn med läs- och skrivsvårigheter i sin engelskundervisning.

1.1 Bakgrund

Eftersom jag är blivande språklärare har frågor kring dyslexi kommit att intressera mig mycket och jag tycker att det är viktigt att ha stor kunskap om dessa svårigheter. Under perioder då jag vikarierat som lärare och under mina praktikperioder har jag mött många barn med läs- och skrivsvårigheter i varierande former. Jag såg att de på grund av sina svårigheter hade svårt att klara av skolans teoretiska ämnen och jag fick också uppfattningen att de allra flesta hade stora bekymmer när det gällde engelskundervisningen. Det anmärkningsvärda är att så lite av konsekvenserna för engelskundervisningen har blivit föremål för studier. Dessa två faktorer i kombination gjorde att jag började reflektera mycket kring hur man skall gå till väga för att motivera barnen till främmande språk och hur man skall få en fungerande engelskundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter.

Min uppfattning är att man som lärare har ett stort ansvar då det gäller barn med läs- och skrivsvårigheter och deras utveckling. Jag vill därför kunna ge dessa elever goda utvecklingsmöjligheter både inom svenska och engelska. Därför beslöt jag mig för att passa på att skaffa mig bättre och djupare kunskaper om både läs- och skrivsvårigheter och engelskundervisning för dessa barn genom mitt examensarbete.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med detta examensarbete är att få fördjupade kunskaper om läs- och skrivsvårigheter och engelskundervisning för barn med detta handikapp. Jag vill genom arbetet nå större förståelse för barn med läs- och skrivsvårigheter så att jag kan möta dem på rätt nivå i klassrummet. Utifrån detta har följande frågeställningar formulerats:

1. Vad innebär dyslexi?
2. Vilka är de vanligaste orsakerna bakom dyslexi?
3. Hur kan man göra för att förebygga och åtgärda dyslexi?
4. Hur klarar sig barn med dyslexi i engelskundervisningen?
5. Hur får man en adekvat engelskundervisning för barn med dyslexi?

1.3 Begreppsförklaring

Dyslexi betyder svårigheter med ord (dys = svårigheter, lexia = ord). Ordet används som en samlingsbeteckning på läs- och skrivsvårigheter hos personer med normal begåvning och normala sinnesförmågor. Från början är dyslexi en medicinsk term men den har nu kommit i allmänt bruk. Andra beteckningar för samma problem är till exempel ordblindhet, lässvaghet och specifika läs- och skrivsvårigheter (Høien och Lundberg, 1999).

Utifrån ovanstående begreppsförklaring har jag valt att jämställa betydelsen av begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och därför används de växelvis i texten.

Multisensorisk undervisning är när man använder sig av olika sinnen samtidigt i undervisningen. Det kan till exempel vara att man samtidigt som man talar visar bilder på det man tar upp. Det talas om olika intelligensnivåer hos barn. De kan vara visuella, auditiva, taktila eller kinestetiska. I multisensorisk undervisning försöker man att ta hänsyn till alla intelligensnivåer för att alla ska få en passande undervisning (Høien och Lundberg, 1999).

Måspråk är det språk som studierna avser.

Engelska som B-språk innebär att eleverna läser engelska istället för ytterligare ett främmande språk, till exempel franska, tyska eller spanska.

Individualisering innebär att man anpassar undervisningen så att den passar varje enskild individ då det gäller sätt att lära, utveckling och social mognad.

Vid vissa tillfällen har jag valt att använda ordet 'han' i samband med beskrivningen av dyslexi. Detta har jag gjort för enkelhetens skull och det betyder alltså inte att det alltid är fråga om det manliga könet.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Vad är dyslexi?

Om man översätter den grekiska termen dyslexi ordagrant betyder ordet ”svårigheter med ord”. Den som har dyslexi har oväntat svåra, ihållande och till synes oförklarliga svårigheter med läsning och skrivning trots att han eller hon intellektuellt sett inte borde ha det. Detta visar sig i att personen i fråga har svårt att göra en koppling mellan det talade språket och de skrivna symbolerna (Stadler, 1994).

Det är viktigt att komma ihåg att dyslexi förekommer på alla intelligensnivåer, inom alla samhällsklasser och kulturer. Stadler (1994) påpekar dock att problem med läs- och skrivinlärning är mest iögonfallande hos personer som är högt begåvade och svår att observera vid mycket svag begåvning. Men man får aldrig se någon dyslektiker som dummare eller latare än andra normalläsande personer (FMLS, 1990).

Socialstyrelsen har förklarat att dyslexi är ett handikapp och i och med detta så är dyslektiker i en del fall berättigade till tekniska stödåtgärder, till exempel datorer eller inläst kurslitteratur på band (Stadler, 1994).

Dyslexi är en internationellt använd benämning, men det saknas fortfarande internationellt överenskomna diagnoskriterier för dyslexi. Detta förklarar Gillberg och Ödman (1995) med att dyslexi representerar en problematik som berör många olika områden, till exempel pedagogik, psykologi, neuropsykologi, kognitiv vetenskap, sociologi, lingvistik, ärfvlighetsforskning och linjer inom hjärnforskningen. Den forskning som bedrivs om dyslexi blir således till största del tvärvetenskapligt inriktad.

2.2 Definitioner av dyslexi

Att ge en enhetlig och övergripande definition av dyslexi är en omöjlighet. Detta beror på att dyslektiker inte är en homogen grupp (Strömbom, 1999). Från en person till en annan kan besvären variera väldigt mycket och alla upplever sina svårigheter med läsning och skrivning olika. Några kan till exempel ha oöverkomliga problem med att ta till sig elementära grunder i läsning och skrivning, medan andra bara har ett långsammare lästempo än genomsnittet och gör vissa stavfel. Således kan dyslexi vara mer eller mindre svårartad.

Strömbom (1999) framhåller vidare att gränsen mellan dyslektiker och andra sorters inlämningsproblem är flytande och att detta också leder till att dyslexi är ett svårdefinierat problem, men en definition lyder:

”Dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd, som, trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter.”
(Gillberg och Ödman, 1995, s. 16)

Stadler (1994) framhåller att olika faktorer som kan sägas känneteckna dyslexi kan finnas hos en person utan att det behöver vara dyslexi och att man kan vara dyslektiker utan att ha yttringar som brukar indikera dyslexi. Den gemensamma faktorn är dock att alla har svårigheter med avläsning eller rättstavning, fast i olika grad. Stadler (1994) använder följande definition:

”Dyslexi kan karakteriseras som ett syndrom, en kombination av flera olika symtom som vanligen uppträder tillsammans utan att det alltid behöver vara samma orsak och samma kombination.” (Stadler, 1994, s. 12)

Enligt Dyslexistiftelsen har fem till tio procent av Sveriges befolkning någon form av dyslexi (Malmer och Adler, 1996). Men eftersom forskare uttrycker sig olika om fenomenet och inte kan sätta en entydig definition så bör man handha den procentuella andelen med en viss försiktighet. Malmer och Adler (1996) gör ett försök till definition och framhåller:

”Den som har dyslexi har således oväntat stora läs- och skrivsvårigheter, som inte kan förklaras av den allmänna begåvningsnivån, funktionshinder eller bristande social och pedagogisk stimulans. (s. 17)

Även Høien och Lundberg (1999) skriver att definitionen är väldigt subjektiv och att det inte finns några klara gränser som skiljer dyslektiker från andra. De har dock kommit fram till en definition som de anser vara gångbar.

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta kvarstår upp i vuxen ålder.

(Høien och Lundberg, 1999, s. 20)

Både Wellros (1995) och Lundgren (1991) tar i sina definitioner upp den intellektuella delen och framhåller att dyslektiker inte på något sätt skall anses vara dummare än andra människor.

”Man äger en normal intelligens eller därutöver, men man har en mycket nedsatt läs- och skrivförmåga.” (Lundgren, 1991, s. 16)

Dyslexi innebär skriftspråkliga svårigheter som inte rimligtvis kan skyllas på avvikelser rörande generell begåvning, brister beträffande olika sinnesförmögenheter eller någon form av motoriska handikapp. I de flesta fall kan heller inte emotionella problem vara den primära orsaken till svårigheterna. (Wellros, 1995, s. 22)

Jacobson och Lundberg (1995) säger att man tills vidare får nöja sig med att beteckningen dyslexi är oskarp men att termen inte bör överges. De flesta definitioner bör ses som preliminära och öppna för modifieringar. Man måste hela tiden låta forskningen gå vidare i sökandet efter förklaringar och symtom som i slutändan kan resultera i en tydligare avgränsning av fenomenet dyslexi.

2.3 Vad säger läroplanen?

I Lpo 94 nämns inte läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. Däremot tas elever med behov av särskilt stöd upp. Elever med läs- och skrivsvårigheter ingår naturligtvis i denna grupp (Malmer och Adler, 1996). I avsnittet Skolans värdegrund och uppgifter i Lpo 94 sägs det att:

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (s. 6)

”Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.” (s. 6)

”Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter.” (s. 8)

”Personlig trygghet och självkänsla grundläggs visserligen i hemmet, men skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.” (s. 8)

Enligt Lpo 94 skall grundskolan nå upp till att varje elev *”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”*. (s. 10) Varje barn skall dessutom kunna *”kommunicera i tal och skrift på engelska.”* (s. 10) Det står vidare att rektor, som pedagogisk ledare och chef, har det övergripande ansvaret för *”utformning av undervisningen och elevvårdsverksamheten så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver.”* (s. 17)

2.4 Undergrupper av dyslexi

När man tittar på gruppen av dyslektiker ser man att det finns en stor spridning då det gäller läsning och rättskrivning. En del läser sakta och med stora svårigheter, medan andra kan hålla ett högt lästempo men till största del gissar sig fram. När det gäller andra kännetecken hos dyslektiker skiljer de sig också från varandra och man finner inte alla symtom hos alla individer (Høien och Lundberg, 1999).

För att undervisningen för dyslektiker skall bli mer effektiv har forskningen gjort försök att gruppera dyslektiker i mer homogena undergrupper.

När det gäller dessa undergrupper presenterar Høien och Lundberg (1999) vissa studier inom detta område. Flera forskare har kommit fram till att de två största grupperna som finns är auditiv och visuell dyslexi.

Om man har auditiv dyslexi har man enligt Johnsen och Myklebust (i Høien och Lundberg, 1999) försenad talutveckling, dålig artikulation, svårt att skilja språkljud å om de liknar varandra till exempel b-p, d-t, k-g och v-f, svårt att ljuda ihop ord, man förväxlar ord som ful-kul, var-far, gör förenklingar som såpbubbla-såbbla och omkastningar som till exempel tre-ter.

Wellros (1995) påpekar att dessa personer kan ha svårt att höra när ett ord slutar och ett annat tar vid. Att ha vissa brister i bearbetningen av hörseluttryck kan i allmänhet leda till luckor i den språkliga medvetenheten, vilket kan försvåra analys och reproduktion av ord och skriven text.

Dessa tecken på auditiv dyslexi presenterar även Gjessing (i Høien och Lundberg, 1999) i sin undersökning. Han påpekar att dessa barn ofta gissar ords uttal utifrån ordets visuella bild. Om eleverna blir tvungna att läsa fonologiskt blir dessutom läsprocessen mycket långsam där många repetitioner av ljud och orddelar förekommer. Auditiv dyslexi hos elever visar lässvårigheter redan från början av skoltiden om läsinläringen baseras på ljudningsmetoden. Cirka 44% av dyslektikerna räknas till denna grupp.

Elever med visuell dyslexi har svårigheter att uppfatta, tolka och minnas bokstäver och ordbilder. De har en tendens att blanda ihop bokstäver som till utseendet liknar varandra till exempel h-n-u. För barn inom denna grupp tycks det nästan vara helt omöjligt att identifiera även de vanligaste orden som visuella gestalter (Gjessing i Høien och Lundberg, 1999). Läsningen präglas dessutom av kompletta reversibler, till exempel *mos* blir *som* och *dem* blir *med*. Dessa barn följer ofta det ljudenliga stavningssättet och skriver *sova* som *såva* och *genom* som *jenom*. Det är även ett drag i denna grupp att utelämna stumma bokstäver i skriften: *vad* skrivs som *va* och *hjälpa* blir *jälpa*. Dessa personer gör även fel på småord och

de tappar lätt ändelser och enstaka bokstäver (Lindell, 1996). 20% av dyslektikerna finns i denna grupp.

Det finns även elever som kan sägas finnas inom en auditiv-visuell grupp. Dessa barn har problem med färdigheter både på det visuella och det auditiva området. Enligt Gjessing (i Høien och Lundberg, 1999) är det dock oftast de auditiva problemen som är de mest primära. Hit räknas 9% av dyslektikerna.

Gjessing (i Høien och Lundberg, 1999) framhåller ytterligare tre andra undergrupper i sin studie. I den ena gruppen kan man spåra att den primära orsaken till dyslexi ligger på det emotionella planet, så kallad emotionell dyslexi, vilket 10% av dyslektikerna har. Rygvold m.fl. (1995) säger att barn inom denna grupp lider av en form av läsfobi. Eleverna läser inte annat än de skolböcker som de är tvungna att läsa och de gör allt för att dölja sina problem.

Den andra gruppen har sina problem baserade på olyckliga pedagogiska grepp. Pedagogisk dyslexi har 11% av dyslektikerna. Orsakerna till denna form är att den undervisning eleverna fått inte har varit relevant för dem (Rygvold m.fl., 1995).

Den tredje formen kan hänföras till externa miljöfaktorer och betecknas som andra dyslexiformer. 6% räknas hit. Kategorin omfattar elever som har svårigheter som inte kan inordnas under de övriga rubrikerna och som är mer ospecificerade (Rygvold, m.fl., 1995).

2.5 Orsaker

Det går inte att helt säkert säga vad som orsakar dyslexi. Taube (i FMLS, 1990) betonar att det sällan eller aldrig bara finns en orsak till handikappet, utan ofta är det flera olyckliga omständigheter som samspelar.

Forskningen är stor inom dyslexiområdet, men det går att se två större strömningar: en medicinsk förklaring där man utgår ifrån neurologiska och genetiska skador och en pedagogisk/psykologisk sida (Strömbom, 1999).

2.5.1 Medicinska orsaker

Wellros (1995) presenterar området inom vilket neurofysiologer och andra medicinskt och/eller biologiskt utbildade forskare arbetar. De studerar hjärnans uppbyggnad och sätt att arbeta. En teori är att dyslexi orsakas av medfödda brister i samarbetet mellan de två hjärnhalvorna. Dessa svagheter uppstår redan under de första månaderna i fosterlivet. Troligen uppstår defekterna då hjärncellerna skall gruppera sig och söka efter sin plats i hjärnbarken. En del celler "hittar" inte "sin plats" och inrättar sig felaktigt i hjärnan. Gillberg och Ödman (1995) säger att det då är möjligt att nervcellskärnor i den vänstra halvan bildar nervtrådar som stimulerar tillväxten av nervceller i hjärnans högra del och att dessa i sin tur skapar förbindelser med andra hjärndelar som inte fyller någon funktion. Om detta stämmer skulle dyslexin vara ett resultat av bristen på normal hjärnvävnad i vänsterhalvan; den sida som har ansvaret för fonologisk avkodning. Detta kan försvåra läs- och skrivinläringen, men ett överskott på celler i höger hjärnhalva kan också leda till att personen utvecklar många kreativa och konstnärliga talanger, då forskare anser att det är i denna hjärnhalva som man kan finna kreativitet och konstnärliga begåvningar (Wellros, 1995).

Ytterligare en bidragande orsak till läs- och skrivsvårigheter kan vara att impulser som finns mellan de två hjärnhalvorna inte sker tillräckligt fort. Vid en EEG-studie har man sett att aktiviteten mellan hjärnhalvorna var mer omfattande hos barn utan lässvårigheter än hos barn som hade problem med läsningen (Wallenkrans, 1993).

Det finns ett område i hjärnan som kallas för *planum temporale*. Denna del har visat sig vara väldigt viktig för språkperception (Gillberg och Ödman, 1995). Hos vuxna människor

skall denna del av hjärnan vara asymmetrisk och den västra sidan, som anses vara dominerande för språket, är normalt större än den högra. Hos dyslektiker har man dock funnit att höger planum temporale ofta är större än normalt, vilket skulle kunna förklara uppkomsten av dyslexi.

Høien och Lundberg (1999) framhåller en studie gjord av Nicolson och Fawcett som visar att de svårigheter som dyslektiker har med att tillägna sig en automatiserad ordavkodningsfärdighet, beror på en svaghet i lillhjärnan. Lillhjärnan spelar en viktig roll vid tillägnande och utförande av språkliga och motoriska färdigheter. Man har funnit att det hos dyslektiker finns mer onormala cellstrukturer i lillhjärnan än hos normalläsare. Under läsaaktiviteter hade dyslektiker klart mindre aktivitet i lillhjärnan än vad brukligt är.

Enligt Høien och Lundberg (1999) har dyslexi ett starkt ärftligt inslag och de presenterar flera studier som pekar på detta. Det finns dock forskare som är mer skeptiska till denna teori eftersom man idag inte vet vad det är som ärvs i de möjliga ärftliga dyslexifallen eller vilken kromosom som bär anlaget till dyslexi (Gillberg och Ödman, 1995).

En studie av Scarborough (i Høien och Lundberg, 1999) visar att 65% av barnen till föräldrar med dyslexi upptäcktes vara dyslektiker. Barnen som utvecklade handikappet visade redan i 2½-års ålder språkstörningar. Det som var utmärkande för barnen var att de hade sämre grammatisk förmåga och sämre uttal än barn med normalläsande föräldrar.

En annan forskare vid namn Locke (i Høien och Lundberg, 1999) började studera barn till dyslektiska föräldrar när de var åtta månader. Han analyserade deras joller och fann redan då skillnader i förhållande till spädbarn med föräldrar vars läskunnighet ansågs normal. Riskbarnens joller hade färre språkljud och inte heller lika komplexa sekvenser av språkljud.

Ytterligare forskning som stödjer ärftlighetsteorin är tvillingstudier. I flera fall har enäggstvillingar gemensamma läsproblem i långt större utsträckning än tvåäggstvillingar och Høien och Lundberg (1999) säger att detta faktum måste tillskrivas de gemensamma generna och ärftlighetsteorin.

Även att dyslexi oftast kvarstår ger rimlig förklaring till ärftligheten. Det är svårt att få bort den genom pedagogiska, sociala och kulturella miljöåtgärder och just dyslexins tendens att finnas kvar hela livet pekar i riktning mot att det är biologiska förhållanden som ligger bakom (Høien och Lundberg, 1999). Hos elever som i år 4-6 haft svårigheter med läsning och skrivning visar undersökningar att de allra flesta av dem också har kvar problem som vuxna. Bekymmerna kan ligga i läsförståelse, intresse för läsning, stavning, handstil och läshastighet (Gillberg och Ödman, 1995).

En kombination av ärftlighet och ogynnsamma förhållanden i samband med graviditet och förlossning kan leda till en ökad risk för dyslexi. Det kan uppstå avvikelser i hjärnan under fostertiden om barnet inte har en fullgod näringsmiljö, enligt Gillberg och Ödman (1995). Lundgren (1991) framhåller en studie som säger att dyslexi är en bristsjukdom och att det skulle födas färre barn med detta handikapp om mammorna äter extra mycket zink under graviditeten och amningen.

Gillberg och Ödman (1995) skriver att det i flera undersökningar har visat sig att dyslexi är mer än dubbelt så vanligt hos pojkar än hos flickor. Forskare vet inte vad som orsakar detta utfall, men på senare tid har man slutit sig till att det är pojkars senare mognad som kan utgöra en orsak till detta.

2.5.2 Psykologiska/pedagogiska och övriga orsaker

När det gäller de pedagogiska och psykologiska orsakerna bakom dyslexi framhåller Svensson (1998) att alla barn inte har nått den mognad som behövs för att kunna ta till sig läsinstruktioner i början av skoltiden. Om man har bristande läsmognad och känner att

färdigheten att lära sig läsa blir för stor och svår att bemästra kan läs- och skrivsvårigheterna blir längre bestående.

En grupp av forskare menar att fysiska handikapp som till exempel syn- och hörselproblem och motoriska svårigheter kan ligga bakom dyslexi och de försöker att finna ett samband mellan läs- och skrivinlärningsförmågan och en specifik funktionsstörning (Wellros, 1995).

Bjaalid och Bygnes (i Høien och Lundberg, 1999) har i analyser funnit att fler dyslektiker har synfel än normalläsare. Det kan röra sig om flera olika fel påsynen. Har man till exempel bristfällig kontroll av ögonrörelserna kan det hos vissa individer utgöra ett hinder för att effektivt kunna avkoda en text. Barnet kanske ofta tappar bort sig i texten, hoppar över rader och/eller ord, läser om rader eller har med fingret för att kunna följa i texten (Wikander i FMLS, 1990). Svårigheterna ger i de allra flesta fall trötthet under själva läsningen, något som i sin tur för med sig att barnet undviker att läsa (Høien och Lundberg, 1999).

Høien och Lundberg (1999) framhåller dock att forskningen när det gäller förhållandet mellan syndefekter och lässvårigheter har kommit fram till olika resultat och det krävs mer forskning innan man får fram ett rättvisande resultat.

Nedsatt hörsel ses också som ett hinder i läsinläringen (Høien och Lundberg, 1999). Lundgren och Ohlis (1995) förklarar att för vissa elever med läs- och skrivsvårigheter kan det ta längre tid än för andra att uppfatta de ljud och den ordningsföljd som ljuden kommer i. De kan ha svårt med långa och ovanliga ord, till exempel kan *gravad* bli till *garvad*.

Gustafsson och Hugoh (i FMLS, 1990) skriver att om ett barn har brister i sin motoriska utveckling kan det ge upphov till inlärningssvårigheter, däribland dyslexi. Det är framförallt brister i reflexer, fin- och grovmotoriken och ögonmotorik som bör observeras.

De allra flesta dyslektiker har haft någon form av tal- och/eller språkstörning någon period under uppväxttiden (Gillberg och Ödman, 1995). Ofta är dessa störningar uppenbara flera år innan dyslexi fastställs. Det kan röra sig om försenad talutveckling, omogen artikulation, stamning, begränsad vokabulär, dåligt ordminne eller dåligt ordförråd. Dessa svårigheter kvarstår i flera fall under skolåldern och dyslexin kan då bli en följd av dessa problem (Gillberg och Ödman, 1995).

Ibland förknippas dyslexi även med allergier, vänsterhänthet och svårighet att skilja mellan höger och vänster. Den forskning som förekommer på detta område är dock begränsad och i många fall motsägelsefull (Gillberg och Ödman, 1995).

En linje inom forskningen menar att dyslexi beror på sociala faktorer och miljöfaktorer. Att byta skola ofta inverkar negativt på läsinläringen. Eleven kan då få prova på olika metoder utan att ha tillägnat sig något säkert sätt att avkoda ord på. Även att byta lärare ofta har en ogynnsam effekt på elevernas läsutveckling (Høien och Lundberg, 1999).

Larsen (i FMLS, 1990) skriver om det sociala arvet och uppfostringsmetoder som upphov till dyslexi. Han menar att en uppväxt under hot kan ligga till grund för inlärningssvårigheter vid läsning och skrivning. En och samma uppfostringsmetod kan ärvas från generation till generation och kan på så vis skapa ärftliga mönster utanför genererna.

Barn som växer upp i en skriftlös och föga stimulerande hemmiljö, utan tidningar, böcker och föräldrars engagemang, får ofta en betydligt svårare väg in i skriftspråkets och läsningens värld och har lättare att utveckla svårigheter i samband med läs- och skrivinläringen. Skolan får här en enorm betydelse för skriv- och läsutvecklingen och för läslusten (Høien och Lundberg, 1999).

Taube (i FMLS, 1990) fokuserar främst på hur personen med dyslexi känner av sina svårigheter och hur de i sin tur påverkar självbilden. Hon säger att om en elev inte når upp till skolans krav på läs- och skrivprestationer påverkas självbilden negativt. Detta leder till en ond cirkel där brist på positiv självbild är den största orsaken till läs- och skrivsvårigheter.

Även emotionella och motivationella problem kan ligga bakom läs- och skrivsvårigheter. Det kan dock vara mycket svårt att avgöra vad som är orsak eller verkan när det gäller förhållandet mellan emotionella och motivationella problem och dålig läsförmåga. Enligt Høien och Lundberg (1999) kan känslan av att inte kunna knäcka koden till läsning orsaka dessa svårigheter och de emotionella och motivationella problemen kan i sin tur blockera läsningen. Vid båda fallen kan det vara svårt att bryta cirkeln där nederlag ofta leder till nya nederlag.

En gren av forskningen förklarar att läs- och skrivsvårigheter i många fall hänger samman med pedagogiken och organisationen i skolan (Wellros, 1995). De menar att många lärare inte har tillräcklig kunskap för att lära ut läs- och skrivinläring i praktiken. Lärarna kan också ha en oförmåga att kunna anpassa undervisningen efter enskilda elever och inläringstempot kan vara alltför snabbt. Forskarna kritiserar även läroböckerna som förekommer och som finns till hands vid skolstarten. Meningen med texten i böckerna är ofta oklar och förvirrande och barnen saknar kunskaperna som behövs för att förstå texten och finna den intressant, skriver Wellros (1995).

2.6 Kännetecknen

Høien och Lundberg (1999) accentuerar att allvarliga och ihållande problem med avkodning och rättstavningssvårigheter är de två främsta huvudkännetecknen vid läs- och skrivsvårigheter.

Även Stadler (1994) framhåller avkodningen som ett viktigt symptom. Hon säger att när avkodningen av orden inte fungerar förhindras eller försämras läsförståelsen. När avläsningen är långsam, hackig och sker med stor ansträngning och osäkerhet, som den ofta är hos dyslektiker, så uppstår inte alltid full förståelse av det lästa. All energi går åt till att avkoda och förståelsen får komma i andra hand och blir då bristfällig. Lästakten är också ofta så pass långsam att läsaren hinner glömma början av meningen innan han har kommit till slutet av den. Ofta är även ordavläsningen forcerad och sker med många gissningar och felläsningar.

Enligt Høien och Lundberg (1999) har dyslektiker vaga föreställningar om vilka ljudstrukturer som ord består av, otydlig artikulation och dåliga fonologiska färdigheter som till exempel svagt korttidsminne. Barn med dyslexi har svårt att lagra nya ord och namn och det skapar problem för dem när de till exempel skall upprepa komplicerade ord eller nonsensord. Generellt sett har dyslektiker också ett mindre ordförråd än jämnåriga.

För den som har problem med stavningen är det en ansträngning att skriva. Momentet går långsamt och krampaktigt och tankeverksamheten måste hela tiden vara fokuserad på hur orden skall stavas. Detta bidrar till att tempot blir långsamt och personen i fråga glömmar lätt de tankar som han velat ge uttryck för, då all mental energi riktas mot själva skrivandet (Høien och Lundberg, 1999).

Dyslektikers rättsskrivning kännetecknas i hög grad av variabilitet vad gäller stavfel. Ofta är det så att ett ord skrivs fel på ett ställe i texten, medan samma ord är korrekt skrivet på ett annat ställe (Wellros, 1995). Därför kan man inte dra för snabba slutsatser utifrån analysen av enskilda ord, utan man måste se efter vilka felmönster som uppträder upprepade gånger. Det är således mer en fråga om antalet fel än om feltyper. Det som är typiskt för dyslektiker är att de har så många stavfel och att stavfelen har en tendens att kvarstå även om lässvårigheterna försvinner. Vanligt förekommande är också att personer med dyslexi utelämnar eller lägger till ljud, förväxlar ljud och gör förenklingar i skrift (Høien och Lundberg, 1999).

Høien och Lundberg påpekar att många dyslektiska barn har sämre handstil än andra elever. Detta kan bero på den försenade finmotoriken som karakteriserar många barn med dyslexi. Cicci (i Høien och Lundberg, 1999) anger i en studie att handstilsproblem som en

följd av dyslexin orsakas av felaktigt penngrepp, stark spänning i penngreppet, fel position på papperet och långsam takt.

Stadler (1994) poängterar att barn med försenad språkutveckling utgör en riskgrupp för att utveckla dyslexi. Det är av stor betydelse att dessa barn följs upp redan från småbarnsådern och att de observeras med extra noggrannhet innan skolstarten. I de flesta fall lugnar man sig med att tal och språk så småningom mognar, vilket i allmänhet också sker. Men allt för stark tro till den positiva utvecklingen kan leda till att de verkliga problemen bagatelliseras och upptäcks för sent (Gillberg och Ödman, 1995). Stadler (1994) listar följande symtom hos barn med försenad språkutveckling som senare kan utvecklas till dyslexi.

- tystlåna, talar inte gärna
- pekar istället för att tala
- använder gester och kroppsspråk
- talar på yngre barns sätt
- gör uttalsfel
- talar otydligt
- har svårt att uttala långa ord
- talar med grammatiska fel
- använder ettordssatser
- har litet ordförråd
- har svårt för att lyssna och repetera
- är ofta blyga och tillbakadragna

(Stadler, 1994, s. 29)

Det är dock viktigt att komma ihåg att sen språkutveckling inte kännetecknar dyslexi i sig självt, men det ger en signal om att man bör hålla ett vakande öga på barnets läs- och skrivutveckling (Stadler, 1994).

Taube (i FMLS, 1990) fäster uppmärksamheten på att barn som har läs- och skrivsvårigheter är oerhört uppfinningsrika då det gäller att slippa undan moment som involverar läsning och skrivning och i samband med detta anger hon undvikande och bortförklaringar som kännetecken. Till exempel glömmer ofta dessa barn sina böcker eller så kan de inte hitta dem någonstans. De har också ofta haft ont i huvudet eller varit för trötta för att läsa.

Ytterligare symtom som man bör uppmärksamma, enligt Taube (i FMLS, 1990), är ängslan, oro, depression och andra psykosomatiska symtom. Författaren framhåller att barnen är mycket medvetna om att de är lågpresterande i jämförelse med kamraterna. De har ofta låga eller inga förväntningar alls på de egna prestationerna och uthålligheten är bristande. Ett utmärkande drag är också deras brist på självförtroende. En kombination av dessa kännetecken kan leda till en passiv inlärningsstil, där eleven inte tar eget ansvar och heller aldrig riktigt tar till sig uppgiften.

Gillberg och Ödman (1995) skriver att beteendestörningar ofta förekommer i samband med språkproblem. Ofta är beteendestörningar mer framträdande och därför märks inte språkstörningar förrän senare. Dyslektiska barn kan uppfattas som aggressiva och destruktiva mot omgivningen. De kan också ha svårt att koncentrera sig och lyssna. Ställs fel diagnos i dessa fall kan barnen avfärdas som allmänt stökiga och kan då gå miste om adekvat behandling och undervisning.

DAMP, Dålig funktion ifråga om Avledbarhet, Motorikkontroll och Perception, är i många fall en signal om dyslexi då cirka 80% av barnen som diagnostiserats med DAMP även får diagnosen dyslexi (Gillberg och Ödman, 1995). Typiska symtom här är bland annat svårigheter att lyssna, bristande koncentration och uthållighet, problem med motoriken, perceptionsstörningar samt tal- och språkproblem.

Det finns många fler tecken som kan peka på dyslexi och här följer ett urval:

- följer raden med fingret vid läsning
- rör huvudet och /eller boken
- tappar bort sig påraderna
- läser långsamt, monotont, hackigt och fel
- stakar sig igenom texten ord för ord, även de vanligaste orden
- uttalar vanliga ord fel
- hör ingen skillnad mellan kort och lång vokal
- kan inte särskilja vissa ljud (till exempel i-y, g-k)
- förväxlar bokstäver (till exempel b-d, b-p, t-d)
- läser fel på och tappar/lägger till småord.
- känner obehag vid läsning, både tyst och inför andra
- har svårt att hinna läsa texter i TV-rutan
- är klumpig, tappar, välter, spiller etc
- kan inte gå balansgång, knyta skorna, simma, cykla etc
- har olika dominans i hand, fot och öga
- förväxlar höger och vänster/öst och väst
- blir lätt distraherad
- har svårt att uppfatta tid/datum, lära sig klockan
- har problem att lära sig ordningsföljder, till exempel alfabetet och månaderna
- har problem att lära sig utantill, till exempel engelska glosor och multiplikationstabellen
- skriver ofta fonetiskt
- glömmer prickar och ringar över bokstäver
- har svårigheter att uppfatta rim
- har svårigheter att minnas och återge satser

(Stadler, 1994, Høien och Lundberg, 1999, Wellros, 1995, FMLS, 1990, Strömbom, 1999)

Wellros (1995) framhäver att alla barn inte har alla kännetecken och att man inte skall förvänta sig att hela skalan av egenskaper skall synas eller framträda. Det är svårt att hitta allmänna drag och många generaliserar gärna vissa symtom eftersom man vill hitta typiska mönster. Hon säger att det är bra om man har kännedom om kännetecknen för de kan då förhoppningsvis fokusera de vuxnas blick på ett barn som uppvisar ett flertal av de typiska egenskaperna.

Gillberg och Ödman (1995) skriver att om ett barn med dyslexi skall få sina läs- och skrivsvårigheter tidigt uppmärksammade och åtgärdade, är inte bara kännetecknen viktiga utan situationen sammanhänger även med:

1. Graden av läs- och skrivsvårigheter.
2. Barnets allmänna begåvningsnivå
3. Förekomsten av psykiska problem.
4. Familjens förhållningssätt, till exempel om familjen har erfarenheter av dyslexi sedan tidigare.
5. Skolans förhållningssätt och kunskaper.

Många dyslektiska barn tycks kompensera den bristande språkförmågan med talanger inom andra områden. Det är klart att barn med läs- och skrivsvårigheter ofta har lätt att:

- minnas det som han hört berättas eller läsas, sett på film eller bild
 - fantisera och komma med idéer
 - teckna måla och skapa
 - vara påhittig och kreativ, lösa tekniska problem
 - vara känslig och lyhörd för andra människor, uppfatta kroppsspråk och andra signaler
- (Wellros, 1995)

2.7 Kan man förebygga läs- och skrivsvårigheter?

Thorsén m.fl. (1988) presenterar några punkter om vad man som lärare kan göra för att i sin klass försöka att förebygga problem i samband med läs- och skrivundervisningen. Dessa förslag gynnar alla elever i klassen i deras utveckling, och inte bara de som har problem med läsning och skrivning. De uppslag som man redovisar är följande:

- *”Lägg upp arbetet såatt eleverna kan använda sitt språk och sina erfarenheter i sina studier.”* (s. 221)

Författarna säger att alla barn kommer till skolan med olika bakgrund. De har alla växt upp med olika sociala, ekonomiska och kulturella villkor och tar med sig olika erfarenheter, normer, värderingar och uttrycks sätt till skolan. För att elever skall känna sig trygga bör man försöka att få med deras tidigare upplevelser och bakgrunder i undervisningen. Enligt författarna kan elever med läs- och skrivsvårigheter känna sig mer främmande och utanför i skolan och de kan bromsas i sin utveckling om man inte försöker att utgå ifrån deras referensramar.

- *”Integrera läs- och skrivundervisningen i hela verksamheten i skolan.”* (s. 221)

Författarna skriver även här att innehållet måste vara väsentligt för eleverna och att de även kan få läs- och skrivundervisning genom till exempel undersökningar och studiebesök. Då befästs kunskapen under den språkliga bearbetningen i form av läsning och skrivning som följer.

- *”Ge utrymme åt skapande arbete, där eleverna får utveckla sin fantasi och sin känsla.”* (s.221)

Att få möjlighet att utveckla sin förmåga att skapa bilder, personer, händelser etc. i sina tankar är, enligt författarnas åsikt, en viktig utveckling i förmågan att läsa och skriva. Att dyslektiker ofta är kreativa skall man verkligen ta fasta på i undervisningen och den blir då mer betydelsefull för dessa barn.

- *”Avsätt tid för reflektion och bearbetning.”* (s. 222)

Här uttrycker författarna att skolan måste värna om de möjligheter som eleverna har att upptäcka och reda ut sammanhang. De säger att vägar till djupare förståelse av både fackböcker och skönlitteratur är just tid för reflektion och bearbetning.

Den tidiga omgivningen är viktig för ett barns ordförråd och dess möjlighet att använda språket (Svensson, 1998). I och med detta blir således hemmamiljön barnets första viktiga tillfälle till språkutveckling. Svensson (1998) betonar att man skall engagera sig i barnens språkutveckling, man skall tala mycket med dem, läsa mycket för dem och ta sig tid att lyssna när barnen talar. Ett barn som växt upp med mycket litteratur, text och tal har bättre förutsättningar att möta läs- och skrivinläringen i skolan. På detta sätt kan man reducera svårigheterna till viss del.

Att tidigt, helst innan skolstart, göra barn språkligt medvetna och få dem att upptäcka språkets formsida genom språklekar, är en bra förberedelse inför den kommande läs- och skrivinläringen, enligt Svensson (1995). Vid lekar upptäcker barn språket ur ett annat perspektiv och de ser att det bland annat består av småenheter språkljud. Att genom ljud, fingerlekar, rim, ramsor, sånger, ord, orddelar och helordslekar på ett lustfyllt sätt förbereda barn inför och underlätta läsningen och skrivningen är något som borde tillvaratas i mycket större utsträckning (Gillberg och Ödman, 1995). Flera undersökningar, både svenska och utländska, pekar på vikten av språklig och fonologisk medvetenhet för att inläringen av färdigheterna läsning och skrivning skall ske med färre svårigheter (Svensson, 1995). Resultaten vid läs- och skrivstart har varit goda om barnen vistats i en miljö där språklekar och experiment med språket uppmuntrats. Dessa barn har fått en större mental förberedelse för att kunna ta emot läsinlärningsinstruktioner och de visar i en större utsträckning en vilja att lära sig läsa och skriva. Svensson (1995) poängterar dock att alla barn inte blir hjälpta

genom att man enbart arbetar med språklig stimulans. En del barn kommer att utveckla svårigheter som dyslexi och då krävs det mer specifik hjälp för att barnet skall kunna göra framsteg.

Även Gustafsson och Hugoh (i FMLS, 1990) lägger stor vikt vid utvecklingen av den språkliga medvetenheten men de har också funnit att medveten rörelseträning, där man övar upp motoriken, är ett avgörande komplement att satsa på utvecklingen. Författarna har i flera fall funnit att det ofta är andra förutsättningar än begåvning som fattas för att inläringen skall bli effektiv. Under arbetet som de bedrivit under flera år på för- och grundskola har de funnit att den medvetna rörelseträningen:

- ”skapar förutsättningar för inläring,
- skapar arbetsglädje,
- ökar koncentrationsförmågan,
- ökar självförtroendet,
- ökar förmågan att minnas,
- utvecklar samarbetsförmågan,
- ger avkoppling.”

(Gustafsson och Hugoh, i FMLS, 1990, s. 59)

Många dyslektiska barn behöver vad de ovannämnda punkterna beskriver och med hjälp av detta vill man få eleverna att nå en högre utvecklingsnivå där tanke och handling kan samarbeta utan att oroa varandra. Författarna framhäver dock att det inte går att lära eleverna att läsa och skriva enbart med motorisk träning, men den är ett stråk i helhetsundervisningen.

Med den motoriska utvecklingen skall samspelet mellan nerver och muskler förbättras. Denna utveckling sker alltid efter ett och samma mönster där strukturen bör vara : ligga-rolla-åta-sitta-stå-gå (Gustafsson och Hugoh, i FMLS, 1990).

Detta författarpär skriver vidare att ögonmotorisk träning i vissa fall kan förändra elevens läs- och skrivsituation och på så vis förebygga senare svårigheter som dyslexi. Det kan gälla att utveckla och bättra på följksamheten i ögonens rörelser eller förmågan att kunna fokusera blicken snabbt.

Om man misstänker att en elev har läs- och skrivsvårigheter bör det inledas en undersökning för att utreda problemen. Det är viktigt när man startar utredningen att man lyssnar noga på eleven själv, och gör det genom hela processen. För att undersökningen skall bli framgångsrik måste man hela tiden föra en öppen dialog. Detta för att finna vad som står i vägen för elevens utveckling (Lundgren och Ohliss, 1995).

Till att börja med i utredningar brukar man använda så kallade screeningtest som innebär att man beskriver vilka av eleverna i en klass som kan ligga i någon riskzon och som kan behöva extra resurser (Lindell, 1996).

Nästa steg är att ägna extra tid åt de elever som på den första nivån visat sig ha särskilda behov. Här använder man olika test för att komma fram till nivån på läs- och skrivförmågan, ordförråd och läsförståelse. Detta genomför man för att tidigt kunna ge träning och stöd.

I det tredje skedet försöker man att klarlägga hur omfattande problemen är och vilka orsaker som kan ligga bakom. Det finns flera olika test som man kan använda i en dyslexiutredning om man finner det nödvändigt.

När man har kartlagt elevens läs- och skrivsvårigheter är det nödvändigt att upprätta ett åtgärdsprogram för att göra månen konkreta för både elev, lärare och föräldrar (Green i FMLS, 1990). Författaren förespråkar tre punkter som bör finnas med i programmet:

- Konkret beskrivning av vad som beslutats att göra.
- Uppgifter som vem som tar ansvar för att beslutet genomförs.
- Tid för när det blir en återträff för att se vad som har fungerat och för att eventuellt skriva ett nytt program.

I åtgärdsprogrammet är det också av vikt att ta tillvara på elevens inomböende kunskaper och egenskaper och utgå därifrån (Green i FMLS, 1990).

Insatserna i ett åtgärdsprogram bör öka självförtroendet, skapa läsintresse, träna ljud och teckensamband, träna ordminnet, träna läsning och träna skrivning (Lindell, 1996). Det är dock oerhört viktigt att sätta upp konkreta och realistiska delmål. Eleverna måste i arbetet få känna framgång, att deras ansträngningar ger något. Det blir inget positivt resultat om åtgärdsuppgifterna dränker dem i allt för mycket arbete (Lundgren och Ohliss, 1995).

2.8 Åtgärder

Høien och Lundberg (1999) skriver att dyslektiska barn behöver få så tidig hjälp som möjligt. Många elever som har svårt med läsning under den första tiden av skolåren kan lätt komma in i en ond cirkel där dålig läsfärdighet kan komma att försvåra alla ämnen.

Nyare forskning visar att det går att hjälpa en del av dessa barn ifall man ger dem en ordentlig push i starten. Här har speciella träningsprogram, riktade mot riskutsatta förstaklassare, gett lovande resultat och den positiva utvecklingen har kvarstått under den senare skoltiden (Høien och Lundberg, 1999).

En annan fördel med en intensiv satsning i början av skolåren är att det kan leda till att elevens behov av resurser till exempel specialundervisningen resten av skolåren reduceras. Det mest primära är dock att man kan lyfta elever från den onda cirkeln till en positiv inlärningsspiral (Høien och Lundberg, 1999).

Det är av stor betydelse att man satsar på ökad kunskap om läs- och skrivsvårigheter bland skolpersonalen. Lundgren (1991) skriver att varje lärare, ovanpå den vanliga lärarutbildningen, borde ha ett visst antal poäng för kunskap om läs- och skrivsvårigheter.

Høien och Lundberg (1999) säger att dyslektiker ständigt behöver en vuxen som ger direkt vägledning, förklarar, pekar ut, fäster uppmärksamhet på och upprätthåller intresset och koncentrationen. Då elever med dyslexi behöver ovan nämnt stöd och mycket tid för sin inläring så kan det inte alltid uppnås i den vanliga klassrumsmiljön. Med detta som utgångspunkt förespråkar författarna därför en väl utplagd specialundervisning.

Klassrumsmiljön är viktig ur en annan synpunkt. Lundberg och Ohliss (1995) skriver att dyslektiska barn ofta har problem med perceptionen. Det kan vara svårt för dem att fokusera på skolarbetet om något stör. Detta bör man ta hänsyn till vid till exempel placeringar. Det kan underlätta för dessa barn om de slipper att sitta där de kan höra prat från korridoren eller skolgården, eller att de slipper att sitta där många passerar förbi.

Høien och Lundberg (1999) listar olika faktorer som kan vara med och skapa en god inlärningsmiljö. De tar bland annat upp rikligt med läsestoff i klassrummet, mycket läsning av barnböcker, varierande former av läsning och mycket positiv feedback.

Eleverna behöver också bli medvetna om sin egen inläring. Metoderna, tankarna och idéerna som används måste präglas av att eleverna får tillfälle att vara aktiva och handlande. På så sätt kan de allt eftersom ta större ansvar för och styra över sin egen läroprocess (Høien och Lundberg, 1999).

Høien och Lundberg (1999) förordar multisensorisk stimulering i arbetet med dyslektiska barn. Detta innebär undervisningsmetoder där flera sinneskanaler används under själva inläringen. All undervisning där tal knyts till visuella tecken är multisensorisk och begreppet omfattar även metoder som bygger på interaktion mellan auditiva, visuella, kinestetiska och taktila uppläggningar.

Författarna framhåller att spårning av skrift med fingertopparna ger stimulans å både det taktila och det kinestetiska sinnet och därför är spårövningar en viktig del i den multisensoriska metoden.

Många barn med dyslexi har svårigheter med att lära sig bokstäverna. Den multisensoriska undervisningen kan hjälpa till att skapa fler associationsbanor kring grafemen och fonemen och medverka till att automatiseringen sker snabbare. Detta kan göras genom till exempel spåning. Ett annat sätt är att presentera varje bokstav med en berättelse och illustrationer. Man kan också para ihop varje ljud/bokstav med ett särskilt ord och försöka att memorera det som ordbilder.

För att främja automatiserad avkodning är repeterad läsning en metod att använda (Høien och Lundberg, 1999). Eleven får då läsa samma text flera gånger. Effekten av denna metod har varit god, men somliga elever finner den tråkig och föga motiverande, medan den har positiv inverkan på läsutvecklingen hos andra. För att motivera eleverna kan man lägga in ett tävlingsmoment i läsningen, till exempel att det skall bli färre läsfel eller ett ökat lästempo.

Växelläsning är en annan väl fungerande metod, då både läraren och eleven är involverade i läsningen. Ett tips, enligt Høien och Lundberg (1999) är att läraren börjar med att läsa 1-2 sidor för att sedan låta eleven läsa ett kortare stycke. Läraren minskar sedan sin läsdel för varje gång. Växelläsning kan varieras på flera sätt så att det passar varje enskild elev.

Körläsning är en annan lästräning som många dyslektiker föredrar. Vid denna form av läsning läser en hel grupp av elever samma text samtidigt. Den lässvage behöver inte utmärka sig, men får samtidigt feedback från de andra till exempel när han stöter på ett ord han inte känner igen (Høien och Lundberg, 1999).

Man bör också vara medveten om att det kan vara svårt för en elev med dyslexi att läsa en text direkt. Detta gäller både vid tyst läsning och vid högläsning. Även att ha tidspress på sig försvårar läsningen för dyslektiska barn (Lundgren och Ohlis, 1995).

Lundgren (1991) förespråkar kortare arbetspass för dyslektiker. Elever med detta handikapp får anstränga sig såpass mycket när det gäller läsning och skrivning att det går bra i början men sämre efter ett tag. Även Holgersson, m.fl. (1991) förespråkar kortare men fler lektionspass för dyslektiska barn. Det är bättre att det är kort tid mellan arbetstillfällena och att arbetet får sträcka sig över fler veckor.

Hjälp vid syn- hörsel- och motorikproblem kan betyda mycket för dyslektiska barn. Det kan för vissa barn vara svårt att ställa om synskärpan från närseende till seende på långt håll. Det kan då vara klokt av läraren att inte anteckna allt för mycket på tavlan, då det kan vara mycket tröttande för dyslektiska barns ögon (Lundgren och Ohlis, 1995).

För att elever som har svårt att uppfatta ljud och ljudordningar kan det vara positivt om läraren inte forcerar talet utan talar tydligare och långsammare (Lundberg och Ohlis, 1995).

Gustafsson och Hugoh (i FMLS, 1990) skriver att det är av stor vikt att man vid läs- och skrivinläringen har undersökt att samma kroppssidans hand och läsoäga är dominanta. Det är mycket i motoriken som måste stämma och kommer man fram till att en elev med läs- och skrivsvårigheter är högersidig kan läsningen underlättas om boken ligger till höger om honom. Det kan också vara en fördel om han får peka med sitt högra finger under texten. Detta för att hjärnan (ögat) lättare kan registrera ett föremål i rörelse.

Om en elev inte hinner med att anteckna kan det vara fördelaktigt att anteckna på OH-blad så att eleven lätt kan gå tillbaka och få del av noteringarna. Rör det sig om speciellt svåra problem av dyslexi kan det vara bra att kopiera upp OH-bilderna så att eleven kan få dem och studera dem i lugn och ro (Lundgren och Ohlis, 1995).

Det är viktigt att tänka på att läxor inte bör skickas hem utan att vara noggrant genomgångna. Har eleverna fått en grundläggande förståelse i skolan kan det vara lättare att ta tag i arbetet hemma. Att få texter inlästa på band är något som vissa dyslektiker föredrar. Det kan vara svårt för dem att förstå vad de läser samtidigt som de avkodar och då kan det vara positivt befästande att efteråt kunna lyssna på det som man har läst (Lundgren och Ohlis,

1995). Detta är främst att föredra när det är förståelsen och innehållet som man vill å (Høien och Lundberg, 1999).

Rudberg (1982) menar att det till största delen är talpedagogens uppgift att arbeta med dyslektiska barn och att sträva efter att få upp dem på en sådan språklig nivå att de senare kan tillgodogöra sig vidare läs- och skrivundervisning.

För dyslektiska barn kan kompensatoriska tekniker bli aktuella. Det kan röra sig om band + bok eller stöd via databaserat syntetiskt tal. När det gäller böcker bör man försöka att göra texterna mer lämpliga då det gäller visuell, typografisk och språklig layout. Bokstavsstorlek, radlängd, radavstånd och meningslängd är faktorer att bejaka. Klarare illustrationer kan också vara viktigt då många dyslektiker har ett gott minne då det kommer till färger och att använda alla sinnen för att lära (Lundgren och Ohlis, 1995).

Man kan låta eleverna tillverka egna bildserier till undervisningen. För genom att låta eleverna vara aktiva och hantera materialet, välja bilder, gruppera dem och berätta eller skriva till dem så blir lektionerna mer omväxlande och lustbetonade, vilket gynnar inläringen (Malmer och Adler, 1996).

De flesta eleverna med läs- och skrivsvårigheter har svårt att prestera en skriven text. För att inte radera den skrivglädje som eleverna kanske har är det viktigt att acceptera vissa stavfel och inte gå in och peta i allt. Att få tillbaka en text som är helt röd av lärarens rättning är mycket kränkande för personligheten. Rättning skall ske när man just tränar rättstavning (Wellros, 1995). Ett bra sätt kan vara att låta eleverna arbeta i par eller grupp. På så vis får eleven med dyslexi stöd i både textproduktionen och i stavning (Holgersson, m.fl., 1991).

Ofta är också rättskrivningsproblemen större än lässvårigheterna. Det kan då vara en hjälp för dessa barn att få använda en dator med ordbehandlings- och rättstavningsprogram (Lundgren och Ohlis, 1995). Genom att använda dessa program kan man på ett effektivt sätt avlägsna hämningarna i förhållande till skrivning. Då programmen kontrollerar fortlöpande kan eleverna slippa en rad frustrationer. Rättskrivningen drillas också effektivt vid direkt korrigerande, vilket är positivt för både skriv- och läsfärdigheten (Høien och Lundberg, 1999).

Även vid prov kan dyslektiker ha stor nytta av ordbehandlingsprogrammen. Många dyslektiker föredrar dock att få muntliga prov, eller att få frågorna upplästa på band (Lundgren och Ohlis, 1995).

Lundgren (1991) förespråkar att man borde dela upp betyget i svenska för dyslektiker. Istället för att ha ett övergripande betyg borde de få betyg på alla av följande delmoment: läsa själva (litteratur), högläsning, läshastighet, talspråk (uttrycksförmåga) och talbarhet. Fri skrivning borde bedömas utifrån innehåll, meningsbyggnad, ord och uttrycksförmåga. Stavning och handstil borde bevakas inom skrivområdet. Den som har läs- och skrivsvårigheter är sällan dålig på alla dessa bitar, utan bemästrar några bättre eller sämre än de andra. Detta skulle, enligt Lundgren (1991), kunna lyfta dyslektikerna om de såg att de hade chans att få bra betyg i några moment.

Lärarens attityd och engagemang är också en viktig del i hur eleverna kommer att lyckas i skolan (Lundgren och Ohlis, 1995). Det är viktigt att man respekterar eleverna med läs- och skrivproblem och inte stämplar dem som svaga. Känner eleven att han blir betraktad som svagpresterande blir resultatet ofta att han åstadkommer ännu mindre. För att hindra en nedåtgående trend är det viktigt att ta reda på elevens intressen och uppmuntra dessa så mycket som det går. Istället för att bara möta misslyckanden kan eleven få känna framgång och positiva erfarenheter ger större självförtroende. Dessa intressen och kunskaper kan användas som en grund för vidare träning (Lundgren och Ohlis, 1995). Intresset ökar också om läraren bedriver en undervisning som är individualiserad och som låter eleverna ta mer ansvar (Taube i FMLS, 1990).

Detta framkommer också Thorsén m.fl. (1990) som vill sträva efter att hitta strategier som passar varje enskild elev. Det är även önskvärt att det förekommer variation i undervisningen och som motivation till detta skriver författaren:

Om läraren i sin undervisning använder sig av ett och samma mönster, baserat på det han/hon själv anser vara ett 'riktigt' sätt att lära sig språk, finns det uppenbar risk att de elever som skulle må bättre av andra 'riktiga' sätt inte kommer till sin rätt. Särskilt gäller detta elever med 'svårigheter i språk' eftersom deras sätt att hantera och bearbeta språkliga stoff skiljer sig från lärarens. (Thorsén m.fl., 1990, s. 40)

Tyvärr finns det ingen botande behandling mot dyslexi utan alla åtgärder som sätts in måste syfta till att handikappet reduceras i största möjliga mån. Trots att stöd, stimulans och pedagogiska hjälpmedel sätts in så blir läsning och skrivning nästan aldrig något enkelt för personer med dyslexi (Gillberg och Ödman, 1995).

2.9 Engelska och läs- och skrivsvårigheter

Barn med läs- och skrivsvårigheter får ofta även det svårt med engelskundervisningen (Lundgren och Ohlis, 1995). I dagens samhälle blir det allt viktigare att kunna engelska och för att få många arbeten är det ett krav. Med detta i åtanke blir det än mer viktigt att försöka att anpassa engelskundervisningen så att även barn med svårigheter får chansen att tillgodogöra sig den.

Det är främst engelskans stavning som vålar väldiga problem för dyslektiker (Wellros, 1995). Även om ens modersmål är rikt på regler så finns det en relativt god logik som även dyslektiker faller tillbaka på och kontrollerar emot vid skrivmoment. Men det är betydligt värre med engelskan. De som lär sig stava korrekt använder sig av vanliga minnesfunktioner och kan med framgång hämta tidigare inlärd kunskaper ur långtidsminnet. Man har också med stor säkerhet lyckats med att spinna in ledtrådar till ordens utseende på flera olika håll. Hos dyslektiker saknas ofta den här automatiken och de inre minnesbilderna för hur ord stavas är otydliga. För att komma fram till en korrekt stavning försöker man att tänka på olika regelsystem och sedan följa dem. Men även om man gör det återstår det en viss sannolikhetsprövning och utgången blir alltid ovisst. När detta är svårt på svenska blir läsningen av engelska texter och stavning av glosor än mycket svårare. I många fall tycks bokstäverna och ljuden inte ha något med varandra att göra. Ordet *flicka* låter *göl*, men stavas *girl*, ordet som låter *aj* stavas *I* och betyder *jag*. För att kunna stava rätt behöver man därför skarpa minnesbilder av varje ords utseende och för att kunna ta del av en text krävs både förförståelse av situationen och rätt tolkning av orden (Wellros, 1995).

Rygvold m.fl. (1995) påpekar att engelska specialpedagoger utgår från språkets ljudsystem vid undervisningen av elever med läs- och skrivsvårigheter. De börjar med kopplingen ljud-bokstav i ljudriktiga ord och fortsätter med icke ljudriktiga ord och morfem. Även i den svenska engelskundervisningen bör man således betona den fonologiska utgångspunkten i kombination med att lära eleverna regelverket i engelska språket. Att kunna uttala av enskilda bokstäver i engelskan, att till exempel k-ljudet skrivs med c framför vokaler a, o, och u och med k framför i och e, är exempel på att kombinationen mellan fonologi och regler kan underlätta skrivandet på engelska för dessa barn, enligt författaren.

För en dyslektiker är det dock betydligt lättare att lära sig ett språk som är ljudenligt stavat och att läsa texter med ord innehållande ett fåtal bokstäver (Sellgren och Johansson i Jacobson och Lundberg, 1995). Engelskan är som sagt ett fonologiskt komplicerat språk och de flesta dyslektiker finner engelskan svårare än övriga elever. De ser sig själva som dåliga,

att de talar sämre och kan sina läxor sämre. Det som ligger bakom detta är att de har byggt upp fasta skrivvanor som inte går att överföra till det nya språket.

I en undersökning som Jacobson och Lundberg (1995) genomfört visade resultatet att dyslektikers prestationer i engelska var klart svagare än kontrolleleverna då det gällde att lyssna, tala, läsa och skriva. Deras ordförråd var dessutom sämre. Studien visade vidare den traditionella undervisningen med lärobok, arbetsbok och prov slår hårt mot denna elevgrupp. Om lärarens språk dessutom ligger på en avancerad nivå så försvåras undervisningen ytterligare för barnen med läs- och skrivsvårigheter.

De problem som kan uppstå när dyslektiska barn möter det nya språket vittnar Malmer och Adler (1996) om. Malmer framhåller hur svårt hon hade det med engelskan under grundskolan. Att läsa och skriva var nästan en omöjlighet, då lite stämmer överens mellan engelskans stavning och uttal. Dessa moment finner hon fortfarande besvärliga som vuxen ”...*men jag måste medge att jag fortfarande har oerhörda komplex för att skriva engelska.*” (Malmer och Adler, 1996, s. 11) Men tack vare att hon var musikalisk och lyssnade mycket på engelsk musik fick hon sig ett bra uttal och har därför kunnat klara sig relativt bra muntligt sett.

Även Strömbom (1999) framhåller det svåra i att lära sig ett främmande språk, men hon säger också att hon tror att de flesta dyslektiker kan lära sig andra språk, åtminstone språk som är besläktade med deras eget och som använder samma alfabet. Men för att komma upp på en acceptabel nivå krävs gedigen träning. Strömbom (1999) skriver att det är viktigt att man bygger upp ett så stort ordförråd som möjligt innan man går över till att läsa engelska. När man inte förstår en text på det främmande språket är det lätt att hänvisa till att man har dyslexi och att det är därför som man inte förstår. Förmodligen är problemet i flera fall bara att de läser på ett språk, i vilket de ännu inte har ett tillräckligt stort ordförråd.

Svenskan som har många och långa sammansatta ord är ett svårast språk för många dyslektiker. I engelskan består dessa svenska sammansatta ord ofta av två till tre ord, med eller utan bindestreck. Detta menar Strömbom (1999) underlättar för dyslektiker då avkodningen kan gå fortare. Ett exempel på detta är *stationsföreståndare* som på engelska är *station-master*.

Eriksson (i Thorsén m.fl., 1990) skriver att cirka en fjärdedel av alla elever i grundskolan är lågpresterande i ämnet engelska och i denna grupp ingår barn med läs- och skrivsvårigheter. Hon framhåller att man som lärare måste vara lyhörd för eleverna när de börjar med engelska. Lärare riktar ofta in sig på det som är mätbart, till exempel ordkunskap och grammatik, medan det fokuseras mindre på elevernas självkänsla och motivation. Detta är en fara i arbetet med barn med dyslexi för då är det ofta de sistnämnda faktorerna som är avgörande för hur en enskild elev lär sig och tillgodogör sig ett främmande språk.

Fox (i Levihn m.fl., 1991) skriver att grammatiken blir lättare att greppa för barn med svårigheter om den kommer fram och tar sin utgångspunkt i så verkliga situationer som möjligt, till exempel i rollspel.

När man börjar arbeta med barn som har svårt för sig på ett eller annat sätt är det viktigt att först satsa på en positiv stämning i gruppen och på att ge eleverna trygghet och självförtroende genom stöd och uppmuntran. Detta kan man göra genom att till exempel sätta upp och följa fasta mönster i undervisningen (Eriksson i Thorsén m.fl., 1990).

För dessa barn är momenten lyssna och tala viktigast att bemästra, därefter kommer läsningen och sist skrivningen. För att nå en hög kommunikationsnivå är det av stor vikt att läraren pratar engelska så mycket som möjligt. Av snällhet, då vissa elever har problem med språket, talar läraren svenska istället för engelska men det hjälper tyvärr ingen. Eriksson (i Thorsén m.fl., 1990) kommenterar detta på följande sätt:

Det vanliga vardagstalet torde vara det som ger det värdefullaste inflödet på måspråket och det som ger eleverna en känsla av att faktiskt förståganska mycket, så mycket att de dåoch dåkan våga sig påatt svara något lite påengelska. Chansen att få en viss tillit till sin egen språkförmåga går eleverna lätt miste om, om inte läraren för lektionen till största delen påengelska. (Eriksson i Thorsén m.fl., 1990, s. 58)

Barn med läs- och skrivsvårigheter måste fåuppleva att engelskan är ett kommunikationsmedel där innehållet är det primära och formen det sekundära. Språket bör konkretiseras och knyts till agerande och handlande i vardagssituationer genom rollspel, drama, dialoger, bilder, sketcher och såvidare. Barn lär sig bättre genom att själva få vara delaktiga, skapande, agerande och sökande. I sådana situationer tillåter man eleverna att använda det språk de har, var och en efter sin förmåga. Kommunikativa övningar har i dessa grupper gett gott resultat och eleverna har sett att det går att få in vardagen i klassrummet och att de kan ha glädje och användning av språket i olika sammanhang, inte bara för skolans skull (Eriksson i Thorsén m.fl., 1990).

För att eleverna skall kunna utveckla sina dialoger och rollspel måste man hela tiden arbeta med att utöka ordförrådet. Det är därför viktigt att eleverna får möjlighet till både talträning och högläsning, helst varje dag (Sellgren och Johansson i Jacobson och Lundberg, 1995). För att ordinläringen skall bli aktiv bör man tillsammans arbeta med att förklara, laborera, associera, påpeka likheter och olikheter med svenskan, titta på ordbildning, leta synonymer och skriva och rita till orden. Det är också fördelaktigt att lära in ord inom ämnesområden, till exempel *house* och *animals*. Allt för att ge eleverna hakar att hänga upp orden på (Malmberg, 1993). När man sedan kommer till förhör av glosläxor och prov kan man låta det ske muntligt (Lundgren och Ohliss, 1995).

Enligt Hedberg (i Thorsén m.fl., 1990) har det visat sig att barn i allmänhet blir duktigare på att använda engelska skriftligt om de ofta får använda det muntligt under fyran och femman. Detta gäller även barn med läs- och skrivsvårigheter.

När textgenomgångar är inriktade på förstståelse av enskilda ord och meningar innebär det en stor möda för dyslektiska barn. Då de har svårt med läsningen går innehållet ofta helt förlorat. Istället bör man satsa på att få ut helheten i texterna för att motivera dessa barn och man kan göra det genom att använda sig av bilder, rubriker, kända ord och gissningar. På detta sätt ger man eleverna mer läsupplevelse än när de långsamt får arbeta igenom texter ord för ord (Eriksson i Thorsén m.fl., 1990). Autentiskt material är också motiverande, det kan röra sig om till exempel artiklar, intervjuer, broschyrer, nyheter, väder och såvidare (Fox i Levihn m.fl. 1991).

Genom att låta eleverna komma i kontakt med språket i hög grad och låta dem se att de förstår och kan använda språket ger dem ökat självförtroende, större intresse, bättre talförmåga, bättre ordförråd och kanske till och med bättre grammatik (Hedberg i Thorsén m.fl., 1990). Författaren påpekar att grammatikfel inte får vara utslagsgivande utan innehållet i en text eller ett tal skall alltid komma först. Efterhand kommer eleverna att komma med frågor om grammatik och då är de redo att få möta förklaringar och övningar.

Elever med läs- och skrivsvårigheter är medvetna om att de ofta tillhör den ”nedre halvan” av klassen då det gäller många teoretiska ämnen och engelskan är inget undantag (Hedberg i Thorsén m.fl., 1990). För att motivera och få eleverna att komma igång med språket kan man använda sig av mycket musik, sånger, rhymes och otextade filmer med efterföljande muntliga redovisningar och diskussioner (Lundgren och Ohliss, 1995). Dessa elever behöver öva samma sak många gånger men de tröttnar samtidigt lätt. Det är då viktigt att hjälpa dem att arbeta med till exempel ord och fraser på många olika sätt, i ny tappning eller förklädning. Rollspel där ett liknade innehåll repeteras flera gånger men i nya roller är ett bra sätt att lösa problemet och skapa variation (Hedberg i Thorsén m.fl., 1990).

De skrivövningar som man genomför med barn med läs- och skrivsvårigheter bör vara enkla och korta. Att skriva upp ord och fraser befäster stavningen. Troligtvis kommer många av dessa barn inte att skriva särskilt mycket på engelska i framtiden, men momentet får inte glömmas bort även om det får låg prioritet (Hedberg i Thorsén m.fl., 1990).

3 METOD OCH GENOMFÖRANDE

3.1 Metodval

För att få en sånyanserad bild som möjligt av dyslexibegreppet läste jag mycket litteratur inom området. Då det finns lite forskat inom området engelska och läs- och skrivsvårigheter valde jag att i litteraturgenomgången utgå från läs- och skrivsvårigheter i allmänhet.

Efter att i flera veckor ha ägnat mig åt att fördjupa mig i litteratur som behandlar läs- och skrivsvårigheter var det tid att genomföra den undersökande delen. Innan jag bestämde mig för hur jag skulle gå tillväga för att göra detta läste jag *Forskningsmetodikens grunder* (Patel och Davidsson, 1994). Därefter valde jag att använda mig av intervjumetoden framför bland annat observationer och enkäter då syftet med intervjuerna var att ta del av hur människor upplever arbetet inom engelskundervisningen med barn som har läs- och skrivsvårigheter.

Inför skrivandet av intervjufrågorna stämde jag av med Patel och Davidssons bok (1994). De framhåller att man kan genomföra standardiserade eller ostrukturerade intervjuer. Den förra metoden innebär att man ställer identiska frågor i samma ordning till alla respondenter. Metoden är bra om syftet är att jämföra och generalisera. Om man i tillvägagångssättet använder sig av ostrukturerade intervjuer får intervjupersonen chans att ge obegränsade svar och intervjuaren kan formulera följdfrågor efter tidigare svar.

Med detta som utgångspunkt valde jag att använda den ostrukturerade formen med öppna frågor för att ge personerna optimalt svarsutrymme. Genom samtal med personerna hoppades jag få svar på mina frågor och också ha friheten att komma med följdfrågor om det verkar behövligt eller betydelsefullt. Intervjuerna var också av kvalitativ art eftersom jag i min studie strävade efter att förstå och hitta mönster (Trost, 1993). I kvantitativa undersökningar har man ofta som utgångspunkt frågeställningarna hur ofta, hur många eller hur vanligt (Trost, 1993). Att utgå från detta passade således inte min studie.

Utifrån Patel och Davidsson (1994) fick jag intrycket att det kan vara enklare att använda sig av enkäter då förarbetet inte kräver lika mycket tid som vid muntliga samtal. Vid intervjuer behöver man oftast använda sig av mer komplicerad utrustning. Jag bedömde dock att jag ville avsätta mer tid för arbetet för att nå fram till ett optimalt resultat och jag hade dessutom tillgång till bandspelare och band.

När man använder sig av bandinspelning är det viktigt att ha intervjupersonernas tillstånd (Patel och Davidsson, 1994). Innan jag genomförde intervjuerna frågade jag därför mina respondenter om det gick bra att spela in samtalen och alla var positiva till detta.

När man genomför intervjuer vet man att personen i fråga har avsatt till för att träffas och att de vill framföra sina erfarenheter, vilket är en klar fördel. För man istället en enkät kan det bli att man väntar länge innan man svarar och när man sedan gör det kanske det inte alltid blir helt genomtänkt eller helhjärtat. Den som svarar på enkäten kan välja att hoppa över en del frågor och det kan också vara svårt för den som skall förstå och tolka resultatet att se vad personen egentligen svarar. Det finns dock nackdelar med intervjuer också. Det kan vara att intervjuaren inte alltid med full säkerhet kan säga om respondenten svarar som denne tror att han eller hon väntas svara eller om personen verkligen tycker vad den säger (Patel och Davidsson, 1994). Jag anser dock att felkällan i respondenternas svar är relativt liten. Detta grundar jag på det faktum att de svarat ganska lika på frågorna och att frågorna inte har varit av särskilt känslig natur och de intervjuade har således inte haft någon uppenbar anledning att vilja dölja något.

Under en föreläsning på lärarhögskolan kom jag i kontakt med en kvinna som arbetar multisensoriskt med barn med olika problem och svårigheter, bland annat läs- och skrivsvårigheter. Föreläsningen fängslade mig och jag kontaktade kvinnan efteråt och

berättade om mitt arbete. Hon blev väldigt intresserad och positiv och var villig att ge mig olika lektionsförslag som jag kunde testa inom engelskan på barn med läs- och skrivsvårigheter. Vi träffades vid två tillfällen och hon delade med sig av sina idéer och erfarenheter. Lektionsförslagen som jag fick testade jag under min slutpraktik och jag kommer att redovisa detta under avsnittet *Praktisk undersökning*. Jag tyckte att det var en bra möjlighet att ta in en praktiska del i arbetet eftersom mitt syfte är att få en bild av hur engelskundervisningen konkret kan organiseras för barn med dyslexi.

3.2 Urval

Jag har valt att intervjua fyra lärare som arbetar eller har arbetat med barn med läs- och skrivsvårigheter och som är insatta i problematiken kring undervisningen för dessa barn. Lärarna som jag samtalat med arbetar på skolor med klasser i år 1-6 eller 7-9. Jag har genomfört två intervjuer på varje stadium för att få en helhetsbild och se hur man arbetar med engelska för barn med läs- och skrivsvårigheter från år 4 till år 9. Alla lärare som jag intervjuat arbetar i samma kommun i en medelstor stad i södra Sverige. Jag genomförde intervjuerna med lärare som jag fått bra kontakt med under mina praktikperioder under lärarutbildningen. Det var dock ingen av lärarna som jag själv haft som handledare.

3.3 Genomförande

Jag valde som sagt att genomföra intervjuer i samband med mitt arbete. Detta för att enbart en litteraturgenomgång inte hade gett den fördjupning jag strävade efter. Genom att både ha en litteraturfördjupning och intervjuer fick jag större möjlighet att jämföra teori och verklighet.

Processen inleddes med att jag personligen kontaktade de lärare som jag träffat genom min lärarutbildningen och som jag trodde skulle passa för uppgiften. När jag klagjort vem jag var och mitt syfte möttes jag av positiva yttranden och alla var villiga att ställa upp på en intervju.

Som förberedelse inför de kommande intervjuerna ville två av de aktuella lärarna ha en närmare presentation av arbetet så att de kunde förbereda sig. Jag skickade då ut ett brev (bilaga 1) till dem. I brevet presenterade jag mig själv och mitt arbete. Jag framhöll vidare mina frågor och vad de kunde förvänta sig av mig. Breven skickade jag ut cirka en vecka innan intervjutillfället, för att personen skulle få en uppfattning om vad jag intresserade mig av och vilka områden jag ville fördjupa mig i.

Intervjuerna genomfördes sedan på den skola som varje enskild lärare arbetar på och alla intervjuer ägde rum under en tvåveckorsperiod. Intervjuerna gjordes i lärarnas hemklassrum eller arbetsrum. Valet av plats var inte bestämt från början, men det var en fördel att vi bestämde oss för klassrummet eller arbetsrummet då det blev enklare för lärarna att visa det material de använde. Det gav också mig en möjlighet att se hur miljön i klassrummen såg ut.

Jag beräknade att varje samtal skulle ta ungefär 30 minuter, vilket jag framförde till lärarna. Denna tidsberäkning visade sig stämma in väl. Jag berättade att jag önskade få spela in samtalen och alla godkände detta. Efter intervjuerna lovade jag respondenten att jag efter min avskrift skulle radera banden och att han eller hon skulle få möjlighet att korrigera och komplettera sina utsagor. Detta bemöttes mycket positivt.

Under intervjuerna har jag ställt flera olika följdfrågor som jag kände var relevanta. Eftersom dessa frågor varierar från gång till gång, beroende på vilken utveckling samtalen tog, ingår de inte i bilagan över intervjufrågorna (bilaga 2).

Jag skickade sedan över mina utskrifter och bifogade ett frankerat och adresserat svarskuvert. Mina informanter fick tvåveckor på sig för att komplettera eller korrigera texten. Om jag inte hörde något från dem hade vi bestämt att jag kunde se texten som godkänd.

3.4 Bearbetning av intervjumaterial

Samma dag som de enskilda intervjuerna genomfördes lyssnade jag på bandet vid ett flertal tillfällen och skrev ned det som sades i stora drag. Efter sammanställningen av den sista intervjun har jag vid flera tillfällen lyssnat på banden och läst det skrivna. Jag insåg snart att talspråket ibland inte är sammanhängande och att det på sina håll förekommer ofullständiga meningar. Trost (1993) skriver att det är oetiskt att i en allt för stor utsträckning använda talspråk när man citerar respondenterna då risken finns att man förlöjligar dem. Med stöd i detta och för att ge en rättvis bild av de intervjuades språk och intellekt har jag bearbetat språken i citaten till viss del för att göra det än mer läsvänligt.

3.5 Intervjuguide

Utformningen av intervjuguiden har skett i samarbete med min handledare och återges i bilaga 2. Som tidigare framhållits kom det under intervjuerna upp frågeställningar som gav upphov till följdfrågor. Dessa redovisas inte i bilagan då de tog olika utformningar beroende på huvudfrågornas svar. Den första intervjun var tänkt som en provintervju för att se om frågorna passade syftet och om intervjuguiden fungerade. Då allt föll ut till belåenhet valde jag att räkna in provintervjun i de fyra slutgiltiga.

4 RESULTAT

4.1 Intervjuundersökning

Som jag beskrev i metoddelen har jag intervjuat fyra lärare från år 4 till år 9. Jag har valt att redovisa intervjuerna tillsammans för att man skall kunna få en tydlig bild av vad lärarna svarat och för att kunna se likheter och skillnader i svaren. Innan jag går in på vad de enskilda lärarna svarat på mina frågor kommer här en kortare presentation av varje lärare.

<u>Kön</u>	<u>Läroutbildning</u>	<u>Antal år i yrket</u>
A. Kvinna	Adjunkt, undervisar i svenska engelska och franska	21
B. Kvinna	Adjunkt, undervisar i svenska och engelska	23
C. Man	Folkskollärare	32
D. Kvinna	Mellanstadielärare	15

Lärare A och B arbetar med grundskolans senare år, 7-9. Påskolan finns det cirka 450 elever. Lärare C och D arbetar i år 4-6. Idag arbetar lärare C i en sexa och lärare D har en fyra. Skolan har cirka 200 elever.

Alla fyra lärare arbetar eller har arbetat med grupper i engelska med barn med läs- och skrivsvårigheter.

Hur klarar elever med läs- och skrivsvårigheter engelskundervisningen i förmågan att lyssna, tala, läsa och skriva?

Genomgående för alla fyra lärare är att de framhåller att barn med läs- och skrivsvårigheter oftast presterar sämre än barn utan dessa svårigheter när det gäller de fyra ovanstående färdigheterna. Svårast för dem är dock att klara av läsning och skrivning medan det går att se bättre resultat hos vissa när det kommer till muntliga prestationer och avlyssning.

Lärare A framhåller att de här barnen har stora svårigheter med engelskan och att de inte klarar de olika momenten fullt ut. Det de lär sig bygger på avlyssning men det är väldigt varierande i hur stor utsträckning de lär sig engelska. Normalintelligenta barn klarar av att lyssna väldigt länge, och har de läs- och skrivsvårigheter kan de öva upp sina färdigheter så att de blir fantastiska på att komma ihåg och härma ord. Tyvärr känner de dock inte alltid igen orden när de ser dem i skrift.

Hon berättar att hon har haft elever med så stora problem att de inte kunnat lära sig skriva och läsa på svenska och då än mindre på engelska. Då gäller det att försöka leka in och man får basera undervisningen på tal och avlyssning. Ibland kan man dock träffa barn som lär sig den engelska ord bilden trots svårigheter med läsning och skrivning i svenska. Detta blir antagligen möjligt för att de lär sig engelska på annat sätt än svenskan. Hon påpekar dock

att dessa fall är sällsynta. Det normala är att de lyssnar och lär sig fraser och lösryckta ord, men i många fall kan de egentligen inte använda språket.

Lärare A påpekar att det i dagens skola är svårare för barn med läs- och skrivsvårigheter att klara sig. Tidigare med de relativa betygen kunde de få betyg i ämnet. De kanske fick en etta eller två och ibland om de var duktiga muntligt en trea. Idag är de mera dömda att inte ha ett betyg i engelska då de inte klarar av alla delarna.

Lärare B säger också att dessa barn har problem med engelskan, men i varierande grad. För några år sedan undervisade hon en pojke som var diagnostiserad dyslektiker. Han klarade sig alldeles utmärkt för han var muntligt stark på engelska. Det han skrev var ljudskrift. Stängde man in sig på ett rum och läste hans alster högt så var de fullt begripliga och hans budskap gick fram. Under åren på skolan gjorde han fler muntliga redovisningar än kompisarna och det var hans eget val för att balansera upp och kompensera de delar han klarade av sämre.

Även lärare C och D betonar att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårare att bemästra engelskan än andra barn. Båda säger att barnen ofta kan bli bra på att lyssna, de kan klara sig i stor utsträckning muntligt men att de alltid och under alla år har problem med att skriva och läsa. Lärare C säger att när det gäller dessa barn får man således inte lägga tonvikten vid skrift och läsning. Har de skrivit något får man vara nöjd med det och inte rätta för mycket. Det viktigaste är att få dem att våga prata. Det gör inget om det blir fel bara de pratar och försöker.

Lärare D upplever skrivningen som det absolut svåraste och att eleverna har mest motvilja till det momentet. Vidare betonar hon att talet är det som är viktigast att arbeta med för dessa elever. I det momentet kan eleverna själva se och känna att arbetet ger resultat och att de kan komma någonstans med språket.

Vilken behållning har eleven av ordinarie undervisning i engelska?

Samtliga respondenter upplever att elever som har problem med läsning och skrivning sällan kan tillgodogöra sig den ordinarie engelskundervisningen.

Lärare A framhåller att eleverna inte har någon större behållning av undervisningen och det beror främst på arbetssättet. Hon kommenterar detta på följande sätt:

Idag skall man arbeta individualiserat i så stor utsträckning som möjligt och då bygger undervisningen mer på just läsning och skrivning. Dessa barn blir då lämnade åt sitt öde.

Hon säger också att hon har känslan av att man pratade mer engelska under lektionerna när hon började arbeta som lärare. Lektionerna var mer lärarledda och det blev mer dialog mellan lärare och elever. På detta sätt fick de svagare eleverna chansen att snappa upp delar ur målspråket (det språk som studierna avser). Den möjligheten finns inte för dem på samma sätt idag.

För att elever med dyslexi skall få en bättre möjlighet att lyckas med engelska måste formen på undervisningen anpassas efter deras behov, säger lärare B. Engelskan är ett bekymmer för dem men många vill kunna sin engelska eftersom alla läser ämnet. De som vill kämpar på men resultaten blir tyvärr inte alltid de som eleven eftersträvar.

Lärare C framhåller att en del av de här barnen kämpar med blod, svett och tårar för att klara av alla de moment som förekommer i helklassundervisningen. Varje vecka går de hem och tragglar sina glosor och det går att se besvikelsen hos dem när de inte lyckas. Trots

detta vill han i vissa fall inte låta dem få annan undervisning av till

exempel specialläraren, då han tror att deras vilja skulle kvävas och att de skulle känna sig utpekade för sitt handikapp.

Lärare D svarar också att eleverna med läs- och skrivsvårigheter har svårt att ta till sig den ordinarie undervisningen. Hon vill helst försöka att hitta passande alternativ till de här barnen, vilket hon upplever svårt, eller låta dem arbeta i mindre grupp tillsammans med exempel specialläraren.

Hur försöker du att underlätta för eleven att lära sig engelska?

Både lärare A, B och D framhåller att det är svårt att underlätta för barn med läs- och skrivsvårigheter när grupperna i engelska oftast har mellan 20 och 25 elever.

Lärare A säger att hon inte ger lika många och inte alltid samma skrivuppgifter till barn med läs- och skrivsvårigheter som till de övriga i klassen eftersom skrivuppgifter för dessa barn tar mycket tid och energi. Hon försöker också att i så stor utsträckning som möjligt läsa instruktionerna för eleven så att han eller hon vet vad som skall göras och kan ge det ett försök. När det gäller läxor ger hon inte det till dyslektiker som inte känner trygghet i att läsa och skriva. Till sist betonar hon att man får försöka att uppfinna metoder från gång till gång och från elev till elev. Hon har ingen uttalad medveten metodik utan improviserar och konstruerar tillvägagångssätt när hon upptäcker att eleven har svårigheter.

Lärare B säger att hon försöker tillrättalägga undervisningen för dessa barn. Hon eftersträvar att bygga undervisningen på muntliga aktiviteter. Målet är att ge eleverna skriftliga bilder att försöka hänga upp språket på i samband med det muntliga. Moments och uppgifters omfattning är ytterligare något som kan anpassas till elevernas nivå.

Vidare berättar lärare B att engelska som B-språk är tänkt att fungera som ett stöd för elever med svårigheter i engelska. I dessa grupper återfinns barn med läs- och skrivsvårigheter. Tyvärr har man dock inte hittat en fungerande form för dessa grupper. Hon berättar om en B-språksgrupp där det fanns en dyslektisk pojke och där undervisningen fungerade till en början. Undervisningen byggde på traditionella grepp med bland annat läsning och översättning. Hon läste mycket högt och de lyssnade mycket på band. Uppgifter arbetade de igenom tillsammans. Idag fungerar dock inte den här gruppen på grund av olika faktorer, men gruppen visar ändå att det går att få undervisningen att fungera och naturligtvis gynnar det alla elever i gruppen.

Även att ta bort pressen från eleverna att de måste bli godkända i engelska skulle underlätta för dessa elever, säger lärare B. Hon uttrycker också en önskan inför gymnasiet för eleverna:

Jag skulle tycka att det vore bra om man kunde få engelska som C-språk på gymnasiet. Det skulle lätta på pressen och det skulle underlätta situationen för både invandrare och elever med läs- och skrivsvårigheter.

Vissa barn är så långt efter med engelskan att de inte kan få ett godkänt under grundskoletiden. Lärare B säger då att man får överväga och kanske i första hand satsa på att klara av svenska och matte. Då underlättar man inte i själva ämnet, men i den totala skolsituationen. Ibland får man acceptera att man inte blir godkänd i ett ämne om man i gengäld klarar två andra. Det gäller hela tiden att väga för och emot när det gäller de här barnen.

Lärare C berättar att han under många år arbetat med grupper i engelska som enbart haft elever med läs- och skrivsvårigheter. Grupperna har varit olika stora, men mellan 10 till 15 barn har varit normalt. Just nu har han ingen sådan här grupp, men han kan konstatera att det

inte är något lätt arbete. För att underlätta för de här eleverna har han lekt mycket med språket i början. Undervisningen har i stor utsträckning byggts upp runt de muntliga färdigheterna med utgångspunkt i dialoger. I intervjun framhåller han att barnen behöver se att språket är användbart. Det gör de genom dialoger. Han påpekar att han har försökt att finna en bred variation i undervisningen, till exempel högläsning, banduppläsningar, film och grupparbeten. Detta görs för att locka till lärande. I de här grupperna upplever han par- och grupparbeten som positiva och utvecklande för arbetssättet skapar trygghet och de kan diskutera sig fram till lösningar.

När lärare D har barn med läs- och skrivsvårigheter i sin engelskgrupp försöker hon att hitta ett individanpassat arbetssätt. Det kan röra sig om att eleverna får förkortad kurs i engelska, att de får färre glossor och kortare texter att arbeta med. Hon utgår mycket ifrån eget berättande, högläsning och dialoger och betonar den muntliga biten. Då hon alltid har sin egen klass i engelska betyder det att gruppen består av omkring 25 barn. Hon betonar att det då är svårt att underlätta just för den här gruppen av barn när det finns många andra behov att tillgodose i den övriga klassen. Så långt som det är möjligt använder hon sig av specialläraren så att dessa elever får viss undervisning i mindre grupp.

Hur mycket hjälp får eleven i skolan enligt din uppfattning?

Alla fyra respondenter anser att de försöker att ge barn med läs- och skrivsvårighet så mycket hjälp de bara kan. De påpekar att det kan vara svårt med tanke på stora grupper och många andra behov att tillgodose i grupperna. Generellt sett så skulle de här barnen ändå behöva mer hjälp än vad som kan ges. En del barn får arbeta i mindre grupper, men det handlar alltid om hur mycket resurser skolan har.

Lärare B framhåller att alla resurser inte bara kan tillföras de svagare grupperna utan även de duktigare eleverna måste få ta del av dem. Man måste satsa på alla grupper. Ändå får de svaga grupperna ofta mer resurser men det räcker tyvärr ändå inte.

Lärare D säger att hon tycker att hon ger dessa barn mycket hjälp i skolsituationen även om de säkert skulle behöva mer. Hon tror att man måste ge dem mycket stöd i skolan då hon i flera fall känner att engagemanget och hjälpen från hemmen är bristande.

Vidtas några speciella åtgärder. Om ja, vilka och hur?

Alla fyra lärare påpekar att det är olika från fall till fall vilka åtgärder som sätts in. Allt hänger också samman med hur mycket resurser och pengar skolan har om det ens är möjligt att göra något.

Lärare A och B förklarar att deras skola inte har några fasta regler för hur de hanterar barn med läs- och skrivsvårigheter i engelskan. Oftast finns det dock mindre undervisningsgrupper på gång i engelskan och då brukar dessa elever återfinnas där. Just nu finns det flera mindre grupper i engelska där gruppstorleken ligger på tio till tolv elever.

Hos lärare C och D, som har sina egna klasser i engelska, bildar de aldrig särskilda grupper för dessa barn. Beroende på den ekonomiska situationen har de ibland och i olika stor utsträckning tillgång till en speciallärare. När det gäller engelskan har de just nu en speciallärare som plockar ut några av barnen en till två gånger i veckan. Hon har då hand om tre till fem barn å gången. Resten av tiden finns barnen med i den vanliga undervisningen.

Vilka förändringar är önskvärda på skolan för att underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter?

Lärare A skulle önska att gruppstorleken minskades till två till tre barn åt gången. Då skulle det kanske vara möjligt att arbeta med deras engelskutveckling. Men eftersom hon aldrig haft så få barn i en grupp vet hon inte om det skulle fungera i alla fall. Det är dock klart att med grupper på tio till tolv elever som situationen ser ut idag så är det svårt att lära dem ett främmande språk.

Samma lärare uttrycker också önskan om att det skulle satsas mer pengar i de lägre skolåldrarna för att fånga upp elever med läs- och skrivsvårigheter så tidigt som möjligt. Det skulle då även satsas på svenskan så att de får en bra bas att utgå ifrån. Sedan skulle man leka in engelskan.

Lärare B säger att hon skulle önska mindre grupper. Om hon fick engelskgrupper med 15 barn så skulle det gå att ha kanske två elever med läs- och skrivsvårigheter i gruppen. Hon tror att det skulle vara mera stimulerande både för elever och lärare med mindre grupper. Nackdelen med engelskan, i jämförelse med svenskan, är att elever med läs- och skrivproblem inte kan arbeta lika självständigt för att de inte kan lika mycket. I en stor grupp med 25 barn kan det vara svårt att hinna med alla, men med en mindre grupp, där kanske 12 av 15 klarar sig bra, skulle barnen som inte har några större svårigheter kunna arbeta med mer självständiga övningar. Det skulle då bli mer tid över åt eleverna med läs- och skrivsvårigheter.

Lärare C och D önskar att de skulle få en förändrad undervisningssituation genom tillgång till specialläraren i större utsträckning eller att de själva fick möjlighet att bilda mindre grupper. Då lärare C har erfarenheter av mindre specialgrupper sedan tidigare, är detta vad han är villig att se i skolan. Han skulle även vilja få mer hjälp i form av fler datorer där barnen kunde arbeta självständigt med olika program.

Lärare D skulle vilja hitta enklare läromedel som bättre kunde passa till barn med läs- och skrivsvårigheter. Till sist betonar hon att hon för egen del skulle behöva få mer kunskap om denna elevgrupp, inte bara för engelskans skull utan för hela deras skolsituation.

Vilka metoder används för att utveckla elevernas färdigheter inom engelskan? Allmänna tips?

Ingen av lärarna har någon fast metod som de använder i kontakten med barn med läs- och skrivsvårigheter i engelskan. Alla uttrycker att man får känna sig för från elev till elev och från grupp till grupp.

Lärare A säger följande:

Många av barnen med läs- och skrivsvårigheter tycker inte ens att det är roligt med engelska. Det första man måste göra i grupperna är då att försöka vända den här trenden och få dem att överhuvudtaget komma till lektionen. Det gäller också att inte hänga upp sig på betygssystemet allt för mycket i de dessa grupper med svagare elever. Det är inte bara för betyget som vi lär oss engelska men det är lättare sagt än gjort eftersom betygssystemet ändå finns där. För mig är inte betyget det viktigaste men det blir det eftersom systemet är som det är.

För att få eleverna att finna glädje i engelskan använder sig lärare A av bland annat lekar som till exempel bingo med ord och siffror samt gloslekar eller ritlekar där eleverna får röra på sig. Andra tillvägagångssätt är att de målar, illustrerar, klipper och klistrar till ord och fraser. Hon

poängterar att hon envisas med att prata engelska åtminstone någon stund varje lektion. På så sätt får de i alla fall höra språket och de kommer i kontakt med det på ett behagligt sätt.

Lärare A avslutar intervjun med att säga att hon inte alltid lyckas med de här eleverna, men hon känner sig inte missnöjd för det. Som skolan ser ut idag undrar hon vem som skulle klara av arbetet. En önskan från hennes sida är att det fanns ett annat system för de här barnen där en del inte skulle behöva hålla på med engelska. Som upplägget är idag är engelskan plågsam för dessa barn, enligt henne.

Lärare C rekommenderar läroboken *Flying Start*. Han berättar att den är uppbyggd på dialoger och att det finns olika dialogformer som passar till alla oavsett problem eller nivå. Eleverna pratar mycket med varandra och lär sig också mycket utantill på ett naturligt sätt. Han rekommenderar läromedlet för barn med läs- och skrivsvårigheter genom att säga:

Tidigare tappade man barn med läs- och skrivsvårigheter för att böckerna byggdes på mycket text och skrift. Nu kan de hänga med på den muntliga biten som också är den största och de kan bli riktigt duktiga på taltal. Med den här boken är det också lättare att hålla barnen på olika nivåer efter deras behov.

Genom att låta eleverna prata mycket så tas inte grammatiken upp lika uppenbart, förklarar lärare C. Grammatiken kommer dock in i dialogerna och när det är dags för genomgång sitter reglerna redan eftersom de vet vad det heter om de skulle sagt det och det är likadant när de skriver det. Han förklarar att de grammatiska momenten fylls på stegvis och innehåller från början till exempel bara tal i första person. Sedan stiger graden och formen med andra person fylls på. Till sist kommer så även dialoger skrivna i tredje person.

Vid arbete med dialoger anser lärare C att det är bra att spela dessa som små teaterstycken. Han menar att eleverna på så vis sätter sig in mer i situationen och försöker än mer att lösa den bra. Ett alternativ kan också vara att spela upp dialogerna med hjälp av kasperdockor. Tar man hjälp av dessa moment så är det inte eleverna själva som talar utan det är rollfiguren eller dockan som gör det och då kan man lättare nå eleverna och de kan känna att de vågar mer.

I en av sina grupper med elever med läs- och skrivsvårigheter arbetade lärare C utifrån ett hus. Han och eleverna skapade huset tillsammans och varje elev hittade på en person som bodde där. De fick beskriva personen, hur lägenheten såg ut, hur det såg ut runt huset och så vidare. Sedan arbetade de utifrån varje elevs person och vad som hände dem i huset. De hade glosor på ämnesområden, de arbetade med beskrivningar, de lyfte fram olika högtider som människorna i huset firade. De skrev ned stödord för att få en röd tråd i arbetet men sedan byggdes det mesta på muntligt arbete. Genom att de arbetade utifrån en påhittad person blev det inte eleverna som talade utan de spelade olika roller. Lärare C upplevde det som en bra kanal för många av eleverna och de levde verkligen med sina personer. Arbetet blev också mer verklighetsanknutet och han tror att eleverna upplevde att de hade nytta av språket.

Lärare C tycker att han har funnit en bra struktur på engelskan som utvecklar alla elever. När vissa barn ändå känner att texten blir för övermäktig låter han dem arbeta utifrån bilder. De får då prata runt dem och säga åtminstone något.

Lärare D förklarar att hon försöker att använda sig av mycket körläsning för att utveckla elevernas tal. Hon tycker att det fungerar bra och alla kan vara delaktiga. När hon rör sig i klassrummet hör hon dessutom de enskilda uttalen.

När det gäller ordförrådsutvidgningen ger lärare D alla barn glosor i läxa varje vecka. De som har läs- och skrivsvårigheter får fem ord och hon rättar inte alltid stavningen, utan kan godkänna ord om hon ser vad det är tänkt att vara. Ibland kan hon också gå runt och visa lite stavning till de som behöver extra stöd. Hon anser att de arbetat mycket med att få en lugn miljö i klassrummet och den bidrar till att inga barn blir stressade. Förhöret får ta så lång tid som alla behöver.

Lärare D säger till sist att hon blandar den vanliga undervisningen med sånger och rörelseramsor för att alla skall kunna hitta en rolig del i engelskundervisningen.

4.2 Praktisk undersökning

Jag har funderat mycket över hur man kan organisera engelskundervisningen för barn med läs- och skrivsvårigheter. Litteraturen som jag läst i anslutning till ämnet har inte varit särskilt ingående på den punkten. Därför tändes min glädje och mitt hopp när vi fick lyssna på en föreläsning vid lärarhögskolan som behandlade multisensorisk undervisning. Föreläsaren tog vid tillfället kort upp hur hon arbetat med dyslektiska barn i engelska. Jag kontaktade kvinnan efter föredraget och berättade om mitt examensarbete. Hon blev positivt inställd till studien och berättade länge och väl om hur hon undervisat dyslektiska barn, både i engelska och i andra ämnen.

Från början är hon mellanstadielärare men har påsenare å gått över mer och mer till den specialpedagogiska grenen. I sitt arbete utgår hon ifrån den multisensoriska tanken för att få med alla sinnen i undervisningen. Alla barn är unika och ingen lär på samma sätt som någon annan. En del barn är visuella eller auditiva, andra är taktila eller kinestetiska. Detta, förklarade föreläsaren, har hon i tankarna när hon undervisar och hon försöker väva in olika moment så att något alltid passar till någon. Oavsett intelligensstyp skall något passa och gynna inläringen.

När vi talades vid lovade hon att plocka fram en del lektionsförslag inom engelskan som jag kunde få att testa under min slutpraktik. Jag tyckte att det lät som en god idé eftersom jag på den konkreta nivån ville komma åt hur man kan undervisa engelska för barn med läs- och skrivsvårigheter. Efter att jag genomfört lektionsserien lovade jag att jag skulle dela med mig av mina erfarenheter till henne och berätta hur undervisningen hade slagit ut. Detta för att hon skulle kunna arbeta vidare och utveckla sina egna idéer inom området.

Vi träffades ytterligare en gång då jag fick en del material att börja arbeta utifrån. Lektionsförslagen byggde på teater, sång, rörelse, bild och lek. Många av momenten byggde på den muntliga förmågan, att kunna uttrycka sig på ett främmande språk. Min idégivare påpekade att det är främst den färdigheten man bör rikta in sig på för dessa barn, när det kommer till främmande språk. Det viktiga är att de får ett muntligt språk som de kan kommunicera med.

All textmassa, som jag fick att utgå ifrån, var i form av dialoger i teaterstycken. Jag fick två stycken pjäser som hon skrivit själv. Det ena stycket var tänkt för år 4-6 och det andra för år 7-9. Vid den här träffen gick vi igenom förslagen om hur jag kunde arbeta med texterna och det övriga mycket noggrant och jag fick allt väldigt tydligt förklarat. Jag kände att det här var ett tilltalande sätt att få arbeta på och jag tyckte att det skulle bli spännande att se om det även kunde tilltala eleverna.

4.2.1 Urval

Ute på praktikskolan berättade jag om mitt projekt och frågade om det fanns möjlighet att i en grupp få prova de lektionsförslag jag hade. Min handledare i år fem ställde sig positiv till detta och lovade att jag skulle få en grupp, tid och utrymme för min studie. På grund av schematekniska problem och tidsbrist hade jag inte möjlighet att genomföra mina tänkta lektioner i år 7-9 utan studien kom att begränsas till år 5. Det fanns då bättre förutsättningar med tanke på att klassen är mer sammanhängande samlad och det är då lättare att gå iväg med en liten grupp.

Eftersom jag inte kände eleverna fick jag hjälp av min handledare att sätta ihop en grupp på fem elever. Alla eleverna hade läs- och skrivsvårigheter men i varierande utsträckning. I gruppen var det tre pojkar och två flickor och de kände varandra väl. Innan genomförandet berättade jag för eleverna att vi skulle arbeta med engelska i olika former och att jag skulle skriva om det vi gjorde. Jag tryckte dock inte på att de var utvalda för att de hade problem med läsning och skrivning. Min handledare hade dessutom berättat för de aktuella elevernas föräldrar om min undersökning och ingen hade något att invända emot detta. De var alla välvilligt inställda och såg det som en förmån för barnen att få en intensiv engelsksatsning.

Gruppstorleken kändes lagom för ändamålet. Det hade säkert varit genomförbart med fler elever också. Under arbetet kändes det dock skönt att inte vara fler och det gick verkligen att stötta eleverna på den nivå de befann sig.

4.2.2 Genomförande

Lektionerna kom att genomföras under en period av tre veckor. Under den här tiden arbetade vi utifrån ett teaterstycke. Jag förde under arbetets gång en loggbok där jag beskrev vad och hur vi gjorde. Jag tog också upp reflektioner om hur det gick och vilka reaktioner jag fick ifrån barnen. Vi arbetade i gruppen fyra gånger i veckan och varje pass var 40 minuter långt. Det kändes som om tiden var väl anpassad och vi hann att genomföra projektet med god marginal. Tiden per lektion var också lagom. Under 40 minuter kunde alla barnen hålla sig uppmärksamma och de var hela tiden med. Längre pass tror jag hade blivit allt för krävande och jobbigt.

Vid vissa arbetspass var min handledare närvarande men ibland var jag ensam med barnen. När min handledare var med, intog hon en passiv roll och studerade eleverna och deras beteenden.

Betoningen i det här arbetet låg på elevernas muntliga utveckling, för att få ett bra uttal och att våga tala engelska. Det övergripande målet med temat var att eleverna skulle träna och förbättra sina färdigheter i att tala och lyssna samt att de skulle få ordförrådssträning.

Pjäsen vi arbetade med bestod av sex kortare akter med cirka 15 repliker i varje akt. Replikerna var glest skrivna och det var inte mycket text per sida.

Vid det första tillfället berättade jag först om vad pjäsen handlade om på engelska. Den här pjäsen var en söt kärlekshistoria där en pojke och en flicka träffas i en hamn. De blir vänner och förälskar sig sedan i varandra. Pjäsen slutar med att de skall gifta sig. Efter min korta presentation frågade jag eleverna vad de hade förstått. Flera hade tagit till sig mycket och jag tyckte att de återgav det jag berättat bra. När de svarade hade jag inga krav på att det skulle vara på engelska. De fick själva välja det som kändes mest bekvämt. En pojke försökte flera gånger på engelska medan de övriga valde svenska.

Efter den muntliga genomgången fick de ut var sitt exemplar av pjäsen. De blev alla förvånade när de såg att pjäsen var på sex sidor och de framhöll att de aldrig skulle klara av det här. Vi tittade ändå igenom alla sidor och de fick också försöka att läsa första sidan själva. Efter den här inledningen kändes det som om alla var inne på att det skulle bli roligt att få träna på en pjäs. Jag hade befarat att de skulle tycka att det var tråkigt med en kärlekshistoria, men det var inget de kommenterade, utan de verkade köpa pjäsen som den var.

Nästa gång gick vi åter igenom handlingen akt för akt mycket noga. Sedan började själva arbetet. Vi fördelade rollerna och det var inga svårigheter. Jag hade fått tips om att alla skulle göra alla scener och att inte fokusera allt för mycket på framträdandet utan att övningen var det viktiga. Detta förklarade jag för barnen och jag tror att det var bra att förtydliga det från början.

Vi gick sedan igenom replik för replik. Vi läste dem på engelska och översatte det till svenska. Efter varje replik fick de skriva upp en ljudenlig textbild så att de hade individuella ordbilder att hänga upp uttalet på. Repliken *yes, I have seen you before*, kunde hos någon se ut till exempel *jes, aj häv sen ju befår*. Texten intensivlästes sedan genom körläsning.

De fick till de egna replikerna måla bilder som överensstämde med det som sades. På detta sätt fick de ytterligare bilder att hänga upp replikerna på. I samband med bilderna fick de ta med ord skrivna på ljudenligt sätt om de kände att det var svårt att ge allt bilder. De skulle också på papperet markera var deras replik passade in. De var inte tvungna att skriva ut de övriga replikerna, men de skulle veta var de själva kom in. Skisserna fick se ut hur som helst, som de själva ville. Det fanns inget som var rätt eller fel. Bilderna skulle bara vara utformade så att de själva kom ihåg vad som sades.

Sedan fick de träna in sina repliker med hjälp av bilderna och jag var verkligen imponerad över hur smidigt det gick och hur duktiga de var. Det tog inte mer än en lektion så att replikerna för första akten hos dem alla. De visste precis var och när de skulle säga något och de visste det tack vare bilderna de fick ha framför sig. Det de sa lät också väldigt bra tack vare på att vi läst och arbetat mycket med uttalet innan arbetet med bilderna. Manusen såg nu väldigt olika ut. Det var oerhört glädjande att arbetet flöt på så bra och att det gav så gott resultat.

Vi fortsatte att arbeta på ett liknande sätt med de resterande fem akterna. Eleverna var hela tiden aktiva och de var väldigt sugna på att ta sig an nya dialoger. Med jämna mellanrum gick vi också tillbaka och tittade på de gamla akterna och de kunde lätt läsa upp dem om de fick studera sina bilder ett kort slag.

Eleverna blev också duktigare och duktigare på att rita sina repliker så arbetet blev hela tiden mer och mer effektivt. Ibland när de ritade sina repliker lyssnade vi också på musik under tiden. Musiken hade sångtexter på engelska och de skulle sedan finnas med i pjäserna. Genom att vi lyssnade på musiken under arbetet kände eleverna till texterna väl när det blev dags att ta fram dem. De hade då redan hört dem flera gånger och några hade dessutom redan lärt sig dem. Undermedvetet hade de befäst texterna och i princip behövde vi bara finslipa lite på sångerna. Vi tittade också en del på vad texterna betydde, men själva engelskan kunde de som sagt sedan tidigare.

Arbetet fortsatte med att jag tog ut meningar och fraser ur pjäsen. Meningarna som jag valde var viktiga och tydliga med aktuell grammatik. I det här faller var det omskrivning med *do* och *does* som var aktuellt. Jag skrev ut meningarna på ett papper med en gloslista bredvid

. Alla fick ut det här papperet och de fick också var sin hög med mindre färgade lappar. Återigen gick vi igenom och läste de engelska meningarna. Under arbetet var vi hela tiden noga med uttalet. Därefter översatte vi meningarna till bra svenska.

Uppgiften blev sedan att skriva av varje mening på en mindre lapp. På den ena sidan skrev de av den engelska texten och på baksidan den svenska översättningen. Avskriften skulle vara korrekt engelska och inte ljudenlig. Därefter fick de illustrera den engelska texten med en bild som de kände att de kunde hänga upp texten på. De fick göra likadant med alla meningarna och därefter läste de på meningarna och kunde förhöra varandra. I förhöret tog de kort ifrån varandras högar. Resultatet var väldigt bra. De allra flesta kände att de verkligen hade lärt sig fraserna och fast de inte såg det egna kortet eller bilden, kunde de koppla frasen till den bild de skapat.

Det var oerhört fascinerande att se detta och att få se eleverna när de verkligen lyckades vid det muntliga förhöret. Detta stämde även min handledare in i. Oftast är det skriftliga förhör i skolan och då minskar chansen att lyckas för barn med läs- och skrivsvårigheter. Min handledare menade att skall de här barnen ha någon chans, så måste undervisningen byggas mer på muntlig undervisning. Den tiden eller de resurserna finns inte alltid i skolan. Dessa

barn är oftast mycket medvetna om att de ses som svaga och det kan då vara svårt att få dem att vilja prata engelska. För att lyckas riktigt bra måste gruppen vara liten och de måste känna trygghet där.

Alla meningar som vi skrev ned på lappar sparade eleverna i var sin mapp. Att samla lapparna på hög blev ett sätt att visa hur mycket de kunde. När de lade lappen i mappen visste de att den här frasen kan jag. När tillfälle gavs gick vi tillbaka till mappen för att titta på och repeterade vad de skrivit.

Vi arbetade med fraser och meningar på detta sätt vid flera tillfällen. Det kändes skönt att i gruppen bygga upp en viss rutin och jag tror att det gav gruppen styrka. Genom det rutinmässiga arbetet såg eleverna också att det gick att ta sig igenom textmassan på ett roligt och stimulerande sätt och de behövde aldrig bli blockerade av all text. De visste även att de fick illustrera till och det underlättade arbetet. Min rädsla låg i att det skulle bli allt för monotont, att de skulle bli uttjatade på att alltid gå igenom texter och sedan rita. De här tendenserna visade eleverna aldrig utan de gick med glädje in för varje uppgift.

Varje gång de fick skriva av meningar på lappar fanns ett grammatiskt moment inbäddat i meningarna. Jag hade fått berättat för mig, från idégivaren, att barn alltid tar upp frågor om grammatik och att man därför som lärare inte skall ta upp det och presentera det direkt för dem. Detta var jag mycket tveksam inför, måste jag erkänna, men nu med "facit" i hand så blev det som hon sagt. Som jag påpekat rörde det här exemplet *do* och *does*. Meningarna innehöll båda dessa former och efter lite arbete med korten kom frågan: Varför heter det *do* där men *does* här? När eleverna spontant tog upp det här hade vi en genomgång av ämnet. På något sätt kändes det som om eleverna tog till sig det här och förstod. De hade under arbetet med pjäsen och meningarna på lapparna hela tiden gjort rätt på det här; sagt och skrivit rätt även om de inte var medvetna om detta. När de sedan hörde regeln var det lättare för dem att förstå

Efter en grammatisk genomgång som barnen själva initierade skrev vi ned lite om det vi behandlat. Så långt som möjligt försökte vi att ha samma struktur på de olika grammatiska delarna (vi hann dock bara med två). Vi gjorde oftast en tabell av något slag som vi fyllde i. Därefter fyllde vi på med exempel som inte var tagna från pjäsen. Vi laborerade med meningarna och reglerna och det kändes att det fungerade bra. Till sist fick eleverna grammatiken i läxa. Vid förhöret fick de ut en tom tabell och de skulle sedan fylla i den. Den rätta stavningen betonades inte här utan de fick skriva ljudenligt om de ville. Det viktiga var att se om de befast regeln.

Ytterligare ett sätt att arbeta med fraser och meningar från pjäsen var att eleverna fick stå utspridda i klassrummet mot en vägg. De skulle dessutom blunda. Sedan tog jag kort ifrån högarna med illustrerade meningar. Jag läste korten på engelska och eleverna fick med hjälp av kroppen och med rörelser illustrera det jag sa. De fick göra de gester som de själva kände passade till meningen och inget var bättre eller sämre än något annat. Genom de individuella rörelserna fick eleverna ytterligare moment att hänga upp orden på och större möjlighet att befästa dem. Det var också en avslappnande övning som ingav lugn i gruppen.

Genom att arbeta på flera olika sätt med samma ord, fraser och meningar tror jag att fler barn lärde sig dessa. Det var alltid något moment som passade någon mer och som då gjorde att han hade en bättre förmåga att lära sig det just då

Arbetet med pjäsen varvades med olika lekar. Vid något tillfälle spelade vi ett bingo. De fick bingobrickor med bilder på ord som vi arbetet med. Jag läste sedan upp ordet på engelska och det gällde då att veta vad ordet betydde för att kunna kryssa över rätt bild.

I samband med *do* och *does* lekte vi ett människobingo. De fick ut en bricka med olika påståenden. Deras uppgift var sedan att hitta någon som stämde in på påståendet. Innan leken startade hade vi gått igenom fraserna noga och de som behövde hade fått tillfälle att göra en illustration. De gick sedan och frågade varandra om sakerna på brickan och använde då aktivt

do-formen, till exempel: *Do you like ice-cream?* Vid genomgången kom sedan does-formen till pass i till exempel *Emma does like ice-cream.*

I denna lek aktiverades många sinnen då de både fick läsa, tala, måla och röra på sig. Genom att på ett lekfullt sätt bearbeta grammatiken tror jag att det fastnade bättre hos flera av eleverna.

Ibland avsatte vi även 20-minuters pass till att bara prata engelska. Vi pratade om allt möjligt, bland annat husdjur, resor, kompisar och musik. I samtalen försökte jag att få med ord som vi arbetat med men betoningen låg på att i första hand föra ett samtal på engelska i möjligaste mån. Genom frågor och följdfrågor lotsade jag dem genom korta men givande samtal. Barn av idag kan väldigt mycket engelska då de lär sig att förstå genom tv-tittande. Detta tror jag att man kan ta tillvara på i skolan. Genom kortare samtal kan man få dem att känna att de faktiskt kan.

Vi arbetade med pjäsen som bas under mina tre veckor i klassen och resultatet blev över all förväntan. Mitt mål med att utveckla elevernas muntliga förmåga och deras ordförråd anser jag att jag nådde och vid utvärderingen tyckte eleverna att det varit oerhört kul och lärande att arbeta på detta sätt.

Arbetet avslutades med att femgruppen spelade upp pjäsen för resten av klassen. De hade med sig sina papper med bilder på men jag kan lova att det inte var någon som behövde dem, men det var i alla fall en trygghet att ha med dem. Framförandet var mycket lyckat och klasskompisarna uppskattade föreställningen. Genom arbete fick eleverna med läs- och skrivsvårigheter också att även de kan lära sig engelska och bli bra på det. Om det inte går skriftligt så går det i alla fall muntligt och det tror jag stärker dem i det fortsatta arbetet.

5 DISKUSSION

De resultat som jag har fått fram genom min undersökning tycker jag styrker och stämmer väl överens med det som beskrivs i litteraturen. Jag skall nedan presentera de viktigaste slutsatserna som jag har kunnat dra utifrån mina undersökningar och den litteratur som jag har läst.

I dagens samhälles skrivs det mycket om läs- och skrivsvårigheter och ämnet diskuteras ofta. Dyslexi anses vara ett av våra vanligaste handikapp och en del forskare menar att fem till tio procent av befolkningen har läs- och skrivsvårigheter i någon form. Många av de här barnen når inte upp till de fastställda målen som finns för grundskolan. I stort sett i varje klass hittar man barn med detta problem; de som inte kan lära sig läsa i "normal" takt och som också har stora svårigheter att lära sig skriva (Malmer och Adler, 1996).

Under min utbildning till lärare är just detta är något som jag har funderat mycket över. För mig känns det viktigt att jag har så stor kunskap som möjligt inom området för att kunna möta barn med läs- och skrivsvårigheter i språkundervisningen i framtiden. Genom det här arbetet har jag insett att det inte bara är skolan som behöver mer kunskap om problemet utan också hela samhället. Kunskapen måste finnas för att man skall kunna etablera samarbeten och möjliggöra en utveckling kring dyslexiproblematiken och de barn som lever med handikappet.

Jag har ständigt under arbetets gång funderat på varför det finns så lite forskning inom området främmande språk och läs- och skrivsvårigheter. Kan det bero på att språkundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter inte ses som intressant eller viktigt? Jag tror inte att så är fallet utan istället hänger det sannolikt ihop med att problematiken kring läs- och skrivsvårigheter är komplex och svårdefinierad.

Idag forskas det om dyslexi genom både medicinska och psykologiska/pedagogiska studier. Forskare inom båda riktlinjerna har försökt att lägga fram sina definitioner av läs- och skrivsvårigheter. Gillberg och Ödman (1995) skriver att forskningen runt dyslexi till största delen är tvärvetenskaplig och den återfinns inom flera olika forskningsgrenar, till exempel pedagogik, psykologi, hjärnforskning och sociologi. Med tanke på att ämnet finns inom många vetenskapliga områden tror jag att det bidrar till att det är svårt att avgränsa problemet och att få en gemensam syn på det. Vid litteraturläsningen kände jag att det ibland var svårt att få en tydlig bild av problemet och jag upplevde vissa definitioner som diffusa. Mina litteraturstudier och intervjuer visar ändå klart att läs- och skrivsvårigheter innebär att barn har svårt med läsning och skrivning på något sätt. Problemen kan dock vara olika grava och de kan yttra sig mycket olika. De kan också vara svåra att upptäcka hos många.

Genom mina studier har jag insett att det finns flera orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Forskningen som bedrivs på medicinsk bas förklarar att dyslexi kan orsakas av svagheter i hjärnan. Besvären anses då vara medfödda och att de troligtvis uppstår tidigt under fosterstadiet.

En del forskare talar om en stark ärftlig faktor bakom dyslexi. Jag tror att det är mycket möjligt och flera studier pekar på detta. Forskare som har studerat tvillingar menar till exempel att dyslexi är ärftligt då långt fler enäggstvillingar har samma problem med läsning och skrivning än vad tvåäggstvillingar har. Under min slutpraktik mötte jag två pojkar i år 8 som både var grava dyslektiker. Skolan uttryckte stark tro på ärftlighet i det här fallet och kanske att de här pojkarna ger visst belägg för att ärftlighetsteorin stämmer. Men jag känner också att miljön har en betydande del i hur en ärftlig svaghet kommer att utvecklas. Med tanke på detta anser jag att man borde satsa än mer på att arbeta med barn så att de blir mer förberedda inför skolans början och den kommande läs- och skrivinläringen. Arbetet och miljön kanske då skulle kunna hjälpa en del barn att inte utveckla allt för stora problem. Alla

borde således få chansen att komma i kontakt med språk och text tidigt. I början på ett lekfullt sätt så att de får tillfälle att bekanta sig med språk och gradvis slussas in i språkvärlden. Föräldrar borde tidigt få veta hur viktigt det är att barn blir förtrogna med språk och hur de kan gå till väga. Då skulle det kanske vara möjligt att reducera vissa orsaker och faktorer som ofta finns med i samband med dyslexi. Så tidigt som möjligt i både hemmet och skolan måste man börja arbeta både förebyggande och åtgärdande då det gäller läs- och skrivsvårigheter.

Argument som den pedagogisk/psykologiska forskningen använder för att förklara uppkomsten av dyslexi är just brist på läsmognad, sen språklig utveckling och bristande undervisning och skolorganisation. Att läsa att bristande pedagogik kan orsaka barns problem med läsning och skrivning är inte roligt som blivande lärare. Kanske är det så här i en del fall men jag tror ändå att de allra flesta lärare gör så gott de kan för att barnen skall nå upp till de uppsatta målen. Men för att nå dit behövs det både resurser och fortbildning, vilket inte alltid finns i dagens skola. Det viktiga är dock att aldrig ge upp, att man försöker att se möjligheterna och inte bara hindren som förvisso finns där. Man måste hela tiden sträva efter att använda ett varierande arbetssätt, att utnyttja de specialpedagogiska medel som finns att tillgå att ha många vuxna i skolan och att arbeta mot individualisering.

När det gäller att känna igen och upptäcka barn med dyslexi finns det många olika tecken att gå på. En del signaler behöver inte alls ha med dyslexi att göra och det kan ställa till problem vid diagnostisering. Det är därför svårt att hitta gemensamma drag som finns hos alla dyslektiker. Hos vissa barn kan det finnas många signaler som pekar på att något är fel och hos andra är indikationerna få. Det är dock betydelsefullt att man är uppmärksam på tidiga tecken hos barn. Det kan röra sig om allt från brister i talet till problem av psykosocial natur. Även här tror jag på samhällets roll att tidigt upplysa föräldrar om den här sortens problem. Som pedagog tror jag att det är viktigt att man har kännedom om att problem med läsning och skrivning kan förekomma och man bör veta lite om vilka kännetecken som ofta uppträder vid dyslexi. Genom olika kännetecknen kan man få signaler om att problem föreligger och då kan man hålla ett vakande öga på barnets läs- och skrivutveckling. Man får heller inte tappa tron på att det oftast går att göra något åt problemen.

Genom läsning av litteratur och genom mina intervjuerna har jag insett att det råder enighet om att det är möjligt att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det finns dock ingen enighet om hur man skall göra detta. Ester Stadler (1994, s.76) skriver följande om problematiken kring läs- och skrivsvårigheter:

Det finns inte några färdiga metoder eller program som passar alla barn som har en viss typ av problem, exempelvis läs- och skrivsvårigheter. Det är därför nödvändigt att kartlägga varje elevs problem, som t.ex. hur svårigheterna visar sig och vad de kan tänkas bero på. Därefter kan man utarbeta ett individuellt åtgärdsprogram för varje barn. Alla har sitt individuella sätt att uppleva och använda språket i tal och skrift.

5.1 Pedagogiska strategier

För att förebygga och åtgärda kan man arbeta med att träna den språkliga medvetenheten och på så vis bli ”vän med språket”. Det finns flera bra och utvecklande övningar att använda och Svensson (1995) presenterar i sin bok många språklekar med utförliga instruktioner och idéer på hur man konkret kan stimulera barns språkliga utveckling. Övningarna passar bra för yngre barn, men de är också lämpliga långt upp i skolåldern. Istället för att här gå in på enskilda förslag och exempel rekommenderar och hänvisar jag till hennes bok. Jag vill även påpeka att den språkliga träningen inte bara är bra för de barn som har eller visar tecken på dyslexi. De är bra för alla barn.

För en del elever kan det också vara viktigt att få motoriska och fonologiska övningar för att förebygga och åtgärda eventuella läs- och skrivproblem. Motorikträning gynnar all utveckling av kroppsliga funktioner som i sin tur är angeläget för inläringen. Fonologiska övningar kan hjälpa vissa barn att öva upp hörseln i språkliga sammanhang och de hjälper då till att förbereda barnet på läs- och skrivinläringen.

För att kunna arbeta utvecklande med barn med läs- och skrivsvårigheter tror jag att man måste arbeta individualiserat och omväxlande, som jag tidigare framhöll. Då kan man hitta elevers kapacitet och tillgodose de behov som finns. Dessa elever behöver också få gott om tid för inläringen.

När det gäller specialundervisning tror jag på en avvägning mellan både enskild undervisning och undervisning i grupp. Ibland behöver studierna ske i lugn och ro och ibland kan de även vara av sådan natur att de stör de övriga klasskamraterna. Men jag tycker också att eleverna behöver få vara i sin vanliga klass i så stor utsträckning som möjligt. När de får känna att de är en del av gruppen och de får socialt stöd blir det lättare för dem att acceptera sina problem och det stärker deras självförtroende.

5.2 Klassrumsmiljön

Man måste också arbeta med skolmiljön och se till att varje elev trivs i skolan och att det är ett vänligt klimat i klassen. De attityder, förväntningar och värderingar som läraren och kamraterna har påverkar elevernas självbild. Elever med dyslexi måste känna att de är accepterade och ett bra klimat i skolan tjänar alla elever på. För elever med läs- och skrivsvårigheter är det dock ett måste för att de skall kunna föra arbetet framåt.

För att få fungerande undervisning som hjälper eleverna är jag övertygad om att man måste lyssna på varje barns egna åsikter och önsknings och anpassa utbildningen därefter. Det är olämpligt, och jag tror många gånger oprofessionellt, att ta beslut utan att ha talat med eleven ifråga. Att förbättra läs- och skrivinläringen hos barn med dyslexi är ett svårt, omfattande och långsiktigt arbete. Eleven måste själv vilja och ha en övertygelse om att resultatet i slutändan skall bli positivt. Därför måste man i arbetet utgå ifrån eleven. Jag anser också att åtgärdsprogrammet för varje enskild elev är viktigt i det här sammanhanget. I det dokumentet kan man finna stöd och hjälp. Det ger också kontinuitet i arbetet vilket behövs för att ge lyckat resultat.

Jag vill också framhålla att det är viktigt att se eleven som en helhet och inte bara fokusera på de läs- och skrivsvårigheter som finns. Alla lär sig saker på olika sätt och på olika lång tid men alla elever behöver uppmuntran och stöd och de behöver få känna sig duktiga. Lyckligtvis kompenserar många dyslektiska barn sin bristande språkförmåga med talanger inom andra områden. De är till exempel ofta kreativa och duktiga på att komma på idéer, måla, teckna och skapa.

5.3 Engelskundervisning

När det gäller engelskundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter har jag insett att det är ett svårt och relativt outforskat område. Därför känner jag att intervjuerna och den praktiska del som jag provade tillförde mycket viktig information till mitt arbete.

Det första intrycket som jag fick efter de fyra intervjuer som jag genomförde var att lärarna besitter ett enormt stort engagemang. De arbetar hårt, mycket och genomtänkt för att ge en bra undervisning i främmande språk för dessa barn. De vill verkligen hjälpa alla barn

och de ger så mycket hjälp och stöd som de bara orkar. Alla fyra undervisare dock i grupper med cirka 25 elever och de uttryckte en känsla av att inte alltid räcka till.

I min frågeställning ville jag ta reda på hur barn med dyslexi klarar sig i engelskundervisningen. Alla fyra lärare framhöll att barn med läs- och skrivsvårigheter i de allra flesta fall klarar sig sämre i engelska än sina kamrater. Skrivning och läsningen är de moment som orsakar mest problem, men svårigheter kan även återfinnas då det gäller avlyssning och muntliga färdigheter. Lärarna påpekade dock att blir dessa barn bra på något inom engelskan så är det på de två sistnämnda färdigheterna. Det är på avlyssning och de muntliga prestationerna som energin och arbetet måste fokuseras.

Engelskan har ett oerhört komplicerat fonologiskt system och många finner stavningen svår. Därför kan jag mycket väl förstå att dyslektiska barn har stora problem med momenten stavning och läsning och att dessa problem ofta är större än för de övriga eleverna i klassen. Man får också tänka på att de här barnen kanske har enormt svårt med svenskan och då kan man inte begära att de skall bemästra ytterligare ett språk. Jag tror dock inte på att utesluta dem från engelskundervisningen. Istället bör man i början leka in språket och bygga pedagogiken på moment som barnen bättre klarar av.

För att barn med dyslexi ändå skall få någon glädje av engelskan är det viktigaste att de kan finna användbarhet i språket. De måste se att de har någon nytta av det. Lärarna rekommenderade att på det muntliga planet arbeta med dialoger, rollspel, pjäser, sketcher och så vidare. För att träna upp avlyssning rekommenderade de bland annat film, musik och högläsning. Jag tycker att jag fick många bra och inspirerande förslag på hur man kan börja arbeta med dessa barn i engelskan, fler än vad jag hade förväntat mig från början.

Det är även viktigt att eleverna lär sig ord och fraser som de kan bygga upp språket med. Jag har förstått genom litteraturen att ordinläring kan underlättas med hjälp av bilder och ämnesområden. Jag tror mycket på det här och skall man till exempel lära in orden för kläder kan man göra en utställning i klassen med olika klädesplagg som man fäster de engelska namnen på. Detta tror jag bidrar till mer aktivitet i klassrummet och jag är övertygad om att det gynnar inläringen. En annan god idé kan vara att låta lappar med olika föremåls namn ständigt sitta uppe i klassrummet. På så vis ser eleverna etiketterna så gott som dagligen och då är chansen större att de förr eller senare blir beständiga i elevens ordförråd.

Lärarna lade stark tonvikt på den muntliga träningen men de framhöll också svårigheterna att göra det i helklass. Jag kan förstå dem, för i en klass på kanske 25 elever finns det många olika behov att tillgodose. För att få engelskundervisningen bättre fungerande för dessa barn anser jag, precis som respondenterna, att skolorna behöver få mer medel till utökade personella resurser och till undervisning i mindre grupp vid fler tillfällen.

I de mindre grupperna skulle det vara lättare att bygga undervisningen på muntliga moment och jag tror att eleverna skulle få större behållning av undervisningen. De mindre grupperna måste dock organiseras på ett bra sätt. Jag tror att eleverna behöver få tydliga ramar, de måste få känna att engelskan tillför dem något. I små grupper kan man lättare bygga undervisningen på varje elevs särskilda behov. Jag anser att de små grupperna på en av mina praktikskolor i första hand fanns där för att avlasta de större och ordinarie grupperna. I de mindre grupperna såg man bara till att tiden gick och många av eleverna brydde sig inte ens om att närvara vid lektionstillfället. Detta trots att det är de här barnen som behöver extra stöd och extra undervisning. Så får det inte vara för alla måste få chansen till utveckling oavsett vilken grupp man befinner sig i.

Som jag tidigare påpekade ifrågasätter jag undervisning som enbart baseras på mindre grupper. Jag anser att det är fel när lärare enbart hänvisar till specialundervisning i små grupper. Även de här barnen måste få vara med i helklass för motivationens skull, de måste hitta något som "drar med" engelskan. Till detta behövs högre personaltäthet så att så många som möjligt kan få den hjälp och det stöd de behöver. Jag tror att det här skulle gynna alla

parter; lärarna skulle känna att de hann med alla, eleverna skulle bli sedda och det skapar trygghet och självkänsla i klassrummet.

Men det var inte bara mindre grupper och mer specialhjälp som lärarna önskade. En lärare lyfte även fram att lärarna själva behöver mer kunskap om dyslexi för att än mer kunna hjälpa barnen. Jag tycker att det är en god insikt och jag kan bara önska att lärarna tar sig och får den tid som de behöver för egen personlig utveckling.

Ytterligare en förutsättning som jag anser måste finnas för att dessa barn skall få en bra och lyckad skolgång, oavsett ämne, är att det finns ett fungerande samarbete mellan både skolan och föräldrarna. Även mellan skolpersonalen som på olika sätt är delaktig i barnets skolgång måste samarbetet fungera. Kontakten måste vara ärlig och öppen och alla måste arbeta åt samma håll samtidigt så att barnet inte känner splittring.

Under arbetets gång har jag funderat på om det fanns några skillnader mellan undervisningen i år 4-6 respektive den i år 7-9. Jag tycker att oavsett ålder på barnen har alla lärare framfört samma ståndpunkter; de har svårare för engelska och de muntliga färdigheterna bör prioriteras. Således visar det sig redan från början att barn med läs- och skrivsvårigheter oftast får svårigheter i ämnet.

I början av engelskundervisningen tror jag ändå att dessa barn kan ta till sig mer då moment med lekinslag är mer vanligt förekommande. Att avdramatisera engelskan är därför viktigt. När de kommer upp i åren blir textmassan större, grupperna kanske utökas och det blir svårare att hänga med i tempot. I grundskolans senare år kommer också betygen in och det är ytterligare en faktor som försvårar för dyslektiska barn. Kampen att få ett G blir för stor och jag tror att många ger upp sin engelska. Oron för betyg upplevde jag inte fanns lika tydligt i år 4-6 och därmed tror jag att de yngre barnen kunde hitta mer glädje i ämnet än vad de senare kom att göra.

I år 4-6 fick jag också känslan av att det var lättare att få tillgång till speciallärare eller en extra person i klassen än i år 7-9. Även om lärarna på båda stadierna fick kämpa för resurser verkade de lättare att tillgå i år 4-6. Nu är detta inte representativt för alla skolor, jag kan bara tala utifrån de skolor jag besökte och de intervjuer jag genomförde.

5.4 Reflektion kring den praktiska delen

Den praktiska del som jag själv genomförde byggde till största del på träning av de muntliga färdigheterna. Som jag tidigare påpekat slog det här arbetet ut bättre än vad jag förväntat mig. Det här var en arbetsform som passade barn med problem inom områdena läsning och skrivning. För mig var det ett spännande och stimulerande arbete och jag tolkade elevernas signaler att de tyckte likadant. Därför är jag övertygad om att en muntlig engelsksatsning för barn med läs- och skrivsvårigheter är bra och ger möjlighet till utveckling.

Den praktiska delen var ett intensivt arbete under tre veckor men jag tror inte att eleverna någonsin tröttnade. Genom att utgå ifrån den muntliga förmågan och dialog kände jag att vi kom långt i arbetet. Att arbeta med just det muntliga för de här barnen tror jag är av avgörande art. De får då möjlighet att se att även de kan och skulle de här barnen i femgruppen träffat en engelsman hade han garanterat förstått vad de sa. Jag anser att ett av de mest effektiva sätten att lära sig engelska på är att tala språket, att våga göra misstag och finna motivering och glädje i användandet av språket. Glädjen kommer när man upptäcker att man förstår och kan göra sig förstådd. Då har man fått insikt i att det finns orsak till att lära sig engelska. Allt det här ingick i undervisningen och det gav ett positivt resultat.

Undervisningen byggde mycket på samtal och det kunde den göra tack vare att vi arbetade i en mindre grupp. Att än mer försöka att få in samtal i dagens skola tror jag är oerhört viktigt, men förutsättningarna kanske inte alltid finns. Ofta är det stora klasser och att då få en lugn

och avslappnad miljö som gynnar samtal kan vara svårt. Att då kunna blanda upp undervisningen med mindre grupper tror jag är till fördel för den muntliga kommunikationen.

Barnen i den här klassen arbetar med läroboken *Flying Start* och den bygger i sitt upplägg på dialoger. Det faktum att barnen sedan tidigare var vana vid att arbeta utifrån samtal underlättade kanske en del i den här studien. Jag vill dock poängtera att de aldrig behandlat texterna på liknande sätt som vi nu närmade oss dem på.

Under arbetets gång betonade jag hela tiden vikten av att lära sig nya glosor. Utan dessa byggstenar kan man inte producera ett användbart språk. Det är dessutom viktigt att jag som lärare presenterar olika sätt för eleverna som de kan använda när de skall studera glosor. En del stavar glosor, en del läser dem, en del skriver av dem tills de befästs i minnet och en del illustrerar dem. Jag vill kunna hjälpa eleverna att hitta olika metoder för att lära glosor och det tycker jag att jag har gjort under det här arbetet. Lärandet av glosor pågår under hela skoltiden och då är det viktigt att eleverna känner att det är roligt och motiverande att ta till sig nya ord och att de kommer att ha nytta av dem.

När man arbetar på det här sättet med en pjäs är det viktigt att ge eleverna ett grundligt förarbete så att de förstår och kan ta till sig pjäsen. Nu arbetade vi med en relativt kort pjäs men jag skulle väldigt gärna arbeta med längre och då en akt varje eller varannan vecka.

Jag tror också att det här arbetssättet skulle passa på grundskolans senare år. Det gäller då att finna pjäser som engagerar dem och som inte uppfattas som barnsliga.

Jag har funderat en hel del över om det är bra eller dåligt att låta eleverna skriva ljudenligt. Målet att sträva emot skall vara att skriva så korrekt som möjligt, men finns inte de förutsättningarna tycker jag att ljudenligheten blir ett bra alternativ. I vilken utsträckning man skall tillåta det beror också på vilket syfte man har. I det här fallet var det att få eleverna att tala så mycket som möjligt och då det betonas tycker jag att den ljudenliga skriften fyller en funktion. Istället för ett rätt skrivet papper får de förhoppningsvis ett bra uttal.

Den grammatik som kom in i temat byggde på som jag tidigare påpekat, barnens egna frågor. Vid genomgångarna kände jag att jag hade barnen med mig och att de försökte ta till sig resonemanget. De hade innan genomgången arbetat aktivt med den grammatiska delen utan att veta om det och det tror jag hjälpte dem. Jag tror ändå att man som lärare måste ha förståelse för att en del barn har större svårigheter än andra att följa grammatiska resonemang. Att då tvinga dem att traggla vissa avsnitt tror jag för dem är både frustrerande och förvirrande. Det gäller då att acceptera att de har större glädje av extra arbete med ord, fraser och kommunikationsövningar.

Under en treveckorsperiod gick det att hålla intresset för arbetet på topp hos eleverna och de tyckte att det var roligt när vi gick iväg och hade engelska. Den rutin som vi hela tiden höll kändes också bra. Jag anser dock att det inte går att arbeta så här med eleverna i allt för långa perioder. De behöver omväxling och nya utmaningar. Jag tror dock att vi i skolan behöver rutiner för att det ger arbetsro och trygghet. Arbetet får ändå inte bli allt för förutsägbart. Det tror jag på sikt kan döda intresset för språket.

Det hade varit spännande att få utföra projektet i år 7-9 också för att kunna jämföra utgången. I år fem fungerade det bra och vi nådde de uppsatta målen. Jag känner att det här arbetssättet skulle gå att utveckla ytterligare och jag hoppas få möjlighet att göra det i framtiden.

Då både litteraturen och mina respondenter säger att engelskundervisningen för barn med läs- och skrivsvårigheter bör baseras på utveckling av de muntliga färdigheterna var det oerhört lärorikt att få chansen till en praktiskt undersökande del med metoder som grundar sig på detta. Resultaten av studien visade också att det verkligen gick att få barnen med sig och det var väldigt positivt. Att lektionsförslagen visade sig så väl ut tycker jag ger mer belägg för att det muntliga är det som bör fokuseras eftersom det är med det i bagaget som eleverna verkar lyckas bäst. Jag är säker på att även om eleverna har svårigheter med språk så vill de

lära sig andra språk. Den glädje de har inför ett nytt språk måste försöka att bevaras och då är det viktigt att hitta former i undervisningen som inte tar död på deras motivation.

Den undervisning som jag själv bedrev och det som mina fyra respondenter berättat om tycker jag vittnar om att det går att finna bättre lösningar, men sedan finns tyvärr inte alltid förutsättningarna att genomföra det tänkta. Det viktiga är ändå att man som lärare tror och känner för det man gör. Gör man inte det, kan heller aldrig barnen göra det.

Det här examensarbetet har varit väldigt utvecklande för mig som blivande språklärare. Det är ett svårt ämne som bör få mer forskning och uppmärksamhet. Genom intervjuerna känner jag dock att jag har blivit inspirerad till att fortsätta att utveckla och att våga pröva nya grepp inom engelskan för barn med läs- och skrivsvårigheter.

5.5 Slutord och framtidsvisioner

Som avslutning vill jag säga att jag anser att mitt arbete har gett mig svar på de frågor som jag inledningsvis ställde. Arbetet har också inspirerat mig till att fortsättningsvis utveckla och finna positiva lösningar för barn med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen av främmande språk. Genom litteraturen har jag fått kunskap om läs- och skrivsvårigheter; orsaker, kännetecken och åtgärder. Jag tycker att intervjuerna har varit väldigt givande både för det här arbetets skull och för min framtid som språklärare.

Jag hoppas också att jag i framtiden skall kunna forska vidare kring detta ämne i olika sammanhang och det vore då intressant att få arbeta utifrån följande frågeställningar:

- Hur skiljer engelskundervisningen sig åt i år 4-6 och 7-9 för barn med läs- och skrivsvårigheter? Hur bedrivs undervisningen och vad betonas på respektive stadium?
- Hur bidrar läromedlen i engelska till att underlätta undervisningen för barn med läs- och skrivsvårigheter?
- Skall vissa elevgrupper, till exempel barn med läs- och skrivsvårigheter, behöva studera engelska överhuvudtaget? Vilka alternativ finns?

6 REFERENSLISTA

Förbundet Mot Läs- och Skrivsvårigheter (FMLS). (1990) *Einstein var en svag elev – en bok om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: svenskt Tryck.

Gillberg, C., Ödman, M. (1995) *Dyslexi – vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur.

Holgerrsson, E. (1991) *Skriva – Kommentarmaterial till Lgr 80*. Falkköping: Allmänna Förlaget.

Høien, T., Lundberg, I. (1999) *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jacobson, C., Lundberg, I. (1995) *Läsutveckling och dyslexi*. Stockholm: Liber Utbildning.

Levihn, U. (1991) *Språkpedagogik*. Kristianstad: Gleerups.

Lindell, CG., Lindell, S. (1996) *Dyslexi – problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.

Lundgren, T. (1991) *Påspaning efter ordblindheten*. Helsingborg: Carlssons.

Lundgren, T., Ohlis, K. (1995) *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Tryckeri Typoprint.

Malmberg, P. (1993) *Engelska metodbok*. Stockholm: Almqvist&Wiksell Förlag AB.

Malmer, G., Adler, B. (1996) *Matematiksvårigheter och dyslexi*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R., & Davidsson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Rudberg, L-A. (1982) *Tal- och språksvårigheter hos barn*. Lund: Liber Förlag.

Rygvold, A-L. (red.) (1995) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur

Stadler, E. (1994) *Dyslexi – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A-K. (1995) *Språklekar*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Strömbom, M. (1999) *Dyslexi – visst går det att besegra*. Stockholm: Carlssons.

Thorsén, K. (1988) *Läsa – Kommentarmaterial till Lgr 80*. Angered: Utbildningsförlaget.

Thorsén, K. (1990) *Undervisning i främmande språk*. Borås: Utbildningsförlaget.

Trost, J. (1993) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna*.

Wallenkrans, P. (1993) *Svårt att läsa och skriva*. Partille: Warne Förlag.

Wellros, S. (1995) *En kamp om kunskap*. Kristianstad: Gleerups.

Sofia Cronemark
Lorentz Perssons Gata 10
592 32 Vadstena
0143-101 77

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Sofia Cronemark och läser sista terminen på grundskolläraprogrammet i Linköping med inriktning mot undervisning i å 4-9. Mina ämnen är svenska, engelska och svenska som andraspråk. Just nu håller jag på med mitt examensarbete. Arbetet skall handla om engelskundervisning för barn med läs- och skrivsvårigheter. Eftersom jag är blivande språklärare intresserar detta mig mycket och jag tycker att det är viktigt att ha stor kunskap om dessa svårigheter.

Vi har redan talats vid i telefon och jag fick då en yttre bild av hur du stimulerar dina elever inom engelskan. Andra delen nu är själva djupintervjun som vi skall genomföra om en vecka.

Dessa intervjuer kommer att ta högst 30 minuter och samtalet kommer att kretsa runt de frågor jag formulerat här nedan. Min önskan är att få spela in samtalet för att på så vis aktivt kunna fokusera på dina svar och inte på mina anteckningar. Därefter kommer jag att bearbeta och skriva ned intervjuerna och skicka resultatet till dig om du önskar. Detta för att du skall få chansen att göra kompletteringar eller ändringar. I det slutgiltiga resultatet skall varken du eller din skola kunna identifieras.

Vänliga hälsningar Sofia Cronemark

Intervjufrågor

- Hur klarar eleven engelskundervisningen i förmågan att lyssna, tala, läsa, skriva, ordförråd?
- Vilken behållning har eleven av ordinarie undervisning i engelska?
- Hur försöker du att underlätta för eleven att lära sig engelska?
- Vidtas några speciella åtgärder. Om ja, vilka och hur?
- Hur mycket hjälp får eleven enligt din uppfattning. I skolan/hemmet?
- Vilka förändringar är önskvärda på skolan för att underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Hur klarar eleven engelskundervisningen i förmågan att lyssna, tala, läsa, skriva, ordförråd?
- Vilken behållning har eleven av ordinarie undervisning i engelska?
- Hur försöker du att underlätta för eleven att lära sig engelska?
- Vidtas några speciella åtgärder. Om ja, vilka och hur?
- Hur mycket hjälp får eleven enligt din uppfattning i skolan?
- Vilka förändringar är önskvärda på skolan för att underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka metoder används för att utveckla elevernas färdigheter inom engelskan?

