



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng

**Att arbeta med elever med läs-
och skrivsvårigheter/dyslexi**

To work with pupils with read and write difficulties/dyslexia

Läraryr utbildning 90 hp
2012 -12 - 20

Examinator: Anna Henningsson Yousif
Handledare: Elisabeth Söderquist

Sammanfattning

Martinez Gamba, Fedra (2012). *Att arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi* (To work with pupils with read and write difficulties/dyslexia). Lärande och samhälle. Lärarutbildning 90 hp. Malmö högskola.

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka några gymnasielärares upplevelse och erfarenheter av deras arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Materialet består av kvalitativa intervjuer med fem lärare i moderna språk. Intresset ligger även i lärarnas upplevelse av hur eleverna lär sig ett främmande språk, i viken typ av anpassningar lärarna eventuellt gör för att stötta dessa elever i deras inläring och i hur lärarna upplever skolans stöd när det gäller deras arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter.

Resultatet visar att tidsbrist och gruppstorlek gör att lärarna upplever i olika grad stress och frustration i arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter. Lärarna upplever att de inte når eleverna på ett tillfredställande sätt. En del funderingar kring bedömningen och de speciella rättigheterna som råder i skolan för elever med läs- och skrivsvårigheter orsakar oro hos lärarna. Dessa upplevs ibland som orättvisa i förhållande till elever som inte har dem. Inga tydliga tendenser kan noteras när det gäller elevernas resultat i moderna språk. Några har väldiga svårigheter, andra är framgångsrika; detta hänger i mycket ihop med graden av medvetenhet om de egna svårigheterna hos eleverna. Skolans stöd för lärarna upplevs både negativt och positivt. Det finns stöd att hämta hos specialpedagogerna men stora klasser försvårar de reella möjligheterna att stötta elever som behöver extra hjälp. Lärarna efterlyser mer fortbildning särskilt i fråga om moderna språk och undervisning.

Nyckelord: läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, främmande språk.

Innehållsförteckning

1	Inledning	7
1.1	Syfte och frågeställningar	8
1.2	Disposition	8
2	Litteraturgenomgång	9
2.1	Om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	9
2.2	Om hjälp och stöd för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	11
2.3	Att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i främmande språk	13
3.	Metod	17
3.1	Urval och genomförande	18
3.2	Skolan	19
3.3	Etiska överväganden	19
3.4	Om tillförlitlighet i studien	19
4	Resultat	21
4.1	Lärarnas uppfattningar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	21
4.2	Stress, tidsbrist, gruppstorlek	22
4.3	Skolans stöd	23
4.4	Bedömningen, de särskilda rättigheterna och rättvisan	24
4.5	Inläringen av ett främmande språk	26
4.6	Anpassning av undervisning	27
5	Diskussion och analys	28
6	Avslutande ord	33
	Bibliografi	34

1 Inledning

En betydande del av all inlärning i skolan är och har alltid varit beroende av att kunna läsa och skriva. Samtidigt vet man idag att *läs- och skrivsvårigheter* är det ”ojämförligt vanligaste funktionshindret för barn och ungdomar i Sverige (Nordman, 2007: 5). Hand i hand med begreppet läs- och skrivsvårigheter hör och läser man ofta ordet *dyslexi*. Jag har nyligen under ett vikariat på en gymnasieskola i södra Skåne träffat tre elever i samma klass som berättade skriftligt i en kort presentation att de själva hade dyslexi, svag dyslexi och lite läs- och skrivsvårigheter som de uttryckte det. Efter att ha läst deras presentationer och efter att ha sett med egna ögon hur svårt det kan vara att skriva för en elev med dyslexi ställde sig frågan omedelbart: vad innebär det för en lärare i språk att arbeta med elever som har denna typ av svårigheter? Och vad är egentligen kopplingen mellan begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi?

Jag har valt att skriva mitt examensarbete inom detta område eftersom jag vet att så gott som alla lärare under sin verksamma tid kommer att möta elever med olika grad av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi; det hör till en lärares arbete att undervisa i klassrum med elever som har specifika behov och förutsättningar och som kräver speciell hänsyn. Jag har i denna uppsats valt att lägga fokus på lärarnas upplevelser av arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för att på så vis bilda mig en uppfattning utifrån deras berättelse om hur situationen kan te sig i språkklassrummet . Eftersom mitt huvudämne är spanska valde jag att i mitt arbete intervjua fem gymnasielärare som undervisar i moderna språk för att ta del av deras erfarenheter.

Under riktlinjerna i läroplanen för gymnasieskolan LGY11 anges att alla som arbetar i skolan

ska ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt. Skolan måste uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd. I Skolagen 26§ finns den så kallade undantagsbestämmelsen som säger att:

Om det finns särskilda skäl får det vid betygsättning bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder

för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas (Skollag, 2010: 800).

Enligt Läroplanen för gymnasieskola 2011 (Skolverket, 2011:68) ska läraren utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Läraren ska stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter. Styrdokument visar tydligt att läraren och skolan inte får blunda för elever med speciella behov. Läraren är skyldig att ta hänsyn till elever med speciella behov men hur fungerar det i verkligheten?

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka några gymnasielärares erfarenheter av och tankar om språkundervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. De specifika frågor som jag ställer är följande:

1. Vilken uppfattning har lärarna om vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är?
2. Hur upplever lärarna arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
3. Hur upplever lärarna skolans stöd för deras arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
4. Hur upplever lärarna att elever lär sig ett främmande språk?
5. Anpassar lärarna sin undervisning efter dessa elevers behov och förutsättningar?
Hur gör de det?

1.2 Disposition

Efter inledningen med syfte och frågeställningar presenterar jag i kapitel två relevanta begrepp för analysen. Undersökningens metod redogörs i kapitel tre. Därefter följer undersökningens resultat i kapitel fyra. Det femte kapitlet omfattar diskussion och medföljande analys. Arbetet avrundas i kapitel sex, Avslutande ord.

2 Litteraturgenomgång

Jag kommer i detta kapitel att presentera en för mitt arbete relevant kunskapsöversikt baserad på en litteratursökning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I översikten kommer olika forskares bidrag till uttryck. Det handlar om till exempel specialpedagoger, läsforskare, barn- och ungdomspsykiatriker, logopedier som forskar och arbetar inom detta stora fält. Kunskapen om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är tvärvetenskaplig och forskningen inom detta område intensiv. Som framgår av litteratur förteckningen har jag använt mig av både antologier och enskilda författares verk samt ett antal artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter.

2.1 Om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Vad avses med läs- och skrivsvårigheter respektive dyslexi? Vilken koppling finns mellan begreppen?

Stadler (1994: 9) menar att läs- och skrivsvårigheter är ett begrepp som så gott som alla kan förstå. Annat ter det sig när man säger *specifika* läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi och många lär undra, enligt författarinnan, vad det sista betyder. Zetterqvist (2004:8) skriver att det som menas med ”specifika” är att svårigheterna inte kan relateras till sociala, psykologiska eller pedagogiska faktorer. De flesta är idag överens om att ”det finnas olika orsaker till att läs- och skrivsvårigheter uppstår och att dyslexi är en av dessa. Dyslexi anses bero på en specifik dysfunktion i det fonologiska systemet och att anlaget är ärftligt.

Andersson & af Trampe (2007: 57) ser läs- och skrivsvårigheter som ett vidare begrepp än dyslexi. Dyslexin definieras som *en* typ av läs- och skrivsvårigheter som har en neurologisk bas och kännetecknas bl.a. av svårigheter med ordigenkänning och avkodning. Det handlar om en centralnervös, språklig funktionsstörning. Denna syn på dyslexi delas av de flesta dyslexiforskarna. af Trampe (ibid.) påpekar emellertid det faktum att man ibland tycks jämställa dyslexi med läs- och skrivsvårigheter i vid betydelse. Detta är en aspekt som Myrberg (2007:445) även understryker. Han menar att det finns en tendens i den allmänna debatten att beteckna alla läs- och skrivproblem som dyslexi. Vidare menar Myrberg att det är viktigt av praktisk-pedagogiska (men även vetenskapliga skäl) skäl att kunna avgränsa

läs- och skrivproblem med olika bakgrund från varandra. Detta bekräftas av Jakobsson & Nilsson (2011: 104) som menar att en kartläggning och utredning av vilken typ av svårigheter det handlar om är en förutsättning för ett förebyggande arbete och för att kunna ge rätt typ av stöd i skolan.

Rydelius (2010: 355) noterar också det ovannämnda problemet med dyslexibegreppet. Ibland används det av många som ett överordnat begrepp under vilket ett antal varianter på läs- och skrivsvårigheter ingår, medan andra använder läs- och skrivsvårigheter som ett överordnat begrepp i vilket dyslexin ingår. Detta har fått som konsekvens att en del oklarheter uppstår när berörda lärare, elever, föräldrar, psykologer, logopedtränare träffas för att utreda eller diskutera åtgärder.

Lundberg (2010: 140) beskriver dyslexi på följande sätt:

Det primära problemet med personer med dyslexi brukar vara kopplat till avkodningen. Den fonologiska funktionsnedsättningen gör att avkodningen blir mödosam, långsam och knagglig. Stavningsproblem vid skrivning är också påtagliga. De problem med förståelse som också kan finnas hos individer med dyslexi är ofta sekundära konsekvenser av den knaggliga avkodningen. Dyslexi är alltså en fråga om en funktionsnedsättning på det fonologiska området som gör ordavkodningen svår vid läsning och som också ger sig tillkänna i problem med rättstavningen.

Läs- och skrivsvårigheter å sin sida är långt ifrån ett entydigt fenomen och kan ha olika orsaker och yttra sig på varierande sätt, ofta handlar det om en kombination av orsaker som leder till en kombination av yttringar. Orsaker till läs- och skrivsvårigheter kan, förutom varje individens förutsättningar hänföras till förhållanden i den miljön man befinner sig: det kan handla om en kaotisk hem- eller skolsituation, annat modersmål eller bristfällig språklig stimulans i hemmet, etc. (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Glentow (2006:12 ff) ger exempel på hur läs- och skrivsvårigheter kan yttra sig. Det kan bland annat handla om långsam eller sönderhackad läsning, trötthet eller huvudverk av att läsa, alltför snabb läsning, gissning av ord, otydlig artikulation, utelämnningen av vokaler och

konsonater, felstavningen vid dubbelteckning av bokstäver, förväxling och omkastning av vokaler och konsonanter.

2.2 Om hjälp och stöd för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Lena Ågren (2005) ger i sin bok *Så här kan läraren hjälpa elever med läs-, skriv- och inlärningssvårigheter* en mycket konkret bild av den typ av insatser en lärare kan göra för eleverna med dessa svårigheter. Dessa råd är inte speciellt inriktade till lärare i främmande språk utan de är generella riktlinjer för alla lärare som arbetar med elever med svårigheter. Jag har valt att inkludera dem i detta kapitel inte minst därför att det är dessa råd bland annat som lärare i min undersökning får när de arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter /dyslexi.

Läraren ska försöka få med eleven så mycket som möjligt i diskussioner och samtal i klassrummet. Muntliga prestationer kan väga mycket för just dessa elever när det gäller betygsättning. Att prata klart, tydligt och inte för fort är något läraren ska sträva efter, instruktionerna ska ges en i taget så att hörsel- och arbetsminnet inte belastas. Läraren ska ge förförståelse i form av en kort innehållsbeskrivning i början av en lektion/ett arbetspass/ett kapitel vilket bidrar till att ge en helhetssyn som underlättar förståelsen hos eleverna. Det är viktigt att läraren försöker ge mer tid vid svar och inte förväntar sig långa svar. Inläst kurslitteratur kan vara ett viktigt stöd. Läraren ska undersöka om kurslitteraturen finns inläst på band/cd/DAISY(digitalt anpassat Informationssystem). Läraren bör ge kontinuitet genom att i början av ett arbetspass knyta an till den senaste lektionen t.ex. genom att ge några korta repetitionsfrågor, visa illustration eller bild. Arbetet på tavlan är viktigt, läraren bör skriva från vänster till höger och använda sig av olika former och färger. Mind-mapping teknik bör tillämpas. När det gäller skriftmaterial är det till fördel för eleverna om läraren använder sig av 13-14 punkter och typsnittet Times som har tydliga ”fötter” på bokstäverna vilket underlättar för eleven att behålla läsriktningen. Att blanda rak stil med kursiv ska undvikas eftersom detta kan störa elever med visuella problem. Elever med läs- och skrivsvårigheter ska helst sitta längst fram i klassrummet. Läraren bör utnyttja så många kanaler som möjligt för att åstadkomma effektiv inläring: auditiva (band, diskussioner, korta föreläsningar, anekdoter, ramsor, musik, drama), visuella (bilder, symboler, ikoner, diagram, tabeller,

video), kinestetisk-taktila (laborationer, modeller, modellbygge, olika former, gester, kroppsspråk) (Ågren, 2005).

Carlström (2010: 96 ff.) understryker vikten av att läraren känner den enskilde elevens situation men även vikten av att läraren besitter praktiska och teoretiska kunskaper om både läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivinlärning för att kunna anpassa undervisningen utifrån elevens behov. Vid sida om ett arbete för att träna upp strategier för läsning och skrivning är det viktigt att uppmärksamma och ta till vara elevens starka sidor. Att förstå elevens svårigheter är centralt för att kunna hjälpa henne/honom; att lyssna på eleven är viktigt eftersom han/hon ofta kan ge värdefulla upplysningar när det gäller helhetssituationer, men även i specifika frågor som angår själva svårigheterna med läsning och skrivning. Elever med läs- och skrivsvårigheter utgör ingen homogen grupp, utan består av ”högst personliga individer, som har skiftande behov av stöd och stimulans” (Carlström, 2010: 97).

Høien & Lundberg (1999: 264 ff.) diskuterar möjliga pedagogiska åtgärder och påpekar att arbetet måste ske på bred front. Att underlätta läsningen för eleven är viktigt, likaså att diskutera kompensatoriska tekniker som databaserat syntetiskt tal. Men det handlar också om valet av texter som är signifikanta, relevanta, engagerande för unga människor. Läraren måste försöka väcka känslor och inlevelse. Författarna tar upp några allmänna principer för det pedagogiska arbetet som kan vara nyttiga för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Tidig identifiering och tidig hjälp: forskning visar att en del av elever kan bli hjälpta om man ger dem en ordentlig ”push” i starten, det vill säga, redan på lågstadiet. Fonologiskt grundarbete: syftar till att tidigt börja stimulera och utveckla den fonologiska medvetenheten som är en förutsättning för läs- och skrivinlärningen. Direkt undervisning: elever gynnas av en lärare som kan ge direkt vägledning, förklarar, pekar ut, upprätthåller intresset och koncentrationen. Multisensorisk stimulering: i likhet med vad Ågren föreslår ovan påpekar även Høien & Lundberg vikten av att flera sinneskanaler används under inlärningen. Metoder som bygger på interaktion mellan visuella, auditiva, taktila och kinestetiska modaliteter är alltså gynnsam. Behärskande, överinlärning och automatisering: inom de ämnen som kräver skriftspråk (där Moderna språk är ett exempel) brukar elever med läs-

och skrivsvårigheter/dyslexi inte nå den behärskningsnivå som resten av klassen når. Elever behöver mer övning och tid som kan leda till behärskande. Det finns inga enkla lösningar. Repeterad läsning (eleven läser samma text flera gånger), växelläsning (lärare och elev är involverade under läsningen), körläsning och parläsning är olika sätt som kan underlätta för läs- och skrivsvaga elever.

En viktig förutsättning för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter är att skolans lärare har kunskaper om dessa svårigheter (Høein & Lundberg, 1999). Enbart kunskaper är dock inte tillräckligt om man ska säkra en god inlärningsmiljö. Författarna understryker vikten av att undervisningen byggs upp så att eleverna upplever att de lyckas. Att uppleva att lärarna ”bryr sig” och att de visar tillit och värme ökar möjligheten till en bra utveckling dramatiskt.

Skolans ledning och organisation är viktigt för vilket stöd en elev får. Stödet är oftast beroende inte av svårigheterna som finns utan av hur skolans verksamhet är organiserad. Myrberg & Lange (2005 citerad av Fischbein, 2009) framhåller att det krävs olika modeller och att det knappast går att föredra en typ organisation framför en andra. Istället är det vilket arbetssätt och arbetsformer som används som blir avgörande för elevens framsteg. Ett fritt arbetssätt med eget kunskapssökande menar författarna missgynnar elever som har svårt med läsning. Gruppstorleken är också en viktig faktor om läraren ska göra individuella bedömningar av elevernas framsteg. Att föredra är ett arbetssätt där man ibland är ensam med en elev, ibland har en liten grupp och ibland hel klass. Till sist understryks av Myrberg & Lange (2005) vikten av att ha en stämning i skolan som tillåter att visa svaghet.

2.3 Att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i främmande språk

I sin bok *Dyslexia in the Foreign Language Classroom* påpekar Nijakowska (2010: 5) att studenter med dyslexi tenderar att ha svårigheter när de lär sig ett främmande språk. Svårigheterna i det främmande språket liknar de svårigheter som individerna har i sitt eget modersmål. De avkodningsfärdigheter som en individ har i sitt modersmål är avgörande för en framgångsrik inlärning av främmande språk där dessa färdigheter även behövs och sätts på prov.

Till svagheten i den fonologiska medvetenheten och svårigheterna med avkodning läggs till det sättet man brukar undervisa i främmande språk vilket gör det ännu svårare för en elev med dyslexi att läsa ett nytt språk. Det induktiva tillägnet av grammatik, uttal och stavning som många gånger föredras i språkundervisningen, den nästan uteslutande användningen av målspråket i klassrummet, fokuset på den kommunikativa ansatsen m.m. verkar inte särskilt gynna elever med dyslexi (Schneider, 2009: 297).

Studier (Ganschow & Spark, 1995; Sparks, Ganschow, Pohlman, Skinner and Artzer, 1992) visar att multisensorisk undervisning med fokus på det fonologiska/ortografiska systemet av det främmande språket gynnar dessa elever i högsta grad. Denna typ av undervisning som går ut på att samtidigt aktivera olika sinnen kan potentiellt även främja de fonologiska färdigheterna i det egna modersmålet eftersom färdigheter i modersmål och främmande språk står i ett inbördes förhållande. Richey and Goeke (2006) poängterar vikten av tillräcklig övning och befästning i små grupper eller individuellt arbetet med eleven för att kunna nå bättre resultat.

Som det nämnts ovan är den övergripande principen i den multisensoriska undervisningen att olika inlärningskanaler aktiveras och används samtidigt, särskilt den kinestetiska taktila stimuleringen är viktig. Andra kännetecken av denna typ av undervisning är t.ex. att läraren bryter ner nytt innehåll i kursen i små steg och sekvenser, från enklare till mer komplex information och att läraren förklarar explicit för studenter vilka regler och mekanismer är viktiga för att kunna framgångsrikt läsa, skriva, tala och lyssna det främmande språket. Jämförelser mellan det främmande språket och modersmålet dras. För att undvika förvirring undervisar läraren uttal, stavning och grammatik på så sätt att liknande fenomen eller begrepp hålls isär från varandra, åtminstone tre till fem lektioner från varandra. Läraren använder olika sätt att förstärka elevernas korttidsminne: gester, sång, kort med olika färger, ritningar. Användningen av färger eller legobitar i olika färger för att differentiera detaljer när det gäller t.ex. genus, singular-plural, olika kasus kan hjälpa elever på ett effektivt sätt. Läraren bryter ner ord i olika grafem som eleverna först ser och sedan skriver och uttalar samtidigt. Att känna var tungan ligger i munnen när olika ljud produceras är ett viktigt inslag i den sensomotoriska undervisningen. Andra strategier för att undvika stress i klassrummet är att läraren inte kräver att eleverna med dyslexi spontant och snabbt ska svara på muntliga och skriftliga uppgifter utan att försäkra sig att eleven först ha sett hur andra

kamrater gör det. Att para ihop svaga och starka elever kan vara ytterligare en strategi att tillämpa i klassrummet. Till sist lyfter Schneider fram (2009: 304) en del vanliga anpassningar vid provsituationer som kan göras, nämligen förlängd skrivtid eller undvikande av ”fyll i luckan” övningar.

Även om det finns kunskap om vilken typ av undervisning gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi målar Nijakowska (2010) upp en bild av den inte sällan rådande situationen för många elever med dyslexi som lär sig ett främmande språk: inga speciella metoder för undervisning erbjuds varken under den reguljära undervisningen i skolan eller under speciella lektioner utanför skolan. Lärarnas kunskaper om dyslexi är fortfarande lidande och de som vill hjälpa eleverna med dyslexi blir besvikna över avsaknaden av speciellt utformade material för att undervisa elever med dyslexi i språk.

Många språklärare ställs nuförtiden inför utmaningen att undervisa elever med dyslexi vilket ställer krav på ökad medvetenhet och kunskap om svårigheterna elever med dyslexi har, men också på effektiva undervisningsmetoder . Nijakowska (2010) understryker vidare lärarnas behov av att förstå och kunna hjälpa elever med speciella behov utifrån professionella, fördjupade kunskaper i det här ämnet. Detta är avgörande för att kunna skapa likvärdiga möjligheter eller chanser till alla elever i skolan. Det finns idag ett brett spektrum av publikationer som rör både teoretiska och praktiska aspekter kring fenomenet dyslexi, men få av dessa är riktade till lärare i främmande språk.

Schneider (2009: 305) påpekar vikten av skolans flexibilitet och stöd när det gäller elever som lär sig ett främmande språk, särskilt de som har allvarligare svårigheter och behöver alternativa metoder och en del anpassningar för att kunna lära sig ett främmande språk. Skolans administration och lärare bör tillsammans som ett lag regelbundet diskutera vilka alternativ som finns för att underlätta inläringen. Att kontinuerligt samla information, diskutera effektiviteten i det sättet man arbetar med eleverna och förbättra aspekter som kräver en förbättring är vad som rekommenderas. Samlad information om en elev kan t.ex. konkret innebära att man inkluderar elevens muntliga prestationer versus elevens skriftliga sådana eller att man registrerar elevens prestationer i klassrummet och i skriftliga anpassade prov.

För elever med mindre allvarliga former av dyslexi och som redan har tillfredställande studie- och provstrategier kan det vara tillräckligt med stöd från lärarens sida (t.ex. i form av

lektionsanteckningar eller förlängd provtid) och eventuellt hjälp och samarbete med en klasskamrat. Däremot behöver dessa elever när de saknar en väl utvecklade studie- och provteknik stöd utanför klassrummet och som dessutom är knutet till multisensoriska strategier. Klasskamrater kan i dessa fall inte hjälpa.

3 Metod

Att genomföra en studie innebär att man måste välja metod. Man kan välja mellan en kvalitativ, en kvantitativ eller en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod. Syftet med ens projekt är centralt för vilken metod man bestämmer sig för.

Trost (2010:25) påpekar att kvantitativ metod ofta betraktas som mer riktig och tillförlitlig eftersom det som går att räknas eller mätas anses av många vara mindre spekulativ samt bättre och enklare att förstå. Bryman (2008: 150) beskriver kvantitativ metod som en speciell forskningsstrategi som samlar in numeriska data och där relationen mellan teori och forskning oftast är deduktiv. Objektivistisk syn på verkligheten och kvantifieringen av data är kännetecknen på kvantitativ metod. Den mest uppenbara skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ metod beskrivs av Bryman (2008:340) som att kvalitativ forskning brukar vara mer inriktad på ord än siffror. Widerberg (2002:15) påpekar i sin tur att kvantitativ forskning söker primärt efter fenomenets förekomst eller frekvens medan kvalitativ forskning söker efter fenomenets innebörd och mening.

Metoden i min undersökning är kvalitativ eftersom jag syftar till att nå en förståelse för var och en av informanternas subjektiva upplevelser av och reflektioner om sitt arbete med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och läser ett främmande språk. Exempel på en utpräglad kvalitativ metod är intervjun. Den kvalitativa forskningsintervjun ”söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld...” (Kvale & Brinkmann, 2009: 17).

Stukat (2011:42ff) beskriver olika sätt att utföra intervjuer på utifrån det spelrum som informanterna får. De mest *strukturerade intervjuerna* karakteriseras av ett fastställt intervjuschema där frågornas ordningsföljd och formulering är bestämd. Oftast får den intervjuade litet utrymme för att uttrycka sig eftersom det i regel handlar om mer eller mindre slutna frågor med olika förutbestämda svarsalternativ.

I motsats till dessa strukturerade intervjuer står de *ostrukturerade intervjuerna* där intervjuaren vet vilka områden som ska täckas in men låter situationen bestämma i vilken ordning frågorna ställs. Dessa intervjuer organiseras utifrån teman eller ämnen som ska behandlas och svaren följs på ett individualiserat sätt. Man ställer följdfrågor för att få svaren mer utvecklade och fördjupade. Den här typen av intervju benämns ibland *halvstrukturerad* eller *semistrukturerad* intervju (Stukat, 2011:44).

De intervjuer som jag har genomfört är halvstrukturerade. Jag utgick från ett antal frågor och försökte samtidigt följa upp de tankar och historier som intervjuarna uttryckte i den ordning de kom och i den utsträckning de ville.

3.1 Urval och genomförande

Intervjupersonerna i mitt arbete är gymnasielärare i bl.a. Moderna språk. De fem intervjuade individerna var inte helt okända personer utan jag hade redan träffat dem ytlig då jag vikarierade på deras skola en tid före intervjun. Efter att ha fått rektorns tillåtelse för att genomföra intervjuerna tog jag personlig kontakt med lärarna. Jag bad dem om att bestämma var och när intervjuerna skulle äga rum. De valde ett tillfälle då de inte skulle känna sig pressade på grund av en närliggande lektion eller annat. Intervjuerna genomfördes i loppet av tio dagar i skolan. De varade mellan trettio och fyrtiofem minuter. Jag kompletterade det inspelade materialet med några anteckningar vid ett par tillfällen då lärarna och jag efter avslutad inspelning satt och pratade vidare. Jag fick också tillgång till listan av de speciella skyldigheter som lärarna så många gånger tog upp under intervjuernas lopp samt ett dokument med de råd ämnade att stödja lärarnas arbete med elever med svårigheter.

Allt det inspelade materialet transkriberades efter varje genomförd intervju. Intervjuerna lästes igenom upprepade gånger för att på det sättet kunna lägga märke till teman eller mönster i det. Att bearbeta materialet innebär bland annat att man skapar kontraster och gör jämförelser av all data så att förståelsen för det uttryckta kan nås (Kvale & Brinkmann, 2009: 252).

En nackdel med valet av intervjupersonerna kan vara att gruppen kan anses vara för homogen när det gäller yrkeserfarenheten: alla är kvinnor mellan 38 och 50 år som har arbetat i den aktuella skolan i minst tio år. I studien har de fått fiktiva namn nämligen: Emma, Mona, Anna, Ingrid och Cecilia.

3.2 Skolan

Intervjuerna genomfördes på en gymnasieskola i södra Skåne. Skolan har en särskild enhet med specialpedagogiska kompetenser som i detta arbete framgår under beteckningen Språkhuset. Språkhusets insatser ingår som en integrerad del av verksamheten i skolan och ses som en resurs för arbetet i de olika arbetslagen.

3.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets etiska regler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning är fyra: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2010). Jag har tagit kontakt med mina informanter på deras arbetsplats och berättat för dem i stora drag om syftet med min undersökning och informerade dem att den var tänkt som mitt examensarbete. Självklart var deras deltagande frivilligt. Jag har tydliggjort för mina informanter att tystnadsplikt från min sida råder när det gäller deras utsagor. Jag har även påpekat att materialet skulle presenteras så att identifiering av enskilda personer inte skulle vara möjlig och att enbart jag skulle ha tillgång till det insamlade materialet.

3.4 Om tillförlitlighet i studien

Reliabilitet i en studie avser kvaliteten på själva mätinstrumentet d.v.s. hur bra ens mätinstrument är på att mäta. Stukát (2011:133) menar att ordet mätning som kan låta så kvantifierande också kan användas för en kvalitativ undersökning med tolkningar. I en studie kan finnas olika reliabilitetsbrister som t.ex. ”feltolkning av frågor, yttre störningar under undersökningen, tur och otur i vilka frågor som ställs. Det kan också handla om dagsformen hos den svarande, gissningseffekter, felskrivningar vid behandlingen av svaren, osv.” (Stukát, 2011:134). Kvale & Brinkmann (2009: 263) pekar på risken att ledande frågor kan inverka på reliabiliteten. Jag har ibland ställt sådana frågor i syfte att göra klart en

tolkning av vad informanterna menade. Jag har i min studie försökt utarbeta en intervjuguide som utgick från mina frågeställningar i så hög grad som möjligt.

Med validitet eller giltighet i en studie menas om man mäter det som man avser att mäta. Reliabilitet är en förutsättning för validitet. En viktig aspekt när man har med människor att göra, som Stukat uttrycker det (2011:135), är frågan om hur ärliga de är mot intervjuaren. Lantz (2007: 12-13) tar även upp denna aspekt när hon skriver att intervjupersonen avgör mer eller mindre medveten vad som ska sägas eller inte, d.v.s. vad som kommer att utgöra forskarens data och därmed underlaget för analysen. Ett sätt att höja validiteten är, när det gäller detta, att skapa en förtroendefull situation vilket jag tror har varit fallet under mina intervjuer.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av intervjuerna utifrån de centrala teman som identifierades efter en inledande läsning och analys av materialet: lärarnas uppfattning om läs- och skrivsvårigheter, stress, tidsbrist och gruppstorlek, bedömning, speciella rättigheter och rättvisan, anpassning av undervisning, inläring av ett främmande språk, skolans stöd.

4.1 Lärarnas uppfattning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Lärarna funderar ett tag innan de berättar hur de uppfattar dessa begrepp. De uttrycker att kunskap om detta har förvärvats under många år och i kontakten med specialpedagogerna och Språkhuset. Alla informanter skiljer begreppen åt och påpekar att läs- och skrivsvårigheter och dyslexi inte är detsamma. Läs och skrivsvårigheter behöver inte ha någonting att göra med dyslexi (Mona). Dyslexi uppfattas som allvarligare, allvarligare läs- och skrivsvårigheter (Anna).

En av lärarna nämner vilken typ av svårigheter dyslexin medför och pekar på en eventuellt rådande förvirring kring terminologin:

”Det används ju slarvigt, tror jag, dyslexi, *allt* är dyslexi, jag tror dyslexi är stora, stora svårigheter med avkodning, bokstäver, fonem, osv., det är det jag uppfattar som dyslexi”. (Eva)

En annan påpekar skillnader inom diagnosen dyslexi:

”Dyslexi i sig kan vara många olika saker ... [det finns] många olika grader av dyslexi. Jag har ju elever som är ganska lästarka men som har svårt att skriva, så det är olika saker. Sen har jag elever som har svårt att läsa, men kan skriva ganska ok, så för mig är det olika saker, ja.”(Mona)

Lärarna ser läs- och skrivsvårigheter som ett mer allmänt begrepp (Anna, Cecilia).

De har funderat över möjliga orsaker. Eva menar att:

” [elever] de har svårt för att läsa, svårt för att skriva, det tar emot, jag kan tänka mig att många av de här eleverna inte har fått rätt strategier, rätt verktyg när de var unga ... [men] det finns inget utrett, det finns inga problem, men de läser väldigt dåligt, och det kostar dem att läsa och det tror jag kallas läs- och skrivsvårigheter, att man vet inte, det går inte, resultatet blir inte bra [...] och så säger man ”dåliga läsare”.

4.2 Stress, tidsbrist, gruppstorlek

För vissa lärare innebär arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter en klar högre press, stress och frustration. Arbetet försvåras och lärarna upplever att de gör vad de kan. Stressen kopplas till två faktorer som påverkar lärarnas möjligheter att arbeta på ett tillfredställande sätt och nå alla elever nämligen gruppens storlek och tidsbrist:

”stressande, för vi har alltid trettio stycken i klassen i tyska och de här eleverna hade behövt mindre grupper. Så att jag känner mig stressade för att jag känner att jag inte kan hjälpa dem tillräckligt, för då sviker jag de andra, eller viceversa. Så det känns inte alls bra. Jag kan inte vara hundra procent att jag varje lektion har lika mycket tid för att nå... då har jag sämre samvete och då innan lektioner tänker jag nu måste jag göra så att det är tydlig för *alla*, jag kan inte gå till [just] henne”. (Mona)

När grupperna är mindre anger lärarna att arbetet omedelbart förbättras eftersom då blir det möjligt att försäkra sig att elever med läs- och skrivsvårigheter är med:

”jag är friare i en klass då jag vet jag har tid för alla, klassens storlek betyder mycket när jag har en elev med läs- och skrivsvårigheter så att man verkligen kan ta sig den här tiden till dem”. (Eva)

Ytterligare två bidragande faktorer som påverkar arbetet och som nämns är förekomsten av en mångfald olika svårigheter samtidigt i klassrummet och tvekan om de egna insatserna är de rätta:

”Men en annan klass, de är tjugo nio stycken, och där är det tre stycken som har olika sorters problem, någon har bara förlängd skrivtid, en annan uppmärksamhetsproblem, det behöver inte vara en diagnostiserad ADHD men något ... eleven kan inte fokusera länge, och då är det svårare... . (Eva)

” ... så på det sättet känner man någon form av större press, ... och sen... man, i det här fallet det är jag, man känner alltid någon form av osäkerhet, är det här rätt väg att hjälpa den här eleven, är det här vad eleven behöver... och det är... svårt att veta”.(Anna)

Andra lärare (som t.ex. Cecilia och Ingrid) anger att arbetet inte påverkas avsevärt av det faktum att elever med läs- och skrivsvårigheter finns med. Stressen finns bara kring provsituationer eftersom de kräver särskilda förberedelser för just dessa elever. De har fasta rutiner för att hantera situationen och de håller sig vid dessa: de ber eleverna att berätta om de har speciella rättigheter i början av kursen och sedan ser de till att uppfylla de skyldigheter som dessa rättigheter innebär för deras konkreta arbete t.ex. det kan handla om att ge förlängd tid vid prov, att ta hänsyn till stavfel vid rättningen, att eventuellt göra en powerpoint, etc. Ingrid påpekar vid upprepade tillfällen under intervjun att *eleven* har en uttalad skyldighet att säga vad den behöver, en skyldighet att gå till läraren och be om den specifika hjälp som han eller hon behöver:

”Det är viktigt att komma ihåg att det är elevens ansvar att säga till om den vill ha hjälp. Så det är inte mitt ansvar att hålla reda på eleverna och säga... även om man gör det, ofta frågar man... mitt ansvar är att serva dem med, med de där grejerna, att inte ta hänsyn till stavfel, att se till ... om de begär powerpoint, ja, ja, då får man serva dem med det, men det är inte ofta de gör det. Om någon skulle säga kan du lägga din lektion i förväg då är jag tvungen att göra det, men än så länge, har ingen, tack och lov, frågat om det”. (Ingrid)

4.3 Skolans stöd

Upplevelsen av skolans stöd för lärarna varierar. Det finns lärare (Ingrid) som tycker att hjälpen från och dialogen med Språkhuset är helt tidfredställande för att kunna arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon påpekar samtidigt att det är upp till varje lärare att söka hjälp. Lärarna uttrycker att all hjälp och råd från Språkhuset är positivt, särskilt kontakten med de specialpedagoger som nyligen har varit lärare och känner lärarens verklighet är givande, men att det inte räcker eftersom elever med olika typer av svårigheter ökar för varje år:

”Vi har ett Språkhus som fungerar ovanligt väl, jag har varit på en skola där det inte fungerat så här väl. Vi får svaga elever hit, för vi har ett Språkhus, ryktet sprider sig. ... i alla fall det har blivit så. Det är jättetrevliga elever, de är så gulliga, de ... [förtjänar] allt stöd, men det blir ju svårt när vi får mer och mer elever som har nåt slags svårighet. Om det är så att vi är så duktiga på att upptäcka dem eller att de är fler... ja, det är en bra fråga det”. (Eva)

Cecilia säger:

”Det är antingen fler och fler elever som är dyslektiker eller har läs- och skrivsvårigheter eller att det nu, i de senaste åren, att de diagnostiseras. Det kanske alltid har varit, ... alltid haft elever med de problem, men att vi inte visste, vi hade inte en ”etikett” (gestikulerar) på dem”.

Det är positivt att veta att man alltid kan vända sig till specialpedagogerna i Språkhuset även om de också saknar tid, detta är bättre än ingenting, säger t.ex. Anna.

Det är alla lärares uppfattning, att det finns en ökning av elever med svårigheter som är mer och mer påfrestande och som lärarna har svårt att hantera. En slags bitterhet kommer till uttryck, skolan stöttar inte tillräckligt mycket:

”nej, för då sätter man inte de här eleverna i de här 30-klasserna, och det hjälper inte att vi har Språkhuset för det finns ingen som kan tyska på Språkhuset”. (Mona)

Samma informant berättar om en möjlig lösning som hon har funderat över:

”Jag gör bara så gott jag kan. Det vi har pratat om, jag har faktiskt föreslagit om, på en 100 poäng kurs, i stället för att ha 90 timmar, lagt så som vi har det i skolan, så skulle jag vilja ha 100 timmar lagt, så att jag kan ge tio timmarsstöd, själv, till mina elever. Det här har vi inte haft innan; för att söka stöd på Språkhuset ger ingenting... för de kan inte tyska som är mitt fall. Det är bara en idé och då tror jag att vi skulle kunna hjälpa dem bättre”.

Att den rätta hjälpen inte riktigt går att hitta på Språkhuset kommer till uttryck i Monas intervju. Hjälpen behöver vara specifik enligt henne, det vill säga, en elev med läs- och skrivsvårigheter som läser främmande språk behöver hjälp av någon som kan det respektive språket.

Lärarna saknar mer fortbildning. Speciellt när det gäller främmande språk och läs- och skrivsvårigheter En satsning på:

”en bredare kompetens av lärare helt enkelt, och inte bara ”det finns där”(menande Språkhuset) och vi ska fråga dem, utan få regelbundet fortbildning om de ska kunna hjälpa eleverna bättre” (Eva).

4.4 Bedömningen, de särskilda rättigheterna och rättvisan

En aspekt som orsakar diskussion och som ofta blir föremål för samtal mellan lärarna och mellan lärarna och specialpedagogerna är bedömningen. Nästan alla lärare tar upp detta tidigt under intervjuerna. Arbetet upplevs svårare när man måste bedöma elever som har särskilda rättigheter vid skrivningar (det handlar oftast om rätt till förlängd skrivtid vid skrivningar eller att läraren bortser från att rätta stavfel) och beslut kring elevernas särskilda rättigheter fattas av Språkhuset eller elevvården som instans). Lärarna upplever att de rättigheter som elever med läs- och skrivsvårigheter har är svåra att hantera och ibland vet de inte hur man ska tolka dem. Problemet aktualiseras t.ex. speciellt vid de nationella proven:

”Vi har i klassrummet, vi har en mall, man får lyssna tre gånger på denna text, en gång med pausen, två gånger utan pauser, sen får ni en kvart för att svara på frågorna. Men elever som har rätt till mer skrivtid, då har vi frågat oss, har de rätt till mer tid att skriva, att läsa igenom frågorna eller har de faktiskt rätt att höra flera gånger, har de rätt att höra i nåt slags nedskruvat tempo, det, vad har de rätt till, det är väldigt diffust. Och vem ska svara på det? Är det Skolverket, är det specialpedagogerna eller är det jag som lärare? Vi vet inte riktigt. Det är en gråzon, vi vet inte riktigt”. (Eva)

Att ha särskilda rättigheter kan upplevas som en faktor som leder till orättvisa för andra elever. Lärarna har i åtanke de andra eleverna, de som inte har särskilda rättigheter:

”De (Språkhuset) erbjuder förlängning av skrivtid, eh, dock tycker jag att det inte är rätt. Jag har kanske en elev som kanske sitter två timmar med en uppgift medan de andra har fått sitta med en begränsad tid. Det måste finnas en proportion med hur mycket tid faktiskt ska få, extra, det får bara inte vara obegränsad, då blir det orättvis. ... På

Språkhuset där får de sitta hur länge de vill, och vi språklärare tycker att det är svårt bedömt då. Att få timmar kanske på den här uppgiften ...”. (Mona)

4.5 Inlärnin g av ett främmande språk

Hur bra elever lyckas lära sig ett främmande språk hänger ihop med vilken grad av medvetenhet om sina egna svårigheter eleverna har. Elever som har lärt sig att hantera dem, som vet vilka verktyg som hjälper dem, dessa elever arbetar dubbelt så mycket, är drivna, flit tiga, repeterar mycket och kan nå väldigt bra resultat. Det handlar ofta om elever som har fått diagnosen tidigt. Däremot uttrycks under intervjuarna att de elever som inte riktigt känner till sitt handikapp har betydligt svårare att tillägna sig ett främmande språk, de är mer beroende av lärarnas direkta hjälp och av det som händer i klassrummet (Mona, Eva).

Mona berättar om attityder bland eleverna som påverkar utvecklingen negativt:

”Däremot har jag haft elever som sitter: ”jag har dyslexi, hjälp mig”. De gör ingenting, de ser inte sin roll i det hela, att de faktiskt behöver jobba ännu mycket mer.”

Skillnader mellan individerna är stora och hur bra eleverna lär sig det främmande språket kan variera mycket; man kan inte påstå att det finns en generell tendens bland dessa elever att bättre eller sämre klara kurser i språk, menar de flesta lärarna. Dock säger t.ex. Anna att hon i princip alltid upplever att dessa elever har svårigheter när de lär sig ett annat språk:

”Jag har träffat få dyslektiker, i alla fall i mitt ämne, som har varit duktiga på språk”

Att elevernas kunskaper och färdigheter i det egna modersmålet är viktiga för att lära sig ett främmande språk påpekas särskilt av Eva . Ju stadigare modersmålet är desto bättre chanser att lära sig ett främmande språk med framgång. Svaga elever, med ett fattigt modersmål har betydligt svårare att lära sig ett språk till. Detta är många gånger fallet av elever som kommer till Sverige som små barn och varken utvecklar sitt modersmål eller svenska på ett tillfredställande sätt.

Ingrid säger att hon inte har märkt att det skulle vara svårare att lära sig ett främmande språk för elever med läs- och skrivsvårigheter men hon har noterat att det kan finnas ambitiösa

elever som redan är medvetna från början och hittat sätt att arbeta. För dessa elever går det lika bra som för alla andra, menar hon.

4.6 Anpassning av undervisning

Resultatet visar att lärarnas undervisning inte avsevärt påverkas eller ändras för att elever med läs- och skrivsvårigheter finns med i klassrummet. Ingrid uttrycker sig på följande sätt:

”Men jag menar att lägga ner jobb på att göra liksom dyslektiska genomgångar, om de inte frågar det, det gör jag inte. Man har tillräckligt att göra ändå än att lägga ner mer tid på ...”

Ingrid säger vidare:

”alltså... det är ju inte mitt ansvar, jag är ingen specialpedagog, mitt ansvar är att serva de med de där grejerna (från Språkhuset), mitt ansvar är att inte ta hänsyn till stavfel, mitt ansvar är att se till om de begär powerpoint... ja, ja då får man serva med det, men det är inte ofta de gör det, extra tidför prov, där har jag också skyldigheter” (Ingrid)

I princip alla lärarna försöker följa de råd som de har fått från specialpedagogerna, ofta tycker de att de kan gynna *alla* elever och då är det lättare att ta till sig dem:

I: [Så vissa saker kan hjälpa alla elever egentligen...]

”Absolut, det behöver inte bli sämre undervisning, det behöver inte bli lägre nivå på undervisning, fine, jag kan ta till jättebra tips, vinner alla på det, win, win, jättebra, inget problem, däremot det här med stofet, mängder information, där vill jag inte, vi kan inte göra kurserna lättare, det går inte. Någonstans måste det finnas en gräns... detta är kraven och detta är stofet ”.

Det uttrycks att en del av de tips från Språkhuset är saker lärarna gör oavsett, i vilket fall som helst, med eller utan elever med läs- och skrivsvårigheter. Lärarna har alltid elever med läs- och skrivsvårigheter i åtanke, och det handlar konkret om arbetet på tavlan, användningen av olika färger, typsnitt och avstånd mellan raderna när man skriver texter. Att prata extra tydligt och långsammare nämns av fler lärare. Att beställa inspelat material,

att lägga in läxan, förstärkande övningar och förklaringar på it´slearning. Värdet av att ha ett samtal med eleverna för att utreda deras behov, en aspekt som pekas ut som viktig från Språkhuset, poängteras av både Anna och Ingrid.

5 Diskussion och analys

I detta kapitel analyserar jag resultatet och försöker koppla det till mina ursprungliga frågor:

1) Vilken uppfattning har lärarna om vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är? 2) Hur upplever lärarna arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? 3) Hur upplever lärarna skolans stöd för deras arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? 4) Hur upplever lärarna att elever lär sig ett främmande språk? 5) Anpassar lärarna sitt arbetssätt efter dessa elevers behov och förutsättningar? Hur gör de det?

När det gäller frågan om hur lärarna uppfattar termerna läs- och skrivsvårigheter/dyslexi råder det bland dem en uppfattning om att det handlar om olika besläktade fenomen, man skiljer på dessa termer med olika grad av precision utan att fördjupa sig i definitioner. Det verkar vara ett något diffust område där olika lärare hanterar förståelsen av begreppen utifrån den egna erfarenheten och de egna förvärvade kunskaper de har om dessa. Oftast definierar lärarna begreppen utifrån olika kännetecken hos elever, det vill säga, man ser symptom eller hur svårigheterna yttrar sig hos dem. Gemensamt för informanterna är att dyslexin uppfattas som allvarligare svårigheter att läsa och skriva och att läs- och skrivsvårigheter uppfattas som ett bredare, mer allmänt begrep som i sig kan inbegripa olika problematiker och som i sin tur inte behöver vara kopplade till dyslexi. Lärarnas utsagor när det gäller det sista, alltså läs- och skrivsvårigheter, återspeglar på sätt och vis befintlig litteratur som understryker fenomenets otvetydighet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

En lärare uttalar explicit kopplingen mellan avkodningssvårigheter och dyslexi i enlighet med rådande definitioner (Lundberg, 2010; af Trampe, 2007), hon är ensam om det bland lärarna. Det är också samma informant som pekar på att dyslexin används på ett slarvigt sätt menande att man många gånger använder ordet dyslexi som ett begrepp som omfattar läs- och skrivsvårigheter som egentligen inte har att göra med dyslexi, en aspekt som Myrberg (2007) lyfter fram när han skriver att ibland alla läs- och skrivsvårigheter jämföras med dyslexi. Denna informant är egentligen den enda som uttryckligen kopplar

avkodningssvårigheter med dyslexi. Problematiken kring definitioner när det gäller läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är aktuellt bland lärarna i enlighet med vad Rydelius (2010) noterar dock verkar inte detta i sig vara ett problem som bekymmer särskilt mycket lärarna. Själva diagnosen har ingen framträdande roll när lärarna beskriver elevers skolsituation. Lärarna gör skillnad mellan elever med eller utan diagnos vilket är viktigt inte minst därför att detta många gånger innebär att elever bättre kan hantera situationen.

I frågan om hur lärarna upplever sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi går det att skönja två tendenser kopplade till graden av upplevd stress och tidsbrist under lektionerna. Detta skiljer lärarna sinsemellan. Å ena sidan finns det lärare som lyckas hålla stressen tillbaka, de är förvisso alltid redo att ställa upp, att hjälpa elever och inte minst att uppfylla de skyldigheter som åligger dem, men de förväntar sig också att eleverna aktivt berättar om sina behov och berättar vad de behöver få hjälp med. Eleverna har också skyldigheter. Dessa lärare verkar ha hittat ett slags strategi för att hantera situationen, och strategin kan tyckas gå ut på att inte låta sig i högre grad påverkas i det dagliga arbetet av det faktum att de har elever med särskilda behov.

Å andra sidan finns det lärare som upplever en tydlig högre grad av press, frustration och stress till vardagen särskilt i stora klasser där man omöjligen kan nå alla elever. En känsla av otillräcklighet infinner sig hos dem. Att hjälpa dessa elever genom t.ex. mer direkt undervisning blir det för dessa lärare i en sådan situation omöjligt. Lärarna saknar tid för att hjälpa eleverna personligt, vilket är vad lärarna upplever dessa elever behöver. Den direkta hjälpen av en lärare som förklarar, förtydligar och visar vägen och som Høien & Lundberg (1999), men även Richey och Goeke (2006) pekar som en viktig faktor för elever med läs- och skrivsvårigheter blir nästan omöjlig att ge under de rådande omständigheterna. Detta verkar vara det största problemet i bemötandet med elever.

Frågan om hur lärarna upplever sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan vidare kopplas till frågan om lärarnas upplevelse av hur skolan stöttar dem i detta avseende. Lärarna kan inte direkt påverka antal elever i klassrummet och därmed känner de att skolan på sätt och vis sviker både dem och eleverna, även om inte alla lärarna uttrycker det på ett direkt sätt. Att ledning i princip nöjer sig med att bara hänvisa till Språkhuset när lärarna har frågor eller svårigheter upplevs negativt. Schneider (2009) pekar på hur

avgörande skolans administration och ledning är i utformningen av strategier för att hjälpa elever med svårigheter vilket också bekräftas av Myrberg & Lange (2009). Skolan har en väl fungerande Språkhus vilket generellt upplevs som positivt, men i den konkreta frågan om hur många elever finns per grupp kristalliseras delvis den problematiken lärarna pekar på: för att kunna arbeta på ett tillfredställande sätt måste man rent organisatoriskt se till att man arbetar i mindre grupper, eller som en lärare föreslår, se till att man utökar antal timmar per kurs så att lärarna kan ägna sig åt speciell hjälp till elever som behöver det. Lärarna vet i princip hur de kan hjälpa eleverna, men för att kunna göra det behövs en annan organisation. Att skolan har den institutionaliserade hjälpen från Språkhuset är för alla lärare i princip positivt, dock noteras oro och frustration bland lärare som ser hur just det såväl fungerande Språkhuset även (eventuellt) lockar elever med svårigheter till just denna skola vilket i sin tur påverkar deras arbetssituation direkt. Detta kan tolkas, och egentligen antydans under intervjuerna, som om att den institutionaliserade hjälpen från skolan till elever i behov av särskilt stöd fungerar som ett sätt att locka elever till skolan, att det har blivit så.

När det gäller frågan om hur lärarna upplever att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi lär sig ett främmande språk lyfter lärarna upp först och främst att skillnader mellan individerna, och inte minst förutsättningar mellan eleverna gör att det inte går att se en tendens, en tydlig tendens bland dem. Nijakowska (2010) ställer dock fast att elever med dyslexi tenderar att ha svårigheter när de lär sig ett främmande språk vilket i sig inte är helt oväntat. Detta är något som bara en lärare i undersökningen uttrycker klart och tydligt. Dessa elever har enligt henne svårigheter, alltid. De andra lärarna ser eventuellt också att dessa elever har fler svårigheter, men de uppmärksammar och understryker i detta sammanhang att det som spelar roll för resultatet är graden av medvetenhet om den egna problematiken. Att eleverna jobbar extra mycket och är flitiga lyfts upp av lärarna. Viktigt verkar här också vara vilken attityd och inställning eleverna har. Att jobba extra mycket och vara extra flitiga är en aspekt som eventuellt kan kopplas till vad Høien & Lundberg (1999) skriver om det behov elever med läs- och skrivsvårigheter har av mer övning, repetition och tid. De elever som själva gör det lyckas bättre behärska och automatisera innehållet.

Att stötta elever med läs- och skrivsvårigheter handlar konkret dels om att se till att deras rättigheter uppfylls och dels göra vissa anpassningar i klassrummet. De erfarna lärarna som blev intervjuade är i stort väl medvetna om vilken typ av anpassningar de kan göra för att

underlätta för elever med läs- och skrivsvårigheter. De berättar om flera av de strategier som Ågren (2005) nämner som t.ex. arbete och dispositionen på tavlan, användningen av olika färger och typsnitt, extra tydlighet när man pratar, användningen av det gemensamma rummet på it's learning som en möjlighet att underlätta för eleverna. Värt att påpeka här är att dessa strategier är gynnsamma för alla elever och att detta är en viktig aspekt för lärarna. De känner sig delade mellan elever med svårigheter som ska beaktas och resten av klassen. När det blir tal om de anpassningar som görs i skolan när det gäller prov och bedömning visar sig lärare betydligt mer skeptiska. Dessa anpassningar är lärarna mindre nöjda med. Upplevelsen av att inte vara rättvis gentemot andra elever infinner sig. Några lärare tycker att det är bekymrande att de särskilda rättigheterna (förlängd skrivtid eller rätten att på prov inte bli bedömd när det gäller stavfel) kan resultera i att några elever kan nå bättre resultat än andra. Det är just detta att även anpassa vid provsituationer (Schneider, 2009) som ifrågasätts av dem. Eleverna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan behöva mer tid för att kunna få en chans att visa sina kunskaper skriftligt, om de ska bedömas på det sättet. Att ge mer tid är ett konkret sätt (Schneider, 2009) att stötta eleverna, problemet verkar vara att tiden elever disponerar upplevs av lärarna som för lång och orimlig och att när det gäller språk så är det nästan omöjligt att bortse från stavfel. Att elever med svårigheter har ett helt annat utgångsläge och andra förutsättningar nämns inte i detta sammanhang, även om de intervjuade lärarna säger sig förstå den problematik elever med läs- och skrivsvårigheter har. Möjligen upplever lärarna att de inte har så mycket att säga när det gäller denna typ av regleringen (skrivtid, korrektur av stavfel), det är Språkhuset som bestämmer ”uppifrån”.

Jakobsson & Nilsson (2011) pekar på vikten av att kartlägga och utreda de svårigheter eleverna har för att kunna ge rätt typ av stöd. Lärarna i skolan skiljer ut elever som har en diagnos och de som inte har den, inte minst för att det innebär att själva eleverna (när de har diagnos) kan vara mer aktiva när det gäller inläringen, de kan hjälpa sig själva bättre, de vet vad de kan göra för att lära sig bättre och ha kontroll över sitt skolarbete. Att hjälpa dessa elever blir mindre krävande, arbetet underlättas enormt när eleverna kan sin problematik och har fått hjälp att hantera sina svårigheter. Här blir det uppenbart hur viktigt det är att fånga upp eleverna med läs- och skrivsvårigheter tidigt under skolgången (Høien & Lundberg, 1999).

Det sensomotoriska stödet som är avgörande för elever med läs- och skrivsvårigheter och som forskningen särskilt lyfter upp som gynnande för dessa elever nämns inte direkt under intervjuerna. Det framgår inte om de intervjuade lärarna är fullt medvetna om behovet av en sådan inriktad undervisning eller inte. Olika författare (Nijakowska, 2010; Carlström, 2010; Høien & Lundberg, 1999) påpekar hur viktigt det är att lärarna har kunskaper om läs- och skrivsvårigheterna och läs- och skrivinlärning för att bättre kunna möta deras behov. Själva lärarna uttrycker också ett behov av fortbildning för att bättre kunna hjälpa eleverna. Frågan om i vilken grad en lärare skulle kunna ägna sig åt t.ex. en specifik fonologisk träning (med speciellt utformat material) som skulle kunna främja inlärningen av ett främmande språk för de elever som har de största svårigheterna blir aktuell. En av de intervjuade lärarna uttrycker klart och tydligt att hon inte är specialpedagog och att hon inte skulle kunna utforma en undervisning för just de här eleverna med dyslexi. Det blir högst aktuellt hur de olika aktörerna i skolan löser frågan om hur eleverna kan få bästa hjälpen, även när det gäller främmande språk. Skolan har ett Språkhus som fungerar bra, enligt lärarna, men som upplevs av vissa av dem som otillräckligt när det gäller just främmande språk. Det blir uppenbart att när det gäller moderna språk så måste eleverna få hjälp av någon som kan det aktuella språket, för lärarna finns det inget val, det är de i första hand som måste ge den extra tid och hjälp eleverna behöver.

6 Avslutande ord

Detta arbete tog avstamp i min egen nyfikenhet om vad det kan innebära för en lärare i moderna språk att arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Intervjuerna med lärarna har gett mig en bild av hur det arbetet i språkklassrummet kan upplevas . Bilden är inte särskilt uppmuntrande, arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexin är präglad av en del stress och oro som har att göra med de rådande omständigheterna i just den skola de intervjuade lärarna arbetar i. Upplevelsen av att antalet elever med svårigheter ökar för varje år gör att lärarna känner att de närmar sig gränsen för vad de kan hantera i klassrummet. Trots den hjälp som Språkhus kan erbjuda och som positivt tas emot av lärarna begränsas deras möjligheter att hjälpa elever med läs – och skrivsvårigheter/dyslexi av de yttre ramar som sätts av skolans organisation. Avgörande för lärarnas arbete och för deras möjligheter att kunna stötta elever med svårigheter är alltså att det förs en ständig dialog mellan alla inblandade (elever, lärare, skolans ledning, specialpedagoger) i syfte att kontinuerligt utvärdera verksamheten och hitta lösningar som gör det möjligt för lärarna att ge det stöd elever behöver här och nu.

Detta arbete har fokuserat uteslutande på lärarnas upplevelse av undervisningen med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I en kommande studie vore det av intresse att även ta reda på hur eleverna upplever språkundervisningen.

Bibliografi

- Andersson, Bodil & Peter af Trampe (2007). Åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter vetenskap, beprövad erfarenhet och humbug. I: *Dyslexi: aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Svenska dyslexiförening.
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Carlström, Margareta (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I: *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*, red. Ericson, Britta. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, Siv (2009). Barns upplevelse av specialpedagogiska insatser. I: *Barn läser och skriver*, red. Bjar Louise & Frylmark Astrid. Lund: Studentlitteratur.
- Ganschow, Leonore & Sparks, Richard (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign-language aptitude of at-risk foreign-language learners. I: *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 107-120.
- Glentow Druid, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, Mats (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I: *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Nijakowska, Joanna (2010). Dyslexia in the Foreign Language Classroom. I: *Second language acquisition*, red. Singleton, David. Irland: Trinity College
- Nordman, Egon (2007). *Dyslexi: aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Svenska dyslexiförening.
- Ritchey, Kristen & Goetze, Jennifer (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham based reading instruction: A review of literature. I: *The Journal of Special Education* 40 (3), 171-183.
- Rydellius, Per-Anders (2010). Om begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. I: *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*, red. Ericson, Britta. Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen (2010: 800) i *Lärarens handbok. Läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Lund: Studentlitteratur.
- Sparks, Richard & Ganschow, Leonore & Pohlman Jane & Skinner, Sue & Artzer, Marjorie (1992). The effects of multisensory structured language instruction on native language and

- foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners. I: *Annals of Dyslexia*, 42, 25-53.
- Schneider, Elke (2009). Dyslexia and foreign language learning. I: *The routledge companion to dyslexia*, red. Gavin, Reid. USA: Routledge.
- Stadler, Ester (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet: (nedladdat från internet)
https://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningsned_3.pdf
- Wideberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Zetterqvist, Nelsson (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont. Barn, föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ågren, Lena (2005). *Så här kan läraren hjälpa elever med läs-, skriv- och lässvårigheter*.