



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Perspektiv på läs- och skrivsvårigheter

*Sex specialpedagogers resonemang
kring läs- och skrivsvårigheter*

Annica Lindén

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt. 2010
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Inga-Lill Jakobsson
Rapport nr:	VT10-2611-04 Specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt. 2010
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Inga-Lill Jakobsson
Rapport nr:	VT10-2611-04 Specped
Nyckelord:	Specialpedagog, läs- och skrivsvårigheter, perspektiv

Syfte

För de flesta barn går det lätt att utveckla skriftspråket och läsningen under det första skolåret men för en del barn kan det vara svårt, och i vissa fall nästan omöjligt, att knäcka koden. Undersökningar visar att de elever som hade läs- och skrivsvårigheter under andra skolåret, fortfarande hade stora problem under det nionde skolåret (Hägström, 2003). Syftet med den här undersökningen har varit att se hur specialpedagoger som arbetar med äldre elever i grundskolan resonerar kring läs- och skrivsvårigheter och följande frågor har varit centrala: **Hur definierar specialpedagoger läs- och skrivsvårigheter? Hur arbetar specialpedagoger med att upptäcka, förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter?**

Specialpedagogiska perspektiv och teoretisk ansats

I studien har jag använt mig av perspektiv på specialpedagogik av Nilholm (2003), Haug (1998) och Persson (2007) när jag har analyserat mina resultat. Nilholm pratar om det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemma perspektivet (Nilholm, 2003). Även Haug talar om ett kompensatoriskt perspektiv samt segregering och inkluderande integrering (Haug, 1998). Persson talar om ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv samt inkludering (Persson, 2007). Jag har utgått från en hermeneutisk forskningsansats och jag har försökt att tolka det som informanterna har sagt i intervjuerna för att på så vis vinna ny kunskap.

Metod

I den här studien har jag använt mig av kvalitativa intervjuer (Trost, 2005). Jag har intervjuat sex specialpedagoger som arbetar på skolor med de senare åren i grundskolan och eftersom det handlar om upplevelser och känslor har jag använt mig av halvstrukturerade intervjuer, jag är intresserad av deras personliga uppfattningar och tankar om läs och skrivsvårigheter. Det empiriska materialet har jag analyserat med utgångspunkt i olika specialpedagogiska perspektiv.

Resultat

Specialpedagogerna i studien har en ambition att arbeta för en inkluderande skola, alla elever ska kunna vara med på sina villkor. Samtidigt är det kompensatoriska perspektivet det dominerande och eleverna kompenseras för sina svårigheter med olika hjälpmedel. Man väljer att förlita sig på överlämningar från skolor med de yngre eleverna och man screenar inte de äldre eleverna för att "hitta" elever som har läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagogerna har inte några färdiga modeller som man arbetar med när man upptäcker elever som har läs- och skrivsvårigheter utan man arbetar med individuella lösningar till varje elev. Det finns olika former av insatser till elever som har läs- och skrivsvårigheter och det vanligaste är att eleverna får kompensera sina svårigheter på något sätt. På några skolor krävs en diagnos för att få tillgång till vissa kompensatoriska hjälpmedel såsom exempelvis en dator. Det är många elever som är i behov av hjälp, fler än de som får det och man har även alternativa lösningar, såsom en liten grupp dit elever kan gå för att få hjälp och stöd. Alla specialpedagogerna prioriterar inte fortbildning och forskning om läs- och skrivsvårigheter och det är inte på grund av ointresse eller ovilja utan för att vardagen med alla arbetsuppgifter inte medger att de följer forskning så aktivt som de skulle vilja. De olika behoven på skolan gör också att det är svårt att prioritera just läs- och skrivsvårigheter när man ska fortbilda sig och följa ny forskning.

Förord

Studien hade inte kunnat genomföras om jag inte hade fått informanter till intervjuerna. Jag vill tacka alla de specialpedagoger som jag har träffat och fått intervjua i arbetet med den här studien. Tack för att ni tog emot mig i er vardag och delade med er så öppenhjärtigt av era erfarenheter!

Ett stort tack till min handledare Lena Fridlund för dina kloka kommentarer och goda råd!

Göteborg i maj, 2010.

Annica Lindén

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Bakgrund	4
3. Syfte	6
4. Litteraturgenomgång	6
4.1 Styrdokument	6
4.1.1 Skollagen och Grundskoleförordningen	6
4.1.2 Lpo 94	6
4.1.3 Allmänna råd för åtgärdsprogram	7
4.2 Tidigare forskning	7
4.2.1 Läs- och skrivutveckling	7
4.2.2. Läs- och skrivsvårigheter	9
4.2.3. Kartläggning och utredning av läs- och skrivsvårigheter	10
4.2.4. Kompensatoriska hjälpmedel	11
5. Specialpedagogiska perspektiv	11
6. Forskningsansats	14
7. Metod	15
7.1 Val av metod	15
7.2 Urval och genomförande	16
7.3 Bearbetning och analys	16
8. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
9. Etik	18
10. Resultat	18
10.1 Specialpedagogerna definierar läs- och skrivsvårigheter	19
10.2 Upptäckt samt förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter	21
10.3 Metoder och insatser i arbetet med läs- och skrivsvårigheter	25
10.4 Verksamhetens organisation kring läs- och skrivsvårigheter	27
10.5 Specialpedagogernas uppfattningar om uppdraget kring läs- och skrivsvårigheter.....	29
10.6 Specialpedagogernas vision kring läs- och skrivsvårigheter.....	31
10.7 Specialpedagogernas syn på fortbildning och forskning i läs- och skrivsvårigheter	34
11. Diskussion	35
11.1 Metoddiskussion	36
11.2 Resultatdiskussion	37

11.2.1 Specialpedagogerna definierar läs- och skrivsvårigheter	37
11.2.2 Upptäckt samt förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter.....	38
11.2.3 Metoder och insatser i arbetet med läs- och skrivsvårigheter	40
11.2.4 Verksamhetens organisation kring läs- och skrivsvårigheter	41
11.2.5 Specialpedagogernas uppfattningar om uppdraget kring läs- och skrivsvårigheter.....	42
11.2.6 Specialpedagogernas vision kring läs- och skrivsvårigheter.....	43
11.2.7 Specialpedagogernas syn på fortbildning och forskning i läs- och skrivsvårigheter	44
11.3 Fortsatt forskning	44
12. Referenslista	46
13. Bilagor	499

1. Inledning

Sverige har i dag med Lpo 94 (Lpo 94) en målstyrd skola, vilket innebär att alla elever som går ur grundskolan ska nå vissa mål i olika ämnen. Bland annat står det i kursplanen för svenska att elever i år nio ska:

”kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det, kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka, kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator” (SKOLFS: 2000:135).

I Sverige är det nästan fem procent i åldern 20-25 år som har en läs- och skrivförmåga som ligger långt under kraven i år nio i den svenska grundskolan, två tredjedelar av dem är pojkar. Ungdomar som har stora läs- och skrivsvårigheter drabbas i mycket större utsträckning av arbetslöshet och de studerar nästan aldrig vidare på högskola och universitet (Ewald & Garne, 2007). Vi lever i ett informationssamhälle och bristfälliga kunskaper i läsning och skrivning är inte någon bra förutsättning för elever som går ut skolan. Lundberg (2010) skriver att det inte bara är en svagt utvecklad läsfärdighet som är problemet utan också det bristande intresset för läsning och litteratur. Läsningen bland barn och ungdomar har minskat under de senaste åren och barnens egen lästid har sjunkit från 32 minuter per dag (1986) till 16 minuter per dag (2002/2003) (Frisk, 2007). Huruvida detta omfattar läsning på nätet framkommer inte. I förlängningen är det avtagande intresset för läsning och att elever går ut skolan med otillfredsställande läsfärdighet en demokratifråga.

2. Bakgrund

Det skriftliga språket har en dominerande ställning i det svenska samhället och i den svenska skolan i dag där vi omges av texter. Den skrivna texten spelar också en avgörande roll för lärandet och skriven text kommer även fortsättningsvis att vara det viktigaste vid kunskapsförmedlingen (Lundberg, 2010). Om man inte behärskar det skrivna språket så kan det påverka individen negativt på olika sätt (Christo, Davis & Brock, 2009). Ur ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att veta att skriftlig kommunikation inte är naturligt biologiskt utan det är en konstgjord kommunikationsform uppfunnen av människan, jämfört med det talade språket som vi har med oss som en naturlig del i livet, och som har utvecklats på ett revolutionerande sätt under de senaste hundra åren (Säljö, 2000). Säljö (2000) skriver att färdigheterna att lära sig läsa och skriva är det barn tycker är det viktigaste man lär sig i skolan. Det är också skolans uppgift att förbereda barnen att kunna agera i textbaserade verkligheter.

För de flesta barn går det lätt att utveckla skriftspråket och läsningen under det första skolåret men för en del barn kan det vara svårt, och i vissa fall nästan omöjligt, att knäcka koden. Undersökningar visar att de elever som hade läs- och skrivsvårigheter under andra skolåret, fortfarande hade stora problem under det nionde skolåret (Häggström, 2003). När det gäller yngre elever kan det vara svårt att veta om problemen kommer att kvarstå i vuxen ålder eller

om eleven har en långsam läs- och skrivutveckling. Barn i riskzonen som uppmärksammas och som får adekvat träning och stöd kan uppnå samma läs- och skrivutveckling som barn som inte är i riskzonen (Høien & Lundberg, 1999). Vuxna med läs- och skrivsvårigheter har rätt att ställa krav på lärare för att få den hjälp som de behöver (Karlsson, 2009), detta borde även gälla för barn som har läs- och skrivsvårigheter. Ju tidigare man kan underlätta för elever med dessa behov desto bättre är det, inte minst i ett livsperspektiv och på ett personligt plan. Läs- och skrivsvårigheter skapar inte bara utanförskap utan det kan även medföra en negativ självbild (Swalander, 2009).

Det finns olika läs- och skrivinlärningsmetoder, bland andra traditionell metod och LTG - metoden (Druid Glentow, 2006) och enligt Høien och Lundbergs definition av dyslexi (1999) så är det brister i det fonologiska systemet som gör att eleverna får det svårt med att läsa och skriva. Om det är så vore det bra om alla elever som ska lära sig läsa fick undervisning i fonologisk medvetenhet. Metoderna ovan har funnits under en längre tid och som lärare bestämmer du själv vilken metod du väljer att använda i ditt klassrum. Målet är att alla elever ska lära sig att läsa och skriva under de första åren i skolan och i år tre ska eleven i svenska:

”kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt, kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt, kunna skriva läsligt för hand, kunna skriva berättande texter med tydlig handling, kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår, kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter” (SKOLFS: 2000:135).

Trots detta är det ändå ett antal elever som har problem med läsning och skrivning bland de äldre eleverna. Vad händer om eleven inte lyckas lära sig läsa och skriva under de första åren i skolan? Eleverna är olika och de har olika mycket erfarenhet av det skrivna språket med sig när de kommer till skolan vilket gör att de har olika förutsättningar. Jag undrar hur man arbetar förebyggande mot läs- och skrivsvårigheter för elever i de senare åren i grundskolan och vilka pedagogiska konsekvenser arbetet får. Hur pass välutbildade är specialpedagogerna, som arbetar på skolor med de senare åren i grundskolan, i läs- och skrivinläring/svårigheter och hur når ny pedagogisk forskning ut till skolorna?

I Utbildningsplanen för Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet (2007) går att läsa att specialpedagogen ska ha ”färdighet och förmåga” att ”kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”, detta för att värna om elever i behov av särskilt stöd. Som specialpedagog i den dagliga verksamheten på en skola gäller det att ha kunskap och förmåga att möta elever i olika situationer. Det är cirka fem procent av eleverna i skolan i dag som har läs- och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 1999), siffran hur många elever som har läs- och skrivsvårigheter varierar och Frisk uppger en skillnad mellan fem och femton procent av barn som har dyslexi (Frisk, 2007) och det betyder att pedagoger någon gång i sin karriär kommer att möta elever med läs- och skrivsvårigheter. Att då veta hur man ska möta eleverna på ett bra sätt för att undanröja hindren och i bästa fall att ha arbetat förebyggande för att dessa hinder inte ska uppstå eller bli oöverstigliga är därför önskvärt. För att kunna göra detta kräver det att man har kunskap om språkutveckling och om olika läs- och skrivinlärningsmetoder och hur de används och vilka resultat de kan ge. Eleverna är olika och metoderna likaså vilket betyder att en metod kanske inte passar alla för att läs- och

skrivinläringen ska bli så gynnsam som möjligt. Som specialpedagog är det viktigt att veta vilka orsakerna är som kan göra att eleverna kan hamna i svårigheter och att kunna förebygga och utreda läs- och skrivsvårigheter.

3. Syfte

Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers resonemang och uppfattningar om sitt uppdrag med fokus på läs- och skrivsvårigheter. Följande frågor är centrala i studien:

- **Hur definierar specialpedagoger läs- och skrivsvårigheter?**
- **Hur arbetar specialpedagoger med att upptäcka, förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter?**

4. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer jag först att gå igenom vad styrdokumenterna säger om läs- och skrivsvårigheter och elever i behov av särskilt stöd. Efter det följer en genomgång av tidigare forskning där jag går in på läs- och skrivutveckling, läs- och skrivsvårigheter och förebyggande åtgärder och utredning samt ett urval av kompensatoriska hjälpmedel och träningsätt.

4.1 Styrdokument

4.1.1 Skollagen och Grundskoleförordningen

Elever med läs- och skrivsvårigheter nämns inte som en grupp i skollagen utan man talar om elever i behov av särskilt stöd, där elever med läs- och skrivsvårigheter ingår. Skollagen säger i första kapitlet att ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd” (SFS 1985:1100, 1 kap. 2§). När det gäller stödundervisning ska elever som har svårigheter i arbetet få särskilt stöd och det är rektor som ansvarar för det. Det särskilda stödet ska ges inom ramen för klassen eller den grupp som eleven tillhör och om det finns särskilda skäl får stöd ges i särskild undervisningsgrupp (SFS 1997:599).

4.1.2 Lpo 94

Läroplanen för den obligatoriska skolan säger:

”En likvärdig utbildning innebär inte att utbildningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan utbildningen aldrig utformas lika för alla” (Lpo 94 s. 4).

Alla som arbetar i skolan skall: ”Uppmärksamma och hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” Vidare står det i Lpo 94 att läraren ska:

”utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan, ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel, stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter, samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (s. 12).

Rektor ska ansvara för att ”undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver” och ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (Lpo 94 s. 17).

4.1.3 Allmänna råd för åtgärdsprogram

I de allmänna råden för arbete med åtgärdsprogram (Skolverket, 2008) står det bland annat att det är viktigt att tidigt uppmärksamma tecken på att eleven behöver särskilt stöd. Vårdnadshavare ska tidigt få information om att deras barn kan vara i behov av särskilt stöd och skolan ska skyndsamt utreda behov av särskilt stöd. I utredningen ska skolan ta hänsyn till omständigheter på skol-, grupp-, respektive individnivå. Om skolan inte själv förfogar över den nödvändiga utredningskompetensen ska skolan anlita extern kompetens. Eleven och föräldrarna ska vara delaktiga i åtgärdsprogrammet och åtgärderna ska följas upp och utvärderas (Skolverket, 2008).

4.2. Tidigare forskning

4.2.1 Läs- och skrivutveckling

Høien och Lundberg (1999) skriver att läsning är kulturellt betingat vilket gör att vi inte helt kan förutsäga en elevs läsutveckling, utvecklingen är också beroende av läserfarenheter ett barn gör och av skolans undervisning. De olika stadierna i den tidiga läsutvecklingen (med fokus på ordavkodning) är: pseudoläsning (de läser omgivningen), logografisk-visuell (de känner igen ord som bild, utan att känna till hur den alfabetiska skriften fungerar), alfabetisk - fonemisk (man har knäckt koden och kan dela upp orden i olika beståndsdelar (grafem) som är bokstäver samt kan man göra ord av bokstäverna), ortografisk-morfemisk (orden avkodas direkt, omedvetet och automatiskt och man kan tolka textens mening) (Lundberg, 2010). Läsutvecklingen ser olika ut för olika barn, en del barn stannar längre på ett stadium och andra hoppar över stadium, vissa barn blandar men när det blir svårare kan barnet gå tillbaka till olika stadier för att använda sig av tidigare strategier (detta gör vi även i vuxen ålder). Från början är man mycket beroende av omgivningen men när läsningen är automatiserad så kan man läsa orden snabbt, korrekt och utan stöd av omgivningen. Framstegen är störst i början och med tiden avtar utvecklingen och till slut är den en utvecklad och stabil färdighet.

Utvecklingen med att automatisera läsningen pågår hos de flesta elever ända upp till de senare årskurserna i grundskolan (Lundberg, 2010).

Metoden pedagog väljer för läs- och skrivinlärning spelar roll (Ewald & Garne, 2007) men den viktigaste faktorn är uppväxtmiljön såsom exempelvis social bakgrund och vilket modersmål eleven har. Elever kan ha annat modersmål än svenska. Skolans viktigaste faktor är pedagog, om denne kan "läsa" sina elever och se vilka strategier han eller hon har och ge råd och stöd till dem som valt mindre gynnsamma strategier. När det gäller den första läsinlärningen så har man i Sverige använt sig mycket av avkodningsinriktad metodik (Lundberg, 2010). Eleverna får då öva sig på att analysera ord i ljudsegment och att göra synteser av ljuden till ord. Metoden är en blandning mellan ljud- och helordsmetod. Till detta övar man på att skriva för att ge stöd åt läsningen. När den första läsinlärningen är befäst måste eleverna fortsätta att automatisera läsningen. Ordavkodningen måste genomföras snabbt så att man kan lägga energi på förståelsen. Tiden som man lägger ner på läsningen är betydelsefull och det är viktigt att erbjuda tid att läsa i skolan. Eleverna måste också läsa hemma, man måste träna och läsa mycket för att bli en god läsare. En faktor som är viktigt är mängden text man läser. I en undersökning av elever i första klass visade det sig att skillnaden i antalet ord en elev hade läst under en vecka skiljde mellan sexton ord som lägst och två tusen ord som mest (Lundberg, 2010) och detta resulterar i att de lässtarka eleverna läser fem hundra gånger mer på ett år än vad de lässvaga eleverna gör (Ewald & Garne, 2007). De elever som behöver det mest - tränar minst. Denna skillnad ökar sedan med åren och de lässvaga eleverna kommer aldrig ikapp sina lässtarka jämnåriga.

Läs- och skrivförmåga = avkodning x förståelse x motivation (Ewald & Garne, 2007). Det räcker inte med att kunna koda av orden rätt, man måste förstå det man läser och skriver. Läsförståelse kan vara att vi tolkar en text och då ser vi en inre bild – ett inre scenario, av det som händer. Detta är en aktiv och skapande handling, vi tolkar det som författaren vill förmedla. För att förstå en mening måste man göra inferenser – dra slutsatser och läsa mellan raderna samt ha kunskap om kulturen och samhället som man lever i. När man läser så fokuserar man på tre saker: ordens ortografiska uppbyggnad, deras fonologiska sida och deras betydelse. När man läser en mening summerar och tolkar man orden i meningen och ser vad innehållet och budskapet i texten är (Lundberg, 2010). Lundberg (2010) skriver att man bör arbeta med läsförståelse under hela skoltiden och det finns olika sätt att göra detta på. Även Reichenberg (2008) skriver att det är viktigt att läraren undervisar i läsförståelse. Hon ger exempel på hur samtal om texter kan gå till i praktiken, man kan exempelvis: läsa mellan raderna (lärare och elever läser texter och därefter ställer man frågor till texten), ha lektioner med samtal som baseras på olika teman, låta elever sammanfatta texten med egna ord, ställa frågor, reda ut oklarheter och att förutsäga vad texten kommer att handla om och ställa frågor till texten, författaren. Westlund (2009) ger också exempel på läsförståelseundervisning och även hon talar om olika metoder som bygger på att sammanfatta texter med egna ord, ställa frågor till texter samt att förutsäga vad texter handlar om. Lundberg (2010) gjorde en undersökning då man undersökte två olika metoder för läsförståelseundervisning. Det ena sättet var att träna eleverna i att bli strategiska läsare (summerar läst avsnitt, göra inferenser, ställa frågor till texten) och det andra sättet var att låta eleven koncentrera sig på innehållet i texten (hur man exempelvis skapar sammanhang av det man läst). Metoden som tränar eleven på innehållsbiten, var den mest framgångsrika metoden (Lundberg, 2010).

Ordförrådet är den viktigaste faktorn bakom läsförståelse och det utvecklas genom läsning och samtal med andra (Ewald & Garne, 2007). Bristfällig stavning kan vara ett uttryck för en

brist på precision i läsprocesser och detta kan skapa bristande läsförståelse. Om eleven inte läser svårare texter efter nybörjarstadiet och inte introduceras inför okända ord, avstannar läs- och skrivutvecklingen. Det är viktigt med kunnig pedagogisk personal i skolan som kan övervaka elevens läs- och skrivprocess och överbrygga eventuella sociala skillnader som kan påverka barnens utveckling. Att läsa högt för elever och att samtala om texter och begrepp är viktigt för att elever ska socialiseras in i det skrivna språket (Frost, 2002), detta gäller även för de äldre eleverna.

4.2.2 Läs- och skrivsvårigheter

De allra flesta elever lär sig att läsa och skriva under sina första skolår. En del elever kan dock få lite svårare med att lära sig läsa och skriva och de kanske inte har så många erfarenheter av läsning och skrivning hemifrån. Då de gått i förskolan har de kanske inte varit så intresserade av att lyssna på högläsning eller rim och ramsor. De här eleverna behöver inte bara få en anpassad läsinlärningsmetod utan även få språklig stimulans, anpassad till deras nivå (Häggström, 2003). När det gäller yngre elever kan det vara svårt att veta om en långsam läs- och skrivutveckling kan hänga samman med bristande intresse eller motivation för läsning och skrivning, dålig språkstimulans eller rent språkliga svårigheter som gör att inläringen blir långsam och svår. Dessa svårigheter kan vara övergående och ha olika orsaker. Eleven kan också få problem med läsning och skrivning om det inte förstår syftet med att läsa och skriva eller om eleven inte fått rätt hjälp (Liberg, 2006).

Det finns olika åsikter om varför skolan misslyckas med att lära elever läsa. Några menar att skolans problem är en återspeglning av samhället och det beror på att människor mår dåligt, socialt och psykiskt samt att det är kommersiella krafter som underminerar skolan (Lundberg, 2010). Lundberg (2010) skriver att skolan, och då framförallt pedagogerna, måste ta sitt ansvar och göra sitt yttersta för eleverna, inom de ramar som finns. Vidare skriver han att det är lärarna som måste ändra sin undervisning, inläringen ska vara så naturlig som möjligt, gärna en del av det verkliga livet. De allra flesta elever behöver hjälp av vuxna för att kunna knäcka koden och förstå skriftsystemet. De elever som har svårt att läsa, läser sällan för nöjes skull och deras lästräning sker oftast endast i skolan vilket medför att skolan måste erbjuda så många lästillfällen som är möjligt. Läserfarenhet utvecklar sidor hos eleven som de lässvaga missar och avståndet mellan bokslukare och lässvaga elever blir större med tiden (Häggström, 2003).

Elever med läs- och skrivsvårigheter kan sägas vara inaktiva läsare som inte aktivt ställer frågor till texten eller försöker att använda sig av sina erfarenheter till det nya i texten, de metakogniserar inte (Reichenberg, 2008). Metakognition betyder att man ställer diagnos på sig själv under läsningen, man vet när man förstår och inte förstår och man kan hitta strategier för att förstå innehållet i texter. Exempel på sådana strategier är: att klargöra syftet med läsningen, att identifiera och uppmärksamma viktiga partier i en text, att avgöra om förståelsen är tillräcklig eller om man måste gå tillbaka för att söka mer information (Reichenberg, 2008). I en undersökning jämförde Lundberg (2010) goda och svaga läsare på högstadiet. Eleverna fick läsa olika typer av texter, olika svårighetsgrad och karaktär. De svaga läsarna höll samma läshastighet i alla texterna medan de duktiga läsarna visade stora skillnader i läshastighet mellan lätta och svåra texter.

Man kan ha olika former av läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är en form. Andra orsaker till problem med läsning och skrivning kan bland andra vara ett annat modersmål än svenska, kaotiska hemförhållanden, olämplig läsundervisning och många gånger kan det vara en kombination av olika orsaker. Det finns olika teorier om vad dyslexi är för något och enligt Høien och Lundberg (1999) finns det vissa huvudkännetecken på dyslexi såsom avkodningssvårigheter och rättskrivningssvårigheter. Enligt Høien och Lundberg (1999) kan man redan i ung ålder förutsäga läs- och skrivsvårigheter hos barn och detta gör att man redan i förskolan måste arbeta medvetet med fonologisk medvetenhet, som är det barnen med dyslexi har svårt med.

Det finns undersökningar som visar att man kan motarbeta läs- och skrivsvårigheter för barn i riskzonen och att steget till att knäcka den alfabetiska koden inte blir så stor om barnen får fonologisk stimulans (Høien & Lundberg, 1999). Att följa forskningen och se vad de nya rönen innebär är viktigt om man ska kunna underlätta för personer som har läs- och skrivsvårigheter samt för att utveckla pedagogiska arbetssätt. Liberg (2006) skriver att man kan förebygga läs- och skrivsvårigheter och även motverka redan uppkomna läs- och skrivsvårigheter om man hittar den individuella lösningen till den enskilda eleven. En väg, som även Lundberg (2010) förespråkar är att hitta texter som är meningsfulla för eleven så att man skapar ett intresse för läsning. För att göra detta måste man ha kunskap om eleven och bygga på det som är elevens styrka och intresse (Liberg, 2006).

4.2.3 Kartläggning och utredning av läs- och skrivsvårigheter

För att få veta vilka elever som behöver få extra hjälp med att utveckla läs- och skrivförmågan kan man använda sig av olika förebyggande åtgärder för att upptäcka eleverna som är i riskzonen. I de yngre åldrarna kan man exempelvis arbeta med Bornholmsmodellen (Høien & Lundberg, 1999) och sedan Herrlin och Lundbergs läsutvecklingsschema (Herrlin & Lundberg, 2003). Med de äldre eleverna kan man arbeta med kartläggningsmaterial som exempelvis Logos och DUVAN (Lundberg, 2010). Det finns olika orsaker till varför ett barn har svårt med att lära sig läsa och skriva och för att utreda detta måste man titta på olika faktorer och orsaker vilket medför att olika yrkesgrupper kan behöva vara med för att rätt hjälp och träning ska kunna sättas in. Exempel på sådana yrkesgrupper kan vara psykologer, specialpedagoger, logopedier med flera. Frisk (2007) skriver att det viktiga för kvaliteten på utredningen är hur skicklig den enskilda är på att använda sina instrument, sin kunskap om andra yrkesgruppers instrument samt förmågan till samarbete och att ha en helhetssyn på barnet som ska utredas. Lange och Myrberg (2006) menar att man måste fråga sig vad man har för syfte med utredningen. De flesta elever som har stora svårigheter med läs- och skrivsvårigheter genomgår aldrig någon utredning och får därför inte någon diagnos som exempelvis dyslexi. En diagnos kan få både negativa och positiva konsekvenser för eleven (Lange & Myrberg, 2006).

4.2.4 Kompensatoriska hjälpmedel och träning

Nedan följer ett urval av kompensatoriska hjälpmedel och träningsätt.

IT och program på datorn: Det finns många program som tränar färdigheter och samtidigt ger direkt feedback på prestation och utveckling som kan vara positivt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Många elever upplever det som motivationshöjande att få se sin utveckling och träningen gör också att man kan överinlära och automatisera färdigheter.

Datorbaserad läsning: Lundberg (2010) har svårt att se hur tekniken ska utveckla intresset för litteratur utan han ser den traditionella läsningen som viktigt för att utveckla läsförmågan. Att hantera Internet är inte lätt och det ställer också nya krav på läsningen. Det svåra är att man ska kunna tolka och värdera information.

Lättlästa böcker: Elever som behöver texter som är lättlästa är inte en homogen grupp utan de består av elever som har olika bakgrund och förutsättningar, vilket gör att man måste ta hänsyn till vem det är som ska läsa texten när man väljer en lättläst bok. En text är inte lättläst enbart för att den är enkelt uppbyggd utan allt beror på läsarens tolkning och erfarenheter. Att få texten uppläst för sig betyder inte att eleven förstår texten, det kan fortfarande finnas svåra ord och svår meningsbyggnad och man måste även göra inferenser som läsare, vilket gör att det kan bli svårt för eleven att förstå innehållet i texten. Till detta kommer att användandet av enklare ord (exempelvis fågel istället för bofink, hök eller gam) i förlängningen kan göra det svårare för eleven att förstå texten och det kan också vara ett hinder i språkutvecklingen (Lundberg & Reichenberg, 2008).

Nivågraderade texter: I dessa texter har man kontrollerat ordförråd, meningslängd, typografi, komplexitet i händelseförloppet och så vidare, men detta är inte någon garanti för att läsinläringen ska bli lättare eller att texterna är av god kvalitet (Lundberg & Reichenberg, 2008). Läsning är något socialt och man kan läsa (och lära) tillsammans i grupp. Om man arbetar tematiskt så kan eleverna läsa olika texter på olika nivåer men om samma ämne.

Upprepad läsning: Vid upprepad läsning läser eleven om samma stycke flera gånger och man får statistik över hur bra läsningen går och vilka förbättringar som sker. Detta görs under en kort tid och eleven får snabbt feedback på sin utveckling, samtidigt som pedagogen får kunskap om vad eleven behöver träna på (Lundberg, 2010).

5. Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm, Haug och Persson talar om olika perspektiv på specialpedagogik.

Historiskt sett har specialpedagogik varit urskiljande av det onormala och det har inneburit att man segregerat barn i exempelvis olika grupper som erbjudits mer resurser och speciella

lösningar som man ansett vara positiva för dem. Nilholm (2003) skriver att specialpedagogik som verksamhetsområde är förknippat med en definition som med en negativ betydelse då att den vanliga pedagogiken inte räcker till. Det specialpedagogiska är något negativt, ofta segregande. Han talar om tre olika perspektiv på specialpedagogiken: det kompensatoriska, det kritiska och dilemma perspektivet.

Den grundläggande idén för det kompensatoriska perspektivet är att kompensera individer/grupper för deras problem. För att göra det måste man identifiera olika individer/grupper med problem och sedan föreslå metoder och åtgärder för att kompensera för de problem som är typiska för individer/grupper och som de behöver utveckla (Nilholm, 2003). Diagnostiseringen blir central där man kartlägger starka och svaga sidor hos individen, som är bärare av problemet.

Det kritiska perspektivet står i kontrast till det kompensatoriska perspektivet när det gäller kunskapssyn, de anser att kunskap är relativt i förhållande till olika gruppers intressen och till olika sociokulturella och historiska omständigheter. Nilholm (2003) skriver att förespråkarna inom det kritiska perspektivet är mest negativa till begreppet normalitet och vad det kan resultera i, exempelvis speciella grupper som utesluts ur skolans gemenskap. Clark, Dyson and Millward (1998) hävdar att det inte är barns egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik utan det är specialpedagogiken som har sin förklaring i sociala processer såsom dominans av vissa diskurser som kan kopplas till olika professionella intressen (ex medicinsk- psykologisk diskurs), sociala institutioner som skapar specialpedagogik för att klara sina egna tillkortakommanden (skolans misslyckanden) och sist strukturella och socioekonomiska processer som reproducerar samhällsnivåerna. Det kritiska perspektivet är ideologikritiskt och kritiserar specialpedagogikens värderande och marginaliserande effekter. Vad man vill åstadkomma är en skola som kan möta alla barns behov utan ett speciellt språkbruk eller segregande organisation. En fråga är om grupper upptäcks eller om de skapas? Den kritiska hållningen är att grupper skapas och kan därför betraktas som "social konstruktion" och specialpedagogiken tas till när begreppet "en skola för alla" inte kan uppfyllas (Nilholm, 2003).

I dilemmaperspektivet betonar man den grundläggande komplexiteten och motsägelsefullheten i utbildningssystemet. Skolans uppdrag är att man ska fostra, utbilda och förbereda eleverna inför samhällets behov, samtidigt som man ska ge eleverna liknande erfarenheter och individualisera undervisningen. Detta gör att utbildningssystemet får olika dilemman att förhålla sig till och det är viktigt att man har kunskap om hur motsättningar i skolan tar sig uttryck i konkreta verksamheter. Nilholm (2003) säger att kategoriseringar alltid kommer att finnas, oberoende av utbildningssystem. Det finns alltid en orsak till att dessa kategoriseringar görs, de görs inte godtyckligt. I teorin, skriver han vidare, "kan man dekonstruera skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik och olika typer av kategoriseringar av barn men behovet av att på ett differentierat sätt möta barn kommer att vara ett kvarvarande dilemma" (Nilholm, 2003, s. 67). Man ska studera konkreta utbildningssystem utifrån den komplexitet som de existerar i och utifrån de dilemman som uppkommer och som finns. Det finns en risk med de kategoriseringar som finns i specialpedagogisk verksamhet och det är att de blir urskiljande av individer som behöver mer stöd än andra, att man skapar grupper som blir speciella i en negativ bemärkelse. Frågan man måste ställa sig är på vilka grunder man skapar olika grupper? I dilemmaperspektivet vill man se att elever är olika snarare än att se brister hos elever. Ett dilemma är om individen ska

kompensera sina brister eller om det är miljön som ska förändras för att passa alla barns olikheter. I den svenska skolpolitiken utgår vi teoretiskt från inkludering och deltagande som övervägande värden men lagstiftningen tillåter kompensatoriska lösningar som särskola, specialskola och små undervisningsgrupper, vilka är segregering (Nilholm, 2003).

Även Haug (1998) talar om kompensatoriska lösningar. Eleven ska ges möjlighet att fungera genom att man ska tillsätta extra resurser för att kompensera och stärka elevens svaga sidor. Man eftersträvar att eleven ska nå upp till den nivå där andra barn befinner sig och i förlängningen att eleven ska kunna följa den vanliga undervisningen (Haug, 1998). Oftast söker man främst efter neurologiska och psykologiska förklaringar, vilket gör att specialpedagogiken blir underordnad de psykologiska och medicinska rönerna och åtgärderna anpassas efter detta. Specialpedagogikens uppgift blir att kompensera individen utifrån de brister som individen bedöms ha.

Haug (1998) skriver att den segregering integreringen är nära kopplat till det kompenserande perspektivet: alla barn ska gå i skolan men vissa barn måste få speciella arrangemang för att kunna följa undervisningen och i förlängningen samhället, det kan exempelvis vara speciella grupper eller enskild undervisning. Man gör individuella bedömningar om hur undervisningen och stödet ska ges och det är de professionella som gör detta. Utmaningen är att ge individuell kompensatorisk behandling, så att eleven kan anpassas till skolan och samhället. Haug (1998) gör bedömningen att svensk specialundervisning ligger nära den segregering integreringen vilket gör att man använder sig av kompensatoriska metoder och insatser.

Inkluderande integrering innebär att undervisningen sker i klassen där eleven går, detta är knutet till social rättvisa och lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man lägger stor vikt vid social träning och skolan ska vara en plats att vara på, jämfört med den segregering integreringen där skolan är en plats där man först och främst lär sig. Man accepterar att det finns skillnader mellan barn. Alla lärare ska ha kompetens att möta alla elever och att undervisa alla och detta ska leda till att specialpedagogiken inte längre behövs, alla elever kan få undervisning i klassrummet. Utmaningen är att göra skolan i stånd att omfatta alla barn och att lärarna kan arbeta med alla barn (Haug, 1998).

Differentiering är processer som syftar till att kunna möta elevers olika förutsättningar för lärande. Det kan vara att material och undervisning anpassas (pedagogisk differentiering) men också att elever placeras i olika grupper eller skolor efter vilka förutsättningar de har att klara skolans krav (organisatorisk differentiering) (Persson, 2007). I och med grundskolans införande ställdes andra krav på lärarna än tidigare då alla barn ska undervisas tillsammans i klasserna och alla skulle få optimala förutsättningar för sitt lärande. För att klara detta skulle lärarna individualisera undervisningen. Individualisering och pedagogisk differentiering kan sägas ha samma betydelse (Persson, 2007). Skolan är i dag decentraliserad och kommunerna ansvarar för att eleverna ska nå målen. I tidigare läroplaner har värden som solidaritet och gemenskap betonats men med Lpo 94 betonar man mer den enskilda individens behov. Vi ska ha en skola för alla och det innebär att alla ska få en likvärdig utbildning samtidigt som individens olikheter ska tillmötesgå. För att nå dit frågar Persson (2007) om man ska återgå till ett differentierat skolsystem eller till att differentiera hårdare inom skolorna. Begreppet inkludering kommer från en idé om mångfald, och för skolans del handlar det om hur man ska organisera sig (Persson, 1998). Inkludering handlar om att förändra hela skolmiljön för att

anpassa den till mångfalden av elevers olikheter och att ingen ska exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetsskapande (Persson, 2007).

I ett relationellt perspektiv är samspelet mellan olika aktörer på en skola viktigt. Individens agerande ska förstås i relation med andra individer och situationer. Med olika förändringar i elevens omgivning kan man påverka förutsättningar att nå vissa krav eller mål. Läraren ska kunna anpassa undervisningen till olika elever och specialpedagoger ska hjälpa till vid planering av undervisningen. Elever befinner sig *i* svårigheter och för att hjälpa elever arbetar man långsiktigt och ser till hela undervisningssituationen, det är hela skolan som ska arbeta för att elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på en skola (Persson, 2007). Med ett kategoriskt perspektiv ser man elevers svårigheter som en effekt av exempelvis låg begåvning eller jobbiga hemförhållanden. Läraren arbetar som ämneslärare och är mycket fokuserad på ämnesinnehållet. Specialpedagoger arbetar med elever *med* svårigheter. Arbetet är kortsiktigt med eleven som fokus och arbetet görs tillsammans med specialpedagog eller speciallärare (Persson, 2007).

Sammanfattningsvis kan man säga att anhängare av det relationella perspektivet, det kritiska perspektivet och inkluderande integrering har en liknande ambition, att alla barn ska kunna gå i samma skola och delta på sina villkor. På samma gång har det kategoriska perspektivet, det kompensatoriska perspektivet och den segregering integreringen också en liknande ambition då man ser skolan som en plats där alla ska vara för att lära och om elever har svårigheter ska de kompenseras för dessa. Dilemmaperspektivet står mellan de olika perspektiven ovan.

6. Forskningsansats

Husserl, fenomenologins grundare, säger att vi lever i den "naturliga inställningens värld" (Alvesson & Skoldberg, 2008), som är en värld som vi är förtrogna med och tar för givet. Vi har en förförståelse av världen och kunskapen om omvärlden beror på vår förmåga och på vår inställning. Man ska tolka sakerna för att förstå dem och inte bara beskriva dem. För hermeneutikerna är texttolkning utgångspunkten och man måste också ha en förförståelse för det man studerar. Förståelsen hos en del kan endast förstås om den sätts i samband med helheten, och tvärtom. Denna bild av förståelsen brukar beskrivas som en cirkel för att visa hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar (Ödman, 2007). En utveckling är att tolkningen, eller förståelsen förknippas med empati, man lever sig in i den handlandes situation och man kan bara förnimma en annan människa genom intuition. Genom att empatin kompletteras med uttolkarens vidare kunskapsmängd är det möjligt att för tolkaren att förstå aktören bättre än vad hon själv gjort (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Vid en hermeneutisk forskningsansats så vill man tolka världen och det man undersöker så att man på det viset vinner ny kunskap. Med den hermeneutiska forskningsansatsen blir den studerandes egen röst hörd och detta kan resultera till pedagogiska åtgärder och ett förändrat bemötande. De deltagandes livsvärldar tolkas av forskaren, som gör detta genom sin livsvärld och forskarens förförståelse kan bli en belastning som kan resultera i att slutsatser görs som inte har tillräcklig grund i empirin. Med en hermeneutisk forskningsansats är det omöjligt att komma fram till en definitiv sanning (Karlsson, 2009). När man gör en undersökning med hermeneutisk forskningsansats så gör man en undersökning utifrån tolkningar och analys av

olika utsagor, observationer och texter men som tolkare är vi alltid påverkade av vår historia och det sammanhang som vi lever i (Ödman, 2007).

Fördelen med hermeneutiken är att du vinner ny kunskap och du får kunskap om både helheten och delarna, de är beroende av varandra. Den stora nackdelen med hermeneutik är att du aldrig kan få en total sanning, men med vilken metod eller forskningsansats kan du få det? Det viktigaste är kanske att man kan vinna viss ny kunskap och sedan försöka att förhålla sig till det: "Have we learned something about this case that can inform us about another case?" (Nordevall & Möllås & Ahlberg, 2009, s. 180).

7. Metod

I metoddelen kommer jag först att redogöra för valet av metod, efter det kommer jag att redovisa urval och genomförande. Slutligen beskriver jag att kort hur jag har bearbetat och analyserat resultatet.

7.1 Val av metod

De vanligaste metoderna man använder vid en hermeneutisk forskningsansats är olika typer av intervjuer och texttolkning. I den här undersökningen har jag använt mig av kvalitativa intervjuer för att få veta hur specialpedagoger, som arbetar på skolor i de senare åren i grundskolan, resonerar kring läs- och skrivsvårigheter (Trost, 2005). Jag har intervjuat sex specialpedagoger som arbetar på skolor med de senare åren i grundskolan och eftersom det handlar om upplevelser och känslor har jag använt mig av halvstrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009), jag är intresserad av specialpedagogernas personliga uppfattningar och tankar om läs- och skrivsvårigheter. Jag kommer att utgå från en intervjuguide (se bilaga) men jag kommer att anpassa följdfrågorna efter person och situation (Trost, 2005). Jag kommer inte att göra tolkningar av texter i olika dokument i den här undersökningen då jag inte anser att tid finns men det vore intressant att se om det finns något skrivet om läs- och skrivsvårigheter i de undersökta skolornas lokala arbetsplaner eller i kommunernas skolplan, hur man har formulerat texten samt hur detta följs.

Fördelen med metoden jag valt är att de intervjuade specialpedagogernas och min egen förförståelse, genom mina tolkningar och analyser, blir hörda (Kvale & Brinkmann, 2009). Många kan tycka att detta inte är vetenskap då man inte finner någon total sanning, men kvantitativa undersökningar kan också tolkas, även om resultaten går att mäta (Trost, 2001). Ett mått på något behöver dock inte alltid säga så mycket om kvaliteten eller vad det står för (exempelvis orsak och innehåll). Syftet med den här undersökningen är inte att nå någon total sanning och jag hade eventuellt kunnat göra en kvantitativ undersökning för att få svar på mina frågor (se bilaga). Syftet och forskningsansatsen skulle i en kvantitativ undersökning vara annorlunda än den jag valt och frågorna och resultatet hade fått en annan karaktär (Trost, 2001).

7.2 Urval och genomförande

Eftersom syftet med den här undersökningen är att undersöka hur specialpedagoger resonerar kring elever som har läs- och skrivsvårigheter ville jag intervjua specialpedagoger (Trost, 2005). Jag valde att intervjua sex specialpedagoger i olika kommuner i Sverige. De har arbetat olika länge och de har olika bakgrund. För att få informanter ringde jag till olika skolor och bad att få prata med deras specialpedagog. Jag hade inte några specifika krav på informanterna utan det blev ett bekvämlighetsurval, jag intervjuade dem som tackade ja till min förfrågan. Jag hade bestämt antalet informanter i förväg vilket gjorde att jag fick kontakta sju specialpedagoger, en specialpedagog ansåg jag inte tillhöra den grupp av specialpedagoger som jag ville intervjua då denne arbetar med yngre elever. Jag presenterade mig och jag följde Vetenskapsrådets etikregler (2002) för god forskningssed. Jag informerade informanterna om vad jag hade för syfte med intervjun, att det vi talade om under intervjun skulle vara konfidentiellt och att det enbart skulle vara jag som uppsatsskrivare som skulle känna till deras identiteter samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Alla tillfrågade sa ja till att bli inspelade. Vid alla intervjuer satt vi i enskilda rum, antingen deras arbetsrum, undervisningsrum eller konferensrum på deras arbetsplatser, de fick själva välja var intervjun skulle äga rum. Före intervjun hade jag informerat informanterna om att intervjun skulle ta cirka fyrtio minuter och att jag hade förberett ett antal frågor (se bilaga). Dessa frågor använde jag mig av vid alla intervjuer men jag ställde även följdfrågor och anpassade dessa efter informant och situation. Jag hade inte mycket tid på mig att få informanterna att känna sig trygga och bekväma med mig då jag hade kort om tid. Min ambition var att intervjun skulle bli som ett samtal och att vi skulle följa min intervjuguide som ram (Trost, 2005).

Efter intervjun skrev jag ner intervjun. Jag följde Trosts (2005) rekommendationer och transkriberade det mesta. Anledningen till att jag inte skrev ner allt ordagrant var att man, trots att alla ord finns med så kan man missa många subtila signaler såsom pauser och tonfall. Detta kan vara svårt att få med vid en komplett transkription och därför valde jag att lyssna flera gånger på mitt inspelade material vid bearbetningen och att ha utskriften som ett komplement. Jag har valt att skriva ut intervjuerna med skriftspråket som bas, detta för att det ska vara lättare att läsa och då en transkribering är att transformera och i förlängningen ”att förråda” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 194). Då specifika namn på verksamheter har förekommit har jag valt att använda generella termer och namnen på specialpedagogerna är fingerade.

7.3 Bearbetning och analys

Redan då man samlar in data börjar man omedvetet att analysera dem (Trost, 2005). Jag valde dock att vänta med att börja analysera utskrifterna innan alla intervjuer var gjorda. Vid bearbetningen av materialet kategoriserade jag svaren efter olika ämnen som jag kunde urskilja. Jag läste igenom svaren och lyssnade på intervjuerna många gånger för att finna likheter och skillnader, detta för att försöka behålla ”den nära kontakt med den ursprungliga muntliga diskursen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 215). Jag markerade uttalanden med överstrykningspenna, en färg för varje kategori av svar. Därefter ”klippte jag ut” uttalanden i mina transkriptioner och klistrade in dem i olika dokument i Word, som jag namngav beroende på kategori (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informanternas svar analyserade jag med utgångspunkt i Nilholm (2003), Haug (1998) och Perssons (2007) perspektiv på specialpedagogik för att se vilka perspektiv specialpedagogerna har på läs- och skrivsvårigheter.

8. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppen reliabilitet och validitet härstammar från den kvantitativa undersökningsterminologin. Vid kvalitativa undersökningar är det naturligtvis också viktigt med reliabilitet och validitet men termerna får en lite annan innebörd än vad de traditionellt sett har (Trost, 2005). Kvale och Brinkmann (2009) tolkar om begreppen och de formulerar dem så att de blir relevanta till intervjuundersökningar.

Med reliabilitet eller tillförlitlighet menas att en mätning är ”stabil”, att den inte är påverkad av slumpen och att alla informanter skall ha haft samma förutsättningar under intervjutillfället. Man brukar också säga att man ska kunna göra om mätningen vid ett annat tillfälle och få samma resultat, vilket förutsätter ett statistiskt förhållande (Trost, 2005). När det gäller reliabilitet så är det skillnad mellan kvantitativa och kvalitativa undersökningar. Kvantitativa undersökningar bygger på att man mäter något, man anger värden och variabler medan man i kvalitativa undersökningar strävar efter att förstå hur den intervjuade tänker och känner. I kvantitativa studier ska man eftersträva en hög grad av standardiserad situation för att kunna få hög reliabilitet men den kvalitativa intervjun kräver låg grad av standardisering då det är avvikelsen, det som skiljer sig, som är intressant för analysen av intervjun. Svaren behöver inte bli likadana på alla frågor i intervjun eftersom människan lever i ett sammanhang och är deltagare i en process (Trost, 2005).

Den här undersökningen bygger på kvalitativa intervjuer och en hermeneutisk forskningsansats vilket betyder att jag med min studie vill försöka tolka det informanternas uttrycker i intervjuerna. I bearbetningen och analysen kommer att lyfta fram likheter och skillnader i svaren men jag kommer också att lyfta fram uppfattningar och uttalanden som avviker och sticker ut. Mina tolkningar kommer naturligtvis att vara påverkad av mina erfarenheter och min kunskaps- och människosyn och mina resultat är bara en del av en sanning. En annan intervjuare skulle eventuellt fokusera på andra uttalanden än vad jag har gjort i den här undersökningen. Om man skulle välja att göra om den här undersökningen skulle man troligtvis inte få samma svar som jag har fått men man kanske skulle kunna få liknande svar och det skulle vara intressant.

Traditionellt sett avser man med validitet att man ska mäta det man avser att mäta. Vid kvalitativa intervjuer vill man komma åt vad den intervjuade menar med hur han eller hon uppfattar ord eller en företeelse. Med kvalitativa intervjuer som metod frågar man sig om man undersöker det undersökningen är avsedd att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009). Man ska ha ett kvalitativt förhållningssätt, såsom moralisk integritet och etiskt förhållningssätt under hela forskningsprocessen och undersökningen. En uppfattning om validitet är att intervjupersonerna i en intervjuundersökning ofta är för få och resultatet därför inte är generaliserbart. Enligt humanistiska uppfattningar är varje situation unik och Kvale och

Brinkmann (2009) frågar varför man måste generalisera? Enligt dem är det samhällsvetenskapliga synsättet på kunskap det som bygger på att man ska hitta gemensamma lagar som gäller för alla, i alla tider, men motsatsen är synen på kunskap som något socialt och former av förståelse och handling i den sociala världen där varje situation är unik (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som uppsatsskrivare ska man ha ambitionen att arbeta enligt Vetenskapsrådets etikregler (2002) och att vara trovärdig i sitt arbete. Frågan om man undersöker det man ska undersöka är naturligtvis viktig och jag bedömer att jag i den här undersökningen har jag undersökt hur specialpedagoger resonerar kring läs- och skrivsvårigheter. Detta är säkert möjligt att göra även med andra metoder. Jag hade exempelvis kunnat göra en kvantitativ undersökning men då hade jag inte valt en hermeneutisk ansats. Resultatet i den här undersökningen är inte generaliserbart, mina informanter är få till antalet och det är inte heller min avsikt att generalisera utifrån mina resultat.

9. Etik

Fyra etiska huvudkrav ställs på forskningen enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002):

1. Informationskravet: de personer som berörs av studien skall informeras, både om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt.
2. Samtyckeskravet: deltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan och när som helst har rätt att avbryta den.
3. Konfidentialitetskravet: största möjliga konfidentialitet ska ges till dem som deltat i studien, vilket innebär att enskilda individer inte ska kunna identifieras av utomstående.
4. Nyttjandekravet: uppgifter som samlats in om enskilda personer får endast användas i innevarande forskningsstudie.

Vid intervjutillfället frågade jag informanterna ännu en gång om jag hade tillåtelse att spela in intervjun, vilket alla godkände. Jag presenterade mig och mitt syfte med intervjun igen och jag informerade informanterna även att medverkandet var helt frivilligt och att de kunde avbryta intervjun om och när helst de ville. Jag informerade dem om att jag enbart skulle använda informationen som jag fick i intervjuerna till undersökningen och att deras medverkan var konfidentiell varefter jag har använt mig av fingerade namn på personer och verksamheter. Efter undersökningens publicering raderar jag inspelningarna och jag kommer även att förstöra utskriftena.

Ett etiskt dilemma som jag haft är hur jag ska skriva fram det informanterna har sagt i förtroende till mig så att de känner igen sina uttalanden om de skulle läsa studien, samtidigt som deras identiteter ska kunna förbli konfidentiell. På samma gång som jag ska redovisa resultatet, som i det här fallet är uttalanden från informanterna, så är min ambition att alla informanter ska kunna läsa den här studien och känna igen det sagda utan att känna att de har blivit missförstådda eller misstolkade.

10. Resultat

I resultatdelen kommer jag att utgå från citat och jag kommer att presentera specialpedagogernas resonemang kring olika påståenden. Varje resultatdel avslutas sammanfattande reflektioner av resultaten. Jag har delat in svaren i olika påståenden och de är:

- Specialpedagogerna definierar läs- och skrivsvårigheter
- Upptäckt samt förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter
- Metoder och insatser i arbetet med läs- och skrivsvårigheter
- Verksamhetens organisation kring läs- och skrivsvårigheter
- Specialpedagogernas uppfattningar om uppdraget kring läs- och skrivsvårigheter
- Specialpedagogernas visioner kring läs- och skrivsvårigheter
- Specialpedagogernas syn på fortbildning och forskning i läs- och skrivsvårigheter

Jag har besökt sex skolor och de är blandade i åren F-9, 4-9 och 7-9. De flesta specialpedagoger jag har intervjuat arbetar med elever i år 4-9, en specialpedagog arbetar med F-9. Skolorna är belägna både i städer och lantligt. Jag har valt fingerade namn till informanterna: Beata, Lydia, Barbro, Angela, Virginia och Anna. Jag gick efter de sex första namnen i almanackan och gav informanterna namnen i den ordning som jag hade intervjuat dem.

- Beata arbetar på en F-9 skola med ca 550 elever men hon arbetar mest med år 5-9. Hon har arbetat som specialpedagog i fyra år och hennes tjänst är på 70 %. Beata är svensk-fransk lärare i grunden.
- Lydia arbetar på en 7-9 skola med ca 400 elever. Hon har arbetat som specialpedagog i åtta år och 1,5 år på den här skolan. Hennes tjänst är på 70 %. Lydia är fritidspedagog i botten och hon har även läst en kurs i svenska (30p) och grundläggande matematik (20p).
- Barbro arbetar på en 4-9 skola med ca 400 elever. Hon har arbetat som specialpedagog i elva år och hennes tjänst är på 100 % men i dagsläget arbetar hon 50 % som speciallärare. Barbro är socionom och mellanstadielärare i botten.
- Angela arbetar på en 6-9 skola med ca 450 elever. Hon har arbetat som specialpedagog i nio år och hennes tjänst är på 90 %. Angela är från början mellanstadielärare och montessorilärare.
- Virginia arbetar på en F-9 skola med ca 350 elever. Hon har arbetat som specialpedagog i 19 år och hennes tjänst är på 100 %. Virginia är från början

lågstadie lärare, mellanstadie lärare och speciallärare. Hon har läst en kurs i dyslexi (10p) och dyskalkyli (10p) samt andra ”småkurser”.

- Anna arbetar på en F-9 skola med ca 600 elever men hon arbetar mest med år 5-9. Hon har arbetat som specialpedagog i fyra år och hennes tjänst är på 60 %. Anna är engelsk-svensk lärare, mellanstadie lärare och montessorilärare i botten.

10.1 Specialpedagogerna definierar läs- och skrivsvårigheter

”Läs och skrivsvårigheter är när det leder till problem i skolan och i vardagen.”

”Väldigt ovetenskapligt definierar jag det som att man har inte förmåga att uttrycka sig, ta till sig genom läsning och skrift på ett åldersadekvat sätt. Så att man kan ta till sig undervisningen.”

De flesta av specialpedagogerna i undersökningen är relativt överens om vad läs- och skrivsvårigheter är för något, det definieras som ett problem som uppstår när eleven inte kan läsa och skriva och det blir ett problem i skolan för eleven vilket kan påverka elevens utveckling. Det eleverna har svårt för är att koda av, att förstå det man läser, stavning, skriva och organisation (hur man lägger upp en berättelse, röd tråd).

”Det här med att man inte kan stava eller skriva orden på ett läsligt sätt eller så i dag så är det inget problem det är något man kan leva med och som man kan handskas med. Jag har ett exempel här på skolan att det går att handskas med det här problemet.”

Angela är den av specialpedagogerna som inte ser läs- och skrivsvårigheter som ett gemensamt problem utan hon delar upp läs- och skrivsvårigheter och säger att man kan leva med att stava och skriva ”sämre” i dag. Stavning och skrivning behöver inte bli något problem utan ”man kan handskas med problemet”.

”När det blir ett hinder för elev och lärare och för fortsatt utvecklig.”

”När skolan upplever det som ett hinder.”

Lydia säger att det inte alltid är eleven eller föräldrarna som upplever att eleven har läs- och skrivsvårigheter utan lärarna på skolan upplever att eleven har svårigheter att följa undervisningen och att detta beror på läsning och skrivning.

”De erkänner att de är så läsovana.”

”De tycker att det är tråkigt att läsa, de orkar inte läsa, de vill inte läsa och de har inte läst en bra bok i hela sitt liv. De tycker att det räcker med att läsa texterna på datorn och tv:n och de har inte blivit uppmuntrade att läsa böcker hemma.”

Virginia säger att det inte alltid är läs- och skrivsvårigheter som gör att eleverna får svårigheter i skolan utan att det är läsovana. En del elever är mycket ovana läsare och de har bara läst när de varit tvungna till det. Oftast är det pojkar (ca fyra till sex pojkar i varje klass, det finns någon flicka) som är ovana läsare.

”Vi använder ordet läs och skriv men vi tittar inte på vad det är egentligen.”

”Idag använder vi ordet mer lättvinnigt och innebörden av ordet har ändrats under de åren som jag har arbetat.”

”-Ja, ja det är läs och skriv”

Lydia diskuterade begreppet läs- och skrivsvårigheter och vad det innebär samt hur begreppet har förändrats under de senaste åren. Hon säger att termen läs- och skrivsvårigheter används oftare och med en annan innebörd i dag men man funderar inte på vad det innebär. Hon menar att det är många som ”viftar bort” problemet genom att säga att det är ”läs och skriv”. Detta tycker hon gäller generellt för specialpedagoger, lärare och elevhälsoteam. För fem, tio år sedan var man relativt strikt med vad man menade med läs- och skrivsvårigheter tycker Lydia och de eleverna som då fick veta att de hade läs- och skrivsvårigheter fick hjälp på ett annat sätt än vad elever som får veta att de har läs- och skrivsvårigheter får i dag. De fördelar som följer med att uttrycket har blivit mer tillgängligt är att det inte längre innebär att man får en stämpel om man har läs- och skrivsvårigheter men nackdelen är att man kan missa elever som har läs- och skrivsvårigheter då man i vissa fall ger eleven en bok på band och inte ser att det är specifika läs- och skrivsvårigheter.

Sammanfattande reflektioner

Läs- och skrivsvårigheter är ett vitt begrepp och det finns olika definitioner (Druid Glentow, 2006, Lundberg, 2010, bland andra). Specialpedagogerna i undersökningen har relativt lika definition av vad läs- och skrivsvårigheter är för något: Skolans verksamhet bygger på att man ska kunna ta till sig information via skrift och man ska kunna uttrycka sig på olika sätt. Om man har svårt för att tillägna sig information så kan det bli problem för eleven. En specialpedagog delade upp läs- och skrivsvårigheter i två färdigheter, läsa och skriva. Hon sa att skrivningen i dag inte behöver bli något problem för elever utan ”man kan handskas med problemet”. Riktigt hur man gör för att ”handskas med problemet” kom inte fram i intervjun men jag tolkar det så att med datorer och stavningskontroll som finns att tillgå i dag kan elever som har svårt att stava och skriva få god hjälp. Det räcker inte med att enbart kunna läsa texter på datorn och tv:n för att nå målen i år nio. För att läsa texter på datorn måste man dessutom träna sig i källkritik och det kan också vara svårt att veta hur man sållar i all information och hur man ska förhålla sig (när de ska läsa översiktligt, kritisk eller konstruktivt) till all information som finns på Internet (Westlund, 2009).

Att skolan upplever att elever har läs- och skrivsvårigheter och inte elever och föräldrar gör det kan skapa problem för skolan. För att nå målen i skolan är det viktigt att elever är medvetna om målen och att de vet vad som krävs för att uppnå dem. Om eleverna är läsovana måste man försöka att få dem motiverade att läsa böcker, att börja läsa böcker. För att göra detta måste man avsätta tid i skolan då eleverna ska läsa samt måste man veta vad eleven har för intressen så att man kan erbjuda rätt bok till rätt elev (Lundberg, 2010). I USA har man ett uttryck som heter ”Just right book” (Lucy Calkins, muntlig kommunikation 20091020) vilket betyder att man ska ha rätt nivå på boken till eleven. Man måste förstå 95 % av orden i boken för att tillgodogöra sig innehållet och för att kunna lära sig de övriga fem procent av orden. För att eleven ska känna att man får ett utbyte av boken är det viktigt att läsandet blir något som berör och som man har en förförståelse av (Lundberg, 2010).

Som specialpedagog tillägnar du dig specialkunskaper inom vissa områden och det är lätt att vissa begrepp och fackuttryck används utan att man reflekterar över innebörden av orden. Detta sker även i situationer med andra yrkesgrupper och även med elever och föräldrar. För

att synliggöra dem och inse att innebörden av orden kan tolkas olika är det viktigt att kontinuerligt diskutera och jämföra begrepp.

10.2 Upptäckt samt förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter

”Läraren upptäcker att eleven inte förstår. De elever som vi upptäcker pratar vi om, speciallärarna och rektorerna och jag och hela elevhälsan.”

”Han fick inte godkänt i svenska och hon (läraren, min not.) kunde inte förstå vad det var och då såg jag att det fanns brister i det fonologiska och då bad jag ... göra djupare analyser inom det området och då såg vi det.”

De finns olika sätt att upptäcka läs- och skrivsvårigheter. Det vanligaste sättet är att lärarna på skolan upptäcker att eleven har svårt för att läsa och skriva och vidarebefordrar den informationen till specialpedagogerna. I andra fall kan det vara eleven som misslyckas i skolan och då inte får betyg. När detta sker diskuterar man detta i arbetslagen och sedan i elevhälsoteamet och försöker att se vad man kan sätta in för åtgärder. Ibland kan det vara odefinierade svårigheter och både Anna och Lydia säger att det inte alltid är det man tror men Anna säger: ”... ofta bottnar svårigheterna i någon läs- och skrivdefekt”.

”Man brottas med sig själv om man ska utreda, vad som är bäst föreleven. Eller ska man tänka som det är skrivet att alla elever har rätt att få hjälp utifrån sina behov?”

”Man behöver inte göra en utredning utan man kan erbjuda hjälp ändå och det finns mycket hjälpmedel.”

Beata säger att det står tydligt i styrdokumentet att alla elever har rätt till hjälp vid behov och hon undrar om det är rätt att utreda. Lydia säger att man inte behöver utredningar för man kan hjälpa eleven ändå, det finns många olika sätt att hjälpa på. Att upptäcka elever som har läs- och skrivsvårigheter bland äldre elever är viktigt tycker alla specialpedagogerna men de väljer att inte screena eleverna.

”Det är när vilja och glädjen finns som man ska sätta in arbetet, senare blir det pinsamt och då har det redan blivit sådana svårigheter i alla ämnen.”

Virginia är ensam specialpedagog på en F-9 skola och hon har ansvaret för alla elever på skolan hon arbetar på. Detta gör att hon tidigt ser om elever har svårt för att lära sig läsa och skriva. Hon säger att hon: ”... lägger krutet på de lägre åldrarna för sen är det för sent”. Alla specialpedagoger jag intervjuade svarade att det är i de yngre åldrarna som man arbetar förebyggande med läs- och skrivsvårigheter.

”Barnen lär sig tidigt genvägar att dölja”

”Barn vill dölja det de inte kan och vår uppgift är att upptäcka och göra.”

Elever kan låtsasläsa och eleverna ”luras” så att man inte upptäcker att de har svårt för att läsa och skriva. Detta kan fungera bra under lång tid men när eleverna blir äldre blir texterna för svåra och då upptäcks oftast problemet.

”Det är svårt att upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter på den här skolan eftersom problemen är så svårbedömda.”

Barbro arbetar på en skola med hög andel elever som har ett annat språk än svenska som första språk. Hon säger att det är mycket svårt att bedöma om elevens svårigheter bottnar i läs- och skrivsvårigheter eller om det beror på andra orsaker.

”Det är inte fel på planen men det fungerar olika bra.”

”När det har varit många rektorsbyten blir man osäker på vem som ska göra vad och det är inte bra.”

Alla specialpedagogerna arbetar med överlämningar. Dessa kan gå till på olika sätt och det är inte alltid säkert att informationen förs vidare, trots överlämningar. Specialpedagogerna säger att överlämningarna oftast fungerar bra men alla är övertygade om att de kan bli bättre. En annan faktor som är viktigt i det här arbetet är att det är någon som har det övergripande ansvaret för att möten kommer till stånd och att informationen överlämnas. På vissa skolor har man en överlämningsplan för att man ska kunna kvalitetssäkra arbetet. I vissa fall är det specialpedagoger som är ansvariga för överlämningar men ofta är det rektor som ansvarar. Många rektorsbyten och bristen på kontinuitet har gjort att överlämningarna inte alltid fungerat som det är tänkt.

”Det är viktigt att veta exakt vad som är svårt.”

”Skulle önska att det kom från kommunen, att alla gjorde samma.”

”Med de nya testen och planen så kommer ingen undan.”

”Jag fick inte tillräckligt med kunskap om vilka tester som finns. Det är inte helt enkelt. När ska man använda? Vad är bäst?”

Flera specialpedagoger vill veta exakt vad problemet består i för eleven så att man kan sätta in rätt stöd och hjälp. För att få den kunskapen vill man använda sig av tester och Beata vill ha samma tester i hela kommunen. Virginia säger att med testerna kan man inte komma undan, då får man ren information, ren fakta som gör att man måste handla. Anna tycker också att man inte får med sig den kunskapen på utbildningen, det är svårt att veta vilka tester som är bra och när man ska göra dem.

”Det finns ett nytt test som heter Logos... jag skulle behöva det testet här på högstadiet.”

I dag har en kommun som jag besökte ett test som heter Logos. Virginia berättar att en specialpedagog på en annan skola i hennes kommun fick gå en utbildning som ger kompetens att utföra testet. Virginia talar om en besvikelse över att inte ha fått gå utbildningen som krävs för att få göra testet Logos och hon uttrycker att det är bra att testa elever för att på det sättet få kunskap om vilka svårigheter som elever kan ha.

”Förr hade alla i år sju ett test... jag har alltid varit väldigt kritisk mot det här, det säger mig väldigt lite, det kan ge mig en fingervisning om någon har läs- och skrivsvårigheter om man tittar på olika resultat.”

”Att ytterligare göra tester när elever redan vet att de inte kan är att sänka dem ännu mer... vi ska köpa in Skolverkets nya diagnosmaterial för att vi ska ha ett gemensamt instrument ”

Angela är kritisk till tester och speciellt till tester som görs slentrianmässigt, som man tidigare gjorde i hennes kommun, man screenade alla elever i år sju. Detta ifrågasatte hon och idag har man avskaffat screening i hennes kommun. Alla skolor utformar sin egen verksamhet och hur man ställer sig till tester. Lydia säger att orsaken till att man väljer att inte testa när nya elever

i år sju kommer till skolan hon arbetar på är att elever som har läs- och skrivsvårigheter redan vet om det och att man genom testningen kan göra att de eleverna kan få ännu sämre självförtroende och självkänsla än vad de kanske redan har. Samtidigt är hon positiv till att alla på skolan ska ha samma material vid testning.

Sammanfattande reflektioner

Det är bättre att upptäcka läs- och skrivsvårigheter sent än aldrig men det optimala är att upptäcka det så tidigt som möjligt, både för att kunna sätta in åtgärder och träning så att eleverna inte kommer ”efter” så mycket men också för att förhindra att elevernas självkänsla får en negativ utveckling (Høien & Lundberg, 1999). Att det är i de yngre åldrarna som man ska upptäcka att elever har läs- och skrivsvårigheter är specialpedagogerna överens om. Om jag hade gjort en undersökning med specialpedagoger som enbart arbetar med elever, som går de första åren i skolan, är det möjligt att jag hade fått samma svar, att de vill upptäcka läs- och skrivsvårigheter så tidigt som möjligt och att de är mycket observanta på hur elever lär sig läsa och skriva. Med de yngre eleverna vill man ha kunskap om vad de kan och hur de utvecklas och för att göra detta har man olika ”kontrollstationer” som jag tolkar som tester (screening) där man kontrollerar att alla elever ”hänger med” och utvecklas.

Undersökningar visar att ett medvetet arbete med yngre barn kan förebygga att elever som riskerar att få svårt med att lära sig läsa och skriva kan nå samma nivå som elever som inte riskerar detta, exempelvis språklekar och Bornholmsmetoden (Høien & Lundberg, 1999). Förebyggande arbete kan också vara att tidiga insatser sätts in ”så snart man upptäcker att vissa barn inte klarar att följa den vanliga undervisningen” (Frost, 2002, s. 53). Överlämningar ses av specialpedagogerna som förebyggande arbete mot läs- och skrivsvårigheter. Trots att överlämningar äger rum betyder det inte så att all information kommer fram till undervisande lärare. Att det är någon som är ansvarig för överlämningarna är viktigt annars är det lätt att det ”faller mellan stolarna”.

Läs- och skrivsvårigheter hos barn som inte har svenska som första språk kan vara svårt att uttala sig om då språket inte har utvecklats tillräckligt för att man ska kunna avgöra om det är läs- och skrivsvårigheter eleven har eller om det är språkliga svårigheter som beror på förstaspråket. Svårigheter hamnar i ett annat perspektiv med elever som inte har svenska som sitt första språk. Problematiken kan också bli svårare att kartlägga och överblicka då det kan finnas flera faktorer som gör att elever hamnar i svårigheter, elevens upplevelser och erfarenheter som de bär med sig kan spela en roll i språkutvecklingen.

Fördelen med att utreda är att man kan få mer kunskap om vad eleven har svårt med. Forskare i Konsensusprojektet (Lange & Myrberg, 2006) anser att skolan har otillräckliga kunskaper om elevernas läs- och skrivutveckling och att normerande test skulle användas mer i dag. Det som är nackdelen med testerna är att kopplingen mellan tester och pedagogiska åtgärder är för svag och det svåra blir att veta hur man ska arbeta med den kunskap som man kan få med testning. Om man inte kopplar testerna till pedagogiska åtgärder blir testningen meningslös och i vissa fall kan det vara skadligt (Lange & Myrberg, 2006). Önskan att vilja ha samma tester i kommunen kan bero på olika saker men en orsak till detta kan vara att med tester som mätinstrument kan man göra jämförelser i kommunen och någon annan tar ansvaret för hur

man mäter och bedömer om en elev har svårigheter eller inte. Då det inte förekommer någon screening med de äldre eleverna beror testningen på vilken lärare man har, lärarna och specialpedagogerna har vissa tester som de gör om det visar sig att elev inte följer med i undervisningen eller om man av annan orsak befarar att en elev har läs- och skrivsvårigheter.

Andra yrkesroller som dyslexipedagog, som förekommer på en av skolorna som jag besökte, gör att kunskapsnivån bland personal på skolan ökar men också att ett visst revirtänkande kan uppkomma. Med revirtänkande menar jag att det bara är viss personal med en viss kunskap som kan utföra vissa uppgifter. En traditionell uppgift kan vara att ställa diagnos. Idag är det en medicinsk diagnos som ska ställas vid exempelvis en dyslexidiagnos men med kompetens som dyslexipedagog och med redskap som tester som Logos möjliggör detta att förskjutningar i uppdrag kan bli möjliga.

Det krävs mod och övertygelse för att gå mot inarbetade mönster och ifrågasätta arbetssätt men om man gör det kan man förändra verksamheter och arbetssätt. När man genomför en förändring som Angela gjorde i sin kommun måste man ha självförtroende och veta att man utan tester tror sig kunna upptäcka, veta om, och hjälpa alla elever som har läs- och skrivsvårigheter. Det är inte alltid lätt att tolka om specialpedagogerna tycker att tester är positivt eller negativt då många inte använder sig av det aktivt, de screenar inte, och alla reflekterar inte över användningen av tester. De kan också ha en tvetydig inställning till testning. Om skolan som ska lämna över elever har testat och vet om vilka svårigheter elever har kan man på den mottagande skolan vara kritisk till tester, man får ju förhoppningsvis informationen man behöver ändå.

Om det är så att inte tester ger specialpedagogerna ny information kan man fråga sig varför man inte litar på sin intuitiva kunskap utan man måste få mycket konkret kunskap att förlita sig på när det gäller en elevs färdighet. Möjligen kan det vara så att man både vill klargöra för eleven och de som finns runt eleven; föräldrar, lärare med flera, att det finns ett problem men det kan också vara så att man måste påvisa att det finns ett problem för ledningen på skolan för att få tillgång till vissa resurser (Lange & Myrberg, 2006). Att ”bara” ha svårt för att läsa och skriva kanske inte räcker för att få tillräckligt hjälp i skolan för att kunna klara sina studier?

10.3 Metoder och insatser i arbetet med läs- och skrivsvårigheter

”Rydaholmsmodellen. Jag gick den utbildningen för ett år sedan och jag har utbildat speciallärarna. Vi har använt den på femton elever här. Vi har sett mycket goda resultat”

”Och så har jag en elev som jag vill testa den här Rydaholmsmetoden på.”

”Visst skulle jag vilja lära mig mer metoder.”

En metod som Beata och Anna lyfter fram är Rydaholmsmetoden och de är mycket positivt inställda till metoden. Anna har börjat arbeta med den och hon tycker att hon har sett mycket goda resultat med den. Hon är medveten om att det är bra att ha kunskap om olika metoder eftersom eleverna kanske inte utvecklas med en metod. Beata har ännu inte provat metoden men skulle gärna vilja arbeta med den.

”Vi jobbar efter varje elev”

”Ett generellt sätt att arbeta med läs- och skrivsvårigheter, det har vi inte.”

”... genom samtal med lärare där man har individen i fokus..”

Ingen av de andra fyra specialpedagogerna talar om någon speciell metod som en åtgärd på läs- och skrivsvårigheter utan de talar om datorprogram som t ex. Lexia och kompenserande åtgärder för eleverna.

”Det inte är möjligt att t ex. alla elever i år 8 ska kunna ha samma material”.

”Lärare har material som är likadant men på olika nivåer för att eleverna ska ha möjlighet att vara med, exempel klassiker”

Beata säger att man måste fundera på hur man som lärare arbetar i klassrummet, vilka arbetssätt man har och hur man anpassar undervisningen till eleverna. Hon säger att alla elever på skolan hon arbetar på ”ska vara samma, arbeta med samma saker och prestera samma resultat”. Lydia säger att man exempelvis kan ha olika nivåer på böcker när man läser klassiker.

”Att få sitta med en vuxen och få ställa frågor och få hjälp hela tiden, det är viktigt också. Man talar om inkludering men jag tror ändå att det är väldigt viktigt”

Beata säger att ibland är det tillräckligt att bara få sitta med en vuxen och få arbeta. Vid ett sådant tillfälle får eleven möjlighet att fråga och få direkt feedback på det han eller hon gör.

”Och vi har en bibliotekarie på heltid och hon går in och har bokprat också så hon stimulerar att läsa på egen hand.”

På alla skolor jag besökte fanns ett bibliotek i anslutning till skolan. Bibliotekarierna besökte skolorna och hade boksamtal och eleverna kunde besöka biblioteken och få rätt bok rekommenderad.

”Oftast går det att lösa de saker som eleven behöver”

Lydia samtalar med eleven för att se vad han/hon vill ha för stöd och hjälp. Efter detta samtalar man tillsammans med läraren och det går oftast att finna lösningar som förbättrar elevens skolsituation.

”En äldre elev sa till mig: det är inte så konstigt, där har du dem som bryr sig och där har du dem som inte bryr sig. Det är motivation. Så har vi gruppen som är jätteambitiösa, som klarar sig utan hjälp.”

Barbro pratar om hur viktig motivationen är för elever, att ibland klarar de saker trots att det ser omöjligt ut från början.

Sammanfattande reflektioner

Om man har kartlagt vad problemet består i och kommit fram till att eleven har läs- och skrivsvårigheter så kopplas en åtgärd till svårigheten. I vissa fall använder man sig av en speciell metod för att nå utveckling och man kan fråga sig om det är metoden som är så bra eller att man har satt in en åtgärd som resulterar i framsteg för eleven. Arbeta med en metod

som inte är vetenskapligt beprövad behöver inte vara skadlig men tiden eleven lägger på arbetet med metoden kan läggas på en metod som är vetenskapligt framtagen för att säkerställa att eleven får den hjälp han/hon behöver (Lange & Myrberg, 2006).

Vad jag kunde se i intervjuerna så är det vanligt att man har kompensatoriska lösningar och att inte någon långsiktig träning sker för att eleven ska utveckla sina färdigheter, det som förekommer är intensivträning, och det är inte alla elever som behöver träning som får det. Varför man inte tränar färdigheterna i särskild stor utsträckning fick jag inte några svar på men en anledning kan vara att man inte har tid, arbetet i klassrummet ska följas och därför blir det kompenserande hjälpmedlen ett verktyg för eleven och träning prioriteras bort. En annan anledning kan vara att man "tränar under arbetets gång", genom att man utför uppgifterna i skolan tränar man färdigheterna. Syftet med läsning och skrivning ska vara att du utför ett arbete för att få effekt och det är viktigt att eleverna får tillräckligt med tid för inläring och träning (Lange & Myrberg, 2006). Eftersom eleverna är individer kan det vara svårt att ha ett färdigt paket med lösningar och man väljer då att anpassa åtgärderna till individen. Detta förutsätter att specialpedagogerna har stor kunskap om olika arbetssätt och metoder för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter och för att kunna handleda lärarna i deras arbete (Lange & Myrberg, 2006). Ett sätt som verkar vara framgångsrikt är att specialpedagogen samtalar med lärarna och eleverna tillsammans och gemensamt kommer fram till olika lösningar som kan förbättra och underlätta elevens skoldag. Trots att man ska inkludera i skolan kan det vara bra för vissa elever att få arbeta enskilt med en lärare. Det är inte alla elever som önskar detta men för de elever som behöver egen tid med en lärare skulle det vara bra om detta kunde möjliggöras (Westlund, 2009).

Ett nära samarbete mellan skola och bibliotek och bibliotekarie måste vara önskvärt när det finns möjlighet till det. Om bibliotekarien kan få kunskap om vilka elever som behöver extra stöd och hjälp med böcker kan bibliotekarien rekommendera böcker på elevers nivå och på detta sätt stimulera läsning. Lärare har kunskap om sina elever men kanske inte på all litteratur som finns tillgänglig och som är aktuell och att då ha en bibliotekarie som kan delta i det arbetet är en resurs.

Motivationen spelar en stor roll vid inläring. Det är troligtvis skolans viktigaste uppgift, att hitta varje elevs motivation. För att göra det krävs tid och samtal med eleverna. Westlund (2009) skriver att det finns två dimensioner av läsmotivation: elevens självkänsla och hur eleven värderar läsning. Eleven kan drivas av yttre och inre motivation att läsa och läraren ska sträva efter att skapa en inre lust att läsa, att eleven vill läsa för sin egen skull för att skapa lust till ett livslångt läsande som genererar lärande. Eleverna ska också vara medvetna om lärarens utgångspunkt och mål med undervisningen och få känna att de klarar av de individuella målen och kan ta ansvar för sin kunskapsinhämtning (Westlund, 2009).

10.4 Verksamhetens organisation kring läs- och skrivsvårigheter

"Det var så populärt att de vanliga lektionerna blev tomma och läraren kunde sitta med tio elever i stället för en hel klass, och så ska det ju inte vara."

"Som elev får man inte välja att gå dit för vi har ett sådant stort tryck på gruppen. Lärarna kan inte heller gå till speciallärarna och säga att Kalle ska vara här, vi kan inte ha det så. Egentligen

är det en vision tycker jag, att man skulle vilja ha det så men vi har det ganska strikt reglerat för vi har inte råd att ge stöd i onödan.”

Några av specialpedagogerna talar om en speciell grupp på skolan dit elever har kunnat gå för att få extra stöd och hjälp. Dessa grupper blev så populära att de ordinarie lärarna dränerades på elever och kunde sitta med en elevgrupp på cirka tio elever. Specialpedagogen som arbetar på skolan säger är att det är en vision att alla som har behov skulle få komma till gruppen och arbeta men som det är nu går det inte för de kan inte ge stöd i onödan.

”Det finns ingen kontinuitet... eleverna får byta lärare ofta...”

”Men rektorn är också uppgiven.”

Det tar tid för en organisation att ”sätta sig” om skolan genomgår olika förändringar. På skolan Barbro arbetar på sker snabba förändringar och hon känner att det blir en negativ påverkan på skolan med alla neddragningar. Det är inte bara personalen som upplever att arbetet blir tyngre utan även rektorn på skolan känner att det är svårt att vara den som ska inspirera och entusiasmera personalen.

”Vi har haft fler elever som har haft behov av hjälp än de som har fått det.”

”I neddragningstider måste man ha större svårigheter för att få hjälp”.

Flera specialpedagoger beskriver att det är fler elever som är i behov av hjälp än de som får det. När organisationer måste spara pengar måste elevernas svårigheter vara större för att de ska få hjälp. Skolan Barbro arbetar på håller på att genomgå stora förändringar, på grund av ekonomiska neddragningar. Dessa neddragningar har skett under de senaste åren och man ser redan att detta påverkar verksamheten negativt. Många tjänster har tagits bort och det stödet man tidigare kunde erbjuda har helt tagits bort eller finns kvar i mycket liten omfattning. Ett exempel är att skolor är skyldiga att erbjuda hjälp till elever i behov av stöd och när inte skolor har ekonomiska förutsättningar att göra det kan det bli som på den skolan som jag besökte, man erbjuder läxhjälp till elever men de elever som tidigare kunde erbjudas annat stöd, som exempelvis individuella lösningar, kommer inte på läxhjälpen, de väljer bort detta då det blir för stort motstånd att gå dit på egen hand.

”Språkvalet engelska, där de eleverna finns oftast. Där har vi ett läsprojekt så på två av tre timmar så läses det bara. Högläsning från läraren, av elever och handledd läsning. De har samma bok allihop.”

”Vi ser på olika sätt hur man kan läsa, närläsning, djupläsning, vad som står mellan raderna. Det arbetet som jag gör ska resultera i att vi ska kunna arbeta med det, hon (läraren, min not.) använder det i sin undervisning.”

På flera skolor jag besökte utnyttjar man språkvalet för att träna läsförståelse och stimulera läsning på olika sätt samt har en specialpedagog ett projekt med textsamtal. Planeringen gör specialpedagogen tillsammans med en lärare och läraren genomför sedan undervisningen i klassrummet. Själva arbetet och innehållet under lektionerna är viktigt då eleverna tränar sina färdigheter för att kunna nå målen lättare.

Sammanfattande reflektioner

Små grupper verkar vara mycket populära och det är inte bara lärare som tycker om den här lösningen utan även eleverna. Det är inte meningen att små grupper ska ersätta vanliga lektioner, om det blir så måste man fundera på orsaken till det. Detta skulle eventuellt kunna jämföras med ett återinförande av ”klinik” dit elever får komma för att få hjälp (Bladini, 1994).

I områden som är i stort behov av extra resurser är neddragningar i skolan förödande och det påverkar eleverna negativt, både direkt och indirekt (Lange & Myrberg, 2006). Direkt på det sättet att stöd dras in som man behöver, det kan vara i form av extra personal som måste sluta och det kan vara hjälpmedel såsom datorer som inte kan köpas in. Indirekt påverkar det eleven genom att det blir större klasser och läraren får mindre tid tillsammans med elever. När också omsättningen på rektorer är stor påverkar detta skolan ytterligare. Det är vissa uppgifter som rektorn måste utföra, exempelvis att följa upp stödet för elever i behov av stöd och om det inte finns någon kontinuitet blir detta sårbart och det kan resultera i att elever inte får det stödet som de har rätt till. Negativ utveckling blir särskilt tydligt i de områden där föräldrarna till elever i behov av stöd inte kan göra sin röst hörd och i de områdena är det extra viktigt att rektorn är stark och kan kommunicera skolan och elevernas behov till politikerna.

Det tycks vara många elever som är i behov av stöd, fler än de som får det. Att bestämma vilka svårigheterna elever ska ha eller hur stora svårigheterna ska vara för att få hjälp är en bedömningsfråga. En skola har inte obegränsat med resurser men om man ser att det finns ett stort behov av stöd som inte blir mött måste man diskutera och resonera kring detta bland personalen på skolorna. Att försöka se andra resurser än extra personer i arbetet med stöd på skolor är betydelsefullt och att man utnyttjar tiden på rätt sätt. Innehållet i undervisningen är viktigt och det finns undersökningar som visar att svenska elever får mycket lite träning i läsförståelse jämfört med elever i andra länder. Läsförståelse är en avgörande färdighet för fortsatt kunskapsinhämtning (Reichenberg, 2008).

10.5 Specialpedagogernas uppfattningar om uppdraget kring läs- och skrivsvårigheter

”Jag har inte fått några direktiv från min chef, det är på mitt eget initiativ.”

”Direktiv från rektor? Nej.”

”De direktiv som jag har nu är att bara ge stöd till de elever som är inskrivna i särskolan.”

Ambitionen att arbeta mer med läs- och skrivsvårigheter finns hos alla specialpedagoger men arbetsuppgifter i vardagen gör att tiden inte räcker till. Några specialpedagoger har själva valt att arbeta med och prioritera läs- och skrivsvårigheter och många är intresserade av neuropsykologiska svårigheter. Barbro har fått direktiv att under en tid enbart arbeta med elever inskrivna i särskolan.

”Jag har fått direktiv från min chef att arbeta med läs och skriv. Vem skulle jobba med läs och skriv annars?”

Av de specialpedagoger som jag intervjuade är det en som fått direktiv från sin chef att arbeta med läs- och skrivsvårigheter.

”Jag har stöd från min rektor och jag har fria händer att utforma min dag.”

”Det jag tänker förankrar jag hos rektorn.”

”Jag har alltid haft bra samarbete med min chef.”

Alla specialpedagoger känner att de har stöd av sin rektor, även om man har gjort nedskärningar i stödet för elever så känner specialpedagogerna att de har stöd för sina tankar och idéer. De får också gehör för de åtgärder de vill genomföra. Att samarbetet fungerar tycker alla specialpedagoger är viktigt.

”Du ska göra allting som specialpedagog, det är så uppdraget ser ut, men det är kul också. Det är så många bitar som ingår. Man kan inte fixa allt under arbetstiden, jag har slutat sex, halv sju varje dag den här veckan. Det är superstressande...”

”Jag jobbar inte med utredningar utan jag gör kartläggningar.”

”Jag har gjort läs- och skrivutredningar och så har psykologen fortsatt med dem.”

Att arbeta som specialpedagog gör att din arbetsdag består av många olika uppgifter. När de arbetar med läs- och skrivsvårigheter gör de utredningar, kartläggningar och de tränar även med någon elev.

”Det har varit lite olika med de äldre. Då har vi försökt att ha lite stödundervisning på olika sätt. Jag har arbetat med några, träffat några gånger i veckan.”

Alla specialpedagoger som jag intervjuat arbetar med elever. Oftast intensivtränar de med elever men i vissa fall är det så att de arbetar med elever för det finns inte någon annan som kan göra det, det finns inte några andra resurser till det. Specialpedagogerna som jag träffat säger också att det tillhör uppdraget och att de vill göra det. Virginia säger: ”det är kul att se om det man hittar på fungerar”.

”Lärare tycker inte om att bli pådyvlade saker, man får inte utöva makt och inte bli rektor.”

”Men när man säger att de behöver tydlighet och strukturerat och inte få veckobeting så finns det många lärare som känner sig påhoppade, att man går på undervisningen och har åsikter om det...”

Anna uttrycker det som att lärarna inte vill bli tillsagda vad de ska göra. Att arbeta med förändringar kan vara känsligt uttrycker flera av specialpedagogerna.

”Jag känner att det inte bara berör specialpedagogen utan det berör hela personalen, vi tillsammans ska hitta lösningar.”

”Man måste jobba underifrån.”

Lydia säger att hon vill ha ett samarbete med personalen och tillsammans med dem finna vägar och arbetsätt som underlättar och förbättrar skolsituationer för elever. Anna säger att man måste ”jobba underifrån”. Tiden som förändringar tar, tycker flera specialpedagoger, att det går för långsamt. Man vill se fler och snabbare förändringar för att det ska gynna eleverna.

”Inte godkänd? Ja, då ska du jobba med eleven, så är det mycket fortfarande.”

”Man får vara beredd att få höra kommentarer: det finns ingen som kan hjälpa oss med det här, vi har ju inget stöd, vi har ingen som kan plocka ut.”

”Lärarna vill att man ska arbeta som speciallärare, att man ska ta hand om eleverna.”

Flera specialpedagoger berättar att det varit tungt under vissa perioder och att det tar tid att förändra arbetssätt och inställning hos lärare. Flera specialpedagoger säger att lärarna vill att specialpedagogerna ska ”ta hand om eleverna”. Eleverna ska ”fixas” och lärarna vill, enligt flera specialpedagoger, inte gärna göra detta själva. En specialpedagog ville inte prata om det då det var lyhört i lokalen som vi satt och hon berättade att hon hade fått öppen kritik från lärare på hennes skola. I dag är hon med i klassrumsundervisningen men hon känner själv att det största arbetet ska ske i klassrummet, av läraren.

Sammanfattande reflektioner

Uppdraget som specialpedagog är stort och arbetsuppgifterna många och varierande. Till uppdraget hör att du exempelvis ska göra utredningar, kartläggningar och åtgärdsprogram. Som specialpedagog ska du även arbeta med elever, ha föräldrakontakt, och gå på möten med exempelvis elevhälsoteamet. Alla specialpedagoger känner att de har stöd av sin chef och det underlättar deras arbete. Cheferna på skolorna lyssnar på specialpedagogerna och de låter specialpedagogerna själva bestämma vilka arbetsuppgifterna ska vara. Det lärarna tycks vilja ha är speciallärare som kan plocka ut elever ur klassrummen och arbeta med dem någon annanstans (Persson, 2007). På några skolor har lärarna fått ändra uppfattning då specialpedagogerna inte arbetar på det sättet men på någon skola har specialpedagogen börjat arbeta mer som speciallärare. Arbetet som specialpedagog kan göra att man hamnar i konflikter med lärare, det är inte alltid populärt att komma med krav på förändringar. Trots detta är det flera specialpedagoger som redan efter relativt kort tid som ett till två år har genomfört förändringar på sina skolor, det kan vara att man använder sig av inspelade läromedel, har längre provtid och så vidare. Förhållningssätt och arbetssätt är svårare att förändra och tar längre tid.

Det finns många olika behov på en skola. Läs- och skrivsvårigheter är inte det enda problemområdet som en specialpedagog måste vara insatt i och ha kunskap om. Dyslexi, som är en form av läs- och skrivsvårigheter, är idag ett funktionshinder. Andra svårigheter är neuropsykologiska problem som exempelvis ADHD och hela autismspektrat, begåvningsmässiga funktionsnedsättningar och så vidare. Att arbeta med läs- och skrivsvårigheter betyder att tid tas från något annat område, vilket gör att man måste prioritera. Den här prioriteringen är det ofta inte någon annan än specialpedagogen själv som gör.

10.6 Specialpedagogernas visioner kring läs- och skrivsvårigheter

”Han hade dyslexi och då får man kompensera, det är inte att man slutar att träna på att läsa men vi har kompenserat för honom.”

”Mer av allt, CD, böcker, datorer”

Flera specialpedagoger ser inläst material som önskvärt att ha i alla ämnen, gärna på olika nivåer. Andra kompensatoriska hjälpmedel som man önskar sig är datorer till fler elever.

”Jag skulle vilja ha en speciallärare som jobbade med svenska.”

Ett önskemål är att ha speciallärare som arbetar med det löpande arbetet, som kan vara den ”förlängda armen”, Beata och Virginia ser att detta behov finns. Specialläraren ska även kunna kompensera åt eleven på det sättet att hon eller han kan hjälpa till vid genomgångar med inläst material och att hitta strategier för eleverna.

”Jag tror att det skulle vara bra med en språkstuga.”

”Jag tror att det skulle finnas ett språkrum dit man kan komma och få jobba med de här eleverna.”

”Ha ett rum dit man kan ta elever för att träna.”

Några av specialpedagogerna önskade sig ett rum för läsning och skrivning dit elever skulle kunna gå för att få stöd och hjälp. Eleverna ska kunna gå dit och arbeta med läsning och skrivning och det ska vara en lugn och trevlig atmosfär där, man ska ha inspelat material och man ska träna på läsning, man ska jobba i perioder och sedan utvärdera.

”Vi ska också gå ut i klassrummen med och jobba med elever och de här sakerna gör jag med men det skulle behövas mer.”

Specialpedagoger vill gå ut i klasserna och arbeta.

”Att man kan få stöd tillfälligt. Vi är lite stelbenta just nu. Snabbare, mer hjälp som stödenhet.”

”Bättre och mer kommunikation med lärarna.”

Anna vill att specialpedagogerna och speciallärarna på skolan hon arbetar på ska fungera som en stödenhet och kunna arbeta med stöd tillfälligt. För att få det säger hon att det kräver bättre och mer kommunikation med lärarna.

”Jag vill inte sätta fokus på individen för vi kommer alltid att ha elever som har svårigheter men jag skulle vilja att lärarna fick en ökad kunskap och känsla för de här eleverna.”

”Förståelse för hur eleverna har det.”

Flera specialpedagoger uttryckte att de ville ha en större samsyn och förståelse för elever med läs- och skrivsvårigheter av lärarna.

”Och att man vågar och vill förändra för de här eleverna.”

”Lärarna måste fråga sig varför? Vad ska vi göra här och vad ska vi förändra?”

När det är många elever som inte når målen måste lärarna fråga sig hur man ska förändra undervisningen för att fler elever ska nå målen.

”De får gå till olika salar och utan sammanhang och delaktighet.”

”Eleverna ska se att de är med i sitt lärande och de målen som de har satt upp.”

Specialpedagogerna vill att eleverna ska vara mer delaktiga i sitt skolarbete och få en helhetsbild av skoldagen, en början och ett slut.

”Eleverna vill inte vara annorlunda, man vill inte ha olika arbetsmaterial, man vill ha samma till alla, även eleverna vill det.”

”Alla ska vara lika.”

Lydia säger att man idag bedömer elever likvärdigt och det är inte rättvist. Beata säger: ”jag tror att det beror på att lärarna vill ha det så och det ger inget utrymme för att vara olika”.

”De vill inte lämna klassen och få någon egen undervisningen.”

”De vill inte särbehandlas.”

Alla specialpedagoger utom en vittnar om att det är svårt att få äldre elever att ta emot hjälp eller träna på färdigheter, man vill inte sticka ut och vara annorlunda utan alla vill vara lika. Barbro säger: ”det är okej att vara annorlunda men inte i det”. Virginia säger: ”man måste arbeta med de yngre åldrarna för sen är de inte villiga att gå ifrån”. När eleverna blir äldre blir det pinsamt, man har ursäkter och ofta är svårigheterna i ämnena stora och man vill helst dölja att det är svårt.

”Man kan vara lite avvikande, det är okej”.

Anna är den specialpedagog som säger att eleverna på skolan hon arbetar på inte hade något emot att ta emot hjälp,

Sammanfattande reflektioner

Specialpedagogernas vision om framtiden är att de ”vill ha mer av allt”. Jag kan dela in svaren i tre kategorier: hjälpmedel, stödgrupper och extra personal samt förhållningssätt och arbetsmetoder.

När specialpedagogerna säger att alla elever blir bedömda på samma sätt tolkar jag det som att specialpedagogen menar att alla blir bedömda efter samma mall, eftersom det är samma mål som man ska nå. Detta uppfattas som orättvist eftersom alla är olika, det ska vara okej att arbeta på olika nivåer och att använda olika material, trots att man ska nå samma mål (Lpo 94). När lärare har många elever som inte får betyg måste de fundera över vad de kan göra för att förändra undervisningen så att fler elever kan nå målen (Lange & Myrberg, 2006). Trots detta vill flera specialpedagogerna samtidigt att små grupper som har försvunnit ska återinföras. Man kan tolka detta på olika sätt och ett sätt kan vara att till dess att eleverna inte har fått en individuellt anpassad undervisning så ska de kunna få tillgång till en lite grupp dit de kan gå till för att få stöd, ett annat sätt kan vara att eleverna själva ska kunna bestämma på vilket sätt de vill inhämta kunskaper. Det sistnämnda kan man tydligt se, när eleverna själva får välja går de gärna till en liten grupp för att få hjälp men om de blir särskiljda ur en grupp vill de inte utmärka sig och inte ta emot hjälp.

Specialpedagogerna vill ha större samsyn bland lärarna. Vad den här samsynen ska bestå i klargjordes inte men min tolkning är att det är samsynen på vad kunskap är och hur man ska möta eleverna. Lärarna ska ha en större kunskap om de här eleverna och kunna sätta sig in i deras situation och vilka behov de kan ha (Lange & Myrberg, 2006). Att få hjälpmedel till skolan och eleverna är förhållandevis lätt i jämförelse med att förändra åsikter och attityder.

Eleverna vill inte bli utpekade eller bli särbehandlade och det är inte lätt för specialpedagogerna att hjälpa elever i behov av stöd när eleverna blir äldre. Att känna att man inte passar in kan ha en förödande effekt på en ung människa. Utanförskap kan i värsta fall leda till att människor marginaliseras. Intressant är att på den skola som har flest elever, där verkar toleransen vara störst bland eleverna och att ta emot hjälp upplevdes ”inte så farligt”. Diskussioner förs om storlek på klasser och grupper men bland de jag har intervjuat verkar det som om de skolor som har flest elever också har de elever som är mest toleranta mot varandra. Jag har inte kunnat se ett sådant samband mellan lärarna och skolans elevantal.

I dag verkar många elever kunna ”flyta med” i skolan och speciellt elever i år sex som byter skola kan uppleva att man släpps vind för våg och de kan känna sig övergivna. Eleverna har olika ämnen med olika lärare och arbetspassen är relativt korta. Även vid temaarbeten delar lärarna ofta upp lektionerna i ämnen, vilket inte alltid gör att det blir lättare för eleven, upplägget blir ofta detsamma som för den ordinarie undervisningen. Just hur lärare utformar sin undervisning och gör eleverna delaktiga i sin egen inläring är viktigt för att eleverna ska finna sammanhang i sin skoldag (Lange & Myrberg, 2006).

10.7 Specialpedagogernas syn på fortbildning och forskning i läs- och skrivsvårigheter

”Att kunna allt om allt det kommer jag aldrig att hinna.”

”Man får inte vara rädd för att fråga för man kan ju inte allt.”

Som specialpedagog kan man inte kunna allt och det är alla specialpedagoger överens om. Om de känner att de inte har kompetens i någon fråga är de inte rädd för att gå vidare med ett ärende och i alla kommuner har de enheter med specialkompetens dit specialpedagoger på skolor kan vända sig till.

”Det hänger mycket på en själv att följa med”

”Att ta reda på vad som händer och sker, man tar ju det i sista hand lite grann även om det är jättespännande och man vill hålla sig a jour så har man fullt upp med elevärenden hela tiden men jag försöker ibland.”

Specialpedagogerna lägger ansvaret att följa forskning på sig själva och det är inte något de prioriterar. Ambitionen finns men tiden räcker inte till för att hinna följa aktuell forskning kontinuerligt. Det är på grund av att det dagliga arbetet tar så mycket tid vilket gör att tiden för fortbildning och forskning får komma sist.

”Det får bli när jag hinner och när jag stöter på det.”

”Har ingen tid i tjänsten som jag kan göra det på.”

Man har inte någon avsatt tid i arbetstiden för att läsa rapporter eller annan litteratur utan man läser när tillfälle ges. Det är sällan detta sker då tiden inte räcker till vilket gör att de läser hemma på sin fritid.

”Jag har ännu inte gått någon kurs på universitetet.”

”Ingen utbildning, ingenting.”

”Jag har inte läst någon extrakurs.”

”Jag har läst dyslexi 10p.”

Majoriteten av specialpedagogerna har inte läst någon kurs på universitetet om läs- och skrivsvårigheter. En specialpedagog har läst en kurs i dyslexi på universitetet.

”Jag har nog egentligen inte arbetat så mycket med läs- och skrivsvårigheter som jag har velat. Jag skulle vilja specialisera mig mer för jag känner mig inte speciellt säker på det och jag jobbar inte så mycket med det heller egentligen.”

”Sen är jag mindre insatt i hur man ska träna läs och skriv...”

”Jag kan inte tillräckligt om läs- och skriv...”

”Det finns ingen forskning som jag följer mer utan jag försöker att hålla det brett.”

Flera specialpedagoger upplever att de har ett behov av att fortbilda sig i läs- och skrivsvårigheter och de vill gärna göra det. Beata säger att hon inte arbetat så mycket med läs- och skrivsvårigheter och att hon gärna vill fortbilda sig men hennes privata situation gör att hon inte väljer att fortbilda sig nu. Barbro vill inte enbart fortbilda sig i läs- och skrivsvårigheter. Flera specialpedagoger är intresserade av neuropsykologiska problem och vill gärna fördjupa sig inom det.

”Jag läser på Skolverkets hemsida, Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida och jag träffar andra specialpedagoger i kommunen.”

”Jag läser olika tidsskrifter.”

Specialpedagogerna läser det de måste läsa och det de känner att de har behov för i stunden. När specialpedagogerna söker efter kunskap är det också i första hand beroende på vad det är de arbetar med och vad de är intresserad av. Tidsskrifter och Internet är de vanligaste källorna till ny forskning för specialpedagogerna. Ofta är det tidsskrifter som de prenumererar på och som de läser hemma. Några specialpedagoger tycker att de får god fortbildning i sitt kommunala nätverk som de tillhör och som flera träffar regelbundet.

Sammanfattande reflektioner

Det som är tydligt är att fortbildning i läs- och skrivsvårigheter inte är högprioriterat i den stressade vardag som specialpedagogerna arbetar i. Källorna till kunskap är i första hand genom tidsskrifter och Internet och det stämmer också med Lange och Myrberg (2006).

Det specialpedagogiska området spänner över många olika ämnesområden: filosofi, medicin, pedagogik, psykologi och sociologi (Bladini, 1994) och det kan kännas omöjligt för en specialpedagog att vara uppdaterad inom alla områden. Som specialpedagog möter du elever i olika behov och för det måste du ha en beredskap och ibland kan din kompetens kännas begränsad. Tiden för fortbildning är relativt liten och specialpedagogerna prioriterar detta i sista hand och det finns en inbyggd konflikt, eftersom studier inom ett visst område, gör att man missar kunskap inom ett annat område. Om man inte har direktiv från sin chef att arbeta med ett speciellt område blir det specialpedagogen själv som får prioritera och då gör man ofta det efter eget intresse. De specialpedagoger som är mer intresserade av läs- och skrivsvårigheter har även varit engagerade i fortbildning kring läs- och skrivsvårigheter för personalen på skolorna de arbetar på och det kan bidra till en förändring hos lärare. För att

förändra arbetssätt och attityder krävs att individen når en insikt och det insikten kan man bara nå genom en egen inre process.

11. Diskussion

I diskussionsdelen kommer jag att börja med att diskutera den valda metoden och hur studien genomfördes. Därefter diskuterar jag resultaten och jag har delat in diskussionsdelen efter resultatdelens påståenden:

- Specialpedagogerna definierar läs- och skrivsvårigheter
- Upptäckt samt förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter
- Metoder och insatser i arbetet med läs- och skrivsvårigheter
- Verksamhetens organisation kring läs- och skrivsvårigheter
- Specialpedagogernas uppfattningar om uppdraget kring läs- och skrivsvårigheter
- Specialpedagogernas visioner kring läs- och skrivsvårigheter
- Specialpedagogernas syn på fortbildning och forskning i läs- och skrivsvårigheter

Som avslutning kommer jag diskutera förslag på fortsatt forskning i anslutning till den här studien.

11.1 Metoddiskussion

I studien jag använde jag mig av intervjuer för att inhämta data (Kvale & Brinkmann, 2009; Trost, 2005). Jag intervjuade sex specialpedagoger och de berättade öppet och engagerat om sina uppfattningar och erfarenheter kring arbetet med läs- och skrivsvårigheter på de skolor de arbetar på. Jag träffade informanterna i en bekant miljö för dem och jag uppfattar det som om de kände sig bekväma med situationen. Frågorna jag hade förberett var inte många och jag kunde ställa följdfrågor på ett naturligt sätt. Tiden för intervjuerna gick fort och jag önskar att jag hade kunnat gå djupare in på vissa frågeställningar. För att komma ihåg intervjuerna och informanterna gjorde jag som Trost (2005) rekommenderar, efter varje intervju antecknade jag något som var utmärkande för intervjun för att lättare och snabbare ”komma tillbaka till själva intervjusituationen” när jag skulle gå igenom mitt resultat och analysera det.

Vid varje intervju försökte jag att agera på samma sätt, jag presenterade mig och mitt syfte med intervjun och jag började varje intervju med samma fråga (Trost, 2005). Ambitionen var att även avslutningen av intervjun skulle vara lika för alla. Trots detta kan informanterna ha uppfattat mig på olika sätt, det är omöjligt att agera, eller uppfattas på samma sätt i olika situationer, med olika personer. Jag försökte att tänka på det Trost (2005) skriver om att vara neutralt klädd samt att visa intresse genom att ha ögonkontakt med informanten. Efter några intervjuer kändes intervjuerna bekväma för mig och detta gör att jag hade önskat att jag hade

kunnat göra om de första intervjuerna för att se om resultatet hade blivit annorlunda än vad som nu blev.

Informanterna fick själva välja var intervjun skulle äga rum då jag besökte dem på deras skolor. Vid ett tillfälle uppfattade jag det som om en specialpedagog blev orolig att någon av kollegorna på skolan skulle höra vad vi talade om då hon sänkte rösten så att det som sades inte skulle höras till närmaste rum. Hur det här påverkade hennes uttalande eller inställningen till det som diskuterades är svårt att uttala sig om. Trost (2005) skriver att de flesta platser har för- och nackdelar men att låta informanterna välja platsen var för mig ett sätt att snabbt få informanterna att känna sig trygga med situationen som intervjun innebar.

Det finns olika sätt jag hade kunnat komplettera mina data med för att styrka mina resultat, bland annat observationer, intervjuer med lärare på skolorna som specialpedagogerna arbetar på, intervjuer med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Jag hade kunnat läsa olika dokument som skolplaner och arbetsplaner för att se vad de säger om elever som har läs- och skrivsvårigheter och sedan se hur de följs. Det hade varit intressant att se vad lärare på skolorna som specialpedagogerna arbetar på har för uppfattningar och hur de resonerar kring elever som har läs- och skrivsvårigheter, och då inte enbart svensklärare. En annan grupp som också hade varit intressant att intervjua är elever i läs- och skrivsvårigheter och se hur de bland annat uppfattar arbetet och organisationen kring elever med läs- och skrivsvårigheter men även vad de anser om en liten grupp och testning.

Det som har varit mycket positivt i det här arbetet är att jag har träffat engagerade och ambitiösa specialpedagoger som berättat mycket öppet hur de resonerar kring läs- och skrivsvårigheter. De har välkomnat mig i sin stressade vardag för att de anser att det är viktigt att dessa frågor diskuteras. Det de berättar är exempel på några sätt hur verksamheter på skolor bedrivs och hur man kan arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter. Samhället förändras och med det elever och lärare och det är intressant att se hur specialpedagoger resonerar kring dessa frågor, för att se om någon förändring skett eller är på väg att ske. Det är ett tag sedan man började arbeta efter Lpo 94 och forskning kring läs- och skrivsvårigheter har bedrivits intensivt de senaste åren. Det är intressant att se hur detta påverkat skolan och då speciellt specialpedagoger, vars uppgift är att ”värna om elever i behov av särskilt stöd” (Utbildningsplan för Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet, 2007).

11.2 Resultatdiskussion

11.2.1 Specialpedagogerna definierar läs- och skrivsvårigheter

Bland specialpedagogerna som jag intervjuade fann jag att det dominerande perspektivet var det kompensatoriska och man ser att läs- och skrivsvårigheter är ett problem som ska lösas för att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolan (Nilholm, 2003). Det är hos eleven problemet ligger, det är ett hinder och detta måste åtgärdas, så att eleven kan tillgodogöra sig undervisningen och utvecklas. Att man som specialpedagog har den här uppfattningen kan bero på att skolan är målstyrd (Lpo 94) och att alla elever ska nå upp till mål i olika ämnen vilket blir ett dilemma för skolan. Om man inte kan läsa och skriva så

påverkar detta alla ämnen. Några av specialpedagogerna säger att det är i SO-ämnena som man märker läs- och skrivsvårigheter först (Persson, 2007), det är så många begrepp som man ska kunna förstå och använda. Om man redan har svårt med avkodningen så kan detta bli ett stort hinder, även med ett material som är inspelat på CD-skiva (Christo, Davis & Brock, 2009). Det finns exempel där det kritiska perspektivet (Nilholm, 2003) kommer fram och det är när man försöker att dela upp läs- och skrivsvårigheter och renodla svårigheterna i läsning och skrivning. Då detta görs kan man se att skrivningen inte behöver bli ett problem och detta kan bero på att man i dag har datorn som stöd med rättstavningsprogram. Om det är så att skolan upplever att eleven har läs- och skrivsvårigheter och inte eleven eller föräldrarna har den uppfattningen måste detta kommuniceras med hemmet och man måste också försöka att finna orsaken till varför skolan har den här uppfattningen. Kan det vara så att elever och föräldrar inte är medvetna om skolans mål och vad som krävs för att nå dessa? Om det är så måste man fundera på hur man ska inkludera elever och föräldrar i arbetet med att förstå skolans mål och vad som krävs för att nå dessa (Persson, 2007).

Det finns olika definitioner på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi och i det här resonemanget är det lätt att tolka det som om uttrycket specifika läs- och skrivsvårigheter, som en specialpedagog använde, skulle kunna vara dyslexi, men det är inte helt säkert att det är det. För att veta det måste man fråga och då kommer man lite närmare sanningen vad man menar. Det är viktigt att veta vad det är man talar om, samtidigt som det är viktigt att kommunikationen och konversationen flyter. Man ser det inte minst i skillnaden i ett samtal och ett skrivet dokument. Det är lättare att i en text definiera ord och begrepp, då man har mer tid på sig att förbereda texten. I ett samtal då man har ögonkontakt med samtalsparten gör man ofta egna tolkningar och det är inte alltid man frågar exakt vad det är man menar för att få den exakta innebörden av olika ord och uttryck. Definitionen av vad läs- och skrivsvårigheter är för något är relativt lika hos de olika specialpedagogerna, även om det finns vissa skillnader. Andra ord och begrepp som används av specialpedagogerna i undersökningen, utan att de definierar dem, är exempelvis inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter, riskzon, resurslärare, kontrollstation, elever i behov av särskilt stöd och kompensation. Dessa ord använder de utan att tala om vad de menar med innebörden av ordet. När befinner sig en elev i en riskzon? Är det när hemförhållanden är svåra och man inte får den språkliga stimulans som är viktig för läs- och skrivutveckling? Är det när läs- och skrivsvårigheter finns i släkten? Är det när man har en koncentrationsstörning av typen ADHD som gör att eleven har svårt för att koncentrera sig på uppgiften, exempelvis att lära sig läsa och skriva? Är det när eleven utsätts för dålig pedagogik? Naturligtvis kan man som intervjuare fråga vad informanten svarar men det tas för givet, av båda parter, vad det är man menar och man har en bild av vad det är man vill förmedla och förstå och då blir den enskildes verklighet det gemensamma. Att ha ett språkbruk som stänger ute vissa grupper är inte acceptabelt enligt det kritiska perspektivet (Nilholm, 2003). Det marginaliserar människor och skapar ojämn maktbalans i verksamheten. Trots detta kan det vara bra att ha ett fackspråk att tillgå så att man har termer och begrepp som många har någon förståelse för så att kommunikationen löper på ett smidigt sätt. Man måste vara uppmärksam på hur detta språk används och vilka konsekvenser det kan få, det är viktigt att alla förstår och att man är tydlig med vad man menar, särskilt när man talar med elever och föräldrar.

11.2.2 Upptäckt samt förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter

Är det för sent att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter i år nio? Svaret måste vara att det inte är det, naturligtvis ska man uppmärksamma och åtgärda detta så tidigt som möjligt men det kan finnas olika orsaker till att man inte gör det. Skolans viktigaste uppgift är att lära eleverna läsa och skriva, oavsett ålder. Det måste finnas beredskap och kunskap även bland lärare och specialpedagoger i de senare åren i grundskolan så att man även där kan upptäcka läs- och skrivsvårigheter (Lange & Myrberg, 2006). En fråga som några specialpedagoger hade var om utredning är nödvändig? Alla elever har rätt att få stöd enligt styrdokumentet (Lpo 94) men verkligheten är inte sådan och i vissa kommuner och skolor krävs en dyslexidiagnos för att exempelvis kunna få tillgång till en egen dator. En ökning av diagnoser har skett de senaste åren och diagnosen dyslexi är en symtomdiagnos, till skillnad från en pedagogisk diagnos där elevens behov i skolan klagörs. En diagnos kan vara ett argument för resurser i en skola där resurser är begränsade. Inkluderad integrering betyder att man är mer intresserad av hur undervisningen kan anpassas till eleven än vad eleven har för diagnos och man vill undvika att exkludera eleven från klassrummet (Haug, 1998). Det målrelaterade betygssystemet som vi har påverkar inkluderingsprocessen och kommunens resursfördelningssystem påverkar synen på och hur vi uppfattar barns olikheter. Man kan utgå från olika principer för att beskriva behov: ett system som kräver diagnoser kontra ett system som har andra principer (Nilholm, 2003).

Frågan är om elever upptäcks ha läs- och skrivsvårigheter eller om problem konstrueras? Jag kan se ett kritiskt förhållningssätt hos specialpedagogerna när det gäller att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter (Nilholm, 2003). Specialpedagogerna söker inte aktivt efter elever som har läs- och skrivsvårigheter utan det är ofta genom läraren som specialpedagogen får informationen. Man screenar inte elever och det kan vara ett uttryck för att man inte vill särskilja eller urskilja elever efter de kriterierna, att man har svårigheter med att läsa och skriva. Att försöka att "hitta" elever som har läs- och skrivsvårigheter hör hemma till det kompensatoriska perspektivet men det kan också vara ett uttryck för dilemma perspektivet då lärarna vet vad målen är och för att komma dit måste man ha en väl utvecklad läs- och skrivförmåga (Nilholm, 2003). Om man ser att eleverna brister i läs- och skrivfärdigheter måste skolan erbjuda hjälp och stöd. Man kan se det som en cirkel av olika handlingar för att nå målen i kursplanerna och därför kan det vara svårt att se vad som är orsak och verkan. Frågan man som pedagog måste ställa sig är: Ska det vara möjligt som elev att kunna gå nio år i svensk skola utan att någon upptäcker att man har svårt för att läsa och skriva?

Specialpedagogerna förlitar sig på överlämningar från de yngre åren och detta gör att man riskerar att missa elever som har läs- och skrivsvårigheter då överlämningar kan vara olika kvalitetsmässigt, beroende på olika orsaker. Man har överlämningar för att elever som är i behov av stöd ska få det stödet de har rätt till men elever är också duktiga på att dölja sina svagheter. Att överlämningarna ses som en del i ett förebyggande arbete kan bero på att man då ska få kunskap om nya elever så att man kan börja arbeta direkt med eleverna och inte behöver låta testa dem för att se vilka svårigheter eleverna kan vara i när de kommer till en ny skola. Det är inte bara viktigt att informationen förs över från skolan med de yngre eleverna till skolan med de äldre eleverna utan det är också viktigt att informationen som ges dokumenteras, en specialpedagog berättade att det kunde komma lärare efter några månader som visade förvåning över att elever hade svårigheter, de hade inte registrerat informationen som de fått vid överlämningen. Eftersom överlämningarna ofta sker på våren innan den nya

terminen startat och att viss information kan vara svår att förmedla och komma ihåg kanske man ska fundera över vilka rutiner man ska ha. Man kanske behöver en ytterligare sittning en bit in på höstterminen då alla nya lärare har ett ansikte på eleverna som är nya. Specialpedagogerna säger att man kan ringa och höra av sig om det är någon ytterligare information som man vill ha men görs det ofta?

Ett annat sätt att arbeta förebyggande är vilket förhållningssätt man har till hur olika man får vara som individ, det kan vara att man har rätt att arbeta med ett annat material än vad övriga elever arbetar med och att alla inte behöver arbeta med samma uppgifter (Lpo 94). Alla elever ska gå i skolan och alla elever är individer med allt vad det innebär. Det kanske heller inte är möjligt att alla elever ska kunna nå samma kunskapsmål vid en speciell tidpunkt? Detta kanske är det största dilemmat som pedagogerna har, att med elever som är så olika ska nå samma kunskapsmål och detta ska utvärderas på våren i år nio. Önskan är att alla elever kan få vara med i samma klassrum och kunna delta i undervisningen på sina villkor bygger på ett inkluderande synsätt (Persson, 2007) men för att nå dit kommer det kompensatoriska perspektivet in: för att alla ska kunna delta på sina villkor så måste allt material anpassas så att alla kan hitta sin nivå för att nå kunskap (Nilholm, 2003; Haug, 1998). Man kan också se det ur ett kritiskt perspektiv, att det är en förutsättning för att alla ska kunna vara inkluderade i samma skola (Nilholm, 2003). Resurser är inte bara pengar som man kan förvandlas till personal eller läromedel, resurser är också kunskap som kan resultera i bemötande och förhållningssätt (Persson, 2007).

Man kan fråga sig varför inte viljan och glöden finns bland de äldre eleverna? När försvinner den? Om man hittar viljan och motivationen hos eleverna kanske det inte vore fruktbart att försöka dölja att man har läs- och skrivsvårigheter. Då kanske man vore motiverad att fortsätta att träna och utveckla färdigheterna att läsa och skriva, och det skulle inte vara så pinsamt inför andra. Det ska inte vara framgångsrikt att dölja svårigheter utan man ska arbeta för att skapa en miljö där alla får lov att vara olika och där svårigheter är en utmaning (Persson, 2007).

Är det så att utredningarna inte leder till så mycket förändring i verkligheten då lärarna ofta vet om svårigheterna innan en utredning är gjord? Specialpedagogerna säger att det efter utredningen är upp till lärarna att arbeta efter åtgärdsprogrammen och detta sker med varierat resultat. Att testa, liksom att upptäcka och åtgärda läs- och skrivsvårigheter är ett dilemma och återigen måste specialpedagogerna fundera på hur man ska kombinera ihop det kritiska perspektivet som säger att man inte ska kategorisera människor och målen i skolan som alla elever ska nå, vilket blir ett dilemma (Nilholm, 2003). Tester i dag gör att lärare kan få kunskap att förhålla sig till. Ibland kan även tester som resulterar i en diagnos vara en lättnad för en elev som kanske får svar och bekräftelse att han eller hon inte är "dum" utan det finns en förklaring till varför han eller hon har svårt för vissa saker. Om man läser levnadsöden kan man läsa att det kan vara en befrielse att få en diagnos och att man önskar att man fått det tidigare (Ulla Föhrer, personlig kommunikation, 100424). Det finns också undersökningar som visar motsatsen, att om elever inte har fått en diagnos har detta lett till att de har klarat skolan och yrkeslivet mycket bättre än de eleverna med motsvarande begåvningsnivå har gjort (Haug, 1998). Man måste veta varför man testar och man måste kunna ha en handling kopplad till resultatet för att eleven inte ska känna att tester är negativt och att det påverka självkänslan negativt. Det finns en dubbelhet i testningen och åsikterna om det. Orsaken till detta kan vara flera, på utbildningen har man kanske sagt att det inte är bra att testa, det finns

ett socialt tryck att inte se tester som något positivt. Tester kan vara negativt för dem som inte upplever testsituationer som något positivt, man kan ha dålig erfarenhet av tester (exempelvis låga resultat) och man kan bli stressad i en testsituation och prestera sämre än vad man annars brukar göra. Ett test som görs i en stor grupp gör att elever (om de får reda på resultatet) kan jämföra sig med andra och det kan upplevas som något negativt om man inte lyckats bra på ett test. Dilemmat man hamnar i är vad man gör efter testerna? När man har resultat och vet vad det brister, vad har man då för åtgärder som man kan sätta in för att underlätta för eleven i svårigheter? Och är det värt att inte testa om man riskerar att missa elever som har läs- och skrivsvårigheter?

11.2.3 Metoder och insatser i arbetet med läs- och skrivsvårigheter

Specialpedagogerna arbetar för ett inkluderande arbetssätt, man vill att alla elever ska få samma undervisning och få delta på sina villkor i ett relationellt perspektiv (Persson, 2007). Metoderna som specialpedagogerna har att tillgå för elever med läs- och skrivsvårigheter är främst kompensatoriska, detta för att eleverna ska kunna följa den "ordinarie" undervisningen (Nilholm, 2003). Man kompenserar på olika sätt, exempelvis får man hjälpmedel så att man lättare kan tillägna sig kunskap på andra sätt än att läsa ur en bok på ett traditionellt sätt och man kan få tillgång till en dator. Westlund (2009) skriver att det viktigaste är att lärarna är aktiva och "kommunicerar" läsförståelse med eleverna och jag tror att det gäller för all undervisning och träning, om man inte kommunicerar syftet med undervisningen med elever så missar eleven målet och då kan uppgifterna och träningen man ska utföra i vissa fall vara förgäves. När dialog finns mellan lärare och elev så visar det sig att man kan komma fram till olika lösningar och anpassningar som passar eleven, vilket kan ses som ett uttryck för det kritiska perspektivet (Nilholm, 2003). Även vid en dialog mellan elev och lärare blir åtgärderna ofta kompensatoriska men resultatet bli att eleven kan delta utefter sina förutsättningar och förhoppningsvis känner eleven att han/hon har kunnat påverka sin skolsituation, vilket kan göra honom/henne mer delaktig i sin egen kunskapsutveckling. Eleverna behöver ha tid att träna upp en färdighet och är den träning de får i klassrummet tillräcklig? Eller tycker man inte att träning är viktigt?

När man väljer att arbeta med färdiga metoder som träning kan man fråga sig om det är metoden som är så bra eller om det är så att det är skönt att ha en metod att sätta in för att träna en färdighet? Man kan presentera en lösning för elev och föräldrar och det i sig kan göra att utvecklingen går framåt, man har satt in en åtgärd och då borde man också se resultat/utveckling. Placeboeffekten är inte något man ska underskatta men för att säkerställa att eleven verkligen får den hjälp till utveckling som han/hon har rätt till ska man använda sig av vetenskapligt framtagna och beprövade metoder. Vissa elever vill få arbeta enskilt med en lärare. Det är inte alla elever som behöver detta men för de elever som arbetar bäst med en lärare bredvid sig kan det vara svårt att få något gjort i ett klassrum med många elever som behöver hjälp. Vid en till en undervisning kan eleven få mer och effektiv tid för uppgiften och eleven kan även få bekräftelse och korrigerings vilket ger vägledning till vilka strategier som är gynnsamma. Det man måste vara uppmärksam på är att eleven inte blir beroende av en vuxen (Lundberg & Sterner, 2006).

11.2.4 Verksamhetens organisation kring läs- och skrivsvårigheter

Att skolan inte har ”råd att ge stöd i onödan”, tycker jag är ett tecken på att man har gjort för stora neddragningar i svensk skola. Det är tydligt att en stor del av skolans resurser räknas i kronor och ören och det medför att man inte kan ha resurser att ge alla elever stöd i skolan. Resurser är mer än pengar men ändå är det pengar som man fokuserar på. Exempel på andra resurser än pengar kan vara; elever, lärarkompetens, föräldrars utbildningsnivå och utrustning (Haug, 1998). Det är inte enbart elever i behov av stöd som har rätt till stöd, alla elever har rätt till stöd. Även elever som vill sträva mot högre mål ska skolan kunna hjälpa, eller förutsätter vi att de eleverna ska klara detta på egen hand? Styrdokumenten och med dem skolans mål ansvarar staten för och genomförandet ligger hos kommunerna vilket gör att det finns en konflikt mellan skolans mål och resurser (Haug, 1998) En fråga som man kan fundera över är om skolpengens storlek ska vara högre ju äldre eleverna är eller vara högst i de yngre åldrarna så att man med extra resurser säkerställer att alla elever lär sig att läsa och skriva. Dessa färdigheter är en förutsättning för att eleverna ska kunna inhämta kunskaper under hela sin skolgång och kan vara väl investerade pengar för eleven, skolan och samhället.

Det intressanta är att om det finns flera små grupper på en skola och någon grupp har tagits bort, är det den gruppen som ska ge särskilt stöd i matematik som finns kvar och till den här gruppen får alla elever komma när de vill. Matematik verkar vara särskilt prioriterat. På några skolor jag besökte hade de även andra grupper dit elever kunde komma och få stöd och hjälp. Varför blir dessa grupper så populära, matematikgrupp eller inte? Vad är det i den ordinarie undervisningen som inte är tillräckligt tilltalande för eleverna utan att de, om de kan, väljer en annan undervisningsform? Haug (1998) menar att elever väljer segregering för elever och föräldrar upplever inte att de får den hjälp de har behov av. Detta blir ett uttryck för självvald exkludering, men också att skolan exkluderar dessa elever genom att inte göra den ordinarie undervisningen tillräckligt kvalitativ på det sättet att man inte når alla elever (Persson, 2007). Beroende på hur man arbetar med små undervisningsgrupper så kan man fundera på orsakerna till att de finns och hur de påverkar synen på eleverna och grupperna. Som skolorna arbetar med grupperna i dag är det ett segregering, kompenserande och kategoriserande perspektiv som råder (Haug, 1998; Nilholm, 2003; Persson, 2007). På skolorna jag besökte ville man att eleverna i de små grupperna skulle få den hjälp de behöver och har rätt till och frivilligheten i gruppen kunde se olika ut. Om man skulle välja att ha en liten grupp för varje ämne så skulle det kritiska perspektivet kunna lyftas fram mer (Nilholm, 2003). Det skulle inte vara så särskiljandet att gå till olika grupper för ämnesstudier utan det skulle kunna vara en anpassning till eleverna på deras villkor. Man skulle även kunna arbeta mer ämnesövergripande om man hade vissa ämnesgrupper dit man som elev kan gå för att få experthjälp, exempelvis vid tema- och fördjupningsarbeten. Hur man organiserar skolan är en stor fråga för anhängare av det kritiska perspektivet och rektorn är viktigt i det arbetet (Nilholm, 2003). Kontinuitet är mycket viktigt för en skola och att man har en tydlig ledning som kan visa vägen för skolans vision. Organisationen påverkas av olika yttre faktorer och dessa har man som lärare ofta liten chans att påverka. Rektorn på skolan är viktig i arbetet och stödet för elever i behov av stöd, inte bara i hur skolan ska organiseras men också för att kommunicera verksamhetens behov till politikerna så att rätt resurser når skolan (Haug, 1998). Socioekonomiska strukturer reproduceras i områden där man drar ner på resurserna till skolan och detta gör att eleverna i dessa områden kommer än mer efter sina jämnåriga i andra områden där förutsättningarna är mer gynnsamma (Haug, 1998).

Det krävs att man organiserar om verksamheten så att den möter kraven på stöd eller att man hittar alternativ till de lösningar som finns i dag (Persson, 2007). Ett exempel på när det relationella perspektivet kommer fram är när specialpedagoger planerar undervisningen tillsammans med undervisande lärare som gjordes på en av skolorna jag besökte (Persson, 2007). Behovet av stöd kanske aldrig riktigt blir mättat, frågan är hur man mäter vem som har mest rätt till stöd, om resurserna inte räcker till. Haug (1998) skriver att rektorers grundsyn är effektorienterad, eleverna ska få den undervisning som ger störst utbyte. Elever i behov av särskilt stöd ska prioriteras men detta sker inte i praktiken utan resurser i form av pengar delas ut lika till alla skolor vilket gör att elever som är i behov av stöd inte får det. De som får specialundervisning kommer oftast inte från medelklassen, vilken är den som traditionellt sett är den som skapar ramarna för skolan, och de måste därför lära av och lära in hur de ska agera i skolans värld (den dolda läroplanen)(Persson, 2007).

11.2.5 Specialpedagogernas uppfattningar om uppdraget kring läs- och skrivsvårigheter

Vilket perspektiv har man på sitt uppdrag som specialpedagog? Grundinställningen är kritisk, alla elever ska inkluderas i skolan men då verkligheten ser ut som den gör är man tvungen att arbeta efter det kompensatoriska perspektivet, vilket är ett dilemma (Nilholm, 2003). Alla elever ska nå samma mål och alla elever har olika förutsättningar att göra detta. Som specialpedagog ska man inte enbart vara elevens röst mot lärare och skolledning utan man ska även arbeta med lärare och organisationen som helhet (Utbildningsplan för Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet, 2007). Som specialpedagog ska du ta elevens parti för att säkerställa att eleven får den hjälp som han/hon har rätt till och detta sker oftast genom kompensatoriska lösningar (Nilholm, 2003). På samma gång försöker specialpedagogerna att arbeta med lärarna om inkludering, hur lärarna ska skapa förutsättningar i sina klassrum för att eleven ska få hjälp där (Persson, 2007). Detta sistnämnda är ett svårare arbete och det krävs att även rektor deltar i det arbetet då specialpedagogerna kan hamna i svåra situationer på en skola om han eller hon vill påverka den vanliga undervisningen (Haug, 1998).

Det är positivt att specialpedagoger får mandat att själva få bestämma och prioritera vad de ska arbeta med men det kan också leda till att vissa frågor sällan diskuteras eller får fokus. Man kan inte förutsätta, eller kräva, att alla specialpedagoger ska ha kunskap om allt som det specialpedagogiska området kan innefatta men det är av största vikt att elever kan läsa och skriva om de inte ska misslyckas i skolan. Det är viktigt att specialpedagoger har kunskaper om läs- och skrivsvårigheter, vad orsakerna kan vara och hur man arbetar för att förebygga och åtgärda svårigheterna. Det är inte alla specialpedagoger i undersökningen som känner att de arbetar tillräckligt aktivt med läs- och skrivsvårigheter, eller att de känner att de har tillräcklig kompetens att göra det. En specialpedagog har fått direktiv från sin rektor att prioritera läs- och skrivsvårigheter och man kan fråga sig om detta, i relation till de specialpedagoger som inte har något direktiv från sin chef, har någon reell betydelse för eleverna på skolorna?

Det finns en konflikt med att specialpedagoger arbetar som speciallärare. Detta kan leda till att elever exkluderas ur undervisningen istället för att inkluderas fullt ut om lärarna skulle planera för att alla elever ska kunna vara i samma klassrum och arbeta. För att göra det behövs ett relationellt perspektiv med arbetssätt som individualiserar och att läraren tar

hänsyn till alla elevers behov (Persson, 2007). Det finns ett tryck från lärarna att specialpedagogen ska "fixa" eleven så att han/hon ska passa in. På vissa skolor i undersökningen har det funnits och finns en önskan om att elever som inte klarar av undervisningen ska tas ut ur klassrummet och att det är specialpedagogen som ska ordna så att eleven får rätt undervisning. Inställning och förhållningssätt hos läraren är viktig för hur arbetet i klassrummet bedrivs och hur elever i behov av särskilt stöd bemöts. Det spelar inte någon roll att det finns ett åtgärdsprogram om man inte följer det och det verkar som om det i vissa fall är slumpen som avgör om en elev med läs- och skrivsvårigheter får adekvat bemötande och hjälp eller inte. Med det menar jag att det är mycket upp till undervisande lärare om man väljer att förändra undervisningen för eleverna, eller inte. Enskilda lärare har förmåga att lyfta elever, även elever i behov av stöd och lärarens kompetens har större betydelse vid prestation än vad kön, föräldrars yrke, attityder och ambitioner har (Haug, 1998). Hur ska då specialpedagogen agera när elever inte får adekvat hjälp? Det är inte specialpedagogens uppgift att se till att läraren gör sitt arbete, det är rektors uppgift och det kan vara känsligt att ta upp det här med rektorn då det kan ses som okollegialt av övriga pedagoger. Samtidigt är detta en del i uppdraget, att se till att elever i behov av stöd får stödet de har rätt till och då kan det krävas att man blir obekvämd.

11.2.6 Specialpedagogernas visioner kring läs- och skrivsvårigheter

Trots att alla specialpedagoger är för ett inkluderande arbetssätt talar några ändå om att man vill ha segregering, såsom små grupper. Det finns elever som vill sitta med en vuxen och arbeta och eleverna uttrycker även det själva. En annan form av förhållningssätt är att göra eleverna delaktiga i undervisningen. Om man inkluderar eleverna i arbetet på planeringsstadiet så kommer elevernas engagemang och kunskap om processen göra att de lättare når målen? Då är det eleven som äger vägen till kunskap och i förlängningen kunskapen, vilket är kärnan i Lpo 94.

Identiteten är viktig, inte minst i tonåren då man inte vill sticka ut eller vara annorlunda, trots det kan det tyckas att elever i vissa fall är mer toleranta till att andra människor är olika än vad vissa lärare verkar vara i skolan. Grupptillhörighet är viktigt och identitetsskapande för en ung människa samtidigt som att vara en egen individ är en rättighet. Detta kan bli ett dilemma för dagens ungdomar. Jag kan se att det kompensatoriska och det kategoriska perspektiven är de dominerande på skolorna men det kritiska och det relationella perspektiven borde ta större plats (Nilholm, 2003; Persson, 2007). Naturligtvis är det inte så enkelt att enbart genom att ändra undervisningssättet så kommer alla problem att försvinna men det finns i uppdraget att anpassa undervisningen till alla elevers behov och den målstyrda skolan mäter inte enbart eleverna, utan även lärarna. En del lärare vill behandla alla elever lika och man kan fundera över orsaken till det. Särskilda metoder kanske inte skulle vara nödvändiga utan det kanske är inställningen och bemötande som kan förbättra skolsituationen för elever med läs- och skrivsvårigheter? Individualiserad undervisning är inte något nytt i svensk skola (Persson, 2007). Man kan säga att inte vilja särskilja sig hör till åldern men måste det vara så? Finns det några gemensamma orsaker som gör att eleverna inte vill skilja sig från mängden? Är det så att kulturen på skolan påverkar perspektiv och förhållningssätt? Den skolan med flest elever var den skola där toleransen, enligt specialpedagogen som arbetar där, verkade vara hög, man fick vara lite annorlunda, det var okej. Att prata om olikheter och att vara individer i ett kollektiv är viktigt förebyggande arbete.

11.2.7 Specialpedagogernas syn på fortbildning och forskning i läs- och skrivsvårigheter

Att följa forskning och då särskilt om läs- och skrivsvårigheter är inte högt prioriterat bland några av de specialpedagoger som jag intervjuat. Det beror inte på ovilja eller ointresse utan på bristen på tid och att arbetsuppgifterna är av så varierad art att man skulle önska att få större kunskap i flera ämnesområden. De specialpedagoger jag träffat är mycket välutbildade och de har stor kunskap inom många områden men att kontinuerligt fortbilda sig gäller även specialpedagoger då de ska arbeta med skolutveckling och även förmedla forskning till sina verksamheter. ”Alla lärare ska få ta del av den specialpedagogiska kunskapen” (Haug, 1998, s. 30). Ju mer man vet dock, ju mer villrådig kan man bli. Jag menar inte att specialpedagogerna inte vet vad de gör utan bara att ju mer kunskap man har om något, ju mer förstår man att den kunskapen man har är begränsad. Detta i kombination med att man vet vad man borde göra men inte alltid kan göra då man kanske inte har resurser till det, gör att man kan hamna i olika dilemman. Den viktigaste faktorn för elevers framgång och utveckling är lärarnas kompetens som de möter i skolan (Ewald & Garne, 2007) och det innebär att all personal på skolan måste vara kunnig i läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. Detta gäller alltså inte enbart svensklärare och specialpedagoger utan även lärare i SO och NO, det är i de ämnen som många elever får svårt att nå målen i. Om man väljer att fortbilda sig i läs- och skrivutveckling kan man bara hjälpa en liten grupp säger en av specialpedagogerna. Detta kan vara en anledning till varför man inte prioriterar det mer utan man hittar mer generella insatser exempelvis språkutveckling för att hjälpa flera. Gruppen som har läs- och skrivsvårigheter är dock relativt stor och om man inte kan läsa och skriva påverkar det hela skolgången. För att handleda och diskutera pedagogiska frågor kring läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att specialpedagogerna har kunskap kring olika arbetssätt och metoder.

11.3 Fortsatt forskning

Det kompensatoriska och det kategoriska perspektivet är rådande i skolan och man kompenserar oftast med olika hjälpmedel. Det jag inte kunde se i undersökningen var hur mycket elever tränade på färdigheter som de hade svårt med. Det är inte säkert att eleverna får någon träning alls. Det vore intressant att se hur man tränar färdigheter på bästa sätt och vilka resultat träningen kan ge. Vid interventionsundersökningar är det vanligt att man testar olika tränings- och undervisningsprogram (Gustafson, 2009). Jag är intresserad av hur de äldre eleverna i grundskolan kan förbättra sin läs- och skrivförmåga. Det finns inte mycket forskning gjord för den åldersgruppen och det vore intressant att se om det finns träningsprogram som kan förbättra den gruppens läs- och skrivförmåga samt om man kan göra individuella anpassningar efter elevernas behov.

Det var endast en specialpedagog som har fått direktiv av rektor att prioritera läs- och skrivsvårigheter och man kan fråga sig om detta spelar någon roll för eleverna? I min undersökning är det omöjligt att uttala sig något om kvaliteten i verksamheterna kring arbetet med läs- och skrivsvårigheter men det vore intressant att se om fokus på detta gör någon skillnad för eleverna på skolorna. Att mäta kvalitet kan vara svårt, om inte omöjligt, när det gäller dessa frågor men det kanske finns andra sätt att ta reda på hur väl man lyckas förebygga

och åtgärda läs- och skrivsvårigheter och om ett medvetet arbete spelar någon avgörande roll? Ytterligare en fråga som jag tycker är intressant är om det är så att specialpedagoger inte generellt prioriterar läs- och skrivsvårigheter. Persson (2007) visar i sin SPEKO - undersökning att läs- och skrivsvårigheter var den vanligaste orsaken bland skolämnena till att få specialpedagogiskt stöd. För att fånga upp elever har de fått göra tester och Persson säger att man använder sig av "äldre testtyper" (Persson, 2007, s. 70). Ingen av specialpedagoger i min studie testar (screenar) elever för att se om de har läs- och skrivsvårigheter och de arbetar inte med elever som har läs- och skrivsvårigheter aktivt eller vad jag kunde tolka, särskilt mycket. Har en förändring skett och vilka är i så fall orsakerna till det? Det finns andra svårigheter såsom exempelvis neuropsykologiska problem som specialpedagoger arbetar med och det vore intressant att se hur prioriteringen ser ut och vilka konsekvenser det har för elevers skolframgång.

Ideologiskt och teoretiskt vill vi ha en inkluderande skola men i praktiken går vi mot en skola med kompensatoriska idéer med individens i fokus (Haug, 1998). Har vi en tillbakagång till 1900-talets början som Haug (1998) skriver? För att få resurser i skolan i dag krävs det på vissa skolor att man har en diagnos och detta krav har vuxit fram från bland andra föräldrar som inte ansett att deras barn fått den hjälp de behövt i skolan. Det kan också bero på att man måste kunna visa att man är i behov av stöd för att verkligen få det vid neddragningar i skolans verksamhet. Är det så att man nu ser en ökning av diagnoser och kategoriseringar i svensk skola? Det som också är intressant är att studera det här fenomenet i ljuset av de nya kursplanerna och det nya betygssystemet som ska träda i kraft i grundskolan. Skolans innehåll kommer att förändras med de nya kursplanerna men också målen då förslaget på den nya gymnasieskolan och inträdet dit gör att kraven på elevernas kunskaper höjs.

12. Referenslista

Alvesson, M & Sköldbberg, K (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bladini, U-B (1994). *Läs och skrivsvårigheter – ordblindhet - dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90- talets dyslexidebatt*. Göteborgs universitet: Specialpedagogiska rapporter: Nr 2.

Clark, C & Dyson, A, & Millward, A (Red.) (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.

Christo, C & Davis, J & Brock, S E (2009). *Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at School*. New York: Springer Science + Business Media, LCC 2009.

Druid Glentow, B (2006). *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Metodisk handbok. Stockholm: Natur och Kultur.

Ewald, A och Garme, B (Red.)(2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber distribution.

Frisk, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi/specifik lässvårighet. I Ericson, B (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*, s.65-90. Pozkal: Studentlitteratur.

Frost, J (2002). *Läsundervisning - Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.

Gustafson, S (2009). Dyslexi och interventioner. I Samuelsson, S (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*, s. 282-294. Stockholm: Natur och Kultur.

Haug, P (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Spånga: Skolverket, Liber distribution.

Herrlin, K & Lundberg, I (2003). *God läsutveckling – Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hägström, I (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I Bjar, L & Liberg, C (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*, s. 237-251. Lund: Studentlitteratur.

Høien, T & Lundberg, I (1999). *Dyslexi- Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Karlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I Ahlberg, A (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*, s. 231-250. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lange, A L & Myrberg, M (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet. Stockholm. Specialpedagogiska institutet.

Liberg, C (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Danmark: Studentlitteratur.

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

Lundberg, I & Reichenberg, M (2008). *Vad är lättläst?* Edita: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Lundberg, I & Sterner, G (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren - hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur & Kultur.

Myrberg, M (2007). *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nordevall, E & Möllås, G & Ahlberg, A (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I Ahlberg, A (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*, s. 167-186. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C & Björk-Åkesson, E (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomföranden och konsekvenser*. Göteborgs Universitet: Specialpedagogiska rapporter: Nr 11.

Reichenberg, M (2008). *Vägar till läsförståelse- Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

SFS: nr 1997:599. Utbildningsdepartementet: Grundskoleförordningen.

Swalander, L (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I Samuelsson, S (red.) (2009), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*, s. 183-198. Stockholm: Natur och Kultur.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

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

Trost, J (2001). *Enkätboken*. Studentlitteratur: Lund.

Westlund, B (2009). *Att undervisa i läsförståelse- Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ödman, P- J (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. WS Bookwell Finland: Nordstedts akademiska förlag.

Webbsidor

20100408: <http://www.vr.se/>

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002).

20100515: [http://www.skolverket.se/publikationer? Id=1786](http://www.skolverket.se/publikationer?Id=1786)

Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram (2008).

20100515: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>

SFS 1985:1100. *Skollagen* (1985).

20100515:http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1239/1239530_Utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf

Utbildningsplan för Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet (2007).

20100515: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

20100515: <http://www.skolverket.se/sb/d/618>

SKOLFS: 2000:135. *Svenska - kursplan*

13. Bilaga

Frågor

1. Vad har du för bakgrund?
2. Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
3. Hur definierar du läs- och skrivsvårigheter?
4. Hur arbetar du (ni) för att förebygga läs- och skrivsvårigheter?
5. Hur arbetar du (ni) för att upptäcka elever som har läs- och skrivsvårigheter?
6. Hur arbetar du (ni) med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
7. Hur får du kunskap om ny forskning om läs- och skrivsvårigheter?
8. Har du gått någon kurs på högskola/universitet i läs- och skrivsvårigheter?
9. I den bästa av världar, hur skulle du vilja att skolan skulle arbeta med de här frågorna?
10. Finns det något mer som du vill tillägga?