



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

**Alla orkar inte kämpa i både motvind och  
uppförsbacke**

*– En kvalitativ studie om särskilt stöd till elever med  
läs- och skrivsvårigheter i grundskolan*

Emma Karlsson

LAU390

Handledare: Getahun Abraham

Examinator: Ulf Blossing

Rapportnummer: VT11-2910-102



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Alla orkar inte kämpa i både motvind och uppförsbacke – *En kvalitativ studie om särskilt stöd till elever men läs- och skrivsvårigheter i grundskolan*

**Författare:** Emma Karlsson

**Termin och år:** Vårterminen 2011

**Kursansvarig institution:** LAU390: Sociologiska institutionen

**Handledare:** Getahun Abraham

**Examinator:** Ulf Blossing

**Rapportnummer:** VT11-2910-102

**Nyckelord:** dyslexi, hjälpmedel, kompensatoriska stödåtgärder, styrdokument, åtgärdsprogram

### Sammanfattning:

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning enligt Skolagen 2010:800. Jag vill ta reda på hur det ser ut i verkligheten för elever i grundskolan med dyslexi: hur ser stödet ut till elever med dyslexi samt hur åtgärdsprogram utformas för dessa elever. Rapporten bygger på tre frågeställningar som avgränsar mitt syfte:

- Hur arbetar lärare, specialpedagoger och annan personal i grundskolan med elever med dyslexi?
- Hur är stödet utformat?
- Vilka kompensatoriska hjälpmedel används?

Med hjälp av en kvalitativ hermeneutisk undersökningsmetod har jag genomfört och samlat in data bestående av intervjuer samt granskat sju åtgärdsprogram, upprättade för elever med någon form av läs- och skrivsvårighet. Jag har analyserat åtgärdsprogrammen i förhållande till gällande nationella och internationella styrdokument, konventioner, deklARATIONER och förordningar. Sökandet efter förståelse är en tolkningsprocess av dokument gentemot praktiken. En del av mitt resultat pekar på ämnesområdets stora betydelse för läraryrket, då dyslexi berör all personal i skolan. Har en elev svårt med skriftspråket måste vi som professionella lärare finna andra vägar för elevens kunskapsinhämtning. Genom kunskap om svårigheter kan lärare skapa lässtimulerande miljöer med ett accepterande förhållningssätt med omtanke inom ramen för skolans alla ämnen. Viktig slutsats av studien är att utredningar, stödinsatser och åtgärdsprogram behövs inom skolan för alla elever orkar inte kämpa i både motvind och uppförsbacke utan stöd från oss pedagoger.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### Förord

Efter lång tid av systematiskt och ihållande arbetande ser jag nu ljuset till en färdig rapport och slutet på min lärarutbildning. Kämpandet genom hela grundskolan och gymnasiet borde kanske varit avskräckande från vidare studier och framförallt läraryrket. Men icke, min inre drivkraft av att vilja förstå är det som fört mig vidare, trots motgångar och svårigheter. Det är inget hinder att ha specifika läs- och skrivsvårigheter om man får stöttning i sin kamp samt besitter envishet och vilja. Min familj har stöttat mig genom hela processen och utan deras stöd hade detta inte varit möjligt. Det här är ett stort bevis för mig att jag kan, jag kan klara allt om jag verkligen vill, trots motvind och uppförsbackar. Hoppas läsningen av min rapport ger er läsare värdefull kunskap. Arbetet och processen har gett mig otroligt mycket intressant och användbar kunskap.

God läsning önskar jag er alla läsare.



## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1. Syfte och frågeställningar.....	5
2. Forskningsanknytning (teorianknytning) .....	6
2.1. Dyslexi.....	6
2.2. Funktionshinder eller funktionsnedsättning? .....	7
2.3. Åtgärdsprogram.....	9
2.4. Kompensation – inre och yttre, stöd och hjälpmedel .....	11
2.4.1. Inre kompensation .....	11
2.4.2. Yttre kompensation.....	12
2.4.3. Kompensatoriska stödåtgärder och hjälpmedel .....	12
2.5. Styrdokument .....	12
2.5.2. FN:s konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter .....	14
2.5.3. FN:s konvention om barns rättigheter .....	14
2.5.3. FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar .....	15
2.5.4. FN:s standardregler (UN, 1993) .....	15
2.5.5. Salamancadeklarationen .....	16
2.5.6. Lgr 11 och Lpo 94 .....	16
2.5.7. Grundskoleförordningen 1994:1194 och Skolförordningen 2011:185.....	17
2.5.8. Skollagen 2010:800 .....	18
3. Metod.....	20
3.1. Urvalsförfarande/Avgränsningar .....	20
3.2. Databearbetningsmetod .....	20
3.3. Procedur.....	21
3.3.1 Litteratur- och datasökning med källkritik .....	21
3.4. Databearbetning.....	22
3.4.1. Intervjuer .....	22



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

3.4.2. Granskning av åtgärdsprogram.....	22
3.4.3. Etiskt ställningstagande .....	23
4. Resultatredovisning.....	24
4.1. Beskrivning av <i>Gyllenskolans</i> stödinsatser .....	24
4.2. Granskning av åtgärdsprogram .....	25
4.2.1. Åtgärdsprogram A .....	25
4.2.2. Åtgärdsprogram B .....	26
4.2.3. Åtgärdsprogram C .....	27
4.2.4. Åtgärdsprogram D .....	28
4.2.5. Åtgärdsprogram E.....	29
4.2.6. Åtgärdsprogram F.....	30
4.2.7. Åtgärdsprogram G .....	31
4.3. Sammanfattande analys och diskussion .....	32
4.4. Intervjuerna .....	33
4.5. Sammanfattande analys och diskussion .....	35
5. Slutdiskussion .....	37
5.1. Metoddiskussion.....	37
5.2. Yrkesrelevans .....	37
5.3. Resultatdiskussion.....	38
5.4. Förslag på vidare forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1 .....	45
Bilaga 2 .....	46
Bilaga 3 .....	47
<b>Figurförteckning</b>	
Figur 1 <i>Screening på den undersökta grundskolan</i> .....	24



## 1. Inledning

Detta examensarbete fokuseras på stöd till dyslektiker i grundskolan. Motivet till ämnesvalet är att jag vill fördjupa mig i ett eget problem samt att utveckla mina kunskaper inom ämnet. Jag vill utveckla min professionella identitet genom att koppla forskningen till en viktig skolfråga: hur man arbetar med stödåtgärder. Jag har avgränsat mig till grundskolan eftersom jag själv kommer att bli behörig lärare i grundskolans tidigare år och ser examensarbetet som en kompetenshöjande del i min utveckling. Intresset för dyslexi kommer delvis från mig själv och mina upplevelser av skolan och bristen på stödåtgärder som jag upplevt. Jag fick genomgå hela grundskolan och nästintill hela gymnasiet utan att någon reagerade och uppmärksammade mina svårigheter och ”gav” mig någon form av kompensatoriskt stöd och hjälp. Jag vet av egna erfarenheter att dyslexi är ett utbrett dolt funktionshinder som berör alla lärare i skolan. Har en elev svårt med skriftspråket måste vi, professionella lärare finna andra vägar än de traditionella till kunskapsinhämtning. Genom kunskap om svårigheter kan lärare skapa lässtimulerande miljöer med ett accepterande förhållningssätt med omtanke inom ramen för skolans alla ämnen. Alla elever orkar inte kämpa i både motvind och uppförsbacke, därför behövs utredningar och åtgärdsprogram. Jag citerar ”rättvisa är inte att alla får lika mycket utan att alla får det de behöver” (Andersson, Belfrage & Sjölund 2006:9).

### 1.1.Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att ta reda på hur stödet ser ut till elever med dyslexi samt hur åtgärdsprogram utformas för dessa elever.

Nedan presenteras mina tre frågeställningar som avgränsar mitt syfte:

- Hur arbetar lärare, specialpedagoger och annan personal i grundskolan med elever med dyslexi?
- Hur är stödet utformat?
- Vilka kompensatoriska hjälpmedel används?



## 2. Forskningsanknytning (teorianknytning)

Nedan kommer jag att definiera och förklara examensarbetets viktigaste begrepp med hjälp av litteratur och tidigare forskning inom ämnet.

### 2.1. Dyslexi

Dyslexi är ett omstritt begrepp och definitionerna och förklaringsmodellerna är många. Terminologin inom forskningsområdet har varierat under åren och benämningarna ändrats. Ett exempel på detta är att i början av 1900-talet kallades dyslexi för ordblindhet. Ordblindhet är en term som lever kvar i mångas vardagstal även idag, trots att termen är övergiven sedan länge av forskarna (Zetterqvist Nelson, 2003:8). Jag avser att försöka redogöra och tar med citat ur två av definitionerna som används idag. Dyslexi är ett slags underbegrepp som ingår i den ännu bredare termen läs- och skrivsvårigheter. Vissa forskare och specialpedagoger likställer dyslexi med specifika läs- och skrivsvårigheter eftersom de två termerna har motsvarande innebörd och inte kan relateras till varken sociala, psykiska eller pedagogiska svårigheter. Jag kommer inte att lägga någon tyngd i den diskussionen utan hädanefter använda mig av termen dyslexi. Jag kommer att nämna vad aktuell forskningen säger om utvecklingsdyslexi (medfödd språkstörning) och dyslexi uppkommen av hjärnskada. Jag inleder med ett citat från Svenska dyslexistiftelsens webbsida som är en svensk översättning av *The International Dyslexia Association*, definitionen är ifrån 1994.

#### Svenska Dyslexistiftelsens definition av dyslexi

Dyslexi är en av flera olika inlärningssvårigheter. Det är en specifik språkbaserad störning med konstitutionell bakgrund som yttrar sig i svårigheter att avkoda enskilda ord. Vanligen avspeglar den en otillräcklig fonologisk bearbetningsförmåga. Dessa svårigheter i att avkoda enskilda ord avviker ofta från det som kan förväntas i relation till ålder och andra kognitiva förmågor; de är inte beroende på en allmän utvecklingsstörning eller sensorisk funktionsnedsättning. Dyslexi visar sig i olika former av språkliga svårigheter. Ofta förekommer problemen i läsning tillsammans med påtagliga problem att tillägna sig färdigheter i skrivning och stavning.  
(<http://dyslexistiftelsen.se/> 2011-04-14)

Ovanstående citat är den mest citerade definitionen och den ansluter till det fonologiska perspektiv som är det perspektiv som har störst stöd inom forskarvärlden kring dyslexi. Nedan följer Høinen & Lundbergs definition av dyslexi som även de förespråkar ett fonologiskt perspektiv.

#### Høinen & Lundbergs definition av dyslexi

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



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Något förenklat kan definitionen sammanfattas till att dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet. (Høinen & Lundberg, 1999: 20-21)

Dessa två citat klargör att dyslexi inte har något med intelligens att göra, vilket var en vanlig uppfattning tidigare. De båda definitionerna klargör att det rör sig om speciella svårigheter med att läsa och skriva, antingen har man svårigheter med båda två eller bara det ena. Dyslexi räknas idag som ett biologiskt problem, det är alltså ingen sjukdom man kan bota utan det rör sig om en funktionsnedsättning i form av en språkstörning i hjärnan (Andersson, Belfrage & Sjölund, 2006:10–14).

Professor Lundberg anser att svårigheterna orsakar långsam och osäker läsning. Vid långsam läsning kan läsförståelsen bli lidande, vilket i sin tur kan leda till en osäker rättstavning och på så vis bli ett hinder för den drabbade att uppnå en god automatiserad lässtrategi (NE.se, 2011-04-05).

Kere & Finer (2008) forskare vid Karolinska Institutet har med hjälp av molekylärgenetiska metoder bedrivit forskning efter en möjlig dyslexigen. I studien arbetade de kring de redan identifierade dysleximarkörerna, kromosom 2, 6 och 15. Dessa kromosomer uppdagar fonologiska problem och ortografisk avkodning. Detta för att få bevis för att viss typ av dyslexi är en ärftligt betingad funktionsnedsättning. Kere & Finer är två av många forskare som menar att det finns två typer av dyslexi, det som skiljer dessa två typer åt är att den ena varianten uppkommer utifrån skada på hjärnan och den andra varianten antas vara medfödd och kallas utvecklingsdyslexi (Kere & Finer, 2008:25).

En dyslektiker har problem/svårigheter med fonologin, att koppla ihop fonemen och grafem, alltså språkljud och bokstav. Enligt logopeden Bodil Andersson Rack (Skolporten, 2011-04-07) har det svenska språket egenskapen, att stava samma fonem på olika sätt, till exempel kan sj-ljudet stavas på minst 17 olika sätt vilket ställer till det för en dyslektiker som har svårigheter med fonem och grafem. Det är utifrån denna svårighet forskningen kategoriserar dyslexi som ett språkligt fenomen. Denna ingång om fonologi, fonem och grafem ligger i linje med Andersson, Belfrage & Sjölund och Høinen & Lundbergs uppfattningar om dyslexi.

Kere & Finer (2008) skriver om andra forskare som har olika förklaringsmodeller av dyslexi där tre typer urskiljs; fonologisk, visuell och blandad form. Ingen förklaringsmodell eller typ av dyslexi är mer rätt än den andra, utan detta påvisar svårigheterna med att beskriva och ge en klar bild av dyslexi som något enhetligt. Detta fenomen att ge olika förklaringar kan liknas vid att tre personer beskriver en plats, en stad. Alla tre beskriver samma plats men det sker inte på samma sätt, de ger olika beskrivningar om samma sak men vi åhörare kan inte påstå att någons beskrivning är mer korrekt än någon annans (Kere & Finer, 2008:31).

### **2.2. Funktionshinder eller funktionsnedsättning?**

Dyslexi räknas som en biologiskt obotlig språkstörning i hjärnan och ses det som något varaktigt är det alltså en funktionsnedsättning. För att klargöra varför det räknas som funktionsnedsättning och inte ett funktionshinder, använder jag mig av Socialstyrelsens termbanksdefinitioner av funktionshinder och funktionsnedsättning. I termbanken finns de termer/ord/begrepp som Socialstyrelsen tillsammans med Sveriges Kommuner och Landsting samt privata vårdgivare kommit överens om att använda inom sjukvård och omsorg.





## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### Funktionshinder

Termen rekommenderas och definieras:

[...] begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen. **Kommentar och användningsområde:** Exempel på begränsningar är svårigheter att klara sig själv i det dagliga livet och bristande delaktighet i arbetslivet, i sociala relationer, i fritids- och kulturaktiviteter, i utbildning och i demokratiska processer. Det handlar framförallt om bristande tillgänglighet i omgivningen (<http://app.socialstyrelsen.se/termbank/ViewTerm.aspx?TermID=4182> 2011-04-18).

### Funktionsnedsättning

Termen rekommenderas i användning men bör inte förväxlas med funktionshindrad som har en annan definition (se ovan). Termen definieras enligt Socialstyrelsens termbank:

[...] nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. **Kommentar och användningsområde** En funktionsnedsättning kan uppstå till följd av sjukdom eller annat tillstånd eller till följd av en medfödd eller förvärvad skada. Sådana sjukdomar, tillstånd eller skador kan vara av bestående eller av övergående natur. (<http://app.socialstyrelsen.se/termbank/ViewTerm.aspx?TermID=3594> 2011-04-18)

Ovanstående citat klargör skillnaden mellan funktionshindrad och funktionsnedsatt och de bygger på Världshälsoorganisationens (WHO) klassificeringssystem *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Det är ett system som klassificerar vad funktionshinder/nedsättning är och inte är. Jag kommer fortsättningsvis att benämna klassificeringssystemet som ICF. År 2003 kom Socialstyrelsens svenska översättning av ICF med den svenska titeln: *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa* (Socialstyrelsen, 2003:9).

ICF:s övergripande mål syftar till att beskriva hälsa och hälsorelaterade tillstånd med ett gemensamt och standardiserat språk. ICF är en klassificering av vuxna människors funktionsnedsättningar och kroniska tillstånd. Några grundläggande termer i ICF är: kroppsfunktioner och kroppsstrukturer samt aktiviteter och delaktighet. Dessa termer uppkom ur de perspektiv som beskriver områdena hälsotillstånd och hälsorelaterade tillstånd (Socialstyrelsen, 2003:10).

WHO utvecklade 2007 ICF för att möta det växande behovet av ett klassificeringssystem för barn och ungdomar, som resulterade i *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version*, som fortsättningsvis benämns ICF-CY.

Barn- och ungdomsversionen tillkom genom krav från den sociala sektorn, skolan, utbildningarna och hälsovården. Behovet och kraven uppkom eftersom manifesteringen av funktionsnedsättningar och andra kroniska tillstånd är annorlunda hos barn och unga än hos vuxna. ICF-CY är en utökning och precisering av ICF som behandlar kroppsliga funktioner och strukturer, aktivitet, delaktighet och miljöer för barn och ungdomar. ICF-CY gäller för alla barn upp till 17 år. År 2010 kom Socialstyrelsen med en svensk översättning med titeln *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa – Barn och Ungdoms Versionen* (Socialstyrelsen, 2010:9–10). I citatet nedan kan ni läsa om ICF-CY:s användningsområde och vilka som är de tilltänkta användarna.

Den är utformad för att dokumentera karaktäristika hos det växande barnet och de omgivande miljöer som påverkar barnet. ICF-CY kan användas av personal, brukare och



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

alla andra som är engagerade i barns och ungdomars hälsa, utbildning och välbefinnande. Den erbjuder ett universellt språk för användning inom sjukvård, utbildning, hälsovård och forskning och underlättar dokumentation och kartläggning av hälsa och funktionshinder hos barn och ungdom.  
(Socialstyrelsen, 2010:9)

ICF-CY är ett komplement till FN:s konvention om barns rättigheter eftersom den är utvecklad i linje med internationella konventioner och deklARATIONER. ICF-CY har fyra utmärkande huvudområden; barnet i sin familjekontext, utvecklingsförsening, delaktighet och omgivningsfaktorer. Dessa fyra områden spelar en viktig roll i barn- och ungdomars liv. Det ägnas särskild uppmärksamhet åt dessa områden i ICF-CY som utgör en grund för kartläggning och dokumentering av barns och ungdomars funktionsnedsättningar (Socialstyrelsen, 2010:20–23).

Det är utifrån nämnd forskning och definitioner i Socialstyrelsen termbank, ICF och ICF-CY, Svenska dyslexistiftelsen, Lundberg & Høinen (1999), Andersson, Belfrage & Sjölund (2006), Kere & Finer (2008) som jag finner belägg för att kalla dyslexi för funktionsnedsättning, det vill säga en språkbiologisk funktionsnedsättning. Det är en nedsättning av bestående karaktär och för den enskilde medborgaren i vårt informationssamhälle är det av yttersta vikt att kunna tillgodogöra sig skriftspråket. För fem år sedan utgick Andersson, Belfrage & Sjölund ifrån att ”ca 25 % av Sveriges befolkning av olika anledningar inte riktigt hänger med i det vi kallar informationssamhället” (2006:10–11).

Myrberg (2007:6) använder sig av begreppet *medborgarkörkort* som avser de som utvecklat sin förmåga att hantera vardagens krav på läsning och skrivning. Även Skolinspektionen anser att läsning och skrivning är två viktiga faktorer för att kunna fungera i dagens informationssamhälle, som medborgare är man beroende av att kunna läsa, tolka, värdera och förstå skriven text (Skolinspektionen, 2010:26).

I vårt samhälle finns det en rad av olika funktioner som stödjer diagnostiserade dyslektiker, till exempel taltjänst. För att bli diagnostiserad kan man gå via sin vårdcentral, skolhälsovård, logoped eller speciallärare (Vårdguiden, 2011-04-05).

### 2.3. Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram är inget nytt fenomen i skolan, termen uppkom för närmare 40 år sedan i den så kallade SIA-utredningen som behandlade skolans inre arbete. Utredarna i rapporten var kritiska mot skolans fokusering på eleven som problembärare (SOU 1997:108a:51-57). År 2001 kom kravet på åtgärdsprogram, ett krav som kom att gälla alla skolformer förutom förskolan (Utbildningsdepartementet, 2003). Ett åtgärdsprogram ska upprättas när det finns en misstanke om att eleven inte når målen. Åtgärdsprogram ska upprättas efter genomförda analyser och utredningar kring elevens hela skolsituation och lärandemiljö.

Det är skolans rektor som har det yttersta ansvaret att se till att åtgärdsprogram upprättas när behov finns. Det ska ske även om elevens vårdnadshavare motsätter sig detta. Det är vanligt att rektor tillsammans med specialpedagog och lärare på skolan upprättar åtgärdsprogram. Det ska upprättas i samråd med hemmet, skolan och eleven. Programmet ska fungera som ett skriftligt dokument av elevens behov av stödåtgärder. För att programmet ska kunna användas som ett pedagogiskt redskap i verksamheten är innehåll och utformning viktigt. Det ska tydligt framgå vad och vilka elevens behov är, hur man ska uppfylla och tillgodose dessa, när



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

och hur de planerade åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Det ska innehålla mål på lång och kort sikt med ett helhetsperspektiv både för verksamheten och för eleven relaterade till styrdokumentens mål (Utbildningsdepartementet, 2011-04-22).

Asp Onsjö (2006) omnämner de ledande perspektiven inom det specialpedagogiska forskningsfältet som tydligt avspeglas i åtgärdsprogram. Det handlar om olika sätta att beskriva eleven och dess svårigheter, det vill säga på vilken nivå problematiken förläggs, skuldbeläggning av eleven eller verksamheten. De fyra dominerande perspektiven är:

- **Kompensatoriskperspektiv**  
innebär att eleven ska kompenseras för hennes/hans svårigheter. Eleven skuldbeläggs genom att problematiken förläggs på individnivå.
- **Demokratiskt deltagarperspektiv**  
Förlägger problematiken och elevernas svårigheter på verksamhetsnivå, organisationsnivå och i huvudsak på samhällsnivå. Inom detta perspektiv är det verksamheten som skuldbeläggs.
- **Kategoriskt perspektiv**  
Liknar det *kompensatoriska perspektivet* för även här förläggs problematiken till eleven som ska kompenseras. Svårigheter är en följd av elevens skillnad från normen, det normala och ska därför kompenseras upp till normalnivån.
- **Relationellt perspektiv**  
Förlägger problemförklaringen till omgivningen, miljön där eleven vistas. Det är i mötet med miljön svårigheter uppstår för eleven, detta perspektiv förlägger problematiken på verksamhetsnivå respektive samhällsnivå  
(Asp Onsjö, 2006:30,33-35).

År 2003 genomförde Skolverket en kartläggning av åtgärdsprogram och stöd i grundskolan. I kartläggningen framkom det att beskrivningen av elevers svårigheter skedde mest på individnivå och det fokuserades på individens problem ur ett kategoriskt perspektiv. Studiens resultat visade också att det var mindre vanligt att åtgärdsprogram beskrev mål och åtgärder på grupp- och organisationsnivå. I studien beräknas det att "[...] var femte elev bland dem som anses ha så stora svårigheter att de skulle behöva extra hjälp, inte får det" (Utbildningsdepartementet, 2003:6-8).

### **Åtgärdsprogram och sekretess**

Åtgärdsprogram från kommunala skolor är en offentlig handling men kan beläggas med sekretess om innehållet bedöms orsaka men för berörda parter. Man kan som privatperson begära ut offentliga handlingar för till exempelvis forskning eller annan granskning. Åtgärdsprogrammen kan kopieras eller läsas på plats det är upp till den enskild skola att bestämma hur utlämnandet ska ske.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### 2.4. Kompensation – inre och yttre, stöd och hjälpmedel

Föher & Magnusson (2003) menar att elever med dyslexi är helt beroende och utelämnade till att deras enskilda lärare och/eller att deras vårdnadshavare uppmärksammar problemet så att de får hjälp och stöd i grundskolan. Föher & Magnusson beskriver även rättigheterna för en diagnostiserad student på högskola och universitet i form av kompensatoriskt stöd som till exempel förlängd tid vid tentamen, inläst kurslitteratur och annan examinationsform (2003:7). Rättigheterna finns men gäller inte på samma sätt som för diagnostiserade elever i grundskolan och gymnasiet. Där har skolan skyldighet att ge eleven kompensatoriskt stöd som behövs för att hon/han ska nå kunskapsmålen medan en student vid universitet och högskolor själv måste bevaka sina rättigheter till kompensatoriskt stöd och begära detta.

I grundskolan och gymnasiet gäller det för ansvarig lärare att använda speciella strategier i undervisningen för att tillgodose elevens behov. Carlström anser att lärare och skolan behöver ha ett kompensatoriskt förhållningssätt som gör det möjligt för elever med dyslexi att med hjälp av stödinsatser inkluderas i klassrumsmiljön och i skolarbetet (Carlström: Ericsson (RED.), 2010:141).

Enligt Nationalencyklopedin är kompensation synonymt med utjämna, ersätta och kompensera. Termen beskrivs när den används som psykologisk fackterm: "uppvägande av brister på ett område genom satsning på ett annat, mera fruktbart. Strävan efter kompensation gäller inte bara verkliga brister utan lika mycket känslor av underlägsenhet. Kompensation kan leda till utomordentliga prestationer" (<http://www.ne.se> 2011-04-19).

Man kan säga att en funktionsnedsättning ska kompenseras upp till normalnivån, det är ett sätt att kringgå svårigheterna. Detta kan ske genom hjälpmedel och stöd på ett sätt så att eleven blir inkluderad i skolan. Ett sätt att se på kompensation är att se det som något positivt och inkluderande medan ett annat sätt är att se det som något negativt och exkluderande. Dessa två olika synsätt beror på hur eleven behandlas i skolans specialundervisningsinsatser. Det är vanligt att elever som behöver kompensation lyfts ut ur klassen för att öva enskilt med specialpedagog eller komma åt de hjälpmedel som bara finns i ett särskilt rum (egna erfarenheter). Istället för att göra kompensationsinsatserna till en del av klassrumsmiljön och vardagen. Detta är ett exempel på tillfällen där kompensation, hjälpmedlen och stöd kan uppfattas som något negativt och exkluderande för den enskilde eleven.

Jacobsson menar att kompensation borde ses som ett mål istället för något negativt respektive positivt (2002:1). Vidare anser Jacobsson att de flesta personers motivation höjs med kompensation vilket kan leda till ökad lust att träna och öva (2002:4). Det är dock av yttersta vikt att förstå att alla elever som har dyslexi inte har samma slags problem och svårigheter. Därför är de i behov av olika kompenserade insatser och stöd. Wolf menar att om man ska förse en elev med dyslexi med kompenserande insatser eller hjälp måste skolans personal förstå vad för svårigheter eleven har och utifrån detta anpassa de pedagogiska insatserna (2006:4).

#### 2.4.1. Inre kompensation

Inre kompensation kallas även intern kompensation och syftar på den funktionsnedsattes egna strategier för att kompensera sina svårigheter. Det kan handla om mer eller mindre framgångsrika strategier som personen i fråga använder sig av, de är ofta själv utvecklade. Jacobsson (2002) anser att det är viktigt att lärare eller annan personal i skolan har tänkt ut hur de kan stödja individens interna kompensationsstrategier på bästa möjliga sätt. Om den interna



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

strategin går ut på att sitta på ett speciellt sätt alternativt ha vissa saker på bänken är det onödigt att läraren tar strid om att sitta rakt (2002:5).

Alla interna strategier handlar inte om hur man sitter, jag använder mig exempelvis av strategin envishet. Den går ut på att jag inte ger mig förrän jag klarat av hindret eller uppgiften. Jag har alltid kämpat i både uppförsbackar och motvind med stöd från min familj men väldigt sällan med stöd från skolan. Uppförsbackarna och motvinden har aldrig hindrat mig från att vilja klara av något. Min inre drivkraft motiverar mig inför nya utmaningar och uppförsbackar. Det är långt ifrån alla som har en inre drivkraft och/eller motivation att skapa egna fungerande interna strategier. Det är viktigt att påpeka och komma ihåg att alla strategier, interna eller externa inte är bra eller användbara för alla elever.

### 2.4.2. Yttre kompensation

Yttre kompensation även kallad extern kompensation avser de strategier och hjälpmedel som den funktionsnedsatte får utifrån. Ofta handlar det om tekniska och datoriserade hjälpmedel i form av skrivhjälpmedel, läshjälpmedel och studiehjälpmedel som till exempel bärbar dator, DAISY- böcker och -spelare (DAISY - digitalt audio-baserat informationssystem), talsyntes, ordbehandlingsprogram, stavningskontroll, diktafon, SMART-pen och läs-pennor med mera. Det finns en uppsjö av olika hjälpmedel och jag nämner bara några som jag själv stött på under VFU-perioder och i min egen utbildning. Ni kan läsa mer om de hjälpmedlen jag nämnt ovan i bilaga 3.

En extern kompensation behöver inte vara komplicerad, för en del elever räcker det med en läslinjal eller färgat papper (Föhrer & Magnusson, 2003:25). Likt intern kompensation är det inte all kompensation som är bra, eftersom elever med dyslexi kan ha olika svårt att tillägna sig olika kompensationsstrategier. Viktigt är att både lärare och elever är bekanta och har kunskap om de externa hjälpmedlens funktion och användningsområde för att kunna tillägna sig kunskapsinhämtning. Exempelvis måste man träna tangentbordsträning för att kunna använda datorn som ett effektivt skrivverktyg, elever med korrekt fingersättning får upp ett flyt och behöver inte leta efter bokstäverna hela tiden (Föhrer & Magnusson, 2003:59).

### 2.4.3. Kompensatoriska stödåtgärder och hjälpmedel

Kompensatoriska stödåtgärder och hjälpmedel är till för att utjämna en funktionsnedsättning och inkludera eleven i ”den vanliga” undervisning och i klassrummet. Kompensatoriska stödåtgärder i form av hjälpmedel hänger ofta på lärarens kunskaper och inställning till de aktuella hjälpmedlen. I dag finns det många olika sätt och hjälpmedel som underlättar läs- och skrivarbetet men det finns inget universalt hjälpmedel som passar alla dyslektiker.

## 2.5. Styrdokument

Nu följer en översikt av internationella och nationella lagar, förordningar och konventioner som behandlar skola/utbildning och rättigheter för funktionsnedsatta/hindrade, elever i behov av särskilt stöd.

### Internationella styrdokument:

- FN: deklaration om mänskliga rättigheter:
  - FN: s konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter
  - FN:s konvention om barns rättigheter



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

→ FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar

- FN:s standard regler (UN, 1993)
- Salamancadeklarationen 2/2006

### **Nationella styrdokument:**

- Lpo 94 och Lgr 11 (Lgr 11 ersätter hösten 2011 Lpo 94 i utbildningen).
- Grundskoleförordningen, 1994:1194 och Skolförordningen, 2011:185
- Skollagen 2010:800

I översikten kommer jag inte att referera till hela dokumenten utan endast till delar och utdrag som är relevanta för min studie. Några styrdokument kommer jag att gå djupare in på och andra kommer jag bara att nämna. De delar och utdrag jag använder mig av riktar in sig på barn och ungdomar med funktionsnedsättning och utbildning. Jag kommer att utgå från ovanstående punktlistas ordning och indelning i min översikt och fördjupa mig mer på de punkter/artiklar som rör mitt ämnesområde och har relevans för skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Begrepp som bör klargöras innan vidare läsning av översikten är deklaration, konvention och ratificerat. Inleder med att reda ut skillnaden mellan en deklaration och en konvention samt dess rättsliga innebörd. FN:s deklarationer och konventioner är båda juridiska texter men med en distinkt skillnad (Utbildningsdepartementet, 1999:12). En deklaration kan ses som rekommendation och uppmaning till länder att följa dem medan en deklaration inte är rättsligt bindande. Brodin & Lindstrand anser att deklarationer handlar mer om politik och dess politiska innebörd än en rättslig innebörd (2004:94).

En konvention har en rättslig innebörd och till skillnad från en deklaration måste de stater/länder som ratificerat en konvention följa det som tas upp i den (Brodin & Lindstrand, 2004:93). En konvention är skriven i olika artiklar, varje enskild artikel är en regel och ett eget ämne där rättigheterna till det enskilda ämnet är beskrivet.

Att ratificera något är att godkänna och/eller skriva under något. Ett exempel på begreppets användningsområde är när FN ger ut en konvention eller en deklaration, då måste medlemsländerna avgöra om de vill delta och skriva under den eller inte, det är själva undertecknandet som är ratificerandet.

### **2.5.1. FN:s deklaration om mänskliga rättigheter**

År 1948 antog FN:s generalförsamling en allmän förklaring om mänskliga rättigheter. Då erkändes alla människors lika värde och rättigheter. De mänskliga rättigheterna ska stärka individen och avgränsa statens makt över människor. Individens rättigheter står i fokus och de skyldigheter det innefattar för staten. Ansvar för de mänskliga rättigheterna vilar på staten och hela den offentliga sektorn, de ska skydda, främja och gynna samhällsmedborgarna. I Sverige kan man återfinna rättigheterna i grundlagstiftningen, rättsväsendet, socialt stöd och i undervisning. Eftersom svenska staten har ratificerat deklarationen är de skyldiga att se till att



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

samtliga företrädare för staten följer och handlar i enighet med rättigheterna, lärare i skolan är ett exempel på företrädare för staten och gällande lagstiftning (Utrikesdepartementet och Integrations- och jämställdhetsdepartementet, 2007:3). Deklarationen är indelad i 30 artiklar och inleds med den så ofta citerade frasen: "Alla människor äro födda fria och lika i värde och rättigheter[...]". Jag vill särskilt belysa artikel 26 som behandlar allas rätt till utbildning och tillgänglig utbildning för alla vars syfte ska gå i linje med de mänskliga rättigheterna för att utveckla förståelse, tolerans och vänskap mellan människor (Justitiedepartementet och Utrikesdepartementet, 2006:7).

Deklarationen har sedan den antagits utvecklats till åtta konventioner. Samtliga konventioner har blivit ratificerade av svenska staten. Jag kommer att koncentrera mig på konventionerna om sociala och kulturella rättigheter samt om rättigheter för personer med funktionshinder och om barnets rättigheter.

### **2.5.2. FN:s konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter**

Antagen 1966, konventionen behandlar rättigheten till mat, bostad, hälsa och utbildning och består av 31 olika artiklar. Av de artiklarna behandlar en rätten till utbildning, artikel 13. Brodin & Lindstrand (2004) skriver om artikel 13 "Allas rätt till utbildning ska på sikt leda till att freden bevaras och respekten för de mänskliga rättigheterna stärks" (Brodin & Lindstrand, 2004:94).

Artikel 13 är en förstärkning och utveckling av artikel 26 i deklARATIONEN om mänskliga rättigheter som även den behandlar alla människors rätt till utbildning. Konventionsstaterna erkänner genom artikel 13, rätten till kostnadsfri och tillgänglig utbildning vilken syftar till att utveckla människor och deras personligheter. Respekt och grundläggande värden och frihet ska vara grunden i innehållet som förmedlas i utbildningen (Justitiedepartementet och Utrikesdepartementet, 2006:35). I de nationella styrdokumenterna återfinns innehållet i artikeln i läroplanernas del om grundläggande värden och normer.

### **2.5.3. FN:s konvention om barns rättigheter**

Föregångaren till FN:s konvention om barns rättigheter antogs redan 1924 av Nationernas förbund. Den kom att kallas för Genevedeklarationen, deklARATIONEN innehöll fem artiklar om barns rättigheter. Artiklarna skrevs med ett menande syfte om hur barn bör behandlas (Utbildningsdepartementet, 1999:60). År 1959 utvecklades Genevedeklarationen till Förklaringen om barnets rättigheter. Den ledde senare till att FN:s generalförsamling 1989 antog konventionen om barns rättigheter, som vardagligt tal kallas "Barnkonventionen".

Konventionen är skriven i 54 artiklar, som inleds med att definiera vilka man avser som barn. Den gäller för alla barn upp till 18 års ålder utantag är om barnet blir myndig innan 18 år enligt gällande lag. Konventionen är indelad i fyra huvudprinciper, dessa fyra sammanfattar och belyser hela konventionens grundtankar utifrån ett barnperspektiv: alla är lika värda (artikel 2), barnets bästa (artikel 3), barnets rätt till utveckling (artikel 6) och barnets rätt att påverka sin egen situation (artikel 12), (Justitiedepartementet och Utrikesdepartementet, 2006:92).

Den artikel jag särskilt vill belysa är artikel 23, vars innehåll behandlar barn och vårdnadshavare som har barn med funktionshinder/nedsättningsrättigheter till att få speciellt stöd och assistans. Stödet ska vara kostnadsfritt och utarbetat så att barnet och/eller



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

vårdnadshavare med funktionshindrat barn får verksamt stöd och hjälp samt möjlighet att utnyttja utbildning, träning, hälsovård och dylik som gynnar barnets utveckling och sociala interaktion (Socialstyrelsen, 2010:19).

Kontentan enligt min mening av artikel 23 är att alla barn oavsett psykiska, sociala eller fysiska funktionsnedsättningar/hinder har rätt till utbildning och skola likt övriga barn i samhället. Rättigheterna gäller för alla barn i de konventionsstater som ratificerat konventionen. De instanser i Sverige som kan ta upp kränkningar mot barn är FN:s (så kallade) övervakningskommittéer, Barnombudsmannen (BO) samt Barn- och elevombudsmannen (BEO).

### **2.5.3. FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar**

Antogs av FN:s generalförsamling 2006, ratificerad av svenska staten och trädde i kraft 2008. Konventionen inleds med att konventionsstaterna godkänner funktionshindrade barns rättigheter och möjlighet till frihet som andra barn. Artikel 7 behandlar funktionshindrade barns; rättigheter, bästa och åsiktsfrihet. Artikel 7 ställer krav på konventionsstaterna att säkerställa att funktionshindrade barn ges stöd, möjligheter och rättigheter att verka i samhället som andra barn (Socialstyrelsen, 2010:20).

### **2.5.4. FN:s standardregler (UN, 1993)**

År 1993 antog FN 22 så kallade standardregler vars syfte är att grantera funktionsnedsatta/hindrade människors delaktighet och jämlikhet i samhället. Reglerna ger konkreta förslag på hur medlemsländerna kan skapa ett tillgängligt samhälle för personer med funktionsnedsättningar. Standardreglerna är inte juridiskt bindande men lägger ändå ansvar på medlemsländer att skapa ett jämlikt och delaktigt samhälle för människor med funktionshinder och funktionsnedsättningar (Socialstyrelsen, 2010:19).

De regler som är aktuella och viktigast för grundskolan är framförallt reglerna 1, 2, 4, 6, 16 och 19.

**Regel 1 *Ökad medvetenhet*** handlar om att medlemsstaterna ska arbeta för att öka medvetenheten i samhället om funktionsnedsatta, deras rättigheter och möjligheter att bidra till samhället. Staten ska uppmuntra massmedia till att framställa funktionsnedsatta positivt, stödja informationskampanjer om funktionsnedsättningar och annat som kan öka medvetenheten hos samhällets övriga medborgare om funktionsnedsattas situation och rättigheter. Viktigt för skolan är att staten är skyldig att se till att hela utbildningsväsendet fullföljer de framtagna principerna som finns om delaktighet och jämlikhet för funktionsnedsatta och/eller -hindrade elever.

**Regel 2 *Medicinsk vård och behandling*** handlar om att staterna är skyldiga att se till att det finns vård och behandlingar tillgängliga för medborgare med funktionsnedsättning/hinder. Staten ska bidra till att specialister får olika handlingsprogram där det arbetas utifrån att upptäcka, behandla och hjälpa människor med deras funktionsnedsättningar/hinder, samt hitta sätt att hindra uppkomsten av funktionsnedsättningar. Staten ska arbeta med att utbilda personal inom sjukvård så upptäckter kan göras på ett tidigt stadium samt att man tidigt kan sätta in stöd och hjälp. Det är viktigt även inom skolväsendet att elever med funktionsnedsättningar/hinder får hjälp, behandling i medicinsk väg samt att deras föräldrar kan få stöttning och råd från kunnig personal.





## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

**Regel 4 Stöd och service** tar vid där regel 2 slutar och riktar in sig på att staten ska garantera att stöd och service finns för funktionsnedsatta/hindrade samt deras anhöriga. Rätt till stöd och service inbegriper även rätten till hjälpmedel som kan underlätta vardagen för människor med funktionsnedsättning/hinder. Det är statens skyldighet att distribuera, tillverka eller se till att tillverkning sker samt att utveckling sker, service och information finns tillgänglig. Det handlar om att staten ska se till att alla som är i behov av hjälpmedel och stöd ska få det om det är möjligt. Exempel på stöd och service kan vara personlig assistent, tolk, talsyntesprogram, rullstol och glasögon med mera.

**Regel 6 Utbildning** handlar om att staten har antagit principen om likvärdig utbildning för alla på alla nivåer samt att grundskolan ska vara obligatoriskt för alla, även de med grava funktionsnedsättningar/hinder. Utbildningen av elever med funktionsnedsättning/hinder bör vara integrerad med skolans ordinarie utbildning. Ansvariga myndigheter för utbildningarna ska se till att lämpligt stöd finns att tillgå i skolan och även att det finns lämpliga rutiner kring hur man går till väga med stöd till elever som är i behov av det. I de fall där ordinarie skola inte kan tillgodose elevens behov ska skolan överväga specialundervisning dock ska målet för all specialundervisning vara att den ska vara/bli integrerad med den ordinarie undervisningen. Ett annat mål är att sätta in tidiga stödinsatser för eleven, detta ställer krav på skolans personal att den har kunskap om olika funktionsnedsättningar/hinder och hur dessa upptäcks samt hur olika behov tillgodoses.

**Regel 16 Ekonomisk politik** handlar om att staten ska se till att det finns ett nationellt ekonomiskt handlingsprogram som garanterar att människor med funktionsnedsättning/hinder jämlikhet och delaktighet. Detta berör skolan då fler insatser kan genomföras och göra skolan mer jämlik.

**Regel 19 Personalutbildning** handlar om att statens ansvarar för att det finns lämplig personal med rätt utbildning för de som deltar i planering och utformning av program och service för människor med funktionsnedsättning/hinder. Kontentan av denna regel är helt enkelt: rätt kvinna/man på rätt plats med rätt utbildning (HANDISAM, 2011-04-28).

### 2.5.5. Salamancadeklarationen

Deklarationen behandlar rättigheterna för ett barn att få sina behov tillgodosedda i utbildning, behov av specialpedagogik och insatser som kan uppstå i inlärningsituationer vid funktionsnedsättning och/eller funktionshinder. Den är tänkt som en handlingsram för undervisning av elever i behov av särskilt stöd, då den belyser och lyfter varje barns grundläggande rättigheter till utbildning och att barnets behov ska stå i centrum för undervisningen/pedagogiken. För att gynna utvecklingen hos funktionsnedsatta/hindrade barn betonas inkludering och tidiga insatser i all utbildning (*Salamancadeklarationen 2/2006 & Socialstyrelsen, 2010:19–20*).

### 2.5.6. Lgr 11 och Lpo 94

Den ”gamla” läroplanen Lpo94 gäller fram till den 30 juni 2011 sedan tar Lgr11 vid, därför koncentrerar jag mig på Lgr 11. Jag inleder dock med en sammanfattande genomgång av Skolans värdegrund och uppdrag i Lgr 11 och Lpo 94.

Skolans värdegrund och uppdrag inleds med klagörande om grundläggande värden, Skollagen och läroplanen har hämtat sina grundläggande värden från FN:s deklaration om mänskliga rättigheter och FN:s konvention om barns rättigheter. Värdena vilar på Sveriges



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

demokratiska grund, vår kristna tradition och ”västerländsk humanism”. Det är skolans uppgift att fostra eleverna till goda samhällsmedborgare med rättskänsla, tolerans, generositet och till ansvarstagande fria individer. Skolan ska även främja medmänsklighet och förståelse för andra människor samt motverka diskriminering och kränkande behandling. Skolan är en självklar social och kulturell mötesplats för samhällets medborgare. Skolan och dess utbildning ska vara saklig och allsidig, öppen för olika åskådningar och åsikter. All personal i skolan och alla andra som verkar i skolan ska försvara de grundläggande värdena som återfinns i de nationella styrdokument. Alla verksamma inom skolan ska ta avstånd från de som bryter mot de grundläggande värdena.

Ett av skolans viktigaste mål är att tillhandahålla likvärdig utbildning för alla elever, i citatet nedan kan läsas vad Skolverket avser med likvärdig utbildning (Utbildningsdepartementet, Lgr 11 och Lpo 94).

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Utbildningsdepartementet, Lgr 11: 3).

I avsnittet god miljö för utveckling och lärande i Lgr 11 pointeras rätten för varje elev att ”i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Utbildningsdepartementet, Lgr 11:7). De övergripande målen bestämmer den riktning skolans arbete ska sträva efter, där framställs det som alla elever ska ha utvecklat när de lämnar grundskolan i form av normer, värden och kunskaper. Ansvar om särskilt stöd för elever i behov vilar på rektor, elevhälsoteam och arbetslaget. Ansvaret i Lgr 11 skiljer sig inte innehållsmässigt från det som står i Lpo 94.

### 2.5.7. Grundskoleförordningen 1994:1194 och Skolförordningen 2011:185

Skolförordningen 2011:185 trädde i kraft 15:e april 2011 och ska tillämpas i utbildningarna från och med 1:a juli 2011. Under övergångsperioden 15:e april till 1:a juli gäller Grundskoleförordningen 1994:1 194 (Utbildningsdepartementet, 2011-04-06). Skolförordningen ersätter grundskoleförordningen, sameskolförordningen, särskoleförordningen och specialskoleförordningen. Skol- och grundskoleförordningen är styrdokument från staten med andra ord bestämmelser från regeringen. Båda förordningarnas innehåll behandlar regler för personal i skolorna, utbildningens huvudsakliga innehåll, organisationen, timplaner för undervisningen, stödinsatser, läroplaner med mera. Skillnaden mellan den nya skolförordningen 2011:185 och grundskoleförordningen är att den nya är mer övergripande och gäller för samtliga skolformer. Skolförordningen 2011:185 beräknas gälla fullt ut från och med höstterminen 2012.

I Grundskoleförordningen 1994:1194 står det till exempel följande om åtgärdsprogram:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetande av programmet. (Grundskoleförordningen, 5 kap § 1, Förordning 2000:1108)



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### 2.5.8. Skollagen 2010:800

Skollagen 2010:800 ger inga klara definitioner av termen ”behov av särskilt stöd” med motiveringen att det kan röra sig om flera och mycket olika slags behov, dock klargör lagen att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. Lagen tydliggör elevers rättigheter till kunskap och särskilt stöd genom att införa anmälningsskyldighet för personal i skolan om en elev riskerar att inte nå de lägsta kunskapskraven. I lagen klargörs det även att elever i behov av särskilt stöd ska få tillgång till det i förskoleklassen och på fritidshemmet, detta motiveras med att stödet i dessa verksamheter kan förebygga svårigheter i skolan. Det står dock inget om hur skolan ska gå till väga för att kunna genomföra eller hur det ska möjliggöras för fritidshem att ge särskilt stöd till de elever i behov av det, inte heller har några nya avtal för fritispedagoger upprättas som ger dem en slags förtroendetid, en tid som de kan använda sig av till planering av eventuellt stöd (Utbildningsdepartementet, 2011:1). Lagen innehåller även många andra nya förändringar som skiljer sig från den ”gamla”, jag redogör nedan för de förändringar som har betydelse för elever i behov av särskilt stöd:

- **samma regler för alla skolor offentliga och fristående**  
Eftersom alla skolor ska följa samma nationella styrdokument, förordningar och andra bestämmelse som finns i den offentliga skolan ställer det mer krav på skolan. Samt krav på rättslig hjälp för elever i behov av stöd.
- **mer rättssäkerhet för elever**  
vilket genererar möjligheter för elever och deras vårdnadshavare att överklaga beslut tagna av skolan kring till exempel åtgärdsprogram.
- **beslutanderätten och ansvaret för rektorer och förskolechefer tydliggörs**  
det innebär bland annat att alla beslut om särskilt stöd vilar på rektorn/förskolechefen, något mer som är nytt är att rektorerna och förskolechefer kan om inget annat uppges överlåta beslutanderätten till någon annan av skolans personal.
- **systematiskt kvalitetsarbete**  
ansvaret förläggs på skolans huvudman att följa upp, utvärdera, planera och åtgärda brister. Dock har kravet på kvalitetsredovisningar och kommunala skolplaner tagits bort.
- **tillsynen stärkts**  
lagen stödjer tillsynen av skolan och Statens Skolinspektion ges ökade möjligheter till sanktioner (Utbildningsdepartementet, 2010:4-5).

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning enligt Skollagen oavsett var skolan finns i landet. I kapitel 3 berörs särskilt stöd i § 6-12. De belyser: särskilt stöd, utredning, åtgärdsprogram, utformningen av det särskilda stödet i vissa skolformer, särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning och anpassad studiegång.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Från och med att skolagen 2010:800 träder i kraft i utbildningen ska åtgärdsprogram utformas och av innehållet ska framgå: vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur insatta åtgärder ska utvärderas och hur uppföljning ska gå till.

Programmet ska vara indelat i tre delar: den första ska beskriva elevens behov med utgångspunkt i det eleven kan och hinder respektive möjligheter i omgivningens miljö, del två ska bestå av kortsiktiga och långsiktiga åtgärder som är till för att stödja eleven. Programmet ska omfatta hela skolsituationen inklusive fritidshemmet, konkreta åtgärder med tydlig ansvarsfördelning, del tre behandlar utvärdering och uppföljning av insatta åtgärder så eleven når de uppsatta målen, här ska det förklaras hur uppföljning och utvärderings ska gå till samt vem som ansvarar för att det blir gjort (Utbildningsdepartementet, 2011:4).



## 3. Metod

### 3.1. Urvalsförfarande/Avgränsningar

Jag har valt att avgränsa min studie till en mellanstor kommun i Västsverige. Jag kommer fortsättningsvis i rapporten att kalla den för *Minas kommun*, i kommunen finns 16 stycken grundskolor.

Urvalet/avgränsningarna kan beskrivas som delvis slumpmässigt och delvis medvetet. Ett medvetet slumpmässigt val, då jag specifikt riktat in mig på *Minas kommun* men inte preciserat skolan. Jag har gjort ett medvetet val av vilken "grupp" elevers åtgärdsprogram jag vill granska men själva urvalet av åtgärdsprogrammen lämnades till skolan att välja ut.

### 3.2. Datainsamlingsmetod

Min metod är en tolkningsprocess av dokument kontra det som sker i praktiken. Enligt Skollagen 2010:800 har alla elever rätt till en likvärdig utbildning då jag är särskilt intresserad av hur det ser ut i verkligheten. Med hjälp av en kvalitativ undersökningsmetod, i form av intervjuer med lärare, specialpedagog och annan skolpersonal samt granskande närläsning av åtgärdsprogram genomför jag min studie. Anledningen till att jag valt en kvalitativ undersökningsmetod är för att det ger mig möjlighet att genomföra en djup och detaljerad studie. Jag placerar min studie inom ramen för humanvetenskap och hermeneutik, en hermeneutiskt kvalitativ studie.

Thurén (2007) anser att hermeneutik är igenkännande som bygger på en vilja att förstå och inte bara uppfatta, särskilt viktigt är det att förstå när det berör människors handlingar och dess resultat. En tolkning påverkas alltid av tolkarens egna förförståelse, värderingar och sammanhang/kontext och därför beskrivs det som en osäker och sällan testbar verksamhet (Thurén, 2007:103). Därför beskrivs rätt kontext och projektion som två stora problem inom hermeneutiken. Det är därför ytterst viktigt att jag som tolkare presenterar och redovisar allt och argumenterar öppet för min ståndpunkt, för att jag ska kunna komma fram till rimliga och testbara tolkningar.

Alla har alltid förförståelse och värderingar med sig in i olika situationer, inom hermeneutiken kallas detta för fördomar. För att få nya fördomar måste de ske i en process: den hermetiska cirkeln också kallad hermetiska spiralen. Inom denna cirkel eller spiral kan mina och andras fördomar förenas till ny kunskap och på så sätt skapa nya fördomar (Thurén, 2007:93,173). Jag går in med mina fördomar och önskar komma ut på andra sidan spiralen/cirkeln med nya fördomar. Inom Gadamer's hermeneutik förklaras fördomar som något okontrollerat och därför kan det både falsifieras och verifieras (Gadamer i Molander, 2003:169). Då jag utgår med fördomen om att fördomar är något okontrollerbart blir en hermeneutisk forskningsmetod användbar i mitt examensarbete. En annan anledning är växelverkan mellan att förstå och förklara, då min strävan framför allt är att skaffa mig förståelse för hur man arbetar med dyslektiska elever i grundskolan.

Enligt Thomassen (2007) ska forskaren i en hermeneutisk studie använda sig av och utvärdera sin egna förförståelse, eftersom forskaren omöjligt kan utesluta sina egna fördomar om forskningsobjekten (s.194). Vidare anser Thomassen att det inte existerar någon vetenskap som



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

helt och hållet är värderingsfri eftersom forskning utförs av människor, som är fyllda med fördomar och förförståelse (Thomassen, 2007:196).

Sohlberg (2008) skriver om de två perspektiv som finns inom hermeneutiken, det *deduktiva perspektivet* som innebär att det finns en slags metod att genomföra tolkningar av en text på ett rimligt sätt och det *induktiva perspektivet* som innebär att tolkningen uppenbaras under pågående insamling av existerande material (Sohlberg, 2008:247). Jag har anslutit mig till det deduktiva perspektivet inom hermeneutiken i mitt examensarbete, eftersom jag använder mig av en bestämd kvalitativ undersökningsmetod för att genomföra rimliga och testbara tolkningar. Därför kommer jag att klarlägga mina grundantaganden för er läsare under rubrikerna mina förväntningar och förförståelse:

### **Mina förväntningar**

Mina förväntningar är att upptäcka att elever med dyslexi får hjälp och stöd i en accepterande miljö. Samt att möta personal på grundskolan med kunskap och förståelse för elever i behov av särskilt stöd.

### **Min förförståelse**

Min förförståelse av dyslexi kommer från mig själv och andra jag mött. Jag har sedan länge intresserat mig för hur andra upplever/t skolan, om de fått hjälp eller inte. Jag går in med en negativ förförståelse om skolans bristande insatser och bristande kunskap från lärare och annan personal utifrån min egen skolgång. En specialpedagog på "lågstadiet" förklarade mina svårigheter med att häva ur sig: "det är din mammas fel, hon arbetar för mycket och tar hand om er för lite".

### **3.3. Procedur**

Processen inleddes med att jag bjöd in samtliga 16 grundskolor i *Minas kommun*. Inbjudan skedde med ett brev (bilaga 2) som skickades via e-post till skolornas rektorer.

Efter upprepade kontaktförsök utan resultat, ringde jag runt till alla rektorer och berättade om min studie och frågade återigen om de ville delta. Under denna rundringning fick jag olika förklaringar som till exempel, flera rektorer ansåg att en studie av sådan här karaktär var för känslig för deras skola och elever. De var heller inte beredda på att lämna ut några åtgärdsprogram med samma hänvisning. När jag påpekade att ett åtgärdsprogram är en allmänhandling tvekade de i sina svar och skulle då konsultera sina specialpedagoger och återkomma. Jag fick till slut svar från en grundskola, en F-6 som jag fortsättningsvis kommer att kalla *Gyllenskolan*. Skolan är en liten F-6 grundskola på landsbygden i *Minas kommun* och det var den enda skolan som ville ställa upp på intervjuer och att lämna ut åtgärdsprogram. Det är viktigt att återigen pointera att alla 16 grundskolor i *Minas kommun* bjöds in och endast *Gyllenskolan* visade intresse att delta. På *Gyllenskolan* ville tre pedagoger delta i intervjuer men de ville inte bli observerade. De utlämnade åtgärdsprogrammen behandlar elever med någon form av läs- och skrivsvårigheter då de inte har några elever med diagnostiserad dyslexi på skolan. Åtgärdsprogrammen är aktuella för läsåret HT10/VT11 skrivna för elever födda mellan 2000 - 2002.

#### **3.3.1 Litteratur- och datasökning med källkritik**

Först fann jag en vetenskaplig forskningsartikel om dyslexi och med hjälp av artikelns referenslista fann jag fler källor, det blev en så kallad snöbollseffekt. De källor jag använt mig



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

av anser jag vara tillförlitliga, exempel på tillförlitliga källor som jag använt mig av är myndigheter så som Socialstyrelsen, Skolverket och Regeringen. Men man bör dock vara vaksam på att dessa källor styrs av folkvalda politiker som inte alltid "följer" den senaste forskningen när de tar beslut.

### 3.4. Databearbetning

#### 3.4.1. Intervjuer

Intervju som kvalitativ undersökningsmetod är riskabelt då informanterna kan drabbas av en så kallad intervjuareffekt, alltså bli påverkade av mitt agerande och min attityd vid intervjutillfället. Intervjuer ger djupgående men smal information vilket är en stor svaghet med kvalitativa intervjuer (Johansson & Svedner, 2006:47). Jag har använt mig av en ostrukturerad intervjumall (bilaga 1), då informanternas svar och situationen avgör följdfrågorna. Jag försökte ha en öppen och avslappnad intervjusituation med alla informanter. Jag spelade in intervjuerna med hjälp av diktafon och förde anteckningar vid intervjutillfällena. Har totalt genomfört tre intervjuer med en specialpedagog, en klasslärare i årskurs 3 och en resurspedagog i årskurs 1-5, dessa pedagoger utgör skolans tre nivåer av stödinsatser. Jag är tacksam över att åtminstone dessa tre pedagoger var intresserade att ta sig tid att medverka, då det visade sig vara svårt att få tag i deltagare till studien. Specialpedagogen på *Gyllenskolan* menar att en bidragande orsak till svårigheterna att få skolor och lärare att medverka samt att få tillgång till åtgärdsprogram kan vara är min brist på kontaktnät inom grundskolan.

Jag läste igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger för att tolka informanternas uppfattningar och för att hitta återkommande likheter och skillnader i svaren. Detta för att jag vill urskilja om det finns någon överensstämmelse mellan informanternas svar och de granskade åtgärdsprogrammen.

#### 3.4.2. Granskning av åtgärdsprogram

Jag erhöll sju stycken åtgärdsprogram från *Gyllenskolan* men inget av åtgärdsprogrammen berör någon elev med diagnostiserad dyslexi, utan elever som har någon form av läs- och skrivsvårigheter. Eftersom programmen är helt anonymiserade valde jag att namnge dem med en bokstavsbezeichnung, A-G, för att underlätta granskningen.

Jag granskade programmen genom fördjupad närläsning, flera gånger utifrån nedanstående punkter:

- Programmets syfte
- Återkommande och vanligast använda begrepp
- Individ eller verksamhet/organisations nivå
- Vad/vilka är elevens behov?
- Hur ska behoven tillgodoses?
- Hur/när ska de planerade åtgärderna följas upp och utvärderas?
- Långsiktiga och kortsiktiga mål relaterade till styrdokumentet
- Utvärderingsplan och uppföljningsplan

Programmen granskades ett och ett, de olika resultaten jämförs senare i resultatdelen. De åtgärdsprogram som innehöll en gjord utvärdering granskade jag utifrån ovanstående punkter samt följande punkt:



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

- Har åtgärderna hjälp eleven och behöver de förändras?

Dessa punkter har jag valt utifrån styrdokumentens krav på innehåll i åtgärdsprogram.

### 3.4.3. Etiskt ställningstagande

Genom brev (bilaga 2) och muntlig information har alla berörda informerats om studien, undersökningsmetod och syfte i enlighet med Vetenskapsrådets informationskrav. Utifrån samtyckeskravet har alla informerats om att studien bygger på frivillighet och att de när som helst, innan rapporten har publiceras kan avbryta sitt deltagande. Alla skolor, lärare samt kommunen som förekommer i arbetet anonymiseras, de kommer alltså inte att nämnas vid namn eller på annat sätt omnämnas i undersökningen. Insamlad och annat material till studien kommer att användas strängt konfidentiellt och åtgärdsprogrammen kommer att makuleras efter studiens publicering. Åtgärdsprogrammen och intervjuerna kommer inte att finnas tillgängligt i andra sammanhang och/eller för annan forskning eller bearbetning.

Eftersom jag själv har specifika läs- och skrivsvårigheter får jag kompensatoriskt stöd med transkriberingen av de intervjuer jag genomfört i denna studie. Tillsammans med Byrådirektör Lena Borg Melldahl, *Samordning ansvarig för studenter med funktionshinder* vid Göteborgs Universitet har jag ordnat en person som har transkriberat intervjuerna. Har själv sett till och övervakat att personen har raderat ljudupptagningarna efter genomfört uppdrag. Detta för att säkerställa att de inte faller i orätta händer och på så sätt upprätthåller jag både nyttjandekravet och konfidentialitetskravet.





## 4. Resultatredovisning

### 4.1. Beskrivning av Gyllenskolan stödinsatser

Skolans stödinsatser byggs upp i flera olika steg, på verksamhetsnivå är det uppbyggt i tre steg med klasslärare, specialpedagog och resurspedagog. Skolan arbetar med screeningmaterial för att upptäcka elever med svårigheter. Screening är en undersökningsmetod med olika test på gruppnivå. Det finns olika former av screening och vanligast inom skolan är mass-screening alltså test på gruppnivå (Jakobsson, 2011:123). Det material som används i *Gyllenskolan* är; Måns och Mia, Fonolek, Matematik vid skolstart, God läsutveckling, ALP-test, Adlers matematikscreening och Nationella prov. Allt material används regelbundet efter ett bestämt schema (se figur 1). Schemat visar vilket material som används i respektive årskurs, när på läsåret testen genomförs och vem som ansvar för genomförandet. Utifrån samtal med skolans specialpedagog har jag förstått att de har ett fonologiskt perspektiv på läs- och skrivsvårigheter och därav ligger deras insatser runt detta tankemönster.

Årskurs	Tidpunkt:	Screeningmaterial:	Av vem
1	Vid höstterminens start.	Måns och Mia.	Lärare
	Vid höstterminens start.	Fonolek, Matematik vid skolstart.	Specialpedagog
	Vid behov.	God läsutveckling, Alp-test, Adlers matematikscreening.	Specialpedagog
2	Vid höstterminens start.	Måns och Mia.	Lärare
	Vid höstterminens start.	Fonolek, Matematik vid skolstart.	Specialpedagog
	Vid behov.	God läsutveckling, Alp-test, Adlers matematikscreening.	Specialpedagog
3	Vid höstterminens start.	Måns och Mia.	Lärare
	På vårterminen.	Nationella prov.	Ämneslärare
	Vid behov.	God läsutveckling, Alp-test, Adlers matematikscreening.	Specialpedagog
4	Vid höstterminens start.	Måns och Mia.	Lärare
	Hela läsåret.	Arbeta utifrån resultat på föregående nationella prov.	Ämneslärare
	Vid behov.	God läsutveckling, Alp-test, Adlers matematikscreening.	Specialpedagog
5	På vårterminen.	Nationella prov.	Ämneslärare
	Vid behov.	God läsutveckling, Alp-test, Adlers matematikscreening.	Specialpedagog

Fig.1 Screening på den undersökta grundskolan, från Specialpedagogen



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### 4.2. Granskning av åtgärdsprogram

Jag har totalt granskat sju stycken åtgärdsprogram, fyra pojkar och tre flickor födda mellan 1999-2002. Jag har valt att namnge eleverna i åtgärdsprogrammen med en bokstavsbezeichnung, A-G. Åtgärdsprogrammen är aktuella för det pågående läsår, upprättade Höstterminen (HT) 2010 och Vårterminen (VT) 2011. Enligt åtgärdsprogrammen är de upprättade i samråd mellan elev, hem och skola. Programmen är helt anonymiserade. Inget av åtgärdsprogrammen rör någon elev som har diagnostiserad dyslexi men de berör elever med någon form av läs- och skrivsvårigheter, tre av de sju programmen berör även matematiksvårigheter. Alla granskade åtgärdsprogrammen är skrivna utifrån samma mall.

Granskningen av åtgärdsprogrammen kommer att ske utifrån följande punkter:

- Programmets syfte
- Återkommande och vanligast använda begrepp
- Individ eller verksamhet/organisations nivå?
- Vad/vilka är elevens behov
- Hur ska de/t tillgodoses?
- Hur/när ska de planerade åtgärderna följas upp och utvärderas?
- Långsiktiga och kortsiktiga mål relaterade till styrdokumentet.
- Utvärderingsplan och en uppföljningsplan?

Programmen granskades ett och ett, de olika resultaten jämförs senare i texten. Om det finns en utvärdering granskar jag den utifrån ovanstående punkter samt följande punkt:

- Har åtgärderna hjälpt eleven och behöver de förändras?

#### 4.2.1. Åtgärdsprogram A

Pojke född 2001, upprättat höstterminen 2010, i samråd mellan elev, hem och skola.

Programmets syfte är sammanflätat med elevens behov, som jag fortsättningsvis kommer att benämna som **A**. A:s behov framställs genom följande tre punkter, framtagna efter gjord utredning:

- **A** behöver få stöd att öka sin självkänsla och lita till sin egen förmåga
- **A** behöver få stöd för att utveckla sin läsning
- **A** behöver få stöd för att skriva tydligt och läsligt

De mål som återfinns i programmet är skrivna på individnivå, de behandlar elevens behov och är direkt kopplade till och omgjorda till långsiktiga och kortsiktiga mål. Jag har inte funnit att något av de aktuella målen är framtagna som verksamhetsmål eller organisationsmål. De långsiktiga målen är direkt tagna från läroplanen och kursplanen för Svenska, det handlar om kunskapsmål som A ska uppnå. De kortsiktiga målen är nära kopplade till de nationella styrdokumentet och upplevs som en sammanskrivning av tidigare formulerade behov och de nationella styrdokumentet.

De åtgärder som skall upprättas för A är: arbetsuppgifter anpassande efter A kunskapsnivå, individuell läsläxa, läxstuga/läxhjälp och stöd av vuxen med lästräning och skrivning. Ansvar för insatserna tillgodoses vilar på klasslärare, specialpedagog, talpedagog och



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

resurspedagog. Den åtgärd/insats som är inplanerad och som skall följas upp månadsvis är A:s läs- och skrivutveckling, de som ansvarar för uppföljningen är A:s lärare och specialpedagogen. Utvärdering av programmet var inplanerad att ske i april 2011, har ingen uppgift om det verkligen skett eller om det blivit någon komplettering av A:s åtgärdsprogram.

Sammanfattningsvis kan jag utläsa av A:s åtgärdsprogram att A:s behovs beskrivs: behöver få stöd att... vilket skiljer sig ifrån skrivsättet i beskrivningen av målen i programmet där det skrivs ”ska kunna, ska utveckla, ska få...”. Av åtgärdsprogrammets innehåll förstås det att elev A har någon form av läs- och skrivsvårigheter. De insatser som är insatta ligger på verksamhetsnivå men de mål som är upprättade är på individnivå. Insatserna beskrivs med hjälp av egenskaper som A behöver förbättra som till exempel är ett kortsiktigt mål formulerat, ”[...] ska kunna be om hjälp när han inte förstår” och ”[...] ska utveckla ett ökat tålamod med sina uppgifter”. Det står dock inget om hur verksamheten/organisationen ska hjälpa/stötta med detta utan hela ansvaret förläggs på eleven och vårdnadshavarna. Det står heller inget om hur A:s övriga behov ska tillfredställas eller följas upp, finner ingen tydlig utvärderingsplan och/eller uppföljningsplan förutom av A:s läs- och skrivutveckling, de andra behoven omnämns inte alls. De vanligaste förekommande och mest använda begreppen i åtgärdsprogrammet är följande: behöver få stöd, ska kunna, ska utveckla, ökad självkänsla.

### 4.2.2. Åtgärdsprogram B

Pojke född 2002, Vårterminen 2011, i samråd mellan elev, hem och skola.

Genom min granskning av detta program anser jag att det är tydligt att programmets syfte sammanflätas med B:s behov, som avser att främja och utveckla B:s läsutveckling samt att befästa ord och begrepp i svenska språket. Eleven B:s behov kan läsas i punktlistan nedan:

- B behöver få många tillfällen att träna sin läsning – både direkt ordavkodning, läshastighet och läsförståelse
- B behöver få många tillfällen att befästa ord och begrepp i svenska språket

Målen i programmet är skrivna på lång- och kortsikt, där de långsiktiga är direkt kopplade till läroplanen och kursplanerna i Ma, No, So, Svenska, bild, idrott och musik för årskurs 3. Ett långsiktigt mål är att B ska uppnå, de delkunskapsmål i svenska som är möjliga för honom att uppnå i år 3. Kortsiktigt är att B ska, fortsätta göra tydliga framsteg i sin läsutveckling, både vad gäller ordavkodning, läshastighet och läsförståelse. Samtliga mål är uppställda på eleven, på individnivå det finns inga mål för verksamhet och/eller organisationen. De insatser/åtgärder som är inplanerade för att säkerställa att B:s behov tillgodoses är extra lästräning inom klassens ram – flera korta pass i veckan, resurspedagog och klassläraren ansvarar för att detta sker, uttals- och begreppsträning en gång i veckan med talpedagog och lästräning en eller två gånger i veckan med specialpedagogen då särskilt inriktat på ordavkodning och läshastighet. Ansvarsfördelningen även i detta program fördelas mellan klasslärare, resurspedagog, specialpedagog och talpedagog. Åtgärderna är planerade på verksamhetsnivå men dock verkar det som eleven lyfts ut ur den ordinarie undervisningen för att arbeta enskilt med talpedagog och specialpedagog flera gånger i veckan. Det står inget om hur verksamhets- och organisationsnivå kan förändras för att möjliggöra stödet inom ramen för ordinarie undervisningsgrupp. Det finns heller ingen utvärderingsplan och uppföljningsplan i programmet.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Sammanfattningsvis kan jag se att de vanligast återkommande och mest använda begreppen i B:s åtgärdsprogram är; lästräning, ordavkodning, läshastighet, läsförståelse och läsutveckling. Det kan tydligt utläsas att eleven B har någon form av läs- och skrivsvårigheter. Ett frågetecken för mig är om B har ett annat modersmål än svenska, en tanke som dyker upp när jag läser om B:s behov, "[...] behöver få många tillfällen att befästa ord och begrepp i svenska språket". Har även svårt att utläsa om programmet verkligen har upprättats i samråd mellan elev, hem och skola, kan inte uteslutas att så inte är fallet eftersom det inte framgår att några andra än skolans personal varit närvarande vid upprättande av åtgärdsprogrammet.

### 4.2.3. Åtgärdsprogram C

Flicka född 2002, Höstterminen 2010, i samråd mellan elev, hem och skola.

C:s åtgärdsprogram är upprättat efter resultat på screeningtest (figur 1) i ämnet svenska. Programmet syftar till att klargöra C:s svårigheter och behov av stödåtgärder. C:s behov kan läsas i punktlistans nedan:

- C behöver fortsätta arbeta med rim, korta och långa ord, leka med initialen
- C behöver arbeta med tvåljudsord och treljudsord (också kallade stavelser, exempelvis IS-RIS-GRIS)
- C behöver mycket stöttning i ämnet matematik
- C behöver öva och arbeta vidare med: räkna baklänges, ordningstal, mer eller mindre, uppdelning av tal, siffrors benämning, antalsuppfattning, skriva siffror, räkning med pengar, klockan samt problemlösning
- C behöver arbeta enskilt eller i liten grupp
- C behöver sitta i "lilla matsalen"
- C behöver korta och konkreta arbetspass samt tydliga instruktioner

Målen i programmet är skrivna både på kort och lång sikt, de långsiktiga målen är direkt tagna ur läroplan och kursplanerna i matematik och svenska. De kortsiktiga målen är en förenklad version av de långsiktiga. Det finns inga mätbara uppsatta mål, står heller inget om hur dessa mål ska uppnås. De kortsiktiga målen är endast på individnivå och de långsiktiga målen är på både verksamhets- och individnivå utifrån läroplanernas övergripande mål.

De åtgärder som är uppsatta för att säkerställa att C:s behov tillgodoses är ansvarfördelade på klasslärare, talpedagog och resurspedagog och/eller fritidspedagogerna och är på verksamhetsnivå. Upprättade åtgärder för C utifrån hennes behov som klassläraren och resurspedagogen ansvarar för är: att C ska få arbeta enskilt eller liten grupp, C ska få sitta vid datorn och arbeta, C ska äta lunch i "lilla matsalen", C ska få korta arbetspass med tydlig början och slut, C:s klasslärare ska göra ett eget schema till C med bilder över de olika arbetsmomenten konkret och tydligt, C ska få arbeta med bildbaserat och skapande undervisningsmaterial, klassläraren och resurspedagogerna ska arbeta med att bekräfta C ofta och mycket.

Sista åtgärden är att fortsätta arbeta med talpedagogen och dennes arbete med C. Den enda uppföljningsplan som finns omnämner att de ovanstående insatserna/åtgärderna ska kontinuerligt följas upp av personalen runt omkring C. Vad som menas med kontinuerligt eller hur ofta uppföljningen sker framgår inte, det framgår heller ingen inplanerad utvärdering av



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

insatserna/åtgärderna. Jag kan inte utläsa om programmet verkligen har upprättats i samråd med C:s vårdnadshavare.

Sammanfattningsvis kan jag utläsa av C: program att hon har någon form av läs- och skrivsvårighet samt matematiksvårigheter. Det vanligaste och mest förekommande begreppen i programmet är: ” fortsätta arbeta med [...] enskilt, liten grupp, korta och konkreta arbetspass, tydliga instruktioner och mycket bekräftelse”. Kan som sagt inte utläsa av programmet om det verkligen upprättats i samråd mellan elev, hem och skola som det står i programmet, eftersom det inte närvarade några andra än skolans rektor och lärare.

### 4.2.4. Åtgärdsprogram D

Flicka född 2002, Höttermen 2010, i samråd mellan elev, hem och skola.

Åtgärdsprogrammet är upprättat efter resultat på screeningtest både på gruppnivå och efter djupare utredning på individnivå. Dess syfte är att klarlägga D:s behov av särskilt stöd samt hennes svårigheter. D:s behov behandlar fler svårigheter än läs- och skrivsvårigheter mer kan läsas i punktlistan nedan:

- D är i behov av att arbeta i liten grupp eller enskilt med resurspedagog
- D behöver arbeta med minnesprogram på datorn
- D behöver få respons och bekräftelse ofta
- D behöver få konkret, tydlig och avgränsade instruktioner, en till två åt gången i liten grupp eller enskilt
- D behöver få instruktioner kombinerat med ett konkret bildschema
- D behöver öva på att se ordbilder
- D behöver arbetsuppgifter anpassade utifrån hennes kunskapsnivå
- D behöver öva på matematiska begrepp så som höger, vänster, mer och mindre
- D behöver öva analoga klockan
- D behöver konkretiserad matematik till exempel med hjälp av färger

De uppsatta mål som finns är långsiktiga och ett kortsiktigt, de långsiktiga är direkt tagna ur läroplanen. Det finns mål både på verksamhetsnivå samt individnivå. Det kortsiktiga målet är, att stärka D:s självförtroende och självkänsla. Det finns inga konkreta mål på hur de ska uppnå eller tillgodose D:s behov. De åtgärder som beskrivs är samma som D:s behov det enda som skiljer dessa två beskrivningar åt är att i stycket om åtgärder finns en ansvarsfördelning med. Ett exempel på en åtgärd är att, D ska sitta långt fram i klassrummet. Detta är ett exempel på att åtgärderna är skrivna som verksamhetsåtgärd, klassrumsmiljön. Det är dock den enda förändring av verksamheten som omnämns som åtgärd. Men utifrån skrivna behov är min tolkning att förändring måste ske på verksamhetsnivå om D:s behov ska tillgodoses.

Ansvarsfördelningen av åtgärderna/insatserna vilar på klassläraren, resurspedagogen och eleven alternativt vårdnadshavarna. Det framgår dock inte när insatserna ska följas upp det enda som framgår är att uppföljningsansvaret vilar på pedagogerna som är involverade i undervisningen runt D. Det finns ingen utvärderingsplan eller någon konkret uppföljningsplan, inget datum är bestämt.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sammanfattningsvis är det väldigt svårt att avgöra om programmet verkligen är upprättat i samråd med eleven och hemmet då inga närvarande står förutom rektor och lärare. De vanligaste återkommande fraserna och begreppen i D:s program är: jobba enskilt och tydliga, instruktioner.

### 4.2.5. Åtgärdsprogram E

Pojke född 2001, Höstterminen 2010, i samråd mellan elev, hem och skola.

Genom granskning av åtgärdsprogrammet framgår det att dess syfte är samma som eleven E:s behov, som framkommit efter gjord utredning av skolans personal. E:s behov behandlar läs- och skrivutveckling och kan läsas nedan i punktform:

- E behöver få stöd att lita på sin egen läs- och skrivförmåga
- E behöver få stöd att förbättra och utveckla sin läs- och skrivförmåga

De mål som finns uppställda i programmet är på individnivå och inga mål för verksamheten. De långsiktiga målen som finns är direkt kopplade till de nationella styrdokumentet det bör återigen pointeras att uppsatta mål på skolan/verksamheten saknas helt. I de kortsiktiga målen läggs ansvaret på eleven och är beskrivna som mål av utveckling av individuella egenskaper och kunskapsutveckling.

Insatta och planerade åtgärder efter E:s behov är: anpassade arbetsuppgifter utifrån hans kunskapsnivå, det är pedagog och talpedagogen som ansvarar för att det tillgodoses. Stöd av vuxen med lästräning och skrivning, ansvaret vilar på pedagog och resurspedagog. Individuell läsläxa och läxstuga, ansvaret ligger på pedagogen. Utifrån detta kan jag utläsa att det till största del hänger på klassläraren att tillgodose elevens behov. Åtgärderna sker på verksamhetsnivå alltså verksamheten i klassrummet men beskriver inte hur de ska hjälpa E att nå de mål som är uppsatta i programmet. Det finns en kort beskrivning av hur insatserna ska följas upp som egentligen bara förklarar vem/vilka som är ansvariga för uppföljningen av E:s läs- och skrivutveckling och att det ska ske månadsvis av pedagog och specialpedagog men fortfarande oklart hur detta sker. En utvärdering av uppsatta mål och åtgärder gjordes i april 2011. Resultatet av utvärderingen:

E:s självkänsla och tilltro till det egna lärandet har varierat den här terminen, E behöver kontinuerlig träning för att befästa sina kunskaper. Han arbetar bra när han får konkreta delmål och han känner sig mycket nöjd när han lyckas. Vi tycker att det är viktigt att hans självkänsla och tilltro till det egna lärandet ökar.

E kommer att få extra lästräning samt individanpassade arbetsuppgifter. Vi har en resurs kopplad till klassen som finns för de elever som är i behov av extra stöd.

(Åtgärdsprogram E)

En ny uppföljning är inplanerad till vårterminens utvecklingssamtal 2011. Jag anser att varken E:s behov eller åtgärder har förändrats eller utvecklas efter uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammet. Den enda skillnaden är att de tydligare uttrycker att "[...] E behöver kontinuerlig träning för att befästa kunskaper", efter ha läst denna formulering dyker frågan upp: bedrivs det inte någon form av kontinuerlig kunskapsinhämtning i klassen alls? Nu uttrycks det även att E ska få extra stöd, frågan blir då vad de förra åtgärderna gick ut på och om de inte genererade till några extra stödinsatser för E.

Jag har svårt att avgöra om vårdnadshavaren, E, skolan eller pedagogerna själva formulerat frasen; Vi tycker att det är viktigt att hans självkänsla och tilltro till det egna lärandet ökar.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Sammanfattningsvis kan jag se att de mest använda och återkommande begrepp och fraser i E:s åtgärdsprogram är: behöver få stöd att..., ska kunna, lita till sin förmåga, få tilltro till sin egen förmåga, ökad självkänsla. Av E:s åtgärdsprogram kan det utläsas att E har någon form av läs- och skrivsvårighet behoven och de långsiktiga målen är riktade mot detta men det som trycks mest på är E:s självkänsla och tilltro till det egna lärandet. Fokuset har flyttas från E:s svårigheter till att fokusera på E:s egenskaper, är det ingången till att nå en förbättrad läs- och skrivutveckling?

### 4.2.6. Åtgärdsprogram F

Pojke född 2000, Höstterminen 2010, i samråd mellan elev, hem och skola.

Programmets syfte flätas samman med F:s behov av stödinsatser/åtgärder. Det är tydligt att programmet har upprättas efter genomförd utredning som framför allt syftar till att finna strategier för F:s kunskapsinhämtning. F:s behov kan läsas nedan i punktlistan:

- F behöver ha hjälp med att strukturera upp lektionspassen så, att det är tydligt vad han ska göra.
- Tydligt slut och början på de uppgifter F ska göra
- F behöver mycket bekräftelse och är i behov av ständiga återkopplingar från läraren
- Behöver hjälp med att välja läsebok
- F behöver träna bokstäverna b och d
- Det får inte finnas för mycket andra stimuli så som ljud och rörelse runt F
- F behöver ständig stöttning och vägledning i det sociala samspelet av någon vuxen som finns i närheten
- F behöver vara placerad så att läraren har lätt för att se honom, stötta och hjälpa honom

De mål som finns beskrivna i programmet är långsiktiga och kortsiktiga. De långsiktiga målen är skrivna på verksamhetsnivå och är direkt tagna ur läroplanen och kursplanen för svenska, det finns inga egna långsiktiga mål. De kortsiktiga målen som finns nedtecknade är endast två och de är på individnivå. Målen utgår inte ifrån alla de behov F har, utan behandlar bara lästräning och planering. Målen går ut på att, F ska hinna klart med tilldelade uppgiften under lektionstiden och att F ska öka sin läshastighet. Det nämns inget om F:s läshastighet, inte heller sägs det någon om gjord utredning med hjälp av screeningstest eller liknande.

Klassläraren och resurspedagogen ansvarar för insatta åtgärder som överensstämmer nästan exakt med punktlistan över F:s behov. Ansvaret vilar på verksamheten och de insatta åtgärderna är skrivna på en verksamhetsnivå på ett individanpassat sätt. I F:s program finns en begynnelse till uppföljningsplan där det är bestämt att samtliga pedagoger kring F ska stämma av att åtgärderna följs upp och utvärderas en gång i månaden. Nästa inplanerade utvärdering av åtgärderna och målen är bestämt till vårterminens (VT 2011) utvecklingssamtal.

Sammanfattningsvis uppkommer vissa funderingar kring F:s beskrivna behov, vissa behov verkar komma ifrån läraren och är alltså inte F:s egna behov. Särskilt då de skriver ”det är även viktigt att han förstår varför det är viktigt att jobba på lektionerna...[...] Det är viktigt att



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

hjälpa honom att inte ha andra saker, såsom legofigurer och liknade på bänken under lektionstid”.

Frågan är om skolan har utrett F:s interna strategier. Det skulle ju kunna vara så att legofiguerna är en del av F:s interna strategi och genom att ta dessa ifrån honom kan det stjälpas istället för att hjälpa. Jämför med avsnittet om intern kompensation tidigare i rapporten.

### 4.2.7. Åtgärdsprogram G

Flicka född 1999, Höstterminen 2010, i samråd mellan elev, hem och skola.

Syftet med programmet är att säkerställa att G:s behov kan tillgodoses av personalen i skolan. Framförallt syftar programmet till att klargöra G:s svårigheter efter genomförd utredning. Nedan kan G:s behov läsas i punktform:

- G behöver arbeta enskilt eller i liten grupp, hon har lättare att ta till sig kunskap då
- G är i behov av extra stödåtgärder
- G behöver stöd i ämnena matematik, engelska och svenska
- G är i behov av att öva på att skriva sammanhängande med rätt meningsbyggnad och interpunktion samt öka sin läsförståelse
- G behöver anpassade arbetsuppgifter efter hennes kunskapsnivå
- G behöver hjälp med att fråga när det är något hon inte förstår

Efter gjord utredning av G:s behov kom de fram till att hon behöver extra stödåtgärder, men hur dessa extra åtgärder ser eller vad det är omnämns inte vad jag kan utläsa. G:s sociala förmåga omnämns och värderas utan att det har någon betydelse för innehållet i programmet. I programmet återfinns både långsiktiga och kortsiktiga mål och de är relaterade till styrdokumentet. Alla mål är dock skrivna på individnivå inte ett enda mål för verksamheten. Det långsiktiga målen är utifrån kursplanerna i engelska, svenska och matematik och de är inte särskilt konkreta eller förklarande. De kortsiktiga målen är en fortsättning och utveckling av de långsiktiga målen men ändå upplevs de inte som skolans egna utan som om de är tagna direkt ur styrdokumentet. Det finns inga beskrivna åtgärder i programmet utan endast G:s beskrivna behov. Däremot finns en inplanerad tid för utvärdering av åtgärdsprogrammet och det kommer att ske i juni 2011, uppföljningsplanen av insatta åtgärder (utan åtgärder) och en ansvarsfördelning kan läsas i punktlistan nedan:

- Klassläraren följer varje månad upp G:s språkutveckling i allmänhet,
- Talpedagogen följer upp G:s språkutveckling i april och i juni 2011.
- Specialpedagogen följer upp läsutvecklingen med lästest i april och juni 2011.

Utvärdering av G:s åtgärdsprogram ska ske i juni 2011.

Sammanfattningsvis är det mest återkommande och vanligast begreppen och fraserna i G:s program: arbeta enskilt och mindre grupp. Svårt att utläsa några riktiga åtgärder fick endast ut vad G:s behov är och inte några faktiska åtgärder för att tillgodose behoven.





### 4.3. Sammanfattande analys och diskussion

Sammanlagt har jag gått igenom sju åtgärdsprogram från *Gyllenskolan*, fyra pojkar och tre flickor. Samtliga behandlade någon form av läs- och skrivsvårigheter. De tre flickornas program behandlade även matematiksvårigheter, dessa program var mer utförligt skrivna än pojkarnas. Jag tvivlar därför på att programmen är skrivna av samma specialpedagog eftersom de skiljer sig väldigt i utförandet och i språkbruket. Åtgärdsprogrammets språk är enkelt men internt, det är svårt att som utomstående utan någon som helst relation till skolan eller eleverna att förstå vad de menar med vissa begrepp och formuleringar. Frågan är om vårdnadshavare och elev kan få ut något av programmen när jag som ändå är insatt i ämnet har svårt att se vilka de konkreta hjälpinsatserna och målen är. Detta strider mot vad lagar och styrdokument säger om hur åtgärdsprogram ska upprättas och formuleras. Som vårdnadshavare ska man inte behöva vara inläst på alla kursplaner och läroplaner för att begripa innehållet i ens barns åtgärdsprogram. Jag undrar verkligen om programmen är upprättade i samråd mellan elev och vårdnadshavare även om alla program inleds med frasen: upprättat i samråd mellan elev, hem och skola.

Åtgärdsprogrammen visar att man rimligen kan anta att lärare, specialpedagoger och annan personal hjälper och stöttar elever med läs- och skrivsvårigheter, genom att öka elevernas självkänsla och tilltro till sin egen förmåga. Detta genom att se till att det finns ett tillåtande klimat i klassrummet och att stöttningen sker i mindre grupp och enskilt. Från skolans sida verkar de tror att detta är lösningen på alla elevers svårigheter. Beskrivning av åtgärderna borde framgå tydligare i programmen, alltså hur de tänkt arbeta för att öka elevernas självkänsla och hur de arbetar för att alla elever ska inkluderas i den ordinarie undervisningen och lärandemiljön.

I samtliga av åtgärdsprogrammen finns det mål uppsatta på lång respektive kort sikt, några har fler kortsiktiga mål än andra. Saknaden av egenformulerade mål är märkbar eftersom de flesta målen är tagna direkt ur styrdokumenterna. I samtliga åtgärdsprogrammen återfinns målbeskrivningar på olika nivåer vanligast är dock att målbeskrivningen är på individnivå. Dessutom konkritiseras inte målen utan de är helt enkelt uppräddade i en lista.

Det är märkligt och intressant att flickornas åtgärdsprogram är mer omfattande än pojkarnas. Om det är medvetet har jag ingen uppfattning om det. Det är dock högst anmärkningsvärt att inget av åtgärdsprogrammen vad jag kan förstå förklarar vad eleven faktiskt kan, de är bara formuleringar av elevernas svårigheter och behov. I två av sju program står det uttryckligen att elevernas svårigheter upptäcks genom de screeningmaterial (se figur 1) som skolan använder sig av, men i de andra står det inget om hur elevernas behov uppdagats.

Den vanligaste och mest förekommande åtgärden och behovsbeskrivningen i dessa sju programmen är att elever är i behov av att arbeta enskilt och/eller i liten grupp. Dessa behov visar att lärare arbetar med att förändra verksamheten och elevernas lärandemiljöer, även om det inte är explicita mål för verksamheten. Men min uppfattning är att lärare eller annan personal i skolan inte kan genomföra dessa åtgärder utan att verksamheten och/eller lärandemiljön förändras.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### 4.4. Intervjuerna

Sammanlagt genomfördes tre intervjuer på *Gyllenskolan*, en med skolans specialpedagog, en med en klasslärare i årskurs 3 och en med en resurspedagog. Dessa tre pedagoger representerar olika nivåer av skolans stödinsatser till elever i behov av särskilt stöd.

Inleder med en liten presentation av informanterna. Specialpedagogen är nyutbildad men hon har 30 års erfarenhet av klassläraryrket i årskurs 4-6, svaren i hennes intervju är därför ur flera synvinklar. Hon påtalar själv att hon har svårt att hålla isär vad hon lärt sig som specialpedagog och erfarenheter från tidigare yrkesliv. Klassläraren har en årskurs 3 med 15 elever, varav en tredjedel av klassen har någon form av läs- och skrivsvårighet. Hon arbetar tätt ihop med specialpedagogen och resurspedagogen för att hjälpa eleverna som är i behov av särskilt stöd. Resurspedagogen är ursprungligen förskollärare men arbetar som resurspedagog och fritidspedagog på *Gyllenskolan*. Resurspedagogen är med i klasslärarens klassrum vissa lektioner, tre dagar i veckan ungefär.

Det jag vill ha reda på genom analyser av informanternas svar är; hur arbetar lärare, specialpedagoger och annan personal med dyslektiker, stödåtgärder och kompensatoriska hjälpmedel i grundskolan, hur hjälps/stöttas elever med dyslexi? Jag kommer att analysera informanternas svar för att bilda mig en uppfattning om hur de arbetar med elever i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogen och klassläraren menar att arbetssätten är olika beroende på hur elevernas läs- och skrivsvårighet ser ut. Specialpedagogen pointerar vikten med ett bra läsflyt och tillräckligt hög läshastighet för att orka med skolarbetet. Därför arbetar hon mycket med att öka läshastigheten, träna ordbilder, nonsensord och ordlistor. Det är tydligt att specialpedagogen utgår från det fonologiska perspektivet i arbetet med dyslexi och läs- och skrivsvårigheter.

Specialpedagogen och resurspedagogens tyngdpunkt och uppfattning är att om en elev har en tillräcklig hög läshastighet hinner den med och då får eleven också ökad tilltro på sig själv och sitt eget kunnande (Intervju specialpedagog 2011-04-20). Medan klassläraren framhäver vikten av expertishjälp och en extra vuxen i klassrummet. Klassläraren verkade inte kunna eller vilja ge några egna konkreta exempel på vad just hon gör för att hjälpa elever med dyslexi (intervju klasslärare 2011-04-26). Resurspedagogen är emellertid den enda av de tre informanterna som ger konkreta exempel på hur just han arbetar med att eleven ska få ökad självkänsla och tilltro på sig själv och sitt eget kunnande. Den hjälp och stöd som resurspedagogen ger är att sitta ned med eleverna, tränar och repeterar saker samt att ha ett öppet klimat.

som visar, att du kan, alltså förstärka det de kan så att de får en ökad tilltro till sin förmåga men också visa att det är ok att göra fel alltså man kan inte klara allting med en gång, så ha ett väldigt öppet klimat tillsammans med dem, så att de känner att det är roligt att ha mig sittande där och inte bara tråkigt (intervju resurspedagog 2011-04-26).

Resurspedagogen riktar även uppmärksamheten på att miljön omkring eleven ska vara öppen, tillåtande så eleverna vågar göra fel. Han arbetar också med positiv förstärkning av eleverna. Det är endast resurspedagogen av de tre informanterna som betonar betydelsen av miljön och



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

omgivningen runt elever i behov av särskilt stöd. Denna undanskymda uppfattning är svår att finna även i de granskade åtgärdsprogrammen. Även om den ligger i linje med Skolverkets uppfattning, att man ska beskriva åtgärder på verksamhetsnivå och miljön som är en del av verksamheten.

Det märks tydligt både i åtgärdsprogram och i intervjuer att de delar samma fonologiska perspektiv om läs- och skrivsvårigheter, detta går tydligt att avläsa i det arbetsätt och extra hjälp/stöd de arbetar med. Nedan kommer jag lista upp de saker som jag uppfattar utifrån informanternas svar att de arbetar med på skolan, särskilt med elever som har läs- och skrivsvårigheter:

- Övar att läsa nonsensord och läsa ordbilder.
- Ordlistor
- Lëshastighet
- Ordavkodning
- Få ökad tilltro på sig själv och sitt eget kunnande
- Accepterande och positiv läsmiljö
- Positiv förstärkning av eleven
- Diagnos och kartläggningsmaterialet *God läsutveckling* av Herrlin & Lundberg används som basmaterial i arbetet

Informanternas gemensamma uppfattning om kompensatorisk stödåtgärd är att det kan var olika saker beroende på vad som passar eleven. Det kan vara allt ifrån enkla hjälpmedel som läslinjal och annan färg på papperet till avancerade och datoriserade hjälpmedel. Uppfattningen om en kompensatorisk stödåtgärd är att det i första hand rör sig om hjälpmedel av olika slag. Specialpedagogen menar att det i huvudsak är tekniska och datoriserade hjälpmedel. Men att det även ska vara arbete med psykologiska miljön, *Gyllenskolan* arbetar för att representera en läsande miljö. Klassläraren anser i sin tur att en kompensatorisk stödåtgärd som hon arbetar med är, att utforma arbetshäften efter elevernas kunskapsnivåer, ”de behöver inte jobba med allt utan utifrån sin egen förmåga” (intervju klasslärare, 2011-04-26). Alla tre informanterna är eniga om att kompensation handlar om att alla elever ska kunna klara kunskapskraven.

För att få en uppfattning om informanterna har kunskap om nya forskningsrön ställde jag frågan vilka kunskap de har om dyslexi samt om de har tillgång till någon kompetens höjande utbildning om dyslexi. Specialpedagogen ansåg sig ha bred kunskap och erfarenhet utav dyslexi inte bara som lärare och nyutbildad specialpedagog utan även som förälder till dyslektiker. Hon anser även att skolan tillsammans med kommunen erbjuder fortbildning i form av ”de föreläsningar som kommer till stan” och så får hon vidareutbildning på Göteborgs Universitet kring lästräning och läsavkodning. Min uppfattning är att specialpedagogen upplever att de föreläsningar som de tilldelas riktas till lärare i allmänhet och inte särskilt för specialpedagoger.

Klasslärarens och resurspedagogens uppfattningar om deras kunskap och fortbildningen skiljer sig avsevärt ifrån specialpedagogen. Då de inte anser sig ha någon speciell kunskap om dyslexi och att de inte heller får någon som helst fortbildning. Alla tre informanterna framhäver dock att erfarenheter från yrkesutövningen med elever i behov av särskilt stöd är en



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

slags fortbildning. Klassläraren ”det finns inte en årskurs där alla klarar allt utan det finns alltid en eller två som har det jobbigt, så man lär sig att hantera olika situationer och man blir bättre ju längre man jobbar”(intervju klasslärare 2011-04-26).

Vid intervjutillfället med resurspedagogen uppkom en spontan fundering kring hur det fungerar och hur man arbetar med elever i behov av särskilt stöd på fritids. Eftersom det är fullt tänkbart att elever i behov av stöd går på fritids. På frågan om de arbetar med stödåtgärder på fritids, blev det ett blankt nej, de sitter inte och ”gör såna övningar på fritids”. Följaktligen undrade jag om de arbetade med stöd som läxläsning eller liknande. Resurspedagogen anser att det är mycket han skulle vilja arbeta med men som inte är praktiskt genomförbara i den arbetssituation som de har på fritids vilket genererar frustration. Lärhjälppå fritids faller på grund av praktiskt problem och personalbrist orsakat av ledningen och organisationen. (intervju resurspedagog, 2011-04-26).

### 4.5. Sammanfattande analys och diskussion

I arbetet med att upptäcka elever med svårigheter använder skolan screeningmaterial och satsar på att skapa goda läsmiljöer. Läs-, skriv- och talutveckling övas genom fokusering på ljudning, ordbilder, nonsensord och läshastighet, det vill säga man övar fonologisk medvetenhet helt i linje med det fonologiska perspektivet. Allt arbete sker enligt lärarna själva på elevens kunskapsnivå med ”lagom utmaningar”. De pedagoger som jag har pratat med har alla pointerat att alla elever ska få (om de inte har) en tilltro till sig själva och till sitt kunnande, denna inställning återfinns i Lgr 11 men det är endast resurspedagogen som talar om hur detta är genomfört. Han är den enda som påtalar att miljön kring eleven kan vara hjälpmedel och stödinsatser. Enligt specialpedagogen arbetar skolans lärare med positiva läsmiljöer där eleverna vistas. Idén är bra men hjälper det eleverna med läs- och skrivsvårighet att öka läsförståelsen och läshastigheten? Detta är något jag inte kan ge något generellt svar på utan det handlar om enskildas uppfattningar. Jag tror dock att för vissa elever kan detta påverka deras läsning men på vilket sätt är jag osäker på.

Klassläraren och resurspedagogen upplever sig inte ha någon speciellt stor kunskap om dyslexi de båda hänvisar till en kurs de läste under lärarutbildningen. Det förlitar sig på expert hjälp ifrån specialpedagogen som i sin tur litar på att klasslärare och resurspedagogen har tillräckliga kunskaper om svårigheter och sätt att stötta eleven. Min undran är varför de själva inte tror på sin egen förmåga när de vill att eleverna ska göra detta. Kan det bero på bristande fortbildning? Vilket jag egentligen inte tror eftersom specialpedagogen hävdar att kommunen ordnar fortbildning i form av öppna föreläsningar som riktar sig till lärare och resurspersonal. Min uppfattning är att klassläraren och resurspedagogen relaterar fortbildning och kunskap till universitetskurser och poäng.

Om de här tre pedagogerna är inlästa eller ej på gällande styrdokument får jag ingen uppfattning om. De vet vad de är skyldiga att ge till en elev i behov av särskilt stöd men inte alltid hur. Det som syns och kan uppfattas i åtgärdsprogrammen och informanternas svar är att de gärna direkt refererar och använder sig av läroplaner och kursplaner i dokumenten. Intervjupersonerna anser sig ha styrdokumentet som ett levande dokument i verksamheten. Det är svårt som utomstående att kunna förstå vad de pratar om och skriver i åtgärdsprogrammen om man inte har insyn i skolväsendet.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Specialpedagogen menar att ”Vissa formuleringar tittar man oftare på när man skriver åtgärdsprogram till exempel och inte minst viktigt är det vad som står i läroplanen, där finns ju riktlinjer kring sådana här saker” (Intervju specialpedagog 2011-04-20).

Min uppfattning är att pedagogerna är medvetna om att alla elever som misstänks inte nå kunskapsmålen ska få ett åtgärdsprogram upprättat. Specialpedagogen är dock den enda av de tre som pratar om skolans skyldighet att se barnet som individ och möta individens behov. Hon menar att elever ska ha hjälp och stöd oavsett om de är diagnostiserade eller inte, hjälp och stöd ska de ha i alla fall om behov finns. (Intervju specialpedagog 2011-04-20). Detta säger mycket om skolans syn på elever i behov av särskilt stöd.

Alla tre informanterna anger att de känner stöd från ledningen men i vissa frågor är resurspedagogen inte alls överens och känner inget stöd från ledningen. Det handlar främst om resursfördelningen på fritids och satsningen på resurspedagoger, vilken klass som behöver honom mest. Ledningen anser enligt honom att den klass där han för närvarande arbetar är för liten för att ha extra resurs detta trots att en tredjedel av klassen är i behov av särskilt stöd så som ständig bekräftelse, uppmuntring och extra lästräning.



## 5. Slutdiskussion

### 5.1. Metoddiskussion

En hermeneutiskt kvalitativ studie, målet var att genomföra denna studie i tre steg; granskningar av åtgärdsprogram, intervjuer och observationer. Det senare, observationer fick stryka på foten då ingen lärare var riktigt intresserad av att delta i detta. Vilket var synd eftersom det skulle stöttat upp intervjuresultatet. Då hade det verkligen blivit en jämförelse mellan praktik, uppfattningar och dokument. Det hade varit lättare för mig som utomstående att få uppfattning om hur det faktiska arbetet ser ut. Inte bara vad de skriver och säger att de gör.

Datainsamlingens väg har varit krokig och lång, aldrig i min vildaste fantasi kunde jag föreställa mig att det skulle vara så svårt att få tag i en skola att genomföra studien på. Det visade sig vara betydligt svårare än vad jag trodde att få tag i en grundskola som ville/kunde medverka i mitt examensarbete. Övervägande kommentarer från rektorer och skolor var positiva men svaren förblev negativa, många rektorer hörde av sig och skrev att idén och ingången var bra. Men det var ingen som verkade ha tid, ork eller viljan att medverka. Jag tycker att det är ytterst anmärkningsvärt att endast en av de 16 tillfrågade grundskolorna kunde/ville medverka i denna studie efter att de uttryckt sig så positivt. Jag har vid flertalet tillfällen funderat på orsaker till detta utfall: är det på grund av för snävt urval, bristande engagemang från skolor och rektorer, att jag ställt fel frågor, formulerat mig fel, efterfrågat en specifik grupp elevers åtgärdsprogram – finns de? Varför är det så svårt att få ut en allmän handling i en grundskola F-6 i en mellanstor kommun i Västsverige, "fel" tid på året? Många funderingar att diskutera, det skulle vara intressant att genomföra en undersökning enbart på hur svårt respektive lätt det är att få ut åtgärdsprogram från kommunala skolor i Sverige.

Undersökningen är för liten för att kunna göra några generella tolkningar om hur det ser ut på grundskolor i Sverige, men den ger en fingervisning. Mitt resultat stämmer överens med den forskning och de rapporter som skolverket och skolinspektionen har gjort under senare tid.

I metodavsnittets inledning redogör jag för mina förväntningar och min förförståelse inom ämnesområdet. Mina förväntningar har infriats, jag har på *Gyllenskolan* mött personal som både förstår, har kunskap och vilja att hjälpa elever i behov av särskilt stöd men jag kan inte utesluta att min förförståelse och egna erfarenhet inte har påverkat min tolkning av insamlad data. Förstår därför att hermeneutik framställs som en osäkert och sällan testbart.

### 5.2. Yrkesrelevans

Mitt resultat pekar på ämnesområdets stora betydelse för läraryrket, då dyslexi berör all personal i skolan. Har en elev svårt med skriftspråket måste vi, som professionella lärare finna andra vägar för elevens kunskapsinhämtning. Genom kunskap om svårigheter kan lärare skapa lässtimulerande miljöer med ett accepterande förhållningssätt med omtanke inom ramen för skolans alla ämnen. Något som informanterna menar att de arbetar med på *Gyllenskolan*.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Skolan är fylld av skriftspråk som ska analyseras/läsas, "Dålig läskunnighet får allvarliga följder genom att samhället ställer stora krav på skriftspråkligfärdighet" (Høinen & Lundberg, 1999:14). Överallt i vårt samhälle "utsätts" vi för skriftspråket till exempel vägskyltar, tidtabeller, affärer, parker, bussar och recept, listan kan göras ännu längre. Allt som vi stöter på i vårt informationssamhälle ställer krav på oss, att vi förstår, kan tolka, hantera och handla direkt. Skolan ska enligt läroplaner fostra självtänkande demokratiska medborgare, förutsättningen för detta är språket anser jag. Det vi som lärare som har i uppdrag att förse eleverna med ett fungerande skriftspråk, så att de kan klara dagliga aktiviteter på arbetsplatsen, skolan, i affärer, krogen, caféet, restaurangen eller i andra sammanhang. De måste få möjlighet att bli självtänkande och demokratiska medborgare. Något som läroplanen förespråkar. Ökad kunskap och medvetenhet skapar enligt mig ett mer jämlikt och öppnare samhälle.

### 5.3. Resultatdiskussion

Jag kan av mitt resultat utläsa att eleverna med läs- och skrivsvårigheter förses med stöd och insatser. Enligt resultatet ges eleverna stöd i form av individuellt stöd i grupp och enskilt utanför gruppen av resurspedagogen, specialpedagogen och i vissa fall talpedagogen. Det var svårt att få informanterna att ge konkreta exempel på vilka kompensatoriska hjälpmedel som de använder sig av. Inte heller åtgärdsprogrammen gav någon tydlig information om detta. Informanterna gav mer en generell bild av hur de själva gjorde och upplevde att de gjorde. Dock kan jag inte uttolka på vilket sätt detta påverkade eller hjälpte eleverna. En åtgärd som fanns i flera av programmen var att arbeta i liten grupp. Det tror jag hjälper eleverna att lättare hålla koncentrationen. Underförstått så tolkar jag att liten grupp innebär att man får mer hjälp än normalt. Något som också resurspedagogen uttrycker i intervjun, han säger att eleven får läsa om och om tills det blir rätt.

En sak som kom fram i ett av åtgärdsprogrammen var att eleven hade ett behov av att leka med initialen. Det påvisar att man är fast förankrad i det fonologiska perspektivet. Den här formuleringen är en intern formulering som jag anser hade behövt en förklaring i åtgärdsprogrammet, då det förmodligen inte bara är jag som undrar hur detta går till.

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning enligt Skolagen 2010:800 och FN:s "Barnkonvention". Detta innebär att stöd måste anpassas efter varje enskild individ därför kan inte undervisningen vara lika för alla. Jag citerar Andersson, Belfrage & Sjölund "rättvisa är inte att alla får lika mycket utan att alla får det de behöver" (2006:9).

Alla elever i behov ska få stöd och kompensatoriskt hjälp och skolan ska sträva efter inkludering i ordinarie undervisning. Men frågan som kvarstår är hur detta ska förverkligas. Stödet ser olika ut och skiljer sig från skola till skola och mellan kommuner, trots att det inte enligt lagen ska vara någon skillnad är huvudmannens ekonomi och intresse det som styr arbetssättet med särskilt stöd. Alla kommunala skolor är nära sammanbundna med politiken och kommunens budget. Det är ett faktum att kommunens ekonomi styr de resurser skolan har att tillgå. Hur ska det då gå till att förverkliga inkluderande stödinsatser för alla i skolan? Risken är att elever i behov av särskilt stöd blir felplacerade i särskolan för att den ordinarie skolan inte har råd att sätta in stödinsatser.



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Inom arbetet med särskilt stöd på *Gyllenskolan* lägger klassläraren och resurspedagogen över mycket av ansvaret att kunna och tillhandahålla hjälpmedel på specialpedagogen och ibland på talpedagogen. Även om man gärna lägga över ansvaret på den som man anser vara expert, kan man säga att stödinsatserna ändå sker på tre nivåer; klasslärare, specialpedagog och resurspedagog utifrån upptäckta eller misstänkta svårigheter.

Deras arbetsätt är inte helt självklart inkluderande, vilket flertalet av styrdokumentet förespråkar som den gällande metoden. I åtgärdsprogrammen framgår att elever vid flera tillfällen lyfts ur den ordinarie undervisningsgruppen för att få extra stöd. Jag utgår ifrån att lärarna på *Gyllenskolan* har gjort en utredning om hur de ska stötta eleven på bästa möjliga sätt innan åtgärderna genomförs. Jag anser likt Jacobsson (2002) att kompensation ska ses som ett mål inte värderas som positivt eller negativt.

Screeningen används regelbundet för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd. En kompensatorisk stödåtgärd och/eller hjälpmedel är olika beroende på vem jag frågar och för vem de är insatta för. Det kan vara många saker alltifrån enkla till tekniskt avancerade tekniker är de svar som jag fått. Rätt slags hjälpmedel för en dyslektiker är en grundförutsättning om hon/han ska klara skolan bra, enligt min uppfattning. Som Wolf (2006) anser jag att det är av yttersta vikt att skolan och dess personal inser att det behövs olika pedagogiska insatser till olika elever, att allt och alla insatser inte fungerar bra för alla elever. Något som informanterna på *Gyllenskolan* inte verkar ha insett, då elever i behov av särskilt stöd vanligen får samma slags åtgärder som, att arbeta i liten grupp eller enskilt.

Enligt skollagen (2010:800) ska elever som är i behov av särskilt stöd få med sig sina insatser till fritids, vilket inte sker på *Gyllenskolan*. Resurspedagogen berättar i intervjun att stödet på fritids faller bort på grund av att det är praktiskt ogenomförbart. Detta på grund av personal- och resursbrist, med mera. På *Gyllenskolan* frågar sig personalen hur det ska kunna genomföras med tre personal på två avdelningar. Resurspedagogen uttalar sin frustration över att inte räkna till att kunna stötta elever i behov av särskilt stöd på fritids. Utan nya avtal med förtroendetid för fritidspedagogerna är förmodligen skollagens krav ogenomförbara på *Gyllenskolan*. Troligen är inte detta en helt ovanlig situation på fritidshem i Sverige. Men min studie är inte tillräckligt stor för att kunna dra en generell slutsats om detta.

Det är enligt min åsikt märkligt att man i ett av åtgärdsprogrammen skriver att eleven ska ha läxhjälp men vad jag kan förstå så erbjuds inte någon sådant, eftersom det inte finns tid att stötta på fritids. Varför skriva in åtgärder som inte är genomförbara? På *Gyllenskolan* arbetar de inte med att stötta/hjälpa elever i behov av särskilt stöd på fritids, det lämnas helt åt skolan och till klassläraren men främst till specialpedagogen. Enligt min uppfattning bryter skolan mot skollagen eftersom stödet inte följer med eleven till fritids. Jag tycker att det är anmärkningsvärt att man drar ner på resurserna till skolan då jag vet att *Minas kommun* har förhållandevis god ekonomi.

Arbetsättet med insatser och stöd måste utgå från eleven och dennes svårigheter, olika pedagogiska insatser krävs. Är det som specialpedagogen på *Gyllenskolan* menar när hon säger, att det är skolans skyldighet att möta elevens behov, så mycket som det bara går. Arbetar skolan med kompensatoriska stödinsatser så långt det bara går, vad är det då som bestämmer när det inte går, det är något som jag undrar över. Enligt gällande styrdokument står det ingenstans om undantag från att sätta in stödåtgärder till elever i behov av detta.





## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Specialpedagogens svar säger ingenting om själva stödet bara att de alltid försöker göra sitt bästa. Det var det väldigt svårt att få henne att ge några konkreta exempel. Detta kan bero på att jag inte ställde frågorna på rätt sätt eller att jag formulerade frågorna fel.

Att elever stöter på problem och svårigheter under sin skolgång är inte ovanligt, alla elever som är i behov av stöd är inte i behov av samma slags stöd och inte av samma orsak. Insamlad data tyder på att eleverna får stöd inom ramen för gruppen och verksamheten. Verksamhetens arbetsätt för att upptäcka och fånga upp elever i behov av särskilt stöd är genom utredningar med hjälp screening tester och åtgärdsprogram. Enligt min uppfattning finns det vissa brister i utformning och innehåll i åtgärdsprogrammen. De beskriver inte konkret hur stödet ska utformas eller vilka hjälpmedel som ska användas för att kompensera eleven.

Målbekrivningarna är plagiat från läroplan och kursplaner. Vilket får mig att ifrågasätta hur dokumentet ska få eleven och vårdnadshavaren att känna sig delaktiga, då språket kräver att man är insatt i skolans inre arbete. Frågan är om åtgärdsprogrammen är utformade så att varje lärare på skolan förstår vilka insatser som krävs för eleven. Min erfarenhet från VFU och arbete inom skolan är att det inte finns tid, att noggrant muntligt gå igenom varje elevs åtgärdsprogram vid överlämnande till ny lärare. Vilket jag anser är nödvändigt för de åtgärdsprogram som jag granskat om man ska förstå hur och på vilket sätt man ska arbeta med elevernas svårigheter.

Under 40 år har den Svenska skolan till och från kritiserats för sin fokusering på eleven som problembärare, Skolverkets granskning från 2003 visade på samma sak, idag 2011 är eleven fortfarande problembärare istället för verksamheten och/eller miljö runt omkring eleven. Åtgärdsprogrammen skuldbelägger eleven och inte verksamheten eller miljön runt omkring eleven i ett kategoriskt perspektiv.

De granskade åtgärdsprogrammen har inga tydligt inskrivna mål på grupp- och verksamhetsnivå. Dock kan man utläsa att vissa insatser inte är genomförbara utan förändring av verksamheten och lärande miljön. Exempel på detta är när man skriver "behöver anpassade arbetsuppgifter efter hennes kunskapsnivå" och "arbeta i liten grupp".

En slutsats som kan dras av allt detta är att lärarna har både engagemang och vilja att kunna hjälpa eleverna. Men det är skolans ledning och organisationens planer för verksamheten och fördelningen av resurser som i slutändan drabbar eleven. Det tär på pedagogernas engagemang att hela tiden mötas av orsaksförklaringar som brist på pengar. Detta tror jag inte är unikt för *Gyllenskolan* och dess personal, dessa hinder måste överkommas på politikernivå för att skolan ska kunna få möjlighet till välfungerande och utvecklande arbetsätt och system för att hjälpa och stötta elever i behov av särskilt stöd, vare sig de har dyslexi eller någon annan funktionsnedsättning. Det finns en uppsjö av styrdokument som pekar på olika rättigheter respektive skyldigheter gällande särskilt stöd till elever med funktionsnedsättning allt detta borde generera och påvisa för de styrande att det finns behov att uppfylla i skolan.

Viktig slutsats av studien är att utredningar, stödinsatser och åtgärdsprogram behövs inom skolan, för alla elever orkar inte kämpa i både motvind och uppförsbacke utan stöd från oss



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

pedagoger. Det behövs också för att personal i skolan ska veta hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd.

Eftersom en dyslektiker inte fullt ut kan tillgodogöra sig skriftspråket i vårt informationsrika samhälle måste de kunna använda sig av kompenserande hjälpmedel. Det är viktigt att vi som lärare inte bara har kunskaper om svårigheterna utan också om de hjälpmedel som finns att tillgå och hur de kan användas.

Jag har genom det här arbetet fått en god inblick i alla de styrdokument som behandlar särskilt stöd. Den kunskapen ger mig en trygg grund att stå på när jag som ny lärare kommer ut och ska arbeta med dessa elever. Jag inbillar mig att det är lättare att argumentera med ledningen om stöd och olika kompensatoriska hjälpmedel, när jag kan hänvisa till både nationella och internationella styrdokument. Däremot har jag inte riktigt fått reda på vilka kompensatoriska hjälpmedel som används på *Gyllenskolan*.

### **5.4. Förslag på vidare forskning**

Jag vet efter denna undersökning ingenting om hur stödet fungerar för eleverna, vilket hade varit intressant. Mitt förslag till vidare forskning är att följa upp denna studie på individnivå, alltså ta reda på om eleverna anser att de har fått/får välfungerande stödinsatser. Det kan vara möjligt att se genom observationer och intervjuer med elever alternativt genom en fallstudie med koncentration på en elev och dennes stödinsatser under en längre period.

Ett annat förslag till vidare forskning är att ta reda på om bristen på en generell definition av dyslexi ställer till problem för pedagogerna att utforma stöd och insatser till denna elevgrupp, att ta reda på om det är viktigt att inom skolan ha en generell definition med samma kriterier.



## Referenslista

### Böcker

- Andersson, Bodil, Belfrage, Louise & Sjölund, Eva (2006) *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Asp Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* Göteborgs Universitet, Göteborg
- Brodin & Lindstrand (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur AB, Lund
- Carlström, Margareta (2010) *Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter*: Ericsson, Britta (red.) (2010), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur AB, Lund
- Finer, David & Kere, Juha (2008), *Dyslexi*, Karolinska institutets forskare skriver/Karolinska institutet University Press
- Föhrer, Ulla. & Magnusson, Eva. (2003) *Läsa och skriva fast man inte kan – kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur: Lund
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Jakobsson, Ulf. (2011). *Forskningens termer & begrepp – en ordbok*. Studentlitteratur, Lund
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & Utbildning, Uppsala
- Myrberg, Mats. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet
- Molander, Joakim (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder Historia och begrepp*. Studentlitteratur AB, Lund
- Sohlberg, Britt-Marie & Peter (2008). *Kunskapens former, vetenskapsteori och forskningsmetod*. Liber AB, Malmö
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Upplaga 2:1, Liber AB, Malmö
- Thomasen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis*. Upplaga 1:2, Gleerups Utbildning AB, Malmö
- Zetterqvist Nelson, Karin. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont, Barn, föräldrar och lärare berättar*. Studentlitteratur AB, Lund

### Internet

- HANDISAM, FN:s Standardregler, [www.handisam.se](http://www.handisam.se) 2011-04-28
- Jacobsson, Christer, *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*, Växjö Universitet, [www.fmls.nu](http://www.fmls.nu) 2011-03-29, (Språka loss 2002)
- Nationalencyklopedin, *Dyslexi*  
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/dyslexi>, 2011-04-05. Ingvar Lundberg
- Nationalencyklopedin *kompensation*  
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/kompensation/228391> 2011-04-19
- Skolportalen, UR Samtiden – Specialpedagogik, Programmet finns tillgängligt t.o.m. 30 jun 2015.
- Logopeden Bodil Andersson Rack, 2011-04-07  
[http://urplay.se/162000#1\\_all\\_1](http://urplay.se/162000#1_all_1)
- Socialstyrelsens termbank  
*Funktionshindrad*  
<http://app.socialstyrelsen.se/termbank/ViewTerm.aspx?TermID=4182> 2011-04-18
- Funktionsnedsättning*  
<http://app.socialstyrelsen.se/termbank/ViewTerm.aspx?TermID=3594> 2011-04-18



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Utbildningsdepartementet, *Grundskoleförordningen 1994:1194*. Svensk Författnings Samling

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

2011-05-06

Utbildningsdepartementet, *Skollagen 2010:800*. Svensk Författnings Samling

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

2011-05-06

Utbildningsdepartementet, *Skolförordningen 2011:185*. Svensk Författnings Samling

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2011:185>

2011-05-06

Utbildningsdepartementet, Skolverket, (2010) Lgr 11

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

2011-05-06

Utbildningsdepartementet, Skolverket (1994) LPO 94

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

2011-05-06

Utbildningsdepartementet, Skolverket,

<http://www.skolverket.se/sb/d/4466/a/24371> 2011-04-06

Senast granskad: 22 november 2008, Innehållsansvar: Rättssekretariatet:

<http://www.skolverket.se/sb/d/472/a/7051> 2011-04-22

Utbildningsdepartementet (2011) *Mer om ... elevers rätt till kunskap och stöd*, Ur den nya

Skolagen SFS 2010:800, Skolverket

[http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/20/99/R%E4tt%20till%20kunskap%20och%20s%E4rskilt%20st%C6d\\_uppdatt\\_24%20nov.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/20/99/R%E4tt%20till%20kunskap%20och%20s%E4rskilt%20st%C6d_uppdatt_24%20nov.pdf) 2011-05-02

Vårdguiden, Anita Gullberg

<http://www.vardguiden.se/Sjukdomar-och-rad/Omraden/Sjukdomar-och-besvar/Dyslexi/>

2011-04-05, Ansvarig redaktör: Jessika Bjurel, Vårdguiden, Granskare: Fredrik Thurfjell,

Legitimerad logoped, Logopedmottagningarna Stadshagen

### **Personlig kommunikation**

Personlig kommunikation med specialpedagogen, 2011-04-14

Intervju klasslärare 2011-04-26

Intervju specialpedagog 2011-04-20

Intervju resurspedagog 2011-04-26

### **Publikationer/Artiklar**

Justitiedepartementet och Utrikesdepartementet. (2006) *FN:s deklaration om mänskliga rättigheter*. Regeringskansliet. Stockholm

Kvalitetsgranskning Rapport 2010:5. Diarienummer 40–2009:1 774. Stockholm

Salamanca-deklarationen +10, Svenska Unescorådets skriftserie, Nr 2/2006

Skolinspektionen (2010) *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4-6*.

Satens Offentliga Utredningar (1997:108a). *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Utbildningsdepartementet. Stockholm

Utbildningsdepartementet (1997) *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Statens offentliga utredningar, SOU 1997:108a



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

Utbildningsdepartementet (2003) *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*, Skolverket

Utbildningsdepartementet, Skolverket, (1999) *ÖVERENSKOMMET – Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*

Utrikesdepartementet och Integrations- och jämställdhetsdepartementet (2007) *Mänskliga rättigheter – en introduktion*. Regeringskansliet. Stockholm

Utbildningsdepartementet (2010) *Utmaningar för skolan - Den nya skollagen och de nya reformerna*, Skolverket

Wolf, Ulrika (2006), Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. Artikel ur Svenska Dyslexiföreningen och Svenska Dyslexistiftelsens Tidsskrift Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter Nr 1/2006



## **Bilaga 1**

### **Intervjumall till intervjuer**

1. Hur arbetar du med elever med dyslexi?
2. Vad för hjälpmedel använder du dig av i din undervisning för att underlätta för elever med svårigheter?
3. Erbjuds kompensatoriska hjälpmedel? I så fall vad/vilken typ?
4. Vad kompensatorisk stödåtgärd kan innebära enligt dig?
5. Vad har du för kunskaper om styrdokumentet, vad de säger om elever med funktionsnedsättning i det här fallet dyslexi?
6. Får ni fortbildning, kompetenshöjande utbildning om till exempel dyslexi?
7. Känner du som specialpedagog att du har stöd från ledningen i arbetet med elever?
8. Vad har du kunskaper om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter?
  - Jag kan tänka mig att ni får elever som har särskilda behov till fritids. Arbetar man med stöd åtgärder på fritids? Har ni det vid läxläsning eller något sådant?  
(tillägg under intervju med resurspedagogen)



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

---

### Bilaga 2

#### Hej

Jag heter Emma Karlsson och skall nu skriva mitt **examensarbete** som ger mig min lärarbehörighet. Jag studerar vid Göteborgs Universitet; lärarprogrammet 210hp med inriktning Natur och matematik i barnens värld, specialisering Didaktik med inriktning mot tal-, läs- och skrivutveckling. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart **vecka 19, 12:e maj**.

Nu arbetar jag intensivt med mitt examensarbete som fokuseras på stöd till dyslektiker i grundskolan, dyslexi/specifika läs och skrivsvårigheter, kompensatoriska stödåtgärder och hjälpmedel. Mitt motiv till varför jag fokuserar examensarbetet på stöd till dyslektiker är att fördjupa mig i ett eget problem och för att utveckla mina kunskaper inom ämnet. Samt för att utveckla min professionella identitet genom att koppla forskning kring dyslexi till en skolfråga, därav föll valet på hur man arbetar med stödåtgärder naturligt. Jag har avgränsat mig till grundskolan F-5/6 eftersom jag själv kommer att bli behörig lärare i grundskolans tidigare år och ser examensarbetet som en kompetenshöjande del i min utveckling.

#### **Min undersökning kommer att bestå av olika delar:**

- **Del 1:** är att studera alla era (på skolan) åtgärdsprogram som behandlar elever med läs- och skrivhinder i form av dyslexi/specifika läs- och skrivsvårigheter för det aktuella läsåret Ht-10/Vt-11. Fokus i genomgången av åtgärdsprogrammen kommer ligga på stödåtgärder och kompensatoriska hjälpmedel.
- **Del 2:** Observationer av berörda alt. ansvariga lärare för åtgärdsprogrammen
- **Del 3:** Intervjua berörda alt. ansvariga lärare för åtgärdsprogrammen efter observationer
- **Del 2 och 3** är till för att jag ska kunna jämföra dokumenten/åtgärdsprogrammen med praktiken

**Alla tre delar i undersökningen syftar till att kunna fungera som svar på min problemformulering och undersökningens syfte:** Hur arbetas det med dyslexi, stödåtgärder och kompensatoriska hjälpmedel i grundskolan samt hur arbetar lärare/specialpedagoger med att hjälpa elever med dyslexi?

Alla berörda kommer att garanteras anonymitet. De skolor/lärare/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler är deltagandet helt frivilligt. Deltagaren har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Så nu kommer vi fram till min fråga: är ni på skolan intresserade att delta i min undersökning och examensarbete? Då skulle jag önska att få ut åtgärdsprogram som passar in i mitt urval i min studie snarast så jag kan börja med dokumentanalys av dessa. Kommer att behöva minst 6st åtgärdsprogram och 3-6 lärare att observera samt intervjua.

Jag beräknar att genomföra undersökningen vecka 16-17. Kommer gärna ut till er skola innan och berättar mer om min plan för examensarbetet och mig själv.

Har ni frågor eller andra funderingar och frågor kontakta mig mer än gärna

#### **Med vänliga hälsningar**

Emma Karlsson

Mail: [REDACTED]

Mobil: [REDACTED]

Handledare för undersökningen: Getahun Abraham, Göteborgs universitet.

[REDACTED]  
Kursansvarig lärare: Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen



## Bilaga 3

Beskrivningar av de exempelangivna kompensatoriska hjälpmedlen. Här är bara ett fåtal, ett axplock av alla de hjälpmedel som finns att tillgå idag. De pågår ständigt en utveckling av nya och förbättring av gamla läs-, skriv- och studiehjälpmedel. Nedan kan ni läsa lite mer om de specifika hjälpmedlen som jag ger exempel på i mitt examensarbete.

### **Talsyntes**

Omvandlar text till tal och används oftast ihop med en dator och är en konstgjord (syntetisk) röst som läser upp skriven text. Man kan själv reglera läshastigheten samt vilken typ av röst talsyntesen ska ha, en kvinnlig eller manlig röst. En talsyntes kan komplettera exempelvis Word, vilket gör det möjligt att lyssna på det man har skrivit och på så sätt upptäcka felaktigheter. Talsynteser finns för olika språk, som svenska och engelska.

### **Bärbar dator, ordbehandlingsprogram och stavningskontroll**

En bärbardator kan generera många olika lösningar och hjälpmedel, med hjälp av tangentbordsträning kan skrivhastigheten öka och med hjälp av ett talsyntesprogram som läser upp den skrivna texten kan man upptäcka felaktigheter i texten. Kompletteras detta med bra ordbehandlingsprogram kan datorn bli ett välfungerande skrivhjälpmedel för många dyslektiker.

### **DAISY - digitalt audio-baserat informationssystem**

En del dyslektiker använder sig av inläst material i formatet DAISY och lyssnar på det i en så kallad DAISY-spelare alternativt i en dator, DAISY gör det möjligt för "läsaren" att bläddra mellan och i bokens olika sidor och kapitel. Man kan byta röst på uppläsaren och styra uppläsningshastigheten samt lägga in bokmärken precis som i en "vanlig" bok.

### **Diktafon**

Ett slags fickminne som kan spela in föreläsningar, lektioner eller samtal ett komplement eller snarare en utveckling av diktafonen är SMART-pennan som jag berättar om nedan.

### **SMART-pen**

En penna och diktafon i ett, ska användas tillsammans med speciella block som fungerar som fjärrkontroll. Pennan används som en vanlig penna bortsett ifrån att den spelar in det som sägs och att man kan lyssna på samtalet i efterhand. Samt använda sig av "fjärrkontrollen" blocket för att gå tillbaka till vissa ord och höra den del av samtalet när man skrev till exempel bil. Detta hjälpmedel gör det möjligt att koncentrera sig mer på till exempel samtalet än att skriva eftersom man kan lyssna på det efteråt.

### **Läspenna**

Det finns olika slags läspennor några är försedda med en liten handhållen OCR-scanner (Optiskt tecken igenkännare, svensk översättning) liknar en penna vissa pennor är försedda med översättningsprogram och kan användas som en digital ordlista/bok, andra lagrar ord, scannar och läser orden högt med talsyntes.