



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Jag vill inte vara reparatör!

- Sex specialpedagogers upplevelser och erfarenheter av pedagogiska läs- och skrivutredningar.

Ann-Sofi Persson och Maria Lorentzson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Inga-Lill Jakobsson
Examinator:	Göran Lassbo
Rapport nr:	HT12-IPS-19 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Inga-Lill Jakobsson
Examinator:	Göran Lassbo
Rapport nr:	HT12-IPS-19 SPP600
Nyckelord:	Pedagogiska läs- och skrivutredningar, läs-och skrivsvårigheter, kartläggningsmaterial

Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka sex specialpedagogers erfarenheter och upplevelser av pedagogiska läs- och skrivutredningar.

Teori

I studien har en fenomenologisk livsvärldsansats använts. Genom intervjuer har sex specialpedagogers livsvärldar blivit synliggjorda och tolkats utifrån "sakerna själva". Enligt fenomenologin är det i dialogen vi förstår varandra. Det är där vi kan dela varandras tankegångar och skapa något nytt (Berndtsson, 2001).

Metod

Studien baseras på en kvalitativ metod utifrån en fenomenologisk livsvärldsansats. För att få en inblick i sex specialpedagogers upplevelser och erfarenheter av pedagogiska läs- och skrivutredningar har delvis strukturerade intervjusamtal genomförts. Vår målsättning var att få till en dialog och få fram informantens upplevelser och erfarenheter i enlighet med en fenomenologisk metod (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjumaterialet har sedan analyserats med hjälp av meningskoncentration. I analysen har sex teman utlästs som blev utgångspunkt i resultatet.

Resultat

Studiens resultat visar att specialpedagogerna främst fokuserar på sex teman under intervjuerna; tidigare upplevelser och erfarenheter, uppdraget, läs- och skrivsvårigheter, pedagogisk läs- och skrivutredning, tester och kartläggningsmaterial och styrdokumentet.

Specialpedagogerna har utifrån sin livsvärld valt sitt yrke med en önskan om att kunna förändra förutsättningarna för barn och ungdomar som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd. Förväntningarna på specialpedagogerna är höga från både rektorer och pedagoger men det är inte alltid som dessa förväntningar överensstämmer med varandra.

När kravet på utredningar ökar upplever specialpedagogerna att dokumentationen och det administrativa arbetet tar för mycket tid. Detta sker på bekostnad av utredningarnas kvalitet, då specialpedagogen tar till kvantitativa tester för att legitimera det de ser och skapa ett snabbt resultat. För att elevens skall få rätt stöd krävs en utredning av god kvalitet och då behöver specialpedagogerna kunna förlita sig på pedagogernas delaktighet i utredningsprocessen. Detta för att specialpedagogen istället ska kunna koncentrera sig på att se elevens situation ur ett helhetsperspektiv och kunna arbeta utifrån ett salutogent och hälsofrämjande förhållningssätt.

Förord

Vi har varit två som har skrivit denna uppsats. Vi har gjort större delen av arbetet tillsammans men fokuserat på olika delar i den teoretiska genomgången. Maria har skrivit avsnitten om styrdokumentet, historisk tillbakablick på läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivsvårigheter. Ann-Sofi har skrivit om det specialpedagogiska forskningsfältet, utredning av läs- och skrivsvårigheter och teoriansknytning.

Vi har gjort tre intervjuer var men skrivit metod-, resultat- och diskussionsdelen ihop. Att göra studien ihop har inneburit att vi kunnat diskutera och reflektera tillsammans vilket vi tror har berikat studien.

Vi vill framföra vårt tack till vår handledare Inga-Lill Jakobsson och till alla informanter som delat med sig av sina erfarenheter och upplevelser. Utan er hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Ni har gett oss en inblick i hur vår framtida roll som specialpedagoger kan gestalta sig och vi har även fått värdefull kunskap om hur arbetet med pedagogiska läs- och skrivutredningar kan se ut.

Ann-Sofi Persson och Maria Lorentzson

December 2012

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund och problemformulering	1
1.2. Definitioner	1
2. Syfte	2
3. Litteraturgenomgång	2
3.1. Styrdokumentet	2
3.2. Det specialpedagogiska forskningsfältet	3
3.3. Det specialpedagogiska uppdraget	4
3.4. Historisk tillbakablick på läs- och skrivsvårigheter	5
3.5. Läs- och skrivsvårigheter	6
3.6. Utredning av läs- och skrivsvårigheter	8
3.6.1. Läs- och skrivutredningar	8
3.6.2. Tester och kartläggningsmaterial	9
4. Teorianknytning	10
5. Metod	11
5.1. Val av metod	12
5.2. Urval	12
5.3. Genomförande	13
5.4. Bearbetning och analys	13
5.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	14
5.6. Etik	15
6. Resultat	16
6.1. Tidigare upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser	17
6.2. Uppdraget	18
6.3. Läs- och skrivsvårigheter	21
6.4. Pedagogisk läs- och skrivutredning	22
6.5. Test- och kartläggningsmaterial	26
6.6. Styrdokumentet	28
7. Diskussion	29
7.1. Metoddiskussion	29
7.2. Resultatdiskussion	30
7.2.1. Tidigare upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser	30
7.2.2. Uppdraget	30

7.2.3. Läs- och skrivsvårigheter	32
7.2.4. Pedagogisk läs- och skrivutredning	32
7.2.5. Test- och kartläggningsmaterial	34
7.2.6. Styrdokument	35
7.3. Specialpedagogiska implikationer	35
7.4. Fortsatt forskning	36
Referenser	37
Bilaga	40

1. Inledning

1.1. Bakgrund och problemformulering

I dagens samhälle är god läs- och skrivförmåga egenskaper som värderas högt. De flesta yrken ställer stora krav på den anställdes läskunnighet och samma sak gäller vid fortsatta studier på eftergymnasial nivå. Att läsa och skriva är troligen det viktigaste en elev lär sig i skolan.

Vi lever i en skriftspråklig värld där de flesta vardagliga aktiviteter präglas av krav på att man ska kunna läsa, skriva och räkna. För att få information som vi tidigare erhöll genom personliga möten eller telefonsamtal hänvisas vi idag allt oftare till webbsidor. Vi kan hålla oss välinformerade eftersom informationen finns tillgänglig för alla, men det krävs också att vi kan tillägna oss och tolka den. (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 87)

Vi arbetar båda som specialpedagoger i grundskolan och vi upplever att det under senare år skett en märkbar förändring i elevers läsvanor och elevers läs- och skrivförmåga, vilket även visat sig i internationella undersökningar. PISA är en internationell studie som undersöker läsförmågan hos 15-åringar i 65 olika länder. Det är en jämförande studie som OECD utför vart tredje år och år 2009 deltog 4600 elever från Sverige i studien. Den visar att svenska elever har sämre läsförståelse nu än i tidigare undersökningar (Skolverket, 2010). En stor del av specialpedagogens arbetstid går åt till att genomföra utredningar av elever i behov av särskilt stöd och då handlar det främst om att utreda läs- och skrivförmågan. Enligt vår uppfattning tenderar utredningarna att öka ute på skolorna.

Enligt nya skollagen (SFS 2010:800) som trädde i kraft augusti 2010 är utredningskravet stort och hamnar oftast hos specialpedagogerna ute på skolorna.

§ 8 Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig personal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på något annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektor. Rektor ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. (SFS 2010:800, 3 kap., 8 §).

Detta innebär att kravet på utredning, i och med den nya skollagen har skärpts. Vi vill i vår studie undersöka hur verksamma specialpedagogers upplever läs- och skrivutredningar. Problemet är relevant och knyter väl an till det specialpedagogiska kunskapsområdet. Även Partanen (2012) menar att i och med skollagsförändringarna hamnar utredningen i fokus och det gäller för rektor, elevhälsan och pedagoger att förhålla sig till det. Vår studie kan därför vara intressant för såväl specialpedagoger, elevhälsopersonal, rektorer och pedagoger som arbetar med att utforma nya rutiner kring utredning utifrån skollagen (SFS 2010:800).

1.2. Definitioner

Begreppet dyslexi finns egentligen inte som diagnosmanueller i sjukvårdens diagnosmanualer. De beteckningar som används i DSM-IV, den manual som används inom psykiatri och som klassificerar sjukdomstillstånd, är *specifika läs- och skrivsvårigheter* eller *Läsvårigheter/skrivsvårigheter* (Myrberg, 2007). I litteraturgenomgången problematiseras skillnaderna mellan läs- och skrivsvårigheter kontra dyslexi och i intervjuerna har vissa av informanterna använt begreppet

dyslexi. Druid Glentow (2006) menar att pedagoger givetvis kan använda termen dyslexi om det finns en medicinskt ställd diagnos som säger att en elev har det men i skolan har vi varken legitimitet eller redskap för att ställa en sådan diagnos. Vi anser att alla elever som av någon anledning har svårt att läsa eller skriva befinner sig i läs- och skrivsvårigheter.

I skollagen (SFS 2010:800) har utredningen en framträdande roll. En utredning är det som specialpedagogen eller pedagogen gör för att rektor skall ha ett underlag för beslut om upprättande av åtgärdsprogram.

2. Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka sex specialpedagogers erfarenheter och upplevelser av pedagogiska läs- och skrivutredningar.

3. Litteraturgenomgång

3.1. Styrdokumentet

Den 1 augusti 2010 infördes en ny skollag (2010:800) i Sverige och i med det slutade 1985 års skollag (1985:1100) att gälla. Året efter den 1 juli 2011 fick grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet en ny läroplan Lgr 11.

Grundskolans läroplan Lgr 11 (2011) och skollagen (SFS 2010:800) slår fast att det offentliga skolväsendet ska vila på demokratisk grund. Skolan skall utforma sin verksamhet utifrån grundläggande demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter. Skolans uppgift är att fostra barn till goda medborgare. Den ska ge en likvärdig utbildning för alla och har särskilt ansvar för de elever som av skilda anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Lgr 11, 2011). Vid införandet av Lpo 94 (1998) togs begreppet elever med svårigheter bort och istället användes benämningen elever i svårigheter. I skollagen gjordes denna ändring år 2000. Detta innebar en fokusförskjutning, svårigheter i skolan ska inte ses som individens problem (Skolinspektionen, 2011). Skollagen slår fast att det är rektors ansvar att se till att en elev som är i behov av särskilt stöd får det (SFS 2010:800). Det samma gällde även tidigare, Lpo 94 (1998) slog fast att det var rektors ansvar att utforma undervisningen och elevvårdsverksamheten så att alla elever fick den hjälp de hade behov av.

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning enligt skollagen (SFS 2010:800) oavsett var man bor i Sverige. Det tredje kapitlet i skollagen tar upp särskilt stöd. Där beskrivs hur utredning, åtgärdsprogram, särskild undervisningsgrupp och så vidare ska bedrivas och upprättas. Den nya skollagen (SFS 2010:800) ger elever och föräldrar möjlighet att överklaga beslut som är tagna av skolan såsom åtgärdsprogram, enskild undervisning eller anpassad studiegång. Rektor har ett tydligt ansvar vad gäller beslut om särskilt stöd (SFS 2010:800). I nya skollagen definieras inte begreppet behov av särskilt stöd utan det är upp till skolan själv att bedöma varje enskilds elevs behov (Partanen, 2012). Däremot så tydliggörs elevers rättigheter till särskilt stöd och personal har skyldighet att anmäla till rektor om en elev inte når kunskapskraven (SFS 2010:800).

I och med den nya skollagen (SFS 2010:800) har utredningsbegreppet fått ett helt annat fokus i elevhälsoarbetet. Det är något som så väl lärare, specialpedagoger, rektorer och annan personal i elevhälsan måste förhålla sig till. Partanen (2012) menar att många skolor hamnar i en utredningsfälla där all tid går åt till att försöka minska de växande utredningsköerna och där utredningarna inte alltid leder till något positivt. Utredningarna sker här på bekostnad av ett hälsofrämjande arbete inom elevhälsan. Han menar att det är viktigt att i skolan utveckla modeller för hur utredningar kan genomföras som ligger i linje med ett salutogent och hälsofrämjande perspektiv samtidigt som de skall vara förankrade i skolans syn på lärande och utveckling.

Den pedagogiska utredningen ligger till grund för rektors beslut om att ett åtgärdsprogram skall upprättas eller ej. Detta beslut kan rektor även delegera till annan medarbetare (SFS 2010:800). Om det visar sig i utredningen att eleven behöver särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas. I åtgärdsprogrammet ska det tydligt framgå hur elevens särskilda behov ska tillgodoses och hur dessa åtgärder ska följas upp och utvärderas (SFS 2010:800).

Lagstiftningen kring elever i behov av särskilt stöd har stärkts i den nya skollagen vilket medförde att elevvårdskonferenser togs bort. I den gamla skollagen (SFS 1985:1100) togs inte specialpedagogens roll upp alls. I den nya skollagen (SFS 2010:800) står det att det ska finnas tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens men det finns inget krav på att specialpedagoger ska finnas med i elevhälsan.

3.2. Det specialpedagogiska forskningsfältet

När det specialpedagogiska kunskapsområdet diskuteras, i Sverige, brukar många olika perspektiv lyftas fram (Björck-Åkesson, 2007). Ur dessa är det främst två huvudriktningar som utkristalliserar sig. En som tar sin utgångspunkt i psykologin. Den utvecklades ur tankar om att barn med olika förutsättningar skall få en så bra start i livet som möjligt, denna riktning brukar kallas det kategoriska perspektivet. Den andra är förankrad i utbildningssociologin och studerar framförallt samhälleliga och organisatoriska förutsättningar för utbildningsverksamhet detta perspektiv brukar kallas det relationella perspektivet (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007). Forskningen kring det kategoriska perspektivet är kortsiktigt eftersom det fokuserar på problem i skolan och elevers individuella svårigheter och vilka metoder som kan användas för att åtgärda dessa svårigheter. Forskningen inom ett relationellt perspektiv fokuserar istället på en långsiktig pedagogisk verksamhet i ett samhällsperspektiv samt hur begrepp så som differentiering, avvikelse och normalitet kan förstås. Andra perspektiv som kan nämnas är systemperspektivet och Nilholms tre perspektiv kompensatoriska perspektivet, kritiska perspektivet och dilemma perspektivet. Systemperspektivets som utvecklades av Bronfenbrenner bygger på tanken att hela individens miljö måste studeras för att vi skall förstå dess förutsättningar (Jakobsson och Nilsson, 2011). Nilholm identifierade ett kritiskt perspektiv som uppstod som kritik mot det snävt medicinsk-psykologiska synsättet i det kategoriska eller kompensatoriska perspektivet som Nilholm kallar det. Det kritiska perspektivet innebär att samhällets syn på individen och begreppet normalitet och skolans oförmåga att hantera elevers olikheter leder till att elever kategoriseras och segregeras. Dilemmaperspektivet utgår ifrån att det finns ett olösligt problem i systemet. Skolan ska anpassa sin verksamhet efter varje elevs förutsättningar samtidigt som alla elever ha rätt till en likvärdig utbildning. Det finns ingen lösning som är bättre än någon annan utan skolan måste förhålla sig till dessa förutsättningar och göra det bästa av det (Nilholm 2007). Vilken av dessa riktningar som dominerar tenderar att variera över tid. (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007).

Ahlberg (2007) menar att vilka begrepp, teorier och ansatser som anses lämpliga att använda inom specialpedagogisk forskning beror på hur det politiska läget ser ut och på trender inom forskarvärlden, Något som även Persson (2007a) påtalar. Det innebär att den kunskapssyn och människosyn som råder i samhället påverkar den specialpedagogiska verksamheten (Jakobsson & Nilsson, 2011).

På grund av den normativa karaktären är specialpedagogiken ideologiskt impregnerad. Detta innebär att specialpedagogik så väl som verksamhet och kunskapsområde är nära kopplat till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. ”en skola för alla”. Den officiella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konvention om barnens rättigheter och Salamanca deklARATIONEN (1996), vilka kan ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte (Ahlberg 2009, s.18).

Specialpedagogiken som kunskapsområde har kritiserats för att det saknas en enhetlig teoribildning (Persson, 2007b). En översikt av den specialpedagogiska forskningen i Sverige visar att många studier främst hämtar näring ifrån olika teoribildningar inom pedagogik och sociologi, men även från psykologi och medicin.

Att utkristallisera en kärna i specialpedagogik är alltså ett dilemma eftersom det inte finns en kärna utan flera och som dessutom varierar över tid. Därför är det inte nödvändigtvis så att det är problematiskt att kärnan utgörs av olika fokus. Det viktigaste är att se hur de olika beskrivningarna av specialpedagogikens kärna relaterar till varandra (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007, s.9).

Persson (2007a) menar att kritiken som riktats mot specialpedagogikens teori och praktik de senaste åren har varit paradigmatisksk och att det specialpedagogiska paradigmet bygger på en psykologisk och medicinsk syn på avvikelse. Den psykologiska synen utgår ifrån en statistisk modell som utgår ifrån normalfördelningskurvan. Den medicinska synen bygger i princip på tanken att normalitet är det samma som avsaknad av sjukdomssymptom. I båda dessa synsätt är individuell diagnostisering ett viktigt instrument och symptomen som visar sig skall då elimineras eller lindras. Problemet ligger här hos individen själv och det har därför inget med omgivande faktorer att göra. Eftersom läkare har ganska hög status i förhållande till lärare så bygger specialpedagogiska insatser ofta ganska okritiskt på medicinska och psykologiska diagnoser och det är ofta dessa diagnoser som är nyckeln till resurserna. Enligt Ahlberg (2007) har det märkts en förskjutning under senare år från de medicinska och psykologiska perspektiven. Även Persson (2007a) menar att inom specialpedagogisk forskning har perspektivet ändrats från individ fokus till att fokusera mer på miljöbetingelser. Detta gäller så väl nationellt som internationellt.

3.3 Det specialpedagogiska uppdraget

Pedagogik som vetenskaplig disciplin innefattar kunskapsområdet specialpedagogik. Vi har tidigare konstaterat att specialpedagogiken har en relativt kort historia medan frågor av specialpedagogisk karaktär naturligtvis alltid haft en given plats inom pedagogik ämnet. Det handlar om frågor som differentiering, individualisering, undervisning och lärande, och perspektiven har skiftat under olika epoker (Persson, 2007a, s.24)

Persson (2007a) anser att det är svårt att definiera vad specialpedagogik eller specialpedagogiska behov är men han konstaterar att specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in då den ordinarie undervisningen inte räcker till.

Jakobsson och Nilsson (2011) använder sig av en tankemodell med tre övergripande delar. De menar att hela elevens skolsituation måste tas i beaktande för att riktiga slutsatser skall kunna dras och att rätt åtgärder skall sättas in. De tre delarna de beskriver är:

1. *Samhällets ideologi och styrning*, det är här som skolans organisatoriska verksamhet bestäms så som mål och värdegrund, skolplacering, betyg och bedömning, sekretess och habilitering.
2. *Skolans samverkansmiljöer* påverkar elevens skolsituation direkt eller indirekt. Det kan handla om samverkan med hem, förskola och fritidshem, sjukvård, socialtjänst och habilitering.
3. *Skolans specialpedagogiska verksamhet*, det är här som skolans verksamhet bedrivs. Den kan delas in i en yttre och inre ram. Den yttre ramen består av skolans miljö och organisation i den ingår fysiska, psykosocial miljö, personal- och elevgrupper och specialpedagogiska åtgärder. Den inre ramen består av det dagliga arbetet det inbegriper elevers förutsättningar, arbetsätt och förhållningssätt och aktiviteter och sammanhang (s.17-18).

Av modellen framgår att det dagliga arbetet i skolan hör samman med förhållanden inom skolans miljö och organisation, samverkande miljöer samt tolkningar och beslut utifrån samhällets ideologi och styrning på olika nivåer. Det som sker i en enskild skolsituation är därmed en del av ett mycket större sammanhang i ett komplicerat nätverk av relationer (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 18).

Det specialpedagogiska uppdraget är komplext. Det finns många förväntningar på specialpedagogen. Utöver att vara en god pedagog ska specialpedagogen även ha ett övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling vid upprättandet av åtgärdsprogram tillsammans med pedagoger och i nära samarbete med skolans ledning. Därmed har specialpedagogen en central roll i skolans kvalitetsarbete och förväntas utföra kvalificerade pedagogiska arbetsuppgifter så som kartläggningar/utredningar, klassrumsobservationer uppföljningar och utvärderingar (SOU 1999:63).

Tillsammans med rektor förväntas specialpedagogen vara garant för att de elever som olika skäl riskerar att få eller har svårigheter under skolåren erhåller goda betingelser för lärande oberoende av orsaker till svårigheterna i såväl förskola, de obligatoriska och frivilliga skolformerna som i de särskilda skolformerna. Det yttersta ansvaret för denna uppgift har rektor men specialpedagogen kan med sin unika kompetens utgöra ett centralt stöd för skolans ledning (SOU 199:63, s. 194).

Enligt examensförordningen är målet att specialpedagogen efter avslutade studier skall kunna bedriva ett självständigt arbete.

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning (SFS 2007:638, s.5).

3.4. Historisk tillbakablick på läs- och skrivsvårigheter

Redan på 1800-talet uppmärksammades elever med läs- och skrivsvårigheter i Sverige. Vid denna tid kallade läkarna elever med dyslexiproblematik för barn med förvärvad ordblindhet. Då bedömdes att varje människa som ansågs vara normalbegåvad kunde lära sig läsa och skriva och att dessa ordblinda elever hade en fysisk eller psykisk åkomma av biologisk karaktär (Gillberg & Ödman, 1994). För att komma till rätta med problemet fick de ordblinda eleverna gå om en eller flera årskurser. En del elever kom aldrig ur småskolan. Andra fick gå i hjälpklass tillsammans med andra så kallade svag begåvade barn (Ericson, 2010).

På 1940-talet ändrades synen på läs- och skrivsvårigheter och de första läsklasserna startades. Eleverna fick nu anpassad undervisning och psykologerna ansåg att flera orsaker kunde vara anledningen till läs- och skrivsvårigheter. Orsakerna kunde vara av fysiologisk, psykologisk eller intellektuell art eller påverkats av hur inlärningsmiljön såg ut (Gillberg & Ödman, 1994).

Läsklasserna eller läskliniker, som också fanns under samma period, växte fram för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. De utgick ifrån en behavioristiskt inriktad pedagogik. Tanken var att undervisningen skulle bygga på självinstruerande och självvrttande undervisnings- och träningsmaterial. Många av de test som utvecklades då används fortfarande idag vissa har revideras och andra liknande test har arbetats fram (Pehrsson & Sahlström, 1999).

Under 1970-talet avskaffades läsklasser och läskliniker och undervisningen individualiserades (Gillberg & Ödman, 1994). En livlig debatt fördes kring läs- och skrivsvårigheter som fenomen. Kritik riktades mot skolan som ansågs sakna insikt i hur man bäst hjälper elever som uppvisar denna typ problematik. Under 80-talet ändrades fokus och det växte fram en tanke om att det inte är eleven som har problem utan att problemet är inbyggt i det system som eleven befinner sig i. Detta medförde en förändrad syn där det började talas om elever i svårigheter istället för elever med svårigheter (Carlström, 2010). Samtidigt stannade utvecklingen av och kunskaper om behandling och utredning av läs- och skrivsvårigheter vidareutvecklades inte (Ericson, 2010). Dyslexi började betraktas som en mognadsfråga (Gillberg & Ödman, 1994). Först år 1981 fick elever i Sverige med dyslexi rätt till att garanterat få resurser i form av specialundervisning (Bladini, 1994).

I början av nittiotalet gavs elever med läs- och skrivsvårigheter diagnosen dyslexi utan att en ordentlig utredning genomförts. Detta föranledde en misstro kring om begreppet läs- och skrivsvårigheter verkligen fanns (Gillberg & Ödman, 1994). Många elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi placerades på nittiotalet tillsammans med elever med social problematik (Bladini, 1994). Samtidigt började läskunnigheten uppmärksammas internationellt och i Sverige utmynnade detta i att regeringen bildade en läskunnighetskommitté som så småningom ombildades till en arbetsgrupp med riksdagsledamot Ingegerd Wernersson som ordförande. Återigen började intresset för läs- och skrivsvårigheter att växa och förståelsen för problematiken ökade (Ericson, 2010).

3.5. Läs- och skrivsvårigheter

Processen att lära sig läsa och skriva är olika från barn till barn. Det är av stor vikt att i undervisningssituationen påvisa olika arbetsformer för att gynna inläring. Lärarna måste se till barnens olika möjligheter och utifrån dem ge rätt förutsättningar för att kunna främja en positiv självbild hos barnen (Taube, 2007). I varje klass finns det nästan alltid barn som av olika anledningar får problem i sin läs- och skrivinläring. Orsakerna till att läs- och skrivsvårigheter uppkommer kan vara många, eftersom alla barn inte har samma förutsättningar från början (Taube, 2007). Myrberg (2003) anser att goda miljöförutsättningar, det vill säga en bra pedagogik i skolan och god hemmiljö kan minska risken att få läs- och skrivsvårigheter, trots att eleven har ofördelaktiga biologiska förutsättningar. I konsensusprojektet anser forskarna att inkodning, avkodningsproblematik och läsförståelseproblematik är läs- och skrivsvårigheter. De anser att de barn som har svårigheter att förmedla sig via skriftspråk men som inte har svårigheter med talspråket har läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003).

För elever i läs- och skrivsvårigheter i de yngre åldrarna är det ibland svårt att avgöra vad den långsamma läs- och skrivutvecklingen beror på. Det kan vara dålig språkstimulans, dålig motivation och intresse eller rent språkliga bekymmer som leder till att inläringen blir svår. Svårigheterna kan ha olika orsaker och de kan försvinna med tiden. Det är viktigt att eleven förstår och är medveten om varför man ska lära sig läsa och skriva det vill säga förstå syftet med inläringen och att de får rätt hjälp tidigt (Liberg 2006).

Enligt Høien och Lundberg (1999) är läs- och skrivutvecklingen påverkad av vår kultur vilket medför att vi inte kan förutse ett barns utveckling. Erfarenheter från läsning i skolan och hemmet och hur undervisningen i skolan ser ut får en stor betydelse. De menar också att det finns undersökningar som visar på att läs- och skrivsvårigheter kan förhindras för elever som är i riskzonen att utveckla läs- och skrivproblematik med hjälp av fonologisk stimulans. Även Liberg (2006) tar upp förebyggande åtgärder i form av individuella lösningar och meningsfyllda texter som skapar intresse. Detta bygger dock på att kunskapen om eleven är god och att inläring alltid bygger på barnets intressen och färdigheter (Liberg 2006).

Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att den övergripande termen läs- och skrivsvårigheter innefattar allt som har att göra med svårigheter att skriva och läsa. Dyslexi är en undergrupp av läs- och skrivsvårigheter.

Det finns olika definitioner av dyslexi, men gemensamt är att det handlar om svårigheter med språkets ljudsystem eller med andra ord fonologiska problem (Jakobsson & Nilsson, 2011).

En person med dyslexi har specifika läs- och skrivsvårigheter och detta har sin grund i de språkbiologiska förutsättningarna hos individen. Ordet dyslexi kommer från grekiskans dyslexia och har sitt ursprung i de grekiska orden dys (svår) och lexis (ord, tal). Alla som har problem med läs- och skrivutvecklingen har inte dyslexi men alla dyslektiker har alltid läs- och skrivsvårigheter (Lundberg 2010).

Det primära problemet för personer med dyslexi brukar vara kopplat till avkodningen. Den fonologiska funktionsnedsättningen gör att avkodningen blir mödosam, långsam och knagglig. Stavningsproblemen vid skrivning är också påtagliga (Lundberg, 2010, s.140).

Enligt Myrberg (2007) är den sedvanliga definitionen av dyslexi följande: läs- och skrivsvårigheter som inte kan klargöras genom brister i allmänbegåvning, dåliga sociala och/eller pedagogiska faktorer. Høien och Lundberg (1999) anser att det är lättare att förklara vad dyslexi inte är, de menar att dyslexi är läs- och skrivsvårigheter som inte kan förklaras. Enligt dem är dyslexi inte övergående och kan inte tränas bort, så som andra typer av läs- och skrivsvårigheter, svårigheten är ihållande. Dyslexi går inte att träna bort med hjälp av rätt förutsättningar och material utan istället får kompensatoriska hjälpmedel användas som kan underlätta för eleven. Världshälsoorganisationen har tagit fram klassifikationer för att beskriva olika slags aspekter av hälsa. ICD klassificerar funktionsnedsättningar, diagnoser, och skador. Om ICD klassifikationen av dyslexi översätts till svenska blir definitionerna specifik lässvårighet och specifik stavningssvårighet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Solman (2000) skriver att forskningen om den genetiska grunden till dyslexi betonar en betydande ärftlighet bakom dyslexi. Många studier har visat att dyslexi i mycket hög grad kan förklaras av ärftliga faktorer. Upp till 40-80% av undersökta barn med dyslexi har någon i familjen som också har problem med att läsa och skriva (Svensson, 2009).

Eriksson (2010) skriver om att det finns läs- och skrivproblem som inte är dyslektiska. Exempel på icke dyslektiska orsaker till läs- och skrivproblematik kan vara reducerad intellektuell kapacitet. Om sociala faktorer kan vara en primär orsak till dyslexi är omdiskuterat men i vissa sociala sammanhang kan det dock uppstå språksvårigheter inkluderande läs- och skrivproblem. Läs- och skrivsvårigheter kan bero på dåliga strategier i läsförståelse, bristande syntaktisk förmåga, svagt ordförråd, otillräcklig förmåga att analysera ord, brister i automatisering eller dåligt läsflyt. Dessa svårigheter kan vara en följd av bristande skriftspråklig stimulans i skolan och/eller i hemmet.

Druid Glentow (2006) menar att läs- och skrivsvårigheter innebär att det är svårt att lära sig läsa eller att stava rätt. En elev kan uppvisa specifika läs- och skrivsvårigheter även kallat dyslexi eller så kan eleven läsa eller skriva sämre av andra skäl. Hon menar också att det kan finnas många orsaker till att ett barn drabbas av läs- och skrivsvårigheter. Hon använder begreppet generella läs- och skrivsvårigheter och enligt henne kan det bero på inlärningssvårigheter. Orsakerna till svårigheterna kan vara av intellektuell, fysisk, social eller emotionell karaktär. Olika problem i skolan kan också bidra till generella läs- och skrivsvårigheter. Sådana störningar kan till exempel vara att eleven inte kommer till skolan eller att eleven bytt skola och/eller pedagoger. Generella läs- och skrivsvårigheter innebär en svårighet i hur språkets alla delar hanteras, medan specifika svårigheter föreligger när det är skillnad mellan elevens verbala förmåga och elevens läs- och skrivförmåga. Druid Glentow (2006) anser att de specifika läs- och skrivsvårigheterna visar sig när eleven är verbalt begåvad. Med det menar hon att en elev som har ett gott ordförråd och ordflöde verbalt men som samtidigt läser långsamt och stavar dåligt har specifika läs- och/eller skrivsvårigheter. Vilka de specifika svårigheterna är måste testas fram.

3.6. Utredning av läs- och skrivsvårigheter

Den svenska skolans sätt att se på resultat bygger på en progressiv skoltradition. Traditionen hämtar idéer från Thorndikes och Deweys tänkande. Thorndike ansåg att statistiska mätningar av intelligens eller resultat ger kunskaper om vad eleven lärt sig och vilka framsteg eleven gör eller kommer att göra. Enligt Dewey är resultatet av skolans arbete något som kan ses först i framtiden och det är därför svårt att mäta. Det handlar alltså om två olika sätt att se på resultat, där det ena ser resultat som något som går att mäta i ett test och det andra innebär att elevens utveckling följs under en lång tid på mycket nära håll för att resultatet skall synliggöras. I svenska skolan används båda dessa två former av bedömning i dag för att synliggöra lärande och för att öka elevens delaktighet i arbetet. Thorndikes tankar ligger till grund för den summativa bedömning som bland annat används av beslutsfattare för att mäta skolans framgång och utifrån det fatta politiska beslut. Deweys linje har gett upphov till den formativa bedömningen i skolan vars främsta uppgift är att utveckla lärandet (Lundahl, 2011).

Den bedömning som sker i skolan är nära förbunden med undervisningen och utgår i från styrdokumentet. Den har som syfte att kartlägga kunskaper, värdera kunskaper, återkoppla för fortsatt lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt utvärdera den undervisning som bedrivs. För att få in alla dessa delar används i skolan både en formativ och en summativ bedömning. Något som kan uppfattas som ett dilemma eftersom lärarna både skall uppmuntra och främja utveckling samtidigt som de skall göra en bedömning av eleverna (Skolverket, 2011).

I utredning av läs- och skrivsvårigheter kartläggs elevens förmågor och kunskaper för att ge eleven förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt (Carlström, 2010).

3.6.1. Läs- och skrivutredningar

Läs- och skrivutredningar kan göras inom sjukvården och görs då främst av logoped eller psykolog. Det vanliga är dock att läs- och skrivutredningar görs inom skolans värld av skolpsykolog eller specialpedagog. Det finns ingen statlig reglering som säger hur en sådan utredning skall se ut, eller vem som får göra den (Myrberg, 2007). Därför kan en pedagogisk utredning av läs- och skrivsvårigheter se ut på olika sätt. Det står ingenstans i skolans styrdokument att en utredning

främst skall fokusera på elevens brister ändå uttrycker elevhälsopersonal och rektorer på vissa skolor att de har ett krav på sig att göra basutredningar, vilket Partanen (2012) ifrågasätter, eftersom de till sin form inte är hälsofrämjande och salutogena. Dessa utredningar innebär oftast att elevens personliga egenskaper, så som intelligens och beteende svårigheter, testas, vilket inte är i linje med nya skollagen (SFS 2010:800).

Målet är att i en utredning av läs- och skrivsvårigheter istället få en helhetsbild av elevens starka och svaga sidor för att på så sätt få reda på vilka åtgärder som bör sättas in. Det handlar om att utgå ifrån det som eleven redan är bra på och bygga vidare på det (Carlström, 2010). Ericson (2010) menar att för att säkert få klarhet i vilka svårigheterna som föreligger behöver flera olika yrkesgrupper samverka vid en läs- och skrivutredning. Läs- och skrivsvårigheter kan ha olika orsak och för att kunna sätta in rätt åtgärder som främjar elevens läs- och skrivutveckling, borde speciallärare, psykolog, ortoptist, logoped, barnpsykiater, barnneurolog och sjukgymnast vara representerade i utredningen.

Kartläggning av en elevs läs- och skrivförmåga kan i skolan ske med kvalitativa eller kvantitativa metoder. Med kvalitativa metoder är ambitionen att se eleven ur ett helhetsperspektiv, genom att se problemet i ljuset av teorier om läsning och skrivning och genom att mäta läs- och skrivdimensioner som inte är lätta att kvantifiera. Eleven och läraren samarbetar för att ta reda på hur eleven gör när han eller hon läser och skriver och vad som kan göras för att förbättra elevens strategi (Carlström, 2010). Genom att använda intervjuer och observationer i kartläggningen kan ytterligare viktig information bli synlig. En kvalitativ intervju liknar ett vanligt samtal och där i kan pedagogen få viktig information om elevens lärande (Pehrsson & Sahlström, 1999). Den kvantitativa metoden bygger mer på tester av en elevs förmågor vid ett specifikt tillfälle (Carlström, 2010).

3.6.2. Tester och kartläggningsmaterial

Kvantitativa tester används oftast av specialpedagog, speciallärare, logoped och skolpsykolog för att kartlägga specifika delar i en elevs läs- och skrivförmåga. Testerna är knutna till en standardiserad skala och visar hur eleven presterar i förhållande till normalvariationen. Dessa tester kan även göras i hela klassen och ger då en uppfattning om hur hela klassens läs- och skrivförmåga ser ut exempel på sådana texter är *DLS*, *UMESOL* och *läskedjor* (Carlström, 2010). Kritiker menar att standardiserade läs- och skrivtester endast riktas mot läsandet och skrivandet som system och inte på kommunikationen och processen. Definitionen av läs- och skrivförmåga blir det som testen testar. Läs- och skrivförmåga blir något som delas in i ett antal förmågor som går att mäta. Dessa förmågor varierar från test till test. De menar att risken finns att lärare, elever och föräldrar får uppfattningen att det som testen visar är det som bör övas och missar vad som är betydelsefullt i utvecklingen (Pehrsson & Sahlström, 1999).

Testtraditionen har sin grund i den del av psykologin som beskriver skillnaden mellan människor – differentialpsykologin. Redan i Sia-utredningen och Lgr 80 poängterades att resultatet i individuella tester är otillräckligt. Istället påbörjades arbetet med att ta fram material som utvärderade barnets förståelse och attityd till språket något som låg mer i linje med Lgr 80's språksyn (Pehrsson & Sahlström, 1999). Det är främst denna typ av material som används vid kvalitativ kartläggning. *God läsutveckling*, *God skrivutveckling*, *LUS*, *Nya språket lyfter* och *Språket på väg* är exempel på sådana diagnosmaterial. Dessa bygger främst på observationsscheman där en skattning görs av elevens kunskaper och förmågor (Carlström, 2010; Skolverket, 2012a; Skolverket, 2012b). Fortsättningsvis används benämningen tester då kvantitativa diagnosmaterial beskrivs och

kartläggningmaterial då kvalitativa diagnosmaterial behandlas.

Orsaken till att diagnosmaterial använts har varit olika. De har dels använts för att utröna om en elev har läs- och skrivsvårigheter men också som ett led i undervisningen för att få reda på hur materialet bör anpassas och för att kunna sortera ut elever till särskilda undervisningsgrupper (Pehrsson & Sahlström, 1999).

Många diagnosmaterial utvecklades på 1950-talet i de läskliniker som då växte fram. De användes för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga och som byggde på en behavioristiskt inriktad pedagogik. Tanken var att undervisningen skulle bygga på självinstruerande och självtränande undervisnings- och träningsmaterial. Flera av dessa tester används fortfarande vissa har reviderats och andra liknande test har arbetats fram (Pehrsson & Sahlström, 1999).

4. Teorianknytning

Teorier bygger på aspekter av verkligheten och har konsekvenser för hur vi förstår och handlar i denna verklighet (Ahlberg, 2009, s16).

Studien utgår ifrån en fenomenologisk ansats med livsvärlden som grund. Det innebär att alla människor har olika erfarenheter och bakgrund, varje människa har sin egen livsvärld (Bengtsson, 2005). Världen kan aldrig bli objektiv eftersom den alltid ses utifrån en människas perspektiv. Den fenomenologiska metoden handlar inte så mycket om att analysera utan istället om att försöka beskriva. Målet är inte att beskriva enskilda fenomen utan mer att försöka hitta deras gemensamma tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Bengtsson handlar det om att förstå människors livsvärldar på ett så differentierat sätt som möjligt (Personlig kommunikation med Jan Bengtsson 2012.06.07).

Det viktiga är, enligt Merleau-Ponty (1999), att beskriva det givna så exakt och fullständigt som möjligt, att beskriva snarare än att förklara eller analysera (Kvale & Brinkmann, 2009, s.42).

Fenomenologin fokuserade sig till en början på upplevelsen och medvetandet. Det vidgades så småningom till att även inbegripa den mänskliga livsvärlden, människans kropp och handlande i ett historiskt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Livsvärlden är ett begrepp som hämtats ifrån filosofin (Bengtsson, 2005). I världen lever vi tillsammans med ting och människor. Våra liv vävs samman av gemensamma handlingar och erfarenheter (Berndtsson, 2001). Världen som människor lever sina vardagliga liv i, livsvärlden, kan aldrig bli objektiv eftersom den alltid upplevs i relation till ett subjekt alltså utifrån ett perspektiv. Den objektiva världen är bara en konstruktion. Men livsvärlden ska varken förstås som en subjektiv värld eller en objektiv värld utan mer som en relation mellan människa och värld. Det är detta som ger livsvärlden sin essens. Det handlar inte om någon ensam värld utan snarare om en social värld som vi upplever i relationen med andra. Livsvärlden är något vi tar för givet, något implicit (Bengtsson, 2005). Den gestaltas av människors handlingar och vardagsliv. Det är mot den vi testar våra idéer och det är utifrån den som problem ställs upp. Syftet med den specialpedagogiska forskningen är att göra livsvärlden och dess grundantaganden synliga, explicita, och möjliga att granska (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2009).

I fenomenologin gäller det att varken ta vetenskapliga teorier, sunda förnuftet eller vilka som helst åsikter för givna; det gäller i stället att göra full rättvisa åt de objekt som är föremål för undersökningen – må det vara matematiska eller logiska, objekt, känslor, fysiska ting, kulturobjekt, sociala institutioner m.m. (Bengtsson, 2001, s. 26).

Inom fenomenologin ses tingen som fenomen, "Objekt i världen", de hör ihop med upplevelsen och erfarenheten. De har en annan ställning inom livsvärldsfenomenologins forskningstradition än inom exempelvis den positivistiska. Genom vår vardagliga användning av tingen får vi kunskap om den värld vi lever i. Vi får kunskap om tingen i hanteringen av dem det är först då vi får klart för oss hur de kan användas. Vårt fokus ligger inte främst på tingen i sig utan på det vi kan ha dem till. Hur de kan vidga vår värld (Berndtsson, 2001).

"Gå tillbaka till sakerna själva", en uppmaning som formulerades av den tyske filosofen Husserl, som anses vara den moderna fenomenologins grundare. Han menade att de saker vi skall gå tillbaka till alltid är saker för någon. Detta innebär att det aldrig går att separera subjekt och objekt. Det vi har i tankarna eller det vi gör är alltid riktat mot ett mål, allt vi tänker eller gör har en intention (Carlsson, 2009). Det räcker inte att vi beskriver sakerna utifrån det vi ser utan vi måste också tolka det och eftersom subjektet alltid påverkas av sin kontext, det vill säga sin historiska period, sociala omgivning, språkliga kontext och så vidare, så kan vi aldrig göra sakerna rättvisa i den tolkningen (Bengtsson, 2005).

Vi är intresserade av att veta vilka erfarenheter och upplevelser specialpedagoger har av pedagogiska läs- och skrivutredningar därför vill vi fördjupa oss i sex specialpedagogers livsvärldar och kommer utifrån deras utsagor att tolka det de säger "utifrån sakerna själva". En specialpedagog i sin kontext, med sina erfarenheter och sin förförståelse befinner sig i en livsvärld som skiljer sig ifrån andra specialpedagogers. En annan ansats hade kunnat väljas men just denna ansats ger oss störst möjlighet att uppfylla syftet. Eftersom vi vill ta reda på hur specialpedagogerna uppfattar sin livsvärld är en sociokulturell ansats inte ett alternativ då den syftar till att se samspelet mellan individer och det är inte vi intresserade av (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009). Enligt fenomenologin är det i dialogen vi förstår varandra. Det är där vi kan dela varandras tankegångar och skapa något nytt (Berndtsson, 2001) och det är det vi har för avsikt att göra i dialogen med specialpedagogerna i vår studie.

Fenomenbegreppet, den term som givit namn åt den filosofiska inriktningen, härstammar från det som på grekiska betyder "det som visar sig". Fenomenologins krav på att "gå tillbaka till sakerna" kan lätt uppfattas som en motsättning till den önskan som finns inom forskarvärlden att den metod som använts skall redovisas, eftersom forskaren då kan hamna i en situation där ett val måste göras mellan att "gå tillbaka till sakerna" eller följa en sin metod. Samtidigt skulle den fenomenologiska idén om "att gå tillbaka till sakerna" kunna ses som en metod i sig (Bengtsson, 2005).. Detta blir viktigt i metodvalet eftersom vi måste vara beredda att gå "gå tillbaka till sakerna själva" och följa "det som visar sig" i studien.

5. Metod

Vi har valt en kvalitativ metod utifrån en fenomenologisk ansats och studiens syfte. Enligt Bengtsson (2005) är det en självklarhet att pedagogisk forskning som utgår ifrån en livsvärldsansats måste vara kvalitativ. I metodavsnittet redovisas urvalsgruppen och hur den valts ut samt hur intervjuerna har genomförts. Här presenteras också hur analysen av materialet från intervjuerna gått till. Därefter följer en diskussion kring studiens tillförlitlighet, relevans och etiska aspekter.

5.1. Val av metod

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? (Kvale & Brinkmann, 2009, s15)

Utifrån studiens syfte gjorde vi kvalitativa intervjuer eftersom denna metod ansågs lämpligast. För att få fram varje enskild specialpedagogs upplevelse och erfarenhet kring pedagogisk läs- och skrivutredning gjordes enskilda intervjuer och inte gruppintervjuer. Risken finns att personer i en gruppintervju påverkar varandra och enas om en åsikt som är lämplig istället för att uttrycka det de faktiskt står för (Trost, 2010).

Studien baserades på delvis strukturerade intervjusamtal med en intervjuguide (bilaga) som fokuserar på öppna frågor och teman då denna metod är bäst lämpad att använda vid en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats (Trost, 2010; Starrin & Renck, 1996).

Detta innebär att fenomenologin knappast är någon metod i traditionell betydelse, åtminstone inte om man med "metod" avser ett antal principer som skall leda forskningen, ty fenomenologiska undersökningar skall inte ledas av principer som med nödvändighet endast blottlägger det som principerna tillåter. De skall istället låta sig ledas av sakerna själva så som de visar sig (Bengtsson, 2001, s. 27)

Genom att välja en ganska fri form av intervju är möjligheten att "gå tillbaka till sakerna" och följa "det som visar sig" större (Bengtsson, 2005). Vår målsättning var att få till en dialog och få fram informantens tankar och upplevelser i enlighet med en fenomenologisk metod (Kvale & Brinkmann, 2009). Därför valde vi att inte använda oss av i förväg bestämda frågeställningar, för att förtydliga vårt syfte, eftersom vi upplever att det talar emot vår ansats. I intervjuerna utgick vi ifrån områdena; bakgrund, uppdrag och utredning. Inom varje område användes intervjufrågor som stöd men ambitionen var att försöka få informanterna att tala fritt för att deras upplevelser och erfarenheter skulle komma i fokus.

5.2. Urval

I studiens intervjuades sex specialpedagoger som arbetar inom fyra olika kommuner i Västsverige. Ambitionen var att intervjua specialpedagoger som arbetar inom olika delar av grundskolan med både yngre och äldre elever. Förhoppningen var att finna informanter som har olika kön, erfarenheter, bakgrund och som har arbetat olika länge inom yrket för att på så sätt få så olika berättelser som möjligt. Ett strategiskt urval gjordes för att få en så heterogen grupp som möjligt (Trost, 2010). Sedan gjordes ett bekvämlighetsurval utifrån de kriterier vi hade som målsättning att få med. Det visade sig vara ganska svårt att hitta personer, som ville delta i studien, utifrån alla våra målsättningar men tillslut, anser vi, att urvalet blev tillräckligt heterogent.

De specialpedagoger som deltog i studien arbetar i andra kommuner än de vi själva arbetar i eftersom det är viktigt att inte ha några personliga kopplingar till informanterna.

Forskningens oberoende kan hotas både "uppifrån" och "nedifrån", både av finansierarna av ett projekt och av dem som deltar i projektet. Band till endera grupperna kan få forskaren att bortse från vissa resultat och betona andra till men för en så fullständig och opartisk undersökning som möjligt (Kvale & Brinkmann 2011, s.91).

Kommunernas hemsidor på internet gav information om skolornas kontaktuppgifter och på så sätt kunde vi ringa direkt till specialpedagogerna. I en av kommunerna kom vi i kontakt med en

specialpedagog som erbjöd sig att skicka en förfrågan till sina kollegor i kommunen via mail och på så sätt knöts kontakt med ytterligare en informant. Ett par informanter erhöles via personliga kontakter.

5.3. Genomförande

Redan vid första kontakten med specialpedagogerna informerades de om studiens syfte, metod och om de etiska regler som vetenskapsrådet utarbetat för vetenskapliga studie (Stukat, 2005).

Intervjuerna genomfördes i den mån det varit möjligt på informanternas egna arbetsplatser. Vårt önskemål var att intervjun ägde rum på en lugn plats där vi hade möjlighet att tala ostört. Trost (2010) menar att intervjun är en relation mellan intervjuaren och den intervjuade och det är därför viktigt att miljön för intervjun är trygg och ostörd för att undvika störande moment som kan inverka på den relation som byggs upp i intervjun. Varje intervju tog mellan 45 minuter och en timma och femton minuter att genomföra.

Vi valde att utföra tre intervjuer var och tolka dem gemensamt. Materialet från den första intervjun läste vi igenom gemensamt och så kompletterade vi frågorna utifrån den. Från början var tanken att vi skulle göra ljudupptagningar vid varje intervju. När vi bokade intervjuerna var det en av våra informanter som inte ville bli inspelad, något som vi givetvis accepterade. Vid ett par tillfällen krånglade tekniken vilket medförde att anteckningarna från intervjun blev utgångspunkt för analys. Eftersom vi hade tänkt analysera våra intervjuer med hjälp av meningskoncentration (Kvale & Brinkmann, 2009) såg vi inte detta som något stort problem för studiens resultat. Trost (2010) menar att det finns både för- och nackdelar med att spela in intervjun och att det är upp till intervjuaren vad som väljs. Jakobsson menar att en risk som hon upplevt med att bända intervjuer är att det är svårt att lyfta analysen från ordnivå till innehålls- och meningsnivå (Jakobsson, 2002). En fördel med ljudupptagning är att intervjuaren kan koncentrera sig på vad som sägs och på att formulera följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har ljudupptagningar från tre av våra intervjuer och tre intervjuer har vi bara anteckningar ifrån. Detta kan ha påverkat resultatet och om vi gjort studien med ljudupptagningar från samtliga intervjuer kan resultatet ha blivit ett annat. Vi kommer i diskussionen att problematisera hur detta kan ha påverkat vårt resultat.

Anteckningar fördes under varje intervju. För att säkerställa att vi fått med så mycket som möjligt av det informanten sagt kompletterades intervjuanteckningarna direkt efter varje samtal. Viktiga citat formulerades så ordagrant som möjligt. I nära anslutning till intervjuerna transkriberades ljudupptagningarna och anteckningarna renskrevs därigenom minskade risken för feltolkningar.

5.4. Bearbetning och analys

Det insamlade materialet lästes igenom många gånger. Det utskrivna materialet användes som ett stöd i tolkningen av det som informanterna sagt. Analysen genomfördes med hjälp av meningskoncentration. Det innebär att ett antal kategorier utläses ur materialet så att en indelning kan göras där huvudinnebörden i uttalandena systematiseras (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är målet inte att beskriva enskilda fenomen utan mer att försöka hitta deras gemensamma tema. I meningskoncentration dras det informanterna sagt ihop till korta formuleringar, där huvudinnebörden av det som sagts koncentreras i några få ord. Denna analys

innebär att forskaren koncentrerar intervjutexten genom att skala bort allt som inte är viktigt utifrån studiens syfte (Stensmo, 2002). Sedan kategoriseras utsagorna in i teman genom att liknande meningsenheter förs samman i ett tema (Stensmo, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009).

Till att börja med lästes intervjuerna igenom för att se helheten i texten. Sedan skalades alla oväsentliga delar i texten bort. Av det som var kvar skrevs korta meningsenheter ihop. Därefter hittades naturliga teman i texterna utifrån syftet. De teman som utläste var; tidigare upplevelser och erfarenheter, uppdraget, läs-och skrivsvårigheter, pedagogisk läs- och skrivutredning, tester och kartläggningmaterial och styrdokumentet. Sedan användes färgade pennor för att dela in meningsenheterna i de utvalda temana. På så sätt blev bara meningsenheter som svarar upp till syfte kvar. Alla meningsenheter i varje tema klipptes ut och klistrades ihop och utifrån detta gjordes ytterligare analyser. Slutligen skrevs resultatet ihop och exemplifierades med citat.

5.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

För att säkerställa att förutsättningarna varit likartade vid intervjutillfällena oavsett vem av oss som intervjuat tog vi kontinuerligt del av varandras material, diskuterade och jämförde. Den första intervjun diskuterades särskilt ingående eftersom vi ville vara säkra på att vår intervjuguide fungerade på ett bra sätt. Därefter gjordes några tillägg och förändringar. Eftersom öppna frågor användes försökte vi vara lyhörda för ”det som visar sig” och följde intressanta spår, vilket innebar att intervjuerna tillåts att ta olika riktningar utifrån informanternas erfarenheter och upplevelser.

Vi är medvetna om att om någon vid ett senare tillfälle skulle göra om samma studie så kommer troligtvis inte samma resultat uppnås. Det finns flera saker som gör att resultatet kan variera exempelvis vem som intervjuar, feltolkning av frågor eller svar, yttre störningar, intervjuarens och informanternas dagsform och så vidare (Stukát, 2005). Genom att noggrant ha beskrivit tillvägagångssättet ökar reliabiliteten. Samtidigt menar Trost (2010) att idén med reliabilitet bygger på en kvantitativ studie där värden mäts och påvisas med variabler, vilket inte är fallet i en kvalitativ studie där strävan efter att förstå står i fokus.

Det är därför en smula egendomligt att tala om reliabilitet eller tillförlitlighet vid kvalitativa intervjuer (Trost, 2010, s. 123).

Eftersom någon annans livsvärld tolkas måste vi vara medvetna om att våra egna erfarenheter och vår förståelse påverkar hur vi tolkar informanternas utsagor (Bengtsson, 2005).

Utifrån subjektets existens i världen och tiden argumenterade hermeneutikerna för att vi aldrig har direkt tillgång till sakerna själva, för att tala med Husserl. De är alltid redan förmedlade av subjektets förankring i en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv. (Bengtsson, 2005, s. 15-16).

För att säkerställa det som undersökningen syftar till att undersökta är det viktigt att vara medveten om att informanten kan ha svårt att erkänna sina brister. Informanten kan ge det svar som den tror att intervjuaren vill ha. Därför är det av stor vikt att en förtroendefull intervjusituation skapas (Stukát, 2005). I vårt fall är ämnet inte av så känslig karaktär vilket bör minska risken för denna typ av felkällor. Vi har i våra intervjuer försökt att vara lyhörda och ställa följdfrågor för att säkerställa tillförlitligheten i informanternas svar.

Det resultat vi fått kommer inte att kunna generaliseras eftersom det endast handlar om sex specialpedagogers upplevelser och erfarenheter av pedagogiska läs- och skrivutredningar. Däremot kommer förmodligen andra specialpedagoger att kunna relatera till det resultat som vi

kommer fram till (Stukát, 2005).

Kvale och Brinkmann (2009) menar att många kvalitativa forskare undviker frågor som rör reliabilitet, validitet och generalisering.

Vissa kvalitativa forskare har ignorerat eller avfärdat frågor om validitet, reliabilitet och generalisering med argumentet att de har sin rot i förtryckande positivistiska föreställningar som står i vägen för en skapande och emancipatorisk kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 262).

Kvale och Brinkmann (2009) väljer att behålla begreppen reliabilitet, validitet och generalisering men ger dem en innebörd som stämmer bättre överens med kvalitativa intervjuer. Vi har valt att använda deras tolkning i vår studie. Detta är något som även Stukát (2005) poängterar. Han menar att i kvalitativa studier blir resonemanget angående studiens vetenskapliga värde en viktig del i arbetet och begreppen i en kvalitativ studie är mer sammanflätade.

5.6. Etik

Att göra en vetenskaplig studie handlar om att göra en mängd val vad gäller metod och innehåll. För att studien skall få en vetenskaplig utformning måste den följa vissa regler. Det är nödvändigt att göra vissa etiska ställningstaganden och för att underlätta detta arbete har Humanistisk-Samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) utformat ett antal principer för vetenskapligforskareetik. Bland dessa finns bland annat fyra etiska krav för att skydda informanterna i undersökningen; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2005).

Informationskravet innebär att de som intervjuas i studien har rätt att känna till vem som gör studien och syftet med den. De måste också få kännedom om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan dra sig ur.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i studien själva måste ha godkänt sin medverkan. Är informanten minderårig måste även vårdnadshavaren samtycka, vilket inte är relevant i vår studie.

Konfidentialitetskravet innebär att informantens anonymitet måste säkerställas. Forskaren måste se till så att informanterna inte kan identifieras i studien och att informanten är medveten om detta.

Nyttjandekravet innebär att den insamlade informationen enbart får användas i just den studie som den samlats in för.

När vi kontaktade informanterna gavs information om de etiska kraven som nämnts ovan så att det inte fanns några tveksamheter om syftet med studien. Eftersom studien inte behandlade några direkt känsliga frågor ansåg vi inte att det finns några etiska aspekter att ta hänsyn till, utöver de som nämns ovan. Samtidigt var vi medvetna om och förberedda på att det kunde uppkomma känsliga situationer i mötet och att de intervjuade kunde uppfatta informationen som känslig. I bearbetningen av materialet var vi noga med att inte överanalysera intervjuaren. Vi är medvetna om att informanterna i en intervjuundersökning alltid påverkas av situationen något som kan ha påverkat deras svar. Deltagarna informerades om att de när som helst i undersökningen kunde ta tillbaka något som de sagt (Kvale & Brinkmann, 2009).

6. Resultat

I resultatet redogör vi för de upplevelser och erfarenheter som våra informanter har delgett oss utifrån deras livsvärld. För att säkerställa att vårt syfte med studien, att undersöka sex specialpedagogers erfarenheter och upplevelser av pedagogiska läs- och skrivutredningar, uppnås, har vi analyserat materialet från våra intervjuer med hjälp av meningskoncentration. På så sätt kunde ovidkommande information sällas bort.

Efter att ha läst igenom det transkriberade materialet utlästes ett antal teman; tidigare upplevelser och erfarenheter, uppdraget, läs- och skrivsvårigheter, pedagogisk läs- och skrivutredning, tester och kartläggningmaterial och styrdokumentet som vi ansåg svarade upp mot studiens syfte. Dessa används som underrubriker i resultatet. Informanternas utsagor redovisas i varje tema och tydliggörs med citat. Varje temaavsnitt i resultatet avslutas med en sammanfattning. Vi har i resultatet valt att ge våra informanter fiktiva namn; Anna, Berit, Cecilia, David, Eva och Frida. Nedan följer en kort beskrivning av informanterna.

1. Anna är en kvinna som arbetar 75 procent på en liten f-6 skola. Hon har tidigare arbetat som lågstadielärare i 25 år. Hon tog examen från specialpedagogiska programmet 2006 och har vidareutbildat sig inom språk och kommunikation och grav läs- och skrivproblematik.
2. Berit är nyligen pensionerad och arbetade tidigare 100 procent på en 7-9 skola i en liten kommun. Hon arbetade innan dess som lärare i svenska och engelska. Berit tog sin examen 2000 och har arbetat 11 år som specialpedagog på två olika skolor. Hon har vidareutbildat sig inom läs- och skrivsvårigheter.
3. Cecilia har förskolläraryrkebakgrund. Hon tog examen från specialpedagogiska programmet 2001 och har vidareutbildat sig inom tal och språk och inom grav språkstörning. Hon arbetar 75 procent på två skolor, en F-9 skola där hon har ansvar för F-6 med ca 150 elever och ytterligare en liten F-6 skola.
4. David arbetar 100 procent på en F-9 skola och har ansvar för hela skolan samt fyra förskolor. Innan han utbildade sig till specialpedagog arbetade han som fritidspedagog. Han har arbetat som specialpedagog sedan 1995 då han fick sin examen. Han har arbetat på flera olika skolor. Han har vidareutbildat sig i svenska med inriktning mot läs och skriv och i psykologi.
5. Eva har tidigare arbetat som hemspråklärare. Hon blev färdig med sin specialpedagogutbildning 1994. Hon har arbetat på flera olika skolor och arbetar nu på en F-9 skola med ansvar för 7-9 omkring 200 elever. Hon arbetar 100 procent i en liten grupp.
6. Frida arbetar 100 procent på en liten f-6 skola och har arbetat som specialpedagog på skolan sedan hon tog examen 2009. Hon är utbildad 1-7 lärare i svenska och engelska. Hon har vidareutbildat sig inom matematik och i kursen *Att läsa mellan raderna*.

6.1. Tidigare upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser

David har arbetarbakgrund. Han har arbetat länge med barn och ungdomar i många olika sammanhang. Enligt David påverkar bakgrunden förutsättningarna i skolan, något som han själv har erfarenhet utav. Han säger att han har gjort en klassresa och han ser sig som företrädare och språkrör för arbetarklassen.

Jag har mött barn och deras familjer, man kan kalla det för resurssvaga familjer men jag gillar inte det uttrycket. Det är tillkortakommande som utgör ett hinder i deras förmåga att få sina rättigheter tillgodosedda på något vis. Det är mitt perspektiv (David).

Enligt David påverkar familjens bakgrund barnets förutsättningar i skolan och det har han själv erfarenhet både i sin yrkesbakgrund och i sin uppväxt. Han valde att bli specialpedagog för att han på så sätt kan ge alla barn förutsättningar i skolan oavsett bakgrund.

Eva har arbetat inom industrin i många år. Sedan började hon arbeta som hemspråklärare och det var då tankar om att läsa till specialpedagog väcktes. Vissa elever behövde något annat upplevde hon. Elevers språkliga bakgrund påverkar vilka förutsättningar de har i skolan. Hon anser att en del av eleverna som kommer till henne i den lilla gruppen egentligen inte har några läs- och skrivsvårigheter, de har bara inte fått rätt förutsättningar.

De flesta som kommer till mig och har fått en dyslexidiagnos har inga problem efter att ha gått hos mig ett tag. Vad beror då läs- och skrivsvårigheter på? Vilken tid har du fått på sig? Har du läst förut? Finns intresse? och så vidare. De som har haft problem med läs och skriv har oftast inte kommit igång. Kanske för tjocka böcker eller för lite tid har avskräckt. Jag arbetar för att locka eleverna att läsa genom att hitta roliga och bra böcker för dem att läsa (Eva).

Berit har erfarenhet av att arbeta som resurslärare i en liten grupp. Hon anser att det är ett mycket krävande arbete, där det behövs ett helt team. Berit säger att i dessa situationer är man ofta väldigt ensam något som tär både fysiskt och psykiskt eftersom eleverna ofta har stora svårigheter.

Att jobba som resurslärare var mycket krävande tycker jag värre än att vara specialpedagog. Min åsikt är att man inte skall jobba enskilt med sådana där elever som har multi behov utan att man skall vara ett team. Det är ett väldigt krävande arbete både fysiskt och psykiskt. Jag beundrar dessa människor som orkar med att jobba en till en. Jag orkar inte med det i alla fall.

Anna har också tidigare arbetat som resurslärare med ansvar för en elev och Frida har arbetat i lilla gruppen som speciallärare. Frida har också personliga erfarenhet av specialpedagogiska insatser eftersom hon har en nära släkting som är autistisk och har en muskelsjukdom. Hon har ofta fungerat som extramamma på möten kring sin släkting. Frida har mycket dåliga erfarenheter från skolan, speciellt då skola och externa aktörer inte samarbetar. Hon är negativ till att kommunen dragit in autismsklasserna.

Jag har tyvärr mycket negativa erfarenheter personligen av bemötandet kring dessa elever. De tror att det bara ska klara att gå in i en vanlig klass men det går ju verkligen inte. All trygghet har sopats bort på grund av detta och det kommer bara sluta olyckligt med dessa förändringar. Nej, nu blev jag nästan arg och kom bort från ämnet, känns det som, men det känns förfärligt att se det inifrån och den otrygghet som detta har fört med sig (Frida).

Även Cecilia har personliga erfarenheter. Hon var assistent åt en synskadad elev från förskolan och in i grundskolan tills han gick i åttan. Eleven var en nära släkting till henne.

Det blev väl så att de barn som fanns i förskolan och var oroliga och hade lite myror i brallan, vi drogs till

varandra helt enkelt. I skolan fick jag hjälpa till med att hitta material till killen med synskada och det materialet passade ju även andra. Så jag blev väl lite som en resurslärare där och då växte det fram mer även där att det är detta jag vill syssla med (Cecilia).

Sammanfattning

Alla specialpedagogerna som vi talat med har erfarenheter eller upplevelser av specialpedagogiska insatser eller sett behov av insatser som lett dem fram till sitt val av yrke. David och Eva har själva arbetarbakgrund och Eva har också invandrarbakgrund. De har båda sett att förutsättningarna är olika beroende på vilken bakgrund eleven har, vilket de genom sitt yrkesval vill motverka.

Berit, Anna, Cecilia och Frida har alla arbetat som resurslärare tidigare. De har arbetat nära elever i behov av särskilt stöd och dessa erfarenheter har gjort att de valt att vidareutbilda sig. Frida och Cecilia har även personliga erfarenheter av barn med funktionshinder. Frida är utifrån sina privata upplevelser mycket kritisk till hur skolan arbetar med elever i svårigheter. Det är framför allt det obefintliga samarbetet mellan skola och externa aktörer som hon är kritisk mot. Hon menar att det för med sig en otrygghet hos eleverna.

6.2. Uppdraget

Anna upplever att hon är rektors högra hand och har dennes fulla förtroende vad gäller planering av sin tid. Hon säger att hennes uppdrag är uppdelat i tre delar. Hon arbetar med elever, handleder personal och gör utredningar. Hon har valt att hålla sin dörr öppen och ser de spontana mötena som en viktig del av sitt arbete. Detta medför dock mycket dokumentation när all information ges muntligt. Berit ser sitt uppdrag som mycket administrativt men hennes viktigaste uppgift är att hjälpa elever med skolrelaterade problem. Även Berit upplever att hon är rektors högra hand.

Jag har ett väldigt fritt arbete där jag själv planerar min tid och min rektor har fullt förtroende för mig och min planering. Jag kan se att mitt arbete är uppdelat i tre delar: 1. arbete med eleverna, 2. handledning med personal, 3. rektors högra hand och utredningar.

Mitt senaste uppdrag var på en 7-9 skola och jag var nog rektors högra hand mestadels, både kring skolutveckling men även allt annat tycker jag. Jag hjälpte till med det mesta. Det var mycket administrativt arbete som jag avlastade honom med, till exempel hjälp med verksamhetsplan och liknade. Jag gjorde även många utredningar både vad gäller läs och skriv men även matematik, vilket jag inte har någon utbildning för men det gick ju bra ändå. Jag hade lite handledning men inte mycket (Berit).

Cecilia upplever att hon har ett rent specialpedagoguppdrag. Hon arbetar med att handleda lärare, göra klassrumsobservationer samt arbete med elever enskilt och i grupp. Liksom Berit upplever hon att en stor del av arbetet är administrativt. Hon arbetar fram blanketter för åtgärdsprogram och ärendegång och hjälper pedagogerna vid utredningar.

David anser att han arbetar utifrån examensförordningen. Han har formella möten med personal, arbetslag och externa aktörer. Han har spontana möten med personal och elever och gör kartläggningar och observationer.

Dagarna i ända håller jag på att prata med lärare och personal det är det jag gör mest. Det är ju då både formella och spontana möten. De formella mötena kan vara med enskild lärare och arbetslag, möte med externt med socialtjänst, BUP och givetvis även med föräldrar. De spontana mötena kan börja med att man käkar ihop och så pratar man. Antingen kommer man någonstans eller så bokar man ett möte där

man kan prata vidare. Sedan är det mycket kartläggningar (David).

Frida anser att hon arbetar utifrån det specialpedagogiska uppdraget. Precis som Berit och Anna upplever hon sig som rektors högra hand. En stor del av hennes arbetstid går åt till möten och hon anser att dokumentationen tar mycket tid. En liten del av tiden utnyttjas till handledning. Hon upplever sig som en alltiallo.

Jag jobbar med elever träffar dem och utreder dem för olika saker antingen läs och skriv eller matematiksvårigheter. Jag är med på många möten och har hand om den dokumentationen. Jag är ständig sekreterare på alla elevmöten och det blir ju en del. Jag handleder ibland personal men inte så mycket faktiskt. Det hade varit roligt att få göra det mer men det finns aldrig någon tid känner jag. Det är inte prioriterat på vår skola (Frida).

Eva har en speciallärarfunktion på skolan. Hon arbetar nästan bara i liten grupp med matematik, svenska och engelska. En stor del av hennes arbetstid går åt till att motivera elever och anpassa undervisningen samt arbetsmaterialet så att det passar varje enskild individ. Hon kartlägger elever.

Flera av de andra specialpedagogerna i vår studie säger också att de har specialläraruppdrag i sina tjänster. En stor del av Berits arbetsuppdrag var som speciallärare trots hennes anställning som specialpedagog. Anna och Frida har läsgrupper i sitt uppdrag. De har valt det själva för de anser att det är ett roligt och stimulerande, men Anna upplever en risk i det då pedagogerna vill ha henne som speciallärare och plocka ut elever även i andra sammanhang.

Pedagogerna anser att jag ska vara en speciallärare som bara tar ut elever från klassrummet men jag arbetar på att få dem att förstå att detta inte är min huvudsakliga uppgift. Jag vill arbeta förebyggande inte vara en reparatör (Anna)

Cecilia och David har de mest omfattande uppdragen av informanterna. Det är också de två som inte har några specialläraruppdrag i sina tjänster, vilket de fyra andra specialpedagogerna har.

Trots olikheter i specialpedagogernas uppdrag är samtliga med i elevhälsoteamet. De har skilda upplevelser av nytta med elevhälsans träffar och arbete. Berit har lång erfarenhet av elevhälsoarbete men ställer sig frågande till nyttan med alla möten.

Jag har lång erfarenhet av elevhälsoarbete då jag redan tidigt i min karriär var på elevhälsomöten trots att jag inte då hade någon utbildning. Ibland kan jag tycka att man pratar för mycket kring ett barn i dessa möten, det går bara runt och runt och man kommer aldrig fram till någon lösning. Visst kan man diskutera vad problemet beror på men det får inte bli att man sitter och åltar (Berit).

David träffar elevhälsan två halvdagar varje vecka i två olika konstellationer en för äldre delen, 7-9 och en för yngre delen, F-6. Vid varje möte är alla elevhälsans yrkeskategorier representerade rektor, kurator, psykolog, skolsköterska och specialpedagog. David har en positiv inställning till elevhälsans arbete.

I mitt uppdrag är EHT en stor grej. Eftersom det är två enheter här så är det i stort sett två halvdagar per vecka. Dels på yngre delen och här på äldre delen och det är full besättning då rektor och jag, kurator, psykolog och skolsköterska. Det är en bra satsning på det och på äldre delen är det även studievägledare med (David).

Frida och Anna träffar elevhälsan varannan vecka och har också en positiv inställning till elevhälsans arbete. Detsamma gäller Eva och Cecilia, men konstellationerna kan hos dem se olika ut vecka för vecka.

Jag är också med i elevhälsan. Där träffas vi varje måndag vi har elevhälsa för hela skolan med skolpsykolog, rektorer, kurator, jag och syv, om hon behövs. Vi träffas varannan vecka för stor EHT och specialläraren är också med. Sedan har vi enhets EHT och det är varannan vecka då träffar jag lärarna antingen enskilt eller i arbetslaget om dem vill bolla lite, konsultation (Cecilia).

Hur det specialpedagogiska arbetet organiseras är olika i kommunerna där specialpedagogerna är verksamma. Anna ingår i många externa grupper vilket tar stor del av hennes arbetstid. De har ett specialpedagogiskt nätverk i kommunen som träffas två gånger i månaden. Eva jobbar i en kommun där de tidigare haft ett specialpedagogiskt nätverk men som inte är aktivt i nuläget.

Förr fanns det en gemensam organisation för specialpedagoger i vår kommun. Vi gick på gemensamma träffar en gång i månaden. Nu är vi så få vissa skolor har ingen specialpedagog det finns på någon mer skola men vi har inget samarbete (Eva)

Liknade erfarenheter vittnar även Cecilia och Frida om. I Fridas kommun finns ett specialpedagogiskt nätverk men där har inte Frida medverkat. Hon upplever inte att kommunen prioriterar det specialpedagogiska uppdraget.

I min kommun finns det ett specialpedagogiskt nätverk för specialpedagoger men jag har tyvärr inte varit med på så många möten för jag har varit mammaledig en dag i veckan. Jag vet att flera skolor i vår kommun inte har specialpedagoger ute på skolorna vilket är jättedumt. Det har inte varit prioriterat, se bara på alla småskolor som ska klara sig utan. Jag vet att massor av lärare tycker att det är ett orättvist system att det är upp till varje rektor att avgöra vad specialpedagogisk kompetens innebär (Frida).

David arbetar i en kommun där det finns ett central team av specialpedagoger i stödenheten. Specialpedagogerna i kommunen har inga gemensamma träffar men specialpedagogerna ute på skolorna kan anlita det centrala teamet om de behöver ytterligare stöd. Han kan se en svårighet i var hans uppdrag slutar och när deras uppdrag tar vid. David upplever att de specialpedagoger som ingår i det centrala teamet har ett uttalat individperspektiv till skillnad från hur han ser på elevens situation där omkringliggande orsaker har större betydelse. Deras förhållningssätt skiljer sig åt.

Det är rätt intressant när jag började arbeta i kommunen då var hela kommunen tudelad i detta såsom jag jobbar och så som de centrala specialpedagogerna jobbar. De jobbar med standardiserade tester och ett väldigt starkt individperspektiv. Det är ju det att här är det ju eleven som individ som är utgångspunkten men sedan så bygger det på allt runt omkring då va inte minst föräldrar. Det spelar ju ingen roll hur många tester vi gör om eleven kommer hem och får höra hur dåligt han läser av sin mamma (David)

Enligt Anna handlar allt om förhållningssätt att var en förebild för elever och pedagoger. Hennes största uppgift är att diskutera vilket gemensamt förhållningssätt man skall ha på skolan.

Sammanfattning

Frida, Berit och Anna upplever sig som rektors högra hand. Alla utom Eva arbetar huvudsakligen med rena specialpedagogiska uppgifter. Frida, Cecilia, Anna och Berit upplever att dokumentation och administration tar stor del av arbetstiden. Alla förutom Eva säger att de i sina tjänster utreder elever, upprättar åtgärdsprogram, handleder personal och gör klassrumsobservationer. Anna och David talar om att mycket tid går åt till möten både spontana och bokade med personal, föräldrar och externa aktörer. Anna ser detta som positivt men anser att det kräver mycket dokumentation från hennes sida. Eva arbetar mer som speciallärare. Berit, Anna och Frida har specialläraruppdrag i sina tjänster. Cecilia och David har de mest omfattande uppgifterna det är också de två som inte har några specialläraruppdrag i sina tjänster, vilket de fyra andra specialpedagogerna har. Anna ser en

risk med att ta på sig specialläraruppdrag eftersom pedagogerna vill att hon även i andra sammanhang skall ”plocka ut elever” och ha enskild undervisning.

Alla sex specialpedagogerna är med i elevhälsoteamet. De har olika upplevelser av nyttan med elevhälsans träffar och arbete. Berit anser att det är onödigt med alla möten och menar att det gäller att ha fokus och inte älta problem. De övriga specialpedagogerna är positiva till elevhälsoarbetet. Hur det specialpedagogiska arbetet är organiserat i kommunen är olika. Bara i Annas kommun finns det ett fungerande specialpedagogiskt nätverk. Anna ser förhållningssättet som en viktig del i sitt uppdrag, att vara en god förebild för personal, elever och föräldrar.

6.3. Läs- och skrivsvårigheter

De sex specialpedagogerna som vi talat med har ganska lika uppfattning om vad läs- och skrivsvårigheter är men de talar om svårigheterna på olika sätt. Cecilia upplever läs- och skrivsvårigheter som ett stort begrepp. Det kan handla om svårigheter med stavning eller läsförståelse. Hon säger att eleverna kanske kan avkoda men saknar förståelsen.

Många föräldrar som vi har säger men de kan ju läsa. Ja, de läser men de förstår ju inte heller vad de läser och det är viktigt att göra dem medvetna om skillnaden och även lärarna kan jag känna faktiskt. Det är ju ett så vitt begrepp du kan ju ha bara det här med stavningen man får utgå från varje individ. Vad är det som brister? Vad är det du behöver träna på? Sedan är det ju den fonologiska medvetenheten som ligger till grund, för har du inte det klart för dig så blir det ofta problem längre fram. Sen kan också en språkstörning eller talförsening leda till att du får bekymmer längre fram (Cecilia).

Cecilia menar att dyslexi är något större än läs- och skrivsvårigheter. Något som inte försvinner med övning. Eva använder begreppet läs- och skrivsvårigheter, hon säger helst inte dyslexi, eftersom hon anser att de flesta svårigheter går att träna bort. Hon upplever att dyslexidiagnos ofta sätts utan att det egentligen är dyslexi.

Jag säger alltid läs- och skrivsvårigheter, inte gärna dyslexi. För de flesta som kommer och har fått en dyslexidiagnos har inga problem efter att ha gått hos mig ett tag (Eva).

Anna anser att specifika läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är samma sak. Hon använder ordet dyslexi när en psykolog har varit delaktig i utredningen kring eleven. Däremot använder hon benämningen läs- och skrivsvårigheter med dyslektisk karaktär när hon gör utredningen själv.

För mig är specifika läs- och skrivsvårigheter detsamma som dyslexi. När jag gör läs- och skrivutredningar sätter jag inte ut en dyslexidiagnos vilket jag gör då psykolog är inkopplad (Anna).

Även Berit använder dyslexibegreppet när hon pratar om barn i läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att läs- och skrivsvårigheter är ärftligt.

Att ha problem med läs- och skrivsvårigheter kan vara väldigt olika från person till person. Oftast tror jag det är ärftligt. Vid flera tillfällen när jag träffar föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter säger föräldrarna att de har eller har haft samma problematik. Vad läs- och skrivsvårigheter beror på är väl olika men jag har mött många barn med dyslexi.

Vad menar du med dyslexi?

Elever som har stora problem med läs- och skrivuppgifter och inte kan ta till sig undervisningen utan att de har hjälpmedel i någon form till exempel en dator (Berit).

Enligt Berit kan en elev med dyslexi alltså inte ta till sig undervisningen utan pedagogiska hjälpmedel. Att användningen av pedagogiska hjälpmedel är en förutsättning för många elever i läs- och skrivsvårigheter är de sex specialpedagogerna överens om men David och Frida har en annan upplevelse av svårigheterna. Frida anser att läs- och skrivsvårigheter är när eleverna inte kan läsa och skriva som sina övriga klasskamrater. Detta blir ett problem som hindrar dem att utvecklas i normal takt. Hon menar att läs- och skrivsvårigheter inte ska vara ett problem i dagens samhälle med alla kompensatoriska hjälpmedel som finns att tillgå. Hon upplever att det många gånger är vi i skolan som skapar problemen

Eleverna har oftast svårt för avkodningen men idag behöver det ju inte vara ett problem egentligen. Vi har så himla många bra kompensatoriska hjälpmedel som kan hjälpa dessa elever. Det gäller att hitta rätt lösning för varje individ, tycker jag. Många gånger tror jag att det är vi i skolan som skapar problemen och bara tänker på att alla barn skall utvecklas lika, i samma takt. Vi måste tänka om och utgå ifrån varje individ (Frida).

David anser att läs- och skrivsvårigheter handlar om att klargöra hinder, utgå ifrån det som visar sig och arbeta vidare utifrån det.

Det handlar om vilka hinder som finns och om att definiera hindren på något sätt. Att klargöra vilka hinder vi har. Jag tycker att om vi har de nationella målen som måttstock är det, det viktigaste att utgå ifrån. Alltså det är mer intressant för mig än hur svårt en elev har det eller ej. Det intressanta är vad finns det för hinder här och vad ska vi bygga på. Vad finns det för möjligheter som leder till framgång (David).

Han menar att det handlar om vart fokus läggs. Miljö och lärares kunskaper påverkar elevens skolsituation då kan problemet inte läggas på individen.

Sammanfattning

De sex specialpedagogerna har ganska lika uppfattning om vad läs- och skrivsvårigheter innebär. Det som skiljer dem åt är vilka begrepp de använder. Eva vill inte använda ordet dyslexi eftersom hon anser att det mesta går att träna bort. Cecilia upplever att det är skillnad på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Dyslexi är en bestående svårighet medan läs- och skrivsvårigheter går att träna bort. Berit upplever det på samma sätt och hon anser att dyslexi är ärftligt. Anna använder också båda begreppen men hon gör en medicinsk distinktion. Bara i de fall då psykolog medverkar i läs- och skrivutredningen kallar hon det dyslexi.

Frida och David talar inte om dyslexi alls utan fokuserar på hur miljön kan anpassas och hur de kan undanröja hinder för eleven. Frida upplever det som ett skolproblem som vi skapat.

6.4. Pedagogisk läs- och skrivutredning

Cecilia upplever att det på hennes skola oftast är lärarna som först upptäcker läs- och skrivsvårigheter. Enligt kommunens modell är det först pedagogerna som gör anpassningar för att främja elevens lärande i klassrummet. När de provat olika metoder och inget fungerar tillfredsställande så diskuteras det i arbetslaget och ytterligare förändringar görs i undervisningen. Först när det visar sig att detta inte ger något resultat så lämnas ärendet vidare till elevhälsoteamet som beslutar om utredning.

När lärarna har provat i klassrummet och det nu inte räcker. Kan arbetslaget tillsammans göra någonting.

Nu har vi på lågstadiet något som kallas läsgrupper på eftermiddagen och då ordnar man detta. Skulle inte detta hjälpa, det är då man vänder sig till elevhälsan eller om man vänder sig till mig direkt. Ibland blir det ju att man bollar med mig direkt. I elevhälsoteamet tar vi upp det och där beslutar rektor i vissa fall att här behöver vi göra en pedagogisk utredning (Cecilia).

David upplever också att det på hans skola oftast är lärarna som signalerar, om att en elev kanske behöver utredas, antingen till elevhälsoteamet eller direkt till specialpedagogen. Det kan också vara föräldrar som visar oro för sina barn och vill att de utreds, även David själv tar ibland initiativ till utredning.

Lärarna signalerar och det gör de i olika former, då antingen till EHT eller också direkt till mig. Eller att jag snappar upp något i ett samtal någonstans eller att jag känner av en stämning. Jag får en aning om att, hur är det här egentligen? Eller om en förälder kan slå larm också kan jag gå vidare och prata med lärarna då (David).

Precis som på Davids och Cecilias skolor sker ärendegången på Annas skola vid utredning informellt.

Jag får en förfrågan från föräldrar eller från pedagoger. Det ska egentligen gå via EHT men det blir ofta informellt på en så här liten skola. När förfrågan kommer till mig så skall föräldrarna redan vara med på spåret och utredningen skall kunna sätta igång direkt (Anna).

Beslut fattas alltså i vissa fall av Anna själv och går då inte via elevhälsan eller rektor. Evas och Berit upplever att de på deras skolor har en mer formell ärendegång. Där fattas beslut om utredning av rektor och de får sina uppdrag via elevhälsoteamet.

Jag får information från rektor vid elevhälsomötet om att en elev måste utredas till exempel med läs och skriv. Det är rektor som beslutar om jag skall gå vidare. Först efter det går jag igenom befintligt material kring eleven. Sedan kontakter jag föräldrarna och meddelar att jag kommer att starta en utredning (Berit).

Beslut om utredning fattas i EHT. Det är rektor som bestämmer. På skolan har vi en egen psykolog som gör basutredningen men inte läs- och skrivutredningar. Våra läs- och skrivutredningar går vidare till logoped. Läraren i svenska slår larm om eleven inte lämnar in och gör det den ska. Då lämnar de först till EHT. Lärarna gör själva lilla kartläggningen och åtgärdsprogram. Lilla kartläggningen handlar om hur det går i ämnena utifrån vad lärarna och eleven säger (Eva).

Frida tar emot förfrågan angående utredning antingen via föräldrar eller pedagoger, ofta spontant. Sedan lyfter hon ärendet i elevhälsoteamet, där beslutet fattas.

Jag får en förfrågan från en pedagog eller en förälder att de vill att jag tittar på detta. Oftast kommer de till mig spontant. Sedan tar jag upp detta med EHT och vi diskuterar om jag skall starta en utredning eller inte (Frida).

När det har beslutats att en elev behöver en läs- och skrivutredning är det olika på de sex specialpedagogernas skolor vem som gör utredningen. På Evas skola gör pedagogerna något som de kallar "lilla utredningen" där de kartlägger hur det går för eleven i respektive ämne. Behövs det en större läs- och skrivutredning köps tjänsten in av en logoped. I och med att Eva har en speciallärarfunktion är det först när en elev bedöms vara i behov av liten grupp i svenska som hon själv kommer in och gör en utredning kring vilken anpassning som behöver göras.

När elever kommer till mig är det oftast ämnesläraren som larmat till mentorn om svårigheter. Rektor beslutar om eleven skall få en plats i min lilla grupp. När det är beslutat så går jag till ämnesläraren för att få reda på vilka svårigheter eleven har. Därefter pratar jag med eleven eftersom det då ofta kommer fram helt annan information (Eva).

Cecilia gör kartläggningar själv. Men behövs en större läs- och skrivutredning köps tjänsten in av en

logoped precis som hos Eva.

Känner jag att materialet visar på att vi behöver gå vidare så går det till stora EHT. När vi går vidare så tar vi kontakter eftersom våra logopeder inte längre gör dyslexiutredningar utan nu får man köpa in dem. Så jag bara skickar vidare om jag ser eller om vi tillsammans ser att detta är något vi behöver undersöka vidare (Cecilia).

Frida gör allt i utredningen själv. Hon upplever det som problematiskt att inte pedagogerna är delaktiga i utredningen och har en önskan om att de skulle vara det. I dagsläget är pedagogerna inte inkopplade annat än för rådfrågning. Vid större läs- och skrivutredningar finns en logoped centralt som skolan kan anlita.

Ja, jag gör allt kring utredningen själv men det är ju klart att det hade ju underlättat om lärarna hade hjälpt till men det fungerar inte så på vår skola (Frida).

På Davids skola gör lärarna själva alla kartläggningar. David hjälper till om det behövs. Läs- och skrivutredningar gör David själv. Han kan få stöd ifrån det centrala teamet om han upplever att han behöver. David upplever att det tar tid att implementera tankesättet med att pedagogerna själva kan göra kartläggningarna. Han menar att det är främst analysen som pedagogerna behöver stöttning kring.

Jag försöker om det är möjligt att vi kör ihop i bästa fall kan vi göra olika delar. Lärarna kan göra någon läsförståelsegrej och kan vi komplettera varandras material och det är ju optimalt för då har man ju lärarna med sig i processen. Det är ju många vinster med att lärarna är med och vi diskuterar tillsammans och så (David)

Vi ligger lite i startgroparna att överhuvudtaget få till diskussionen att du som lärare också har den här förmågan att iaktta, observera och göra analys. Det är inte många som tänker på det som en naturlig del av sitt lärarskap (David).

Berit säger att hon på sin skola gjorde allt i utredningarna.

Det var jag som gjorde alla utredningar på vår skola även de som du kallar pedagogiska kartläggningar alltså dem som görs i varje ämne innan åtgärdsprogram upprättas (Berit).

Pedagogerna kartlägger hur det går i ämnena på Annas skola och sedan gör Anna läs- och skrivutredningen. I svåra fall gör hon läs- och skrivutredningar tillsammans med en psykolog.

Jag sätter ut dyslexidiagnos i samarbete med psykolog. När psykologen inte är inkopplad sätter jag inte ut ordet dyslexi utan säger att eleven har en läs- och skrivsvårighet med dyslektisk karaktär (Anna).

Specialpedagogerna har väldigt olika uppfattningar om hur läs- och skrivutredningar ska genomföras. Några fokuserar mycket på tester medan andra i vår studie använder sig mer av observationer och intervjuer.

Anna börjar sin läs- och skrivutredning med att intervjua elev och föräldrar. Sedan gör hon olika typer av tester. För att eleven skall lära känna henne och känna sig bekväm i testsituationen gör hon klassrumsbesök innan.

Berit och Frida har liknande upplevelser om hur en läs- och skrivutredning ska gå till. De kontaktar också föräldrarna först och meddelar att en utredning skall startas. De observerar sedan i klass och träffar eleven enskilt för att utföra olika tester.

När jag varit i kontakt med föräldrar pratar jag med lärarna och bildar mig en uppfattning. Jag observerar sedan i klassen och träffar eleven enskilt. Efter det träffar jag elev och föräldrar ihop. De får då fylla i ett

formulär kring elevens svårigheter och vi diskuterar tillsammans elevens problematik. Sedan sammanställer jag resultatet och lämnar det till pedagogerna och föräldrarna och sedan går jag igenom materialet själv med eleven (Berit).

Jag observera först i klassen på rasten och i bamba och sedan kontaktar jag föräldrarna och bestämmer ett möte. Där berättar jag vad jag har sett och vad jag kommer att göra för typ av utredningar. Sedan träffar jag barnet enskilt på mitt rum flera gånger så vi lär känna varandra noga. Jag har aldrig bråttom med sådana här utredningar det måste få ta den tid som det krävs (Frida).

Cecilia talar inte så mycket om utredning utan mer om testtillfället. Hon gör klassrumsbesök för att eleverna skall känna sig trygga vid testtillfället.

Om det är en ny elev som jag inte har träffat brukar jag alltid gå in i klassrummet och prata med dem först. Vara i klassen så man ser att jag finns nu vet de flesta vem jag är eftersom jag är med och är ute på rasten. Annars försöker jag ändå få en kontakt inte bara med den eleven utan även med andra. Vara med runt så att jag kan få ett ansikte på dem och sedan när vi träffas så frågar jag hur de är och hur de tycker det är i skolan och vad man tycker är lätt och om det är något man tycker är lite svårare. Jag försöker komma igång med ett vanligt samtal först sedan säger jag ju då att vi skall göra ett litet test för att se vilket som är dina starka sidor, vad du är bäst på och hur vi kan hjälpa dig. Efter testresultatet som man har och under testets gång så ser man ju och det får man ju skriva med, här var det ett bra samarbete, verkar avslappnad eller verkar spänd då får man ta med det då när man skriver ihop sammanställningen. Märker jag att eleven blir väldigt trött får jag avsluta och fortsätta en annan dag (Cecilia).

David upplever utredningen som ett lärtillfälle för både lärare och elev. Han vill att utredningen ska ge läraren verktyg att utveckla sin undervisning så att alla elever oavsett svårighet kan lära sig. Han fokuserar inte så mycket på testerna utan arbetar främst med intervjuer och observationer. Han menar att test använder han mest för att bekräfta det han ser.

Man gör observationer alltså deltagande observationer där jag närmar mig både klassrumsmiljön som sådan och också den elev som det handlar om. Och så sedan möts ju vi i efterhand så i samtal, träffar och dessförinnan har jag ju klargjort det uppdraget ihop med arbetslag och mentorer och sedan är det återkoppling efteråt då med föräldrar då i slutskedet då där jag redogör för mina iakttagelser (David).

Jag tycker att det här jag beskriver nu är optimalt för den skall vara intimt väldigt förknippad med lärarna, med arbetslaget, föräldrarna, med eleven så man får igång processer, som bygger på observationer och hög grad delaktighet, ett gemensamt arbete på något sätt. Medvetandegör så att eleven får insikt i hur den läser och skriver själv på något sätt. På ett respektfullt sätt så att hoppet finns där att ”ok, min läsning ser ut så här men jag har möjlighet att utvecklas, jag har möjlighet att lära mig” och det tror jag att det jag beskrivit kan ge det (David).

Eva genomför inte så många läs- och skrivutredningar utan kartlägger främst de elever som blir placerade i hennes grupp. I sin kartläggning använder hon olika typer av tester, men hon fokuserar mer på hur hon kan anpassa för eleven och väcka dennes intresse.

När elever kommer till mig är det oftast ämnesläraren som larmat till mentorn om svårigheter. Rektor beslutar om eleven ska få en plats i min lilla grupp. När det är beslutat så går jag till ämnesläraren för att ta reda på vilka svårigheter eleven har. Därefter pratar jag med eleven eftersom det då ofta kommer fram helt annan information (Eva).

Jag tittar mest på hur man kan anpassa kanske läsa en tunnare bok kanske läsa två tunna böcker istället för en tjock och försöka hitta roliga böcker som väcker elevens intresse (Eva).

Eva har ett önskemål om att både pedagoger, speciallärare och specialpedagoger tillsammans ska arbeta med läs- och skrivutredningar. Genom att göra olika delar i utredningen kan de diskutera det de ser ur olika synvinklar. Eva upplever att detta skulle vara bra för eleven då hon anser att personkemin påverkar resultatet i utredningen.

Om jag fick välja hur en utredning skulle göras så tänker jag mig att en vanlig lärare en specialpedagog och en speciallärare gör var sin grej med eleven inom läs och skriv. Sedan pratar man tillsammans vad ser vi? Vad gör personkemin att vi ser? Jag vet inte exakt vad man ska arbeta med men det behöver inte vara några blanketter (Eva).

Sammanfattning

När specialpedagogerna använder sig av ordet utredning så är de inte tydliga med vad det innebär. Specialpedagogerna talar om utredning på tre olika nivåer.

- ▲ ”Kartläggningen” eller ”lilla utredningen” som oftast görs av pedagogerna själva för att få en bild av hur det går för eleven i respektive ämne.
- ▲ Utredningar som specialpedagogerna själva gör eller som de gör tillsammans med pedagoger, i detta fall läs- och skrivutredningar.
- ▲ När specialpedagogens kompetens inte räcker till görs en större läs- och skrivutredning av externa aktörer såsom logoped och psykolog.

Resultatet visar att specialpedagogerna fokuserar på tre delar i arbetet med utredningar. De beskriver ärendegång, vem som gör vad och genomförandet. Samtliga specialpedagoger upplever att informationen om att en elev behöver en läs- och skrivutredning i första hand kommer från pedagogerna. Hur informationen kommer till elevhälsoteamet är lite olika. Cecilia, David, Frida och Anna upplever en ganska informell ärendegång på sina skolor. Anna fattar även beslut om att en läs- och skrivutredning skall påbörjas utan rektors inblandning. På Berit och Evas skolor fattas besluten alltid av rektor på elevhälsomötena.

Det är olika på det sex specialpedagogerna skolor vem som gör läs- och skrivutredningen. På Evas, Annas och Davids skola är det pedagogerna som gör kartläggningen. Cecilia, Berit och Frida gör kartläggningarna själva. Både Eva och Frida har önskan om att pedagogerna ska bli mer delaktiga i utredningarna. Är det en stor läs- och skrivutredning tar alla utom Berit och Anna hjälp utifrån. David har ett centralt specialpedagogiskt team som stöd om det behövs. Cecilia, Frida och Eva tar hjälp av en logoped.

Specialpedagogerna har väldigt olika upplevelser av hur läs- och skrivutredningar bör genomföras. Några fokuserar mycket på tester medan andra använder sig mer av observationer och intervjuer. Cecilia talar inte om utredning utan fokuserar mer på testerna. Inte heller Eva talar om utredning utan fokuserar mest på tester och anpassningar. Berit, Frida och Anna har liknande uppfattningar om hur en läs- och skrivutredning skall gå till. De kontaktar föräldrar, observerar, intervjuar och testar. David upplever utredningen som ett lärtillfälle för lärare och elev. Han fokuserar inte på testerna utan mer på observation och intervju.

6.5. Test- och kartläggningsmaterial

De sex specialpedagogernas upplevelser av tester ser lite olika ut men alla använder tester i någon form. Anna, Eva och Cecilia använder sig utav tester i sina läs- och skrivutredningar. De har en positiv inställning till tester. De ser många fördelar och förlitar sig på resultatet. Eva och Cecilia gör båda ITPA och upplever att det är ett bra material för att testa elevers läs- och skrivförmåga. De beklagar att de inte har någon utbildning för att kunna testa med Logos. Anna har utbildning för och använder sig av både Logos och ITPA.

Jag testar och då använder jag mig utav ITPA. Jag har inte någon utbildning för Logos, jag vet inte om det är någon i kommunen som gör det (Eva).

ITPA gör jag ibland, Umesol och vissa tester som swapp och *Vad sa du fröken?*(Eva).

Mitt favorittestmaterial är Logos alla kategorier det går fort ca 90 minuter och det är standardiserat. Om man istället gör en Umesol tar det mycket längre tid. Det är oerhört viktigt att testen är forskningsbaserade och att det inte är något tyckande från min sida (Anna).

Anna upplever att det är oerhört viktigt att testen är vetenskapligt baserad. Hon ser testerna som ett belägg för att det hon säger är riktigt och inte något eget tyckande. Frida är inte lika säker på testernas funktion men hon känner ett krav på att göra dem för att påvisa tillförlitligheten i sina utredningar. Hon vågar inte ta bort testerna eftersom hon upplever krav från föräldrar och pedagoger att göra dem.

Jag upplever att jag gör rätt just nu men helst skulle jag vilja ta bort testerna helt. Jag vågar inte riktigt göra det nu för då kan det bli en massa tyckande från min sida och jag vill ändå ha konkret material att visa föräldrarna och så, men egentligen tycker jag inte att de har någon bra funktion. Vad hjälper det eleven vad man hamnar på för stanine? Ingenting vi måste ju anpassa för eleven och det kan man ju se när man pratar med pedagogerna att eleven är i behov av särskilt stöd så nej jag tycker att vi ska använda så få test som möjligt (Frida).

Berit ser en risk med att förlita sig för mycket på tester.

Visst är läs- och skrivtester bra i bland men oftast måste man bilda sig en egen uppfattning om eleven och lura på vad som kan vara hönan och vad som kan vara ägget. Jag tror att det är farligt att helt förlita sig på tester. De säger bara lite grand om elevens svårigheter (Berit).

David upplever också att det finns en risk med tester i läs- och skrivutredningar genom att eleven blir ett objekt och fokus läggs på testet istället för på individen.

Nej, alltså det är ju en risk som jag ser det förutom att eleven blir behandlad som ett objekt blir det också en stor betoning på tester i sig och mindre på individen. Det läggs ner mycket energi på att presentera testresultat. Jag är mer för att få igång ett lärande (David).

Varken David, Frida eller Berit gör Logos. David gör inte heller ITPA. Alla dessa tre är negativa till testers betydelse i läs- och skrivutredningar. Frida och David använder sig av tester för att bekräfta det de fått fram i utredningen på annat sätt.

Jag använder mig av ITPA och testbatteriet men även *Förstå och använda tal* i matematiken. Sedan har jag enbart testen som ett komplement till min utredning. Den viktigaste biten är observation och analys kring klassrumssituationen tycker jag. Jag vet att en del kollegor till mig använder massor av tester och att de är grunden i deras analys, men det tycker jag är missvisande. Jag använder det som ett komplement som snarare bekräftar det som jag sett i klassrummet (Frida).

Det handlar om att definiera och klargöra hinder, vad jag ser och vad vi behöver jobba med och sedan för att klara det handlar det om att göra deltagande observationer. Intervjuer och samtal om läsning och skrivning och till detta kan man lägga till olika tester för att få en kompletterande bild men inte för att utgå ifrån testerna (David).

Alla specialpedagogerna i studien använder sig utav tester som mäter elevens prestationer vid ett tillfälle. Bara Cecilia önskar att de på hennes skola ska börja använda kartläggningsmaterial som visar elevers läs- och skrivutveckling över tid det.

Alla borde ha koll på barnens läs- och skrivutveckling. Genom att använda något lätt material som Nya språket lyfter för att fånga upp det i hela klassen och tidigt då man börjar känna en oro kontakta föräldrar och ta tag i det och göra anpassningar och så vidare (Cecilia).

Sammanfattning

Alla de sex specialpedagogerna använder sig av tester men de har olika uppfattningar om deras funktion i läs- och skrivutredningar. Anna, Eva och Cecilia har en positiv inställning till tester medan Berit, David och Frida ser risker med testerna. Berit menar att det är av stor vikt att först skapa en egen bild av problemet. David ser risken med att eleven blir ett objekt och att fokus läggs på testet och inte på eleven. Frida vill helst ta bort tester helt men vågar inte på grund av den legitimitet de ger. Även Anna talar om vikten av att testerna är forskningsbaserade och att det inte är eget tyckande som skrivs fram i utredningen.

Samtliga sex specialpedagoger använder sig utav tester som fokuserar på elevers prestation vid ett tillfälle. Bara Cecilia uttalar en önskan om att använda kartläggningmaterial som fokuserar på elevens läs- och skrivutveckling över tid.

6.6. Styrdokumentet

Bara David nämner styrdokumentet spontant under intervjun. Två av de andra specialpedagogerna talar om dem först efter att vi ställt frågan.

Utav de specialpedagoger som ingår i vår studie är det bara tre stycken som har talat om de nya styrdokumentet. Frida menar att hon inte är så insatt i den nya skollagen och därför inte vet hur den påverkar hennes jobb.

Ja, skall jag vara riktigt ärlig så vet jag inte riktigt hur den nya skollagen påverkat mig. Jag har inte satt mig in i den eller hur den är förändrad från den gamla. Jag kan ju inte påstå att jag var insatt i den gamla heller (Frida).

Cecilia säger att arbete har blivit tydligare och lättare i och med den nya Lgr 11. Hon upplever att det tar lång tid att sätta sig in i det nya materialet men det har gjort att ramarna har blivit tydligare.

På ett sätt känner jag att det har blivit tydligare och lättare. Det är mycket att sätta sig in i men det har blivit tydligare rammar., Hur man ska göra är klarare. Och vikten av, och det är jag väldigt väldigt glad för ska jag säga, språket lyfts fram för har du inte språket så blir det andra drabbat i andra änden också. Så det känns som det blivit klarare riktlinjer. Målen blir tydligare (Cecilia).

Cecilia ser en stor förändring i och med den nya skollagen vad gäller arbetet med åtgärdsprogram. Hon upplever att upprättandet av åtgärdsprogram idag sker längre fram i processen än tidigare.

Vi har en ärendegång som består av steg 1, steg 2 och steg 3. Där vi identifierar svårigheten och tar kontakt med föräldrarna och så sätter vi in anpassningar och stöd där läraren gör en liten undersökning. Åtgärdsprogram är något som rektor beslutar om och det är ju något väldigt långt fram mot var det var före sommaren (Cecilia).

David anser att de pedagogiska utredningarna har blivit mer tydliga i och med den nya skollagen. Han ser en risk med detta då mer dokumentation ökar arbetsbelastningen för både specialpedagog och lärare.

Det gäller att rektorerna styr upp det. Att få dem att våga se till att det blir kvalitet på något sätt. Risken är ju återigen att det blir mer arbetsuppgifter, mer dokumentation till vilken nytta? Motståndet finns ju redan där bland pedagogerna (David).

Sammanfattning

Det är bara tre av specialpedagogerna som talar om styrdokumentet. Frida säger att hon inte är så insatt i dem. Hon vet inte hur de påverkar hennes arbetssituation. Cecilia menar att de nya styrdokumentet gör arbetet tydligare och lättare. Hon anser att arbetet med åtgärdsprogrammen har förändrats. David upplever att arbetet med utredningar blir tydligare i den nya skollagen. Han ser en risk för ökad arbetsbelastning i och med tydligare krav på dokumentation.

7. Diskussion

7.1. Metoddiskussion

Studien utgår ifrån en fenomenologisk ansats med livsvärlden som grund. Vi ville se hur specialpedagogers erfarenheter och upplevelser påverkar det dagliga arbetet i skolan med läs- och skrivutredningar. Utifrån syftet blev valet av metod tydligt. Kvale och Brinkmann (2009) menar att den fenomenologiska metoden handlar mer om att beskriva än om att analysera, målet är att hitta fenomenens gemensamma tema. Fenomenbegreppet härstammar från grekiskan och kan översättas med "det som visar sig" och ett krav inom fenomenologin är att "gå tillbaka till sakerna", vilket kan bli en motsättning till forskarvärldens krav på att följa en bestämd metod. Samtidigt skulle idén om att "gå tillbaka till sakerna" kunna vara en egen metod i sig (Bengtsson, 2005). Konsekvensen av detta blev att vi i studien ville vara trogna den fenomenologiska ansatsen och följa "det som visar sig" och samtidigt vara fria att "gå tillbaka till sakerna". Därför preciserades syftet men vi valde att inte använda oss av i förväg bestämda frågeställningar för att förtydliga vårt syfte. Det specialpedagogerna uttryckte i intervjuerna skulle få styra innehållet i studien. För att detta skulle fungera användes delvis strukturerade intervjusamtal för att få fram specialpedagogernas egna tankar. För att syftet skulle få vara i fokus användes inte helt ostrukturerade intervjuer. Risken med metoden var att studiens resultat kunde blivit svårhanterligt eftersom informanterna gavs relativt stort utrymme att styra samtalet utifrån sina upplevelser och erfarenheter. Följden av detta blev att materialet från intervjuerna fick stramas upp i analysen. Med hjälp av meningskoncentration utlästes ett antal teman, som vi fokuserade på i resultatet. Med temans hjälp fick vi en tydlig struktur och överblick.

Studien hade förmodligen fått ett annat perspektiv om observationer också använts men detta valdes bort eftersom det inte var vår upplevelse vi var ute efter utan specialpedagogernas. Dessutom är detta en relativt liten studie och materialet skulle förmodligen blivit för svårt att bearbeta och begränsa om även observationer gjorts. Den hade även blivit annorlunda om en annan metod använts, som att intervjua pedagoger eller elever kring upplevelser i samband med läs- och skrivutredningar, men då hade också syftet blivit ett annat. Resultatet hade troligen blivit ett annat om mer tid hade lagts på urvalsprocessen. Då hade studien fått ett mer heterogent urval vad gäller exempelvis kön, ålder och bakgrund och detta hade troligtvis gynnat den och gjort resultatet mer intressant.

I studien gjordes sex intervjuer och tanken var att samtliga skulle spelas in. Nu blev det inte så, utan på grund av tekniska problem och önskemål från informanterna har istället ljudupptagningar gjorts under tre intervjuer och anteckningar från tre intervjuer. Vi såg inte detta som ett problem när

intervjuerna gjordes men i efterhand märkte vi att det kan ha påverkat resultatet. Exakt hur är svårt att säga men det vi kan se är att materialet från de intervjuer där bara anteckningar förts är mer kortfattat och risken är att information och nyanser i dessa intervjuer missats. Samtidigt kan inspelningsituationen vara stressande och påverka hur specialpedagogerna svarat på frågorna. Detta är dock ingenting som vi märkt av i intervjuerna. Jakobsson (2002) anser att det finns en risk med att banda intervjun eftersom det då kan vara svårt att lyfta analysen från ordnivå till innehålls- och meningsnivå. Värt att notera är att i de intervjuer där vi utgått från anteckningar var det betydligt lättare att genomföra meningskoncentrationen eftersom mycket av det ovidkommande i uttalandena redan skalats bort. Fördelen med ljudupptagning är att vi som intervjuare kunde koncentrera oss på samtalet istället för att anteckna och därmed kunde vi fokusera oss på att ställa följdfrågor. Om studien hade gjorts om hade antingen det ena eller den andra av dessa två metoder valts. På grund av tidsbrist och studiens ringa omfattning valde vi att fullfölja utifrån de premisser vi hade.

7.2. Resultatdiskussion

I följande avsnitt kommer studiens resultat diskuteras utifrån vårt syfte att undersöka sex specialpedagogers erfarenheter och upplevelser av pedagogiska läs- och skrivutredningar. Med utgångspunkt i den teoretiska beskrivningen i litteraturgenomgången och med vår egen förförståelse och tolkning diskuteras och problematiseras resultatet nedan. Resultatdiskussionen delas in i de sex teman som tidigare presenterats.

7.2.1. Tidigare upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser

Specialpedagogerna som deltagit i vår studie har alla personliga erfarenheter av specialpedagogiska insatser eller har uppmärksammat ett behov av specialpedagogiska insatser tidigare i livet som medfört att de valt att vidareutbilda sig till specialpedagoger. De upplever ett behov av att göra skillnad för elever i behov av särskilt stöd eftersom de har erfarenhet av att dessa hamnar i kläm i dagens skola. Jakobsson och Nilsson (2011) menar i sin tankemodell att hela elevens situation måste tas i beaktande för att riktiga slutsatser ska kunna tas och rätt åtgärder ska kunna sättas in i skolan. Specialpedagogens uppdrag och utredningen kring elevens behov blir därför oerhört viktig för att kunna se hela elevens situation.

Det är framförallt en informant som riktar skarp kritik mot dagens skola. Hon har på nära håll upplevt hur bristerna i skolan påverkar barn i behov av särskilt stöd. Enligt skollagen (SFS 2010:800) har alla elever rätt till en likvärdig utbildning och elever som är i behov av särskilt stöd ska ges detta. För att de ska kunna erhålla denna hjälp krävs att deras skolsituation utreds och anpassas utifrån deras unika behov. I nya skollagen (SFS 2010:800) förtydligas kravet på utredning vilket förhoppningsvis ska förbättra skolsituationen för elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogens roll blir viktig i detta arbete då utredningsarbetet ofta hamnar på denna yrkeskategori. Orsakerna till att en elev är i behov av särskilt stöd kan vara olika, allt ifrån funktionsnedsättningar till social bakgrund påverkar elevens förutsättningar i dagens skola. Något som specialpedagogerna i vår studie har erfarenhet utav.

7.2.2. Uppdraget

Specialpedagogerna som ingår i studien ger en bild av att uppdragen kan se olika ut. Skolans storlek och uppdragets omfång har stor betydelse för hur arbetet gestaltar sig för specialpedagogerna. Det specialpedagogiska uppdraget är komplext och kan se väldigt olika ut. Förutom att vara en god pedagog skall specialpedagogen även ha ett övergripande ansvar, för rådgivning, utveckling av åtgärdsprogram tillsammans med pedagoger, handledning och ett nära samarbete med skolans ledning. Det innebär att specialpedagogen har en central roll i skolans kvalitetsarbete i det ingår att utföra kvalificerade pedagogiska arbetsuppgifter så som kartläggningar och utredningar, observationer, uppföljningar och utredningar (SOU 1999:63). Det finns många förväntningar på specialpedagogen och det är inte alltid som förväntningarna från rektor är de samma som från pedagogerna. Flera informanter uttrycker att pedagogerna ute på skolorna vill att specialpedagogerna skall arbeta mer enskilt med elever och ha en speciallärarfunktion. En informant uttrycker att hon vill arbeta förebyggande och inte vara en reparatör. De flesta specialpedagogerna upplever att rektorerna har stort förtroende för deras kompetens och ger dem mandat att utföra sitt specialpedagogiska uppdrag fullt ut.

Persson (2007a) menar att det är svårt att göra en generell definition av vad specialpedagogik är men konstaterar att specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in då den ordinarie undervisningen inte räcker till. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver i sin tankemodell att det specialpedagogiska uppdraget innebär att beakta hela elevens situation för att kunna dra riktiga slutsatser i skolan och kunna sätta in rätt åtgärder. En viktig del av specialpedagogens uppdrag görs i elevhälsoteamet och i möten med olika aktörer både internt och externt för att säkerställa att hela elevens skolsituation tas i beaktande.

Flera informanter upplever att dokumentation och administration tar en stor del av deras arbetstid. Det är svårt att begränsa det administrativa arbetet och dokumentationen eftersom det är en del i skolans kvalitetsarbete. I och med den nya skollagen (SFS 2010:800) har utredningsbegreppet fått ett helt annat fokus och föräldrar och elever har möjlighet att överklaga beslut som är tagna av skolan så som åtgärdsprogram, enskild undervisning eller anpassad studiegång. Dokumentationen blir det som dessa beslut bygger på. Samtidigt menar Partanen (2012) att det finns en risk att vissa skolor hamnar i en utredningsfälla där all tid går åt till att försöka minska de växande utredningsköerna och där utredningarna inte alltid leder till något positivt. Han menar att utredningarna sker på bekostnad av ett hälsofrämjande och förebyggande arbete.

En informant upplever att hennes största uppdrag är att hålla liv i diskussionen kring skolans gemensamma förhållningssätt. Hon vill själv vara en god förebild gentemot pedagoger, elever och föräldrar. I den specialpedagogiska professionen ingår att förmedla kunskap om varje elevs unika situation och hur eleven bör bli bemött i skolan. Den kunskapssyn och människosyn som råder i samhället påverkar den specialpedagogiska verksamheten (Jakobsson & Nilsson, 2011). Inom det svenska skolväsendet råder en policy för det specialpedagogiska arbetet som grundar sig på flera olika internationella konventioner och överenskommelser så som FN:s konvention om barns rättigheter samt Salamanca deklARATIONEN. Ahlberg (2009) menar att dessa kan ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte.

För att få redskap till att vara en god förebild och kunna förmedla förhållningssättet i skolan behöver specialpedagogerna ett nätverk där de har möjlighet att själva diskutera och reflektera över sina tankar och sitt uppdrag. Att nätverkens funktion är betydelsefull råder det ingen tvekan om men det är bara en av våra informanter som har ett fungerande och aktivt nätverk. Elevhälsoteamet kan ses som specialpedagogens arbetslag och blir en viktig plattform för att utveckla skolans förhållningssätt.

7.2.3. Läs- och skrivsvårigheter

Specialpedagogerna har relativt lika uppfattningar om vad läs- och skrivsvårigheter innebär. De är väl pålästa och har goda kunskaper om problematiken. Det som skiljer dem åt är vilka begrepp de väljer att använda. En informant vill inte använda ordet dyslexi eftersom hon anser att det mesta går att träna bort. Hon upplever att dyslexidiagnos ofta sätts även om det inte är dyslexi. En annan använder både dyslexibegreppet och läs- och skrivsvårigheter men hon gör en medicinsk distinktion. Bara i de fall då psykolog medverkar i läs- och skrivutredningen kallar hon det dyslexi. Enligt Gillberg och Ödman (1994) har läs- och skrivproblematiken tidigare diagnostiserats som dyslexi utan att en ordentlig utredning utförts innan, vilket föranlett en misstro till om begreppet dyslexi verkligen finns. Myrberg (2007) påtalar att dyslexibegreppet inte finns som diagnosterm i sjukvårdens diagnosmanualer. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) finns det ingen enhetlig definition av begreppet dyslexi. Vi ställer oss frågan vad är då dyslexi och hur kan diagnos sättas om det inte finns en enhetlig definition?

En specialpedagog menar att dyslexi är ärftligt. Som specialpedagoger har vi båda upplevt vid flertalet tillfällen att elever med läs- och skrivsvårigheter har någon familjemedlem med samma problematik. Forskningen om den genetiska grunden till dyslexi betonar en betydande ärftlighet. Många studier har visat att dyslexi i mycket hög grad kan förklaras av ärftliga faktorer (Solman 2000).

Høien och Lundberg (1999) menar att dyslexi inte går att träna bort med hjälp av rätt förutsättningar och material, utan istället får kompensatoriska hjälpmedel användas som kan underlätta för eleven. Dyslexi är alltså en bestående svårighet medan läs- och skrivsvårigheter går att träna bort. Något som även uttryckts i samtalen med specialpedagogerna. Vem kan bedöma att en svårighet är ihållande och inte kan tränas bort? Hjälpmedel som kan underlätta inläring är bra men det är viktigt att vara försiktig med att säga att det inte går att träna bort en svårighet utan att istället anpassa miljön och förutsättningarna och se hjälpmedlen som ett komplement. Det är viktigt att vi i skolan ger varje elev möjligheten att klara vuxenlivet i framtiden och då är läskunnigheten viktig därför får vi inte sluta träna läsfärdighet för tidigt bara för att en elev fått en diagnos. Alla elever kan utvecklas.

Några specialpedagoger talar inte om dyslexi alls utan fokuserar på hur miljön kan anpassas och hur de kan undanröja hinder för eleven. Myrberg (2003) beskriver hur goda miljöförutsättningar så som bra pedagogik i skolan och en god hemmiljö kan minska risken att för få läs- och skrivsvårigheter, trots att eleven har ofördelaktiga biologiska förutsättningar. En av specialpedagogerna upplever att läs- och skrivsvårigheter är ett skolproblem som vi i skolan har skapat. Hon anser att vi i skolan fokuserar för mycket på att alla barn skall utvecklas lika, i samma takt. I vårt samhälle idag borde detta inte vara ett problem eftersom det finns bra hjälpmedel och vi bör istället fokusera på att anpassa undervisningen efter varje individs förutsättningar och möjligheter.

7.2.4. Pedagogisk läs- och skrivutredning

De sex specialpedagogernas utsagor vittnar om att det är pedagogerna ute på skolorna som i första hand uppmärksammar om en elev behöver en läs- och skrivutredning. Ibland är det specialpedagogen själv som uppmärksammar det och i vissa fall larmar föräldrar. Informationen kommer till elevhälsoteamen på olika sätt. På vissa skolor är ärendegången mer formell än på andra, men på de flesta skolor är det rektor som beslutar om att en läs- och skrivutredning ska påbörjas. Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att det är rektors ansvar att se till att en elev som är i behov av

särskilt stöd får det stöd den behöver. Den pedagogiska utredningen ligger till grund för rektors beslut och om det visar sig i utredningen att en elev är i behov av särskilt stöd skall ett åtgärdsprogram upprättas.

Enligt den nya skollagen (SFS 2010:800) är kravet på utredning stort. Specialpedagogerna vittnar om olika rutiner kring vem som utför läs- och skrivutredningar på skolorna. För det mesta gör pedagogerna den första kartläggningen av elevens skolsituation och fokuserar då på elevens prestation i skolans ämnen, denna kan även göras av specialpedagogen. En informant upplever att det är svårt att få pedagogerna att inse att den kunskap de besitter är värdefull i kartläggningen och därför bör de vara delaktiga i arbetet. Han menar att det är främst i analysen, av kartläggningen, som pedagogerna kan behöva stöttning av specialpedagogen. Vid behov görs sedan en läs- och skrivutredning på skolan. Den utförs vanligtvis av specialpedagog. Flera specialpedagoger i studien upplever att det hade varit värdefullt om läs- och skrivutredningen gjordes av specialpedagog och lärare tillsammans. Om denna inte räcker till kopplas andra aktörer in såsom logoped, psykologer eller specialpedagoger med spetskompetens. Enligt Myrberg (2007) görs de mesta läs- och skrivutredningar i skolan. Det finns ingen statlig reglering som beskriver hur en läs- och skrivutredning skall utföras. Därför kan en läs- och skrivutredning som genomförs i skolan se ut på olika sätt. Ericson (2010) menar att för att få klarhet i vilka svårigheter som föreligger behöver flera olika yrkesgrupper samverka vid läs- och skrivutredning så som speciallärare, psykolog, ortoptist, logoped, barnpsykiater, barnneurolog och sjukgymnast vara representerade. Läs- och skrivsvårigheter kan ha olika orsak och för att kunna sätta in rätt åtgärder, som främjar elevens läs- och skrivutveckling, bör flera aktörer var inkopplade. Är det verkligen så här det går till ute på skolorna? Kopplas alla externa aktörer som behövs in och får alla elever rätt utredning efter sina behov? Har specialpedagoger i allmänhet verkligen den kompetens som krävs för att kunna bedöma vilken utredning en elev är i behov av?

Eftersom det inte finns några statliga regleringar hur en läs- och skrivutredning bör utföras har specialpedagogerna olika upplevelser om hur dessa bör genomföras på skolorna. Några fokuserar på tester medan andra specialpedagoger i studien använder sig mer av observationer och intervjuer. Orsaken till detta kan förmodligen härledas till det splittrade specialpedagogiska kunskapsområdet. Persson (2007a) beskriver hur specialpedagogiska paradigmet under en lång tid byggt på en medicinsk och psykologisk syn på avvikelse, där normalitet uppfattas som avsaknaden av sjukdomssymptom och där normalfördelning och standardisering används som måttstock. Under senare år har det specialpedagogiska perspektivet ändrats från ett individfokus till att mer fokusera på miljöbetingelser. Carlström (2010) menar att när elevers läs- och skrivförmåga utreds kan kvalitativa eller kvantitativa metoder användas. Den kvantitativa metoden bygger främst på tester medan den kvalitativa metoden har som mål att se eleven ur ett helhetsperspektiv genom att utgå ifrån teorier om läsning och skrivning. Läraren och eleven arbetar tillsammans för att få syn på hur eleven lär sig att läsa eller skriva, fokus ligger på processen, vad kan göras för att förbättra elevens strategi. Genom att använda intervjuer och observationer i utredningen kan ytterligare information bli tydlig (Pehrsson & Sahlström, 1999). En av informanterna i studien upplever läs- och skrivutredningen som ett lärtillfälle för både lärare och elev. Han menar att utredningen ger läraren möjlighet att få syn på hur undervisningen kan bedrivas och utvecklas för att alla elever kan lyckas i skolan. Detta är något som vi också upplever och vår önskan är att vi som specialpedagoger hade mer tid för varje enskild utredning så att observationer och intervjuer fick mer utrymme. Utredningen ska vara till för att synliggöra förutsättningarna för både lärare och elev.

7.2.5. Test- och kartläggningsmaterial

Alla specialpedagogerna i studien använder sig utav tester i sina läs -och skrivutredningar, men de har olika uppfattningar om deras funktion. Några av informanterna har en positiv inställning till tester medan andra är mer kritiska. Redan på femtiotalet användes självinstruerandetester för att utveckla elevers läs -och skrivförmåga. De bygger på en behavioristisk inriktad pedagogik. Tanken var att undervisningen skulle grunda sig på självinstruerande och självvrttande undervisnings- och träningsmaterial. Inom specialpedagogiken har många av dessa tester blivit kvar (Perhsson & Sahlström, 1999).

Den svenska skolans sätt att se på resultat bygger på en progressiv skoltradition. Där två former av bedömning används för att synliggöra lärande och för att öka elevers delaktighet i arbetet. Den summativa bedömningen bygger på tankar om att statistiska mätningar av intelligens ger kunskaper om vad eleven lärt sig och vilka framsteg denne gör nu och kommer att göra i framtiden. Denna bedömning används bland annat av beslutsfattare för att mäta skolans framgång och utifrån det fatta politiska beslut. Den formativa bedömningen grundar sig i tanken om att elevens skolprestation först i framtiden går att mäta och bedömningen är en process där både eleven och läraren är delaktig. Denna bedömning har som främsta syfte att utveckla lärandet (Lundahl, 2011). I utredning av läs- och skrivsvårigheter kartläggs elevens förmågor och kunskaper för att ge eleven förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. I detta arbete används både kvalitativa kartläggningsmaterial och kvantitativa tester (Carlström, 2010). Där de kvantitativa testerna bygger på en summativ bedömning och de kvalitativa kartläggningsmaterialen ger en formativ bedömning.

Informanterna i studien använder sig alla kvantitativa tester. Där elevens kunskaper mäts vid ett tillfälle och inte över tid. Kvantitativa tester används oftast av specialpedagog, speciallärare, logoped och skolpsykolog för att kartlägga specifika delar i en elevs läs- och skrivförmåga (Carlström, 2010). Kritiker menar att standardiserade läs- och skrivtester endast riktas mot läsandet och skrivandet som system och inte på kommunikationen och processen. Definitionen av läs- och skrivförmåga blir det som testen testar. Läs- och skrivförmåga blir något som delas in i ett antal förmågor som går att mäta. Dessa förmågor varierar från test till test. De menar att risken finns att lärare, elever och föräldrar får uppfattningen att det som testen visar är det som bör övas och missar vad som är betydelsefullt i utvecklingen (Pehrsson & Sahlström, 1999). Flera av specialpedagogerna i studien ser risker med de kvantitativa testerna. En informant menar att det är av stor vikt att först skapa en egen bild av problemet. En annan ser risken med att eleven blir ett objekt och att fokus läggs på testet och inte på eleven. Någon vill helst ta bort tester helt men vågar inte på grund av den legitimitet de ger. I specialpedagogisk verksamhet har medicinska diagnoser ganska okritiskt använts för att legitimera svårigheter i skolan (Persson, 2007a). De tester som skolan använder sig av har sin grund i den del av psykologin som beskriver skillnaden mellan människor – differentialpsykologin (Pehrsson & Sahlström, 1999). Att specialpedagoger upplever att de behöver använda sig av kvantitativa tester för att legitimera sina utredningar beror troligen på specialpedagogikens psykologiska och medicinska arv. I vårt samhälle har vi hög tilltro till läkarvetenskapen och av någon anledning anses specialpedagogers och pedagogers uttalanden inte väga lika tungt som medicinsk expertis.

Endast en informant uttrycker att de på skolan finns ett behov av att använda sig av ett kvalitativt kartläggningsmaterial för att få en tydlig bild av samtliga elevers läs- och skrivutveckling över tid. Redan i Sia-utredningen och Lgr 80 poängterades att resultatet i individuella tester är otillräckligt. Istället påbörjades arbetet med att ta fram material som utvärderade barnets förståelse och attityd till språket något som låg mer i linje med Lgr 80's språksyn (Pehrsson & Sahlström, 1999). Dessa bygger främst på observationsscheman där en skattning görs av elevens kunskaper och förmågor under en längre period (Carlström, 2010). Det är anmärkningsvärt att det enbart är en informant i

studien som uppmärksammar behovet av kvalitativa kartläggningsmaterial. Det verkar som om dessa material inte används på någon av de skolor som specialpedagogerna arbetar på, trots att flera informanter talar om vikten att inläringen bör ses som en process. Förmodligen beror det på att pedagogerna sällan är delaktiga i utredningsprocessen och själva inte ser att det finns ett behov av att följa varje elevs läs- och skrivutveckling över tid. Eller så är det så att pedagogerna gör detta men att informationen inte delges specialpedagogen.

7.2.6. Styrdokumenten

Det är bara tre av specialpedagogerna i studien som uttrycker tankar om styrdokumenten. Endast en av dem talade spontant om implementeringen av den nya skollagen (SFS 2010:800), de övriga två talar om styrdokumenten när de fått frågan om dem. En specialpedagog säger att hon inte är insatt i de nya styrdokumenten så hon vet inte hur de påverkar henne. Frågan är hur implementeringen av den nya skollagen och Lgr 11 gått till ute på skolorna? Om inte specialpedagogerna är insatta i de lagar som styr skolans verksamhet, hur säkerställs då elevens rätt till särskilt stöd ute på skolorna?

En informant upplever att arbetet med utredningar blir tydligare i och med den nya skollagen. Han påtalar att det finns en risk att kravet på ökad dokumentation kan innebära en ökad arbetsbelastning. I och med den nya skollagen (SFS 2010:800) har utredningsbegreppet fått ett helt annat fokus i elevhälsoarbetet. Partanen (2012) menar att många skolor hamnar i en utredningsfälla där all tid går åt till att försöka minska de växande utredningsköerna och där utredningarna inte alltid leder till något positivt. Utredningarna sker här på bekostnad av ett hälsofrämjande arbete inom elevhälsan. Han menar att det är viktigt att i skolan utveckla modeller för hur utredningar kan genomföras som ligger i linje med ett salutogent och hälsofrämjande perspektiv samtidigt som de skall vara förankrade i skolans syn på lärande och utveckling.

7.3. Specialpedagogiska implikationer

I studien har vi fått en fördjupad inblick i några specialpedagogers upplevelser och erfarenheter av pedagogiska läs- och skrivutredningar. Det vi kan se är att specialpedagogerna utifrån sin livsvärld har valt sitt yrke med en önskan om att kunna förändra förutsättningarna för barn och ungdomar som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd. De upplever att dessa elever hamnar i kläm i dagens skola. För att säkerställa att varje elev får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar krävs goda kunskaper om deras situation och därmed en fördjupad utredning.

Det specialpedagogiska uppdraget är komplext och specialpedagogerna har många arbetsuppgifter som kräver god inblick i skolans alla verksamheter. Förväntningarna är höga från både rektorer och pedagoger men det är inte alltid som dessa är förväntningar överensstämmer med varandra. Rektorerna vill att specialpedagogerna skall arbeta övergripande medan pedagogerna mer efterfrågar en person med speciallärarroll som kan undervisa elever enskilt. Detta visar att pedagogerna ännu inte har tagit till sig tankarna om specialpedagogens hälsofrämjande och förebyggande arbete.

När kravet på utredningar ökar upplever specialpedagogerna att dokumentationen och det administrativa arbetet tar för mycket tid. Detta sker på bekostnad av utredningarnas kvalitet. Specialpedagogerna vill att pedagogerna skall bli mer delaktiga i utredningsprocessen eftersom

deras kunskaper och iakttagelser berikar utredningen. Då den långsiktiga utvärderingen av elevens framsteg i läs- och skrivprocessen, det vill säga den formativa bedömningen, bara kan göras av när lärare och elever är delaktiga. När detta inte sker hamnar specialpedagogerna i en situation som innebär att de måste förlita sig på sin egen upplevelse det de ser. Trots att specialpedagogerna är väl pålästa och har goda kunskaper om vad läs- och skrivsvårigheter innebär, upplever de att deras kunskaper måste legitimeras med hjälp av kvantitativa tester som mäter elevens kunskaper vid ett specifikt tillfälle. Detta är troligtvis en följd av den specialpedagogiska forskningstraditionen men också ett tecken på tidsbrist, då specialpedagogerna i utredningen inte har möjlighet att fullt ut sätta sig in i elevens situation. För att en utredning av god kvalitet skall kunna genomföras och säkerställa elevens rätt till särskilt stöd, behöver specialpedagogerna kunna förlita sig på pedagogens delaktighet i utredningsprocessen. Detta för att specialpedagogen istället ska kunna koncentrera sig på att se elevens situation ur ett helhetsperspektiv och kunna arbeta utifrån ett salutogent och hälsofrämjande förhållningssätt.

7.4. Fortsatt forskning

I studien har fokus lagts på specialpedagogers upplevelser och erfarenheter av pedagogiska läs- och skrivutredningar. Det skulle varit spännande att utifrån studiens resultat se hur pedagoger upplever läs- och skrivutredningar och hur de ser på sin roll i utredningsprocessen. Även elevens upplevelser av utredningssituationen hade varit intressant att utforska. Vi har under studiens gång stött på en problematik kring uttrycket dyslexi som också hade varit intressant att söka klarhet i. Forskning påvisar att det egentligen inte finns en enhetlig definition av begreppet dyslexi, trots det används det flitigt ute på våra skolor.

Även andra frågeställningar har framträtt i arbetet med intervjuerna. Specialpedagogerna har talat mycket om hur det specialpedagogiska arbetet organiserar ute på skolorna och i kommunerna. Det har visat sig att situationen kan se mycket olika ut och det påverkar indirekt elevens förutsättningar att få det stöd den har rätt till. Därför hade det varit givande att fördjupa sig även inom detta område.

Förhoppningsvis har vår studie väckt ett intresse även hos andra läsare som kan leda till vidare forskning. Vi upplever själva att vi fått mycket kunskap i arbetet med studien. Att få ta del av andra specialpedagogers upplevelse och erfarenheter har varit berikande, något som vi tar med oss i vår framtida yrkesroll som specialpedagoger.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (sid. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (sid. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (sid. 35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammansättningar - fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (sid. 9-58, 2: upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter – Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (sid. 85-99). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini, U-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter- ordblindhet- dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt* (Specialpedagogisk rapporter nr 2). Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (sid. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (sid. 91-149). Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ericson, B. (2010). Läs- och skrivsvårigheter ur ett historiskt perspektiv. I Ericson, B. (Red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (sid. 23-54). Lund: Studentlitteratur.
- Gillberg, C. & Ödman, M. (1994). *Dyslexi. Vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur.

- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi- Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, D. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lundberg, D. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, M. (2003)(red). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande, Lärarhögskolan Stockholm.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.*(Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla* (Specialpedagogisk rapporter nr 14). Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- Persson, B. (2007a). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007b). Svensk specialpedagogik vid vägsäl eller vägsände? I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (sid. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- SFS (2007:638). *Förordningen om ändring i högskoleförordningen*. Stockholm:

Utbildningsdepartementet.

SFS 1985:1100. *Skollagen*.

Skolinspektionen (2011). *Läs- och skrivsvårigheter\dyslexi i grundskolan* (Kvalitetsgranskningsrapport 2011:8). Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012a). *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andra språk för grundskolan årskurs 1-6*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012b). *Språket på väg. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7-9*. Reviderad upplaga enligt Lgr 11. Stockholm: Fritzes.

SOU (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och 39 utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den Kvalitativa intervjun. I Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s.52-78). Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, I. (2009) Dyslexi och ärftlighet. I S. Samuelsson (red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (sid. 89-103). Stockholm: Natur & Kultur.

Sohlman, B. (2000). *Möjligheterna finns*. Täby: Sama förlag.

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Frågor till informanterna

Bakgrund

Hur ser din arbetsbakgrund ut?

Vad har du för utbildning?

När tog du examen?

Har du någon vidareutbildning inom läs och skriv?

Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

Har du personliga erfarenheter av specialpedagogiska insatser?

Uppdraget

Hur organiseras det specialpedagogiska insatserna i er kommun och på er skola?

Hur upplever du ditt uppdrag? Kan du beskriva det?

Hur kan en dag se ut för dig?

Vilka är dina vanliga arbetsuppgifter?

Utredning

Hur definierar du läs- och skrivsvårigheter?

Hur genomför du läs- och skrivutredningar?

Hur får du information om att utredningen ska inledas?

Hur går du vidare med utredningen?

Vilken roll har lärarna i utredningen?

Hur samlar du in information?

Använder du utredningsmaterial vid läs- och skrivutredningar? Och i så fall vilka?

Hur upplever du användandet av läs- och skrivtester?

Hur upplever du testtillfället?

Vad får du reda på i läs- och skrivtesterna?

Om du själv skulle få bestämma, utan hänsyn till tid, ekonomi, etc., hur skulle en läs- och skrivutredning se ut?

Upplever du att den nya skollagen och läroplanen på något sätt påverkat din syn på utredning eller hur du genomför utredningar?

Vilka bör åtgärderna bli?