

Examensarbete

Våren 2008

Sektionen för lärarutbildning
Specialpedagogutbildningen

Läs - och skrivsvårigheter / dyslexi ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

En jämförande studie på grund- och
gymnasieskola.

Författare

Tina Broman
Linda Plantin

Handledare

Ann-Elise Persson

FÖRORD

Vi vill tacka alla våra informanter som tagit sig tid, i en ofta redan tidspressad arbetsituation, att delta i vår enkätundersökning. Vidare vill vi tacka vår handledare Anne-Lise Persson för alla kloka råd och trevligt samarbete. Slutligen vill vi tacka våra familjer som stöttat oss och ställt upp med barnpassning och markservice.

Broman, Tina. & Plantin, Linda. (2009). Läs och skrivsvårigheter/dyslexi ur ett specialpedagogiskt perspektiv. En jämförande studie på grund- och gymnasieskola (Literacy difficulties/dyslexia out of a special need education perspective. A comparative study on primary- and secondary school education). Kristianstads högskola, specialpedagogutbildningen.

Syftet med vårt arbete var att undersöka hur specialpedagoger på grund- respektive gymnasieskola arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi hade en uppfattning om att grundskolan arbetar mestadels kompensatoriskt medan gymnasieskolan är mer inriktad mot att eleverna ska nå målen och detta ville vi undersöka. Vidare ville vi jämföra metoder och arbetssätt inom de olika skolformerna och undersöka i vilken grad elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inkluderas i ordinarie undervisning.

För att få svar på våra frågor använde vi oss av en enkätundersökning som vi genomförde på 25 specialpedagoger inom respektive skolform. Enkäten som vi använt i undersökningen bestod av två delar, där den första delen handlade om kompensatoriska hjälpmedel och den andra berörde undervisningsproblematik. De flesta frågorna i enkäten var slutna med fasta svarsalternativ.

Undersökningen visar att vår uppfattning att man på grundskolan har ett mer kompensatoriskt arbetssätt medan man på gymnasieskolan arbetade mer mot målen i kurserna stämmer. Kompensatoriska hjälpmedel används inom båda skolformerna i mycket hög grad, men specialpedagogerna har en önskan att öka användningen av dessa ännu mer. Resultatet i undersökningen visar att specialpedagogerna anser att elever med läs- och skrivsvårigheter är inkluderade i mycket hög grad. Trots detta anger de att den vanligaste anpassningen av studiemiljön är enskild undervisning och arbete i enskilt rum.

Nyckelord: dyslexi, inkludering, kompensatoriska hjälpmedel, läs- och skrivsvårigheter.

Tina Broman
Skrågatan 7
296 31 Åhus

Linda Plantin
Sjögatan 40
296 31 Åhus

Handledare: Ann-Elise Persson
Examinator: Christer Ohlin

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Bakgrund	7
1.2	Syfte och problemformulering	8
1.3	Studiens avgränsning	8
1.4	Studiens upplägg	8
2	LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1	Begrepp Vad är dyslexi och läs- och skrivsvårigheter?	9
2.1.1	<i>Definition av begrepp</i>	9
2.1.2	<i>Historisk återblick</i>	11
2.1.3	<i>Aktuell forskning</i>	12
2.2	Styrdokument	12
2.3	Tidiga spår av kommande läs- och skrivsvårigheter	13
2.3.1	<i>Problem under förskoletiden</i>	13
2.3.2	<i>Tidiga skolåren</i>	14
2.3.3	<i>Dyslexi och tonåren</i>	15
2.4	Åtgärdsprogrammet	15
2.4.1	<i>SIA-utredningen 1974</i>	16
2.4.2	<i>Åtgärdsprogram enligt Skolverket (2001)</i>	16
2.4.3	<i>Åtgärdsprogram enligt Skolverket (2008)</i>	17
2.4.4	<i>Stödteam</i>	17
2.5	Åtgärder och adekvata hjälpmedel	18
2.6	Inkludering	21
2.7	Den specialpedagogiska rollen	25
2.8	Skolmiljön	27
2.8.1	<i>Historisk tillbakablick</i>	27
2.8.2	<i>Dagens skolmiljö</i>	28
2.9	Sammanfattning	29
3	TEORI	31
4	METOD	33
4.1	Allmänt om metod	33
4.2	Val av metod	34
4.3	Urval	35
4.4	Pilotstudie	35
4.5	Genomförande	35
4.6	Bearbetning	36
4.7	Tillförlitlighet	37
4.8	Etik	37
5	RESULTATSAMMANSTÄLLNING OCH ANALYS	39
6	DISKUSSION	53
6.1	Diskussion av resultaten	53
6.2	Metoddiskussion	57
6.3	Tillämpning	58
6.4	Fortsatt forskning	59

7 SAMMANFATTNING

REFERENSER

BILAGOR

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Under sista läsåret på Specialpedagogiska programmet ingår det att göra ett examensarbete inom ett valfritt område. Vi har valt att skriva om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eftersom vi i vårt dagliga arbete möter barn och ungdomar som har det svårt med språk på olika sätt. Det är svårt att uppge säkra tal på förekomst av dyslexi därför att själva utgångspunkten – definition av dyslexi varierar mycket i olika studier. Gillberg och Ödman (1995) menar att fem procent av barn i tioårsåldern har dyslexi och dyslexi är ”en av västvärldens vanligaste funktionsstörningar som medför handikapp” (Gillberg & Ödman, 1995, s. 39). Samuelsson (2002) skriver att i Sverige finns det 100 000-tals personer som dagligen upplever dessa svårigheter (Samuelsson, 2002). Flera studier (Samuelsson, 2002; Ericson, 2007; Gillberg & Ödman, 1995) visar att dyslexi förekommer hos dubbelt så många pojkar som flickor och därmed anses vara ett typiskt pojkhandikapp. Dyslexifrekvensen är mycket mindre hos tonåringar än hos mindre barn, vilket visar att problemet blir mindre märkbart med åren. De vuxna som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppvisar stora lässvårigheter kring läshastighet, läsförståelse, stavning och mycket otydlig handstil (Samuelsson, 2002).

Språkkunskaper är mycket viktiga i dagens samhälle och elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi måste få hjälp med sin problematik så tidigt som möjligt under skolgången. Skolans ansvar för barnens skrift- och språkutveckling påpekas i läroplanen Lpo 94:

Skolans ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo 94, s.12).

Läroplanen för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94) har en liknande formulering om skolans ansvar över elevens språkutveckling.

Madison och Johnsson (1998) skriver att eftersom barn har olika förutsättningar för läs- och skrivinläring behöver vissa av dem kvalificerad läs- och skrivundervisning och det är viktigt att identifiera dessa barn på ett tidigt stadium för att ge dem en undervisning som är anpassad till deras behov. Lärare som arbetar med barn som har läs- och skrivsvårigheter måste först och främst ha praktisk kunskap om problematiken och de bör skaffa sig kännedom om elevens situation (ibid.).

Eftersom vi arbetar inom olika skolformer – den obligatoriska och den frivilliga – vill vi undersöka hur specialpedagoger arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

I arbetet använder vi begreppen dyslexi samt läs- och skrivsvårigheter. Detta har sin förklaring i att begreppen är ganska nära men ändå skiljer sig åt. Zetterqvist Nelson (2003) menar att begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter ofta används när man relaterar till dyslexi varvid ”specifika” pekar på att svårigheterna inte kan relateras till sociala, psykologiska eller pedagogiska faktorer, vilket är fallet vid läs- och skrivproblematik. Författaren anser dock att termen specifika läs- och skrivsvårigheter är förlegad och att termen dyslexi är en mer korrekt benämning på problematiken (Zetterqvist Nelson, 2003). I vår undersökning använder vi båda termerna för att täcka bredden av olika typer av läs- och skrivsvårigheter. Det är dock inte av vikt för vår undersökning att ta reda på om eleverna har läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi.

1.2 Syfte och problemformulering

Vi vill undersöka hur specialpedagoger på grund- respektive gymnasieskola arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Syftet med vårt arbete är att jämföra metoder och arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på grund- och gymnasieskolan.

Vi söker svar på följande frågor:

- Arbetar specialpedagogerna på grundskolan i första hand kompensatoriskt medan specialpedagogerna på gymnasieskolan främst arbetar mot målen i kurserna?
- Vilka kompensatoriska hjälpmedel appliceras oftast på elever med läs- och skrivproblematik/dyslexi?
- Hur fungerar inkludering av eleverna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i ordinarie undervisning i grund- och gymnasieskolan?

1.3 Studiens avgränsning

I vår undersökning tar vi inte upp frågor kring olika typer av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Avgränsningen berör även orsaker till sådana svårigheter. Vi är inte heller intresserade av vilka faktorer som ligger bakom svårigheterna då undersökningen koncentrerar sig på att utreda hur specialpedagogerna arbetar med elever med denna problematik. Vi väljer bort dessa aspekter därför att denna problematik inte är relevant för vårt syfte med studien.

1.4 Studiens upplägg

I litteraturgenomgången ger vi en teoretisk bakgrund till begreppen läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Vidare presenterar vi en historisk återblick på skolans syn på elever med denna problematik och nämner aktuell forskning på området. Senare redovisar vi vad styrdokumentet säger om stöd till elever i svårigheter och skriver om hur läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan upptäckas under förskoletiden, tidiga skolåren och under tonårsåren. Vidare presenterar vi vikten av åtgärdsprogram och vilka kompensatoriska hjälpmedel som kan användas när man arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi tar även upp inkludering och ger en kort översikt om forskningen kring ”en skola för alla”. Specialpedagogens roll ses utifrån olika perspektiv och skolmiljön behandlas i sista delen av kapitel två. I kapitel tre beskriver vi kortfattat pedagogiska teorier som ligger till grund för vår forskning. I metodkapitlet tar vi upp frågor kring val av metod, urval och genomförande av vår undersökning. Vi diskuterar undersökningens tillförlitlighet och etiska frågeställningar. Kapitel fem ägnas åt resultat och analys av vår undersökning. I det avslutande kapitlet drar vi slutsatser utifrån de resultat vi fått och diskuterar frågor kring tillämpning av undersökningen samt ger förslag på fortsatt forskning. Vår studie avslutas med en kort sammanfattning.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Begrepp – vad är dyslexi och läs- och skrivsvårigheter?

Dyslexi är en av de vanligaste orsakerna till funktionsnedsättning i det moderna samhället som har stora krav på språkliga färdigheter. Det är viktigt att känna till och vara uppmärksam på detta hinder och ge barn med dyslexi stöd innan problemet leder till allvarliga psykosociala konsekvenser i form av dåliga prestationer i skolan och beteendeproblem (Frisk, 2007). Dyslexiproblematiken ligger inom medicinska, psykologiska och pedagogiska områden och det finns inga fasta, internationellt överenskomna diagnoskriterier för dyslexi (Gillberg & Ödman, 1995).

Alla läs- och skrivsvårigheter betraktas inte som dyslexi utan definieras som ospecificerade eller generella läs- och skrivsvårigheter. Dessa termer används ofta i pedagogiska sammanhang när svårigheterna inte kan relateras till sociala, pedagogiska eller psykologiska faktorer. Däremot använder dyslexiforskningen begreppet dyslexi i stället för specifika läs- och skrivsvårigheter därför att den senare termen bygger på ett ”förlegat synsätt vad gäller orsakerna till de skriftliga problemen” (Zetterqvist, 2003, s.8). Enligt Häggström (2003) handlar dyslexi om ”specifika svårigheter att urskilja och hantera språkets minsta byggstenar, fonem” (Häggström, 2003, s.239). Orsakerna till svårigheterna kan ligga hos eleven (vilja, intellekt, syn, hörsel, tal), hemmet (pressad, försummad) eller skolan (skolbyten, läraren, skolmetodik i åk1, frånvaro) (Madison & Johansson, 1998). Vad som skiljer dyslexi från andra läs- och skrivsvårigheter är att man kan upptäcka en tydlig skillnad mellan elevens allmänna intelligensnivå och läs- och skrivförmåga. Det är dock viktigt att komma ihåg att dyslexi förekommer på alla intelligensnivåer (Häggström, 2003). I praktiken är det svårt att finna klara gränser mellan dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, skriver Rygvold (2001). Naturligtvis finns det läs- och skrivsvårigheter som inte har med dyslexi att göra men samtidigt är det viktigt att poängtera att elever med läs- och skrivsvårigheter har lika stor rätt som dyslektiker att få stöd. Många föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter föredrar att man använder begreppet dyslexi därför att beteckningen förtydligar problemet. Men det finns enligt Rygvold (2001) även motsatta röster som argumenterat att termen tyder på ett sjukdomstillstånd. Vilka beteckningar som används i praktiken är helt beroende på kunskaperna hos dem som diagnostiserar eleven (ibid.).

2.1.1 Definition av begrepp

Ordet dyslexi kommer från grekiska där ”dys” är uttryck för ”svår” och ”lexis” betyder ”tal” eller ”ord”. Själva ordet dyslexi förknippas även med det latinska ordet ”lego” som betyder ”läsa”. Ordagrant översatt betyder dyslexi ”svårigheter med ord”. Som synonyma uttryck används ibland speciella eller specifika läs- och skrivsvårigheter samt läs- och skrivretardering (Madison & Johansson, 1998).

Många barn har svårigheter med att lära sig läsa och skriva. Vissa barn har specifika svårigheter att lära sig läsa och skriva, dyslexi, medan andra barn läser och skriver dåligt av andra skäl. Det är viktigt att man exakt definierar vad man menar när man använder begreppet dyslexi. Det är dock svårt att få en definitiv formulering av detta begrepp.

Dyslexi är en centralnervös, CNS, språklig funktionsstörning, som kan påverka barnets förmåga dels att lyssna till och dels att uppfatta språket rätt. (Frisk, 2007, s. 65)

Ericson (2007) refererar till Vellutino som beskriver dyslexi som en språkutvecklingsstörning. Han menar att störningen kan ha olika karaktär beroende på vilka CNS-dysfunktioner som är

involverade (Ericson, 2007).

Höien och Lundberg (2001) definierar begreppet dyslexi enligt följande: "Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (Höien & Lundberg 2001, s. 21). Författarna är dock försiktiga med att använda beteckningen dyslexi bland yngre barn eftersom de anser att det är svårt att urskilja om en långsam läs- och skrivutveckling beror på bristande intresse, dålig stimulans under förskoleåldern eller fonologiska brister.

Zetterqvist Nelson (2003) skriver att terminologin runt dyslexi har skiftat och problematiken har benämnts på olika sätt. Den officiella definitionen av dyslexi är, enligt Zetterqvist Nelson (2003), följande:

A disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin (Zetterqvist Nelson, 2003, s. 8).

Gillberg och Ödman (1995) definierar dyslexi som "ett biologiskt orsakat tillstånd som, trots normalbegåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter" (Gillberg & Ödman, 1995, s.16). Kerne och Finer (2008) definierar begreppet som:

"... en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska [...], som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen ger sig först och tydligast tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning" (Kerne & Finer, 2008, s. 26).

En definition av dyslexi där man lägger tyngdpunkten på skillnader mellan en elevs intellektuella förmåga och läs- och skriftförmåga synliggör de högt begåvade eleverna med dyslexi medan de svagt begåvade kan dölja sitt begåvningshandikapp bakom läs- och skriftsvårigheter, skriver Nielsen i sin avhandling *Mellan projekt och fakticitet* (Nielsen, 2005).

Förr användes "ordblindhet" eller "dåligt ordsinne" som ett uttryck för all form av läs och skrivsvårigheter. Madison (1992) anser att det är ett felaktigt uttryck därför att en person med läs- och skrivsvårigheter ser ordet men har svårt med avkodningen. "Dåligt ordsinne" är ett uttryck som markerar att det inte rör sig om någon sjukdom, utan om en variant i hjärnkonstruktionen, på samma sätt som vissa saknar bollsinnest eller musiköra (ibid.). Häggström (2003) refererar till Höiens och Lundbergs definition av dyslexi som "en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket" (Häggström, 2003, s.240). Med språkliga funktioner menar de sådana som visar sig genom svårigheter att avgöra vilka ord som börjar på samma ljud, förväxlingar mellan de tonade och tonlösa ljuden t ex b-p-d, t-d, g-k, svårigheten att dela upp ett ord i fonem och omvänt att sätta ihop ett ord utifrån uppdelade fonem eller att kunna avgöra vilket ord som är längst utifrån ett antal presenterade ord. Personer med dyslexi har svårt att auditivt uppfatta ordningsföljen av språkljuden, vilket leder till att de kastar om bokstäverna i tal och skrift. Ibland kan de ha svårt att visuellt uppfatta ordningsföljden av bokstäverna, vilket leder till felläsningar. Svårigheter att ta emot och bearbeta mycket information samtidigt är mycket vanliga liksom att hålla informationen kvar i arbetsminnet. Störningar visar sig som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning och dålig rättskrivning. Störningen är bestående och även om man kan förbättra läsningen så finns skrivsvårigheter kvar resten av livet.

Begreppet dyslexi är mångtydigt. Arte (1996) hänvisar till Lerner som menar att termen används inom olika områden och på olika sätt och, det råder oenigheter om hur det ska användas.

Misunderstanding and confusion about dyslexia continues among professionals in education, reading, psychology, learning disabilities and medicine because the term is used in so many ways. It has been variously viewed as a set of reading problems related to (1) diagnosed organic brain damage, (2) behavioural manifestation of central nervous system dysfunction, (3) a genetic or inherited reading disability, (4) general reading retardation, and (5) the inability to learn to read through regular classroom methods.... It is advisable, however, to reserve the term dyslexia for those unusual cases of very severe and persistent reading difficulty (Arte, 1996, s. 29)

Det är svårt att få en definitiv definition av dyslexi eftersom begreppet står under ständig diskussion, mycket beroende på att orsaken till dyslexi inte kunnat fastställas på ett slutgiltigt sätt. Viktigt att notera är att dyslexi hos barn ofta är ett väldigt komplext problem. Barn med dyslexi har ofta samtidigt störningar i andra CNS-funktioner. Störningar gällande motoriken, kognitiv snabbhet, koncentration och uthållighet co-existerar ofta. Dessutom är sociala och psykiska problem vanliga hos barn med dyslexi (Frisk, 2007).

Det finns andra typer av läs- och skrivsvårigheter som inte är dyslektiska. Här kan exempelvis nämnas reducerad intellektuell kapacitet som utgör ett hinder för normal språkutveckling, sociala svårigheter såsom en torftig eller främmande språkmiljö kan även det medföra att barn får läs- och skrivsvårigheter. Även en del CNS-sjukdomar eller handikapp som till exempel syn- eller hörselnedsättningar kan också bidra till läs- och skrivsvårigheter (ibid.).

2.1.2 Historisk återblick

Att kunna läsa är en viktig del av livet. Historiskt sett trodde man att problem med att läsa berodde på en medfödd eller förvärvad hjärnskada. Läs- och skrivsvårigheter ansågs vara orsakade av föräldrarnas fattigdom, vårdslöshet och oförmåga att kunna stava. På grund av detta tankesätt var möjligheterna till hjälp för dessa barn mycket små (Egelund, Haug & Persson, 2006).

Kunskap om dyslexi har, enligt Gillberg och Ödman (1995), funnits i Sverige sedan slutet av 1800-talet men det var först vid mitten av 1900-talet som skolan började intressera sig mer för läs- och skrivsvårigheter. Metodik utarbetades för att underlätta inläring. Forskarna utvecklade intelligensbegreppet och de började mäta barns intelligenskvot. Med hjälp av intelligens tester kunde de identifiera barn med begåvningshandikapp för att sedan ge barnen lämplig, individuellt anpassad pedagogisk hjälp. Lärarna hade uppmärksammat att normal- eller välbegåvade barn hade svårt med rättstavning, högläsning och benämning av tal i matematiken. På den tiden använde man inte begreppet dyslexi utan man pratade om "ordblindhet" (ibid.). Termen ersattes senare av uttrycken specifika läs- och skrivsvårigheter, grava läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Benämningen ordblindhet associerades med blindhet, ett tillstånd som man inte kan behandla (Ericson, 2007).

Dr Alfild Tamm var en pionjär inom svensk läsforskning på 1910-talet och hon fann många ordblinda barn bland dem som lärarna klassat som obegåvade. Hösten 1938 startades Sveriges första läsklasser i Stockholm. Anledningen till att dessa startades var att synen på läs- och skrivsvårigheter förändrats. Förändringen berodde, enligt Ericson (2007), till stor del på psykologen Monroes faktorer som var för sig eller i kombination kunde förorsaka läs- och skrivsvårigheter. Han angav bland annat begränsad inlärningsförmåga, medfödd eller förvärvad neurologisk defekt, dålig perception, dålig hälsa och dålig skolundervisning som anledningar till att vissa elever hade läs- och skrivsvårigheter. På 1930-talet infördes läsklasser i Sverige och 1949 inrättades Sveriges första läsklinik. Läsklasserna tog emot elever med gravare läs- och skrivproblematik medan de med mindre svårigheter placerades i läskliniker (ibid.).

Gillberg och Ödman (1995) skriver att dyslexi uppmärksammandes i Sverige på allvar från mitten av 1950-talet då skolorna började ta hänsyn till elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Kere och Finer (2008) refererar till Hallgrens doktorsavhandling som blev ett genombrott i forskningen om dyslexi. Resultaten av hans forskning visade att dyslexi hängde ihop med tal- och språkstörningar men inte med ögondominans, vänsterhänthet eller intelligens. Dessa fynd bekräftades även av senare undersökningar och ledde till en ändrad syn på elever med denna typ av läs- och skrivsvårigheter. (ibid.). Eleverna fick längre tid vid kunskapsprov och deras fel förklarades inte längre som slarvfel utan som funktionsstörning. I och med att dyslexi ansågs vara medfödd visade lärarna viss hänsyn i samband med betygsättningen (Gillberg & Ödman, 1995).

Denna utveckling stannade totalt under 1970- och 80-talen, enligt Gillberg och Ödman (1995). Den svenska skolan har tagit antibiologisk ställning och dyslexi diagnostiserades inte. Det ansågs att alla läs- och skrivsvårigheter berodde på hem och uppväxtförhållanden. Många barn med dyslexi hade psykiska problem och det antogs att problemen orsakade läs- och skrivsvårigheter. Eftersom dyslexi inte existerade som diagnos fick eleverna varken medicinsk eller pedagogisk hjälp. Eleverna fick mogna i sin egen takt och de fick ingen träning av läsning och skrivning (ibid.).

Intresset för dyslexi har ökat under 1990-talet i samband med att forskning om orsaksfaktorer och åtgärder har utvecklats. Diagnosen dyslexi börjar tas på allvar igen. Gillberg och Ödman (1995) skriver att forskarna har kartlagt dyslexins grundläggande natur och pedagogerna fick lära sig att använda olika åtgärder för att stödja barn med specifika läs- och skrivsvårigheter (ibid.). År 1990 klassades läs- och skrivsvårigheter som handikapp i Sverige och förbundet mot Läs- och skrivsvårigheter (FMLS) erkändes som handikapporganisation (Lundgren, 1996).

Vidare forskning, enligt Ericson (2007), visar att en mängd olika faktorer kan orsaka läs- och skrivsvårigheter. Med en noggrann genomförd utredning kan bakgrunden till problemen kartläggas och adekvata åtgärder vidtas. Det är av största vikt att en utredning görs inte minst för eleven själv som ofta upplever sig själv som mindre begåvad än kamraterna. (ibid.).

2.1.3 Aktuell forskning

Det forskas mycket runt dyslexi och man kan, enligt Zetterqvist Nelson (2003), dela in forskningen i fem områden. Det första området rör dyslexins biologiska orsaker. I nästa område forskar man efter att kartlägga förekomsten av dyslexi. Ytterligare ett område behandlar frågor rörande diagnostik. Där vill man fastställa kriterier för att kunna diagnostisera dyslexi. Det fjärde området berör prognoser och det femte området forskar för att åtgärda skriftspråksproblematik. Forskningen runt dyslexi är kvantitativ. Man tänker på dyslexi som en funktionsnedsättning som yttrar sig i svårigheter att läsa och skriva. Orsakerna är biologiska (Zetterqvist Nelson, 2003).

2.2 Styrdokument

Under 1980-talet ifrågasattes dyslexi som ett elevproblem och det betraktades i stället som ett skolproblem. Detta perspektivskifte ledde till att uttrycket ”elever med svårigheter” ändrades till ”elever i svårigheter”, vilket innebar att eleven skulle mötas där han/hon befann sig (Carlström, 2007). Läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi nämns inte i gällande lag- och förordningstexter i förskolan. I stället urskiljer man ”elever med behov av särskilt stöd” och ”elever med särskilda behov”. Elever med läs- och skrivsvårigheter ingår i dessa grupper (Madison & Johansson, 1998).

Salamancadeklarationen (Svenska UNESCO-rådets skriftserie, 2006) skriver att skolan måste anpassas efter elevernas behov och inte tvärtom. Genom att skolan sätter eleven i centrum stärks elevernas genomsnittresultat. Man påtalar att elevers svårigheter oftare beror på dåliga undervisningsmetoder och pedagogernas strävan efter en homogen grupp än på svårigheter hos eleven själv. Utbildningen ska, istället för att utformas till en hel grupp, utformas på ett sådant sätt att mångfalden av varje barns unika egenskaper tas tillvara. Skolan ska utarbeta en pedagogik som sätter eleven och dess behov i centrum. Man påtalar vikten av att varje elev får det stöd som det har behov av. Stödet ska ske inom klassrummets ram och man motsätter sig all form av exkluderad undervisning.

Skolans skyldigheter att hjälpa elever i behov av särskilt stöd är klart markerat i såväl skollagen som grundskole- och gymnasieförordningen. I Skollagen står det att hänsyn skall tas till elever med särskilda behov och att ”särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet” (Skollagen 1985: 1100, 4 kap. 1§). Enligt Skolverket (2008) är det rektor som ansvarar för att varje elev får det stöd som den har behov av. Rektor är ansvarig för att behoven utreds samt att åtgärdsprogram upprättas. I åtgärdsprogrammet ska det framgå vilka behoven är och vilka åtgärder som vidtas. Dessutom ska åtgärderna följas upp och utvärderas.

Kursplaner i svenska för grundskolan poängterar lärarens ansvar för elevens språkutveckling. Följande citat är hämtat ur Kursplan för grundskolan:

Läraren skall

- utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
 - stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
 - stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter...
- (Lpo 94, s. 14).

I motsvarande kursplan för gymnasieskola kan man läsa under rubriken kommentarer:

Otillräcklig läsförmåga påverkar individens möjligheter på snart sagt alla områden, såväl i arbetslivet som i privatlivet. Svårigheter att läsa leder till att elever känner främlingskap inför en text och tar avstånd från den. Även i gymnasial utbildning bör därför tid och kraft ägnas åt att utveckla elevernas läsförmåga, och diskussioner om varför man läser bör äga rum. Utgångspunkt är varje elevs behov och förmåga, och starten kan ske där eleven befinner sig i sin läsutveckling. (Kursplan i svenska för gymnasieskolan)

Målet med det pedagogiska arbetet är att ”hjälpa eleven övervinna de uppkomna svårigheterna genom att förstå problemen och träna upp bättre strategier för läsning och skrivning” (Carlström, 2007, s. 96). Samtidigt ska man uppmärksamma elevens starka sidor och stödja elevens kunskapsinhämtande. Genom att fastställa elevens starka och svaga sidor kan man ge honom optimal hjälp till att bli läsande och skrivande individ med ett intakt självförtroende (ibid.).

2.3 Tidiga spår av kommande läs- och skrivsvårigheter

Problem som kan leda till läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan upptäckas mycket tidigt både under förskoletiden och under de tidiga skolåren. För att kunna hjälpa barnen är det viktigt att pedagogerna är uppmärksamma och upptäcker dessa barn på ett tidigt stadium (Carlström, 2007).

2.3.1 Problem under förskoletiden

Redan före skolstart kan man upptäcka problem som kan leda till dyslexi. Tal- och språkstörningar i

form av försenad talutveckling, stamning, omogen artikulation, dåligt ordförråd eller ordminne förekommer ofta tillsammans med dyslexi och det kan man observera flera år innan dyslexin diagnostiseras. Tal- och språksvårigheter kan man upptäcka redan i förskoleåldern när barnet är två eller tre år gammalt. Ibland försvinner problemen av sig själv, men om de finns kvar i femårsåldern då tyder de på stor risk för dyslexi (Gillberg & Ödman, 1995).

Barn som visar tal-, språk-, eller beteendeproblem under förskoleåldern är i riskzonen. Förskollärare bör vara extra uppmärksamma på barn som är i någon mån språkligt försenade. Pojkar som vid tre års ålder inte kan säga hela meningar diagnostiseras ofta för dyslexi. Det är vanligt att man bagatelliserar uttalsvårigheter men det finns ett samband mellan fel uttal av ord och dyslexi. Brister i den fonologiska medvetenheten, som visas som svårigheter att uppfatta hur de talade orden är uppbyggda och svårigheter att förstå sambanden mellan talet och skrift, är ofta tecken på läs- och skrivsvårigheter. Beteendeavvikelser och svårigheter att kontrollera motoriken kan vara ett förebud till dyslexi. Föräldrar och förskollärare bör vara uppmärksamma på barn som har svårt att lära sig att cykla, simma, äta fint, klä på sig (Gillberg & Ödman, 1995).

Höien och Lundberg (2001) refererar till Scarboroughs studie där 32 barn till dyslektiska föräldrar genomgick en undersökning. Hon följde barnens utveckling mellan 2 ½ år och 8 år. 65 procent av barnen diagnostiserades med dyslexi i åttaårsåldern. Detta tyder på att dyslexi har starka ärftliga inslag. Redan vid 2 ½ års ålder visade barnen på språkstörningar. De hade sämre grammatisk förmåga och otydligare tal än normalbarnet. Vid 3 ½ års ålder hade de sämre förmåga att sätta ord till bilder. De hade också betydligt sämre ordförståelse än normalbarnet. Vid fem års ålder hade barnen klart sämre fonologisk medvetenhet, kunde färre bokstäver än normalbarnet samt sämre förmåga att namnge föremål. (ibid.)

2.3.2 Tidiga skolåren

Dyslexi ger symptom i tidiga skolåren och man märker att barnet har svårt att formulera sig snabbt eller finna de rätta orden. Handikappet kan yttra sig genom några specifika svårigheter bland annat att eleven har svårt med:

- 1 Att läsa flytande, automatiskt och snabbt
- 2 Att läsa svår text
- 3 Att förstå den lästa texten
- 4 Att stava rätt
- 5 Att eleven uppvisar beteenden som kan ha med lässvårigheter att göra till exempel försöker undvika att läsa och skriva, gissar vad som står i texten, undviker att fråga omgivningen
- 6 Att koncentrera sig och sitta stilla
(Gillberg & Ödman, 1995).

Carlström (2007) skriver om vikten att kunna hålla auditiva och visuella stimuli i minnet. Det verbala arbetsminnet, som håller de auditiva och visuella stimulina i minnet, avgör hur många ljudsegment som kan hanteras samtidigt. Barn med läs- och skrivsvårigheter har ofta problem med att lagra information i arbetsminnet, vilket medför att det tar längre tid för dem att uppfatta hela ljudsekvensen i nya ord, minnas alla ljuden i rätt ordning samt förstå och göra om segmenten till begrepp. Det tar också längre tid att bygga upp ordförråd och plocka fram lagrad information ur långtidsminnet. Många personer med läs- och skrivsvårigheter har dessutom för lång ikonisk persistens (kvardröjande minnesbild), vilket gör att en eller flera bokstäver från det senast lästa ordet blandas in i avläsningen av nästa ord (Carlström, 2007).

Man ska vara uppmärksam på barn som har bristande koncentration och uthållighet, är motorisk överaktiva, har dålig kontroll av både fin- och grovmotorik samt visar perceptionsstörningar. Dessa symptom, som är typiska för barn med DAMP (Deficits in Attention, Motor control and Perception), förekommer också hos barn med dyslexi. 80 procent av barn med diagnosen DAMP får även diagnosen dyslexi under de första skolåren (Gillberg & Ödman, 1995).

Även den yttre miljön spelar en betydande roll i uppkomsten av dyslexi. Understimulans och olämplig pedagogik kan leda till dåligt intresse för läsning, skrivning och sjunkande prestationer (Gillberg & Ödman, 1995). Bjar och Liberg (2003) skriver om ett kulturellt heterogent samhälle. Alla barn utvecklar sitt språk i samspel med sin omgivning. I detta samhälle har barn och ungdomar väldigt olika förutsättningar för en positiv språkutveckling. En del barn växer upp och talar det språk som majoriteten av befolkningen runt omkring dem talar, medan andra barn tillhör minoritetsbefolkningar och möter majoritetsspråket först när de börjar skolan. En del barn har ett rikt socialt kontaktnät medan andra lever isolerat i socialt torftiga miljöer. En del barn växer upp i miljöer där de tillåts diskutera och argumentera medan andra inte ges samma utrymme. En del barn växer upp med funktionshinder som kan påverka dem i deras språkliga utveckling och kommunikation. Alla dessa faktorer påverkar naturligtvis förmågan till hur lätt respektive svårt man har att lära sig läsa och skriva (Bjar & Liberg, 2003).

Taube (1987) skriver i *Barns läsinlärning och självförtroende* om ett samband mellan självbild och läsinlärning. Forskaren är försiktig och uttalar sig inte direkt om orsaksförhållandet mellan läsning och självförtroende men pekar på att barnet kan ha bristande självförtroende innan det kommer till skolan och som en konsekvens av detta misslyckas med läsning eftersom det har dålig syn på sig själv. En omvänd situation kan handla om att eleven har höga förväntningar men klarar inte av läsinlärning, vilket förstärker ett redan negativt självförtroende. Taubes studieresultat bidrar till en ökad medvetenhet om hur barn ser på sig själva i samband med skolprestationer (ibid.).

2.3.3 Dyslexi och tonåren

Dyslexi kan leda till olika problem under tonåren. En ung person som inte fått någon diagnos eller förklaring till sina svårigheter kan få en förvirrad självuppfattning. Detta kan leda till inre obalans och depression (Gillberg & Ödman, 1995). Psykiska problem såsom irritabilitet, dåligt självförtroende och depressiva reaktioner av varierande grad förekommer under vissa perioder i livet hos människor som har dyslexi. Problemen uppkommer först när människor med dyslexi blir medvetna om sina svårigheter, vilket händer kring tioårsåldern. Vid sidan av psykiska störningar uppvisar personerna anpassningsproblem i form av aggressivitet och utagerande beteende (ibid.).

Nielsen (2005) poängterar att det är viktigt att skolan stärker elevens positiva bild av sig själv. Om en elev ser sig som en individ med svårigheter i skolan så påverkar det elevens identitet både i skolan och utanför. Detta leder till att eleven inte tror på sig själv och på sin egen förmåga, vilket även påverkar individens framtid (ibid.).

2.4 Åtgärdsprogrammet

Åtgärdsprogrammet är ett viktigt instrument för att kvalitetssäkra stöd till elever i svårigheter. Såväl skola som elever och föräldrar utgör en viktig del vid upprättandet av åtgärdsprogrammet.

2.4.1 SIA-utredningen 1974

Begreppet åtgärdsprogram användes första gången i Utredning om Skolans Inre Arbete, SIA (Utbildningsdepartementet, 1974:53). SIA-utredningen skiljde sig från tidigare utredningar genom att föreslå att eleven själv skulle vara aktiv i upprättandet av åtgärdsprogram. Detta gällde i såväl analysen av de egna svårigheterna som i beskrivningen av åtgärder. Vikten av föräldrarnas medverkan påpekades också. En annan viktig skillnad från tidigare utredningar innebar att man fokuserade på yttre omständigheter runt eleven såsom miljön och verksamheten. Tidigare hade man fokuserat på att problemen var individbetingade, det var eleven själv som var orsak till sina problem och därför var det dennes färdigheter som skulle tränas. I SIA-utredningen menade man att skolans verksamhet skulle förändras och vidareutvecklas så att eleven kunde delta i verksamheten utan krav på egen förändring. I utredningen står att läsa:

Såväl svenska som utländska undersökningar belägger hur undervisningsproblem och elevers svårigheter skiftar mellan olika rektorsområden och skolenheter. Den sociala miljön i vilken en skola arbetar har stor betydelse för mängden och arten av svårigheter i arbetet som eleverna upplever. Strävan att uppnå lika utbildningsmöjligheter måste därför innebära en medvetet selektiv resursfördelning, med förebyggande och behovsorienterad inriktning (Utbildningsdepartementet, 1974:53, kap, 8, s. 227)

Vidare kan man i rapporten läsa att den allmänna strävan i samhället var att ge den enskilde individen ansvar, medinflytande och meningsfulla och utvecklande arbetsuppgifter. SIA-rapporten ställde sig tvekan till om dessa syften skulle kunna uppnås genom endast isolerade kompensatoriska åtgärder. De påpekar istället vikten av att åtgärder görs på såväl organisations- som grupp- och individnivå (Utbildningsdepartementet, 1974:53).

2.4.2 Åtgärdsprogram enligt Skolverket (2001)

Skolverket (2001) tar i skriften *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram (2001)* upp hur skolor kan arbeta med åtgärdsprogram och från och med den 1 januari 2001 omfattas alla skolformer, undantaget förskoleklass och vuxenutbildningen, av kravet att upprätta åtgärdsprogram. Man betonar vikten av att elevens svårigheter ses utifrån ett relationellt perspektiv och att eleven är i ett inkluderat sammanhang. I ett betänkande från LÄSK-projektet, där LÄSK står för läs- och skrift, (Utbildningsdepartementet 1997:108) kan man läsa:

Det viktigaste syftet med åtgärdsprogrammet är att påverka förutsättningarna för det enskilda barnets aktiva deltagande i sin grupp eller klass ordinarie arbete oavsett vilket särskilt stöd han eller hon därutöver behöver (Utbildningsdepartementet 1997:108, s. 53).

Anledningen till att kartläggningen gjordes berodde på att Skolverket inte ansåg sig ha tillräcklig kunskap om förekomsten av åtgärdsprogram, programmens användbarhet och innehåll. Kartläggningen visade bland annat att var femte elev i behov av särskilt stöd inte fick det stöd de var berättigade till. Åtgärdsprogrammen var visserligen vanligt förekommande, men var fjärde elev saknade dokumenterad planering, uppföljning och utvärdering vilket tydde på att åtgärdsprogrammen inte nått full genomslagskraft. Dessutom dominerades åtgärdsprogrammen av ett individuellt perspektiv samtidigt som det relationella perspektivet oftast saknades. Delaktigheten hos elever och föräldrar hade blivit högre i och med åtgärdsprogrammet, men trots detta så kände majoriteten av eleverna inte att de hade någon möjlighet att påverka besluten som togs vid upprättandet av åtgärdsprogram.

Trots bristerna visade studien ändå vissa positiva effekter. Åtgärdsprogrammen var betydelsefulla för det pedagogiska arbetet på skolorna. Resurs- och ansvarsfördelning dels mellan pedagogerna på

skolan, men också mellan hem och skola blev tydligare och skolorna var mindre beroende av externt expertstöd (ibid.)

2.4.3 Åtgärdsprogram enligt Skolverket (2008)

2008 ger Skolverket ut *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Anledningen till att skriften ges ut är flera, bland annat har det visats sig att skolor ibland har svårigheter att utföra de utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogrammet. Ett annat skäl är att många skolor fortfarande utgår från ett individbaserat perspektiv vid upprättandet av åtgärdsprogram. Dessutom har man noterat att de åtgärdsprogram där vårdnadshavare och elev aktivt deltar ger betydligt bättre resultat än de åtgärdsprogram som upprättas utan denna kommunikation.

I skriften påpekas vikten av uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammen. Vid denna uppföljning ska skolorna utvärdera den egna organisationen, dess kompetenser och arbetssätt så att den främjar för en god lärandemiljö för alla elever. I en god lärandemiljö ska alla elever, så långt det är möjligt, vara inkluderade och undervisningen ska anpassas efter varje elevs skilda behov så att alla elever känner sig delaktiga i ett meningsfullt sammanhang.

Om det framkommer att en elev är i behov av särskilt stöd är det rektors ansvar att se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska skolan kartlägga vilken form av stöd som behövs. Därefter ska åtgärdsprogram upprättas. Utredningen ska alltså inte ingå i åtgärdsprogrammet, utan vara ett eget dokument.

I åtgärdsprogrammet på både grund- och gymnasienivå ska man relatera till läroplaner och kursplaner och sätta upp både långsiktiga och kortsiktiga mål. Det ska tydligt framgå vilka åtgärder som ska vidtas, hur de ska följas upp och när och hur de ska utvärderas samt vilka som är ansvariga för genomförandet av åtgärderna. Vikten av att man i åtgärdsprogrammet utgår från elevens förmågor och intressen påpekas. I uppföljningen av åtgärdsprogrammet är det viktigt att man i samarbete med elev och målsmän utvärderar om stödet motsvarar elevens behov. Om det visar sig att stödet inte är tillräckligt ska skolan besluta om ytterligare utredningar (ibid).

2.4.4 Stödteam

Åtgärdsprogram är en stor och viktig del av arbetet med barn i behov av stöd. Detta kan innebära att personalen från stödteamet på skolan vid behov kan hjälpa till att starta upp arbete, presentera olika modeller på åtgärdsprogram och strukturera arbete utifrån problem som finns. Dessutom finns det möjlighet att få handledning om hur man ska arbeta med åtgärdsprogram, om hur långsiktiga och kortsiktiga mål och delmål ska sättas upp samt hur ansvaret inom arbete kan fördelas. I Skolverkets skrift *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (Skolverket, 2001) står det att läsa att åtgärdsprogram är en viktig informationskälla om elevens skolsituation samt att det ger information om medel och metoder som skolan arbetar med för att ge eleven stöd. Det är mycket viktigt när eleven byter skolform. Innan skolan i samverkan med eleven och familjen kan upprätta ett åtgärdsprogram måste elevens svårigheter identifieras och fastställas. Personalen från stödteamet kan bistå lärare med olika identifikationsinstrument inom pedagogisk kartläggning, som observationer av interaktioner i klassrummet och intervjuer, samt standardiserade och icke-standardiserade tester (ibid.) D- Wester (1996) skriver att i vissa situationer när åtgärdsprogram upprättas så finns det behov av att komplettera den pedagogiska utredningen med medicinsk,

psykologisk eller social utredning. I sådana fall kan skolorna vända sig till centrala stödteam där det finns samlad spetskompetens på olika områden och de kan få hjälp med olika typer av utredningar. Om behovet finns kan personalen från stödteamet ge lärare stöd om hur utvecklingssamtal ska genomföras för att skapa en bra kontakt med eleven, föräldrar och läraren (ibid.).

2.5 Åtgärder och adekvata hjälpmedel

Lärarna bör ha kunskaper om dyslexi och om olika inlärningsmetoder. För att lämplig pedagogik skall kunna tillämpas måste olika undervisningsmetoder finnas i skolan liksom möjlighet till anpassad inkluderande visuell och/eller auditiv inlärningsmöjlighet. Specialpedagogisk hjälp är ofta nödvändig. Det måste likaså finnas hjälpmedel för denna undervisning såsom datorer och läroböcker på band. (Frisk, 2007, s. 298)

För att elever med läs- och skrivsvårigheter ska kunna följa undervisningen måste han/hon använda sig av speciella strategier. Med kompensatoriska åtgärder menar Jacobson (2007) medel som hjälper individen att kringgå sina svårigheter. Han delar in kompensationen i en inre (intern) kompensation, som är den egna individens vägar runt sina svårigheter, och en yttre (extern) kompensation som omfattar åtgärder för att stödja personer med läs- och skrivsvårigheter. Ett exempel på inre kompensation är utveckling av mycket god avlyssningsförmåga eller en visuell inlärningskanal (Jacobson, 2007).

De elever som kompenserar sina brister och utvecklar ett aktivt lyssnande kan man hjälpa genom att berätta på ett engagerande sätt. Man kan banda vissa avsnitt av lektioner eller erbjuda eleven stödanteckningar eller OH-bilder. Eleven bör få tillgång till inlästa/inspelade läromedel/skönlitteratur på band eller CD. Till den externa kompensationen räknas tekniska hjälpmedel som är datorbaserade till exempel ordbehandlingsprogram med rättstavningskontroll, talsyntes, skärmläsare och anteckningshjälp till exempel Alpha Smart, eBeam, eller Mimio (Carlström 2007).

Föhrer och Magnusson (2003) beskriver datorn som ett kompensatoriskt hjälpmedel som har underlättat mycket för barn med läs- och skrivsvårigheter. Förr såg man datorn som ett pedagogiskt hjälpmedel. Datorn användes mest till att öva färdigheter som till exempel fonologisk medvetenhet, avkodning, etc. Numera används dock datorn mer och mer som ett kompensatoriskt hjälpmedel. Datorbaserad teknologi är en enorm resurs för en individ som kan "kringgå sina läs- och skrivsvårigheter för att kunna visa sina kunskaper och utnyttja sin fulla intellektuella förmåga" (Föhrer & Magnusson, 2003, s. 24). I datorerna finns ordbehandling och stavningskontroll, vilket hjälper eleverna med grammatik och stavning så att de till fullo kan koncentrera sig på innehållet i texten. I ordbehandlingsprogram finns dessutom ofta autokorrigeringsfunktion. Denna kan ställas in så att ord som skribenten ofta skriver fel på automatiskt rättas. I vissa ordbehandlingsprogram finns dessutom synonymordlistor som ger hjälp för dem som har svårt att hitta ord. Datorer med ordbehandlingsprogram har enormt värde för barn med dyslexi. De ger eleven möjlighet att träna avläsningsteknik, ljudosäkerhet, ord- och läsförståelse samt textbehandling. Elever med läs- och skrivsvårigheter har dessutom ofta svårigheter med att skriva för hand, vilket gör datorn till ett ovärderligt hjälpmedel (Föhrer & Magnusson, 2003). Datoranvändning gör att det blir roligare att använda sig av skriftspråket, poängterar Rygvold (2001). Datorutskriften ser snygga ut och det bidrar till att det blir mera lustbetonat att uttrycka sig skriftligt (ibid.).

Ett annat bra kompensatoriskt hjälpmedel, som beskrivs av Föhrer och Magnusson (2003), är talsyntes. Talsyntesen kan vara mycket användbar för elever med ordavkodningsproblem. Texten visas på dataskärmen och läses samtidigt upp med talsyntes. Härigenom får eleven möjlighet att upptäcka grammatiska fel, felstavade ord, bristande meningsbyggnad i texten med mera. Alla elever

har inte nytta av talsyntes i samma utsträckning därför att vissa blir störda av att både lyssna och höra. I detta fall, precis som med alla kompensatoriska hjälpmedel, behövs det kunskap om elevens diagnostiska profil och effekter av kompensatoriska hjälpmedel. För att underlätta inhämtning av kunskap som ska tas in via läsning kan man använda sig av elektroniska texter som på ett enkelt sätt kan förändras efter användarens behov genom att ändra på styckeindelning, föra egna anteckningar, ändra typsnitt och storlek. På det sättet kan eleven göra en individuellt anpassad sammanfattning av texten. Det finns möjlighet att koppla in programvaror som gör texten interaktiv och eleven kan själv välja hur han vill interagera med den elektroniska texten (ibid.).

Den moderna tekniken har onekligen många fördelar när man arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, enligt Föhrer och Magnusson (2003), men läraren bör vara uppmärksam på en del fallor. Exempelvis ska stavningskontroll, som är en del av ordbehandlingsprogrammet, hjälpa elever att hitta felaktiga tangenttryckningar, men det fungerar inte lika bra för de stavfel som dyslektiker gör. När felstavningen skiljer sig mycket från det avsedda ordet blir det svårt för programmet att ge ett riktigt förslag. Dyslektiker brukar ha svårt att välja bland ändringsförslagen och ibland ges det inte alls några förslag. För att klara av stavningskontrollernas begränsningar behöver eleverna få tydliga instruktioner om hur de ska använda stavningskontrollen och de bör därför lära sig strategier om vad de ska göra om det felstavade ordet inte identifieras eller om de inte hittar det avsedda ordet bland rättningförslagen. Många dyslektiker blir hjälpta om talsyntes kopplas till stavningskontrollen och orden i listan blir upplästa (ibid.).

Vidare ger Föhrer och Magnusson (2003) ett förslag på att ytterligare minska antalet stavfel genom att kombinera ordbehandlare med ordprediktion. Ordprediktionsprogram visar en lista med förslag på ord när man har skrivit in en bokstav. Efter en tid lär sig programmet vilka ord som är mest frekventa hos användaren och de orden kommer upp bland de första förslagen. En annan förbättring för dyslektiker är att man kan koppla talsyntes till ordprediktionsprogram och få ordförslagen upplästa, vilket underlättar urvalet. De eleverna som har mycket stora svårigheter kan använda sig av taligenkänningsprogram som är ”en avancerad teknologi som ger dåliga skrivare nya möjligheter att producera längre och kvalitativt bättre texter” (Föhrer & Magnusson, 2003, s.87). Programmet gör det möjligt att producera texter genom att eleven dikterar i stället för att skriva. Higgins och Raskins undersökning, som beskrivs i Föhrer och Magnusson (2003), har visat att taligenkänning inte enbart fungerar som ett kompensatoriskt hjälpmedel utan även som ett pedagogiskt sådant därför att det visat sig att elevernas ordigenkänning och läsförståelse förbättrades betydligt när de använde sig av taligenkänning. Det största problemet kring programmet är att det är tidskrävande att lära sig systemet och att det inte passar för de yngsta eleverna.

Det är viktigt att poängtera att undervisning där datorn används blir stimulerande och omväxlande och det finns möjlighet att ge varje elev individuellt utarbetad träning efter elevens specifika behov. Motoriska svårigheter syns inte på dator och det är lätt att rätta stavfelen och få en prydlig text. Datorn är en tyst partner i inlärningsituationen och eleven behöver inte känna sig förnedrad i samband med misslyckanden (Gillberg & Ödman, 1995). För att datorbaserad teknologi ska fungera bra ställs det stora krav på elevens datorkunskaper, vilket innebär en systematisk undervisning om datorn, tangentbordsträning, utbildning i speciella programvaror och tillgång till datorsupport på skolan. Naturligtvis ska specialpedagogerna och lärarna även gå igenom en relevant utbildning på området. God planering och möjlighet att få hjälp av någon som har kunskap och utbildning i datorbaserad teknologi avgör om arbetet ska lyckas eller inte, enligt Sämfors (2007). Alla hjälpmedel behöver dock inte vara så avancerade. Även enkla saker som läslinjal, bandspelare och penngrepp kan vara värdefulla hjälpmedel (Föhrer & Magnusson, 2003).

För elever som har svårt att läsa kan talböcker och läromedelskassetter vara värdefull hjälp i

skolarbetet. Undersökningar visar dock att en del elever behöver en långsammare uppläsningstakt för att kunna tillgodogöra sig innehållet på ett tillfredsställande sätt (Föhrer & Magnusson, 2003). Carlström (2007) skriver att talböcker och läromedelskassetter brukar användas för att kompensera lässvårigheter. Talböcker och kassettböcker är inlästa på band och det finns både skön- och facklitteratur, barn- och ungdomsböcker samt läromedel och böcker på främmande språk att välja emellan. Talböckerna ger elever med lässvårigheter tillgång till litteratur som de annars inte skulle kunna läsa och de kan med fördel användas för lästräning. Till de praktiska problemen tillhör att få tag på de nya talböckerna när de gamla är utlästa samt att skaffa de tryckta versionerna av talböckerna. Föhrer och Magnusson (2003) poängterar att numera används i stor utsträckning den digitala tekniken vid inspelning av litteratur. Den nya tekniken så kallad DAISY - teknik (digitalt audiobaserat informationssystem) innebär att inspelade texter är lagrade på cd-rom skivor och kan läsas med hjälp av dator eller så kallad Daisyspelare. Fördelen med Daisy-tekniken, jämfört med läromedelskassetter eller talböcker, är att man kan bläddra mellan olika rubriker och börja på ett rätt avsnitt, markera viktiga delar av talboken och sedan lyssna till markeringarna samt skriva egna anteckningar och sätta egna bokmärken. Eleven kan förändra hastigheten på avlyssningen utan att det påverkar kvalitén på inspelningen. Ytterligare en fördel är att det får plats upp till 50 timmars inläst text på varje skiva, vilket motsvarar 33 kassetter. Det är dock viktigt att komma ihåg att tillgång till en inläst text inte alltid förbättrar förståelsen därför att många läromedelstexter är informationspackade och innehåller för eleven svåra ord (ibid.).

Stödinsatser i form av tekniska hjälpmedel ska endast vara ett kompensatoriskt hjälpmedel och de får inte ersätta den personliga kontakten med läraren. De bidrar till att elever med läs- och skrivsvårigheter kan inkluderas i den ordinarie undervisningen på ett smidigt sätt. Dessutom blir skolarbetet roligare och motivationen ökar, med även de bästa tekniska hjälpmedlen kan inte ersätta en duktig pedagog (Carlström, 2007). Eftersom användningen av tekniska hjälpmedel måste integreras med i undervisningen krävs det att lärarnas kunskaper om kompensatoriska hjälpmedel och om hur man anpassar tekniken för individens speciella förutsättningar måste förbättras. Det är viktigt att komma ihåg att behovet av kompensatoriska hjälpmedel förändras för många elever när deras förmågor utvecklas. Därför måste läraren göra individuella anpassningar i takt med elevens utveckling. Med modern teknik kan man hitta individuella tekniska lösningar för olika individer som befinner sig på olika nivåer (Jacobson, 2007). Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att det inte ger några bra resultat om man endast förlitar sig på arbete med dator, skriver Föhrer och Magnusson (2003). Naeslunds studieprojekt, som nämns i Föhrer och Magnusson (2003), handlar om hur grundskoleelever med läs- och skrivsvårigheter klarar av ett självständigt arbete med datorstöd. Undersökningsresultaten har visat att sådana elever inte gynnas att arbeta med datorn hela tiden och att detta arbetssätt ibland förstärker deras svårigheter. Eleverna har svårt att hitta relevant information, är inte produktiva och klarar inte av att hitta det väsentliga i textmassan på grund av svag läsförståelse. Den bästa lösningen är att kunna kombinera traditionell lärarledd undervisning med individuellt anpassade kompensatoriska hjälpmedel (ibid.).

Utöver datorbaserade hjälpmedel kan ordböcker, lexikon och uppslagsverk på cd-romskivor vara bra för elever med läs- och skrivsvårigheter som kan ha svårt att hitta i vanliga böcker. På cd-romskivan kan man använda sökfunktioner som underlättar. En annan typ av hjälpmedel är översättningspennan som fungerar som en handskanner och översätter inskannade ord från till exempel svenska till engelska. Det inlästa ordet läses sedan upp med talsyntes. Ett fickminne kan också vara ett bra studiehjälpmedel. Ett fickminne är en minibandspelare som eleven kan använda för att göra anteckningar (Föhrer & Magnusson, 2003). Det finns många hjälpmedel att välja emellan och man ska vara medveten om att alla hjälpmedel inte passar alla elever och det är viktigt att hitta de individuella lösningarna för den enskilde eleven (ibid.).

För att förbättra studiesituation för elever med läs- och skrivsvårigheter bör man även granska arbetssätt och frågor kring studiemiljön. Exempelvis brukar läxor utgöra ett stort problem för dessa elever och då kan man förbereda läxorna i skolan genom att hjälpa eleven att hitta det som är viktigaste i texten. Elever med läs- och skrivsvårigheter bör erbjudas undervisning i studieteknik (Carlström, 2007).

Läs- och skrivsvårigheter kan till en viss del förebyggas om insatserna sätts in så tidigt som möjligt. Rygvold (2001) menar att dessa insatser ska stärka elevens kompetens genom att man arbetar med språket redan från tidiga skolåren. Om en elev uppvisar läs- och skrivsvårigheter kan man erbjuda eleven en intensiv läskurs som syftar till att förbättra elevens läs- och skrivfärdigheter. Kursen innebär att eleven arbetar intensivt med läsning och skrivning både i skolan och hemma under tre till sex månader. Eleven gör frivilligt upp ett kontrakt med skolan och inriktar medvetet sina arbetsinsatser på det han inte kan. Läskurserna har blivit populära eftersom den traditionella specialundervisningen har fått mycket kritik. Rygvold (2001) skriver att kritiken mot den traditionella uppläggningsmetoden av specialundervisningen kritiserats på flera punkter bland annat att undervisningsmetoderna inte har varit genomtänkta, att undervisningen inte alltid anpassats till den enskilda elevens behov samt att den ibland genomförs av obehörig personal. Det har även kritiserats att specialundervisning ofta genomförs på bekostnad av ämnena som eleven är intresserad av. Det har visat sig, skriver Rygvold (2001), att läskurserna har blivit mycket eftertraktade eftersom de upplevs som mer effektiva än traditionell specialundervisning.

Lärare som undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi måste samarbeta på flera plan. Rygvold (2001) menar att det är ytterst viktigt att de samordnar sin undervisningsplanering och diskuterar vilka krav som är rimliga att ställa för eleverna. De bör veta elevens starka och svaga sidor och utifrån denna kunskap bör de planera undervisningen. Det är viktigt att veta hur mycket en elev klarar av att arbeta självständigt med läsning och hur mycket som ska förmedlas på annat sätt, till exempel genom att lyssna på inlästa läroböcker. Lärarna måste vara överens om när och hur arbetet kan ersättas eller kompletteras med muntliga framställningar samt hur och vad i skriftliga arbeten som ska rättas. Samarbetet lärare emellan bör förstärkas av andra experter (ibid.).

En viktig del kring åtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter handlar om samarbete med föräldrarna, skriver Rygvold (2001). Föräldrarna ska informeras om hur eleven bedöms samt hur undervisning bedrivs både till form och innehåll. De ska uppmuntras och vägledas hur de kan stötta sina barn och när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter rekommenderar man att införa gemensamma läsoplevelser ända upp i tonåren (ibid.).

2.6 Inkludering

I Utbildningsdepartementet 1999:63, § 9:1, kan man läsa att det inte längre finns behov av andra skolformer än ”den reguljära skolformen” (s. 191). Skolan idag ska vara en plats där alla elevers behov kan mötas. Elever ska inte längre exkluderas i enskilda insatser, istället ska alla elever i behov av särskilt stöd få tillgång till det stödet i sina ordinarie klasser. Det är inte längre eleven som ska anpassas till skolan utan skolan som ska anpassas för att kunna möta alla barns behov och förutsättningar. För att klara detta måste skolan tillvarata och bygga sin verksamhet på att elever är olika och har olika behov. Undervisningen måste därför differentieras för att passa alla elever (ibid.).

Begreppet inkludering är relativt nytt och har ersatt ordet integrering. Tidigare, fram till 1990-talet, pratade man om att integrera barn som var avvikande på olika sätt i skolan. Integrering tyder enligt

Nilholm (2003) på att man ska sammanföra något som redan är uppdelat. Detta innebär att man förstärker tanken av att avvikande eller bristfälliga elever är annorlunda och att de inte ryms inom begreppet normalitet och att de ska integreras med de vanliga, normala eleverna. Integrering handlade ofta om att elever i behov av särskilt stöd placerades i samma lokaler som ”normala” elever. Därmed inte sagt att de hade så mycket med varandra att göra. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) beskriver att integreringen i vissa fall endast består i delade lokaler, så kallad lokalintegrering.

Skidmore (2004) beskriver hur begreppet inkludering (från engelskans inclusion) lanserades på 1990-talet. Inkludering betyder att alla elever, oavsett vilka svårigheter de har ska vara delaktiga i utbildningen. Själva inkluderingssidén går ut på att göra skolan till en så dynamisk miljö att den blir optimal för alla elever (ibid). Inkludering bygger på en idé om mångfald, skriver Nilholm (2003) i *Perspektiv på specialpedagogik*. Skolan ska organiseras utifrån den mångfald som råder i skolmiljön. Det är skolan som ska anpassas till mångfalden av elevers olikheter och inte avvikande eleverna som ska anpassas till skolan (ibid.). Idén om inkludering är officiellt och internationellt antagen genom Salamancadeklarationen, (Svenska UNESCO-rådets skriftserie, 2006). Synsättet har förändrats från att det är individen som ska förändras till att det är skolan som ska förändras så att alla elever passar in (Tideman m.fl. 2004). Idag när man diskuterar skolans anpassning till elever använder man termen inkludering i stället för integrering.

Saloviita (2004) skriver i *En skola öppen för alla* att skolvärlden historiskt sett har varit uppbyggd runt tanken att barn åtskiljs. Detta synsätt håller dock på att förändras. Han menar att specialpedagogik är en stödfunktion och inte en fysisk plats och därför kan stödundervisningen komma till eleven i klassen istället för att eleven ska gå till specialpedagogen. När specialpedagogisk hjälp ges i klassrummet exkluderas eleven inte utan kan stanna i klassen och får det stöd han eller hon har behov av i ett inkluderat sammanhang. Saloviita (2004) påpekar även att det inte finns några vetenskapliga belägg för att elever som segregeras från klassen för att få specialpedagogiskt stöd utvecklas mer än de elever som får stödet i klassen.

Tideman m.fl. (2004) diskuterar i boken *Den stora utmaningen om att se olikhet som en resurs i skolan* hur synen på barn med skolsvårigheter har förändrats beroende på vilka värderingar som finns i samhället. Idag märker vi att antalet barn i behov av stöd har ökat i skolan. Troligtvis ställer skolan högre krav jämfört med hur det var förr i tiden men samtidigt har vi blivit mer uppmärksamma på att identifiera de elever som inte klarar av skolans krav på samma nivå som de flesta eleverna. Att få en diagnos innebär många gånger att eleven får tillgång till extra stöd, men det är viktigt att inte glömma individen bakom diagnosen. Själva diagnosen ska inte vara porten till stöd utan eleven borde få stöd när den behöver det. Tyvärr är det många gånger så att ”en diagnos i kombination med ett aktivt föräldraskap har fungerat som dörröppnare för specialpedagogiska insatser” (Tideman m.fl. 2004, s.133).

Man kan se på elever i behov av särskilt stöd på två sätt enligt Tideman m.fl. (2004). Det första sättet innebär att svårigheterna ligger hos individen. Det är individen som måste kompenseras. Det andra perspektivet ses från en social synvinkel. Där är det skolorganisationens ”patologi” (Tideman m.fl. 2004, s. 26) som gör att behov uppstår. Skolorganisationen har inte kapacitet att möta varje enskilt barns behov utan fokuserar på massundervisning. Om den enskilde eleven inte passar in i systemet riskerar den att bli utstött eller betraktad som handikappad. Författarna menar dock att detta egentligen inte är ett tecken på elevens brister utan istället ett tecken på systemets brister.

Skolan är den miljö där barns svårigheter oftast uppdragas – inte för att barnen nödvändigtvis ”har” problem, utan för att skolan vid varje tidpunkt kräver vissa sätt att fungera (Tideman m.fl. 2004, s. 16)

Ainscow (2003) skriver i "Would it work in the theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field" att det individuella perspektivet fått mycket kritik på senare tid. Vi har gått från att historiskt sett se eleven som problemet till att se att det kan vara faktorer runt eleven som kan ge upphov till svårigheterna. Författaren poängterar vikten av att man som lärare är mer kritisk och reflekterande över sitt eget undervisningssätt. Lärarna måste kunna utvärdera olika aspekter av sin undervisning samt vara villiga att förändra sitt arbetssätt för att kunna möta alla elever. Ainscow (2003) har de senaste åren arbetat i ett projekt som går ut på att undersöka hur skolan kan utvecklas till att kunna möta alla elever, det vill säga hur skolan kan vara en plats där alla elever är inkluderade.

Normalitetsbegreppet är viktigt när man tar upp frågor om inkludering. Tideman m.fl. (2004) poängterar att normer och värderingar för vad som anses vara normalt skiftar över tid. För att man ska kunna avgöra om något är onormalt måste man först definiera vad som är normalt. Historiskt sett har man kunna se förändringar ifråga om vilka individer eller grupper som ansetts onormala. De som inte passat in i normalitetsbegreppet har ansetts onormala. Segregerande åtgärder för att skilja det onormala från det normala har varit vanliga. Begreppen normalt eller onormalt beror på hur vi konstruerar verkligheten (ibid.).

I Svenska UNESCO-rådets skriftserie (nr. 2, 2006) kan man läsa en uppdaterad version av Salamancadeklarationen (Salamancadeklarationen och Salamanca + 10). I denna kan man läsa att alla skolor ska erbjuda plats för alla elever. Grundtanken är att alla elever ska undervisas tillsammans oberoende av eventuella skillnader. Studier har visat att integrering av barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie skolan varit mycket lyckosamt. Det har visat sig att det är i denna miljö som barn i behov av särskilt stöd når bäst studieresultat. Det är också i den integrerade skolan som de blir mest delaktiga i samhället. Inlärningsmetoder och inlärningsstemon måste naturligtvis anpassas efter elevernas olika behov. En integrerad skola skapar inte bara bättre studieresultat, utan även en förståelse och solidaritet mellan elever i behov av särskilt stöd och deras klasskamrater (Svenska UNESCO-rådets skriftserie nr 2, 2006)

Alla verkar dock inte odelat positiva till inkluderingsidén. Zetterqvist Nelson (2003) skriver i *Dyslexi – en diagnos på gott och ont* om kritiken som Svenska Dyslexi- stiftelsen/föreningen riktat mot skolornas inkluderade synsätt. De menar att när man arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter måste man arbeta kompensatoriskt och med en till en undervisning för optimalt resultat (ibid.).

Kategoriskt respektive relationellt perspektiv kan kopplas till begreppet inkludering. I det kategoriska perspektivet ser man, enligt Persson (2001) i *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, eleven som bärare av problem, elev *med* svårigheter. Undervisningen är kortsiktig och går ut på att kompensera för elevens svårigheter. I ett kompensatoriskt perspektiv exkluderas eleven ofta från klassen för att få specialundervisning någon annanstans till exempel en till en undervisning hos specialpedagogen. Ahlberg (2001) menar i *Lärande och delaktighet* att det kompensatoriska synsättet ofta handlar om att elever får öva på moment de inte kan om och om igen. Detta för att eleven ska nå upp till samma nivå som kamraterna. Hon påpekar dock liksom Saloviita (2004) att detta kompensatoriska synsätt inte lett till önskvärda resultat i undervisningen. I det relationella perspektivet ser man eleven utifrån begreppet elev *i* svårigheter. Persson (2001) anser att svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser. Planeringen är långsiktig och pedagogerna får kvalificerad hjälp att planera in elevens undervisning inom klassens ram (ibid.).

Nilholm (2003) menar att ett relationellt perspektiv på pedagogiken är att föredra. I det relationella perspektivet är elevens svårigheter inte individdbunda utan kan uppstå på grund av andra faktorer som till exempel hela lärandemiljön eller hemförhållanden. Ett relationellt synsätt på pedagogiken

innebär att man arbetar mot ”en skola för alla” där begreppet *inclusion* är centralt. Skidmore (2004) skriver att Sebba och Ainscow definierar *inclusion* i *International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues* (1996) på följande sätt:

Inclusion describes the process by which a school attempts to respond to all pupils as individuals by reconsidering its curricular organisation and provision. Through this process, the school builds its capacity to accept all pupils from the local community who wish to attend and, in so doing, reduces the need to exclude pupils (Skidmore, 2004, s.23).

Av definitionen framgår att inkludering är en process och detta innebär att det tar tid att uppnå en situation där skolan är anpassad för alla. Skolverksamheten måste genomgå organisatoriska förändringar. Det krävs ett lärande klimat med innovativt tänkande där lärarkåren känner en samhörighet och strävar för ett gemensamt uppdrag — att arbeta mot ”en skola för alla”. En av svårigheterna med inkludering är hur man ska strukturera undervisningen så att eleverna kan uppnå målen. Skidmore (2004) refererar till Clark m.fl. som beskriver vilka hinder som uppstår när man utvecklar skolverksamheten mot ”en skola för alla”. Trots att författarna grundar sina iakttagelser på situationen i Storbritannien är deras slutsatser allmängiltiga. När man strävar mot en inkluderande skola så finns det två motsägelsefulla mål som utbildningen bör uppfylla och där uppstår en konflikt. Skolans uppdrag är att garantera varje individ rätt till utbildning och skapa förutsättningar för individens utveckling. Svårigheter uppstår därför att elever är mycket olika — de har olika fallenheter, egenskaper och förutsättningar för att skaffa sig en utbildning, men trots detta ska alla uppnå någorlunda skaplig utbildningsnivå så att de kan klara sig i samhället (ibid.).

Att anpassa undervisningen till elever i behov av stöd kräver enligt Skidmore (2004) ett aktivt arbete med att modifiera utbildningens innehåll och det fordrar välgenomtänkta skraddarsydda undervisningsmetoder. Sådana förändringar bygger på en stor satsning på kompetensutveckling bland skolans personal och det handlar ofta om förändringar i skolans kultur, ett ändrat tänkesätt och även en ändrad terminologi. I ”en skola för alla” ser man elevers möjligheter i stället för att se deras problem. Man är medveten om att alla elever inte kan nå målen men alla kan utvecklas och alla kan bidra med någonting. Det finns tre anledningar till att alla barn ska vara inkluderade, enligt Skidmore (2004):

- Alla individer är olika.
- Alla tillhör.
- Alla kan lära.

Ett sätt att arbeta mot inkludering, som Skidmore (2004) presenterar i sin bok *Inklusion the dynamic of school development*, handlar om hur man bedömer elever. I Dawnland School i Storbritannien bedöms elever för det som de har uppnått och för det som förväntas av dem och inte för deras allmänna kunskaper. Ett sådant synsätt skulle bidra till att en skola kan ses som en plats för alla oavsett vad eleven kan och vilka utvecklingsmöjligheter eleven har (ibid.).

Nilholm (2003) menar att om man tittar på dagens skola så ser man att skolor arbetar väldigt olika med pedagogik. Många skolor arbetar fortfarande utifrån ett kompensatoriskt synsätt där bristerna ligger hos eleven och det är eleven som ska få hjälp av en specialpedagog för att komma till rätta med sina problem (ibid.). Haug (1999) skriver i *Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway*:

The dominant understanding of special education needs has its point of departure in the medical, pathological paradigm; the most common notion is that learning problems have an individual medical, psychological or social origin. The students *are* the problem — they own the problem and must be individually treated to get rid of it. The alternative understanding is to treat these problems as a consequence of historical and social constructions of the school and the school system (Haug, 1999, s. 235).

Det är glädjande att allt fler skolor successivt övergår till ett relationellt perspektiv på pedagogiken där elevens svårigheter inte ses bundna till individen utan de kan uppstå på grund av andra faktorer som till exempel hela lärandemiljön eller hemförhållanden. Hela arbetslaget är ansvarigt för specialpedagogiska insatser i arbetet med eleven. Ett relationellt synsätt på pedagogiken innebär att man arbetar mot ”en skola för alla” (Saloviita, 2004).

2.7 Den specialpedagogiska rollen

Normell, (2002) skriver att ordet pedagog har sitt ursprung i grekiskans paidagogos där pais betyder barn och agogos betyder ledare. Ursprungligen var paidagogos de slavar som följde barnen till och från skolan. Alltså en pedagogisk följeslagare.

Nu, nästan 2000 år senare, börjar vi åter närma oss den ursprungliga betydelsen av ordet. En pedagog är inte längre någon som ska lära ut. Pedagogens huvuduppgift är istället att ”följa eleven till de ställen där kunskap finns och på vägen undanröja olika hinder som kan uppstå för lärandet” (Normell, 2002, s. 41)

I Utbildningsdepartementet 1999:63 § 9:2 kan man läsa att specialpedagogens roll har breddats och fördjupats.

Specialpedagogen förväntas – förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig knytning till skolans ledning (Utbildningsdepartementet 1999:63 1 9:2, s. 193).

Specialpedagogen ska arbeta på såväl individ- som grupp- och organisationsnivå. Han/hon ska även samarbeta med andra instanser för att inhämta sådana kunskaper om elevers behov som är relevanta för det pedagogiska arbetet runt eleven. Han/hon har en viktig funktion i att påverka, analysera och utvärdera hur stödet runt elever i behov av särskilt stöd fungerar (ibid.).

Specialpedagogen ska stötta enskilda lärare eller arbetslag. Att verka för utveckling både inom den egna organisationen men också mellan skolan och hemmet tillhör också rollen. Dessutom ska specialpedagogen göra kartläggningar, utredningar och observationer samt upprätta åtgärdsprogram utifrån ”elevens kunskaper, färdigheter och behov” (ibid. s. 193).

Specialpedagogen har en viktig roll i skolans kvalitetsarbete när det gäller att följa upp och utvärdera skolans verksamhet. Tillsammans med rektorn ska han/hon se till att elever i behov av särskilt stöd får ett adekvat stöd genom såväl förskola som grundskola och gymnasieskola. Det yttersta ansvaret ligger hos rektorn, men specialpedagogens unika kompetens utgör ett viktigt stöd för skolans ledning (ibid.).

Nilholm (2003) definierar specialpedagogik enligt följande:

Om vi talar om pedagogik så kanske vi syftar på ett undervisningssätt eller en verksamhetsform, och då kommer specialpedagogik att betyda speciella undervisningssätt och speciella undervisningsformer. Kanske är detta en kärna i specialpedagogiken, dvs. att det man gör är speciellt i förhållande till det normala dvs. pedagogiken (Nilholm, 2003, s. 9).

Nilholm, (2003) ger tre olika forskningsperspektiv på specialpedagogisk verksamhet. I ett kompensatoriskt synsätt på specialpedagogikens uppgift kompenserar man brister hos individen. Problemen tillskrivs individen och förklaringar till elevens svårigheter söks inom psykologi och

neurologi. Normalitetsbegreppet är centralt och man skiljer det normala från det onormala. Diagnostisering är ett viktigt begrepp därför att utifrån diagnoser skapar man metoder för att kompensera för problemet. Ett kompensatoriskt perspektiv har haft och har fortfarande en dominerande position inom specialpedagogik, men man ser ett ökat inflytande av det kritiska perspektivet som tar sina utgångspunkter i en kritik av det kompensatoriska perspektivet (ibid).

Framväxten av det kritiska perspektivet i forskningen om specialpedagogik grundas enligt Nilholm (2003) i *Perspektiv på specialpedagogik* på identitetspolitik vilket innebär att alla har rätt att bli erkända i sin olikhet. Man pratar om en skola för alla oavsett elevernas olikheter. Olikheterna ses inte som ett problem hos en individ utan problemet ligger i miljön (skolan) som måste anpassas till individen. Orsaker till skolmisslyckanden ligger utanför eleven eftersom skolans uppgift är ”att vara en god miljö för den mångfald av olikhet som barn representerar” (Nilholm, 2003, s.39).

I det tredje perspektivet, som författaren kallar för dilemmaperspektivet, fokuserar man på utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet. Skolans uppgift är motsägelsefull – att lära eleverna liknande saker och fostra blivande medborgare och samtidigt förbereda eleverna för olika krav på arbetsmarkanden. Ett annat dilemma är att ge eleverna liknande kunskaper och erfarenheter och samtidigt anpassa utbildning till elevernas individuella förutsättningar, intressen och erfarenheter. Sådana utmaningar möter varje lärare dagligen i sitt arbete (Nilholm, 2003).

Tideman m.fl. (2004) presenterar olika lösningar på hur specialpedagogisk verksamhet organiseras på olika skolor, vilket har nära samband med perspektivval på skolpedagogiken. Om man tar ett kategoriskt perspektiv då fokuseras specialpedagogiska åtgärder på eleven som betraktas som en individ med svårigheter. Svårigheterna är bundna till eleven och specialläraren, specialpedagoger samt elevvårdspersonal är ansvariga för den specialpedagogiska verksamheten med eleven. I ett relationellt perspektiv på skolpedagogiken är inte elevens svårigheter individbundna. Svårigheter uppstår ofta i mötet mellan olika faktorer i uppväxt- och utbildningsmiljön (Persson, 2001). Arbetslag och alla lärare är gemensamt ansvariga för specialpedagogiska insatser i arbetet med eleven. Åtgärderna omfattar elever, lärare och hela lärandemiljön. Genom att arbeta med hela lärandemiljön och tänka att svårigheter kan ha sitt ursprung i relationer ser man på elevens svårigheter utifrån ett relationellt perspektiv. Resultaten av studier, som Tideman m.fl. (2004) beskriver visar dock tydligt att det kategoriska perspektivet dominerar idag även om man ser att flera skolor successivt övergår till ett relationellt perspektiv.

Tideman m.fl. (2004) skriver att i USA och England arbetar man med teoriutveckling för att finna en gemensam teori för specialpedagogik, en så kallad metateori. Anledningen att detta görs är att man vill finna nya former som ska ersätta det funktionalistiska tänkandet som ofta stannar på individ- eller micronivå. Problemen när man tänker i motsatt riktning är dock att tänkandet blir på macronivå det vill säga att tänkandet om skolan och undervisningen blir strukturalistisk, byråkratisk och standardiserad. Det krävs istället ett lösningsfokuserat och flexibelt synsätt på organisationen och specialpedagogens roll. ”Organisationen bör rymmas i ett tält och inte i ett palats” (Tideman m.fl. 2004, s. 28).

Tideman m.fl. (2004) betonar vikten av kontinuerligt samarbete mellan klasslärare och specialpedagog. Specialpedagogen borde få mera insyn i klassrumsverksamheten och ha en anknytning till den undervisningen som genomförs i klassrummet, vilket ökar tillhörigheten och helhets känslan för en elev som får extra stöd. Ibland kan det finnas en viss spänning mellan specialpedagogen och klassläraren därför att ”klassläraren anser sig vara professionell när det gäller *undervisningen i ett visst ämne* som då inkluderar både innehåll och aktivitetsformer, medan

specialpedagogen anser sig vara den som äger frågan när det gäller elevens behov av *viss form* av undervisning eller lärande” (Tideman m.fl. 2004, s.214). Man borde sträva efter att skapa ett bra samarbetsklimat i skolan där specialpedagogen inte är isolerad med sina elever från resten av lärarkåren utan samarbetar kontinuerligt med de andra lärarna och då blir handledningen en naturlig del av samarbetet (ibid.).

Asmervik (2001) ställer sig frågan i ”Vad är specialpedagogik?” om specialpedagogiken ska normaliseras. Han menar att svaret på frågan är både ja och nej. Ofta fokuseras det så mycket på vad eleven inte kan att man faktiskt glömmer vad den faktiskt kan. Det är självklart viktigt att arbeta med elevernas svagheter, men för den skull får man inte glömma möjligheterna. Ju mer vi förväntar oss att eleven ska klara desto mer klarar den faktiskt av (ibid.).

2.8 Skolmiljön

Skolan har historiskt sett varit en exkluderande miljö där endast de som anses normalbegåvade platsat. Under de senaste decennierna har dock betydelsen av att elever känner tillhörighet och gemenskap påtalats. Skolan har utvecklats från att vara ett linjärt skolsystem där alla ska lära samma saker på samma sätt, till att bli en plats där undervisningen individualiseras till varje elev i ett inkluderat sammanhang för att på så sätt skapa optimala förutsättningar för maximalt lärande (Egelund m.fl. 2006).

2.8.1 Historisk tillbakablick

Före 1800-talet hade man en moralisk och dömande syn på avvikande barn. De ansågs vara Guds straff för att föräldrarna exempelvis brutit mot kyrkans bud. Under 1800-talet började man alltmer att sätta termer på avvikande beteenden. Tidigare hade alla barn med avvikande beteenden sett som en grupp, men i och med att man började sätta termer på olika typer av funktionshinder kunde man också åtskilja dessa grupper från varandra och olika diagnoser började användas (Tideman m.fl. 2004).

Under 1900-talets början började man utveckla intelligenstest för att kunna urskilja barn med olika förmågor. På så sätt kunde man skilja ut de svagbegåvade barnen från ordinarie undervisning.

särskiljning måste göras. den normala undervisningen och de skolsvårigheter fick därmed en diagnos som behandling i avskiljdhet, insatser som motiverades (Tideman m.fl. 2004, s. 16).	Enligt den dominerade retoriken var det för de svagbegåvades skull som en Det var synd om dem som inte hade förmåga att hänga med i ansågs må bäst av att få vara för sig själva. Barn med avvikande och, som följ därav, undervisning och med att de var för de avvikandes bästa
--	--

Vid mitten av 1900-talet framkom kritik mot denna exkludering av elever och enhetsskolan utarbetades. Enhetsskolan arbetade efter ett heterogent perspektiv. Skälet var att ge eleverna förståelse för variationer. Detta var väldigt uppseendeväckande då samhället för övrigt fortfarande var väldigt klassindelad. Elever med sociala och intellektuella problem omfattades dock inte av det nya heterogena perspektivet eftersom de fortfarande uteslöts från den ordinarie skolverksamheten. Många fick ingen undervisning alls och andra gick i hjälpklasser eller segregerade specialskolor (ibid.).

Enhetsskolan övergick så småningom i grundskolan och på 1960-talet började man ifrågasätta denna segregering. Nu låg det istället på läraren att anpassa metod och innehåll efter elevernas

enskilda behov och förutsättningar. Grundskolan ersattes av folkskola och realskola och därmed skulle i princip alla elever undervisas tillsammans. Denna förändring väckte mycket reaktioner, speciellt hos realskolelärarna, eftersom de var rädda för att deras status skulle sjunka om de tvingades undervisa svagbegåvade elever (Egelund m.fl. 2006; Brynolf m.fl. 2007).

Egelund m.fl. (2006) skriver att och med 1969 års läroplan blir integrering ett viktigt begrepp. Integreringen handlade inte bara om att alla elever skulle gå i samma skola, det viktiga var att skolan skulle förändras så att elevers olikheter skulle bli en resurs. Skolan var nu en plats för alla, men under det följande decenniet kunde man se en kraftig expansion av specialundervisningen. Denna undervisning var av exkluderande art och vid utvärderingar hade man svårt att se några gynnsamma effekter av undervisningen. Detta var den främsta anledningen till att utredningen om skolans inre arbete (SIA) genomfördes. SIA-utredningen spelade en central roll i utformningen av LGR-80. I denna läroplan var det centrala budskapet att alla barn och ungdomar hade rätt till en utbildning anpassad efter deras egna förutsättningar. Dessutom skulle man arbeta förebyggande så att åtgärder kunde minimeras (ibid.).

På 1970-talet började integreringen av särskolan att ta fart. Integreringen stannade dock i de flesta fall vid lokalintegrering det vill säga att särskolan flyttade in i samma byggnader som den ordinarie skolan. På 1990-talet lanserades begreppet inclusion. Inclusion, eller inkludering, innebär att skolan ska vara en skola för alla, där alla elever, oavsett funktionshinder ska finnas i samma skola. Skolan ska utarbetas till att bli en så dynamisk miljö att den bli optimal för alla elever (Tideman mfl, 2004).

2.8.2 Dagens skolmiljö

Tideman m.fl. (2004) hävdar att det inte finns något definitivt i vad som är normalt eller avvikande. I stället är det så att vi konstruerar den verklighet vi lever i. Detta innebär att diagnoser och problemställningar kommer och går. Det som anses som normalt speglar de värderingar vi har och kan variera från en tid till en annan.

Skolan är den institution där elevers problem ofta uppdragas. Detta betyder i sig inte att eleven har problem, utan kan istället vara ett tecken på skolans oförmåga att hantera elever som inte följer normen (ibid.).

Lärarens roll är betydelsefull för att etablera goda relationer till eleverna. En bra lärandemiljö, trygghet och trivsel bidrar till elevens utveckling och förståelse för lärandeprocessen. Elevernas framgång i skolan påverkas av relationer, arbetssätt, förväntningar, tydliga mål och den fysiska miljön. Lärarens förhållningssätt till elever med särskilda behov påverkar hans bemötande med eleven, struktur och arbetssätt. Han måste sträva för att utveckla medvetenhet i hur han påverkar andra och hur han påverkas av andra människor. Det är viktigt att ha i tankarna att ens förhållningssätt kan skapa hinder eller möjligheter för individen. Genom ett konstruktivt samarbete med skolpersonal och elevvårdspersonal kan den som arbetar med barn i behov av särskilt stöd vidga sitt seende för att på så sätt kunna förstå och tolka det han ser. (Danielsson & Liljeröth, 1996).

I delrapport 2 *Elever i svårigheter* beskriver Jönsson och Tvingstedt (2002) elevers skolupplevelser från det första skolarbetet, den nuvarande skolsituation och specialundervisning. Enligt författarna ser eleverna skolan som enförmig. Eleverna anser att skolan är förutsägbar, saknar överraskningar, och att den därför inte är stimulerande. De säger också att skolans värld är fylld av oro och osäkerhet inför att inte klara sig jämfört med andra elever. De flesta av de intervjuade eleverna kände sig

osäkra inför skolans krav och förväntningar. Känslan av nyfikenhet och förväntan på skolan var marginell och den omvandlades snabbt till känslan av att inte räcka till (ibid.).

Det positiva i rapporten var elevernas uppfattning av arbete med specialpedagogen. De såg specialpedagogisk undervisning i två dimensioner. De flesta intervjuade barnen uppskattade möjligheten att arbeta med specialpedagogen och få extra hjälp. (Jönsson & Tvingstedt, 2002). Den negativa aspekten av specialundervisning var att vissa elever kände sig utpekade och annorlunda i jämförelse med de övriga eleverna. De kände även att de inte deltog i klassgemenskapen på samma sätt som andra elever och att de missade en del av det sociala samspelet (ibid.).

Det finns ett samband mellan elevens hälsa, trygghet och skolresultat. Under många år har man bara koncentrerat sig på elevernas basfärdigheter och betyg men inte på sambanden mellan elevernas hälsa, trygghet, lärandemiljö och skolresultaten (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Det är viktigt att kommuners och skolors kunskap om problematiken fördjupas och att en planerad utveckling inom elevhälsans område sker. Rapporten *Blick för elevens hälsa, lärande och trygghet* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) har visat stora brister kring hur man arbetar med problematiken. De mest förekommande bristerna är avsaknad av tydliga mål för verksamheten, avsaknad av ett helhetstänkande och brister i uppföljning av arbete (ibid.).

2.9 Sammanfattning

Litteraturgenomgången fokuserar på olika teoretiska aspekter kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi inleder med en definition av begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi enligt Frisk (2007), Höien och Lundberg (2001), Zetterqvist Nelson (2003) samt Gillberg och Ödman (1995). Här redogör vi för såväl orsaker till problematiken som faktorer som skiljer de båda begreppen åt. Vi tittar också på hur synen på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi utvecklats och förändrats under årens lopp. Vidare förmedlas vad som är aktuellt inom forskningen idag samt vad styrdokument och kursplaner säger om elever med dessa problem.

Vi beskriver utifrån Gillberg och Ödman (1995) samt Carlström (2007) hur läs- och skrivsvårigheter hos barn kan upptäckas på ett tidigt stadium samt vad man som pedagog bör vara uppmärksam på. Vanliga svårigheter i skolarbetet hos barn med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi behandlas också samt sambandet mellan dyslexi och neuropsykriatiska funktionshinder. Vidare beskriver vi hur elever i tonåren ofta blir mer medvetna om sina svårigheter vilket gör att depressioner och psykiska problem ökar, vilket i sin tur ställer stora krav på att skolan arbetar med att stärka elevers självbild genom hela skoltiden.

I åtgärdsprogrammet görs en historisk tillbakablick. Vi ser hur arbetet med åtgärdsprogram grundats genom SIA-utredningen (1974) och utvecklats genom Skolverkets utredningar (2001 och 2008). Här beskrivs också vikten av att skolorna har ett stödteam som kan vara behjälpligt vid upprättandet av åtgärdsprogram.

Vi presenterar hur elever kan kompensera sina svårigheter med hjälp av adekvata hjälpmedel (Jacobson, 2007; Carlström, 2007; Föhrer och Magnusson, 2003). För att denna kompensation ska bli optimal påpekar vi vikten av att lärarna känner till elevens starka och svaga sidor och planerar undervisningen utifrån denna kunskap. Vidare förmedlar vi Rygvolds (2001) åsikter om vikten av att lärare runt elever med läs- och skrivsvårigheter samordnar sin planering så att kraven på eleven blir rimliga.

Begreppet inkludering tas upp och vi påpekar att alla elever enligt lag (Salamancadeklarationen, UNESCO-rådets skriftserie, 2006) har rätt att känna tillhörighet och meningsfullhet i sin skolmiljö. Inkludering diskuteras utifrån flera forskare (Skidmore, 2004; Saloviita, 2004; Tideman m.fl. 2004). Saloviita (2004) hävdar att inkluderade elever når bättre studieresultat än elever som exkluderas i enskild stödundervisning. Skillnaden mellan de båda begreppen inkludering och integrering behandlas också liksom begreppen kompensatoriskt- kategoriskt- och relationellt perspektiv. Vi gör en grundlig beskrivning över vad som ingår i den specialpedagogiska rollen dels utifrån litteraturen (Nilholm, 2003; Tideman m.fl. 2004) och dels utifrån utredningar från Utbildningsdepartementet (1999:63).

Slutligen tittar vi på skolmiljön. Vi börjar med att göra en historisk tillbakablick (Tideman m. fl. 2004; Egelund m. fl. 2006) och ser hur synen på elevers lärandemiljö var i det närmaste obefintlig för några hundra år. På 1960-talet började termen integrering användas för att så småningom ersättas med den numera gällande termen inkludering. Vi avslutar med att påpeka sambandet mellan elevers lärande och den psykosociala miljön där trygghet och lärandemiljö spelar en stor roll för läranderesultaten och även om arbetet med utvecklingen av skolmiljön utvecklats mycket under de senaste årtionden så visar rapporten *Blick för elevers hälsa, lärande och trygghet* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) att skolan har en bit kvar i det arbetet.

3 TEORI

Samhällsteorier är viktiga när man studerar vissa fenomen i samhället. Teorierna hjälper till att förklara forskningsresultat och är, som May (2001) påpekar i *Samhällsvetenskaplig forskning*, ”tecknet på en mogen vetenskap” (May, 2001, s. 44). Teorierna är viktiga när forskare ska förklara och förstå den sociala världen och May skriver att de ”ger bränsle åt vårt tänkande, reflektioner som i sin tur hjälper oss att fatta forskningsbeslut” och till sist ger de mening åt världen runt omkring oss (May, 2001, s. 44). Förhållandet mellan teori och forskning är väldigt nära och teorierna påverkas av våra forskningsresultat och tvärtom. Teorierna bör vara forskarens viktigaste verktyg i tolkningen av data och kritisk reflektion över forskningsprocessen (May, 2001).

Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur specialpedagoger på grund- respektive gymnasieskola arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vidare vill vi även jämföra metoder och arbetssätt med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inom båda skolformerna. Vi kommer att tolka våra undersökningsresultat utifrån Antonovskys (2005) teori om det salutogena KASAM då vi anser att de tre komponenterna - hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet - är oerhört viktiga för att eleven ska få en fungerande skolvardag.

I forskningsprocessen ingår att samla in data som strukturerar och genererar teorier och ger förklaring åt våra observationer. May (2001) skriver att det finns två sätt att förena forskning och teori: det ena är deduktion och det andra är induktion. Man talar om deduktion när teorier föregår forskning det vill säga att man bygger upp en teori som man sedan testat om den fungerar i praktiken. Att arbeta deduktivt innebär att man måste ha en teori i åtanke och om hypotesen som man vill testa är sann så kommer den att få stöd i den samlade datan. Forskningen syftar till ”att producera empiriska belägg i syfte att pröva eller vederlägga teorierna” (ibid. s. 47). Om däremot empiriska belägg falsifierar teorin så förkastar man den ändå inte. Avvikande data kan bli föremål för framtida forskning. En omvänd process, vilket kallas induktion, handlar om att undersöka omvärlden och sedan konstruera en teori. Induktion handlar i första hand om faktainsamling för att sedan relatera fakta till varandra och nå fram till en teori. Undersökningen som vi ska genomföra kommer att vara induktiv. Vi ska samla in data och koppla in dem till Antonovskys teori om KASAM. Anledningen att vi väljer denna teori beror på att många elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi upplever att de blir exkluderade i enskild undervisning och därav mister den viktiga känslan av delaktighet och sammanhang som den inkluderade klassrumsmiljön utgör.

Antonovskys (2005) teori om det salutogena – KASAM handlar om friskhetsfaktorer som gör att vissa människor klarar sig bättre än andra trots samma motgångar i livet. Teorin utarbetades under sjuttioalet men vi tycker att den känns aktuell även idag. Förklaringen till en god hälsa ligger i KASAM som definieras av författaren som ”känsla av sammanhang” och tilltron till sin egen förmåga samt tilltron till att allting ordnar sig. De centrala elementen i KASAM är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begripligheten handlar om hur individen upplever omvärlden och om inre samt yttre stimuli upplevs som sammanhängande, greppbara och tydliga. En person med hög känsla av begriplighet kan antingen förutse de stimuli som kommer i framtiden eller så kan personen förklara det som händer runt omkring henne. Hanterbarheten beskriver hur individen har en känsla av att ha förmåga att möta de krav som kommer i ens liv. En hög känsla av hanterbarhet innebär att individen inte känner sig som ”ett offer för omständigheterna”. Istället hittar han en lösning på sina problem (Antonovsky, 2005, s. 45). Den sista och viktigaste delen i KASAM är enligt Antonovsky (2005) känslan av meningsfullhet. Den delen handlar om att uppleva livet ur en känslomässig synvinkel, att känna att det finns områden i livet som är mycket betydelsefulla. Dessa områden ger individen utmaningar och möjlighet att engagera sig till fullo känslomässigt. Höga

värden på begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet innebär ett högt KASAM, vilket i sin tur tyder på bra förmåga att hantera olika situationer i livet. Låga värden på dessa komponenter tyder däremot på att det är få saker som har någon större betydelse för individen och att personen inte är delaktig i konstruktion av sin vardag (ibid.).

Antonovskys KASAM ligger till grund i vår tolkning av undersökningresultaten. Vi kommer att analysera hur olika faktorer inom skolan påverkar elevernas känsla av KASAM. Vi ska bland annat titta på hur inkludering, specialpedagogens roll och arbetet med åtgärdsprogram kan påverka elevens känsla av sammanhang. Även användningen av kompensatoriska hjälpmedel ska begrundas utifrån Antonovskys teori.

4 METOD

I metodkapitlet diskuterar vi olika möjliga metoder för vår undersökning och fokuserar denna metod vi har valt för vår studie. Vi tar upp för- och nackdelar med metoden samt diskuterar och argumenterar över bortfallet av andra metoder. Vi beskriver vårt undersökningsinstrument och redovisar hur undersökningen har genomförts. Vidare redogör vi för hur vi bearbetade de svaren vi fick i enkäterna. Kapitlet avslutas med etiska överväganden.

4.1 Allmänt om metod

Patel och Davidson (2003) anser att forskning har sin början i ett problem som forskaren vill undersöka. Målet med forskningsarbetet bör vara att skaffa sig nya kunskaper som kan användas i praktiken (Rossman & Rallis, 2003). Det är viktigt att komma ihåg att kunskapen är tid- och platsbunden och beror på sociala, kulturella och historiska omständigheter.

shifts
Dyson

Because knowledge is produced by particular people at particular times and in particular places, those arise also out of the social, cultural and historical contexts within which knowledge is produced (Clark, & Millward, 1998, s. 7).

För att söka svar på undersökningsfrågor är det viktigt att forskaren väljer en lämplig metod. Vilken metod som ska användas vid datainsamlingen beror, enligt Halvorsen (1992), på vilken data forskaren är intresserad av. De typiska datainsamlingsformerna som skulle kunna tillämpas i vår undersökning är intervjuer och enkätundersökning.

Styrkan med intervju som arbetsmetod ligger i att den liknar ett vanligt samtal. Den som intervjuar, påpekar Ely (1993) i *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*, sätter upp ramar för samtalets tema men metoden begränsar inte respondenten till ett visst antal svarsalternativ, vilket en enkät gör (Ely, 1993). Intervjuer är mycket tidskrävande både när det gäller genomförandet och tolkningsprocessen (Bell, 2000). Detta leder till att undersökningskrets är mindre än vid enkätundersökningar. En intervju kan vara svårtolkad på grund av mycket fragmentariskt material, men å andra sidan ger en bra genomförd intervju mer djupgående information än en enkät (Johansson & Svednar, 1998).

Den största fördelen med enkätundersökningar är att de kan omfatta många respondenter, vilket leder till att resultaten av undersökningen är av högre generaliserbarhet (Trost, 2001). I enkäten är den inbördes ordningen på frågorna viktig. Det är lämpligt att inleda och avsluta enkäten med neutrala frågor. De viktigaste frågorna ska komma mellan inledningen och avslutningen på enkäten. Som avslutning passar det även med en fråga om kommentarer kring enkätens utformning, enkätens tydlighet eller annat tillägg. (Descombe, 2006; Patel & Davidson, 2003).

Det är viktigt att arbeta systematiskt när man konstruerar en enkät. Frågorna ska grupperas utifrån delområden som ska undersökas. Frågor som hör samman innehållsmässigt ska komma i anslutning till varandra (Trost, 2001). Frågornas ordning och omfattning har stor betydelse när man använder sig av enkäter därför att det inte finns några möjligheter till senare kompletteringar (Patel & Davidson, 2003).

För att försäkra sig om att enkäten är tydlig bör man genomföra en pilotstudie. Det är viktigt vilka frågor som ställs och hur de formuleras när man gör en enkätundersökning. Respondenten har ingen möjlighet att ställa kompletterande frågor och vid oklarheter kan vissa svar grunda sig på missuppfattningar (Eljertsson, 1996). Därför bör man testa frågeformulärets tydlighet. Syftet med

pilotstudien är att “få reda på om de svarande tolkar frågor och svar på samma sätt som frågekonstruktören eller om de lägger en annan innebörd i dem” (Eljertsson, 1996, s. 32).

Styrkan i forskningen ligger i det man gör med den insamlade datan. Det finns två sätt att analysera data: det kategoriska sättet och det holistiska sättet. När man gör en kategorisk analys måste man gruppera data i olika kategorier, vilket underlättar när man ska söka efter skillnader eller likheter. Holistisk analys handlar däremot om att man ser data i sin kontext, vilket resulterar i beskrivning av en händelse, person eller erfarenhet. Det som är syftet med undersökningen avgör vilken strategi som ska väljas. Om man vill inrikta sig på beskrivning så ska man göra en holistisk analys. Om syftet med undersökningen är att jämföra eller förutse något så ska man konstruera kategorier och utföra en kategorisk analys (Rossman & Rallis, 2003).

4.2 Val av metod

Syftet med vårt arbete är att jämföra specialpedagogernas metoder och arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på grund- och gymnasieskolan. För att få svar på våra frågor har vi valt att genomföra en enkätundersökning bland specialpedagoger på grund- och gymnasieskola. Anledningen till att vi valde enkäter istället för intervjuer är att vi ville få ett välstrukturerat och brett material i vår undersökning. Genom enkäterna får vi förhoppningsvis ett större svarsunderlag än genom intervjuer. Det externa bortfallet måste dock tas i beaktande då det tenderar att bli större i enkätundersökningar än i intervjuer.

Som ett alternativt instrument för att få svar på våra frågor passar även intervjuer som skulle ge mer kvalitativa svar på frågorna och ett utrymme för individuell anpassning. Vi har föredragit enkät framför intervju med motiveringen att en enkät eliminerar intervjuareffekten som innebär att “respondenten vid en intervju i större eller mindre utsträckning påverkas av intervjuarens sätt att ställa frågor” (Eljertsson, 1996, s. 11). Eftersom vi inte ville påverka specialpedagogernas svar utifrån våra egna åsikter och förväntade svar om de undersökta områdena ansåg vi att en enkät lämpade sig bäst i vår undersökning. Dessutom ger enkäten respondenterna möjlighet att begrunda svarsalternativen då det finns mer tid än vid intervjun (ibid.).

Vårt undersökningsinstrument är en enkät som i ganska hög grad är strukturerad och består av totalt 17 frågor (se bilaga I). En hög strukturerad enkät innebär slutna frågor med fasta svarsalternativ, vilket ger ett enhetligt material (Trost, 2001). Om vi uteslutande använt oss av öppna frågor skulle materialet bli svårare att hantera på grund av större tolkningsmöjligheter och riskerna att misstolka specialpedagogernas svar skulle öka. Öppna svarsalternativ är svårare att hantera därför att respondenterna kan ha handstilar som är svåra att läsa, vilket kan leda till att man missförstår innebörden. Nackdelen med en enkät med slutna frågor är att man i förväg bestämmer vilka svar som är tänkbara för respondenter utan att ge dem möjlighet till kompletteringar och utan hänsyn till individuella reaktioner (Trost, 2001). För att åtgärda detta fick respondenterna möjlighet att göra tillägg under punkten ”andra alternativ”. På så vis blev frågorna semistrukturerade.

Det finns några frågor i enkäten som är öppna. De frågorna handlar om närmare förklaringar inom det undersökta området och de är öppna därför att det är svårt att förutse svaren som kan komma på dessa frågor. Även den sista frågan är öppen, men den har en annan karaktär än de andra frågorna då den är avsedd för att belysa specialpedagogernas synpunkter på enkäten.

Enkäten som vi använder i undersökningen består av två delar, där den första delen handlar om kompensatoriska hjälpmedel och den andra berör undervisningsproblematik. Att dela upp enkäten i

olika delar bidrar, enligt Ejlertsson (1996), till att öka läsbarheten. Enkäten avslutas med den ovannämnda öppna fråga som ska neutralisera eventuella spänningar i samband med svaret (se bilaga I).

4.3 Urval

Urvalet till undersökningen bygger på kontakter som vi har skapat genom att ringa till kommuner i södra Sverige och genom sökningar på Internet. Vi har gjort ett bekvämlighetsurval. Undersökningen genomfördes på specialpedagoger som undervisar antingen i grund- eller gymnasieskola och i första omgången skickade vi 100 mail till respektive skolform. Då svarsfrekvensen från grundskolan var mycket låg gick vi senare ut med ytterligare 30 mail till specialpedagoger på grundskolan. Sammanlagt har vi skickat ut 230 mail varav 100 till gymnasieskolan och 130 till grundskolan.

Svarsfrekvensen var högre på gymnasienivå än på grundskolenivå. Det externa bortfallet var 55 procent (45 svarande) bland specialpedagogerna på gymnasieskolan och 81 procent (25 svarande) bland specialpedagogerna på grundskolan. Då det var viktigt för undersökningens trovärdighet att antalet svarande specialpedagoger var lika stort inom både den obligatoriska och den frivilliga skolformen valde vi att använda 25 svar från varje skolform. För att inte påverka svaren valde vi att använda oss av de 25 först inkomna svaren från gymnasieskolan. Vi ansåg att detta var det mest oberoende sättet att välja ut vilka av gymnasieskolans svar som skulle ingå i undersökningen och eftersom vi valde dessa utan att ha tittat på svaren ansåg vi att detta urval inte skulle påverka undersökningens resultat.

4.4 Pilotstudie

För att försäkra oss om att enkäten skulle fungera i praktiken genomförde vi en pilotstudie. Vid denna studie testades frågorna i förväg på en specialpedagog som inte var inkluderad i undersökningen. May (2001) påpekar att det är viktigt att enkäterna är enkla, klara och entydiga och att man använder ett språk som respondenterna förstår. I pilotstudien diskuterade vi enkätens utformning, frågornas tydlighet, ordningsföljd och språket. För att få frågeformuläret mer enhetligt kom vi överens om att vi skulle ändra två öppna frågor till slutna.

4.5 Genomförande

Datainsamlingen skedde under höstterminen under veckorna 46-50. Vi har skickat en förfrågan (bilaga II) om deltagande i en enkätundersökning till 100 specialpedagoger på grund- och gymnasieskolor i södra Sverige. Vid första utskicket fick vi elva svar från specialpedagoger som kunde tänka sig att delta i undersökningen. Svaren var främst från gymnasieskolan.

Eftersom vi inte var nöjda med svarsfrekvensen gick vi ut med påminnelser. I påminnelserna var enkäten bifogad (bilaga III). Påminnelsebrevet är, som Ejlertsson (1996) rekommenderar, kortfattat och innehåller en sammanfattning av undersökningens syfte samt telefonnummer till kontaktperson som kan svara på eventuella frågor. Vi skickade påminnelsebrevet en vecka efter svaret skulle ha kommit in. Detta visade sig vara effektivt och vi fick in 30 svar från gymnasieskolan. Samtidigt skickades enkäten till de specialpedagoger som accepterat att delta i undersökningen (bilaga IV).

Trots påminnelsen var svarsfrekvensen från grundskolan fortfarande väldigt låg och därför skickade vi ut 30 nya mail till specialpedagoger på grundskolan som vi inte mailat tidigare (bilaga V). Respondenterna hade en vecka på sig att lämna in svaren. Här skickade vi ingen förfrågan först utan enkäten fanns bifogad i följebrevet. Detta gjordes eftersom vi ansåg att bortfallet var stort och därför ville vi ha fler svar, vilket skulle kvalitetssäkra vår undersökning, vilket i sin tur innebar att vi nu mailat totalt 130 specialpedagoger på grundskolan och motsvarande 100 på gymnasieskolan. Det visade sig att det var mer effektivt att skicka enkäten direkt eftersom svarsfrekvensen blev högre än när vi endast skickade en förfrågan. Svarsfrekvensen uppgick nu till 25 respondenter på grundskolan respektive 45 på gymnasieskolan.

Då det var viktigt för undersökningen att svarsantalet var lika från de båda skolformerna och därför kunde vi endast använda oss av 25 av svaren från gymnasiet. Vi valde att ta med de första 25 svaren från gymnasiet. På så vis blev det en slumpmässig urskiljning som förhoppningsvis inte påverkar resultatet. Genom att ta med 50 specialpedagoger i undersökningen tycker vi att vi fått en ganska bra bild över hur de arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter.

Vi skickade enkäterna till specialpedagoger via elektronisk post som vi ansåg vara ett väletablerat sätt att kontakta människor. I följebrevet förklarade vi noga studiens syfte, vilket Eljertsson (1996) också påpekar vikten av. Vidare skriver han att det är viktigt att man informerar om att det är frivilligt att delta samt att svaren kommer att behandlas med full konfidentialitet. Vårt följebrev innehåller denna information. Att använda elektronisk post, tyckte vi, var ett billigt och smidigt sätt att samla in material. Det blev mycket billigare än om vi använde posten. Nackdelen med den elektroniska posten är att det är lätt att glömma bort att man ska skicka tillbaka svar om man inte gör detta omedelbart.

Genomförandet av enkäten var högt standardiserat. Standardiseringen innebär graden till vilken frågorna och situationen är samma för alla respondenter (Trost, 2001). I vår undersökning fick specialpedagogerna samma villkor för att besvara frågorna. Vi informerade dem att enkäten var frivillig och att vi skulle använda den i vårt examensarbete. Respondenterna ombads spara ner enkäten i ett worddokument. De skulle markera rätt svarsalternativ med fetstil. Om fler än ett svarsalternativ stämde in ombads de rangordna alternativen. Endast tre specialpedagoger på gymnasieskola och en specialpedagog på grundskola följde instruktionen om rangordning. Då detta inte kunde utgöra något underlag valde vi att bortse från rangordningen i vår undersökning.

4.6 Bearbetning

Vi behandlade det samlade materialet mekaniskt i en tabell. Enkätfrågorna ställde vi vågrätt i rader i tabellen och specialpedagogernas svar fördes lodrätt i kolumnerna. Därefter räknade vi antalet svar som infallit på varje svarsalternativ. Svaren på de öppna frågorna försökte vi kategorisera genom att finna olika teman i dem. För att förtydliga undersökningsresultaten använde vi oss av diagram. Vi funderade både på stapel- och cirkeldiagram men bestämde oss för att presentera resultaten i stapeldiagram därför att cirkeldiagram kan vara missvisande, vilket påpekas av Körner och Wahlgren (2005). Svaren redovisas i en resultat- och analysdel där vi först redovisar svaren vi fått för att sedan analysera orsakerna till svaren, märkbara skillnader och eventuell frånvaro av svar.

4.7 Tillförlitlighet

För att beskriva säkerheten i undersökning använder man sig av begreppen validitet och reliabilitet. Validitet i en enkätfråga beskriver "frågans förmåga att mäta det den avser att mäta medan reliabilitet svarar om upprepade mätningar ger samma resultat (Eljertsson, 1996, s. 99). Med reliabilitet menar May (2001) att "man uppnår samma resultat genom samma mätningar vid olika tillfällen" (May, 2001, s. 117-118). Om frågan har hög reliabilitet så ska det slumpmässiga felet vara litet, skriver Eljertsson (1996). Den andra termen, validitet, handlar om att "undersökningen mäter det som den avser att mäta" (May, 2001, s. 118). Enligt Körner och Wahlgren (2005) är undersökningen valid om det finns överensstämmelse mellan det mätningens instrument avser att mäta och vad det mäter i verkligheten. Om undersökningen inte uppfyller kravet på validitet kan den ifrågasättas. En hög validitet innebär att undersökningens resultat ger en sann bild av det som undersöks, förklarar Eljertsson (1996).

Vi anser att undersökningen som vi genomfört har reliabilitet och validitet. Upprepade mätningar skulle, enligt vår bedömning, ge samma resultat på undersökningen. Vi har samlat in materialet på samma sätt både från grund- och gymnasieskolan. För att försäkra oss om att frågorna i enkäten är tydligt formulerade testade vi enkäten i förväg på en specialpedagog. Vår strävan var att använda ett språk som var tydligt och lätt att förstå för respondenter. Lågt internt bortfall på de flesta frågor tyder på att specialpedagogerna inte hade större svårigheter med att besvara enkäten. Undersökningen täcker de områden som vi avsåg att undersöka.

4.8 Etik

En del i forskningsprocessen, som varje forskare bör ta ställning till, är värderingar och etik. Värderingar är ett resultat av våra uppfattningar och erfarenheter. Det är viktigt att kunna skilja mellan sociala fakta och sociala värderingar. Å andra sidan är värderingar en viktig del i forskningsprocessen då "...de utgör ett villkor för att forskningen kritiskt ska kunna bedöma hur kunskap produceras..." (May, 2001, s. 61). Enligt May (2001) kommer värderingar in i forskningsprocessen på olika stadier där det första är intressen som leder fram till forskningen. Värderingar kommer in vidare via det andra steget som är forskningsprojektets utformning, mål och syfte, och sedan under själva datainsamlingen och tolkningen av data. Till sist påverkar värderingar hur forskningsresultaten används. Till de tre faktorer som bidrar till att värderingar ändras tillhör kulturen, historien och den sociala maken. Det finns olika värderingar inom olika kulturer men det finns även variation inom samma samhälle. Historien och tidsaspekten visar att värderingar ändras genom tider och det som var avvikande förr kan betraktas som normalitet idag. Även makten påverkar hur värderingar formas och ändras (ibid.). I grunden till vår undersökning ligger vårt intresse kring dyslexi samt läs- och skrivsvårigheter.

Det är viktigt att komma ihåg att vetenskapen måste bygga på objektivitet, generalisering och förklaring, skriver May (2001). Värderingar kan påverka forskningsprocessen och om de smyger sig in i den blir det svårt att uppnå objektivitet. Det är vanligt att värderingar påverkar valet av problemställning men senare måste arbetet vara objektivt. Vidare måste forskare ta ställning till olika datainsamlingsmetoder och ta hänsyn till metodens för- och nackdelar. Det är mycket viktigt att tänka på etik i samband med forskningsarbete. Etiken handlar om vad som är rätt eller rättvist och hur andra berörs av forskningen (ibid.).

Forskningen bör följa etiska regler, vilket enligt Vetenskapsrådet (1990) innebär att forskningen ska uppfylla fyra krav:

- informationskravet
- samtyckekravet
- konfidentialitetskravet
- nyttjandekravet

Informationskravet innebär att forskare ska informera alla berörda om vad som gäller i undersökningen, det vill säga vad studiens syfte är och vilka som är ansvariga för den samt hur genomförandet ska gå till. Vidare måste man informera vilka eventuella risker och obehag som kan uppstå i samband med deltagandet. Informanterna ska få reda på hur informationen kommer att användas och hur resultaten kommer att redovisas. Det är viktigt att de får veta att det är frivilligt att delta i undersökningen och att deltagarna ska erbjudas att ta del av arbetet (Vetenskapsrådet, 1990).

Samtyckekravet innebär att informanterna själva bestämmer graden av medverkan i undersökningen och att de kan dra sig tillbaka från den utan förvarning. Det samlade materialet får användas om informanternas identiteter är säkrade och avidentifierade. Informanten ska inte vara i beroendeställning till forskaren och deltagandet i undersökningen ska inte påverka deras relationer på ett negativt sätt (ibid.).

Personuppgifter och konfidentiella handlingar ska skyddas enligt konfidentialitetskravet. Om undersökningen berör känsliga uppgifter bör man teckna tystnadspliktsblankett. Det är viktigt att informanternas identiteter inte kan identifieras vare sig i det färdiga materialet eller under sammanställningen av arbetet. Därför bör man avidentifiera citat och ersätta namn med fiktiva namn eller koder (ibid.).

Nyttjandekravet handlar enligt Vetenskapsrådet (1990) om att det insamlade materialet kommer att användas endast i studien och inte för andra syften. När arbetet är färdigställt ska allt material förstöras (ibid.).

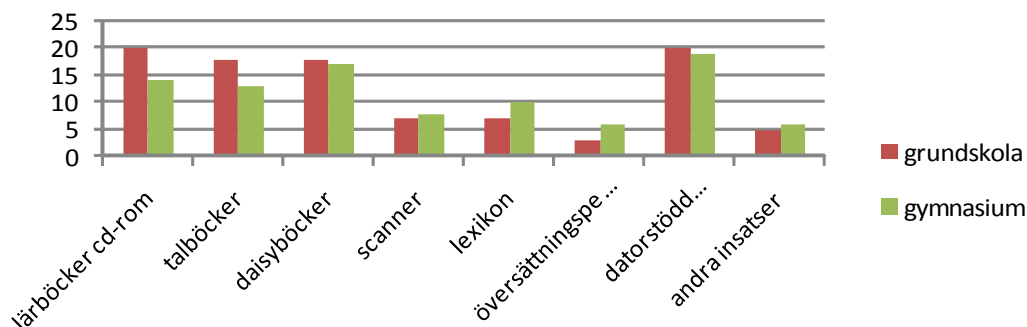
Forskningsetiska principer är stränga och till för att skydda informanternas identitet och all känslig information. Men det finns forskare som tycker att kraven är för stränga, skriver May (2001). Författaren menar att detta kan leda till att intressanta forskningsområden inte undersöks just på grund av dessa begränsningar (ibid.).

Vi anser att vi har följt Vetenskapsrådets rekommendationer. I följbrevet som vi har skickat via e-mail (se Bilaga IV) har vi givit en skriftlig information om studiens syfte, undersökningens metod och tänkt arbetsgång. Vi har även uppfyllt såväl samtycke- som konfidentialitets- och nyttjandekrav.

5 RESULTATSAMMANSTÄLLNING OCH ANALYS

Fråga 1: Elever med läs- och skrivsvårigheter brukar få tillgång till kompensatoriska hjälpmedel för att kompensera sina svårigheter. Markera vilka kompensatoriska hjälpmedel som Dina elever oftast använder:

Diagram 5.1



n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 0.

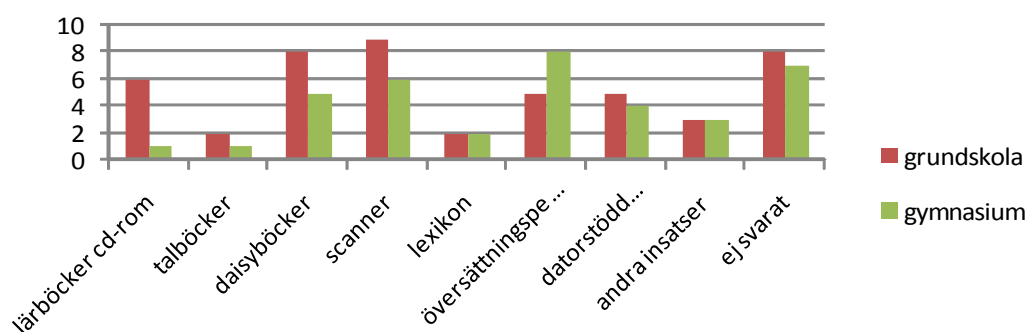
Av diagrammet kan man utläsa att det mest använda kompensatoriska hjälpmedlet på grundskolan är läroböcker på cd-rom och datorstödd träning. Tjugo av totalt tjugofem respondenter uppgav att de använde dessa hjälpmedel. Även talböcker och Daisyböcker användes mycket, vilket arton respondenter markerat. Endast sju respondenter angav att de använde skanner och lexikon. Minst använt är översättningspenna, endast tre respondenter uppgav att de använde sig av detta. Fem respondenter angav att de använde andra former av kompensatoriska hjälpmedel. Bland dessa nämns Alphasmart, Mimio tavelläsare, läroböcker inspelade på MP3-spelare, diktafon, Stava Rex, Skolstil med ljudning, anteckningshjälp och fickminne.

På gymnasiet var datorstödd träning det vanligaste kompensatoriska hjälpmedlet, vilket arton respondenter markerat. Sjutton respondenter använde Daisy-böcker och fjorton använde talböcker. Tio respondenter uppgav att de använde lexikon och åtta använde skanner som ett kompensatoriskt hjälpmedel. Minst använt var översättningspenna, vilket endast sex respondenter svarat. Sex respondenter uppgav även att de använde andra kompensatoriska hjälpmedel. Bland dessa nämns ordpredikationsprogram Saida, Spell Right, Stava Rex, ToTal, Gustavs ordbok, diktafon, talsyntes och Svensk talpenna.

Överlag kan man se att grundskolan använder mer kompensatoriska hjälpmedel jämfört med gymnasieskolan. De vanligast förekommande hjälpmedlen inom bägge skolformerna är datorstödd träning, läroböcker på cd-rom, Daisy- och talböcker. Grundskolan ligger högst på användning av alla kompensatoriska hjälpmedel förutom lexikon, skanner och översättningspenna. Gymnasiet verkar även använda sig av andra hjälpmedel i högre grad än grundskolan.

Fråga 2: Markera vilka hjälpmedel Du skulle vilja använda mer?

Diagram 5.2



n = 50, internt bortfall grundskola = 8, internt bortfall gymnasium = 7.

Av diagrammet kan man utläsa att på grundskolan angav nio respondenter att de ville använda sig av skannern mer. Åtta angav att de ville använda Daisy-böcker mer, sex uppgav läroböcker på cd-rom. Tre angav även andra insatser. Dessa var AlphaSmart, bärbar dator med trådlös uppkoppling och fler läromedel på CD.

På gymnasieskolan är önskan att använda mer översättningspenna stor, vilket åtta respondenter angav. Även intresset att använda skanner och Daisyböcker var stort (sex, respektive fem respondenter). Tre respondenter angav andra insatser. Dessa var bärbara datorer, SmartBoard, fler Daisyspelare, utveckla studiestrategier med eleverna och utökad datorstöd för eleverna både gällande programvara och användande av tekniken.

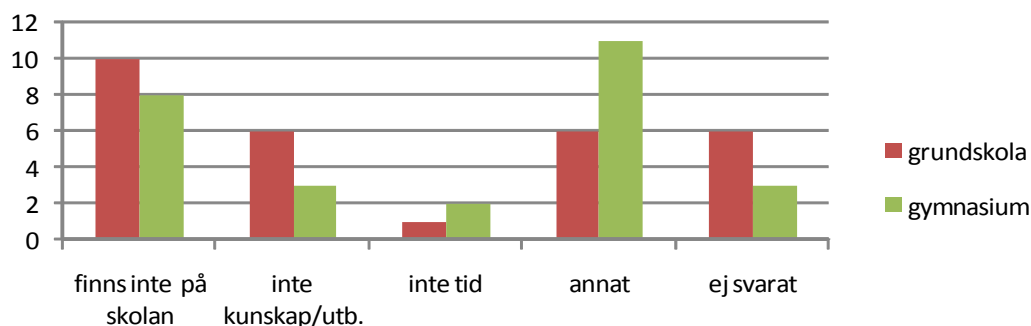
Det interna bortfallet var stort på denna fråga. Åtta respondenter på grundskolan respektive sju respondenter på gymnasieskolan svarade inte på frågan. Detta tolkar vi som att de var nöjda med de kompensatoriska hjälpmedlen som fanns tillhands på skolan. En annan möjlig tolkning kan naturligtvis vara att de missuppfattat frågan. Detta kunde vi se genom att en respondent svarade följande:

Det här blev en klurig fråga. I fråga 1 frågas vilka eleverna använder, men vi erbjuder allt ovanstående

Jämförelsen visar att grundskolan vill använda betydligt fler kompensatoriska hjälpmedel i högre grad än gymnasieskolan. Vi tror att detta kan bero på att grundskolan arbetar mestadels med läs- och skrivfärdigheter. Den enda kategori som gymnasieskolan kände störst behov av att använda mer var översättningspennan. Detta är ett avancerat hjälpmedel som man använder när man läser främmande språk, vilket förekommer i mycket större utsträckning på gymnasieskolan än grundskolan. Med ett avancerat hjälpmedel menar vi att översättningspennan ger flera alternativ på ordförklaringar. Eleven måste vara lite äldre för att kunna resonera sig fram till vilken förklaring som är relevant för sammanhanget.

Fråga 3: Varför använder Du dem inte?

Diagram 5.3



n = 50, internt bortfall grundskola = 6, internt bortfall gymnasium = 3.

I diagrammet framkommer det att den främsta anledningen att man inte använde det önskade hjälpmedlet på grundskolan var att det inte var tillgängligt på skolan, vilket uppgavs av tio respondenter. Att pedagogerna inte hade kunskap eller utbildning på hjälpmedel som fanns på skolan spelade också en viss roll (sex respondenter). Som andra faktorer angavs att vissa hjälpmedel inte fanns att köpa in då skolorna måste luta sig till skolavtalen. Även ekonomifaktorn angavs av några respondenter. En av respondenterna lyfte fram vikten av att pedagogerna har en positiv inställning till användningen av kompensatoriska hjälpmedel.

Personalen måste vara positiv och kräva att eleven använder alternativa verktyg om inte personalen är positiv och insatt har hjälpmedlet ingen effekt. Eleven kan INTE bestämma för då blir det dåligt resultat. Vi måste se till att eleven blir förtrogen med verktyget tidigt och träna i skolan tills det blir självgående!

Största svarsfrekvensen på gymnasieskolan var annat och att hjälpmedlet inte fanns på skolan, vilket uppgavs av elva respektive åtta respondenter. Som annat angavs att läroböckerna som användes inte fanns på Daisy-skivor. Ekonomin spelade en viss roll liksom oviljan hos kollegor att använda kompensatoriska hjälpmedel. Flera angav att det var en känslig fråga att applicera hjälpmedel på ungdomar i den åldern. Alla ville inte ta emot hjälp och några hade lärt sig att hitta strategier för att komma runt sina svårigheter.

Det är långt ifrån alla ungdomar som vill ta emot denna hjälp. Andra har hittat sin metakognition och får studierna att fungera ändå. Vi jobbar mycket med lärstilar och det underlättar också för dessa ungdomar.

Den största skillnaden mellan grund- och gymnasieskolan framgår i kategorin "annat" där gymnasieskolan hänvisar till brist på lämpliga läromedel på Daisy-skivor, ekonomi och elevers- och lärares ovilja att använda sig av kompensatoriska hjälpmedel.

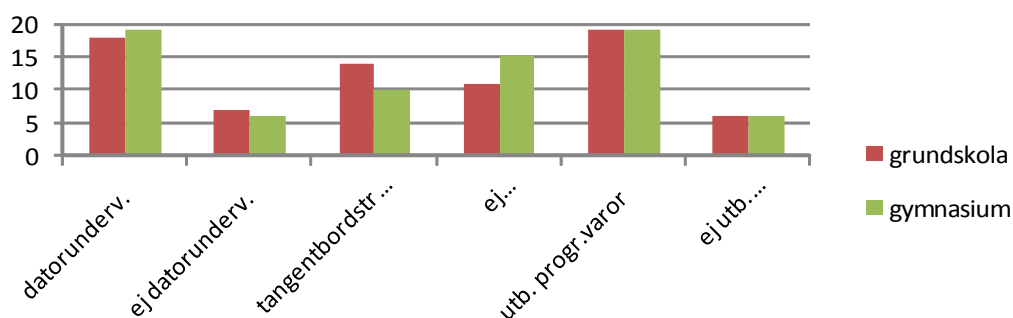
Det som förvånade oss var att en respondent angav att eleverna inte hade någon erfarenhet av kompensatoriska hjälpmedel från lägre stadier. Detta strider emot våra studieresultat då vi kan se att grundskolan är mycket aktiv i användandet av kompensatoriska hjälpmedel.

Jag vill förtydliga, vi använder inte dessa hjälpmedel utan eleverna. Stöd på gymnasiet är frivilligt på ett annat sätt än på grundskolan. Många elever som behöver mycket komp. hjälpmedel har ingen tidigare erfarenhet av dessa på grund av att de ej har använt dem på högstadiet. De finns ej överallt på skolan utan endast i vissa salar.

Tiden verkade inte vara något hinder för användningen då endast en respondent på grundskolan respektive två på gymnasieskolan angav tidsbrist som en faktor.

Fråga 4: Om dina elever har tillgång till datorbaserad teknologi så ställs det stora krav på elevernas datorkunskaper om allting ska fungera. Erbjuds eleverna en systematisk undervisning om dator, tangentbordsträning, utbildning om speciella programvaror?

Diagram 5.4



n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 0.

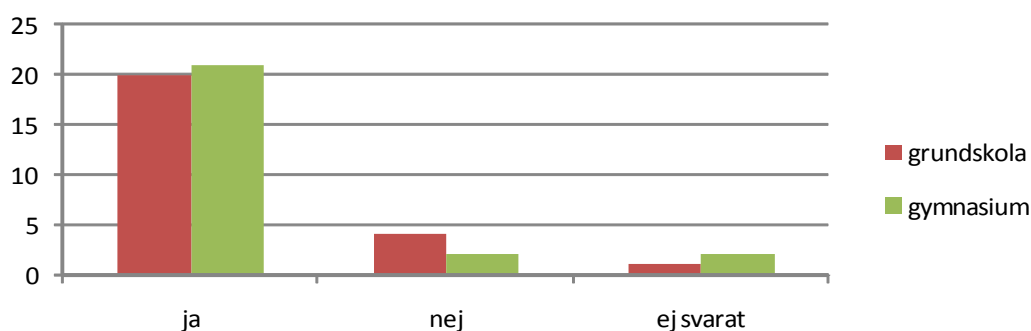
I diagrammet framkommer det att på grundskolenivå var utbildning på programvaror vanligast (19 av 25 svarade att de använde sig av detta). Även datorundervisning förekom i hög grad (18 av 25).

På gymnasienivå var datorundervisning och utbildning på programvaror vanligast förekommande (19 av 25 respondenter svarade att de använde sig av detta). Tangentbordsträning förekom inte i någon större utsträckning, endast 10 respondenter svarade att de använde sig av detta.

Man kan utläsa av diagrammet att båda skolformerna erbjuder datorundervisning och utbildning på programvaror i mycket hög grad. Grundskolan verkar lägga mer tid på tangentbordsträning jämfört med gymnasieskolan. Anledning till detta tror vi är att tangentbordsträning är en basfärdighet som många gymnasieelever redan besitter och därför inte behöver träna på i den omfattningen. Vi fick inga kommentarer på fråga fyra.

Fråga 5: Har eleverna tillgång till datorsupport på skolan?

Diagram 5.5



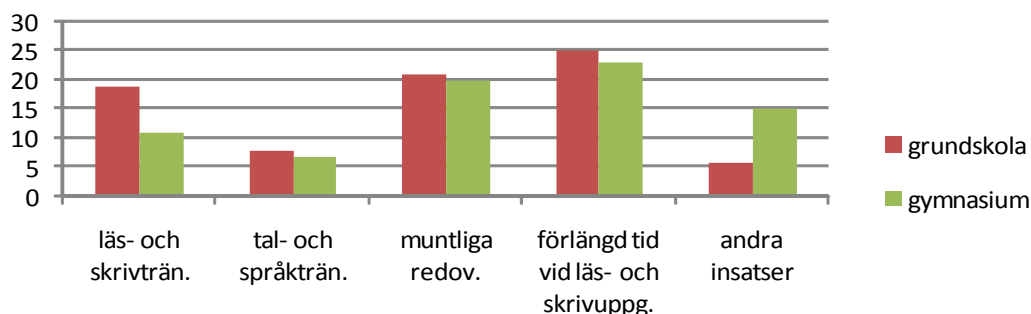
n = 50, internt bortfall grundskola = 1, internt bortfall gymnasium = 2.

I diagrammet framkommer det att de flesta respondenterna inom båda skolformerna har svarat att eleverna får datorsupport på skolan. Detta tyder på att datorsupport är en viktig del av skolans verksamhet då datorn används mer och mer i undervisningen. Totalt tre respondenter har inte besvarat frågan. Det kan bero på själva formuleringen ”datorsupport”. Vi skulle kunna ha använt ett lättare ord så som datorhjälp eller datorhandledning.

Det som är förvånande är att sju respondenter uppger att eleverna inte har någon tillgång till datorsupport på skolan. Vi ser ett samband med fråga fyra. Totalt tretton respondenter uppger att de inte hade datorundervisning på skolan, vilket kan innebära att datorn inte används i skolarbetet, vilket i sin tur kan tyda på att datorsupporten ej anses nödvändig.

Fråga 6: Åtgärdsprogrammet leder oftast till förslag om pedagogiska insatser. Markera vilka pedagogiska insatser som oftast appliceras på Dina elever:

Diagram 5.6



n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 0.

Av diagrammet kan man utläsa att på grundskolenivå angav alla respondenter att eleverna fick förlängd tid vid läs- och skrivuppgifter. Även muntliga redovisningar förekom i stor utsträckning.

På gymnasienivå är förlängd tid vid läs- och skrivuppgifter den vanligast förekommande pedagogiska insatsen (23 av 25 respondenter angav detta). Även muntliga redovisningar var också vanligt förekommande. En relativt stor andel av de svarade angav att de använde andra insatser.

De vanligaste pedagogiska insatserna, inom båda skolformerna, är förlängd tid vid läs- och skrivuppgifter och muntliga redovisningar. Det som skiljer de båda skolformerna åt är att grundskolan lägger stor vikt vid läs- och skrivträning medan gymnasieskolan anger ”andra insatser”. Gymnasieskolan uppger följande åtgärder som ”andra insatser”:

- kopior av lärares anteckningar över lektioner
- studiehandledning
- anteckningshjälp vid lektionsgenomgångar.
- markera stycken i läroböcker för innehållslig överblick,
- möjlighet till att komplettera prov muntligt med läraren efter provtillfället.

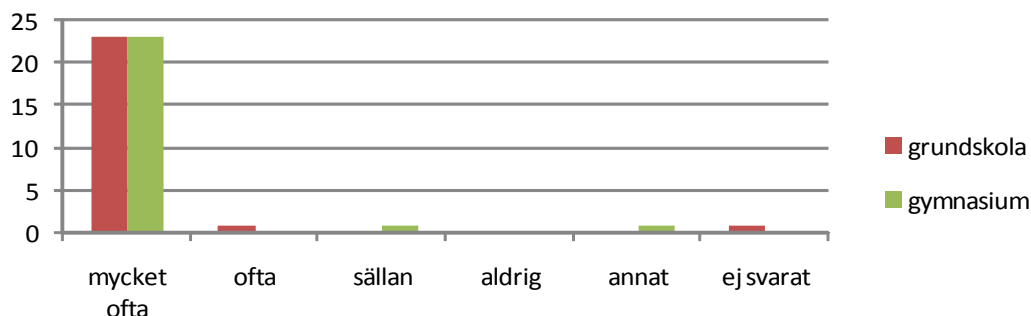
På grundskolan angavs endast läxhjälp som andra insatser.

Av de kommentarer vi fått på frågan kan man utläsa att gymnasieskolan fokuserar på att eleven ska

tillgodogöra sig innehållet i undervisningen och detta kan vara en anledning till att de anger flera pedagogiska insatser.

Fråga 7: I vilken utsträckning integreras elever med läs- och skrivsvårigheter i ordinarie undervisning?

Diagram 5.7



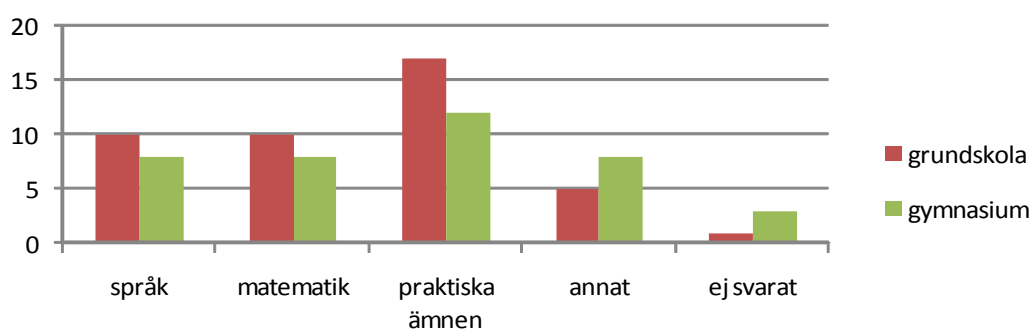
n = 50, internt bortfall grundskola = 1, internt bortfall gymnasium = 0.

Av diagrammet kan man utläsa att elever med läs- och skrivsvårigheter integreras i mycket hög grad i den ordinarie undervisningen både på grund- och gymnasieskola (23 av 25 respondenter i de respektive skolformerna har angett detta). Den respondent från gymnasiet som svarat "annat" har egentligen bara förtydligat att deras elever alltid är inkluderade i klassen.

Svaren på denna fråga var inte förvånande eftersom det är vår uppfattning att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inkluderas i mycket stor utsträckning i all ordinarie undervisning vilket ligger i tid med arbetet mot "en skola för alla".

Fråga 8: I vilka ämnen är det lättast att integrera elever med läs- och skrivsvårigheter i ordinarie undervisning?

Diagram 5.8



n = 50, internt bortfall grundskola = 1, internt bortfall gymnasium = 3.

I diagrammet framgår det att på grundskolan har pedagogerna till största andelen svarat att de finner det lättast att integrera elever med läs- och skrivsvårigheter i praktiska ämnen (17 av 25

angav detta). Även gymnasiepedagogerna anger att det är lättast att integrera i praktiska ämnen, men skillnaden är inte så markant som på grundskolan. Anledningen till att båda skolformerna anger praktiska ämnen, som de ämnen som är lättast att integrera i, är troligen att i dessa ämnen ingår det inte lika mycket läsning och skrivning som i de teoretiska ämnena.

Både grundskola och gymnasium har även angett andra alternativ. Bland dessa finns på grundskolan följande:

- Det beror på handikappet, ålder och läsförmågan. Vi individanpassar eleven efter behoven
- När man talar om läs- och skrivsvårigheter tycker jag att det är oftast inga problem att integrera eleverna i den ordinarie undervisningen så länge man har pedagoger som samarbetar med specialpedagogen kring vilken hjälp/stöd eleven behöver. Det som ibland kan ställa till det är när lärare inte ingår i arbetslaget och de inte har fått informationen

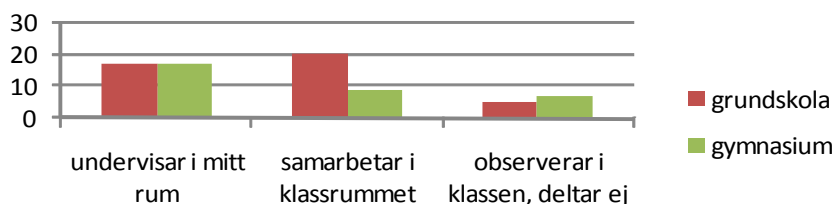
Gymnasieskolan har angett följande:

- På vår gymnasieskola integreras eleverna ALLTID i ordinarie undervisning. De elever som av olika anledningar behöver *längre kurstid* kan läsa hela kursen inom skolans stödverksamhet och kursen betygssätts då också av oss. Naturligtvis har eleven möjlighet att nå samtliga betygsteg, precis som för andra elever
- Vi arbetar för en skola för alla och integrerar våra elever i alla ämnen!
- Elever med läs- och skrivproblem deltar i den ordinarie undervisningen och får stöd och kompensation på olika sätt för att klara sig. Vid samtal med gymnasieelever som "gått ifrån" sin grupp för att få undervisning någon annanstans under sin grundskoletid framkommer i stort sett alltid en stor frustration över detta.
- Denna fråga kan jag inte svara på, eftersom gymnasieeleverna alltid är med i klassen och elever som träffar mig kommer på ledig tid!
- Denna fråga är oerhört svår att svara på eftersom gymnasiet inte har några särskilda undervisningsgrupper.
- All undervisning sker i ordinarie klass. Någon gång kan elever som har IG i t ex Matte A gå i en grupp för att försöka få G.

Vid jämförelse mellan gymnasium och grundskola kan man se att gymnasieskolan anger "annat" i högre grad än grundskolan. I kommentarerna kan man utläsa att "annat" kan betyda att eleverna integreras i all undervisning, eller att det förekommer speciellt anpassade undervisningsformer så som förlängd kurstid.

Fråga 9: Är Du (specialpedagogen) involverad i undervisningen i klassen? Markera ett eller flera alternativ:

Diagram 5.9



n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 0.

Av diagrammet kan man utläsa att på grundskolan samarbetar specialpedagogen med läraren i klassrummet i mycket hög grad (20 av 25 angav detta). Delen specialpedagoger som undervisar i separat rum var även den relativt stor (17 av 25). Specialpedagogerna på grundskolan har inte skrivit någon kommentar angående när de undervisar i eget rum. Våra erfarenheter säger att all undervisning på grundskolan sker inom ordinarie skoltid, vilket borde betyda att elever som

undervisas i specialpedagogens rum blir exkluderade från sin klass.

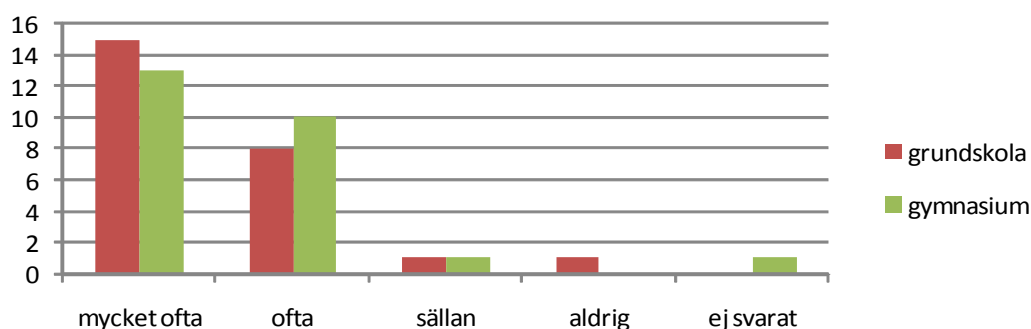
Den mest vanliga undervisningsformen för elever i behov av stöd på gymnasiet var enskild undervisning hos specialpedagog (17 av 25). Klassrumsobservationer förekommer i högre grad på gymnasieskolan jämfört med grundskolan.

Slutsatsen vi kan dra av diagrammet är att gymnasieskolans elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi troligtvis exkluderas i högre grad än grundskolans elever då specialpedagogerna på gymnasiet angett ”undervisar i mitt rum” som den största kategorin. Vi kan dock se från kommentarerna till fråga åtta att elever på gymnasienivå visserligen undervisas i separat rum, men detta sker vanligtvis utanför ordinarie undervisningstider. Eleverna är alltså inkluderade vid alla lektionstillfällen vilket också framgår från kommentarerna till fråga åtta.

Vi är förvånade över att specialpedagogerna på gymnasiet inte samarbetar i klassrummet i någon högre grad. En anledning till detta kan vara att eleverna är äldre och då kan det vara mycket känsligt att få anpassad undervisning och hjälp inför klasskamraterna.

Fråga 10: Har du regelbundet samarbete med lärarna för att informera och instruera dem om hur man bör anpassa undervisning till elever med läs- och skrivsvårigheter?

Diagram 5.10



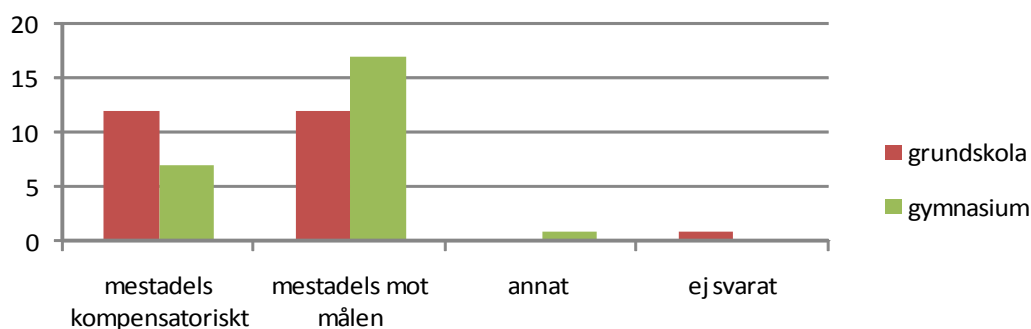
n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 1.

Av diagrammet kan man utläsa att specialpedagogerna anser sig samarbeta med lärarna ”mycket ofta” och ”ofta” inom båda skolformerna. Vi har inte fått några kommentarer på denna fråga.

Detta tyder på att samarbetet kring elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi fungerar bra inom såväl grund- som gymnasieskola.

Fråga 11: Anser Du att Du i Ditt arbete som specialpedagog mestadels arbetar kompensatoriskt med färdighetsträning eller arbetar Du mestadels riktat för att eleven ska nå målen:

Diagram 5.11



n = 50, internt bortfall grundskola = 1, internt bortfall gymnasium = 0.

Av diagrammet kan man utläsa att på grundskolan anser hälften av specialpedagogerna att de främst arbetar kompensatoriskt, medan hälften anser att de i första hand arbetar mot målen. Vi fick ingen kommentar från grundskolan på denna fråga.

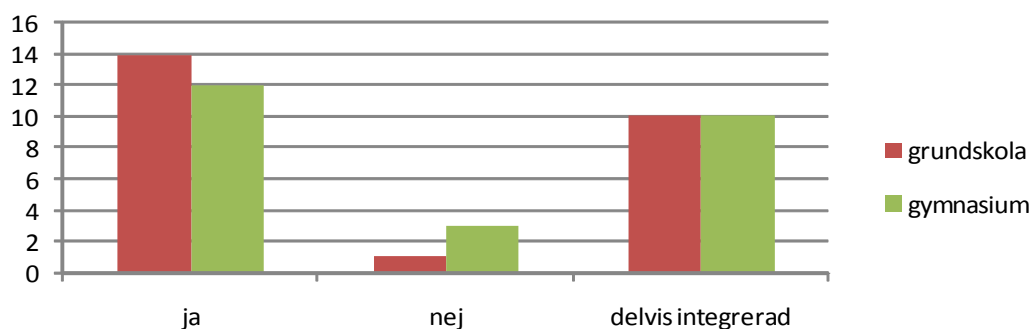
På gymnasieskolan anser fler specialpedagoger att de i första hand arbetar mot målen (17 av 25 anger detta). En pedagog påpekar vikten av det relationella perspektivet.

Vi arbetar i ett relationellt perspektiv för att eleverna skall kunna nå sina mål med bibehållen självkänsla och självförtroende. Jag anser att min uppgift som specialpedagog är att se till att eleverna skall kunna genomföra sina studier tillsammans med övriga elever. Det handlar om teknisk kompensation, studiestrategier, alternativa redovisningsformer, samverkan med ämneslärare m.

Av diagrammet kan man utläsa att grundskolan arbetar mestadels kompensatoriskt medan fokuset på gymnasieskolan ligger på målen i kurserna. Detta stämmer väl överens med vår uppfattning och vi anser att det är naturligt att grundskolan fokuserar på att ge eleverna basfärdigheter genom kompensatoriska hjälpmedel medan gymnasieskolan fokuserar på ämneskunskaper.

Fråga 12: Är användningen av tekniska hjälpmedel integrerad i undervisningen?

Diagram 5.12



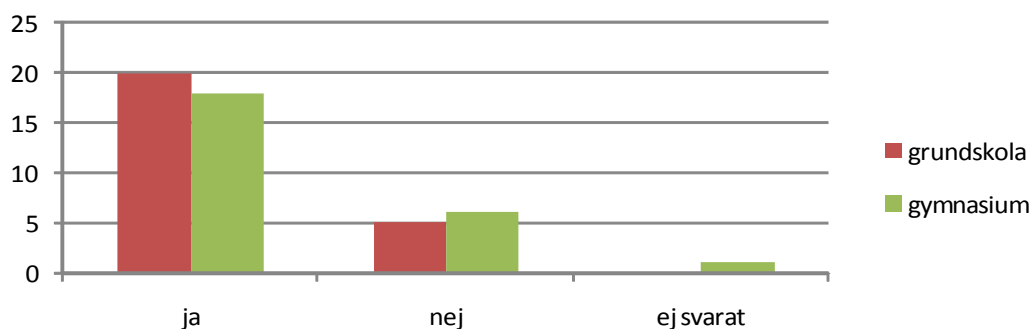
n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 0.

Av diagrammet framgår det att tekniska hjälpmedel integreras i undervisning i både grund- och gymnasieskola i hög grad (14 respektive 12 respondenter svarade att hjälpmedlen var integrerade). Flertalet svarade även att tekniska hjälpmedel var delvis integrerade i undervisningen. Respondenterna som svarade ”delvis integrerad” uppmanades att beskriva på vilket sätt de tekniska hjälpmedlen var integrerade i undervisningen. På grundskolan svarade många att elever hade tillgång till Daisyspelare. Även bärbara datorer har nämnts. På gymnasieskolan fick vi följande svar:

- Inlästa böcker under Läspjäsprojekt-lektioner (då alla inkl. läraren ska läsa tyst en timme)
- Spell Right
- Stava Rex
- Gustavas ordbok
- ToTal finns på skolans nätverk och kan nås från samtliga datorer.
- Daisyskivor och Daisyspelare lånas ut via skolbiblioteket.
- Om elev behöver inläst läromedel meddelar jag bibliotekarien som beställer från inläsningstjänst.

Fråga 13: Läsor brukar utgöra ett stort problem för elever med läs- och skrivsvårigheter. Erbjuds dina elever läxhjälp?

Diagram 5.13



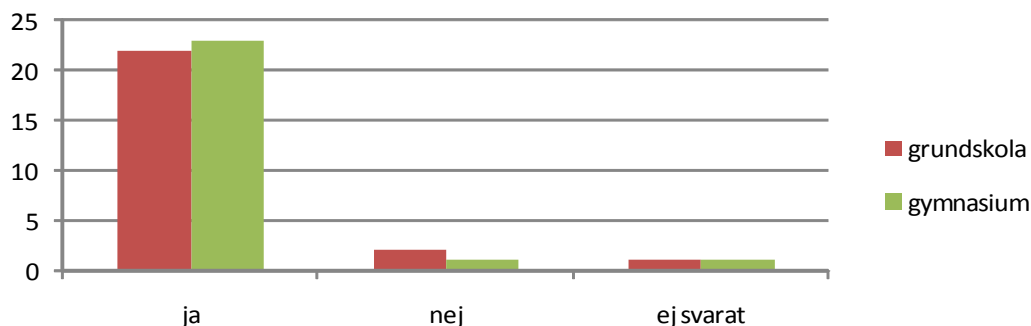
n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 1.

Av diagrammet kan man utläsa att läxhjälp är vanligt förekommande både på grund- och gymnasieskola (20 respektive 18 respondenter angav detta). Detta uppfattar vi som att det finns ett stort behov av läxhjälp hos eleverna eftersom båda skolformerna erbjuder det.

På grundskolan fick vi inga kommentarer. En specialpedagog på gymnasiet angav att skolan erbjuder fördjupningstid två timmar per vecka och då har eleverna möjlighet att få individuell läxhjälp. Vi tolkar våra resultat som att båda skolformerna över lag erbjuder bra stöd för läxläsning.

Fråga 14: Får elever med läs- och skrivsvårigheter någon sorts undervisning i studieteknik?

Diagram 5.14



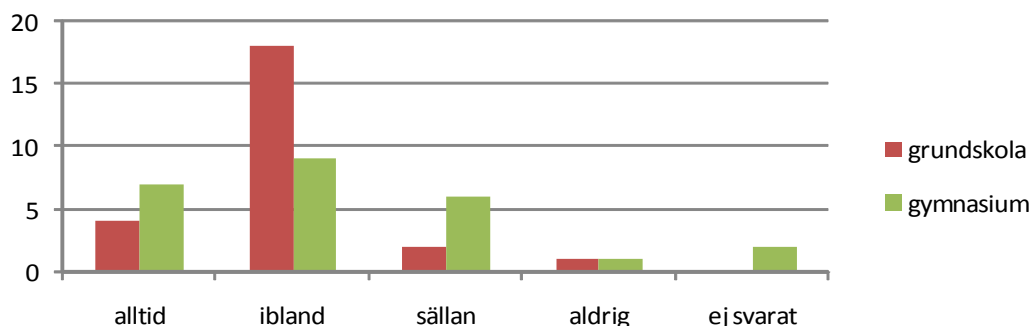
n = 50, internt bortfall grundskola = 1, internt bortfall gymnasium = 1.

Av diagrammet framkommer det att de flesta elever med läs- och skrivsvårigheter får undervisning i studieteknik både på grund- och gymnasieskolan.

Studieteknik är ett viktigt verktyg för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och därför är det inte förvånande att det erbjuds i så pass hög grad som det gör.

Fråga 15: Erbjuds elever med läs- och skrivsvårigheter specialundervisning som fokuserar på språkträning?

Diagram 5.15



n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 2.

Av diagrammet framgår det att 18 specialpedagoger på grundskolan uppger att elever med läs- och skrivsvårigheter ”ibland” får språkträning medan endast 4 uppger att specialundervisning ”alltid” fokuserar på språkträning. Inte heller gymnasieskolan verkar erbjuda kontinuerlig språkträning då den största svars-kategorin i frågan var ”ibland”.

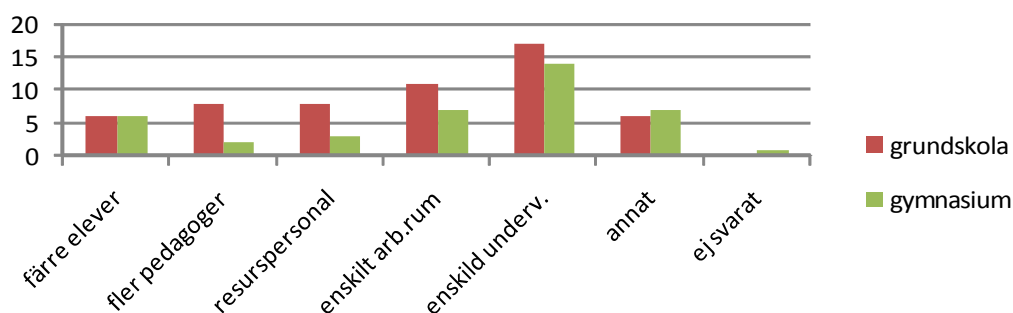
Svaren vi fått kan tyda på att det inte är så många av eleverna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som är i behov av kontinuerlig språkträning, men att de som är i behov får det.

En annan tänkbar anledning till att det är så få pedagoger i bägge skolformerna som svarat ”alltid” kan bero på ett formuleringsfel i frågan. Man kan tolka att språkträning är detsamma som talträning dvs. talpedagogiskt stöd. Det är naturligtvis inte alla barn med läs- och skrivsvårigheter som har

behov av talpedagogiskt stöd. En tredje tänkbar anledning kan vara att skolorna inte erbjuder språkträning även om elever har behov av det. För att undvika missuppfattningar skulle vi ha formulerat frågan enligt följande: ”Erbjuds de elever med läs- och skrivsvårigheter som även har språksvårigheter speciell språkträning?”

Fråga 16: Hur anpassas studiemiljön till elevernas behov?

Diagram 5.16



n = 50, internt bortfall grundskola = 0, internt bortfall gymnasium = 1.

Av diagrammet framkommer det att anpassning av studiemiljön på grundskolan visar sig i hög grad vara insatser som ”enskild undervisning” och ”tillgång till enskilt arbetsrum” (17 respektive 11 har angett detta). Fler pedagoger i klassen och mer resurspersonal förekommer till viss del i grundskolan (8 har markerat dessa bägge alternativ).

På gymnasieskolan är enskild undervisning den mest frekventa kategorin. Gymnasieskolan verkar inte satsa på ökad personalstyrka. Deras insatser ligger mer i ”tillgång till enskilt arbetsrum”, ”mindre antal elever i klassen” samt ”annat” som omfattar ett resurscentrum med specialpedagoger, och ämnesstöd i samtliga kurser.

Av resultaten på denna fråga framgår det att anpassningar av studiemiljön ofta innebär exkluderande åtgärder både på grund- och gymnasieskolan. Även om vi kan se att grundskolan exkluderar elever i behov av stöd till en viss del så kan vi läsa i kommentarerna att man ibland ser till både grupp- och organisationsnivå. Ett exempel på detta är följande kommentar:

tankar kring elevens placering i klassrummet vid placeringar, eftertanke om det finns saker i miljön som kan distrahera eleven, så som lysdioder på TV eller ett fönster som är på fel ställe, tex i dörrar. Om det är mycket stimulans utanför klassrummet.

Vi är förvånade över att ”enskild undervisning” och ”enskilt arbetsrum” är de största svarskategorierna inom båda skolformerna i denna fråga. I fråga sju som handlar om inkludering uppger bägge skolformerna att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inkluderas i mycket hög grad. Dessa båda svar strider mot varandra då man inte kan inkludera i hög grad och samtidigt använda sig av exkluderande åtgärder i mycket hög grad.

Fråga 17: Har Du något att tillägga?

n = 50, internt bortfall grundskola = 25, internt bortfall gymnasium = 20.

En av specialpedagogerna på grundskolan tyckte att man skulle göra utforma enkäten olika för olika åldersgrupper (låg- mellan- och högstadiet). Även en specialpedagog på gymnasiet ansåg att man skulle ha två olika enkäter, en för grundskola och en för gymnasium, eftersom alla frågor inte passade respektive skolform. Vi anser att detta är kloka råd, men att de inte passar syftet med vår studie eftersom vårt syfte var att jämföra likheter respektive skillnader i skolformerna. Det hade varit svårt att utläsa detta om enkäten inte varit enhetlig.

En annan kommentar från gymnasieskolan var att många elever var trötta på exkluderande åtgärder som de utsatts för under sin grundskoletid.

Att gå ut från ett klassrum för att få hjälp fungerar inte i denna åldersgrupp. De är trötta och ”slitna” på specialpedagogiska insatser från grundskolan. Vid möjlighet erbjuds läs- och skrivträning, men oftast kommer denna hjälp för sent. De vill och orkar inte ta emot den erbjudna hjälpen. Energin går åt till att följa med i den ordinarie undervisningen, och det med hjälp av kompensatoriska hjälpmedel.

Vi kan finna en förståelse för detta påstående då våra resultat pekar på att studiemiljön för elever i behov av särskilt stöd ofta innefattar exkluderande verksamheter.

Någon har tyckt att frågorna har varit för generella och svåra att svara på eftersom man måste individanpassa stödet efter varje elev. Vi förstår synpunkten, men syftet med studien var att se den generella tendensen och alltså inte individuella åtgärder på enskilda elever.

6 DISKUSSION

6.1 Diskussion av resultaten

Vårt syfte med den här undersökningen var att undersöka hur specialpedagoger på grund- respektive gymnasieskola arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vi ville jämföra metoder och arbetssätt och undersöka vilka kompensatoriska hjälpmedel som appliceras på dessa elever. Vidare ville vi ta reda på hur inkludering av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi fungerar inom båda skolformerna. Vår uppfattning var att specialpedagogerna på grundskolan i första hand arbetar kompensatoriskt medan specialpedagogerna på gymnasieskolan främst arbetar mot målen i kurserna och vi ville undersöka om vår uppfattning stämde. För att ta reda på dessa frågeställningar använde vi oss av en enkätundersökning.

I vår teoridel valde vi att referera till Antonovskys (2005) teori om det salutogena – KASAM, eftersom vi anser att hans teorier är lika aktuella idag som när den utarbetades på 1970-talet. Vikten av att eleven får delta i ett inkluderat och meningsfullt sammanhang påpekas av flera forskare (Skidmore, 2004; Tideman m. fl, 2004; Saloviita, 2004). Genom att Sverige skrivit under Salamancadeklarationen (Svenska UNESCO-rådets skriftserie, 2006) har vi också förbundet oss till att skolan ska anpassas till elevernas olikheter och inte tvärtom. Vi tror att anpassningar i skolmiljön och skolans arbetssätt påverkar elevernas känsla av sammanhang och välbefinnande. Enligt Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (2008) ska elever vara delaktiga vid upprättandet av åtgärdsprogram. Detta anser vi bör höja elevernas känsla av meningsfullhet och hanterbarhet av skolsvårigheter eftersom de genom att aktivt delta vid upprättandet av åtgärdsprogrammet ges möjlighet att påverka sin skolsituation. Även Rygvold (2001) påpekar att det är ytterst viktigt att lärare samarbetar kring eleven och kraven som ställs är rimliga utifrån elevens kunskaper och svårigheter. Antonovsky menar i *Hälsans mysterium*, (2005) att höga värden på begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet resulterar i ett högt KASAM. Våra informanter påpekar vikten av att eleverna inte åtskiljs från sina klasskamrater. En informant på gymnasiet noterade även att många elever som exkluderats i specialundervisning under sina grundskoleår ofta känner stor frustration över att de åtskiljs från sina kamrater, de får ingen känsla av tillhörighet och sammanhang. Vi anser att om elever inkluderas i undervisningen leder detta till en känsla av tillhörighet med klassen. Denna känsla av tillhörighet stärker enligt Antonovsky (2005) individens KASAM. Idag vet vi att eleverna lär sig mycket från varandra och att de många gånger omedvetet stimulerar varandra till utveckling. Inkluderingsidén bygger på en tanke om att skapa ”en skola för alla” där skolan ska anpassas till eleverna och inte tvärtom. Detta är något som Saloviita (2004), Skidmore (2004) och Tideman (2004) påpekar. För att förverkliga denna idé måste varje skola ha tillräckligt med resurser, kompetent personal och en organisation som är villig att arbeta utifrån begreppet ”en skola för alla”.

Ett stort område i vår undersökning handlade om hur specialpedagoger på grund- och gymnasieskola arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Undersökningen har visat att kompensatoriska hjälpmedel används i lite högre utsträckning inom grundskola jämfört med gymnasieskola. Det finns en generell önskan att använda kompensatoriska hjälpmedel i ännu större grad men bristerna finns i tillgängligheten och kunskaperna i hur man använder kompensatoriska hjälpmedel. På gymnasieskolan uppges även tiden som den hämmande faktorn. Vi ser detta som en resurs- och prioriteringsfråga.

Vi anser att användningen av kompensatoriska hjälpmedel bidrar till att elevens vardag blir mer förståelig och hanterbar. Hanterbarhet ingår som en av komponenterna i Antonovskys (2005) teori

om KASAM. Höga värden på hanterbarhet höjer elevens värde på KASAM och ger en känsla av sammanhang och välbefinnande (ibid.).

Användningen av kompensatoriska hjälpmedel diskuteras av flera forskare (Föhrer & Magnusson, 2003; Gillberg & Ödman, 1995; Carlström, 2007). Ingen av författarna vi läst uttalar sig dock om vilka kompensatoriska hjälpmedel som är vanligast förekommande. I en av våra enkätfrågor (fråga 1) sökte vi just detta svar. Vi bad våra respondenter att rangordna vilka hjälpmedel de använde mest frekvent. Trots denna förfrågan var det väldigt få respondenter som hörsammade vårt önskemål och vi var därför tvungna att bortse från detta i vår analys. Vår slutsats är att det inte går att rangordna vilket läromedel som används mest frekvent då detta styrs av elevernas skiftande behov som varierar såväl från elev till elev, som över tid.

Generellt sett visar vår undersökning att majoriteten av specialpedagogerna på grundskolan har markerat att de använder läroböcker på cd-rom och datorstödd undervisning. Gillberg och Ödman (1995) skriver att datorn är ett stimulerande och omväxlande kompensatoriskt hjälpmedel då den ger stora möjligheter att dölja motoriska svårigheter. Det färdiga resultatet blir snyggt och prydligt, dessutom kan stavfelen rättas med hjälp av autokorrigeringsprogram (ibid.).

På gymnasienivå har majoriteten av specialpedagogerna markerat datorstödd undervisning och daisyböcker. Föhrer och Magnusson (2003) påpekar att det finns flera fördelar med Daisy-tekniken. Eleven kan själv anpassa uppläsningshastigheten och göra egna markeringar. Dessutom kan eleven välja avsnitt och textrad som de vill arbeta med (ibid.).

Undersökningsresultaten har visat att det finns en önskan hos specialpedagogerna på gymnasieskolan att använda sig mer av översättningspenna. Enligt Föhrer och Magnusson (2003) fungerar översättningspennan som en handskanner och man kan koppla ihop den med talsyntes så att det inskannade ordet blir uppläst. Översättningspennor är ett mycket dyrt kompensatoriskt hjälpmedel och det framgår i resultatanalysen (fråga 3) att skolorna inte har ekonomi till att köpa in tillräckligt många översättningspennor. På grundskolan vill specialpedagogerna använda skannern mer. Även skanner är ett kostsamt kompensatoriskt hjälpmedel och grundskolan uppger att de inte har råd att köpa in skanner i den omfattning de skulle behöva. De uppger även att de inte använder skanner eftersom hjälpmedlet inte finns på skolan vilket troligtvis hänger ihop med ekonomin.

Läxhjälp och undervisning i studieteknik är särskilt viktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, vilket bland annat Carlström (2007) påpekar. Vår undersökning visar att både läxhjälp och undervisning i studieteknik förekommer i mycket hög grad inom båda skolformerna, vilket är mycket positivt.

I undersökningen framkommer det att eleverna ofta erbjuds kompensatoriska hjälpmedel i form av avancerade datorprogram. Föhrer och Magnusson (2003) påpekar att det finns många fördelar med datorstödd undervisning, men samtidigt finns det också en del fallor. Att till exempel lära sig hur autokorrigeringsprogram fungerar kan vara svårt för dyslektiker. För att eleverna ska kunna använda datorprogram på ett adekvat sätt krävs dels datorutbildning, men också utbildning på programvaror (ibid.). Våra enkät svar påvisar att båda skolformerna erbjuder datorundervisning och utbildning på programvaror i mycket hög grad. Drygt hälften av informanterna på grundskolan lägger även vikt vid tangentbordsträning vilket är nödvändigt att kunna för att effektivisera användandet av datorn som kompensatoriskt hjälpmedel. Antalet informanter som använde sig av tangentbordsträning på gymnasiet var något lägre. Detta kan dock ha en naturlig förklaring i att eleverna i den frivilliga skolformen är äldre och att de därför redan behärskar denna färdighet.

Lärare som undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi måste samarbeta på flera plan. Rygvold (2001) menar att det är ytterst viktigt att de samordnar sin undervisningsplanering och diskuterar vilka krav som är rimliga att ställa på eleven. Vi anser att kontinuerligt samarbete mellan klasslärare och specialpedagog är viktigt. Undersökningsresultaten har visat att samarbetet mellan specialpedagogen och läraren i klassrummet förekommer i mycket högre grad på grundskolan jämfört med gymnasieskolan. I detta samarbete ingår handledning i hur undervisningen för elever med behov av särskilt stöd ska anpassas. Detta fann vi mycket positivt eftersom handledning enligt Utbildningsdepartementet, (1999:63) är en av specialpedagogens viktigaste uppgifter. Enskild undervisning i specialpedagogens rum förekom lika ofta inom båda skolformerna medan klassrumsobservationer var vanligare på gymnasieskolan. Vi anser att specialpedagogen borde få mera insyn i klassrumsverksamheten.

Vi håller med Tideman m. fl. (2004) att det kan finnas vissa spänningar kring vem som ska ha det sista ordet om hur undervisningen för en elev i behov av stöd ska skötas. Dessa konflikter handlar oftast om valet av undervisningsform och innehåll. För att undvika sådana situationer ska man sträva efter att se specialpedagogens arbete integrerat med arbetslaget. Genom denna integration av arbetslaget får alla inblandade pedagoger kunskap om elevens starka och svaga sidor. Utifrån denna kunskap bör de sedan planera undervisningen så att den blir optimal för eleven.

Hur specialpedagogisk verksamhet organiseras beror enligt Nilholm, (2003) på vilket perspektiv man har på specialpedagogiken. I ett relationellt perspektiv dominerar långsiktigt tänkande och specialpedagogen får en handledande roll gentemot sina arbetskollegor eftersom alla är ansvariga för den specialpedagogiska verksamheten. I ett kategoriskt perspektiv arbetar man kortsiktigt och specialpedagogen är ansvarig för specialpedagogiska insatser och arbetar i större utsträckning med att undervisa elever. Vi har inte undersökt om specialpedagogerna arbetar i ett kategoriskt- eller ett relationellt perspektiv, men vi ser en tendens till att de bedriver enskild undervisning med eleverna i hög grad. De vanligaste anpassningarna av studiemiljön som framkommer i vår undersökning var enskild undervisning och enskilt arbetsrum, vilket tyder på att det kategoriska perspektivet tar en stor plats i specialpedagogernas arbete inom såväl grund- som gymnasieskola även om grundskolan har en tendens att samarbeta mer med läraren i klassrummet.

Vi anser att det är mycket viktigt att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får specialpedagogiskt stöd. Det specialpedagogiska stödet hjälper eleven att hantera skolarbetet. Genom att specialpedagogen gör arbetet begripligt för eleven ökar elevens KASAM. Att skolarbetet blir begripligt gör det också mer hanterbart. Enligt Antonovsky (2005) ingår begriplighet och hanterbarhet som två av tre komponenter i KASAM och detta höjer i sin tur elevens känsla av sammanhang i vardagen.

En annan viktig åtgärd för att kvalitetssäkra arbetet med elever i behov av särskilt stöd är upprättandet av åtgärdsprogram. I Skollagen (1995:1100) står det tydligt att skolan är skyldig att hjälpa elever i behov av stöd. Skolverket (2008) understryker vikten av att elev och målsmän är med vid upprättandet av åtgärdsprogrammet. Vår erfarenhet säger oss att eleven ofta själv vet allra bäst vari svårigheterna ligger. Därför är det oerhört viktigt att eleven själv och dess föräldrar är med vid upprättandet vilket redan påpekades i Utbildningsdepartementet (1974:53). Vår undersökning visade även att de åtgärder som oftast appliceras på eleven genom åtgärdsprogrammet är förlängd tid för läs- och skrivuppgifter samt muntliga redovisningar, vilket gällde för båda skolformerna. På grundskolan lägger man även ner stor vikt på läs- och skrivträning medan man på gymnasieskolan fokuserar mer på att eleverna ska ha tillgång till hjälpmedel som hjälper dem ta del av innehållet i undervisningen. Detta bekräftar vår uppfattning om att man på grundskolan arbetar mer kompensatoriskt medan gymnasieskolan i första hand arbetar mot att eleverna ska nå målen i

kurserna.

Att se elever i behov av stöd som en resurs i skolan är den stora utmaningen för många lärare vilket Tideman m. fl. (2004) skriver om. Skidmore (2004) påpekar att aktiviteter måste anpassas till elevernas nivå och deras inlärningssätt, vilket är stimulerande för läraren under förutsättning att det finns både intresse och tid. Det är viktigt att komma ihåg att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är en mycket heterogen grupp där var och en måste få individuellt anpassat stöd (Nielsen 2005). Att bedriva inkluderande pedagogik har även fördelar för hela klassen därför att eleverna lär sig att ta hänsyn till varandra och de upptäcker att deras klasskamrater är olika individer med varierande behov och förutsättningar (Skidmore, 2004). Vår undersökning har visat att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inkluderas i mycket hög grad i ordinarie undervisning. Vi tror att detta är möjligt tack vare användning av kompensatoriska hjälpmedel och en ökad kompetens bland pedagogerna. Samtidigt visar undersökningens resultaten motstridiga tendenser - att eleverna får mycket individuellt anpassat stöd utanför klassrummet.

Att hitta en bra lösning på hur man ska hantera barn som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är ingen lätt fråga. Historiskt sett har man ansett att det är bra att eleverna går till en specialpedagog för att få enskilt stöd där. Detta hör ihop med det synsätt man hade på elever i svårigheter. Skidmore (2004) beskriver hur man tidigare ansett att svårigheter varit individbundna och därför har det varit individen som måste kompenseras. Fördelen med enskild undervisning kan vara att eleverna kan arbeta i en lugn miljö där de känner sig trygga. Å andra sidan har en segregerad verksamhet många nackdelar och i en inkluderad miljö ska alla elever känna sig trygga i sin klasstillhörighet oavsett vilket funktionshinder de har. Saloviita (2004) skriver om hur barn historiskt sett åtskiljts, men att synsättet på detta förändrats mycket på senare år. Han menar att specialpedagogiken inte behöver vara en fysisk plats, vilket i sig betyder att eleven ges möjlighet att få sitt stöd i klassmiljön. När det specialpedagogiska stödet ges i klassrummet exkluderas inte eleven. Saloviita (2004) påpekar också att det inte finns några belegg för att elever som segregeras i enskild specialundervisning utvecklas mer än de elever som får stödet i klassen. Till vår glädje kunde vi utläsa av svaren i vår undersökning att elever med dyslexi är inkluderade i mycket hög grad, i såväl grund- som gymnasieskola, även om vissa informanter uppgav att de bedrev enskild specialundervisning.

Det som vi ser som problematiskt i den svenska skolan idag är att man i teorin pratar om inkludering, men i praktiken arbetar skolsystemet med kompensatoriska lösningar för individen i form av särskola, specialskola och små undervisningsgrupper och då blir det exkludering i stället för inkludering. Vår undersökning påvisar att trots att specialpedagogerna på grundskolan anser att elever med läs- och skrivproblematik/dyslexi är inkluderade i mycket hög grad så förekommer även enskild undervisning i specialpedagogens klassrum i relativt hög grad (17 av 25). På gymnasiet undervisas eleverna enskilt. Undervisningen ligger dock i vissa fall utanför ordinarie skoltid, vilket gör att eleverna inte känner att de behöver gå ifrån sin klass.

En lösning på exkluderingsproblematiken skulle kunna vara att få mer specialpedagogisk kompetens på skolorna. Specialpedagogerna skulle arbeta mer med att identifiera faktorer som finns i skolan och som orsakar svårigheter i elevens lärande. Proaktivt arbete med rådgivning för kollegor om hur man anpassar undervisning för elever samt uppföljning och utvärdering av skolan arbete med elever i behov av särskilt stöd bör prioriteras. I dagens skolor är antalet specialpedagoger ute på skolorna mycket varierande och på många fristående skolor finns det inte någon alls trots att skolorna har elever med svårigheter. En direkt konsekvens av detta är att elever som behöver stöd i vissa fall inte får det, trots att rätten till adekvat stöd tydligt framgår i Skollagen 1985:1100 4 kap. 1§ .

Studiemiljö är viktig för att elever ska kunna utvecklas och arbeta bra. Flera forskare (Saloviita, 2004; Skidmore, 2004; Tideman m. fl. 2004) påpekar återkommande vikten av att alla elever är inkluderade. Det som är intressant i vår undersökning är att specialpedagogerna överlag anser att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är inkluderade i mycket hög grad. En direkt fråga på hur studiemiljön anpassas för dessa elever visar dock att de vanligaste anpassningarna på båda stadierna är enskild undervisning och arbete i enskilt arbetsrum. Detta motsäger specialpedagogernas uppfattning om inkludering av elever i behov av stöd.

Vi håller med Skidmore (2004) att man vinner mycket i den globala skalan genom att ha inkluderade klasser och att elever blir mer anpassade att koexistera i samhället där alla ska hitta sin plats. Å andra sidan påpekar Zetterqvist Nelson (2003) att när man arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi måste man arbeta kompensatoriskt för att få ett optimalt resultat. Saloviita (2004) tillbakavisar påståendet med att det inte finns några vetenskapliga belägg för att elever som exkluderas uppnår bättre resultat än de som inkluderas i klassen och får sitt specialpedagogiska stöd där (ibid.). Vi är medvetna om att det finns elever som har behov av ett sammanhang med mycket struktur och få störningsmoment och därför anser vi att man borde titta på varje individuellt fall med hänsyn både till den enskilde eleven och till resten av gruppen och ta ett beslut om vilken undervisningsform som bidrar till elevens optimala utveckling utifrån det. Elevens bästa bör alltid vara målet vid anpassning av studieform.

De ämnen som informanterna anser är lättast att inkludera elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i är praktiska ämnen, men undersökningen har visat att eleverna även inkluderas inom språk och matematik i mycket hög grad. Vi tror att anledningen till att det är lättast att inkludera i praktiska ämnen beror på att man läser och skriver mindre vilket gör att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inte behöver lika mycket hjälp och stöd här.

Vår uppfattning om att grundskolan mestadels arbetar kompensatoriskt medan gymnasieskolan främst arbetar mot målen i kurserna har bekräftats av undersökningsresultaten. Vi anser att det är naturligt att grundskolan fokuserar mer på att ge eleverna basfärdigheter genom kompensatoriska hjälpmedel medan gymnasieskolan fokuserar på ämneskunskaper.

6.2 Metoddiskussion

För att söka svar på våra frågor genomförde vi en enkät bland specialpedagoger på grund- och gymnasieskola. Överlag tycker vi att svarsfrekvensen var mycket låg och vi fick skicka påminnelser i flera omgångar samt göra ett extra utskick till specialpedagogerna på grundskolan. Anledningen till detta tror vi är att vi använt oss av e-mail. I dagens stressade arbetssituation är det lätt att specialpedagogerna bortser från mindre viktiga e-mail eftersom de måste prioritera sina arbetsuppgifter. Dessutom garanterar inte den elektroniska posten anonymitet, vilket kan ha påverkat svarsfrekvensen till en viss del. Vi accepterade denna risk därför att vi tyckte att våra frågor inte var känsliga så risken att vi skulle få mycket annorlunda svar vid en anonym enkät var liten. I det första mailet till specialpedagogerna skrev vi inte något om sekretess och anonymitet, vilket vi tror var en stor bidragande faktor till den låga svarsfrekvensen.

Det interna bortfallet var litet och de flesta frågorna besvarades av specialpedagogerna med undantag av fråga 17 (se bilaga 1). Bortfallet i fråga 17 är 90 procent och detta kan förklaras av frågans karaktär och dess placering i enkäten. Det är en öppen fråga där specialpedagogerna har möjlighet att framföra sina åsikter. Eftersom det är den sista frågan i undersökningen och den är öppen, så kände sig respondenterna troligen trötta och ansträngde sig inte för att komma med extra

kommentarer. Anledningen till att öppna frågor lämnas obesvarade är att respondenterna är osäkra på vad de egentligen anser (Trost, 2001). Vi tycker att enkäten med övervägande antal slutna frågor fungerade bra. Om vi hade genomfört en enkät med bara öppna frågor då skulle en sådan enkät ge mer individuella och kvalitativa resultat under förutsättning att respondenterna var villiga att lägga tid och energi för att besvara frågorna.

Vår instruktion om att markera flera svarsalternativ och sedan rangordna dem fungerade inte bra i praktiken. Endast fyra specialpedagoger följde instruktionen om rangordning och därför valde vi att bortse från rangordningen i vår undersökning. Vi tror att detta kan bero på att instruktionen upplevdes otydlig, eller att specialpedagogerna inte läst hela instruktionen. En annan tänkbar anledning kan vara att det kan vara svårt att avgöra vilket kompensatoriskt hjälpmedel man använder mest då man kanske arbetar olika mycket med hjälpmedel i perioder.

Under bearbetningen av data har vi märkt att några respondenter lämnat kommentarer även på frågor där vi inte frågat efter detta. För att kunna redovisa dessa kommentarer på bästa sätt var vi tvungna att göra en ny underkategori till dessa frågor. Underkategorin fick namnet "annat" och den kan ses exempelvis i fråga sju och åtta.

När vi gjorde resultatbeskrivningen noterade vi att vissa frågor inte var bra formulerade. Detta gällde delar av fråga fyra: "Om dina elever har tillgång till datorbaserad teknologi så ställs det stora krav på elevernas datorkunskaper om allting ska fungera. Erbjuds eleverna en systematisk undervisning om dator, tangentbordsträning, utbildning om speciella programvaror?" Vi har märkt att vissa delar av frågan var överflödiga. Vi hade exempelvis inte behövt skriva "ej tangentbordsträning" då man får anta att de som inte kryssat i att de använder sig av detta naturligtvis inte heller gör det. Detta påverkar lyckligtvis inte resultatet, men informationen blev överflödigt.

Ett annat exempel på en dålig formulering är i fråga tolv: "Är användningen av tekniska hjälpmedel integrerad i undervisningen?". Vid sammanställningen av resultaten kunde vi konstatera att en underkategori i denna fråga - "delvis integrerad" inte var tillräckligt förklarad. Det är svårt att mäta hur mycket som ryms i beteckningen "delvis integrerad" och vi fick i princip samma svar som man kan förvänta sig från de som svarat "integrerad". För att tydliggöra svaren på denna fråga borde vi haft en följdfråga där vi frågade hur ofta tekniska hjälpmedel integrerades i undervisningen.

Vi anser att enkätundersökningen fungerat bra i vårt fall. Visserligen var det externa bortfallet mycket högt, men vi var förberedda på det och skickade ut enkäten till ett mycket stort antal respondenter och därför fick vi, trots stort bortfall, ett tillräckligt underlag. Om vi hade gjort om undersökningen så hade vi skickat enkäten direkt i första brevet istället för att endast skicka förfrågan.

6.3 Tillämpning

Resultaten av vår undersökning kan komma till nytta när specialpedagoger ska reflektera över sitt arbete med elever som har läs- och skriftsvårigheter/dyslexi. Eftersom det finns skillnader i hur man arbetar på grund- och gymnasieskola bör studieresultaten leda till en diskussion om vad man kan förbättra i organisationen samt innehåll och form av undervisning. Reflektionen kan leda till ömsesidiga kontakter och erfarenhetsutbyte där man kan se hur de olika skolformerna arbetar samt i vilken utsträckning man kan ta över och förändra sitt eget arbetssätt. Det hade varit önskvärt att skolorna hade skaffat sig regelbundna kontakter och samarbetat kring frågor om handledning av

elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

6.4 Fortsatt forskning

För att få en komplett bild av hur kompensatoriska hjälpmedel används i arbete med barn med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi bör man komplettera vår undersökning med en annan vinkel på problematiken. Det hade varit intressant att se hur elever i behov av stöd samt deras föräldrar upplever skolarbetet när eleverna har tillgång till kompensatoriska hjälpmedel. Vidare forskning på området skulle kunna ge oss svar på om elever ser någon skillnad i tillgänglighet och arbetsätt med kompensatoriska hjälpmedel på grund- respektive gymnasieskola. En lämplig undersökningsmetod skulle kunna vara en enkät där det hade varit möjligt att jämföra med våra studieresultat. Man kan även tänka sig att komplettera undersökningen med intervjuer. Detta är att föredra om man vill få mer detaljerade och individuella svar. Dessutom skulle intervjuer öppna nya infallsvinklar på problematiken, speciellt ur elevernas synvinkel, vilket är av högt värde för undersökningen.

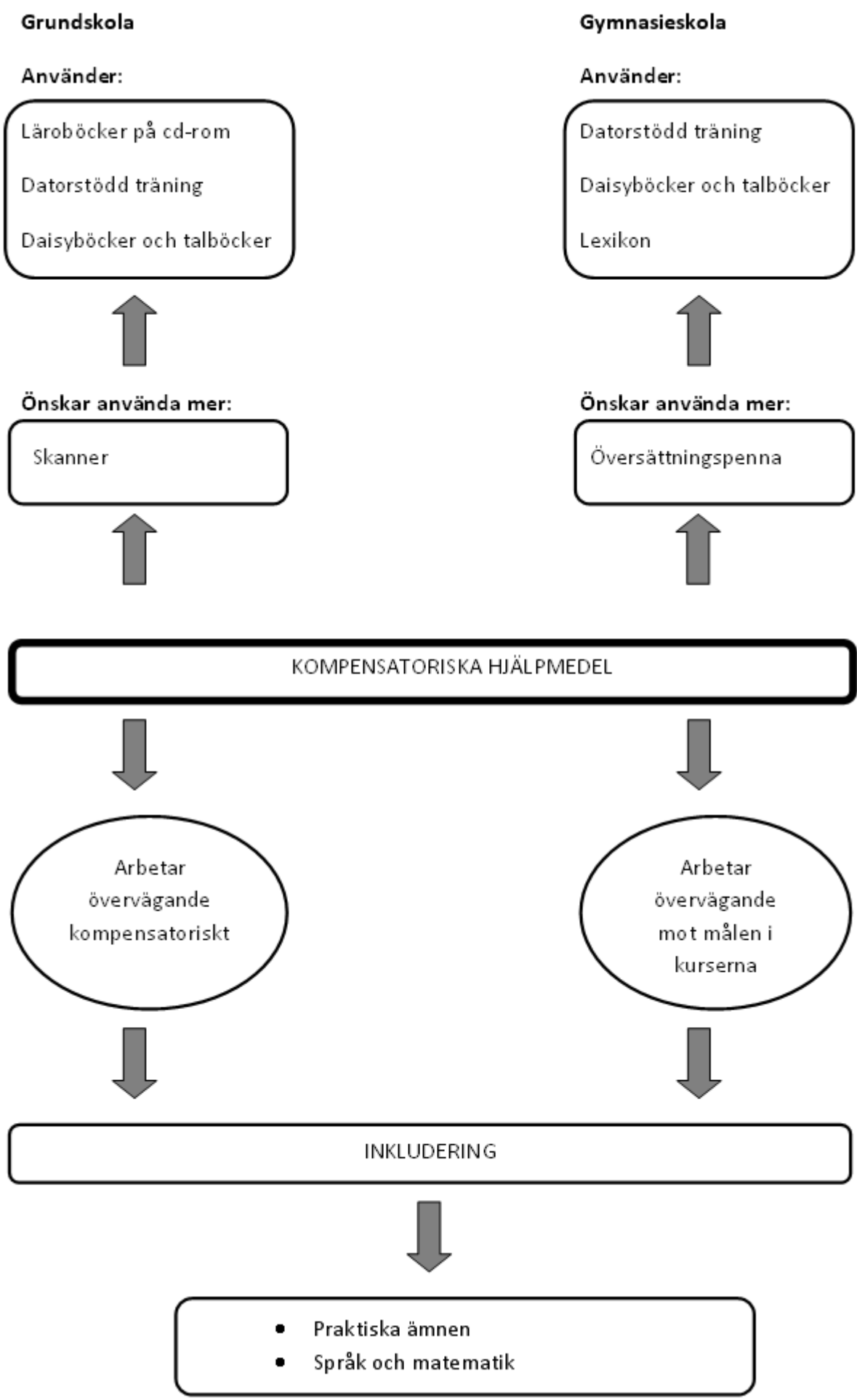
7 SAMMANFATTNING

Vårt arbete handlar om att undersöka hur specialpedagoger på grund- respektive gymnasieskola arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Undersökningen går även ut på att jämföra metoder och arbetssätt inom de båda skolformerna.

Vårt undersökningsinstrument är en högstrukturerad enkät som vi genomförde på 25 specialpedagoger inom respektive skolform. Enkäten bestod av två delar, där den första delen handlade om kompensatoriska hjälpmedel och den andra berörde undervisningsproblematik.

Vi tolkar våra undersökningsresultat utifrån Antonovskys (2005) teori om det salutogena KASAM. Undersökningen har visat att kompensatoriska hjälpmedel används inom båda skolformerna i mycket hög grad. Trots detta har specialpedagogerna en önskan att öka användningen av dessa ännu mer. En hög användning av kompensatoriska hjälpmedel bidrar till att göra elevens vardag mer hanterbar och förståelig, vilket bidrar till höga värden på KASAM. Specialpedagogerna anser att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är inkluderade i mycket hög grad. De anger dock att den vanligaste anpassningen av studiemiljön är enskild undervisning och arbete i enskilt rum. Genom att eleven befinner sig i ett inkluderat sammanhang får den en känsla av tillhörighet vilket stärker KASAM. Även specialpedagogens insatser med att göra skolarbetet mer begripligt för eleven bidrar till ett starkare KASAM.

Vi kan sammanfatta vår uppsats med följande bild (se nästa sida):



Figur: 7.1 resultat

Av figuren 7:1 kan vi utläsa att båda skolformerna använder sig av kompensatoriska hjälpmedel. Grundskolan använder i första hand läroböcker på cd-rom, datorstödd träning, Daisyböcker och talböcker. Gymnasieskolan använder sig främst av datorstödd träning, Daisyböcker och talböcker samt lexikon. Grundskolan önskar att använda skanner mer medan gymnasieskolan vill utöka användandet översättningspenna. Specialpedagogerna på grundskolan arbetar övervägande kompensatoriskt medan specialpedagogerna på gymnasieskolan främst arbetar mot att eleverna ska nå målen i kurserna. Båda skolformerna arbetar för inkludering. De anser att det är lättast att inkludera i praktiska ämnen men även i språk och matematik inkluderas eleverna i hög grad.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arte, H. (1996). Dyslexidebatten - ett förvirrande skådespel. *Dyslexin i skolsamhället*. (ss 26 – 31). Lärarnas riksförbund.
- Ainscow, M. (2003). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special education needs field. Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (red.) *Theorising special education* (ss 7 – 209). London: Routledge.
- Asmervik, S. (2001). Vad är specialpedagogik? Asmervik, S., Odgen, T., Rygvold, A-L. (red) *Barn med behov av särskilt stöd*. (ss 7 – 13). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Brynolf, M., Carlström, I. & Svensson, K-E., m.fl. (2007). *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Runa.
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I. B. Ericson (ed.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (ss 91 – 145). Pozkal, Poland: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., (red) (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996) *Vägval och växande.: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Descombe, M. (2006). *Forskningshandboken*. Pozkal, Poland: Studentlitteratur.
- D-Wester, Y. (1996). *Elevvård. En pedagogisk fråga*. Stockholm: Johansson & Skyttmö Förlag.
- Egelund, N., Haug, P., Persson, B. (2006). *Inkludernade pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Eljertsson, G. (1996) *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M. (1993) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, B. (2007). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Frisk, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi/specifik lässvårighet. I. B. Ericson (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (ss 65 – 91). Pozkal, Poland: Studentlitteratur.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast men inte kan*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillberg, Ch. & Ödman, M. (1995). *Dyslexi. Vad är det?* Borås: Natur och Kultur.

- Grundskoleförordning. tillgänglig: <http://lagen.nu/1994:1194> (2008-09-12)
- Gymnasieförordning (1992:394). tillgänglig:
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?id=3911&bet=1992:234> (2008-09-12)
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P., (1999). *Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway*. European journal of special needs education, Vol 14, No 3.
Läsanvisning: Sid 231-239.
- Häggström, I. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Bjar L. & Liberg C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk* (ss 237 – 249). Lund: Studentlitteratur.
- Höien T. & Lundberg, I. (2001). *Dyslexi: Från Teori till Praktik*. Natur och Kultur.
- Jacobson, C. (2007). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. tillgänglig:
<http://www.sprakaloss.se/Kompjacob.htm>, 2009-02-15 (2008-02-15)
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsfföretaget.
- Jönsson, A-L & Tvingstedt, A-L. (2002). Elever i svårigheter. Delrapport 2, Elever berättar om sin skoldag Nr12/2002, Malmö Högskola.
- Kere, J. & Finer D. (2008). *Dyslexi*. Kristanstats Boktryckeri AB: Karolinska Institutet University Press.
- Kursplan i Svenska för grundskolan. tillgänglig: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087> (2008-08-16)
- Kursplan i Svenska för gymnasial utbildning. tillgänglig:
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=> (2008-08-16)
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-31737-0.
- Lpo94. (1994). *Läroplan för grundskolan*. Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-31413-4.
- Lundgren, T. (1996). Vill du ditt barn så illa? Från tabubeläggning till dyslexikampanj. *Dyslexin i skolsamhället*. (ss 10-12). Lärarnas Riksförbund.
- Madison, S. (1992). *Läkande läsning och skrivning, en handbok om Dyslexi*. Tiden: Folksam.
- Madison S. & Johansson J. (1998). *Dyslexi, Vad är det? Vad kan vi göra?* Höganäs: Kommunlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling, (2003). *Blick för elevens hälsa, lärande och trygghet*. Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/26/88/SKOLUTV10.pdf>

- Nielsen, C. (2005). *Mellan projekt och fakticitet*. Tillgänglig: http://guoa.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/8472/1/gupea_2077_8472_1.pdf (2008-10-22)
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm : Liber.
- Rossmann, G. & Rallis, S., (2003). *Learning in the Field*. London: Sage Publications.
- Rygvold, A-L. (2001). Läs och skrivsvårigheter. Asmervik, S. , Odgen, T. , Rygvold, A-L. (red) *Barn med behov av särskilt stöd*. (ss 14 – 84). Lund: Studentlitteratur.
- Saloviita, T. (2004). *En skola öppen för alla Elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Vasa, Finland: Lärarförlaget Ab.
- Samuelsson, S. (2002). Läs- och skrivsvårigheter: inte bara dyslexi. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 3.
- Skidmore, D (2004). *Inclusion the dynamic of school development*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Skollag (1985:1100). tillgänglig: http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100 (2008-07-25)
- Skolverket, (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram: en skrift från Skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*.
- Svenska UNESCO-rådets skriftserie, (nr 2, 2006) *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*.
- Sämförs, H. (2007). Förutsättningar för lyckat arbete med hjälpmedel på skolor, *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Nr 2, (ss 14 – 16). Svenska Dyslexiföreningen
- Taube, K. (1987). *Barns läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Tideman , M , Rosenqvist, J, Lansheim, B, Ranagården, L & Jacobsson, K (2004) *Den stora utmaningen om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Studentlitteratur: Lund.
- Utbildningsdepartementet. (1974:53). *Skolans arbetsmiljö*. Utredning om Skolans Inre Arbete, (SIA), Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*.

Statens offentliga utredningar (SOU), SOU 1997:108.

Utbildningsdepartementet. (1999 : 63). *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling.*, *Lärarutbildningskommittén*, U97:07, Statens offentliga utredningar (SOU), SOU 1999:63

Vetenskapsrådet, (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.*

Zetterqvist Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont.* Lund: Studentlitteratur.

Bilaga I

Vänligen spara ner bilagan i ett word-dokument, fyll i genom att markera de alternativ som stämmer med fet stil. Stämmer fler än ett svarsalternativ in på ditt arbetssätt så markerar du med siffror framför alternativerna. Maila sedan tillbaka formuläret.

Markera om du arbetar på grund- eller gymnasieskola:

grundskola
gymnasieskola

Hjälpmedel

1. Elever med läs- och skrivsvårigheter brukar få tillgång till kompensatoriska hjälpmedel för att kompensera sina svårigheter. Markera vilka kompensatoriska hjälpmedel som Dina elever oftast använder:

läroböcker på CD-rom
talböcker
Daisy böcker
scanner
lexikon
översättningspenna
datorstödd träning (rättstavningskontroll, talsyntes, skärmläsare och anteckningshjälp)
andra insatser. Ange vilka

2. Markera vilka hjälpmedel Du skulle vilja använda mer?

läroböcker på CD-rom
talböcker
Daisy böcker
scanner
lexikon
översättningspenna
datorstödd träning (rättstavningskontroll, talsyntes, skärmläsare och anteckningshjälp)
andra insatser. Ange vilka

3. Varför använder Du dem inte?

finns inte på skolan
har inte kunskaper/utbildning att använda
har inte tid
om annat, ange orsak nedan

.....
.....
.....

4. Om dina elever har tillgång till datorbaserad teknologi så ställs det stora krav på elevernas datorkunskaper om allting ska fungera. Erbjuds eleverna en systematisk undervisning om dator, tangentbordsträning, utbildning om speciella programvaror?

dator
ja
nej

tangentbordsträning
ja
nej

utbildning om speciella programvaror
ja
nej

5. Har eleverna tillgång till datorsupport på skolan?

ja
nej

Undervisning

6. Åtgärdsprogrammet leder oftast till förslag om pedagogiska insatser. Markera vilka pedagogiska insatser som oftast appliceras på Dina elever:

metoder för läs- och skrivträning
insatser för tal- och språkträning
muntliga redovisningar i stället för skriftliga
förlängd tid vid uppgifter som involverar läsning och skrivning
andra insatser. Ange vilka

7. I vilken utsträckning integreras elever med läs- och skrivsvårigheter i ordinarie undervisning?

mycket ofta
ofta
sällan
aldrig

8. I vilka ämnen är det lättast att integrera elever med läs- och skrivsvårigheter i ordinarie undervisning?

språk
matematik
praktiska ämnen (slöjd, bild, yrkesämnen, idrott)

Förklara varför.

.....
.....

.....
.....

9. Är Du (specialpedagogen) involverad i undervisningen i klassen? Markera ett eller flera alternativ:

- nej, eleverna kommer till mitt klassrum och undervisas där
- jag samarbetar med klassläraren i klassrummet
- jag deltar inte i undervisningen men observerar i klassrummet

10. Har du regelbundet samarbete med lärarna för att informera och instruera dem om hur man bör anpassa undervisning till elever med läs- och skrivsvårigheter?

- mycket ofta
- ofta
- sällan
- aldrig

11. Anser Du att Du i Ditt arbete som specialpedagog mestadels arbetar kompensatoriskt med färdighetsträning eller arbetar Du mestadels riktat för att eleven ska nå målen:

- arbetar mestadels kompensatoriskt
- arbetar mestadels mot målen

12. Är användningen av tekniska hjälpmedel integrerad i undervisningen?

- ja
- nej
- delvis integrerad. Ange på vilket sätt.....

13. Läxor brukar utgöra ett stort problem för elever med läs- och skrivsvårigheter. Erbjuds dina elever läxhjälp?

- ja
- nej

14. Får elever med läs- och skrivsvårigheter någon sorts undervisning i studieteknik ?

- ja
- nej

15. Erbjuds elever med läs- och skrivsvårigheter specialundervisning som fokuserar språkträning?

- alltid
- ibland
- sällan
- aldrig

16. Hur anpassas studiemiljön till elevernas behov?

- mindre antal elever i klassen
- fler pedagoger i klassen
- fler resurspersonal i klassen
- tillgång till enskilt arbetsrum
- enskild undervisning

annat.....

17. Har Du något att tillägga?

.....

...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tack för hjälpen!

Bilaga II

Till Dig som arbetar som specialpedagog

Vi är två studerande som läser specialpedagogik på Högskolan i Kristianstad. Läsåret 08-09 gör vi vårt examensarbete. Arbetet är tänkt att jämföra hur specialpedagogerna på grund- och gymnasieskola arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Studien kommer att visa det generella arbetssättet och alltså inte beröra hur någon enskild skola arbetar.

För att kunna söka svar på våra frågor har vi skickat ett frågeformulär till Dig och ca 200 andra slumpmässigt utvalda specialpedagoger som är verksamma i södra Sverige. Ditt deltagande i undersökningen är frivilligt men samtidigt är det mycket viktigt för oss att Du besvarar frågorna därför att detta påverkar undersökningens kvalitet.

Vi ber dig att maila tillbaka en bekräftelse till oss om du kan tänka dig att delta i undersökningen.

Tack på förhand för Din medverkan!

Kristianstad den 10 november 2008.

Tina Broman & Linda Plantin

Bilaga III

Till Dig som arbetar som specialpedagog

Du fick nyligen en förfrågan om att delta i en enkätundersökning gällande hur man arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter med hjälp av kompensatoriska hjälpmedel.

Då vi inte fått något svar från Dig vill vi gärna komma med en liten påminnelse.

Ditt deltagande i undersökningen är naturligtvis frivilligt men samtidigt är det mycket viktigt för oss att Du besvarar frågorna därför att detta påverkar undersökningens kvalitet. Vi vill påpeka att dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och förstöras i dokumentförstörare efter användning då insamlade uppgifter endast ska användas för det ändamål enkäten avser och inte i något annat sammanhang.

Studien kommer att visa det generella arbetssättet på skolor i södra Sverige och alltså inte beröra hur någon enskild skola arbetar.

Enkäten finns bifogad som bilaga i detta mail.

Vi ber dig vänligen att maila tillbaka frågeformuläret så fort som möjligt och helst inom en vecka.

Tack på förhand för Din medverkan!

Kristianstad den 23 november 2008.

Tina Broman & Linda Plantin

Bilaga IV

Till Dig som arbetar som specialpedagog

Du har nyligen blivit tillfrågad och accepterat att delta i en enkätundersökning om hur man arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter genom kompensatoriska hjälpmedel och åtgärder.

Vi tackar för ditt engagemang och vill än en gång påpeka att dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och förstöras i dokumentförstörare efter användning då insamlade uppgifter endast ska användas för det ändamål enkäten avser och inte i något annat sammanhang.

Vi bifogar frågeformuläret i detta mail.

Tack på förhand för Din medverkan!

Kristianstad den 23 november 2008.

Tina Broman & Linda Plantin

Bilaga V

Till dig som arbetar som specialpedagog

Vi är två studerande som läser specialpedagogik på Högskolan i Kristianstad. Läsåret 08-09 gör vi vårt examensarbete. Arbetet är tänkt att jämföra hur specialpedagogerna på grund- och gymnasieskola arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Studien kommer att visa det generella arbetssättet och alltså inte beröra hur någon enskild skola arbetar.

För att kunna söka svar på våra frågor har vi skickat ett frågeformulär till Dig och ca 200 andra slumpmässigt utvalda specialpedagoger som är verksamma i södra Sverige. Ditt deltagande i undersökningen är frivilligt, men samtidigt är det mycket viktigt för oss att Du besvarar frågorna eftersom detta påverkar undersökningens kvalitet. Vi ber dig att maila tillbaka frågeformuläret så fort som möjligt och helst inom en vecka. Vi vill påpeka att dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och förstöras i en dokumentförstörare efter användning då insamlade uppgifter endast ska användas för det ändamål enkäten avser och inte i något annat sammanhang.

Enkäten finns bifogad i detta mail.

Tack på förhand för Din medverkan!

Kristianstad den 1 december 2008.

Tina Broman och Linda Plantin