

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

## **Hur påverkas undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning?**

Hinder och möjligheter

2007

Författare: Kerstin Hedin  
Ekberg  
Handledare: Lena Franzén

# Hur påverkas undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning?

Hinder och möjligheter

**Kerstin Hedin Ekberg**

Institutionen för beteendevetenskap  
Högskolan Kristianstad  
VT 2007

## **Abstract**

Syftet med mitt arbete var att undersöka vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar och vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter en sådan utredning.

Vidare ville jag undersöka vilka skillnader respektive likheter utredare, undervisande lärare och förälder upplever när det gäller möjligheter respektive hinder i samband med behov av förändring i undervisningssituationen.

I litteraturdelen redogör jag för dokument som styr skolan nationellt och internationellt. Vidare redogör jag för hur olika forskare ser på läs- och skrivsvårigheter, vilka dess orsaker är samt vad som bör ingå i en utredning - kartläggning av läs- och skrivsvårigheter. Dessutom följer en redogörelse för olika typer av åtgärder i samband med läs- och skrivsvårigheter.

Studien var kvalitativ med åtta intervjuer, tre föräldrar, tre klasslärare och två specialpedagoger. Resultatet visade att elevernas sinnestämning förändras positivt efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Intervjupersonernas svar angående möjligheter att påverka på undervisningssituationen skiljer sig åt. Specialpedagogernas möjlighet att förändra upplevs som större än övriga två intervjugrupper. Pedagoger och föräldrar angav skifte av lärare som hinder för att undervisningssituationen ska förändras, det angavs att mycket information om den enskilda eleven går förlorad. Även lärares bemötande av elever och lärares sätt att arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter upplevs som hinder.

**Nyckelord: genus, läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivsvårighetsutredning, åtgärder**

## Innehåll

1. Inledning	4
1.1. Bakgrund	4
1.2. Studiens avgränsning	6
1.3. Syfte	6
1.4. Problemformulering	6
1.5. Arbetet disposition	6
2. Litteraturgenomgång	8
2.1. Styrdokument	8
2.2. Läs och skrivsvårigheter	9
2.2.1. Historik	10
2.3. Orsaker till läs - och skrivsvårigheter	13
2.4. Utredning - kartläggning	14
2.4.1 Antal elever med läs- och skrivsvårigheter	17
2.5. Åtgärder	17
2.6. Teoretisk utgångspunkt	19
3. Empirisk del	20
3.1. Metodbeskrivning	20
3.2. Trovärdighet och tillförlitlighet	22
3.3. Urval	23
3.4. Genomförande	23
3.5. Bearbetning	24
3.6. Etiska överväganden	25
4. Resultatredovisning	27
4.1. Bakgrund	27
4.2. Påverkan	28
4.3. Möjligheter	31
4.4. Hinder	33
4.5. Summering av resultat	35
5. Diskussion	37
6. Sammanfattning	40
7. Referenser	42
Bilagor	45

# 1 Inledning

Alla de elever som vi möter i skolan har olika erfarenheter med sig. De är olika långt komna i sin läs- och skrivutveckling, dock ställer dagens samhälle stora krav på oss alla att vi ska kunna läsa och förstå den textmassa och information som kommer till oss. Som ett led för att kunna möta de krav på läsande och skrivande som möter våra elever i deras liv ska alla elever få hjälp och stöd att bli goda läsare och skrivare.

För att kunna använda oss av idag tillgänglig informationsteknologi ställs det stora krav på oss att ha goda läs- och skrivfärdigheter. Vi ska enligt Rygvold kunna använda oss av datorer och kunna hinna med och läsa textraderna på TV- skärmen (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001). Vidare skriver Rygvold att mängden av information kommer att skapa ett större behov av flexibilitet i läsningen, dvs. vi ska klara översiktsläsning och skumläsning samtidigt som ett ökat krav på läsförståelse ställs. Författaren anser att informations-samhället innebär både mer läsande och en annan form av läsande.

I specialpedagogens arbetsområde ingår att genomföra pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar (SFS 2001:23). Dock står det angivet i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) att ”alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s.12). Detta tolkar jag som att vi alla i skolan är skyldiga att möta eleverna där de befinner sig, att detta ansvar inte endast är specialpedagogens.

## 1.1 Bakgrund

Jag studerar tredje året vid det specialpedagogiska programmet, Högskolan Kristianstad. I utbildningen ingår under sista läsåret att genomföra ett examensarbete, 10 poäng. Arbetet ska vara en vetenskaplig studie inom det specialpedagogiska forskningsområdet.

Under min tid som verksam pedagog har jag vid flera tillfällen initierat olika former av utredningar med frågeställningen läs- och skrivsvårigheter. När dessa utredningar är genomförda blir jag som pedagog tillsammans med vårdnadshavare kallad att delta i ett s.k. överlämnande av utredning. Många gånger leder dessa utredningar till att förändringar i undervisningssituationen bör göras, ibland till och med framkommer ett behov av kompensatoriska hjälpmedel. Dock är min upplevelse att en del av informationen går förlorad under resans gång, att det inte händer så mycket i undervisningssituationen eller att till och med att informationen inte förs vidare eller glöms bort.

Under våren 2006 skrev jag en uppsats tillsammans med Caroline Friman och Lorena Hedvall (Friman, Hedin Ekberg & Hedvall, 2006). Vårt syfte med denna uppsats var att undersöka hur klasslärare och specialpedagoger upplever att pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar påverkar undervisningssituationen. Med pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning avsåg vi den typ av utredning som specialpedagogen kan göra, även i denna uppsats är det den typ av utredning jag avser när jag benämner utredning enligt ovan. Den medicinska aspekten bortser jag ifrån eftersom det är utom specialpedagogens kompetensområde.

Eftersom nämnda uppsats undersökte situationen för elever i skolår fyra till sex omfattar även denna uppsats dessa årskullar inom grundskolan.

Vi undersökte även likheter och skillnader i klasslärarens respektive specialpedagogens läs- och skrivundervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Dock har jag valt att i detta arbete koncentrera mig på undervisningssituationen och hur den kan och bör förändras.

Resultatet i nämnda uppsats visade att näst intill inga förändringar sker i undervisningssituationen. Respondenterna angav att undervisningen fortsatte som tidigare. Ofta var undervisningen redan tillrättalagd, att resultatet var en bekräftelse på vad man redan misstänkte, man angav att i dessa fall så skedde ingen förändring i undervisningssituationen. Trots att den pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen bekräftar vad man som pedagog redan har misstänkt så tror jag mig veta att det alltid finns något som behöver eller bör förändras i undervisningssituationen. Om inte så ställer jag mig frågan om dessa utredningar är till någon nytta. Zetterqvist Nelson (2003) redogör för hur olika pedagoger ser på diagnosen dyslexi eller specifika läs- och skrivsvårigheter. Hon skriver att en del av de pedagoger som hon intervjuade har en positiv inställning till diagnosen. Den anges vara en förklaring till elevens problem, ett hjälpmedel att medvetengöra eleven om dess problem. Diagnosen anses vara utgångspunkt för pedagogiska åtgärder, nyckel till särskilda resurser samt som en moralisk räddare för pedagogen. De som var negativa till diagnosen angav bland annat att eleven inte framstår som dyslektiker vid jämförelse med andra elever, att eleven är för duktig, eller att andra förklaringar till problematiken finns. Zetterqvist Nelson menar att de skilda sätten att se på och användandet av diagnosen beror på om pedagogen har varit delaktig i den genomförda utredningen. Författaren tycker att det är betydelsefullt att ansvarig pedagog är inblandad och delaktig i processen att definiera en elevs problem.

Med detta examensarbete har jag intentionerna att samla in data enligt de empiriska tankarna, dvs. att min insamling av social data genom intervjuer ska testa eller åstadkomma samhällsvetenskapliga påståenden. Dock talar inte de fakta som jag kommer i kontakt med för sig själv (May, 2001). Även Patel och Davidson (1994) för ett resonemang om empirisk forskning, de menar att de erfarenheter som forskaren skaffar sig genom observationer av verkligheten kopplad till gjorda erfarenheter är empirisk forskning.

Mitt förhållningssätt kommer att vara hermeneutiskt, dvs. jag har intentionerna att närma mig min uppgift och respondenter utifrån min egen förståelse, försöka se helheten (Patel & Davidson, 1994). Jag kommer att försöka göra en mer aktiv och inkännande undersökning, där jag kommer att använda mig av fokuserade intervjuer enligt hermeneutiken. Forskaren ska enligt Anderson, Hughes & Sharrock (1986) vara en del av verkligheten samtidigt som det finns behov av att bevisa att den naturvetenskapliga kunskapsmodellen inte är generaliserbar till alla former av kunskap.

## **1.2 Studiens avgränsning**

I denna studie kommer jag att försöka få svar på vilka möjligheter och eventuella hinder som kan uppkomma i undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Jag kommer att begränsa mig till att undersöka den reguljära undervisningssituationen, det vill säga när eleven är med sin ordinarie grupp. Dock kommer jag även att redogöra för de olika typer av insatser som framförs i intervjuerna, oberoende av dess art.

Svaren kommer jag att söka hos de personer som jag väljer att intervjua. Dessa utgörs av föräldrar till barn i skolår fyra till sex, grundskolan, vilka har genomfört en pedagogisk läs- och

skrivsvårighetsutredning. Övriga respondenter är specialpedagoger som gör ovan nämnda utredningar samt undervisande lärare.

### **1.3 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar, **samt** vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter en sådan utredning.

Vidare vill jag undersöka vilka skillnader respektive likheter utredare, undervisande lärare och förälder upplever när det gäller möjligheter respektive hinder i samband med behov av förändring i undervisningssituationen.

### **1.4 Problemformulering**

Hur påverkas undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning?

Hur kan undervisningen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning förändras, möjligheter och hinder?

### **1.5 Arbetets disposition**

I studiens första kapitel ingår en kort presentation av mig själv samt bakgrunden till mitt ämnesval. I inledningen redogör jag även för studiens syfte och dess problemformulering. Därefter följer litteraturdelen där jag redovisar de styrdokument som styr skolan på nationell och internationell basis. Vidare redogör jag för vad läs- och skrivsvårigheter är samt dess orsaker. Sist i litteraturdelen beskriver jag olika forskares syn på utredning – kartläggning av läs- och skrivsvårigheter samt olika aktuella former av åtgärder. I den empiriska delen redogör jag för den metod jag har för insamling av data, nämligen semistrukturerade intervjuer. I detta kapitel beskriver jag även hur jag har kommit i kontakt med mina intervjupersoner samt hur intervjuerna och bearbetandet av materialet har gått till. Resultatdelen innehåller utdrag av de intervjuer jag genomförde. Resultaten redovisas i löpande text med citat. Varje del avslutas med sammanfattande kommentarer. Följande kapitel är diskussionen där jag redovisar mina egna tankar kring resultatet. Slutligen följer en sammanfattning av studien.

## 2. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången presenterar jag styrdokument gällande elever med läs- och skrivsvårigheter. Därefter följer en redogörelse för i dag gällande teorier kring läs- och skrivsvårigheter. Efter detta följer en redovisning av en del av den historik som ligger bakom dagens synsätt på läs- och skrivsvårigheter samt vanligt förekommande utredningar och efterföljande åtgärder.

Då det är svårt att finna en klar gräns mellan dyslexi och andra begrepp gällande läs- och skrivsvårigheter väljer jag att använda begreppet läs- och skrivsvårigheter. Jag kommer inte att ta hänsyn till orsakerna bakom elevers läs- och skrivsvårigheter.

Litteraturen i denna del har jag fått kännedom om genom de litteraturlistor som har förekommit under min utbildning vid specialpedagogiska programmet, Högskolan Kristianstad. Övrig litteratur har jag funnit genom att söka litteratur inom området läs och skriv vid bibliotek.

### 2.1 Styrdokument

Skolans verksamhet styrs av både internationella och nationella styrdokument. Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) antogs vid en internationell konferens om specialundervisning för elever i behov av särskilt stöd. Konferensen arrangerades av Unesco av Spaniens utbildnings- och vetenskapsministerium 1994 i Salamanca, Spanien.

Under rubriken *Flexibla kursplaner* i Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) redogörs för vad man vid konferensen enades om kring elever i behov av särskilt stöd. Där anges det att kursplanerna ska anpassas efter barnens behov, att skolorna ska erbjuda alternativa kurser. Vidare står det angivet att barn/elever med behov bör få ytterligare inlärningsstöd inom planen för den ordinarie kursplanen. Salamancadeklarationen berör också vikten av att undervisningsmetoderna bör ha samband med elevernas egna erfarenheter för att nå bättre motivation. Även utvärdering av inlärningsutvecklingen diskuterades och beslutades. Deklarationen poängterar vikten av att barn i behov av särskilt stöd ska kontinuerligt erbjudas detta. Även tekniska hjälpmedel nämns, att dessa ska vid behov utnyttjas om de ökar möjligheten till framgångsrika studier. Vidare poängteras vikten av forskning inom specialundervisning (Unesco, 1994).

Nationellt styrs skolans verksamhet av skollagen, läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt grundskoleförordningen, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998). Elever med läs- och skrivsvårigheter har inte någon egen lagtext utan innefattas i begreppet ”elever i behov av särskilt stöd”.

I Skollagen står det angivet att samtliga barn och ungdomar har rätt till utbildning i det offentliga skolväsendet. Denna utbildning ska vara likvärdig, dock inte likadan för alla utan varje individuell elevs förutsättningar ska tillgodoses. Det poängteras att utbildningen ska ge eleverna möjlighet att utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Särskild vikt läggs vid att det i utbildningen ska tas hänsyn till elever i behov av särskilt stöd (SFS 1999:886).

Även i grundskoleförordningen beskrivs vilka skyldigheter som skolan har gentemot elever som är i behov av särskilt stöd. De elever som det befaras att de inte kommer att nå de mål

som skall ha uppnåtts vid slutet av skolar fem respektive år nio eller av andra orsaker har rätt till särskilt stöd. Det särskilda stödet ska enligt förordningen ges elever vilka är i behov av specialpedagogiska insatser. Insatserna ska i första hand ges i den klass eller grupp som eleven tillhör, dock kan särskilt stöd även ges undantagsvis i en särskild undervisningsgrupp (SFS 2000:1108).

I Läroplanen för det offentliga skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 1998) anges det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika orsaker har svårigheter att nå målen. Författarna och beslutsfattarna anser att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla. Vidare står det att angivet att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade med varandra. Detta innebär att samtliga elever ska få utveckla sina möjligheter till kommunikation och nå tilltro till sin språkliga förmåga genom samtal, läsande och skrivande (Utbildningsdepartementet, 1998).

Alla som arbetar i skolan har ett särskilt ansvar för de elever som är i behov av särskilt stöd. All personal ska uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd, samtidigt ska de samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande och utveckling (Utbildningsdepartementet, 1998).

Vidare står det skrivet att lärare ska utgå från elevernas egna behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Vi ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd åt elever som har svårigheter. Lärare ska också i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 1998).

## **2.2 Läs och skrivsvårigheter**

Många av de personer som har läs- och skrivsvårigheter kan i olika utsträckning läsa. Dock står inte deras läsförmåga i nivå med de förväntningar som ställs på dem. Dessa personer kan ha en mycket låg läshastighet, läser fel, har koncentrationssvårigheter mm. Däremot kan de bläddra i en tryckt bok och tack vare bilder, rubriker skapa sig en uppfattning om textens innehåll. De kan ofta tillgodogöra sig en boks struktur, vilket enligt Lundgren, (2002) inte ska underskattas när det gäller kunskapsinhämtandet. Enligt författaren har många med ovan nämnda funktionshinder utvecklat denna förmåga för att kompensera en nedsatt läsförmåga.

Enligt Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) kan lässvårigheter bland annat yttra sig genom följande problem. Barnet/eleven kan inte identifiera, dvs. barnet/eleven har svårt att koppla samman ljud till bokstäver, det blir svårt att få ihop bokstäver till ord. Bokstäverna läses inte i rätt ordning vilket leder till att hela ord blir svåra att läsa. Vidare har barnet/eleven svårt att förstå vad han/hon läser, samtidigt som läshastigheten kan vara låg, vilket kan leda till att minnet sviker kring det som redan är läst. Detta kan leda till att hela läsoplevelsen går till spillo.

Enligt Stadler (1994) kännetecknas lässvårigheter vid dyslexi av följande

- Läser långsamt
- Läser trevande eller hackigt
- Läser alltför fort och gissar
- Stannar upp och läser om



- Utelämnar eller läser fel på småord och ändelser
- Gör tillägg t.ex. helt – helst, igen – ingen, bagaren – bargaren
- Kastar om bokstäver tex. bar – bra, börd – bröd
- Vänder hela ord tex. som – mos, mot – tom

(Stadler, 1994, s. 22)

Stadler redogör också för något som hon kallar sekundära symtom, vilka uppkommer p.g.a. lässvårigheterna. Detta kan vara i form av bristande läsförståelse, barnen/eleverna läser lågmält samt otydligt. Barnen/eleverna kan känna obehag i samband med läsning och läser inte gärna högt när andra lyssnar (1994).

Skrivsvårigheter kan visa sig genom att man skriver som det låter. Barnet/eleven kan utelämnat bokstäver och stavelser vilket leder till att mottagaren av det skrivna har svårt för att förstå det som är skrivet. Barn/elever med skrivsvårigheter kan ha svårt för att självständigt uttrycka och skapa egna texter (Rygvold i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001).

Stadler (1994, s. 25) skriver ”för att kunna stava rätt behöver man veta hur ord stavas, då stavningen inte är ljudenlig”. Stadler anger vidare att det är nödvändigt att använda sig både av den ortografiska och fonologiska strategin, vilket de flesta av oss gör. Författaren beskriver enligt följande hur det ofta kan se ut när en dyslektiker skriver:

- Är osäkra på bokstävers form och ljud
- Utelämnar vokaler
- Kastar om konsonanter
- Utelämnar ändelser
- Glömmer prickar och ringar
- Spegelvänder bokstäver och siffror
- Skriver dålig handstil p.g.a. svag motorik
- Skriver otydligt för att dölja stavfel

(Stadler, 1994, s.25)

Trots att skrivsvårigheter både omfattar problem med stavning och formulering så är det oftast stavningsproblemen som får störst uppmärksamhet, dessa syns tydligare i en skriven text än formuleringsförmågan (Rygvold i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001).

Begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi används ofta synonymt, dock skiljer sig typen av svårigheter åt (Rygvold i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001). Författaren skriver att läs- och skrivsvårigheter kan användas om en elev som av någon anledning inte har de färdigheter i skriftspråket som man kan förvänta sig utifrån elevens ålder. Orsakerna till svårigheterna kan bero på ett flertal faktorer och problemen visar sig även inom andra ämnen. Däremot menar Rygvold att dyslexi definieras något snävare och används om elever med så kallade specifika läs- och skrivsvårigheter. Begreppet dyslexi används om det finns en bristande överensstämmelse mellan förväntade och reella skriftspråkliga färdigheter. Detta innebär att problemet är oväntat och drabbar i första hand skriftspråket. Vidare skriver Rygvold att den klassiska definitionen av dyslexi är en allvarlig skriftspråklig funktionsnedsättning. Eleven ska ha normal intelligens och normalt fungerande sinnen och

motorik. Författaren refererar till Chritchley vilken anser att eleverna inte ska uppvisa emotionella störningar och ska ha haft normala förutsättningar för att lära sig läsa och skriva. Høien och Lundberg, (1999), beskriver dyslexi som ett språkligt problem, de lägger särskilt vikt på fonologins stora betydelse för skriftspråksinläringen. Författarna anser att de personer som har dyslexi oftast har störningar i det fonologiska systemet. Enligt Høien och Lundberg kan dessa störningar visa sig på följande sätt:

- Problem med att segmentera ord i fonem
- Problem med att kvarhålla språkligt material i korttidsminnet
- Problem med att upprepa långa nonsensord
- Problem med att läsa och skriva nonsensord
- Problem med att snabbt sätta namn på bilder, färger och siffror
- Problem med att klara ordlekar där utbyte eller manipulering av språkljud ingår
- Långsamt taltempo, ibland med mindre distinkt uttal

(Høien & Lundberg, 1999, s 124)

Vid skrivande anger Høien och Lundberg (1999) att en dyslektiker ofta utelämnar stumma bokstäver, till exempel kan god skrivas som go. Författarna skriver att de personer som har ofullständig fonemisk medvetenhet (fonem är språkets minsta betydelseskiljande enhet) inte uttalar de stumma bokstäverna vilket leder till denna typ av skrivsvårigheter. Vidare skriver författarna att grundproblemet bakom dyslexi beror på fonologiska (ljudmässiga) svagheter och detta i sin tur leder till de avkodnings- och rättskrivningssvårigheter som finns hos dyslektiker. Dessa problem leder till en anhopning av många fonologiska skrivfel. (Høien & Lundberg, 1999).

Begreppet läsning omfattar ordavkodning, tolkning av innehåll samt att ha förmåga att ta del av information som når oss via text. Enligt Andersson (i Lundgren, 2002) har de forskare som har studerat läsning koncentrerat sig på de karaktäristiska problem som framträder vid ordavkodning. Författaren anger att de flesta definitionerna omfattar problem med ordavkodning. Vidare skriver Andersson att samma resonemang kan föras kring begreppet skrivförmåga. Det går att avgränsa innebörden till endast stavning eller förmågan att kunna formulera sig i skrift.

Andersson (2002) anser att det inte är givet att den som i ett testsammanhang har gravast dysfunktion kommer att vara mest handikappad i sitt dagliga liv. Konsekvenserna av funktionshindret visar sig beroende på vilka krav som ställs på personen.

Witting (1985) använder begreppet symbolfunktion i samband med läsning och skrivande. Med det avser hon förmågan att förstå och automatiskt klara av att läsa de enstaka bokstäverna och känna igen deras ljud vilka gemensamt skapar ett ord samt veta att man tyder tecknen från vänster till höger. Denna förmåga krävs både vid läsning och vid skrivande. Om denna förmåga saknas kallar Witting det för symbolfunktionssvårigheter. Följande exempel på symptom visar sig enligt författaren om en elev har symbolsvårigheter.

Emotionella uttryck kan visa sig genom att eleven kan vara negativ till att läsa och skriva. Dock har inte alla oroliga elever symbolsvårigheter, vilket Witting är noga med att poängtera. En elev med symbolsvårigheter upplever läsning och skrivande med olika former och grader av negativa känslor, till exempel olust, osäkerhet och ångest. Vidare skriver författaren att om inget görs åt symbolsvårigheterna riskerar de negativa känslorna kring läsande och skrivande sprida sig till fler områden och riskerar att prägla elevens hela tillvaro (Witting, 1985).

Även stavningssvårigheter nämns som symtom på symbolfunktionssvårigheter, Witting (1985) skriver att den som inte behärskar förhållandet mellan språkljud och tecken har inte en solid grund att stå på.

Ett tredje symtom är långsam läsning, dessa elever behöver lång tid på sig för att läsa eftersom de inte är säkra på symbolfunktionen. Eleverna tar god tid på sig för att kontrollera att de verkligen har läst rätt samt läser om texten när de upptäcker att de har gått miste om sammanhanget. Att inte förstå vad man läser behöver inte enligt Witting (1985) bero på symbolfunktionssvårigheter. En orsak kan enligt författaren vara att språket i boken är alltför komplicerat eller att eleven saknar förutsättningar att förstå. För att utröna om en elev förstår en läst text rekommenderar Witting att man läser en text för eleven samt samtalar om texten. Ganska enkelt kan man på så sätt komma fram till om eleven kan förstå en text och om förståelsen går till spillo om eleven själv läser. Om så är fallet menar författaren att den bristfälliga förståelsen går att härleda till en bristfällig symbolfunktion.

Slutligen skriver Witting (1985) att elever som missar ändelser, läser fel på småord och tappar bort vokaler ofta uppfattas av lärare som att eleverna är slarviga, ouppmärksamma, är ointresserade. Författaren anser att om en elev i sin läsning missar småord och ändelser och inte korrigerar sig själv, har inte från början fått ett riktigt grepp om symbolfunktionen. Eleven har börjat läsa fortare, i snabbare takt, än vad dess symbolfunktionssäkerhet tillät. Eleven har enligt Witting nöjt sig med att förstå det lästa med hjälp av huvudord och ordens grundform. Dock försvinner en hel del information om inte ändelser och småord läses korrekt (Witting, 1985).

### **2.2.1 Historik**

Under 1800-talet började läkare att intressera sig för lässvårigheter. Man använde sig av termerna ”förvärvad ordblindhet” eller ”medfödd ordblindhet”. Den internationella läsforskningen var överens om att läs- och skrivsvårigheter berodde på någon form av hjärnskada. I Sverige var det kyrkan som hade hand om skolundervisningen, därför var det präster som dokumenterade barnens läsförmåga (Ericson, 2001).

Under slutet av 1930-talet hade synen på läs- och skrivsvårigheter förändrats från att ha varit orsakat av medfödd eller förvärvad hjärnskada till ett utökat antal faktorer som påverkade läs- och skrivförmågan. En föregångare var psykologen Monroe, vars forskning påverkade synen på orsakerna till läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 2001).

En föregångare inom forskningen gällande läs- och skrivsvårigheter var Robinson. Denne presenterade 1946 en rapport där Robinson redogjorde för att orsakerna till läs- och skrivsvårigheter inte endast fanns att söka i en gemensam faktor, vilket hade varit fallet förut (Ericson, 2001). Enligt Robinson var sociala, visuella och emotionella faktorer de faktorer som oftast påverkade läs och skrivförmågan.

I Sverige under 1970-talet förändrades synen på läs- och skrivsvårigheter radikalt. Elevens olika typer av problem härleddes till att ha uppkommit och förorsakats av skolan själv. Ett socialpsykologiskt och terapeutiskt synsätt påverkade skolpolitiken. Från att ha varit individualpedagogiskt blev olika typer av svårigheter skolans svårigheter. Tanken var att om skolan blev bättre, behövdes inga speciella insatser till individen. Alla barn integrerades i de vanliga klasserna. Läsklasser och läskliniker avskaffades (Stadler, 1994). Ericson (2001)

menar att tillväxten av kunskap om utredning och behandling av läs- och skrivsvårigheter stagnerade. Orsaken till läs- och skrivsvårigheter ansågs vara omognad. Dyslexi ansågs inte förekomma. Från att ljudmetoden varit den rådande metoden, ifrågasattes den nu av de som förespråkade LTG - metoden. De så kallade traditionalisterna blev osäkra i sin yrkesutövning och en del av dem kände sig tvingade att byta metod (Ericson, 2001).

Under 1990-talet skedde en förskjutning från att vara en grupps problematik till att återigen vara individrelaterat. Enligt Zetterqvist Nelson (2003) beror denna förskjutning på flera faktorer varav en är 1960 – talets framväxt av välfärdssamhällets institutioner. Däremot färgades 1990-talet av ekonomiska kriser vilka ledde till begränsade utgifter i offentlig sektor. En annan påverkan hade den decentralisering av skolans verksamhet, från statlig till kommunal styrning. Zetterqvist Nelson tar också upp att forskning har gett oss kunskaper om till exempel genetik, neurologi och hjärnforskning. Dessa kunskaper har enligt författaren lett till att synen på läs- och skrivsvårigheter har förändrats.

### **2.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter**

Då läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är så komplex i sin natur finns det ett flertal teorier till orsaker. Problematiken tilldrar sig uppmärksamhet såväl i medicinska som i pedagogiska, neuropsykologiska och lingvistiska sammanhang (Frisk i Ericson, 2001).

Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) skriver att man i skolsammanhang har haft en tendens att fokusera på individuella förklaringar till läs- och skrivsvårigheter. Författaren anser att man även bör ta hänsyn till de yttre inlärningsbetingelserna. Hon anser att det finns ett nära samband mellan inre och yttre faktorer. Om en elev lever i gynnsamma sociala och undervisningsmässiga miljöer både i hemmet och i skolan påverkar detta läs- och skrivutvecklingen positivt. Om en elev har sämre inre förutsättningar för läsande och skrivande kan den gynnsamma miljön både i skola och hem förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Frisk (i Ericson, 2001), Høien och Lundberg (1999) och Stadler (1994) redogör för något som Stadler kallar hjärnornas anatomiska asymmetri. Författarna refererar till bland annat Galaburda vilken kom fram till att dyslektiker saknar den normala asymmetri som finns normalt mellan höger och vänster hjärnhalva. Den vänstra tinningloben har stor betydelse för språkutvecklingen och perception av tal. Høien och Lundberg samt Stadler hänvisar även till en norsk undersökning (Stavanger- undersökningen) där forskare (Larsen med flera 1990) studerade i motsats till Galaburdas undersökning, levande människors hjärnor med hjälp av MRI (Magnetic Resonance Imaging). Denna undersökning bekräftade vad Galaburda kommit fram till, nämligen att personer med dyslexi till stor del har symmetriskt utvecklade hjärnor.

Ärftlighet anges också som en orsak till dyslexi. Frisk (i Ericson, 2001) skriver att hos tonåringar med dyslexi har noterats, vid en undersökning genomförd 1967 av Frisk, samma problematik i släkten hos två tredjedelar av de undersökta familjerna. Stadler (1994) anger att både forskning och erfarenhet visar att dyslexi förekommer mer i vissa familjer än i andra. Dock poängterar Stadler att dyslexi inte är medfödd, däremot ärver vi genetiska anlag som under vissa omständigheter kan ge upphov till dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Rygvold ( i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) skriver att det framför allt är de fonologiska problemen som är kopplade till arvet.

Stadler (1994) tar även upp ögonrörelsernas betydelse när vi läser. Hon skriver om man jämför vanliga läsares ögonrörelsemönster med en dyslektikers så har den senare en större oregelbundenhet i mönstret. En dyslektiker gör fler så kallade regressioner, det vill säga går tillbaka i texten. Att ögonrörelserna är orsak till dyslexi är inte helt klarlagt, enligt Stadler till och med kontroversiellt eftersom ögonrörelser är sensoriska reflektioner och forskningen inom detta område inte är helt klarlagt. Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) anger att de elever som har läs- och skrivsvårigheter har längre fixeringar än vad goda läsare har, deras ögonrörelser liknar nybörjarens. Dessa är enligt författaren inte orsak till svårigheterna, däremot är de en effekt av de problem som rör den tekniska läsningen orsakad av för lite lästräning.

Läs- och skrivsvårigheter orsakas enligt Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) av språkliga svårigheter. När barn ska börja skriva måste de lära sig att uppmärksamma språkets form samt besitta en språklig medvetenhet. Att vara språkligt medveten innebär att man måste förstå att det sagda ordet eller satsen kan delas upp i smådelar. Att en sats består av ord och att dessa ord går att dela upp i smådelar, sammansatta ord, stavelser och enskilda ljud. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan vara osäkra på vad ett ord egentligen är samt kan ha svårt för ordens gränser. Om en elev har problem med det fonologiska systemet får det svårt att rimma, dela upp ord i språkljud (fonem) samt förstå att ljuden har bokstavssymboler. Om en elev har dessa problem leder dessa till läs- och skrivsvårigheter.

Som en annan orsak till läs- och skrivsvårigheter tar Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) upp störningar som berör auditiv och visuell varseblivning. Författaren skriver att utifrån det synsätt som enligt henne råder idag (2001) där det ensidigt fokuseras på perceptuella orsaker leder till en ofullständig uppfattning av problemet. Rygvold stödjer sig på Høien, vilken 1987 betonade att det inte finns någon orsaksrelation mellan lässvårigheter och nedsatt läsförmåga. Enligt Rygvold är det främst de visuella perceptionsstörningarna som ska ha varit förknippade med läs- och skrivsvårigheter. Rygvold refererar till Vellutino med flera vilka 1973 konstaterade genom experiment att en dyslektikers svårigheter varken beror på ineffektiv visuell perception eller på dålig förmåga att minnas visuell information. Vellutino med flera var verksamma i Cambridge, Storbritannien. Dock har enligt Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) senare forskning kommit fram till att elever med lässvårigheter har vissa brister i det visuella systemet, men man är fortfarande osäker på om det även gäller det skrivna språket. Även om visuella perceptionssvårigheter och minnesproblem inte orsakar läs- och skrivsvårigheter menar författaren att vi ska vara medvetna om att eleverna kan ha dessa problem. Även den auditiva perceptionen är enligt Rygvold påverkad hos elever med läs- och skrivsvårigheter.

## **2.4 Utredning - kartläggning**

I specialpedagogens arbetsområde ingår att genomföra pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar (SFS 2001:23). Då specialpedagogen bör ha kunskap om pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar kommer jag i detta kapitel redogöra för vad dessa utredningar bör uppmärksamma.

Syftet med utredningar och kartläggningar kan enligt Høien och Lundberg (1999) ligga på olika plan. Dels kan pedagogiska tester användas för att undersöka hur kunskaper och färdigheter ligger på ett nationellt plan. Dessa resultat kan enligt författarna användas som grund för skolpolitiska beslut om resurstilldelning. Ibland görs även internationella

jämförelser. Ett annat syfte kan vara att ha ett underlag för lokala resursfördelningar, men utredningar kan också genomföras för att följa en elevs utveckling och för att se om insatta åtgärder har haft önskad effekt. Samtliga ovanstående exempel är på gruppnivå.

Lundberg och Herrlin (2005) skriver att med test kan pedagogen få objektiva hållpunkter samtidigt som läsutvecklingen redovisas hos stora grupper av elever. Författarna poängterar att den enskilde pedagogen bedömer en enskild elevs utveckling kopplat till pedagogens egen erfarenhet. De menar att det finns en risk som pedagog att bli för subjektiv och trots all erfarenhet kan detta påverka bedömningen av den enskilda eleven.

Diagnostiska prov kan genomföras på individnivå. Syftet med dessa är att kartlägga individens starka respektive svaga sidor samt få fram om det föreligger faktorer som hindrar en god läsutveckling. Dessa resultat ska i första hand vara ett redskap för pedagogen som en vägledning i det pedagogiska arbetet och vara ett instrument, utvärdering av insatta resurser (Høien & Lundberg, 1999).

Myrberg och Lange (2005) skriver om man inte utreder eller genomför systematiska bedömningar för att tidigt upptäcka läs- och skrivsvårigheter medverkar man till utslagning. De anser vidare att det inte är nödvändigt med omfattande utredningsinsatser, däremot bör lärare ha kompetens att själva göra en bedömning av barns språkliga utveckling. Även Stadler (1994) skriver att det går att diagnostisera utan standardiserade test och systematiska observationer. Istället ska pedagogen använda sig av fortlöpande iakttagelser och genomföra utvärderingar av inläringen i undervisningssituationen. Detta sätt kräver god förmåga hos läraren att se det enskilda barnets förutsättningar och utveckling i förhållande till en ofta vagt definierad norm.

Behovet av särskilda utredningar minskar om lärare uppmärksammar och möter problemen tidigt. Att vara observant och se tidiga tecken på eventuella läs- och skrivsvårigheter förhindrar att barn misslyckas med sin läs- och skrivinläring (Myrberg & Lange, 2005).

Carlström (i Ericson, 2001) skriver att det pedagogiska perspektivet på läs- och skrivsvårigheter har sin utgångspunkt i kännedom om den enskilda elevens situation samt teoretisk och praktisk kunskap om läs- och skrivinläring samt läs- och skrivsvårigheter. Vidare skriver Carlström att pedagogen ska i första hand arbeta förebyggande så att svårigheter aldrig uppstår eller övervinns.

Stadler (1994) poängterar vikten av att vara medveten om att en elev fungerar och agerar utifrån hela sin personlighet. Författaren menar att den som ansvarar för utredningen ska lära känna eleven utifrån andra aspekter än skolprestationer. Vidare är samarbetet med själva eleven viktigt, men även samarbetet med föräldrar, skolpersonal, fritidspersonal med flera är av stor betydelse. Samarbetet med alla involverade leder till att kartläggningsresultatet tolkas bättre och att eventuella insatser kan läggas upp på ett realistiskt sätt (Stadler, 1994). Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) poängterar också vikten av helhetssyn. Författaren skriver att det är viktigt att observera eleverna i olika situationer både i klassrummet och utanför det. Rygvold menar att det också är viktigt att samla in relevant information om syn, hörsel, språkutveckling, socioemotionella problem samt hur tidigare undervisning har varit upplagd gällande både specifika och generella insatser.

Det finns två typer av metoder i samband med pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar, nämligen kvalitativa och kvantitativa metoder. Med kvalitativa

metoder försöker man få en helhetsbild av elevens svårigheter samt relatera dessa till teorier om läsning och skrivning. Vid användandet av en kvalitativ metod försöker man även att fånga in läs- och skrivdimensioner som inte är mätbara. Vid kvalitativa utredningar delas ansvaret mellan eleven och läraren. Tillsammans försöker de komma fram till vilka strategier och system som eleven använder och kan utveckla (Carlström i Ericson, 2001). Den kvantitativa metoden används i test som rör kvantifierbara dimensioner av en förmåga. De diagnostiserar en del av läs- och skrivförmågan. Dessa test utförs oftast av speciallärare och skolpsykologer.

Elevens förmåga kartläggs och jämförs med en skala som bör vara standardiserad. Genom att jämföra elevens värden med skalans värden kan man se om eleven ligger inom normalvariationen eller om eleven är bättre eller sämre än medeleven. Dessa test kan användas i en större grupp, dock måste den som testar göra klart för sig syftet och ställa en fråga som man vill ha svar på (Carlström i Ericson, 2001). I den pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen bör den som utreder bilda sig en uppfattning om elevens språkliga medvetenhet, läsförmåga samt skriv- och stavningsförmåga. Med den språkliga medvetenheten avses förmågan att vända koncentrationen från språkets innehåll till dess form. Till exempel genom att segmentera ord i stavelser och enskilda språkljud, så kallade fonem. En språkligt medveten person ska kunna ta bort ljud i ett ord och höra vilket det nya ordet är samt identifiera ljud i början och i slutet av ord. Medvetenheten om ljud i språket ska ha betydelse för läsinläringen. Dock är det viktigt att eventuella brister i den språkliga medvetenheten upptäcks tidigt eftersom tidig träning underlättar läsandet. Vidare skriver Carlström att den fonologiska medvetenheten har stor betydelse. Eleven måste förstå att ord består av ljud samt kunna lyssna ut i vilken ordning ljuden kommer i orden. Att förstå vad som är ordets stam och ändelse kallas för morfologisk medvetenhet. Genom denna förståelse kan vi se och förstå ordens ursprung vilket leder till att det är lättare att stava samt förstå det lästa. För att underlätta förståelsen vid avkodning av ord använder vi oss av semantisk medvetenhet, med hjälp av sammanhanget i texten förstår eleven det nya ordet. Om inte eleven har denna förmåga blir läsandet av nya texter svårt och ansträngande. För att sätta samman ord till satser och böja orden rätt ska eleven vara syntaktiskt medveten, dvs. kunna de regler som finns i språket när det gäller en större text samt förstå vilka ord som passar in och deras böjningsform. Slutligen ingår i den språkliga medvetenheten något som kallas pragmatisk förmåga, kunskapen om hur ord och uttryck används i på olika sätt i språket. Läs-förmågan består enligt Carlström av två delar, dels avkodning vilket är läsningens tekniska del. Den andra delen är läsförståelse. För att bli en god läsare måste man automatisera läsandet, det vill säga inte behöva lägga ner för mycket energi på tekniken. Man ska kunna tyda bokstäverna samt översätta dem till rätt språkljud. När den gode läsaren avkodar enstaka ord använder han/hon sig av två avkodningsstrategier, den ortografiska eller den fonologiska. Vid ortografisk strategi avkodas orden direkt, en bild av ordet har etablerats i långtidsminnet. Den fonologiska strategin innebär att avkodningen sker i mindre delar, det vill säga bokstäver, stavelser eller morfem. Dessa binds samman till en fonologisk helhet. Den som är en skicklig läsare växlar mellan dessa två strategier utan att reflektera över det. Den sista delen i en pedagogisk läs- och skrivutredning som Carlström redogör för är läsförståelse. Enligt författaren kan vi lägga flera betydelser i läsförståelse. Dels kan det vara att veta vad orden betyder. Men författaren skriver att förståelsen av en text har fler dimensioner än så. Av betydelse är var man befinner sig i sin läsutveckling och vilket syfte läsandet har. Förmågan att förstå det man läser beror på intellektuella faktorer och den egna erfarenheten av ämnet. Läsaren ska vara motiverad, kunna tolka det lästa samt dra slutsatser och ställa sig följdfrågor som leder vidare till ytterligare läsning (Carlström i Ericson, 2001).

Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) redogör också för vad som bör ingå i vad hon kallar kartläggning. Delarna skiljer sig inte nämnbart från ovan nämnda, dock poängterar författaren vikten av observation. Författaren anser att observation är nödvändig för att få en helhetsbild av eleven i olika situationer, både i och utanför klassrummet. De färdigheter som enligt Rygvold bör kartläggas är bokstavskunskap, lästeknik (avkodning), alfabetisk läsning, ortografisk läsning, textläsning, läshastighet, läsförståelse, språklig färdighet. Det som skiljer Carlström och Rygvold är att den senare poängterar att även läshastighet och skrivfärdighet (stavning) samt skrivmotorik bör ingå.

#### **2.4.1 Antal elever med läs- och skrivsvårigheter**

Det finns enligt Frisk (i Ericson, 2001) inte någon överensstämmande siffra som anger ett konstant antal barn som har läs- och skrivsvårigheter. Han skriver att siffrorna växlar mellan fem och femton procent. Frisk refererar till mätningar från 1950 då Hallgren angav en frekvens om tio procent medan Finland redovisade att 13- 20 procent av finskspråkiga barn hade svårigheter med språket. Vidare refererar Frisk till Hughes vilken 1979 framhöll att 25 procent av barn som börjar i lågstadiet har svårigheter med språket. Frisk (i Ericson, 2001) poängterar att skillnaderna i frekvens beror på urvalet av barn, avseende ålder vid undersökningstillfället, utredningsmetoder med tanke på om studierna har varit baserade på läs- eller skrivprov.

Enligt Frisk (i Ericson, 2001) anges det att pojkar som har dyslexi är tre till fem gånger så ofta förekommande jämfört med flickor, dock anser Frisk att detta är en sanning med modifikation. Vid en undersökning som Frisk genomförde 1967 så framkom det att skillnaden i antalet pojkar respektive flickor inte var så stort, dock var svårighetsgraden av skrivproblem klart mindre hos flickorna jämfört med pojkarna i samma ålder. Skillnaden minskade då barnen blev äldre, Frisk menar att den centralnervösa mognaden är en faktor som minskar handikappet och utjämnar könsskillnaderna.

Vidare skriver Frisk (i Ericson, 2001) att skillnaderna i frekvens och svårighetsgrad mellan pojkar och flickor kan bero på att pojkars språkutveckling är senare som en följd av deras senare biologiska mognad. Liknande anger Lundberg (2005) då han refererar till internationella studier (PISA och PIRLS). Dessa, skriver Lundberg, visar att pojkar har i genomsnitt sämre läsförmåga än flickor. Han skriver vidare att skillnaden är mest markant bland de svagaste läsarna, där är andelen pojkar avsevärt högre än flickor. En orsak kan enligt författaren vara att pojkar mognar senare än flickor.

Enligt PISA - rapporten (Skolverket 2001) presterar flickorna i samtliga OECD länder bättre än pojkar. Sverige tillhör enligt rapporten den tredjedel av de 27 deltagande länder som har störst skillnad i prestationerna vid jämförelse mellan pojkar och flickor. Den största skillnaden visar sig vid reflektion över texter. Enligt PISA rapporten anger flickor ett större intresse förläsning än vad pojkar gör.

## **2.5 Åtgärder**

Enligt Jacobson (i Ericson, 2001) finns det tre olika inriktningar som används när åtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter planeras. Nämligen att i första hand förebygga läs- och skrivsvårigheter samt att arbeta med förutsättningar för god läsinlärning. Enligt författaren



arbetar man med elevens självbild, motivation och fonologisk medvetenhet. Den andra inriktningen är att fokusera på övningar som tränar det eleven har svårt för, genom att till exempel med olika medel automatisera läs- och skrivförmågan. Jacobson menar att denna väg har av skolan utnyttjats enligt tradition, man övar på det som eleven har svårast för. Han skriver att dess effekter inte har utvärderats vetenskapligt. Den tredje inriktningen som Jacobson anger är olika former av kompensatoriska åtgärder. När insatser planeras bör specialpedagogen eller utredare i en åtgärdsplan hitta en lämplig balans mellan ovan nämnda tre inriktningar.

Även Stadler (1994) poängterar vikten av åtgärdsprogram. Hon skriver "Starta aldrig en behandling i någon form med en dyslektiker utan att först ha upprättat ett skriftligt åtgärdsprogram" (Stadler, 1994, s. 99). Författaren anger att det är svårt att ge allmänna rekommendationer gällande undervisningen av personer med dyslexi. Det är viktigt att all undervisning grundas på vad som har kommit fram i den genomförda utredningen. För den pedagog som ska vara det personliga stödet för eleven och genomföra de övningar som är beslutade gäller det att hitta en fungerande arbetsmodell, denna ska utarbetas tillsammans med eleven. Varje elev måste enligt Stadler vara sin egen utgångspunkt för sitt övningsprogram, detta ska ta till vara och utnyttja de starka sidorna. Vilket även Rygvold (i Asmervik, Ogden och Rygvold, 2001) tar upp som ett led i undervisningen av elever med läs- och skrivsvårigheter. Ingen dyslektiker är den andra lik. Stadler menar också på att en utredning är en färskvara, utredningen belyser hur elevens situation var vid en viss tidpunkt.

Enligt Høien och Lundberg (1999) finns det forskningsresultat som visar på en del generella principer i den vad de kallar den pedagogiska behandlingen av dyslexi. Enligt dem har det visat sig att ingen dyslektiker vinner på att man väntar på att problemet ska växa bort. Likaså hjälper inte extra uppmärksamhet och psykoterapi. De poängterar också att straff, hot och nedsättande anmärkningar (dum, lat, missanpassad) är ytterst olämpligt. Visuellt och auditiv perceptionsträning är ej heller enligt författarna till någon nytta, däremot anser de att följande insatser ska sättas in. Problemet ska identifieras tidigt och hjälpen ska sättas in tidigt. Systematiska åtgärder ska sättas in vid minsta misstanke om att en elev är lässvag. Även Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) anser att som hon kallar "vänta och se" ska till varje pris undvikas. Hon skriver att vid misstanke om läs- och skrivsvårigheter ska undervisningen tillrättaläggas så att eleven får möjlighet att arbeta med det som verkar svårt.

Høien och Lundberg (1999) anser att alla lässvaga elever ska möta erfarna lärare som har kompetensen att ta ställning till om det går att hjälpa eleven. Som exempel på träningsprogram för riskutsatta elever i år ett föreslår de Reading Recovery. Även Clay (1993) poängterar vikten av kunniga lärare, läraren ska inte endast känna till teorin om Recovery Reading, utan även kunna arbeta praktiskt med eleverna och förstå deras problematik. Lektionerna ska enligt Clay ges dagligen, detta för att stödja eleven om denna inte minns från tillfälle till tillfälle vad som man arbetade med, läraren ska vara elevens minne. Clay menar att undervisa en elev i svårigheter vid enstaka tillfällen varje vecka gör det omöjligt att skapa ett program som möter elevens behov. Träningsprogrammet, vilket är individuellt, ska följas av ett program som eleven kan arbeta med i klassrummet. Att sätta in tidiga resurser leder enligt Høien och Lundberg (1999) till ekonomiska besparingar för skolan eftersom behovet av resurser under senare skoltid reduceras. Men den allra viktigaste besparingen sker på det mänskliga planet, eleven får hjälp att komma ur en ond cirkel. Vidare redogör Høien och Lundberg för vad de kallar fonologiskt grundarbete. Detta kan genomföras med övningar i rim och ramsor för att tydliggöra för eleverna och uppmärksamma dem på språkets form. Eleverna får med olika typer av övningar, lek hjälp att

dela ord i morfem och fonem. Författarna skriver att dyslektiska elever behöver mycket direkt vägledning och mycket tid för inläring. Dessa elever behöver också en stimulerande miljö som främjar deras läsande, de behöver ha god tillgång till läsestoff i varierande svårighetsgrader. De ska uppmuntras och ges möjlighet att variera sin form av läsning, färdighetsträning är också enligt författarna en del som är viktig. Høien och Lundberg (1999) skriver också att multisensorisk stimulering är en viktig åtgärd i samband med dyslexi. Den multisensoriska stimuleringen innebär att flera sinneskanaler används under inläringen. Till exempel används fingrarna så att eleven får spåra bokstäver i sand eller på sandpapper. Som ytterligare en metod nämner författarna behärskande, överinläring och automatisering. De anser att elever med dyslexi behöver mycket mer övning än den normala läsaren. Många dyslektiker kommit in i en ond cirkel och de undviker att läsa. För att komma ur denna föreslår Høien och Lundberg en form av läskurs som är framtagen i Danmark av A. Mikkelsen. Varje vecka avsätts 12 till 15 timmar av reguljär undervisning till läs- och skrivundervisning.

Även Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) anser att insatser ska sättas in tidigt då forskning visar att läs- och skrivsvårigheter kan i viss mån förebyggas. Insatsernas syfte är att stärka elevernas kompetens och möjliggöra ett systematiskt arbete med språket och den språkliga medvetenheten. Dessa insatser ska sättas in redan från skolstart. Hon skriver, om eleverna har utvecklat ett skriftspråkligt problem kan en intensiv läskurs vara en passande undervisningsform. Kursen pågår enligt Rygvold i tre till sex månader, timmar från andra ämnen tas i anspråk till denna undervisning.

Andra exempel på insatser eller undervisning som Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) diskuterar är att det är viktigt att utgå från elevernas motivation. Eleverna ska få möjlighet att själva välja litteratur och skrivuppgift som väcker deras intresse, detta för att läsning och skrivande ska ha en funktion. Lika viktigt är det enligt författaren att skrivandet och läsandet ska vara lustbetonat, att det har med underhållning och upplevelser att göra. Ingen elev får jämföras med någon annan elev. De ska få hjälp av läraren att se sin egen framgång. För att undvika jämförelser elever emellan föreslår Rygvold att alla elever inte ska göra samma sak vid samma tillfälle. Undervisningen ska vara strukturerad utifrån gjord kartläggning. För bästa resultat ska undervisningen brytas ner i smådelar, det är viktigt att läraren försäkrar sig om att eleven har automatiserat ett område innan nästa påbörjas. För att inte ta död på motivation ska läraren hålla ett medvetet förhållningssätt vid rättning. Läraren måste undvika att ständigt konfrontera eleven med dess svaga sidor, annars riskerar läsande och skrivande bli olustbetonat. Undervisningen ska vara diagnostiserande, det vill säga konstant bedömande av elevernas reaktioner på undervisningen. Likaså är det enligt Rygvold viktigt att undvika långa och koncentrationskrävande uppgifter då många elever med läs- och skrivsvårigheter har koncentrationssvårigheter.

## **2.6 Teoretisk utgångspunkt**

I kapitlet teoretisk utgångspunkt redogör jag för de personer vilkas teorier om människans lärande och personliga utveckling har haft betydelse och påverkan på den svenska skolan. Både Piaget och Vygotskij ansåg att människan är en social varelse samt poängterade vikten av helhetssyn. För mig är det viktigt att se den hela människan, eleverna formas av sin omgivning, vilken även finns utanför skolan.

Piaget menade enligt Egidius (1999) att levande varelser konstruerar sin verklighet så som de uppfattar den. Enligt Piaget varken utvecklas eller fulländas några bra tankemodeller om vi inte får använda våra medfödda intelligensresurser i ett socialt samspel med andra i vår omvärld. Utveckling av intelligensen är beroende av rätt sorts övning vid rätt ålder. Man ska vid studier börja där man befinner sig, därefter ska lärare och hjälpmedel hjälpa den studerande att nå högre abstraktionsnivåer. Piaget angav att vi behöver ha tillfällen att handskas aktivt med både nya fakta och nya sätt att sammanställa dem logiskt. Piagets pedagogik var den som förebådade det självstyrda, uppgiftsbaserade lärandet, vilket kräver att eleven är delaktig i planerandet av sitt lärande (Egidius, 1999).

Vygotskijs uppfattning om individen innebär att individen är en del i en historisk och kulturell kontext. Vidare ansåg Vygotskij att barnet i ett samarbete med vuxen eller som Vygotskij kallade det, mer kompetenta barn, klarar sig bättre än barnet skulle göra på egen hand. Samarbetets betydelse vid problemlösning är inte det viktigaste, däremot är den potential som ligger i samarbete av vikt för vidare lärande och utveckling. Vygotskij ansåg att genom samarbete och samspel styrs barnet mot högre nivåer i sin egen utveckling. Utveckling sker genom lärande samtidigt som lärandet styr utvecklingen (Bråten & Thurmann - Moe, 1996). Vidare skriver författarna att Vygotskij menade att undervisningen inte får plockas ur sitt naturliga sammanhang. Undervisningen kan endast ge sammanhang och innehåll om den ingår i en helhet. Centralt för Vygotskij var att pedagogisk planering bör utgå från de psykologiska processer som är involverade i de olika skolämnena och dess områden, detta för att starta och vidareutveckla de psykologiska processerna hos eleverna. Enligt Egidius (1999) passar Vygotskijs pedagogik bra i vår tid då Vygotskij betonade det dialektiska sambandet mellan delaktighet i ett kollektiv samt individers självstyrning. Lärarna ska anpassa aktiviteterna så att eleverna kan utföra sina uppgifter med mindre stöd från läraren, medan den egna, elevens, insatser ökar (Egidius, 1999).

## 3 Empirisk del

I den empiriska delen redogör jag för mitt metodval, vilket var semistrukturerade intervjuer. Mitt metodval kopplar jag till idag gällande litteratur. Vidare redovisar jag för hur jag uppnådde trovärdighet respektive tillförlitlighet under arbetets gång. Jag redogör för hur jag kom i kontakt med mina intervjupersoner samt hur intervjuerna genomfördes. Till sist redovisar jag hur jag har bearbetat mitt material samt vilka etiska överväganden jag gjorde.

### 3.1 Metodbeskrivning

Som metod valde jag semistrukturerade intervjuer. Detta är en form av datainsamlande som Denscombe (2000) beskriver på följande sätt. Intervjuaren har en färdig lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Intervjuaren är inställd på att vara flexibel så att den som intervjuas kan utveckla sina egna idéer och redogöra utförligt om dessa. May (2001) skriver att semistrukturerade intervjuer gör det möjligt för de intervjuade att besvara frågorna med egna ord. Detta var av stor vikt för mig då jag intervjuade både pedagoger, vilka är vana vid vad jag kallar skolans språk, och föräldrar. Vilka enligt min erfarenhet inte använder samma vokabulär som elevernas pedagoger gör.

Att just mitt val föll på intervju beror på att jag önskade samla detaljerad information av ett mindre antal människor. Jag ville nå djupgående insikter i mitt ämne. Mina insamlade data ska vara baserad på emotioner, erfarenheter och känslor. Min avsikt var också att komma i kontakt med nyckelpersoner, det vill säga de som utreder elever med läs- och skrivsvårigheter, undervisande lärare och elevers föräldrar (Denscombe, 2000).

Kvale skriver "...att intervjuer är särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på meningen hos sina levda liv, beskriva deras upplevelser och självuppfattning, och klargöra och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld"(Kvale 1997, s.100).

Det finns enligt Kvale (1997) en risk för vad han kallar ett inflationsartat bruk av intervjuer inom samhällsvetenskaplig forskning. En av orsakerna är enligt författaren att forskare vill fly från statistik, dvs. att forskaren inte har tillräcklig kunskap inom området statistik. Kvale skriver vidare att det finns vissa typer av forskning som är bättre lämpade för enkäter. Exempel på dessa är när man försöker förutse beteendet för större grupper (vid val). Intervjuer är i sådana fall tidsödande. Även vid tidsbrist kan enkäter vara att föredra eftersom dessa går fortare att administrera, analysera och rapportera.

Kvale (1997) redogör för vad han kallar halvstrukturerad kvalitativ intervju. Denna typ av intervju anser Kvale ger intervjuaren svar på några få, vida frågor som är förutbestämda. Dock har den som intervjuar möjlighet att ställa följdfrågor som kan fördjupa svaren. Bell (2000) anser att just möjligheten till följdfrågor ökar chansen för djupa svar, en annan fördel med metoden som Bell ser det är att informationen som kommer via kroppsspråket också kommer intervjuaren till del.

Att välja intervju som metod är inte helt odiskutabelt då metoden enligt Denscombe (2000) kan uppfattas eller ge sken av att vara enkel. Han skriver att metoden ibland väljs eftersom den inte kräver någon större teknisk utrustning samtidigt som själva intervjuandet upplevs som ett samtal. Denscombe menar att det ger en falsk trygghet, vilket kan innebära att dolda risker inte tas i beaktning och att det finns risk för brister i planeringen som kan leda till misslyckande. Den som intervjuar måste vara lyhörd, detta är enligt Denscombe ytterst

viktigt då metoden är ett arrangerat samtal, där diskussionen inte får vara godtycklig, det är mitt (forskarens) val av ämne och dagordning som styr.

Kullberg (1996) skriver att den som leder, vad hon kallar den etnografiska intervjun, har till syfte att koncentrerat få information från den intervjuade. Den som intervjuar vill lära sig att se omvärlden genom uppfattningar och tankar hos intervjupersonen. Den som intervjuar påverkar både själva intervjusituationen och det förberedande tänkandet. Det är enligt Kullberg viktigt att forskaren förhåller sig informellt, men distanserat till intervjupersonerna så att dessa förmedlar sina erfarenheter och tankar.

### **3.2 Trovärdighet och tillförlitlighet**

Enligt Patel och Davidson (1994) står validitet (trovärdighet) och reliabilitet (tillförlitlighet) i ett visst förhållande till varandra. Fullständig reliabilitet krävs för att nå fullständig validitet. Forskaren ska försäkra sig om att han/hon vet vad som görs. Vidare ska forskaren vara säker på att det som undersöks verkligen är det som avses undersökas, detta leder enligt författarna till god validitet. Samtidigt måste forskaren veta att undersökningen görs på ett tillförlitligt sätt, det vill säga att god reliabilitet uppnås.

Denscombe (2000) skriver att validitet innebär att data och metoder är riktiga. Data ska reflektera sanningen. Intervjun ska täcka och ge svaren på hur respondenten upplever verkligheten. Det är viktigt att vara säker på om forskningens data och metoder kan anses vara exakta, riktiga och träffsäkra, att de reflekterar respondentens verklighet och att de verkligen täcker de avgörande frågorna vilka ger en bild av verkligheten.

När det gäller reliabilitet/tillförlitlighet skriver Denscombe (2000) att samma resultat ska visa sig om undersökningen upprepas. Eventuella variationer i resultatet ska endast bero på variationer i själva mätobjektet (respondenten). Intervjupersonen kan ha olika synpunkter, erfarenheter beroende på hur personens situation ser ut vid intervjutillfället. Ett frågeformulär har enligt Denscombe hög tillförlitlighet om det är konsekvent och pålitligt. Dock valde jag trots detta att göra intervju eftersom jag ville nå djupare än vad som kan uppnås med ett formulär. Jag önskade att få ta del av respondenternas emotioner, erfarenheter och känslor.

Diskussionerna kring reliabilitet/tillförlitlighet och validitet/trovärdighet har enligt Kullberg (1996) sin uppkomst inom området som berör principer om mätning, det vill säga inom kvantitativ forskning. Dock har resonemanget utvidgats till att även gälla kvalitativ forskning. Begreppen har utvidgats från att vara en fråga kring hur forskaren mäter det som är avsikten att mäta till en fråga som även innefattar innehållet i hela studien. Allt från förberedelser, genom datainsamling, hur materialet produceras samt till hur resultatet är framtaget med dess tillhörande diskussion.

Kvale (1997) anger att validera är det samma som att kontrollera. Forskaren ska själv kritiskt granska sin analys. Tydligt redogöra för sitt perspektiv på det undersökta ämnet, vilka kontroller som är gjorda för att förebygga selektiv perception och en snedvriden tolkning av resultaten. Kvale kallar det för att spela djävulens advokat inför sina egna resultat. Vidare skriver Kvale att validera är att ifrågasätta. När validiteten (trovärdigheten) undersöks måste enligt författaren frågorna ”vad” och ”varför” besvaras före frågan ”hur”. Med andra ord kommer innehåll och syfte före metoden. Kvale menar också att validera är att teoretisera. Han skriver att validitet inte endast handlar om en metod. Vid ifrågasättande av metoden

väcks även teoretiska frågor kring de fenomen som undersöks. För att kunna avgöra om en viss metod undersöker det som är tänkt att undersökas krävs en teoretisk kunskap om det som undersöks. Forskaren behöver ha en teoretisk grund/kunskap inom det undersökta området.

### 3.3 Urval

De personer som jag intervjuade har för mig kända egenskaper, jag gjorde vad Denscombe (2000) kallar ett subjektivt urval. Det vill säga forskaren har en viss kännedom om det som ska undersökas samt anser det troligt att just dessa personer ger de värdefullaste data. Enligt Denscombe är fördelen med subjektivt urval att det tillåter forskaren att kan få kontakt med och närma sig människor som forskaren på goda grunder antar vara avgörande för undersökningen.

Jag intervjuade tre klasslärare inom år fyra till sex, dessa kom jag i kontakt med genom personlig kännedom. Jag visste att de hade för mig en känd egenskap, nämligen att de undervisade inom just år fyra till sex vilket finns angivet i studiens avgränsning. Vidare intervjuade jag tre föräldrar till barn vilka under skolår fyra till sex har genomfört en pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Dessa föräldrar kom jag i kontakt genom personlig kännedom, uteslutande genom mitt yrke som verksam pedagog. Från början var mina intentioner att jag skulle få hjälp av en specialpedagog inom elevhälsa i mitt närområde att komma i kontakt med föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter. Dock föll detta på sekretesslagstiftningen. Jag tog även kontakt med tre specialpedagoger vilka samtliga har erfarenhet av att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter inom skolår fyra till sex.

### 3.4 Genomförande

Inför intervjutillfällena kontaktade jag den pedagogiska personalen via mejl. Jag redogjorde för min utbildning och syftet med mitt examensarbete. Då intervjupersonerna tackade ja till att delta skickade jag ut ett brev (bil. II) via mejl där jag redogjorde för rapportens syfte samt en kort information om min utbildning. I samma information fanns även intervjufrågorna då detta gav en möjlighet till förberedelse och förförståelse inför intervjun. Jag var noga med att poängtera att deltagandet var helt frivilligt samt att personerna skulle få vara anonyma. Det tre föräldrarna kontaktade jag via telefon, samtliga tackade ja till att genomföra intervjun, vid samtalet bokade vi tid och plats för intervjun. Informationsbrevet (bilaga II) skickade jag hem till föräldrarna via post. Samtliga intervjupersoner bestämde lämplig plats för intervjun, däremot **avgjordes** tidpunkten i samförstånd. Bell (2005) trycker på vikten av att intervjupersonerna får framföra önskemål gällande tid och plats, då de tar sig tid att ställa upp på att bli intervjuade. För att ytterligare visa respekt för de som deltar i intervjun skrev jag i brevet beräknad tidsåtgång för intervjun. Denscombe (2000) menar att det är viktigt att i förväg ange en ungefärlig tid för intervjun och på så sätt visa respekt för intervjupersonen.

Samtidigt som jag skickade informationsbrevet med intervjufrågor med mera till intervjupersonerna skickade jag ett informationsbrev till den pedagogiska personalens berörda skolledare (bil. III). Kvale (1997) anger att det är högst rimligt och förnuftigt att undersökningspersonerna är informerade och ger sitt samtycke. Vidare skriver Kvale att problem ibland kan uppstå vid forskning, beträffande vem det är som ska ge sitt samtycke. Han menar att om en överordnad samtycker, kan anställda uppleva att det ställs förväntningar på dem att delta i undersökningen. Jag valde därför att få samtycke av mina intervjupersoner,

medan överordnad endast informerades om att jag skulle intervjuva ett antal klasslärare och specialpedagoger inom överordnads (skolledares) ansvarsområde.

Då jag träffade mina intervjupersoner för att genomföra intervjun berättade jag kort om mig själv, min utbildning och rapportens syfte. Bell (2005) framhåller betydelsen av att klart och tydligt presentera sig själv och syftet med rapporten. Jag påpekade också än en gång att intervjupersonerna och dess skolor inte skulle gå att identifiera i rapporten. Jag framhöll att det var intervjupersonernas upplevelse av verkligheten som jag var ute efter, inte någon absolut sanning som är mätbar.

Intervjuerna genomfördes i avskildhet och utan några störande moment. Den pedagogiska personalen intervjuades nästan uteslutande på respektive intervjupersons arbetsplats, dock ostört utan avbrott. En av klasslärarna uppsökte jag i hemmet då intervjun genomfördes under ett skollov. Detta arrangemang var på intervjupersonens eget initiativ. Föräldrarna intervjuade jag på deras barns skola respektive en förälders arbetsplats. Det senare kom till stånd på detta vis då föräldern föreslog detta, mycket för att vi skulle kunna träffas inom överskådlig tid. Även dessa tre intervjuer genomfördes utan avbrott och störande moment. Denscombe (2000) hävdar att den som intervjuar förlorar en del av kontrollen då en intervju genomförs ute på fältet. Författaren menar att finns risk för störningsmoment och att något ska gå snett. Med detta i åtanke såg jag till att intervjupersonen och jag verkligen fick sitta ostörda, intervjuerna med den pedagogiska personalen genomfördes utanför deras respektive arbetstid, deras kolleger var informerade om att vi gick iväg och kunde på så sätt förebygga att vi inte blev störda.

Intervjuerna pågick mellan 30 och 60 minuter, beroende på att en del av intervjupersonerna svarade direkt och kortfattat på frågorna, medan en del berättade mer omfattande utifrån frågeställningen. Samtliga intervjupersoner höll sig till ämnet, dock ställde jag följdfrågor vilka varierade i omfattning beroende på situationen och hur intervjun utvecklade sig. Jag höll mig till den tidsåtgång som jag angett i informationsbrevet (bil. II). Bell (2005) påtalar att det är mitt ansvar som intervjuare att hålla angiven tidsram oberoende av hur intressant intervjun är. Jag använde bandspelare vid två av intervjuerna, vid övriga antecknade jag och bad ibland om korta pauser för att hinna skriva ner allt. Fördelen med bandspelare är, enligt Denscombe (2000) det erbjuder en fullständig och permanent dokumentation som andra forskare kan kontrollera. Dock valde jag att avstå från bandspelare vid resterande intervjuer då jag inte kände mig helt bekväm med detta. Min egen upplevelse var att det inte innebar någon nackdel med att avstå från bandspelaren. Vid jämförelse av materialet från de olika typerna av intervjuer (med eller utan bandspelare) framstod det antecknade materialet mer omfattande gentemot det inspelade. Jag hade lättare för att hålla fokus under intervjuerna. Att anteckna innebär ett behov av total koncentration, intervjuerna blev mer distinkta. Under intervjun stannade jag upp och läste mina anteckningar för intervjupersonen, detta för att ge intervjupersonen möjlighet att ta del av det skrivna. Intervjupersonen gavs möjlighet att kommentera hur jag uppfattade dennes svar, om jag hade uppfattat rätt. Då intervjun avslutats gjorde jag en kort summering av vad som sagts, så att intervjupersonen fick möjlighet att ta del av hur jag uppfattat dennes tankar och funderingar. Jag hade ett bortfall, vilket innebar att jag gjorde åtta intervjuer. Bortfallet berodde på ett sent återbud, på grund av tidsbrist och sjukdom tog jag inte kontakt med någon ny intervjuperson. Bortfallet var en specialpedagog.

### **3.5 Bearbetning**

Jag började med att sammanställa varje intervjugrups svar på A4 papper med luftigt typsnitt. Materialet skrevs ner genomgående på samma sätt för att göra det tillgängligt och överskådligt för mig. Tack vare det luftiga typsnittet fanns det utrymme att kommentera och markera det som jag senare skrev in i rapporten. Denscombe (2000) skriver att det är viktigt att allt material i en kvalitativ undersökning ska samlas i ett likartat format för att underlätta lagring och sökning. Det ska finnas plats för egna kommentarer.

Jag markerade tydligt vilka svar som var förälders, klasslärares respektive specialpedagogers. Allt material förvarades i respektive grupp för att undvika sammanblandning. Jag gick igenom respektive svarsgrupps svar, fråga för fråga. Samtliga papper hade jag framför mig.

Jag strävade mot att få en överblick över svaren, se samband och mönster. Denscombe (2000) skriver att forskarens reflektioner handlar om att se dessa mönster, gemensamma drag och skillnader. Under hela arbetet med bearbetningen av intervjumaterialet lyfte jag fram min problemformulering. Denscombe skriver att de forskare som arbetar med kvalitativ forskning bör vid varje upprepning av sitt analysarbete finna flera olika förklaringar.

Kvale (1997) anger att analysarbetet består av sex steg vilka är helt oberoende av varandra. I de tre första stegen berättar till exempel den intervjuade om sin livsvärld, inga tolkningar sker. Därefter ser den som blir intervjuad nya förhållanden under själva intervjun. Han eller hon ser nya samband. Det tredje steget innebär att den som intervjuar tolkar och koncentrerar det som framkommer under intervjun, detta sker i ett utbyte mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Därefter följer det fjärde steget där den utskrivna intervjun tolkas, det som är överflödigt elimineras och en kartläggning av materialet sker. Det är viktigt att skilja mellan vad som är väsentligt eller oväsentligt. Materialet ska kopplas samman med undersökningens syfte. I det fjärde steget tolkas den utskrivna intervjun av intervjuaren och här ingår kartläggning och eliminering av det som är överflödigt. Det är här angeläget att skilja mellan det som är väsentligt och oväsentligt samt att koppla samman materialet med undersökningens syfte. Utifrån den som blir intervjuad ska forskaren i detta steg hitta nya perspektiv kring problemställningen. Enligt Kvale innebär det femte steget i analysen att forskaren kan komma tillbaka till den intervjuade för att presentera sin tolkning så att den intervjuade kan ges möjlighet att kommentera tolkning samt ges utrymme att utveckla sina svar. För att få klarhet i en frågeställning kontaktade jag en av respondenterna via telefon. Det sjätte steget kan innebära att den intervjuade börjar handla utifrån sina nya insikter. En sådan intervju kan enligt Kvale liknas vid en terapeutisk intervju. Dock skriver Kvale (1997) att huvudmålet i ett terapeutiskt samtal är en förändring hos den så kallade patienten med mitt huvudmål som forskare är och alltid ska vara förvärvandet av kunskap.

Jag sammanförde svaren från intervjufrågorna under fyra huvudrubriker; bakgrund, påverkan, förändring och hinder. Detta gjorde jag för att skapa en helhet av mitt material. Efter varje rubrik sammanfattade jag resultatet under benämningen kommentarer. Här framkom huvuddragen i mina intervjusvar. Intervjufrågorna i helhet finns som bilaga (bil. I).

### **3.6 Etiska överväganden**

Jag var under arbetets gång noga med att följa de rekommendationer som är uppsatta av Vetenskapsrådet (2002). Vetenskapsrådet poängterar att individskyddskravet är den



självklara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden. Genom att följa individskyddskravet, tog jag på mig att inte kränka eller på annat vis skada samhället och dess medborgare. Individskyddskravet har fyra underliggande huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Genom att jag informerade intervjupersonerna (bil. II) och deras skolledare (bil. III) om syftet med min rapport samt var jag studerar, uppfyllde jag informationskravet. Jag informerade även intervjupersonerna om att deltagandet var frivilligt och att de hade möjlighet att avbryta sitt deltagande när och om de ville. Samtyckeskravet säkerställde jag genom att alla intervjupersonerna fick skriva under ett samtycke (bil. IV), där jag tydligt klargjorde vad det insamlade materialet skulle användas till. Gällande konfidentialitetskravet påpekade jag att den intervjuade skulle få vara anonym. Jag förvarade mina anteckningar så att obehöriga inte kunde ta del av dem. Nyttjandekravet uppfyllde jag genom att det insamlade materialet inte användes i något annat syfte än vad intervjupersonerna hade gett sitt medgivande till.

Kvale (1997) tar upp vikten av informerat samtycke. Han skriver att intervjupersonerna bör informeras om intervjuens syfte och hur själva intervjun kommer att gå till. Vidare skriver Kvale att ett skriftligt avtal mellan intervjuare och forskare bör upprättas. Detta ska det framgå vem som har tillgång till materialet, hur konfidentialiteten upprätthålles, rätten att publicera, samt rätten att se utskrift och tolkningar.

Det insamlade materialet presenteras sammanställt och anonymt i resultatredovisningen.

## 4 Resultatredovisning

I resultatavsnittet redovisar jag de svar som framkom vid de åtta intervjuerna (bil. I) Jag intervjuade två yrkeskategorier, klasslärare och specialpedagoger, samt föräldrar till barn vilka har genomgått en pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning, detta för att ta del av vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförd läs- och skrivsvårighetsutredning. Vidare sökte jag svar vilka eventuella skillnader respektive likheter som utredare, undervisande lärare och föräldrar redovisar gällande möjligheter respektive hinder i samband med behov av förändring i undervisningssituationen. Om inget annat anges redovisar jag svaren grupp för grupp, det vill säga först föräldrar därefter klasslärare och sist specialpedagoger. Föräldrarna refererar till sina egna barn medan klasslärarna och specialpedagogerna refererar till individuella elever.

Jag har valt att dela in intervjun i följande områden:

- Bakgrund
- Påverkan
- Möjligheter
- Hinder

### 4.1 Bakgrund

#### Föräldrarnas svar

En av föräldrarna är förälder till ett tvillingpar, dessa har läs- och skrivsvårigheter och är utredda samtidigt. När denna förälder nämner sina barn nämns de därför i plural.

Barnens svårigheter upptäcktes i förskoleklass eller grundskolans första skolår, i ett av fallen var det föräldern som upptäckte att barnet hade svårt att skilja b och d. Ursprungligen var det klasslärare som initierade att barnen skulle genomgå en pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Utredningarna genomfördes under barnens tredje respektive fjärde och femte skolår. En av utredningarna genomfördes under vårterminen år tre, resultatet redovisades höstterminen år fyra.

#### Klasslärarnas svar

Samtliga klasslärare angav att det var föregående lärare som hade upptäckt elevernas läs- och skrivsvårigheter.

Samtliga intervjupersoner var osäkra på när deras elevers läs- och skrivsvårigheter upptäcktes. De tror sig veta att elevernas svårigheter upptäcktes under de första skolåren, det vill säga förskoleklass till skolår tre. En av klasslärarna är osäker då denne har tagit över klassen. De som tog initiativ till de pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningarna var i två av fallen föräldrar, i det tredje var det klasslärare och speciallärare.

Två av intervjupersonerna är osäkra på när utredningarna genomfördes. Båda hänvisar till lärarbyte och har tagit över klassen, och anser att överlämnandet inte har fungerat.

Klasslärare 2 anger att dennes elevs utredning genomfördes i skolår fem.

Jag är besviken på att utredningar inte görs förrän det femte skolåret.  
Om utredningarna görs tidigare är det desto lättare att hjälpa barnen,  
det är lättare att ge riktad hjälp

## Specialpedagogernas svar

**Specialpedagog 1** vet inte när elevens svårigheter upptäcktes, specialläraren vid elevens föregående skola upptäckte svårigheterna, på dennes initiativ genomfördes en utredning under skolår fyra.

**Specialpedagog 2** angav att dennes elevs svårigheter upptäcktes i tidig skolålder, före år tre. Under skolår två upprättades åtgärdsprogram. Eleven anmälades till utredning under vårterminen skolår tre på initiativ av klasslärare och speciallärare. Utredningen genomfördes under fjärde skolåret.

**Kommentarer:** Föräldrarna angav att barnens läs- och skrivsvårigheter upptäcktes under deras första skolår, det framkom att både föräldrar och klasslärare gjorde denna upptäckt. Klasslärarna initierade att läs- och skrivsvårighetsutredningar genomfördes. Trots att svårigheterna upptäcktes under första skolåret genomfördes ingen utredning förrän skolår tre till fem. Klasslärarna angav att de är osäkra på när deras elevers läs- och skrivsvårigheter upptäcktes samt när de pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningarna genomfördes. Kritik framfördes mot att pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar genomförs först i skolår fem. Specialpedagogerna berättade att deras elevers utredningar genomfördes under skolår fyra, enligt intervjupersonerna initierade respektive speciallärare och klasslärare att pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar skulle genomföras.

## 4.2 Påverkan

Under rubriken påverkan efterfrågar jag vad det är som påverkar undervisningssituationen efter den genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen och vilken påverkan denna har haft gällande elevens situation både i skolan och hemma. Jag efterfrågar även vilka positiva respektive negativa effekter utredningen eventuellt har haft.

### Föräldrarnas svar

**Förälder 1** angav att undervisningssituationen har förändrats på så sätt att hennes barn får ta kortare pauser, barnet arbetar i mindre grupper. Tidigare träffade barnet en speciallärare två gånger i veckan, detta är nu neddraget till en gång i veckan. Hemma har barnet tillgång till Daisy-spelare. Mamma såg en förändring av sonens sinnesstämning efter den genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen.

Hela år fem förändrades killen, han blev positiv, det gick framåt,  
han var positiv till speciallärarbytet. Det ställdes mer krav på honom.  
Allt tog fart.

Föräldern tog upp några negativa effekter.

Jag har en känsla av att lärare inte tog utredningen på allvar.

Föräldern berättade att när hon frågade sonens lärare om vad som hade blivit förändrat i skolan svarade läraren enligt föräldern: "De där inne lever i en annan värld." De där inne syftar enligt föräldern på personalen vid elevhälsan, vilka genomförde utredningen.

**Förälder 2** anger att denna inte vet vad som påverkar undervisningssituationen. Familjen har blivit erbjudna band, men pojkarna tycker att det är svårt med bok och band. De är även lovade CD-skivor, men de har ännu inte fått dem.

Föräldern berättar att barnens ordinarie speciallärare är sjuk

De saknar henne och den ordning som hon upprätthåller.

Tidigare deltog barnen i helklassundervisning i samtliga ämnen, numera går de i smågrupper i kärnämnen. De kan även göra prov i mindre grupp, enligt mamman måste de i sådana fall själva säga ifrån om de önskar det.

Hemma har mycket förändrats efter att barnen genomförde den pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen. Föräldern angav att hela familjen kunde börja hjälpa dem på ett annat sätt.

Vi kan förstå dem istället för att bli arga.

Föräldern angav att det positiva med utredningen är att pojkarna kan få mer hjälp om de så önskar. Föräldern kunde inte finna någon negativ effekt av den genomförda utredningen.

**Förälder 3** angav att förändringar i skolan tog tid att få till stånd.

Jag fick ta stöd av elevhälsan, jag upplevde att skolans personal inte tog utredningen på allvar. Rektorn var inte med vid överlämnandet, det behövdes tre möten innan jag kände att alla förstod hur svårt min son har med läsandet och skrivandet.

Hemma är barnet mer positiv, enligt föräldern är sonen gladare och betydligt lugnare än vad han var före utredningen, tidigare var han alltid irriterad när han kom hem från skolan. Föräldern kan inte hitta några negativa effekter av den genomförda utredningen, däremot berättade föräldern att hennes barn helst håller sitt funktionshinder för sig själv.

## **Klasslärares svar**

**Klasslärare 1** angav att hon i undervisningssituationen försöker vara extra tydlig, men anser att hon borde gjort mer. Vidare sa klassläraren att hennes påverkansmöjligheter inte har varit optimala. Klassläraren efterlyser hjälp från andra pedagoger. Denna hjälp skulle i sådana fall både vara i form av handledning samt konkret hjälp kring eleven. Dessa önskemål har hon inte fått uppfylla.

Jag har inte alltid haft möjlighet att påverka elevens undervisningssituation.

Klassläraren ansåg att utredningsresultatet har skapat eftertanke, familj och barn tänker bakåt, jämför hur det var tidigare med hur det fungerar nu. Enligt intervjupersonen har de positiva effekterna för eleven varit att denne har fått en egen förståelse för sina problem, ett svar på varför eleven har det svårt i skolan. Klassläraren kan inte finna några negativa effekter på grund av den genomförda utredningen.

**Klasslärare 2** berättade att undervisningssituationen har förändrats på så sätt att eleven läser och tränar mer. För detta krävs personalresurser, vilket har tillkommit. Den positiva effekten har varit att alla involverade vet att det enligt klassläraren "är lönt" att satsa, jobba med

eleven. Alla vet att träningen kommer ge resultat. Inga negativa effekter av utredningen redovisades.

**Klasslärare 3** redogjorde för att undervisningssituationen inte är förändrad efter den genomförda läs- och skrivsvårighetsutredningen.

Jag fick inget överlämnande, ingen specialpedagog har varit i klassen för den här elevens skull.

Klassläraren angav att de positiva effekterna var att det sattes fokus på problemet, medvetandegjorde problematiken.

Jag blir medveten om barnet. Jag blir fokuserad på elevens behov, vilket bara är bra. Ibland är det lätt att vi flockbehandlar barnen.

Intervjupersonen angav att det pratas mycket om individualisering, denne anser att det vid en utredning framkommer vad den individuella eleven behöver hjälp med. Vidare är intervjupersonen bekymrad över vad denne uppfattar som elever som har lämnat grundskolan utan att någon har uppfattat att eleverna har svårigheter. Enligt klassläraren ska en utredning visa vad skolan behöver hjälpa en individuell elev med.

Läs och skrivsvårigheter ska synas i alla ämnen, vi är många som har missat elever, det är tjänstefel.

Intervjupersonen upplever inte några negativa effekter av en genomförd utredning. Dock angav intervjupersonen att det är viktigt att inte låta en elev stå tillbaks då den får specialundervisning.

Det är viktigt att inte hela tiden se eleven som svag.

### **Specialpedagogernas svar**

**Specialpedagog 1** angav att elevens skolsituation förändrades efter den genomförda utredningen. Numera använder eleven hjälpmedel såsom en Daisy-spelare. Eleven bytte skola samt även vid ett senare tillfälle klass, detta för att få fler kamrater. Elevens självbild blev betydligt bättre då denna började använda hjälpmedel, började undervisas mer i klass istället för i liten grupp. Vidare angav specialpedagogen att många olika faktorer har påverkat elevens skolsituation, tidigare behövde eleven mer hjälp. Intervjupersonen kan inte se några negativa effekter av den genomförda utredningen.

**Specialpedagog 2** berättade att skolan har vidtagit ett flertal åtgärder för eleven. En av dessa är att eleven har fått en avsides placering i de klassrum där eleven undervisas. Eleven har ett visst stöd av en elevassistent, vilken upprepar instruktioner, är ett bollplank vid läsande om eleven inte lyckas få ihop det lästa. Eleven träffar kontinuerligt en talpedagog. Eleven deltar i en liten grupp i kärnämnen. Skoltid och på fritiden arbetar man med avslappningsövningar och massage. Specialpedagogen angav att de positiva effekterna är att personalen vet vilka svårigheter eleven har, det ger förståelse för eleven. Dock yttrade specialpedagogen följande med anledning av gjorda förändringar i undervisningssituationen.

Trots gjorda insatser presterar inte eleven efter förväntan, vilket visar på hur stora svårigheterna är.

Intervjupersonen ser inga negativa effekter av den genomförda utredningen.

**Kommentarer:** Samtliga föräldrar framhöll att de pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningarna gav positiva effekter. Deras barn har blivit lugnare, familjerna har fått en förklaring till varför deras barn respektive syskon fungerar som det gör, vari problematiken ligger. De har fått det lättare att kunna hjälpa barnet med skolarbete. Två av föräldrarna redogjorde för att de inte känner att skolan tog utredningen och problematiken på allvar. Enligt klasslärarna har genomförda utredningar skapat möjligheter till riktade insatser och eftertanke kring elevernas funktionshinder. En av intervjupersonerna framhåller att denna saknar både överlämnande av utredning samt specialpedagogiska insatser. Vidare saknar en av klasslärarna någon att diskutera med samt handledning Enligt specialpedagogerna ger pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen många vinster. Riktade insatser kommer till stånd, elevernas självkänsla ökar. En av specialpedagogerna angav att dennes elev inte har lika stort behov av specialundervisning, jämfört med tiden kring genomförandet av läs- och skrivsvårighetsutredningen.

### 4.3 Möjligheter

Med möjligheter som rubrik efterlyser jag vilka möjligheter respondenterna har upplevt sig ha att förändra och påverka undervisningssituationen för eleven.

#### Föräldrarnas svar

**Förälder 1** angav att familjen inte hade kunnat påverka barnets undervisningssituation i någon större utsträckning. Jag ställde följdfrågan: Vad hade du velat påverka, förändra? Föräldern svarade då att de skulle ha önskat att deras barn hade fått arbeta mer i mindre grupper. Vidare kommenterade föräldern lärares sätt att möta barnet och dennes svårigheter.

Jag kan tycka att lärarna är lite klumpiga ibland. Min son är lovad att få proven upplästa. Det händer att läraren frågar högt inför klassen om provet ska läsas högt, då svarar min son alltid nej. Jag har krävt att alla prov ska läsas högt, frågan ska aldrig ställas.

Sonen går nu i skolår sex. För att underlätta för honom har han engelska med elever från år fem, eleverna rättar varandras glosor. Eftersom sonen har stora svårigheter med engelska vill inte föräldern att sonens glosor ska rättas av andra elever, vilket föräldern har sagt ifrån om att hon inte accepterar.

Han var på gång i femman efter utredningen, men nu har han tappat stinget.

**Förälder 2** angav att denne inte har kunnat påverka, förändra så mycket. Detta är inte orsakat av skolan.

Jag har inte kunnat påverka, mycket beroende på att jag inte får klampa in för pojkarna.

Föräldern ansåg att skolan har fungerat bra för hennes söner, tillsammans har de kämpat och jobbat med skolarbetet.

Jag har inget behov av att förändra som det fungerar nu.

**Förälder 3** ansåg att denne har kunnat påverka genom möten med skolan.

Det finns alltid något som man vill ändra

Föräldern berättade att det fungerar bättre vid nuvarande skola. Skillnaden ligger bland annat i tillgången till hjälpmedel. Enligt föräldern fick barnet inte någon tillgång till hjälpmedel vid föregående skola. Även om inte barnet använder hjälpmedlen kontinuerligt så anser föräldern att det är viktigt att det finns hjälpmedel att tillgå.

### **Klasslärares svar**

**Klasslärare 1** angav att det finns möjligheter till förändring. Men berättade samtidigt att det kan vara svårt att få till stånd viss typ av förändring, bland annat har klassläraren önskemål om handledning eller annan form av hjälp från mer erfaren pedagog.

Vet inte riktigt hur jag har kunnat påverka, men jag har försökt hjälpa eleven på ett annat sätt.

**Klasslärare 2** ansåg att det finns möjligheter till förändring av undervisningssituationen. Som exempel gavs: ändring av lärartätheten, förändrat schema för elev och klass, skapande av smågrupper. Vidare berättade intervjupersonen att denne har skapat förändringar tillsammans övrig involverad personal.

**Klasslärare 3** angav att det finns möjligheter till förändring, det kan enligt intervjupersonen vara att specialpedagogen kommer till klassen, förändring av undervisningen så att klassläraren får egen tid med eleven. Detta går att ordna på så sätt att vid tyst läsning gör klassläraren uppgifter tillsammans med den individuella eleven. Vidare samarbetar hemmet och klassläraren med lästräning i hemmet.

I klassen har tillkommit mer personalresurs, denna resurs används på följande sätt:

När den extra resursen kommer till klassen kan jag ägna mer tid åt eleven. Jag har valt att själv jobba med eleven eftersom jag inte tycker att specialundervisningen fungerar tillfredsställande. Om min elev skulle ha specialundervisning måste han gå ifrån klassen, vilket jag inte tycker är det optimala.

### **Specialpedagogernas svar**

**Specialpedagog 1** ansåg att denne har haft möjligheter att påverka och förändra undervisningssituationen för eleven. Bland annat har intervjupersonen kunnat hjälpa eleven med anpassat material, hjälpmedel och tillgång till hjälpmedel såsom dator och Daisy-spelare. När nya lärare börjar informeras dessa om elevens funktionshinder.

**Specialpedagog 2** berättade att mycket har förändrats i elevens undervisningssituation.

Vi har förändrat mycket, allt från hjälpmedel till själva undervisningen och hur vi bemöter eleven.

I undervisningen arbetar man mycket enligt specialpedagogen med elevens självinsikt, förståelse för dennes egna problem samt viljan att angripa dessa.

**Kommentarer:** Föräldrarna försöker påverka så att undervisningssituationen förändras efter genomförd utredning. De angav att det kan vara svårt att driva igenom förändringar, både utifrån att deras barn stoppar kontakten med skolan då de tycker det fungerar tillfredsställande, men även utifrån lärares sätt att hantera varierande situationer i undervisningen. Samtliga klasslärare har förslag till förändringar av undervisningssituationen efter genomförandet av läs- och skrivsvårighetsutredningen, dock angav de att de inte alltid har kunnat driva igenom sina förslag. De förändringar som är genomförda av klassläraren, är på gruppnivå. De båda specialpedagogerna angav att de upplever att de påverkar mycket kring elevernas undervisningssituation, både gällande hjälpmedel samt själva undervisningssituationen. Specialpedagog 2 angav även att man arbetar med bemötandet av eleven och dennes självbild.

#### 4.4 Hinder

Under rubriken hinder efterfrågar jag om respondenterna har upplevt några hinder i samband med behovet av förändring av undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning.

##### Föräldrarnas svar

**Förälder 1** angav lärarskiften som ett hinder för att undervisningen ska tillrättläggas, vidare anförde denne att lärarnas bemötande av barnet kan utgöra ett hinder.

Det har stor betydelse hur lärarna är. Är inte lärarna bra har inte hjälpmedel någon funktion.

**Förälder 2** har inte upplevt några hinder, däremot tycker hon att kontinuiteten bryts vid lärares sjukdom. Enligt modern behöver dennes barn lugn och ro, vilket enligt föräldern går till spillo vid personalbyten.

**Förälder 3** upplever inga hinder vid nuvarande skola. Däremot tycker föräldern att förväntningarna är för högt ställda på hennes barn. Enligt föräldern anger skolan som mål i barnets åtgärdsprogram att denne ska nå godkänt i samtliga kärnämnen.

Det är ingen mening att säga till honom att han ska kämpa eftersom både han och vi vet att han inte kommer att klara godkänt i kärnämnen.



## Klasslärarnas svar

**Klasslärare 1** angav att ett hinder är att det tar tid att tänka om, att det tar lång tid innan pedagogen upptäcker hur denne ska arbeta med eleven efter den genomförda utredningen. Intervjupersonen tar upp att denne saknar någon att samarbeta med kring eleven, att detta kan innebära ett hinder för att undervisningen tillrättaläggs.

**Klasslärare 2** angav att resurser är ett hinder. Brist på resurser minskar insatserna. Intervjupersonen framförde att eleven skulle ha behövt femton minuter extra engelska före ordinarie engelsklektion. Enligt intervjupersonen klarar inte organisationen detta med nuvarande resurstilldelning. Ett annat hinder som upptogs var klasslärarens egna arbetsbelastning.

**Klasslärare 3** angav lärarbyten som hinder. I samband med dessa upplever klassläraren att mycket information kring elever går förlorad. Vidare angav intervjupersonen att resurser är ett hinder.

Elever med lägst behov genererar inga extra pengar, därför får de inte den hjälp de är i behov av.

Klassläraren upplever även att speciallärare som inte vill arbeta i klassen utgör ett hinder för förändring av undervisningen efter den genomförda läs- och skrivsvårighetsutredningen.

## Specialpedagogernas svar

**Specialpedagog 1** angav att pedagoger kan utgöra ett hinder för att undervisningssituationen ska förändras.

Det finns lärare som tycker att elever med dyslexi alltid ska delta i specialundervisning, i alla ämnen. Det anses att dessa elever har rätt till specialundervisning till 100%. Jag anser att läs- och skrivsvårigheter kan innebära att eleven har behov till specialundervisning, men det är ingen självklarhet.

Specialpedagogen angav även resurser som ett hinder. Intervjupersonen ansåg att denne skulle behöva arbeta intensivt under kortare perioder med enstaka elever. Detta går ej att genomföra, enligt intervjupersonen, då det saknas resurser.

**Specialpedagog 2** anser att denne har för stor grupp för att möta elevernas behov.

Den "lilla" gruppen består av fem till åtta elever. Jag hinner inte med alla, men jag kan inte ha färre elever eftersom vi inte har pengar till det.

**Kommentarer:** De hinder som framkom vid intervjuer med föräldrarna handlar uteslutande om mötet med undervisande lärare, bemötande, brist på kontinuitet samt för högt ställda förväntningar vilka enligt föräldern är svåra att möta. Klasslärarna angav resurser som hinder för att skapa förändring av undervisningssituationen. Exempel på hinder som togs upp var tid, personal och pengar. Ett annat hinder som angavs var bristen på någon att samtala med eller få handledning av kring den individuella elevens behov. Specialpedagogerna angav genomgående resursbrist som ett hinder för att undervisningen förändras efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Som ett annat hinder angav en specialpedagog

andra pedagogers förhållningssätt gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagogen och andra pedagoger ser olika på funktionshindret och elevens behov.

#### 4.5 Summering av resultaten

Elevernas/barnens läs- och skrivsvårigheter upptäcktes under de första skolåren, från förskoleklass till skolår tre. Föräldrar, klasslärare och speciallärare var de som uppmärksammade ovanstående svårigheter. De pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningarna kom till stånd på klasslärares och speciallärares initiativ. De genomfördes under skolår tre till fem.

Efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning upplever föräldrar att deras barns sinnestämning förändrades. De blev lugnare och gladare. Även klasslärare och specialpedagog angav liknande aspekter. Enligt klasslärare 1 har eleven fått en egen förståelse för sina problem med läsning och skrivning. Enligt specialpedagog ändrades dennes elevs självbild efter den genomförda utredningen samt utnyttjandet av hjälpmedel. Eleven använder Daisy-spelare i undervisningen, numera deltar eleven betydligt mer i helklassundervisning jämfört med före den genomförda utredningen. Intervjupersonerna angav att praktiska förändringar i undervisningssituationen genomfördes, såsom ökade personella resurser, hjälpmedel, elevassistent, talpedagog, ommöblering i klassrum. Eleverna deltar i varierande former av specialundervisning. Ingen av respondenterna upplevde att de genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningarna hade några negativa effekter, positiva effekterna överväger. Dock angav en klasslärare att det är viktigt att inte låta eleverna stå tillbaks, ställa för låga krav då eleven deltar i specialundervisning.

De tre föräldrarna angav varierande svar angående deras möjligheter att förändra undervisningssituationen efter de genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningarna. En av föräldrarna ansåg att denne har försökt påverka, men inte kunnat. Föräldern redogjorde för de förväntningar denne har på skolan, hur undervisningen bör förändras och vad pedagogerna bör tänka på. En av föräldrarna stoppas av sina barn, dessa vill inte att föräldern tar kontakt med skolan. Föräldern ansåg att skolan har fungerat bra för dennes barn. Den tredje föräldern ansåg att denne har kunnat påverka genom att initiera möten med skolans personal. Samtliga klasslärare angav att de har förslag till förändringar av undervisningssituationen för elever med läs- och skrivsvårigheter, dock har de till vissa delar haft svårigheter med att få igenom sina förslag. Klasslärare 2 angav att denne har tillsammans med involverad pedagogisk personal gjort förändringar inom klassen. Klasslärare 3 berättade att denna utnyttjar tillfällen då klassen läser tyst till att hjälpa den individuella eleven med skolarbetet. Om eleven ska delta i specialundervisning måste denna lämna klassen, vilket enligt klassläraren inte är det optimala. Specialpedagogernas svar skiljer sig från de andra två svarsgrupperna då det gäller möjligheter att påverka undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Dessa ansåg att de har haft möjligheter att påverka och förändra undervisningssituationen, bland annat genom att med anpassat material, hjälpmedel, information till nya lärare som eleven kommer i kontakt med. Undervisningen är även förändrad på så sätt att man arbetar med elevens självinsikt, hur eleven blir bemött.

Den sista frågeställningen behandlade eventuella hinder som uppkommer i samband med att undervisningssituationer behöver förändras efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Föräldrarna angav lärarskiften som ett hinder för att undervisningen

ska tillrättaläggas, dels i samband med att lärare slutar och nya börjar, men även vid ordinarie lärares sjukdom. Samma synpunkt hade även en av klasslärarna, denne upplever att mycket information om den enstaka eleven går förlorad i samband med lärarbyten. En förälder tog upp lärares bemötande som ett hinder. En av föräldrarna angav att för högt ställda krav från skolans sida på barnet kan upplevas som ett hinder. De båda yrkesgrupperna, klasslärare och specialpedagoger, angav brist på resurser som hinder. En klasslärare respektive en specialpedagog tog upp andra lärares sätt att arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter. Klassläraren ansåg att en speciallärare som inte vill arbeta i klassen med den individuella eleven utgör ett hinder. Specialpedagogen angav att pedagoger som anser att alla elever med läs- och skrivsvårigheter har rätt till specialundervisning utgör ett hinder.

## 5 Diskussion

Intentionerna med min undersökning var att undersöka vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar samt vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter genomförd utredning. Vidare studerade jag vilka skillnader respektive likheter som föräldrar, klasslärare och specialpedagoger upplever gällande möjligheter respektive hinder i samband med behov av förändring i undervisningssituationen. Genom undersökningen fick jag fram intressant och relevant material som svarar väl till undersökningens problemformulering. Gällande fortsatt forskning föddes följande idé: Vilken är bästa metoden för att en genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning ska bli ett levande verktyg i undervisningen?

Då jag sökte efter upplevelser från mina respondenters verkliga liv valde jag intervju som metod. Kvale (1997) skriver att intervjuer är särskilt lämpliga när man är ute efter respondenternas syn på sitt levda liv. En intervju ger respondenterna en möjlighet att beskriva egna erfarenheter och upplevelser. Intervjufrågorna jag ställde var av öppen karaktär, så kallad semistrukturerad metod enligt Denscombe (2000). Med en semistrukturerad metod kan forskaren enligt Denscombe ge intervjupersonen en möjlighet att utveckla och fördjupa sina svar. Att använda intervju som metod är inte helt oemotsagt. Denscombe (2000) skriver att en intervju kan ge sken av enkelhet. En intervju är inte ett samtal eller konversation. Att genomföra en intervju kräver förberedelser så att intervjun inte misslyckas, förutom förberedelserna krävs även en stor portion av lyhördhet för den komplexa interaktionen under själva intervjun.

Jag hade ett bortfall i min undersökning. Sammanlagt har jag intervjuat åtta personer, tre föräldrar, tre klasslärare och två specialpedagoger. I efterhand har jag funderat på om utfallet hade varit annorlunda om antalet föräldrar hade varit annorlunda, det vill säga om de varit lika många som pedagogerna. Jag upplevde att föräldrarnas engagemang var större än pedagogernas. Om jag hade genomfört en pilotundersökning med tre intervjuer, en från varje intervjugrupp hade jag kanske ändrat antalet intervjuer. Bell (2005) skriver att genom att genomföra en pilotundersökning får man reda på hur frågeformuleringarna fungerar och tolkas. Tidsbrist påverkade mitt val att inte genomföra en pilotundersökning.

Då intervjuunderlaget inte är så stort bör inte resultatet generaliseras i för stor utsträckning. Dock diskuterar Kvale (1997) kvalitet kontra kvantitet, det vill säga att det finns vinster med färre intervjuer. Färre intervjuer ger enligt Kvale tid över till förberedelser och analys av intervjuerna. Kvale understryker vikten av intervjuernas kvalitet kontra deras kvantitet.

Gällande vad det är som påverkar undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning såg jag följande likheter i svaren. Samtliga intervjugrupper tog upp hjälpmedel, hur grupperna förändras, att eleverna undervisas i mindre grupper, att de får tillgång till specialundervisning. Även elevernas självbild, vilken emotionell påverkan den genomförda utredningen har togs upp som en påverkan för den individuella eleven. En stor skillnad fann jag när jag jämförde pedagogers och föräldrars svar. Pedagogerna angav till stor del praktiska/konkreta förändringar medan föräldrar tog upp bemötande från pedagoger. Föräldrar nämnde inget om resursfördelningar i skolan, vilket pedagoger gjorde. I frågeställningen ingick även frågan vilken positiv respektive negativ effekter den genomförda utredningen har för eleven. Till stor del angavs det att effekterna var av positiv art, däremot upplevde en förälder att utredningsresultatet inte tas på allvar. Likaså nämnde en annan

förälder att denna har fått kämpa för att få till stånd förändringar i undervisningssituationen. Om utredningsresultatet inte tas på allvar, till vilka nytta genomförs då utredningar av denna art. Samma tanke kommer när en förälder får kämpa, kalla till möten för att få till stånd förändringar som bygger på den genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningens resultat. En annan aspekt är när klasslärare känner att de inte har kunskaper om den genomförda utredningen, de saknar överlämnade av resultat. Det sker ju många gånger att elever och klasser byter lärare. Hur mycket information går då förlorad? Vad kostar detta i energi för elev, förälder och pedagog?

Samtliga intervjupersoner uppgav att de har möjligheter att förändra och påverka undervisningssituationen för elev efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Dock skiljde sig svaren åt på så sätt att föräldrar och klasslärare anser att deras möjligheter var begränsade. Klasslärarna genomför förändringar inom den befintliga gruppen, medan specialpedagogerna påverkar och genomför förändringar i elevens hela skolsituation. Om föräldrar och klasslärare ej känner att de har möjligheter att påverka undervisningssituationen, finns det då inte risk för att helheten går förlorad, att samarbetet mellan skola och hem minskar? Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) skriver att skolan ska samarbeta med föräldrarna. Skollagen (1991) säger att "eleverna ska ha inflytande över hur deras utbildning utformas". Då omfattning och utformning av inflytandet ska anpassas efter elevernas ålder bör enligt min mening föräldrar tillsammans med sina barn kunna påverka undervisningssituationen mer än vad föräldrar upplever sig ha.

Som hinder uppgav föräldrar och klasslärare lärarskiften, de angav att kontinuiteten bryts, information går förlorad. Ingen av föräldrarna angav resurser som ett hinder, detta gjorde däremot samtliga pedagoger. Vad som jag uppfattar som mest allvarligt är att representanter från samtliga tre grupper uttrycker att pedagogers bemötande och arbetssätt utgör ett hinder. Exempel på detta är att lärares sätt att agera i klassrummet, speciallärare inte vill arbeta i klass, för högt ställda krav/förväntningar på elev samt lärares sätt att se på diagnosen dyslexi, att lärare förväntar sig att elever med dyslexi ska undervisas på heltid av en specialpedagog, de ska ej delta i helklassundervisning. Dennis Groth (2007) skriver i sin avhandling att elever som skiljs från sin klass för att delta i specialundervisning påverkas negativt på så sätt att deras självbild och självvärdering blir lägre. Groth föreslår att klasssystemet som organisatorisk form bör tas under omprövning. Författaren föreslår att mindre studiegrupper, vilka är flexibla över tid och studieform beaktas.

Ingen av intervjupersonerna angav åtgärdsprogram som ett medel, påverkansform i samband med genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. En av specialpedagogerna nämnde åtgärdsprogram, att detta skrevs läsåret före beslut fattades om att genomföra pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. I intervjun efterfrågade jag inte åtgärdsprogram, dock hade jag förväntat mig att någon av respondenterna skulle nämna åtgärdsprogram. Carlström (i Ericson, 2001) skriver att en utredning ska leda till ett åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet ska utgå från elevens skolsituation och speciella behov. I Lärarnas Tidning (Nr.1, 2007) redogörs för en anmälan till Skolverket. Skolverket anser att åtgärdsprogram har en central roll i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammen ska enligt Skolverket visa vilka stödåtgärder eleven behöver samt vem som är ansvarig för respektive stödåtgärd.

Samtliga föräldrar som deltog i undersökningen är föräldrar till pojkar vilka har konstaterade läs- och skrivsvårigheter. Även i mitt dagliga arbete som specialpedagog vid en sju till nio skola är det till största del pojkar som jag undervisar. Orsakerna till att dessa pojkar deltar i

specialundervisning varierar, de kan vara stökiga, ha någon form av neuropsykiatrisk diagnos samt läs- och skrivsvårigheter. Zetterqvist Nelson (2003) skriver att pojkar som bedömts vara stökiga har getts tillgång till specialundervisning oberoende av om de har läs- och skrivsvårigheter. Flickor som har bevisade stora läs- och skrivsvårigheter har inte fått specialundervisning. Zetterqvist Nelson menar att lärare bedömer elever utifrån elevernas sätt att vara, de kognitiva förmågorna blir åsidosatta. Vidare skriver författaren att det är av betydelse att anlägga ett genusperspektiv på specialpedagogiska frågeställningar. Lärarnas sätt att prata om pojkar respektive flickor skiljer sig åt. När lärare pratar om flickor anser författaren att lärare använder problemformulerande termer. Det vill säga lärare beskriver hur eleven skriver, ”är en sämre läsare”, ” har svårt för att läsa” Zetterqvist Nelson menar att flickornas diagnos bagatelliseras. När lärare yttrar sig om pojkar används mer berömmande ordalag, till exempel ”har ett stort intellekt”, allmänbegåvad, ”är smart”, författaren anser att begåvning och intellekt betonas oftare i samband med att pojkars svårigheter diskuteras, jämfört med när flickors svårigheter diskuteras.

## 6. Sammanfattning

Syftet med min uppsats var att undersöka vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar och vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter en sådan utredning. Jag ville även undersöka vilka skillnader respektive likheter utredare, undervisande lärare och föräldrar upplever när det gäller möjligheter respektive hinder i samband med behov av förändring i undervisningssituationen.

Skolans verksamhet för elever i behov av särskilt stöd styrs av både nationella och internationella styrdokument. Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) reglerar verksamheten på internationell nivå. Den nationella verksamheten regleras av Skollagen (SFS 1999:886), grundskoleförordningen (SFS 2000:1108), läroplanen för det obligatoriska skolväsendet. Förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 1998).

Läs- och skrivsvårigheter visar sig på olika sätt. Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) anger att lässvårigheter kan visa sig genom att barnet/eleven inte kan koppla samman ljud till bokstäver. Stadler (1994) redogör för att lässvårigheter vid dyslexi visar sig genom att personen läser långsamt eller alldeles för fort vilket gör att denne gissar sig till det lästa. Både Stadler och Rygvold anger att lässvårigheter ger bristande läsförståelse, mycket av orken går åt till det konkreta, det vill säga läsa mekaniskt. Skrivsvårigheter leder till att skrivaren skriver som det låter, utelämnar bokstäver, vilket leder till att mottagaren har svårt för att läsa det skrivna (Rygvold i, Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001), liknande anger Stadler (1994), hon anger att vokaler utelämnas, ändelser skrivs inte ut, skrivaren har dålig handstil eller väljer att skriva otydligt för att inte visa stavfelen. Witting (1985) skriver att elever som missar ändelser, läser fel, tappar vokaler kan av lärare uppfattas som slarviga, ouppmärksamma. Witting anger att elever med denna typ av problematik inte har från början fått ett riktigt grepp om symbolfunktionen. Eleven har inte förstått ändelsernas betydelse, läsaren har nöjt sig med att försöka förstå texten med hjälp av huvudord.

Synen på läs- och skrivsvårigheter har förändrats under årens gång. Under början av 1900-talet kom man fram till att läs- och skrivsvårigheter orsakades av en mängd olika orsaker, tidigare ansågs det vara medfödd eller förvärvad hjärnskada (Ericson, 2001). Under 1970-talet påverkade ett socialpsykologiskt och terapeutiskt synsätt skolpolitiken, olika typer av svårigheter blev skolans svårigheter (Stadler, 1994). Under 1990-talet skedde en förändring, gruppens problematik försköts till att bli individrelaterat (Zetterqvist Nelson, 2003).

Enligt Frisk (i Ericson, 2001) finns det ett flertal teorier till läs- och skrivsvårigheter. Problematiken uppmärksammas i medicinska, pedagogiska, neuropsykologiska och lingvistiska sammanhang.

Ett av specialpedagogens arbetsområden är att genomföra pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar (SFS 2001:23). Enligt Høien och Lundberg (1999) kan syftet med utredningar och kartläggningar ligga på olika plan. Pedagogiska tester kan användas till att mäta hur kunskaper och färdigheter ligger på ett nationellt plan, dess resultat kan användas till resurstilldelning, både lokalt och nationellt. Författarna anger även att utredningar, kartläggningar kan användas för att följa en elevs utveckling. Den individuella eleven bör genomgå en pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning under tidig skolålder, om så inte görs menar Myrberg och Lange (2005) att man medverkar till tidig utslagning av elever. Pedagogen ska ha personlig kännedom om eleven, observera eleven samt ha teoretisk och

praktisk kunskap om läs- och skrivinlärning samt läs- och skrivsvårigheter (Carlström i Ericson, (2001).

Det finns inga säkra siffror gällande antalet person med läs- och skrivsvårigheter. Enligt Frisk (i Ericson, 2001) beror de osäkra siffrorna på urvalet av barn, deras ålder vid undersökningstillfället, vilka utredningsmetoder som har använt, om studierna har varit baserade på läs- eller skrivprov. I PISA – rapporten (Skolverket, 2001) anges det att flickor i samtliga OECD länder presterar bättre än pojkar.

Enligt Jacobson (i Ericson, 2001) kan tre olika inriktningar användas när åtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter planeras. Dessa är att förebygga läs- och skrivsvårigheter, fokusering på övningar som tränar det leven har svårt för samt kompensatoriska åtgärder. Det är viktigt att åtgärderna sätts in tidigt, att vänta och se vinner ingen på (Høien & Lundberg, 1999), vilket även Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001) poängterar, vidare skriver Rygvold att det är viktigt att utgå från elevernas egen motivation, läsandet och skrivandet ska vara lustbetonat. Stadler (1994) och Jacobson (i Ericson, 2001) poängterar vikten av åtgärdsprogram

Min undersökning var kvalitativ, jag genomförde semistrukturerade intervjuer. Jag ville ta del av intervjupersonernas emotioner, erfarenheter och känslor. Som förberedelse inför intervjuerna skickade jag ett informationsbrev till intervjupersonerna där de fick ta del av mitt syfte och intervjufrågorna. För att få en överblick, se mönster, likheter och skillnader samlade jag intervju svaren under rubrikerna bakgrund, påverkan, möjligheter och hinder. Under arbetet följde jag Vetenskapsrådets rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2002) gällande individskyddskravet.

Resultatet visade att föräldrarna upplevde att deras barns sinnesstämning förändrades efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Barnen blev lugnare och gladare. Även pedagoger uttryckte positiva effekter av genomförda utredningar, självbilden förändrades, elev deltar mer i helklassundervisning nu jämfört med tiden före den genomförda utredningen. Samtliga föräldrar angav att de har förslag till förändringar för att förändra sina barns skolsituation efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning, dock med varierande genomslagskraft. Klasslärarna angav att även de har förslag till förändringar i undervisningssituationen, dock upplever att de har till vissa delar haft svårt att få sina förslag genomförda. Klasslärare genomför förändringar inom klassen, gruppen medan specialpedagogernas förslag till förändringar har påverkan på elevens hela skolsituation. Specialpedagogerna ansåg att de harv stora möjligheter att påverka undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning. Som hinder angavs av pedagogerna brist på resurser, men även kollegers sätt att bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter. En klasslärare angav att denne upplever att speciallärare som inte vill arbeta i elevens klass med eleven är ett hinder. Föräldrar och en klasslärare angav att lärarbyten vid stadieövergångar och vid sjukdom är ett hinder för att åstadkomma en optimal undervisningssituation för elev med läs- och skrivsvårigheter. Man upplever att kontinuiteten går förlorad samt att information om den enstaka eleven går förlorad. Ingen av respondenterna nämnde åtgärdsprogram som ett verktyg till påverkan av undervisningssituationen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning.



## 7 Referenser

- Andersson, B. (2002). *Dyslexi: termer, regelverk och förhållningssätt*. I Lundgren, T. (2002). *Framtidens läromedel för personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Axelsson C. (Red.). Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet och FMLS
- Anderson, R., Hughes, J. & Sharrock, W. (1986). *Philosophy and the Human Sciences*. London: Routledge.
- Bell, J. (1999). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A-C. (1996). *Den närmaste utvecklingspunkten som utgångspunkt för pedagogisk praxis*. I Bråten, I. (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2001). *Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter*. I Ericson, B. (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Clay, M., M. (1993). *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training*. Auckland: Heinemann education.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericson, B. (Red). (2001). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Friman, C., Hedin Ekberg, K., Hedvall, L. *Hur påverkar pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning elevens undervisningssituation?* B-uppsats i specialpedagogik: Högskolan Kristianstad.
- Frisk, M. (2001). *Läs och skrivsvårigheter samt dyslexi. Förekomst, orsaker och diagnostik*. I Ericson, B. (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan: Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter utifrån elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå Tekniska Universitet.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Jacobson, C. (2001). *Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter*. I Ericson, B. (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2005). *Utsatta flickor och pojkar. En översikt av aktuell svensk forskning*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap.
- Lundgren, T. (2002). *Framtidens läromedel för personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Axelsson C. (Red.). Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet och FMLS.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. & Lange, A., (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Patel, R. & Davidson, B., (1994). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rygvold, A-L. (2001). *Läs- och skrivsvårigheter*. I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (Red.). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Rygvold, A-L. (2001). *Språk och talstörningar*. I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (Red.). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 1991:1111. *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.
- SFS 1999:886. *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.
- SFS 2000:1108. *Grundskoleförordningen 5 kap.* Stockholm: Fritzes.
- SFS 2001: 23. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket (2001). *PISA 2000, Särtryck av rapport 209*. Stockholm: Liber Distribution.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundström, U. (2007). Åtgärdsprogram uppfyllde inte kraven. *Lärarnas Tidning*, 18 (1), 12.
- Unesco (1994). *Salamancadeklarationen*. Salamanca: Unesco
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Falköping: Ekelunds förlag.

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

## **Intervjufrågor**

### **Bakgrund**

När upptäcktes ditt barns läs- och skrivsvårigheter?

När upptäcktes din elevs läs- och skrivsvårigheter?

Vem tog initiativ till genomförandet av en pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning?

När genomfördes den pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningen?

### **Vad är det som påverkar undervisningssituationen efter genomförd pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredning?**

Hur har den genomförda utredningen påverkat ditt barns/din elevs situation, både i skola och hemma?

Vad har förändrats i undervisningssituationen?

Vilka positiva effekter har den genomförda utredningen haft?

Vilka negativa effekter har den genomförda utredningen haft?

### **Vilka möjligheter finns för att undervisningen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning förändras?**

Hur har du kunnat påverka ditt barns/din elevs undervisningssituation efter genomförd utredning?

### **Vilka hinder finns för att undervisningen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning inte förändras?**

Har du upplevt att det finns hinder för att undervisningen tillrättaläggs för ditt barn/din elev?

Om så är fallet, beskriv dessa hinder.

2006-12-10

## Introduktionsbrev och förfrågan om intervju.

Hej!

Jag studerar vid Kristianstads Högskola till specialpedagog vid det specialpedagogiska programmet 1-60 p. Jag går nu det sista läsåret och skriver en rapport inom området läs- och skrivsvårigheter.

Syftet med min rapport är att ta reda på vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar. Samt vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter genomförd utredning.

Under våren 2006 skrev jag tillsammans med två studerande en rapport där vi undersökte hur klasslärare och specialpedagoger upplever att pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar påverkar undervisningssituationen. Resultatet visade att näst intill inga förändringar skedde, därför är jag nu intresserad av att undersöka varför det är på detta viset.

Syftet med min rapport är att ta reda på vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar. Samt vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter genomförd utredning.

Metoden för att ta reda på detta är intervju. Jag skulle därför bli tacksam om jag fick intervjua dig. Jag vill prata med dig om

### **Bakgrund**

När upptäcktes ditt barns läs- och skrivsvårigheter?

När upptäcktes din elevs läs- och skrivsvårigheter?

Vem tog initiativ till genomförandet av en pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning?

När genomfördes den pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredningen?

**Vad är det som påverkar undervisningssituationen efter genomförd pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredning?**

**Vilka möjligheter finns för att undervisningen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning förändras?**

**Vilka hinder finns för att undervisningen efter genomförd pedagogisk läs- och skrivsvårighetsutredning inte förändras?**

Intervjun skall göras enskilt, då det är din personliga upplevelse jag vill ta del av. Intervjun kommer att ta ca 30-60 minuter att genomföra.

Varken individerna eller skolorna som deltar i undersökningen kommer att kunna identifieras i rapporten. Hör gärna av dig om du har några funderingar kring min rapport.

Med vänliga hälsningar och tack på förhand!

Kerstin Hedin Ekberg

0414-132 55 (bostad)

0414-819560 (arbete)

0709-424228 (mobil)

2006-12-10

## Informationsbrev till ansvarig på skolan

Jag studerar vid Kristianstads Högskola till specialpedagog vid det specialpedagogiska programmet 1-60 p. Jag går nu det sista läsåret och skriver en rapport inom området läs- och skrivsvårigheter.

Syftet med min rapport är att ta reda på vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar. Samt vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter genomförd utredning.

Syftet med min rapport är att ta reda på vilka möjligheter och hinder som uppkommer i undervisningen efter genomförda pedagogiska läs- och skrivsvårighetsutredningar. Samt vad det är som påverkar att undervisningssituationen inte alltid förändras till det bättre efter genomförd utredning.

Metoden för att ta reda på detta är intervju. Jag har därför lämnat en förfrågan till några specialpedagoger och klasslärare om de är intresserade av att bli intervjuade.

Intervjun skall göras enskilt, då det är den personliga upplevelsen jag vill ta del av. Intervjun kommer att ta ca 30-60 minuter att genomföra.

Varken individerna eller skolorna som deltar i undersökningen kommer att kunna identifieras i rapporten. Hör gärna av dig om du har några funderingar kring vår rapport.

Med vänliga hälsningar  
Kerstin Hedin Ekberg  
Tel: 0414-132 55  
0414-819560 (arb)  
0709-424228 (mobil)

## Samtycke

Intervjumaterialet är en del av det utvecklingsarbete jag utför inom det specialpedagogiska programmet 1-60 poäng vid Högskolan i Kristianstad. Hela intervjun kommer inte att nedtecknas utan endast vissa delar som jag anser vara användbara i mitt arbete.

Härmed samtycker jag till att intervjumaterialet eller delar av materialet får användas till publicering och eventuell framtida publicering. Materialet kommer att hanteras konfidentiellt, i dess helhet är det endast båda undertecknade som har rätt att ta del av det.

Datum: \_\_\_\_\_

Intervjuperson: \_\_\_\_\_

Intervjuare: \_\_\_\_\_