

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Specialpedagogik (41-60 poäng) 10 poäng

Dyslexi - sett ur ett elev-, föräldra- och specialpedagogperspektiv

Dyslexia- seen in a
student-, parent- and
special educator
perspective

Författare: Mikael Dánilo
Annika Thuresson
Sven Welander

Handledare: Ann-Elise Persson

Dánilo, Mikael, Thuresson, Annika & Welander, Sven, (2008). Dyslexi - sett ur ett elev-, föräldra- och specialpedagogperspektiv. (Dyslexia - seen in a student-, parent- and special educator perspective.)

Högskolan Kristianstad

Abstract

Syftet med följande arbete är att undersöka hur högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt studiens specialpedagoger upplever arbetet kring elever med denna diagnos. Vi ämnar även granska huruvida den undersökta skolan antar ett relationellt eller ett kategoriskt perspektiv på elever med denna diagnos.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning om elever med diagnosen dyslexi. Litteraturdelen innehåller forskning kring en skola för alla, inkludering, olika specialpedagogiska perspektiv och naturligtvis forskning kring diagnosen dyslexi ur olika infallsvinklar.

I studien har semistrukturerade intervjuer använts för att se hur elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar och specialpedagoger upplever arbetet kring dessa elever. Vi ville också se om vi utifrån dessa intervjuer kunde dra några slutsatser om den aktuella skolan håller fast vid det traditionella kategoriska arbetssättet eller om skolan har anammat det, enligt styrdokumentet, förordade relationella arbetssättet.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av vår studie på att elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar och specialpedagogerna är förhållandevis nöjda med sitt gemensamma arbete kring dessa elever. Skolan lever fortfarande delvis kvar i det kategoriska arbetssättet, men samtliga tre informantgrupper verkar vara tillfreds med detta faktum. Eleverna är nöjda med att vara både inkluderade och exkluderade. Föräldrarna utgår från hur barnen upplever det. Intervjuerna med specialpedagogerna antyder att ett nytt arbetssätt kan vara i antågande.

Nyckelord: dyslexi, en skola för alla, inkludering, kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv

Mikael Dánilo
Annica Thuresson
Sven Welander

Handledare: Ann-Elise Persson
Examinator: Christer Ohlin

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Bakgrund	8
1.2	Syfte och problemformulering	9
1.3	Studiens avgränsning	9
1.4	Studiens upplägg	9
2	LITTERATURGENOMGÅNG	11
2.1	Aktuella begrepp	11
2.2	Styrdokument och riktlinjer	12
2.3	Dyslexi, historia	13
2.4	Dyslexi	15
2.4.1	<i>Fonologiska faktorer</i>	16
2.5	Pågående forskning kring dyslexi	17
2.6	Specialpedagogens roll	18
2.7	Perspektiv på specialpedagogiken	19
2.7.1	<i>Relationellt och kategoriskt perspektiv</i>	19
2.7.2	<i>Kompensatoriskt, kritiskt och dilemma perspektiv</i>	20
2.7.3	<i>En skola för alla</i>	20
2.7.4	<i>Inkludering och exkludering</i>	21
2.7.5	<i>En polariserad debatt</i>	22
2.8	Dyslexi ur ett elevperspektiv	23
2.9	Dyslexi ur ett föräldraperspektiv	24
2.10	Dyslexi ur ett pedagogperspektiv	25
2.11	Mindmap över litteraturen och en kort resumé av litteraturen	26
3	TEORIER	27
3.1	Allmänt om teorier	27
3.2	Teorin om det salutogena – KASAM	28
3.3	Vygotskys proximala utvecklingszon	29
4	METOD	33
4.1	Allmänt om metod	33
4.2	Metodval	33
4.3	Urval	34
4.4	Pilotstudie	36
4.5	Frågeställningar	36
4.6	Genomförande	36
4.7	Databearbetning	37
4.8	Tillförlitlighet	37
4.9	Etik	38
5	RESULTAT OCH ANALYS	41
5.1	Sammanfattning av intervjuer med efterföljande analys.	41

6	DISKUSSION	49
6.1	Diskussion kring elevernas upplevelser	49
6.2	Diskussion kring föräldrarnas upplevelser	51
6.3	Diskussion kring specialpedagogernas upplevelser	55
6.4	Diskussion kring metoddelen av denna studie	57
6.5	Vad har resultatet för betydelse för oss som specialpedagoger?	58
6.6	Fortsatt forskning	59
7	SAMMANFATTNING	61
8	REFERENSER	63
BILAGOR		
	I. Intervjufrågor.	67
	II. Missivbrev till pedagogerna.	68
	III. Missivbrev till elever och föräldrar.	69

Förord

Vi som skrivit denna uppsats vill rikta ett stort tack till Ann-Elise Persson på Institutionen för Beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad för konstruktiv och kvalificerad handledning. Vi vill även tacka våra respondenter som intresserat och positivt ställt upp på att bli intervjuade. Utan er hade det inte blivit någon uppsats. Tack även till samtliga våra opponenter och vår examinator som med intresse läst vårt arbete.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för att ni har stöttat oss i alla lägen. Det har blivit många timmar framför datorn, mycket litteratur har lästs och tid har lagts på att genomföra intervjuerna och att gemensamt diskutera oss fram till hur arbetet skulle fortskrida. Tack för att ni har stått ut med oss under dessa månader!

1 INLEDNING

Den här studien handlar om tre olika perspektiv på skolans hjälp till högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi. Vi belyser ämnet ur högstadieelevens, deras föräldrars och specialpedagogernas perspektiv. Det övergripande syftet med studien är att få en inblick i hur elever med diagnosen dyslexi ser på sin diagnos och den undervisning som de får inom skolans ram. Intresset riktas även mot föräldrarnas uppfattning av samma företeelse samt slutligen specialpedagogernas syn på den pedagogiska verksamheten kring dessa elever. Ingesson (2007) har i sin avhandling *Growing up with dyslexia* visat hur viktigt det är med stöd från hem och skola för att barn med diagnosen dyslexi skall växa upp med en god självbild och framtidstro.

Zetterquist Nelson (2000) diskuterar i sin avhandling *På tal om dyslexi* den debatt som råder kring hur de specialpedagogiska insatserna bör utformas kring elever med diagnosen dyslexi. Två ståndpunkter går att utläsa, dels de (t.ex. dyslexiförbundet) som menar att eleven skall få det specialpedagogiska stödet i form av enskild undervisning, dels de (t.ex. skolverket) som förespråkar specialpedagogiskt stöd under inkluderande former i den ordinarie elevgruppen. Därav ämnar vi även granska huruvida skolan antar ett relationellt eller kategoriskt perspektiv på elever med diagnosen dyslexi.

Vi riktar i denna studie intresset mot att få en helhetssyn på elevens uppfattning av sin skolgång utifrån det faktum att en dyslexidiagnos föreligger. Hur ser det specialpedagogiska stödet ut på den skola vi valt att undersöka? Får dessa elever den hjälp de har rätt till och ser den ut på det sätt som eleven själv upplever vore bäst? Ytterligare en fundering som väckts är huruvida skolan tar tillvara på föräldrarna som en resurs för att hjälpa barnen i sin utveckling. Vi vet att de har stor erfarenhet av barnet som skolan kan bygga vidare på. Finns denna dialog, på skolan vi undersöker, mellan specialpedagogerna, eleverna med diagnosen dyslexi samt föräldrarna till dessa elever? Vår förhoppning är att vår undersökning och dess resultat skall generera positiva möjligheter till utveckling för eleverna med diagnosen dyslexi, deras föräldrar och specialpedagogerna på den undersökta skolan. Enligt läroplanen skall alla lärare *"utgå ifrån varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande"* (LPO 94, Utbildningsdepartementet, 1998 s. 14). Alla elever, med eller utan diagnos, har rätt till stöd och anpassning av undervisningen utifrån elevens förutsättningar.

Ovanstående tankar har vi valt att försöka svara på med hjälp av tio intervjuer för att få en inblick i hur den samtida skolans verksamhet är utformad kring elever med diagnosen dyslexi.

1.1 Bakgrund

Vi har i vårt arbete som lärare många gånger mött elever som har svårigheter att tillgodogöra sig det skrivna språket i vår undervisning. Elever som på grund av sina läs- och skrivsvårigheter inte hänger med i kunskapsinhämtandet och på grund av detta faktum inte når målen i skolan. Alla som är verksamma inom skolan skall gemensamt hjälpa alla elever att utvecklas med skolledaren som ytterst ansvarig (Skolverket, 2001:668). Läroplanen för grundskolan tar dessutom upp att undervisningen skall anpassas till varje individs förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 1998). Detta borde innebära att alla klarar av skolan men så är inte fallet. Tio procent av landets elever lämnar av olika anledningar skolan utan fullständiga betyg (Haug, 1999). Vi tre som genomför denna studie är alla överens om att läs- och skrivförmågan är en ytterst viktig förmåga för eleven inom skolarbetet. Detta faktum har gjort oss intresserade av pedagogiken och metodiken kring arbetet med elever med diagnosen dyslexi och detta resulterar nu i ett examensarbete inom ämnet.

Vi som skrivit detta arbete presenteras nedan med en kort beskrivning av våra tidigare erfarenheter av pedagogiskt arbete:

Person 1; 1-7 Ma/No-utbildning med data- och idrottsinriktning, examensår 1997. Har arbetat som idrottslärare och klasslärare i sju år och arbetar sedan 1 ½ år tillbaka som specialpedagog på den verksamhet som studeras. Arbetar mestadels med inkluderade elever, men när det gäller specifik träning utifrån diagnoser utförs denna med fördel helt ensam med eleven. Arbetar mycket med att eleven passa läromedel via exempelvis datorer och talsyntes samt möjliggöra för eleverna att kunna lyssna på inspelat läromedel via Daisy eller mSP3.

Person 2; Förskolläro-utbildning, examensår 2000 samt 20 poäng fristående specialpedagogisk kurs med inriktning mot särskolan. Arbetade därefter tre år som klasslärare för en klass gravt utvecklingsstörda högstadiel elever inom särskolans träningskola. Tyngdpunkten på denna verksamhet var alternativ kommunikation då eleverna helt saknade verbalt språk. Arbetar nu, sedan fem år, som kärnämneslärare inom gymnasiesärskolan. Undervisar i dagsläget mestadels i musik vilket är ett utsökt ”instrument” för att nå utommusikaliska mål.

Person 3; 1-7 Sv/So/En-utbildning, examensår 1994. Ytterligare 60 poäng i Hi, Sh och Ma. Har under många år arbetat med barn i behov av särskilt stöd. Mellan åren 1995 -2004 var det barn med olika diagnoser (ADHD, Tourettes syndrom, Autism med flera) som arbetet var inriktat mot. Sedan ett par år tillbaka handlar arbetsuppgifterna mer om att hitta nya vägar att nå de nationella målen för elever på högstadiet. Flertalet av dessa elever har diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Är idag anställd i den verksamhet som studeras men är för tillfälligt tjänstledig.

Denna studie riktar sig till alla som är verksamma inom skola/förskola, till eleverna som finns i verksamheterna samt till intresserade föräldrar. Vår tanke med denna studie är inte att den skall bli en pappersprodukt som snabbt glöms bort utan snarare att den skall komma till användning inom undervisningen av elever med diagnosen dyslexi. För att ta del av denna studie krävs ingen direkt förkunskap utan mer ett intresse för barn i behov av särskilt stöd och en önskan om att utvecklas som person.

1.2 Syfte och problemformulering

Det övergripande syftet med studien är att få en inblick i hur elever med diagnosen dyslexi ser på sin diagnos och den undervisning som de får inom skolans ram.

Mer preciserat är syftet med vår studie att:

- Undersöka hur högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt studiens specialpedagoger upplever arbetet kring elever med denna diagnos.
- Granska huruvida skolan antar ett relationellt eller kategoriskt perspektiv på elever med diagnosen dyslexi.

Problemformuleringar:

1. Finns det samsyn och dialog mellan elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar och specialpedagoger, kring arbetet med dessa elever.
2. Hur upplever eleven med diagnosen dyslexi sin skolgång?
3. Känner föräldern sig tillfredsställd över sitt barns skolsituation?
4. Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med elever med diagnosen dyslexi?

För att uppnå vårt syfte kommer vi att genomföra intervjuer med tre elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar samt fyra specialpedagoger. Totalt utgör detta tio intervjuer.

1.3 Studiens avgränsning

Vi har valt att koncentrera oss på elever med diagnosen dyslexi. Elever med allmänna läs- och skrivsvårigheter behandlas inte i detta arbete. Dock ägnar vi ett kort resonemang kring skillnaden mellan allmänna och specifika läs- och skrivsvårigheter, detta för att belysa vad som är karaktäristiskt för just dyslexi. Vi gör ingen skillnad på elevernas kön då undersökningsgruppen är för liten för att kunna dra några slutsatser ur detta faktum. Vi kommer inte att lägga någon tid på att resonera kring dyslexiutredningar och endast snudda vid orsakerna till dyslexi i detta arbete. Detta är inte relevant för vårt syfte med studien, då vi är intresserade av hur högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt studiens specialpedagoger ser på arbetet kring elever med denna diagnos. Då dyslexi som begrepp utgör en mycket komplicerad diskussion har vi valt att inte lägga fokus på dyslexibegreppet som fenomen utan ämnar istället belysa dess praktiska konsekvenser för eleven.

1.4 Studiens upplägg

Vi redovisar inledningsvis begreppen dyslexi, relationellt och kategoriskt perspektiv samt vad styrdokumentet säger om stöd till elever i svårigheter, bland annat dyslexi, och vad aktuell forskningslitteratur tar upp i ämnet dyslexi. En kort historisk tillbakablick i ämnet dyslexi ingår också i kapitlet. Vi ger en kort översikt av forskningen om olika perspektiv på specialpedagogik, en skola för alla, inkludering och exkludering. Kapitel två avslutas genom att vi belyser dyslexi ur tre olika vinklingar, elevens, föräldrarnas och specialpedagogens. *"Våra samhällsvetenskapliga resultat är meningslösa så länge de inte placeras in i en teoretisk referensram"* (May, 2001, s.48). Utifrån detta ägnar vi kapitel tre åt att redogöra för några teorier vi grundar vår forskning på. I metoddelen motiverar vi valet av metod, beskriver skolan och tar upp tillvägagångssättet för vår undersökning, dess upplägg och genomförande. Vidare lyfter vi fram vårt val av frågor, etiska krav och tillförlitligheten i de intervjuer vi gjort. I resultatdelen följer en sammanställning och en kort analys av gjorda intervjuer. I avslutande kapitel följer en vidare analys av de resultat vi kommit fram till och vi drar även våra egna slutsatser utifrån det material vi haft tillgängligt.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Vi inleder vår litteraturgenomgång med att definiera ett antal begrepp. Då ett av uppsatsens syften är att utröna hur man arbetar med elever med dyslexi, är just ordet *dyslexi* ett återkommande ord och en definition är därmed av stor vikt. Likaså är det betydelsefullt att förtydliga *relationellt* och *kategoriskt perspektiv* eftersom dessa vid ett flertal tillfälle nämns i uppsatsen. Vi redogör vidare för vad styrdokumentet säger i fråga om stöd till barn i behov av särskilt stöd, däribland elever med diagnosen dyslexi. Ett avsnitt behandlar specialpedagogutbildningen och ett annat tar upp historik i ämnet dyslexi. Olika perspektiv har fått egna avsnitt i litteraturgenomgången. En skola för alla och inkludering/exkludering behandlas, liksom den rådande diskussionen kring diagnostiseringens för- och nackdelar. Vi ser också på dyslexi ur ett elevperspektiv, föräldraperspektiv och avslutningsvis ur ett pedagogperspektiv.

2.1 Aktuella begrepp

- *Dyslexi*

Begreppet dyslexi är ett komplext sådant. Synonymt med dyslexi används idag specifika läs- och skrivsvårigheter. Vi har i denna uppsats valt att uteslutande använda oss av begreppet dyslexi. Att kortfattat definiera begreppet dyslexi har visat sig vara svårt. Ett flertal definitioner används och nedan följer två stycken flitigt citerade sådana:

Begreppet dyslexi myntades första gången av World Federation of Neurology. 1968 definierade man dyslexi enligt följande citat som finns att läsa i bl. a. Høien och Lundberg (1997) "*A disorder manifested by difficulty learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependant upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin.*" (s.12)

"*En störning som tar sig uttryck i svårigheter att lära sig läsa trots undervisning av traditionellt slag, tillräcklig intelligens och erforderliga sociokulturella möjligheter*" (WHO, 1998, s.15).

- *Relationellt perspektiv*

I ett relationellt perspektiv ses den pedagogiska kompetensen som förmågan att anpassa stoff och undervisning till skilda behov hos eleverna. Specialpedagogisk kompetens innebär en mer kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisningen och i stoffet. Tidsperspektivet är långsiktigt och elev, lärare och lärandemiljön skall vara i fokus för de specialpedagogiska insatserna. Ansvaret förläggs hos arbetslag och lärare med ett aktivt stöd från rektor (Persson, 2001).

Det relationella perspektivet innebär att undervisningen är inkluderande. Enligt Persson (2001) innebär det att alla skall undervisas utifrån sina förutsättningar inom klassens ram och att ingen skall behöva känna sig utanför eller utpekad.

- *Kategoriskt perspektiv*

Enligt det kategoriska synsättet ses pedagogisk kompetens som ämnesspecifik och undervisningen centrerad, medan den specialpedagogiska kompetensen inriktar sig på att hjälpa den enskilda eleven med hans eller hennes svårigheter. Dessa svårigheter ses antingen som medfödda eller på andra sätt bundna till eleven. Tidsperspektivet är

kortsiktigt och eleven är i fokus för åtgärderna som sätts in. Ansvar för dessa åtgärder ligger hos speciallärare, specialpedagog och hos elevvårdspersonal (Persson, 2001).

Det kategoriska perspektivet innebär alltså att undervisningen är exkluderande för eleven i behov av särskilt stöd. Dess praktiska innebörd är att eleven skiljs ut och särbehandlas (Nilholm, 2003).

2.2 Styrdokument och riktlinjer

Varken dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter nämns i nu gällande förordnings- och lagtexter 2007 (Grundskoleförordningen, skollagen, läroplanen m.fl.). Det talas däremot om elever i behov av särskilt stöd som har svårigheter i skolarbetet. Bland dessa barn ingår även elever med dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter.

I Salamancadeklarationen står det att skolan skall bereda plats för alla barn. De barn som är i behov av extra stöd för att tillgodogöra sig utbildningen skall få det inom ordinarie skola. Barnen skall undervisas tillsammans, oberoende av svårigheter och inbördes skillnader. Det skall finnas utrymme för olika lärtilar. Barn skall endast sammanföras i specialklasser undantagsvis. I skolan skall varje barns unika egenskaper, intressen och inlärningsbehov tas tillvara (UNESCO, 1994).

FN:s barnkonvention (WHO, 1998) säger att barnens bästa alltid ska komma i första hand när det handlar om åtgärder som rör barn. Alla barn har en rätt till livet som handlar om barnets andliga, fysiska, psykiska, moraliska och sociala utveckling. Varje barn oavsett funktionshinder bör åtnjuta ett värdigt liv som främjar självförtroendet och gör det möjligt att delta aktivt i samhällslivet. Barnet har också rätt till utbildning och en effektiv undervisning men även till lek och fritid (WHO, 1998).

LPO 94 tar upp att undervisningen skall anpassas till varje individs förutsättningar och behov. Alla har rätt till en likvärdig utbildning, vilket inte innebär att den utformas lika för alla. Skolan har ett speciellt ansvar för de elever som har svårt att nå målen för utbildningen. Alla elever har rätt att få utvecklas, känna växandets glädje och känna tillfredsställelse när de gör framsteg och övervinner svårigheter. Barnet måste få utveckla sitt eget sätt att lära och känna tillit till sin förmåga. Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången skola skall behärska det svenska språket, lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer i tankar och skrift (Utbildningsdepartementet, 1998).

Grundskoleförordningen kap 7 behandlar utvecklingssamtalen. Läraren skall minst en gång per termin informera vårdnadshavare och elev om elevens skolgång, såväl kunskaps- som social utveckling. Vid utvecklingssamtalen skall en skriftlig IUP (individuell utvecklingsplan) upprättas. Utvecklingssamtalen skall ses som en del av en fortlöpande dialog mellan elev, lärare och vårdnadshavare (Skolverket, 1995).

I skollagen poängteras att elever som har svårigheter i skolarbetet skall få särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 1985). I grundskoleförordningen framgår det tydligt att ett åtgärdsprogram ska upprättas som skall vara ett redskap för skolans personal att planera och utveckla pedagogiken kring elever i behov av särskilt stöd. Sedan 2001 har både föräldrar och elever rätt att ta initiativ till att en utredning görs och de skall också erbjudas möjligheten att delta vid upprättandet av ett åtgärdsprogram (Utbildningsdepartementet, 1994). Från och med 2006-07-01 har en skärpning av lagen om åtgärdsprogram införts. Numera finns också ett utredningskrav på vad som skall framgå av ett åtgärdsprogram. Elever med läs- och skrivsvårigheter har rätt till ett åtgärdsprogram (Regeringsproposition 1997/98:94).

I betygskriterierna står det ”Om särskilda skäl föreligger kan läraren bortse från enstaka kriterier. Med särskilda skäl avses här funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för eleven att uppfylla kraven för ett visst kriterium.” (SKOLFS 2000:141). Skolverket menar att lärare, elev och förälder får utforma lokala betygskriterier utifrån de nationella målen och kriterierna i början av en studieperiod. Skolverket anser vidare att läs- och skrivsvårigheter kan vara ett sådant funktionshinder, och att elever med dessa svårigheter skall ha möjligheter att visa sitt kunnande på många olika sätt (Skolverket, 2001). Om det föreligger särskilda skäl får skolans styrelse i samråd med förälder och elev besluta om elevs placering i särskild undervisningsgrupp (Utbildningsdepartementet, 1994).

2.3 Dyslexi, historia.

”Läs- och skrivsvårigheter är den övergripande termen som innefattar allt som har med svårigheter att läsa och/eller skriva att göra, oavsett vad orsaken är. Personer med dyslexi utgör en undergrupp som särskilt definieras med avseende på svårigheternas orsaker och yttringar. Termen specifika läs- och skrivsvårigheter används ibland med likartad innebörd som dyslexi. Tidigare var det vanligt att använda ordblindhet med samma betydelse (<http://dyslexistiftelsen.org/stiftelsestart.html>). Nedan följer en kort historisk tillbakablick av vad som idag ligger till grund för dagens syn på begreppet dyslexi:

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har troligen funnits sedan vi fick ett skriftspråk. De första som intresserade sig för problematiken var läkarkåren på slutet av 1800-talet. 1877 infördes begreppet ordblindhet av engelsmannen Morgan, en framstående läkare för tiden. Enligt Ericsson (2001) menade Morgan att det inte var en hjärnskada utan en medfödd skada som orsakade läs- och skrivsvårigheter. Nu benämnde man läs- och skrivsvårigheter som medfödd ”ordblindhet”. Den internationella läsforskningen styrdes kring sekelskiftet av att utreda om det var en hjärnskada eller inte som orsakade läs- och skrivsvårigheter (Ericson, 2001).

Ericsson (2001) refererar till Bylund, en svensk kyrkoherde som 1862 författade ”*Möjligheten kan väl ett och annat barn läsa klent, helst i början av skolåldern, men orsaken därtill är dels föräldrarnas vårdslöshet, djupa fattigdom och okunnighet i stavning, dels ock några barns naturfel*” (Ericson, 2001, s. 18). För att komma tillrätta med dessa problem fick eleverna gå om en eller flera klasser, vilket medförde att vissa elever inte kom längre än till småskolan.

1879 startade den första hjälpklassen i Sverige. Det var inte bara svagt bemedlade elever som placerades i denna, utan även elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Tankarna var att alla elever skulle ha möjligheter att läsa och skriva bara man ansträngde sig (Ericson, 2001). 1938 startade de första läsklasserna i Sverige. Klasserna var riktade mot elever på lågstadiet. Under 1940- 1950 talet började skolan anpassa sig efter den nya kunskapen och de ”ordblinda” barnen mötte en viss förståelse för sina svårigheter. Metodiken för att underlätta deras läs- och skrivinläring utarbetades (Gillberg & Ödman, 1994). 1949 infördes läskliniker. Klinikerna var rum som hade gott om material och eleverna där hade tillgång till en specialutbildad lärare. Under några timmar per vecka fick eleverna anpassad undervisning (Stadler, 1994). Läsklinikerna var till för de eleverna som hade lättare läs- och skrivsvårigheter. Dessa elever läste efter ordinarie kursplan och hade en klasstillhörighet i ordinarie klasser. Läsklassen var nu till för de elever som hade grava läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dessa elever hade ingen klasstillhörighet och man läste inte efter gällande kursplaner. ”Både i läskliniker och läsklasser fanns god tillgång på läromedel och hjälpmedel för att tillgodose elevernas individuella behov” (Ericson, 2001, s. 21).

Stadler (1994), refererar Hallgren, där han i sin avhandling 1950 påvisade att läs- och skrivsvårigheter var ärftliga. Detta blev ett avstamp i historien för skolan. Kurser för

pedagoger anordnades. Läromedelsföretagen tog fram nya läromedel som var anpassade för läsklass- och läsklinikundervisning (Stadler, 1994).

En vändpunkt kom på 1970-talet, då elevers svårigheter kom att belysas som problem orsakade av skolan. Nu skulle skolan förbättras och inga elever skulle exkluderas till specialklasser. 1978 avskaffade läsklasser och läskliniker. De elever som placerats i dessa grupper integrerades i vanliga klasser (Stadler, 1994).

Under 1980-talet upphörde nästan utredning och behandling av läs och skrivsvårigheter/dyslexi i skolan. Omognad och att dyslexi inte existerade var förklaringen till att arbetet kring läs- och skrivarbetet avstannade. Utanför skolan började läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppmärksammas genom att många vuxna öppet talade om sina svårigheter i radio och TV (Ericson, 2001). Olika föreningar startades för att skapa nätverk bl.a. dyslexiförbundet och Svenska Dyslexiföreningen.

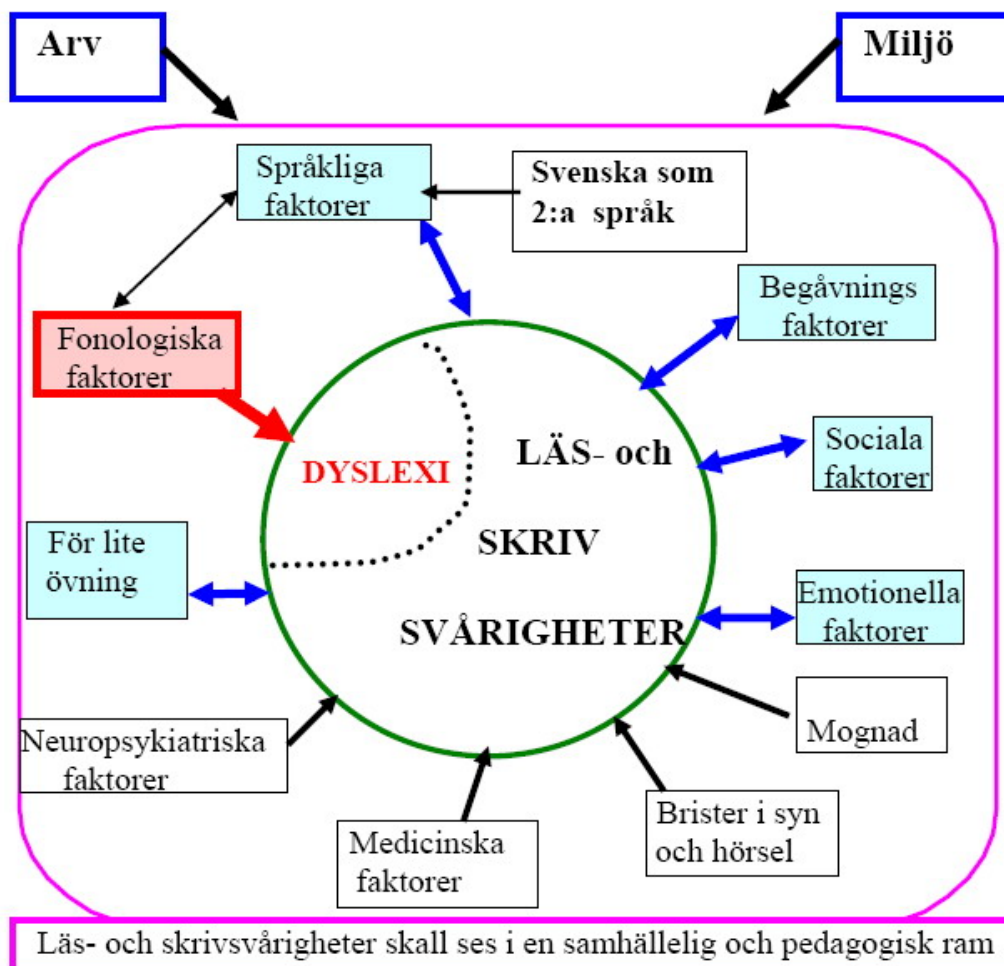
1990 blev begreppet dyslexi klassat som ett handikapp, vilket medförde att elever med dyslexi hade rätt till hjälp (Strömbom, 1999). Minskade möjligheter, större klasser, färre lärare är en del åtgärder som togs till då 1990-talet präglades av ekonomiska åtstramningar. 1996 startade en landsomfattande dyslexikampanj som pågick till 1998. Kampanjens huvudmål var att *”förändra attityden kring dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Folket kom till insikt att läs- och skrivsvårigheter är ett fenomen som är totalt fritt från socialgrupptillhörighet och inget att skämmas för”*(Ericson, 2001, s. 27). Kampanjen gick också ut på att samla in pengar till vidare forskning.

När det gäller dagsläget är forskarna inte entydiga i sina fakta. Strömbom (1999) är av den åsikten att Sverige satsar stora pengar på att förbättra för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Myrberg (2003) håller inte med. Författaren är istället av den tesen att det är bristande resurser som är anledningen till problematiken. Han menar också att det är hur man använder resurserna som är avgörande för resultatet. Myrberg menar att en fördelning där man kvalitativt satsar på undervisningen i klassrummet gynnar eleven bättre än att man satsar på byggnader och administration, dvs. skolnivå.

2.4 Dyslexi

Ordet dyslexi är en sammansättning av de grekiska orden *dys* och *lexia* och betyder svårigheter med ord (Gillberg & Ödman 1994). Begreppet dyslexi används idag synonymt med specifika läs- och skrivsvårigheter (Adler & Holmgren, 2000).

Läs- och skrivsvårigheter, inkluderat både allmänna och specifika (dyslexi), kan bero på en mängd olika faktorer. Figuren nedan (Jacobsson & Svensson, 2006) illustrerar olika faktorer som beskriver orsakerna till läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi.



Figur 2.1: Dyslexins bakomliggande faktorer (Jacobsson & Svensson, 2006, s.11)

Arvet, eller den genetiska dispositionen är en faktor som väger tungt vid dyslexi. "Den dyslektiska störningen går i regel igen i familjen och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund" (Høien & Lundberg, 1997, s. 21). Den genetiska dispositionen väger inte lika tungt vid de allmänna läs- och skrivsvårigheterna. Även begåvning, brister i syn och hörsel, neuropsykiatriska faktorer och fonologiska faktorer är exempel på orsaker till läs- och skrivsvårigheter. De fonologiska faktorerna som vi beskriver mer utförligt nedan, är en förutsättning för att läs- och skrivsvårigheterna skall klassas som dyslexi. Sociala och emotionella faktorer samt bristande övning kan också resultera i läs- och skrivsvårigheter.

Dyslexi är till skillnad från de allmänna läs- och skrivsvårigheterna ett ihållande tillstånd orsakat av biologiska faktorer samt att det ofta föreligger en genetisk disposition. De allmänna läs- och skrivsvårigheter kan till exempel vara ett resultat av nedsatt begåvning, bristfällig undervisning, eller ett resultat av en understimulerande språklig miljö. Konsekvenserna av läs- och skrivsvårigheterna skiftar från person till person och de allmänna och de specifika kan därmed likna varandra. En del menar till och med att det inte heller finns någon anledning

att göra distinktionen mellan allmänna och specifika läs- och skrivsvårigheter, då det ändå är samma åtgärder som behövs, oavsett vilken typ av orsak som ligger bakom (Zetterqvist Nelson, 2003). Zetterqvist Nelson (2003) skriver att det pågår en ständig diskussion om definitionen av dyslexi. Detta dels med anledning av att det ännu inte finns någon fastställd orsak till dyslexi. Teorierna bakom dyslexins orsaker varierar således. De efterföljande citaten belyser olika förklaringsmodeller.

Høien och Lundberg (1997) förklarar dyslexi enligt följande:

”Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går i regel igen i familjen och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efterhand kan bli acceptabel kvarstår ofta rättskrivningssvårigheterna” (s.20-21).

Gillberg och Ödman (1994) menar att: ”Dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd, som, trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig till känna som läs- och skrivsvårigheter” (s.16).

En äldre men fortfarande vedertagen definition av begreppet dyslexi kommer från World Federation of Neurology. 1968 definierade man dyslexi enligt följande citat som finns att läsa i Høien och Lundberg (1997) *“A disorder manifested by difficulty learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependant upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin.”* (s.12)

Ett bevis på att ovanstående definition fortfarande står sig är att världshälsoorganisationens definition av dyslexi i princip är en översättning av ovanstående citat: *”En störning som tar sig uttryck i svårigheter att lära sig läsa trots undervisning av traditionellt slag, tillräcklig intelligens och erforderliga sociokulturella möjligheter. Störningen beror på grundläggande kognitiva brister som ofta är ärftligt betingade”* (WHO, 1998, s.15).

Noterbart är att de två sistnämnda definitionerna endast talar om läsinlärningssvårigheter, medan de två första dessutom inkluderar dyslektikernas svårigheter med att skriva. Gemensamt för samtliga ovanstående definitioner är däremot den genetiska dispositionen. Høien och Lundberg nämner även att störningen är ihållande. Ett skifte har skett i uppfattningen huruvida dyslexi orsakas av bristande begåvning. De tidigare definitionerna påstår att dyslexi inte kan bero på en låg begåvningsnivå samtidigt som de senare menar att dyslexi finns även hos personer med låg intelligens. Man talar numera om diskrepansen mellan begåvning och den förväntade läsförmågan. Om denna skiljer sig väsentligt kan en dyslexidiagnos övervägas.

2.4.1 Fonologiska faktorer

Høien och Lundberg (1997) förklarar att läsning innebär att kunna avkoda en text. Ordavkodningsförmågan ökar linjärt från en ljudande fonetisk läsning i förskoleåldern till automatiserad ortografisk läsning på högstadienivå. När denna automatisering har skett kan mer resurser avsättas till att förstå innebörden av texten. Høien och Lundberg (1997) menar att det är en förutsättning att ordavkodningen automatiseras för att uppnå en god läsförmåga. Personer med dyslexi har just denna primära svårighet med automatiserad ordavkodning på grund av sina fonologiska brister. Enligt Høien och Lundberg (1997) finns det två olika strategier när det gäller avkodning av ord. Den ena är den fonologiska strategin där läsaren identifierar ordets mindre beståndsdelar såsom bokstäver och ändelser till ett ljud som sedan sätts ihop till ett ord. Denna strategi är tidskrävande och används inte, förutom vid okända ord, av läsaren som behärskar automatiserad ordavkodning. Den andra, mer effektiva

strategin, är den ortografiska strategin. Läsaren har här, genom sitt långtidsminne, skapat sig en inre bild av ordet och känner igen ordet utifrån dess utseende. Läsaren gör därmed en snabbtolkning av dess uttal och betydelse. Den ortografiska strategin är något som dyslektikern överlag har svårt med.

Att använda sig av vare sig den fonologiska eller ortografiska strategin kräver en visuell förmåga. Lindell (1996) framhåller att det finns olika typer av dyslexi, han talar om den visuella dyslexin och den auditiva dyslexin. Den visuella dyslexin kan förklaras i enlighet med Høien och Lundbergs (1997) ovanstående påståenden. Den auditiva dyslexin måste snarare härledas till perceptionen mellan örat och hjärnan. De som har en auditiv dyslexi har på grund av sina svårigheter att urskilja fonemiskt liknande bokstäver (b-p, t-d, k-g, v-f) liknande problem som den ”visuella dyslektikern”.

2.5 Pågående forskning kring dyslexi

Under de senaste decennierna har den komplexa dyslexiforskningen stegrats inte minst i Sverige och i våra nordiska grannländer. Forskningen är tvärvetenskaplig och spänner sig över flera områden såsom psykologi, språkvetenskaperna, kognitiv vetenskap, olika grenar av hjärnforskning, ärftlighetsforskning och pedagogik (Euler, 2008). Dyslexi har under de senaste åren blivit allt mer erkänt som ett speciellt biologiskt problem och ett undervisningsproblem när det gäller läsutvecklingen (www.sprakaloss.se). I Public Library of Science Genetics (2005) kan man läsa en artikel om att Karolinska Institutet i samarbete med finska forskare har kunnat koppla dyslexi till en gen som är involverad i hjärnans utveckling. Flertalet forskare, enligt artikeln, bl.a. DeFries, Alarcón och Olson menar att orsaken till dyslexi tros delvis vara genetisk. Upptäckten av förändrade gener för två år sedan bidrar nu till att man försöker kartlägga effekten av genernas påverkan av dyslexi.

I en artikel på www.foraldrkraft.se/FK_0609/060928_dyslexiisamarbete.html kan man läsa att forskare från nio europeiska länder inleder ett samarbete för att bygga upp världens största biodatabas över dyslexi. Projektet kallas NEURODYS och kommer att placera Europa i frontlinjen vad gäller forskning kring dyslexi. Anledningen till databasen är att forskningen kring dyslexi aldrig har varit så intensiv som nu och att man vill nu samla informationen på ett och samma ställe. Karolinska Institutet, som bedriver studier kring dyslexi, har idag en studie med cirka 4000 barn (Pedagogiska Magasinet nr 4, 2006).

Forskaren Juha Kere, forskare vid Karolinska Institutet, säger att man tror att man kan medicinera dyslexi om 15-20 år. Juha Kere är tillsammans med sitt forskarlag världsledande på att upptäcka dyslexigener hos människor. Idag känner man till fem gener varav Juha Kere och hans forskarlag upptäckt fyra. Den femte genen hittades av ett forskarlag i Storbritannien. Juha Kere tror att det rör sig om 15-20 gener som kan vara förändrade hos dyslektiker. Han tror också att man kan hitta alla inom en femårsperiod. Kere är mycket noga med att poängtera att dyslexi inte är en sjukdom utan att dyslexi är ärftligt och flera gener är inblandade i dyslexi. (www.skolvarlden.se/article.jsp?article=1629).

Dyslexiforskningen vid Colorado Center for The Study of Learning Disabilities har varit ledande för forskningen på dyslexi. Man har forskat på specifika lässvårigheter, relaterade perceptions och språkliga färdigheter, hjärnans aktivitet, hjärnans struktur samt genetiskt och miljöns ursprung (DeFries, Alarcón, & Olson, 1997). De har kommit fram till att det ärftliga inslaget vid dyslexi är starkt. Den stora tvillingstudien vid centret kom fram till upp emot hälften av variansen i läsförmågan kan förklaras som genetiskt betingad. Författarna menar att man inte ärver dyslexin utan man ärver generna. När det gäller hjärnans struktur har man i undersökningar bl. a. (Larsen, Høien, Lundberg, & Ödegaard, 1990) funnit att temporalloben hos dyslektiker är lika stora, medan lober hos icke dyslektiker är olika stora. Studien är dock

inte färdigforskad. Genom MRI- teknik har man konstaterat att man inte kan dra några slutsatser ännu eftersom avvikelserna är för stora.

2001 anslog Skolverket ett forskningsprojekt med uppgiften att hitta en gemensam grund av forskarståndpunkter i centrala debattfrågor när det gäller läs- och skrivinlärningspedagogik och läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet, som namnet blev, finansieras inom ramen för Skolverkets och Utbildningsdepartementets nationella basfärdighetssatsning. Konsensusprojektet i Sverige bygger på intervjuer av samtliga forskare som disputerat på områdena läsinläring, läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivpedagogik i Sverige. Ett krav från projektets sida är att man är aktiv forskare eller nyligen lagt fram sin doktorsavhandling. Forskare får ta ställning i kontroverser i samhällsfrågor av stor politisk eller ekonomisk betydelse. Intervjuerna mynnar ut i ett dokument där forskarna är eniga om innehållet.

(www.sit.se/net/Specialpedagogik/Forskning+och+utveckling/Rapporter+och+uppsatser/Dyslexi/Mats+Myrberg+2003).

2.6 Specialpedagogens roll

1990 startade specialpedagogiska utbildningen. De tre grundbenen i utbildningen är handledning, undervisning och utveckling enligt regeringspropositionen (1999/2000:135). I SOU 1999:63 betonas specialpedagogens roll som att vara en kompetent pedagog som även kan ge handledning, stöd och utveckling vid åtgärdsprogram.

I rollen som specialpedagog ingår även handledning och konsultativt arbete. Pedagoger på skolorna är ännu inte vana vid att önska handledning och att se handledning som en ökning av den egna kompetensen. Specialpedagogens handledande och kompetensutvecklande uppgifter skall fortsätta att utvecklas (Regeringens skrivelse 1998/99:121).

Specialpedagogen skall kunna verka som en kvalificerad samtalspartner i pedagogiska sammanhang, kunna utveckla och leda samverkansformer. Undervisningen av barn, ungdomar och vuxna i svårigheter bygger på fördjupade kunskaper inom individ-, grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogen skall kunna identifiera, analysera och delta i arbetet att undanröja hinder och svårigheter i undervisningen och miljön eleven vistas i. Utvecklingen innefattar att specialpedagogen kan analysera den pedagogiska verksamheten för att kunna driva den pedagogiska utvecklingen i sin organisation och kunna möta alla elevers behov. Specialpedagogen skall kunna utforma och delta i arbetet med att formulera adekvata åtgärdsprogram i samverkan med hem och skola. De skall stödja eleven i sin utveckling i undervisningen och lärandemiljön (SFS 2006:1053). Det ställs ofta fortfarande traditionella förväntningar på specialpedagogens roll. Inte sällan förväxlas den specialpedagogiska rollen med speciallärarrollen. Rosenqvist skiljer speciallärarrollen från specialpedagogrollen genom att göra jämförelsen ”Specialläraren kan allting om ingenting medan specialpedagogen kan ingenting om allting”. Detta innebär att specialläraren kan mycket om få saker, till exempel hur man tränar morfem och fonem, medan specialpedagogen ser mer till helheten, lärmiljön. Han säger vidare att specialläraren letar handikapp och försöker hitta metoder för att läka problem. Specialpedagogen skall istället hitta goda lärmiljöer som når alla elever (Personlig kommunikation, Jerry Rosenqvist, 2005-09-02).

Specialpedagogen kan ses som en sorts konsult eller arbetsledare åt övriga lärare och även åt rektor och skolledare. Enligt Börjesson kan ingen lärare eller elev klara sig utan denna expertfunktion. Specialpedagogiken är inte bara till för elever i behov av särskilt stöd utan även till för de ”normala”. De olika individuella behoven gör specialpedagogens roll allomfattande, vilket är intressant då traditionen framhäver de speciella barnen (Börjesson, 1997).

2.7 Perspektiv på specialpedagogiken

2.7.1 Relationellt och kategoriskt perspektiv

Vilket av ovanstående perspektiv man antar beror på vem man anser vara bärare av det specialpedagogiska problemet – eleven med sina egenskaper (kategoriskt) eller eleven i sin skolmiljö (relationellt) (Rosenqvist, 2003a).

Utformningen av det specialpedagogiska stödet är beroende av flera olika faktorer i elevernas miljö. Synen på specialpedagogik kan enligt Persson (2001) delas in i två perspektiv.

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljön	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagog och elevvårdspersonal

Figur 2.2: Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval, enligt Persson (2001, s. 143).

I det relationella perspektivet beskrivs eleven *i* svårigheter, medan eleven beskrivs *med* svårigheter i det kategoriska perspektivet. Den enskilde elevens uppträdande och beteende sätts inte i fokus, utan svårigheterna betraktas ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv i det relationella perspektivet. Genom att göra vissa förändringar i elevens lärandemiljö ökar möjligheten för eleven att nå uppställda mål. Det kategoriska perspektivet handlar om särskiljning. Avvikande personer är i behov av specialpedagogiskt stöd. Genom att koncentrera sig på det avvikande kan någon form av behandling sättas in (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Tideman (2000) knyter dessa två perspektiv till normalitetsbegreppet och menar att normalitet ofta används vid särskiljning mellan den som tillhör den "normala" gruppen och den som är i behov av extra stöd. Detta kan ses i om skolvärlden strävar efter den homogena gruppen som är väl sammanhållen eller den mer spretande, heterogena gruppen.

Pedagogens uppgift är att anpassa inlärningssituationen och stoff till olika förutsättningar hos elever och deras lärande. Det blir då viktigt vad som sker i samspelet mellan pedagog, förälder och kamrater till eleven. Den specialpedagogiska insatsen bör då betraktas i ett relationellt perspektiv, vilket innebär i samspel med övrig verksamhet på skolan. Med den specialpedagogiska kompetensen planeras variation i metoder och innehåll så att alla kan känna delaktighet och meningsfullhet. Arbetslaget och skolledning skall ansvara för att specialpedagogiska åtgärder planeras med ett långsiktigt perspektiv. Skolans lärandemiljö ses ur organisations-, grupp- och individperspektiv (Persson, 2001).

Om pedagogen intar ett relationellt perspektiv på elevens behov, kan behoven ses i lärsituationen. De är då inte knutna till individen utan till lärandemiljön. Elevens behov blir då gemensamma för alla som deltar i inläringssituationen. Svårigheterna skall undanröjas med hjälp av lärares kunskap om elevers lärande och en god lärandemiljö (Von Wright, 2000). Ahlberg (2001) och Gunnarsson (1999) menar att ju gynnsammare elevens totala omgivning är, desto större är möjligheten till utveckling i positiv riktning.

De nationella styrdokumenterna har enligt Emanuelsson m.fl. (2001) en relationell förståelse av specialpedagogikens roll i skolan.

2.7.2 Kompensatoriskt, kritiskt och dilemma perspektiv

Nilholm beskriver tre olika perspektiv på specialpedagogiken, vilka får konsekvenser för hur barnet bemöts i skolan (Nilholm, 2003, 2006). I det *kompensatoriska perspektivet* är specialpedagogikens uppgift att kompensera bristerna hos individen. Problemet ligger hos eleven. Att diagnostisera eleven och leta brister blir en central uppgift. Det *kritiska perspektivet* utmanar de traditionella idéerna om specialundervisning, den kritiserar den sociala marginaliseringen av vissa elevgrupper. Målet för undervisningen är att alla elever skall känna delaktighet i skolan. *Dilemmaperspektivet* kritiserar det kritiska perspektivet i sin tur. Dilemmat är att samtidigt som undervisningen skall möta mångfalden hos eleverna skall alla få ut något gemensamt ur den. Här kan man enligt Nilholm (2003, 2006) endast finna tillfälliga jämvikter.

2.7.3 En skola för alla

Begreppet en skola för alla lanserades i och med att 1980 års läroplan för grundskolan infördes (Persson, 2001). Tanken bakom en skola för alla barn var däremot inte ny eftersom diskussionerna om vilket sätt som är det bästa att organisera den obligatoriska skolgången har funnits ända sedan folkskolan grundades 1842, enligt Nilholm (2003). En skola för allas grundtanke är att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig var än i landet skolan finns samt innehålla mål som inkludering, delaktighet och demokrati som viktiga hörnstenar för skolans verksamhet (Ahlberg, 1999; Thornberg, 2006). Detta innebär en stor utmaning för skolan och dess personal. Skolan skall skapa förutsättningar för en meningsfull skolgång för alla barn inom grundskolans ram (Persson, 2001). Alla barn ska gå i skola och inom allmänundervisningens ram lära sig tillsammans. En skola för alla välkomnar alla barn, oberoende av funktionshinder eller inläringssvårigheter. Skolans resurser skall användas till att lära barn tillsammans, där alla är accepterade och respekterade medlemmar (Saloviita, 2003). Det ska finnas lika möjligheter för alla att delta i undervisningen och alla ska ha möjlighet att lyckas utifrån sin förmåga (Haug, 1999). I en skola för alla ser man mångfalden som en tillgång och inte som ett hinder. Man samtalar och samarbetar kring alla elever och har gemensamt ansvar för elever i behov av särskilt stöd (Nilholm, 2003). Det är en skola där alla barn går i vanliga klasser där undervisningen anpassas efter individen och inom gemenskapen. Medbestämmanderätt gäller, alla deltar och bidrar efter sina förutsättningar till gemenskapen. Alla barn skall uppleva skolan som sin. Barnen skall få personligt utbyte i form av insikter, självförtroende, attityder, kompetens, kunskaper och framför allt ett socialt nätverk (Haug, 2000). Enligt Bladini (2004) är det den ordinarie lärarens ansvar att se till att alla barn och elever skall kunna tas om hand inom den reguljära utbildningen.

Intentionen i de gällande styrdokumenterna, nämligen den att uppnå en skola för alla är, menar Thornberg (2006), att skolan skall kunna möta och hantera elevers olika erfarenheter, förutsättningar, kunskaper och behov inom den vanliga undervisningen. Detta kan bara ske i en demokratisk skola enligt Thornberg (2006).

De skolor som från början vet och planerar för att elever är olika, är på god väg mot en skola för alla (Skolverket, 2001:668). Danielsson och Liljeroth (1998) anser att personer med

avvikelser från det ”normala” skall ses som en tillgång och inte som ett hinder. Detta innebär att en skola för alla uppnås när man ser olikheter som en resurs och när alla barn har en gemensam skolvardag. I en rättvis skola är alla lika mycket värda (Gunnarsson, 1999; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Från olika håll i världen visas erfarenheter på att alla barn kan lära sig tillsammans, det skapas acceptans och förståelse för att människor är olika (Saloviita, 2003).

Enligt flera forskare (Tideman, 2000; Persson, 2001) är det vilket synsätt som är rådande på skolan som avgör om en skola för alla är genomförbar. Bäcker (2007) menar att avgörande för att nå målet en skola för alla är att lärarna ändrar sina förhållningssätt för att alla elever skall uppleva sin situation som meningsfull. För att skapa en skola för alla med inkluderade elever behövs enligt Rosenqvist ”förändringsagenter” som verkar för att förverkliga faktorer som leder fram till en skola för alla. Specialpedagogen kan vara en förändringsagent. (Personlig kommunikation, Jerry Rosenqvist, 2005-09-02).

Helldin (2002) anser att demokrati är viktigt vid upprättandet av en skola för alla, men han lyfter fram den konflikt som föreligger mellan skolans arbete utifrån ett individualistiskt elevarbete och grundtanken om att utveckla solidaritet mellan olika grupper i samhället. Han menar vidare att en gemensam ideologi och ett gemensamt synsätt är viktigt för att kunna arbeta gränsöverskridande för att nå målet om en skola för alla. Gren (2001) beskriver solidaritet som grundbulten i en skola för alla. Solidaritet ses då som en blandning mellan individualism och kollektivism, vilka ska vara i jämvikt. Nilholm (2003) tar upp konflikten som finns i skolvärlden om ett individualistiskt arbetssätt som ställs mot de mål inom skolan som samtidigt skall uppnås.

En skola för alla är dock enligt Persson (2001) ännu inte på långa vägar uppnått utan något vi fortfarande strävar efter. I en undersökning av Haug (1999), som avhandlar hur bra genomförandet av en skola för alla har fungerat i två nordiska länder, Sverige och Norge, kan han konstatera att vi inte har uppnått målet, då fortfarande tio procent av eleverna saknar fullständiga betyg. Därtill lyfter Fischbein och Österberg (2004) fram att de små grupperna med elever i behov av stöd har ökat. Därtill motverkas en skola för alla av det faktum att vi har två skolformer, vilka innebär att elever sorteras mellan grundskola och särskola. Det har även skett en stor ökning av inskrivningarna på särskolan under senare år (Haug, 1999; Tideman, 2000).

2.7.4 Inkludering och exkludering

Den i Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) officiellt uttalade policyn förordar inkludering (inclusion). Inclusion myntades som begrepp i USA i slutet på 1980-talet. Internationellt genombrott fick begreppet i samband med Salamancadeklarationen 1994. Deklarationen pläderar mot särlösningar för ”avvikande” elever (Vislie, 2003).

Vislie (2003) menar att begreppet inclusion myntades för att påvisa en ny policy när det gäller dessa barn. Rosenqvist (2003b) förklarar begreppets framväxt på ett liknande sätt. Han menar att det gamla integrationsbegreppet blivit oklart och inte täckt in betydelsen av full delaktighet som avsikten varit. Detta har enligt Rosenqvist öppnat upp för behovet av ett nytt begrepp. Corbett och Slee (2000) säger att inkluderingsbegreppet är en utmaning mot befintliga hierarkier medan det gamla integreringsbegreppet är en assimileringprocess. Inkludering innebär då, i ett skolsammanhang, att skolan skall vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika. Integrering innebär att ”avvikande” barn skall passas in utan någon hänsyn till deras olikheter. Förändringen från integration till inkludering har gjorts för att betona att alla skall vara inräknade redan från början. Integrering fokuserar på en aktiv inplacering av någon som varit utanför från början (Tideman m.fl., 2004).

Arfwedson (1998) säger att de nya läroplanerna, Lpo 94 och Lpf 94, ger stor frihet att tillrättalägga undervisningen för eleverna istället för som tidigare bara se en väg för alla att nå målen i skolan. Den nya vägen skall individualiseras och anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar.

Vägen till inkludering måste börja med att de elever som skiljer sig från det ”normala” ses som tillgångar i undervisningssituationen, och inte som problem (Farrell & Ainscow, 2002). Den inkluderande skolan bygger på att alla elever, oavsett bakgrund, skall finnas tillsammans. Inkludering skall omfatta alla barn utan undantag och alla har därmed rätt till närvaro i det gemensamma klassrummet (Nilholm, 2006). På skolan ställs hela tiden krav att anpassa undervisningen så att alla elever känner delaktighet och meningsfullhet. Ingen ska exkluderas ur det gemensamma. Alla elever undervisas utifrån sina förmågor och intressen i samma klassrum i en inkluderande skola (Persson, 2001).

Specialpedagogens uppgift blir att tillsammans med klassläraren hitta minsta gemensamma nämnare och utgå från den i planeringen av elevernas arbete i klassen. I en inkluderande skola står frågor om mänskliga rättigheter, likvärdiga möjligheter och social rättvisa i centrum (Ahlberg, 2001). Enligt Helldin (2002) innebär inkludering mer än en fysisk förflyttning. En diskussion om vad som är ett meningsfullt liv då det gäller samvaro, acceptans och trygghet krävs också. Saloviita (2003) betonar betydelsen av att behålla kontakten med klassen utifrån möjligheten att knyta och behålla vänskapsband. Skidmore (2000) anser att det viktigaste skälet för inkludering, från föräldrar till barn i behov av särskilt stöd, inte ligger i barnets personliga vinster utan avser en strävan mot att förhindra den negativa effekt som den tudelade skolformen har på samspelet i den ordinarie undervisningsgruppen. Inkludering tar sin utgångspunkt i mångfald och handlar om en förändring av hela skolmiljön för att anpassa den efter elevernas olikheter (Nilholm, 2006).

Andersson (1996) menar att hela skolans olika institutioner såsom elevvårdsteam, rektor och lärare samt föräldrar och resurser utanför skolan skall samverka så att skolan skall få en skolmiljö som är så rättvis som möjligt för alla.

Lärarytbildningskommittén anser att specialundervisning skall ske i den ordinarie gruppen/klassen så långt det är möjligt. Skolans verksamhet ska anpassas till elevernas behov och förutsättningar (SOU 1999:63). Flera forskare (Fischbein & Österberg, 2004; Haug 1998) anser dock att det finns svårigheter i att anpassa skolan så att den passar alla elever.

2.7.5 En polariserad debatt

Zetterqvist Nelson (2000) för ett resonemang i sin avhandling *På tal om dyslexi* om den polariserade debatten som råder kring de specialpedagogiska insatserna kring elever med dyslexi. Dyslexirörelsen, som rekryterat både forskare, politiker och intresseorganisationer att tala för sin ståndpunkt, förespråkar ett individorienterat, diagnostiskt synsätt (Zetterqvist Nelson, 2000). Tidiga, individuella insatser med fonologisk träning med syfte att stimulera de avkodningsfunktioner man anser vara avgörande för barnets läs- och skrivförmåga förespråkas. För att göra en jämförelse med tidigare förda resonemang kring det relationella och kategoriska perspektivet kan man påstå att dyslexirörelsen ställer sig till det kategoriska perspektivet.

Den andra polen utgörs av den politiska styrningen. 1994 tillsätts en utredning vid namn ”Läs- och skrivkommittén” deras slutbetänkande publicerades i form av den offentliga utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* (Utbildningsdepartementet, 1997). Kommittén väljer att grunda sina förslag till åtgärder och arbetsätt för barn med läs- och skrivsvårigheter på en så kallad normaliseringspedagogik. Att hävda att de specialpedagogiska insatserna, i största

möjliga mån, erbjuds inom den ordinarie klassrumsundervisningen tyder på att kommittén ställer sig till det relationella perspektivet.

Utifrån ovanstående går också att urskilja en kontrovers rörande diagnosens frigörande respektive stämplande effekter för eleven (Zetterqvist Nelson, 2000).

2.8 Dyslexi ur ett elevperspektiv.

Utbildningsdepartementet gav 1997 ut skriften *Att lämna skolan med rak rygg*. Där belyses det klara sambandet mellan elevens misslyckanden och utvecklandet av en negativ självbild. Läs- och skrivinläringen är trots allt det primära målet med elevens initiala skolgång. Misslyckas eleven med detta moment är risken stor att barnet utvecklar en negativ självbild som därmed påverkar barnets syn på inläring och kunskaper över huvud taget.

Läs och skrivundervisningen blir ofta den första, tydliga erfarenhet barn får av skola och undervisning och därför kommer den att påverka barnets syn på inläring och kunskaper över huvud taget. Bland annat därför är barnets erfarenheter av denna undervisning så väsentliga. Barn som tidigt får uppleva motgångar i läs- och skrivarbetet utvecklar ofta en negativ självbild. (Utbildningsdepartementet, 1997, s.19)

Olika psykiska och/eller sociala problem utmärker många elever med dyslexi, flertalet av eleverna har även sekundära konsekvenser av dyslexin. Detta beror på känslor av vanmakt, känslan av att vara missförstådd samt känslan av sorg och ilska. Dessa känslor kan ta sig uttryck i depressioner och aggressioner. Utredningen ska inte bara ligga som grund för rätt pedagogisk hjälp utan också utgöra grunden för att förhindra psykisk ohälsa liksom social utslagning (Ericson, 2001). Enligt Gillberg och Ödman (1994) har en dyslektiker någon gång under sitt liv haft psykiska störningar av lättare eller svårare grad, till exempel dåligt självförtroende, irritabilitet eller depressioner. Stadler (1994) säger vidare att en person med läs- och skrivsvårigheter ofta har en negativ självbild. De undervärderar gärna sig själva och tror inte på sin egen förmåga.

Taube (1987) har genomfört en studie rörande självbild och läsinläring hos skolbarn. Även Taube hävdar att det råder ett samband mellan att ha svagt självförtroende och att uppvisa brister i läsförmågan. Orsaksförhållandet mellan dessa två företeelser är dock, enligt Taube, oklart. Ett bristande självförtroende kan bidra till inläringssvårigheter samtidigt som inläringssvårigheter kan bidra till ett svagt självförtroende. En mycket viktig uppgift för oss som pedagoger blir således att arbeta för att stärka elevens självbild.

Ingesson (2007) har i sin avhandling kommit fram till att dyslexi är en riskfaktor för låg självkänsla och emotionella problem hos dessa barn. Det finns dock faktorer som kan verka positivt på barnets utveckling. Externa positiva faktorer för barnets utveckling var betydelsefulla vuxna, oftast mödrar, som hyste tilltro till barnets förmåga, goda kamrat- och familjerelationer, samt ett stort intresse, en hobby eller en sport. Viktiga interna faktorer var talanger av något slag, till exempel: sport, konst, musik eller teknik. Att kunna isolera dyslexin till en mindre del av självet samt den personliga egenskapen "envishet" ansågs också betydelsefulla.

Huruvida en dyslexidiagnos är av godo eller av ondo råder det delade meningar kring. Förespråkarna framställer diagnosen som frigörande för barnet. Att få en förklaring för sina svårigheter i form av fakta om dyslexi som ett funktionshinder och därmed slippa känna sig misslyckade och dumma är något som talar för en dyslexidiagnos. Motståndarna framhäver istället risken med att diagnosen blir en självuppfyllande profetia, barnet stämplas som dyslektiker och börjar i enlighet med det att leva upp till förväntade beteenden (Zetterqvist Nelson, 2000).

2.9 Dyslexi ur ett föräldraperspektiv.

Att vara förälder till ett barn med handikapp kan upplevas jobbigt. 1990 blev begreppet dyslexi klassat som ett handikapp (Strömbom, 1999). Vanmakt och sorg är vanligt förekommande känslor. För att finna stöd i denna situation finns det flera föreningar som arbetar med frågor kring dyslexi. Föräldraföreningen för dyslektiska barn (FDB), Förbundet funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter (FMLS) samt dyslexiföreningen är tre aktiva föreningar där föräldrar kan få råd och stöd. Dessa tre föreningar har tillsammans utvecklat LÄSK-projektet. (LÄSK = läs och skriv). Syftet med detta projekt är just att ge föräldrar kunskap om hur man hjälper barn med läs- och skrivsvårigheter (www.fdb.nu/htm/lask_parmen.htm).

Att ha dyslexi kräver mycket energi av barnet, skolan och hemmet. Viktigt är att se till hela barnet, svårigheterna med att läsa och skriva är bara en liten del av barnets förmågor. Människor i barnets omgivning bör sträva efter att stärka barnets självbild genom att utgå från dess starka sidor och ge positiva förebilder. Det är viktigt att tänka på att föräldrarna inte skall bli extralärare utan tiden efter skolan skall användas till mer än läxläsning. Det måste bli en balans mellan den träning som barnet behöver för att utveckla sina läs- och skrivförmågor och andra sysselsättningar. Föräldrar utan ”skolambitioner” lyckas bättre att få sina barn att anpassa sig väl till sin situation. Vuxna som tror på barnet ger barnet bättre självkänsla (Ingesson, 2007). En individuell utvecklingsplan (IUP) eller ett åtgärdsprogram skall upprättas för att tydliggöra ansvarsfördelningen mellan skola, föräldrar och elev (www.lul.se/templates/page_4176.aspx). Samarbetet mellan föräldrarna och skolan är av avgörande betydelse för en god utveckling hos barnet (Lange & Myrberg, 2005).

Zetterqvist Nelson (2000) skriver att många föräldrar verkar ha berättat för omgivningen om barnet, skolan och dyslexidiagnosen vid ett flertal tillfällen. James (1993) uttrycker en liknande uppfattning i sin studie *Childhood identities* där hon i intervjusituationen med föräldrar får ta del av berättelser om barnen som framstår som välrepeterade och framförda vid många tillfällen. De har en viktig historia att berätta som i vissa situationer varit avgörande vid utredningssituation och för att påverka beslut vid extra stöd på skolan.

Zetterqvist Nelson (2000) beskriver att diagnosen fyller en viktig funktion för föräldrarna i egenskap av tolkningsram och handlingsplan. Innan diagnosen blivit ett faktum för deras barn har det varit en mycket påfrestande tid för föräldrarna. De diagnostiska termerna visar sig vara användbara för att sätta ord på och tolka dessa uppslitande erfarenheter. Utredningen och diagnosen blir också inledningen på ett aktivt agerande hos föräldrarna, både i förhållande till barnet hemma och till skolan. Föräldrarna använder sig inte av diagnosen för att avsäga sig ansvar för barnets svårigheter utan för att tydliggöra föräldraskapets ansvar. Diagnosen är också användbar gentemot skolan för att förtydliga deras ansvar för barnets utveckling och för att bidra med råd och stöd till föräldrarna. Föräldrarna accepterar diagnosens faktum och efterfrågar ingen förklaring till varför det är som det är. Föräldrarna har fått ett ”språk”, med vars hjälp de kan uttrycka och förstå barnets tillstånd, vilket också innebär att förändringar kan börja ske.

2.10 Dyslexi ur ett pedagogperspektiv.

Det är viktigt att uppmärksamma elevens svårigheter tidigt och att sätta in stöd så fort som möjligt. Det är också viktigt att utreda elevens svårigheter för att på så vis hitta elevens starka sidor och för att undvika att eleven skapar en negativ självbild. Styrdokumentet är tydliga med att alla elever har rätt till stöd för att utvecklas. Det står i läroplanen att skolan har ett speciellt ansvar för de elever som har svårt att nå målen. Skolan ska hjälpa alla elever hitta deras bästa sätt att lära sig. (Utbildningsdepartementet, 1998), därför skall ett åtgärdsprogram upprättas. Ett åtgärdsprogram ska föregås av en pedagogisk kartläggning som är en förutsättning för att kunna formulera mål. Kartläggningen ska göras på individnivå, gruppnivå och organisationsnivå. I vissa fall behövs även en medicinsk, psykologisk och social kartläggning som komplement. Åtgärdsprogrammet ska göras tillsammans med elev och förälder. Delaktighet är viktigt för ett gott resultat. Uppföljningar med jämna mellanrum ska också genomföras (Skolverket, 2001:668).

Det finns många olika pedagogiska anvisningar för hur skolan ska arbeta med en dyslektiker. Viktigt är att komma ihåg att det finns olika former av dyslexi och att man måste hitta individens specifika svårigheter och arbeta utifrån dem. För pedagogen är det viktigt att utveckla en mångfald av strategier, undanröja hinder för lärande och delaktighet. Alla som arbetar med elever i svårigheter ska se dessa som ett gemensamt ansvar och se mångfald och olikheter som tillgångar (Ahlberg, 2001). Som pedagog bör man enligt Adler och Holmgren (2000) dela in hjälparbetet i tre delar.

Lindra följderna av dyslexin innebär att jobba med självbilden. Enskilt bör pedagogen ägna någon minut varje dag åt samtal med eleven. Hinner eleven utveckla en negativ självbild kommer eleven att undvika läsning och skrivning. Pedagogen ska inte undvika att prata om elevens svårigheter utan snarare sätta ord på dem och hjälpa eleven att hitta alternativa strategier.

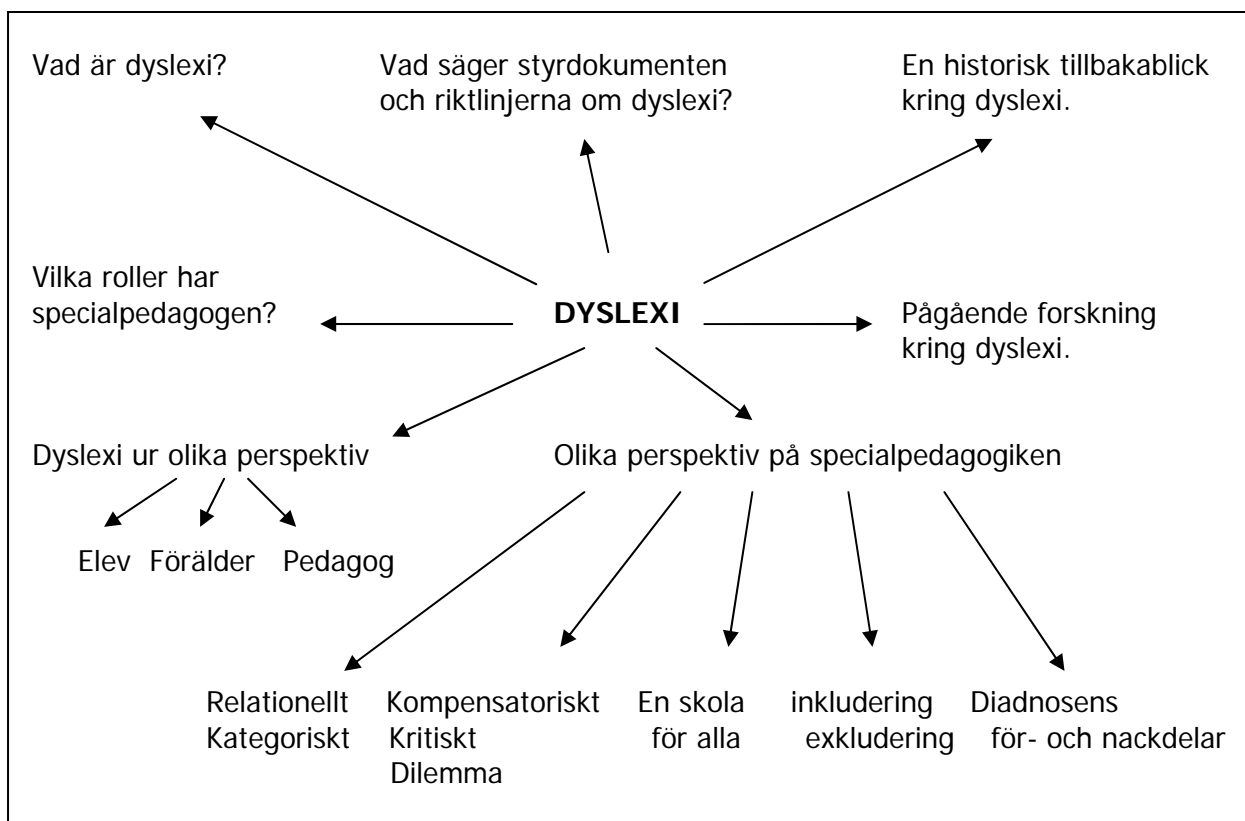
Att *kompensera* för problemen gör man genom exempelvis muntliga förhör, att eleven får tillgång till anteckningar, att eleven får extra tid med sina uppgifter och genom att till exempel använda sig av datorprogrammet Stava Rätt. Det kan också vara att använda sig av Daisyspelare eller ”bok och band”. I klassrumsmiljön ska eleven få hjälp att arbeta självständigt.

Reducera svårigheterna görs genom att träna svårigheterna under 20-30 min/dag. Detta ska ske enskilt. Det är inte effektivt att träna i grupp då olika elever har olika svårigheter och behöver olika hjälp (Adler & Holmgren, 2000). En viss tidsbestämd exkludering är av godo för eleven då eleven får möjlighet till riktat stöd enskilt med pedagog. Eleven ska också tidigt lära sig att bara jämföra med sig själv (Personlig kommunikation, Gerty Engh, 070309). Lärare med specialpedagogisk kompetens ska arbeta direkt med elever som har specifika svårigheter (Lange & Myrberg, 2005).

Konsensusprojektet (Lange & Myrberg, 2005) har sammanfattat olika forskares syn på ett framgångsrikt specialpedagogiskt arbetssätt. De menar att det är viktigt att alltid utgå från elevens kunskapsnivå. Genom att använda sig av olika metoder och material skall man upprätthålla intresset och motivationen för att träna att läsa och att skriva. För att nå bra resultat bör insatserna sättas in så tidigt som möjligt och följas upp och utvärderas kontinuerligt. Viktigt är att stimulera eleverna att hitta egna strategier för hur de lär sig bäst. Dataprogram i kombination med lärarstöd tas också upp som framgångsrika specialpedagogiska arbetssätt. Andra viktiga faktorer som nämns är kontinuitet och struktur i undervisningen. Avslutningsvis anses samverkan med hemmet som avgörande för att stödja elevens utveckling (Lange & Myrberg, 2005).

Lärarna måste vara intresserade av hela eleven och inte bara ämnesinriktade. I en oharmonisk miljö förvärras ofta dyslexin och de kan bli mentalt blockerade. Skolan ska möta eleven med förståelse och anpassad pedagogik och inte utgöra ett utgallringsverk som avstänger dyslektiker från en intressant och givande framtid. Får eleven vetskap om att den har de intellektuella förutsättningarna att klara av skolan ökar möjligheterna att göra just detta. Får man istället för höga förväntningar på sig finns det risk att eleven börjar tramsa och slutar utnyttja de resurser den faktiskt har. Det blir bara en enda kamp för att överleva skoldagen (Strömbom, 1999).

2.11 Mindmap över litteraturen samt en kort resumé av litteraturen.



Figur 2.3. Mindmap över litteraturen.

Litteraturen har gett oss en bild över begreppet dyslexi ur olika infallsvinklar. Vi inledde kapitlet med att förklara dyslexi, relationellt perspektiv och kategoriskt perspektiv kortfattat. Detta för att ge oss och läsarna en liten förförståelse inför resten av kapitlet och studien. Vi var också intresserade av att ta del av vad som står skrivet i de för oss pedagoger viktiga styrdokumentet och riktlinjerna. Begreppet dyslexi nämndes dock inte men istället tittade vi på barn i behov av särskilt stöd, där barn med diagnosen dyslexi rimligtvis bör återfinnas. Historien lär oss mycket om vår nutid, vilket fick oss att söka fakta om hur begreppet dyslexi vuxit fram. Naturligtvis forskade vi kring vad dyslexi egentligen är och vi tittade även lite på orsakerna bakom. Vad står forskningen idag var ett annat intressant område att belysa. Kanske kan man inom några år medicinera dyslexin. Hur ser forskningen på specialpedagogiken ur några olika perspektiv var en annan fråga som vi ställde oss. Vi sökte litteratur om relationellt och kategoriskt perspektiv, kompensatoriskt-, kritiskt, och dilemmaperspektivet, en skola för alla, inkludering och exkludering samt en polariserad debatt. Debatten handlar om egentligen hur skolan ser på eleven. Elever i behov av särskilt stöd eller elever med behov av särskilt stöd? Är eleven problemet eller är skolans miljö problemet? Ska eleven vara inkluderad eller exkluderad? Med andra ord är skolan en skola för alla? Utifrån dessa frågor sökte vi svar på vilken roll specialpedagogen spelar i skolan. Specialpedagogen har tre olika funktioner;

handledning, skolutveckling och undervisning. Vi kände också ett behov av att se närmare på vad forskningen säger om hur elever, deras föräldrar och pedagoger ser på begreppet dyslexi. När vi kommit så här långt så kände vi att vi hade tillräckligt med bakgrundsmaterial för att gå vidare med val av teori och metod.

3 TEORIER

I detta kapitel tar vi upp allmänt om teorier. Två för vår studie relevanta teorier presenteras, nämligen, teorin om det salutogena – KASAM, som utarbetats av Antonovsky och Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen. Syftet med denna studie är att undersöka hur högstadieselever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt studiens specialpedagoger upplever arbetet kring elever med denna diagnos samt granska huruvida skolan antar ett relationellt eller kategoriskt perspektiv på elever med denna diagnos. Antonovskys teorier kring hur människan klarar av att hantera det som händer runt omkring honom eller henne är av betydelse för oss när vi skall dra slutsatser kring hur högstadieselever i åk 7-9, elevers föräldrar och specialpedagoger upplever arbetet kring dessa elever. Vygotskys proximala utvecklingszon är viktig för att förstå barnets utveckling i samspelet med föräldrarna och pedagogerna.

3.1 Allmänt om teorier

Att ha utvecklade teorier, vilket innebär att ha förmågan att förklara och förstå forskningsresultat utifrån en begreppsram som gör data ”meningsfull”, är tecknet på en mogen vetenskap som har som mål att studera vissa fenomen. Dessa fenomen utgörs av de sociala relationernas dynamik, innehåll och sammanhang för samhällsforskare. En samhällsforskarens mål är att förklara och förstå den sociala världen (May, 2001). En kvalitativ forskare söker svar på sina frågor i den riktiga världen. De samlar in vad de ser, hör och läser ifrån människor, platser, händelser och aktiviteter. Målet är att generera ny kunskap som kan användas (Rossman & Rallis, 2003). För att kunna genomföra detta krävs att forskaren utvecklar och tillämpar samhällsteorier. Dessa teorier skall ge bränsle åt tänkandet, reflektioner som i sin tur hjälper till att fatta forskningsbeslut som gör att världen omkring oss blir meningsfull. Omvänt påverkas även samhällsforskarens teoretiserande av sina forskningsfarenheter och de resultat som nås. En ständig växelverkan råder mellan samhällsforskning och samhällsteori. När man forskar är det minst lika viktigt att reflektera över de antaganden som ligger till grund för forskningsprocessen som att ha förmågan att tillämpa datainsamlingsmetoder (May, 2001).

Teorier är ett av forskarens viktigaste verktyg för att tolka insamlad data. De är också till hjälp när forskaren kritiskt skall reflektera över den vetenskapliga praktiken. Teorierna bedöms med utgångspunkt i vilka problemfält de genererar och vilka nya insikter de förmedlar.

Pijl och van den Bos (1998) har i en artikel om specialpedagogik försökt förklara vad en teori är. De menar att en teori består av en samling hypoteser för att förklara praktiken och verkligheten. ”*A good theory makes it easier to make good decisions*” (s.108). Enligt Pijl och van den Bos (1998) finns det ingen riktig teori att luta sig mot inom specialpedagogiken. Specialpedagogiken får dra nytta av andra närliggande områden såsom ”*general educational or psychological theories*” (s. 115). Clark, Dyson och Millward (1998) bekräftar att det verkligen finns ett behov av en specialpedagogisk teori. Trots denna önskan, tvingas de konstatera, att om en sådan specialpedagogisk teori funnits skulle den kontinuerligt behöva omprövas då det sociala, historiska och kulturella sammanhanget hela tiden förändras (Clark, Dyson & Millward, 1998).

Vi måste ha i åtanke att de teoretiker vi har valt har gjort sina bedömningar från ett urval av källor, aktuella under sin tidsanda och sociala kultur, och avgöra om de är giltiga även i dagsläget. Antonovskys teori (2005) om det salutogena är ständigt aktuell och avgörande för hur barn och elever klarar av skolarbetet. Friskhetsfaktorer utgör grunden för teorin. Om ett barn i behov av särskilt stöd upplever en känsla av sammanhang (KASAM) får det positiva effekter i skolarbetet och på självbilden.

Samma tidlösa upplevelse har vi av Vygotskys teori (Imsen, 2000). Den bygger på det kontinuerliga samspelet som sker i personens miljö. Den yttre miljön spelar stor roll vid inläring och utveckling och all psykologisk utveckling tar sin utgångspunkt i ett gemensamt handlande, under ett samspel där personen lär sig att behärska dessa handlingar för att sedan kunna utföra dem själv (Imsen, 2000). Enligt Bråten (1998) menar Vygotsky att ett barns utveckling ses som summan av ett socialt samspel med föräldrar, syskon, kamrater och pedagoger.

3.2 Teorin om det salutogena – KASAM

Teorin om det salutogena har utarbetats av Aaron Antonovsky (1923-1994), professor i medicinsk sociologi, och handlar om olika friskhetsfaktorer. Teorin utvecklades under sjuttioalet efter att han forskat på varför vissa människor klarar motgångar bättre än andra. Lindström (1998) och Kumlin (1998) menar att Antonovsky var den som i motsats till andra forskare ansåg att det viktigaste var att studera varför vi människor över huvud taget klarar oss i denna värld. Det som är intressant är att veta varför vissa människor förblir friska (salutogenes) inte varför andra människor blir sjuka (patogenes). I boken "Hälsans mysterium" (2005) försöker Antonovsky förklara varför en del människor bättre klarar av att behålla sin hälsa trots att de utsätts för samma spänningar som andra blir sjuka av. Teorin fokuserar på friskhetsfaktorer som förklarar en god hälsa. För att vidmakthålla en god hälsa menar Antonovsky att "känslan av sammanhang" (KASAM) är avgörande. KASAM har en viktig betydelse för hur individen upplever sin omvärld och om det finns tilltro till att allt kommer att ordna sig.

Begreppet innefattar tre viktiga komponenter; *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. Om en människa har hög KASAM förväntar hon sig att de utmaningar hon ställs inför är förutsägbara eller att det åtminstone finns en stor chans att de kan utveckla sig så bra som möjligt.

- Begriplighet omfattar hur individen upplever det som sker, såväl med kroppen som i omvärlden. Individen skall kunna förstå olika situationer. Begriplighet handlar också om hur man upplever yttre och inre stimuli som förnuftsmässigt begripliga. Om informationen är ordnad, strukturerad och sammanhängande eller kaotisk, slumpmässig och oförklarlig.
- Hanterbarhet handlar dels om individens upplevelse av att det som sker är möjligt att hantera, dels om den grad hon upplever sig ha resurser till att möta de krav hon ställs inför utifrån de yttre och inre stimuli som hon bombarderas med.
- Meningsfullhet innehåller delaktighet i områden i livet som har betydelse både kognitivt och känslomässigt. Meningsfullhet handlar om i vilken utsträckning man känner att livet har känslomässig innebörd. Att problem man ställs inför är värda att investera energi i, är värda engagemang och är utmaningar som anses välkomna istället för att bli bördor. Att vara med och påverka sin livssituation ger livserfarenheter. (Antonovsky, 2005)

Meningsfullheten är den viktigaste delen i KASAM. Denna gör att människan förstår sin omvärld och kan använda de resurser som finns tillgängliga. Att vara stolt över det han eller hon gör och ha frihet att bestämma över sin arbetssituation ingår i känslan av meningsfullhet. Viktigt att individen själv eller någon nära formulerar problemen som skall lösas. Då är det troligt att han eller hon känner att de har de resurser som krävs för att lösa problemen. Resurser kan vara kunskaper, material, färdigheter, utrustning som individen har att tillgå men också inre resurser i form av tilltro till sin förmåga, självkänedom och upplevelse av social och kulturell tillhörighet.

Låg grad av KASAM innebär att det är få saker som betyder något för individen. Individen måste känna sig delaktig i de processer som bygger upp vardagen för att utveckla hög

KASAM. En stark KASAM är avgörande för framgångsrik hantering av livets alla med- och motgångar och för hälsans bevarande. Lindström (1998) beskriver KASAM som människornas sjätte sinne som är avgörande för att överleva och må bra.

Vi anser att Antonovskys salutogena teori är användbar i vår studie. Antonovskys teorier kring människans förmåga att anpassa sig utifrån olika situationer är viktiga för oss när vi skall dra slutsatser kring hur högstadielärover i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, elevens föräldrar och studiens specialpedagoger upplever arbetet kring elever med diagnosen dyslexi. Känner alla begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i detta gemensamma arbete?

3.3 Vygotskys proximala utvecklingszon

Lev Vygotsky utarbetade i början av förra århundradet teorin om den *proximala utvecklingszonen*. Denna teori tar sin utgångspunkt i att ett barns utveckling är helt beroende av den kulturella kontext barnet växer upp i. Bråten (1998) refererar till Vygotsky att ett barns utveckling ses som summan av ett socialt samspel med föräldrar, syskon, kamrater och pedagoger. Barnet erhåller i detta samspel språket. Detta blir ett verktyg som gör det möjligt för barnet att tolka och hantera omgivningen (Bråten, 1998).

Enligt Bråten menar Vygotsky att det är genom språket som barnet får en möjlighet att ta del av det sociala samspelet. Det handlar dels om att föra samtal med andra personer, dels om det samtal barnet för med sig själv vid lösande av olika problemsituationer. När barnet pratar med sig själv så hjälper det tänkandet. Språk och kultur är viktiga delar av barnets kognitiva utveckling. Utveckling och utbildning är beroende av varandra och därför är det av stor vikt hur pedagoger, föräldrar och äldre barn förhåller sig till barnets hela inlärningssituation och utveckling. En vuxen person eller ett äldre mer erfaret barn kan hjälpa barnet framåt i denna utveckling som kallas den *proximala utvecklingszonen*. Om barnet får möta rimliga krav och utmaningar klarar barnet av att genom egen ansträngning eller med lite stöd från en vuxen eller ett äldre barn att ta nästa utvecklingssteg. Ett barn lär sig i samspel med omgivningen, i det sociala sammanhanget och i den kultur barnet växer upp i. Det barnet kan göra idag i samspel med andra kan det göra själv imorgon. Detta innebär för skolans del att pedagoger, föräldrar och elever skall samspela med varandra för att öka möjligheterna för varje individ att tillägna sig nya kunskaper och förmågor. Människor i omgivningen skall genom att kontinuerligt ställa nya och lagom högt ställda mål stödja barnets utveckling. Barnet skall inte få lösningarna serverade, utan med god handledning och relevanta frågor, skall barnet själv intressera sig för att lösa uppgifterna i ett samspel med omgivningen (Bråten, 1998). Detta innebär att den undervisning som ligger endast lite före barnet är bra (Leimar, 1977).

Lindqvist (1999) refererar till Vygotsky att när barn själva klarar av att lösa problem befinner de sig inom sin egen aktuella utvecklingszon, men när de tar hjälp av andra personer för att lösa problem och utmaningar ligger barnet inom den proximala utvecklingszonen. Det är av betydelse att anpassa utmaningarna till dennes förmåga så att barnet kan växa ytterligare. Det är de vuxnas uppgift att utmana barnens tänkande och därmed lärande inom den proximala utvecklingszonen menar Vygotsky, enligt Lindqvist.

Språk och tanke utgör viktiga verktyg i denna utvecklingsprocess (Bråten, 1998). Vygotsky menar, enligt Bråten, att skrivna ord står för talade ord som i sin tur står för egenskaper, tankar och ting. Han säger också att för att bryta bokstavskoderna är det lättare om symbolerna och begreppen redan finns i barnets tankevärld och erfarenheter. Motivation krävs för att lära sig skriva och en förståelse vad skrift kan användas till (Leimar, 1977).

Vi har valt Vygotskys proximala utvecklingszon till vår studie då vi anser den vara av stor betydelse för att förstå ett barns utveckling. I vår studie vill vi se om det finns en dialog och

ett samspel mellan högstadieeleven i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, elevens förälder samt studiens specialpedagoger kring arbetet med elever med diagnosen dyslexi. Enligt Bråten (1998) menar Vygotsky att ett barns utveckling ses som summan av ett socialt samspel med föräldrar, syskon, kamrater och pedagoger.

4 METOD

I metodavsnittet behandlar vi allmänt olika möjliga metoder för studien och mer specifikt den metod vi själva valt till denna studie. Vi beskriver de urval vi gjort i valet av informanter. Ett avsnitt tar upp vikten av relevanta frågeställningar till informanterna. Vidare redogörs för själva genomförandet av de semistrukturerade intervjuerna, liksom hur vi sedan bearbetade de svar vi erhöll i intervjuerna. Avslutningsvis för vi ett resonemang kring hur tillförlitlig studien är och även de etiska aspekterna kring den.

4.1 Allmänt om metod

För att uppnå undersökningens syfte är det av största vikt att forskaren gör noggranna överväganden i valet av metod. Stukat (2005) menar vidare att det är viktigt att bedöma olika metoders lämplighet. Det är undersökningens syfte som måste styra valet av metod och det är viktigt att forskaren inte oreflekterat tar det tillvägagångssätt som verkar lättast eller som känns spontant rätt.

Några undersökningsmetoder som samtliga skulle kunna tillämpas inom denna studie är intervju, observation samt enkätundersökning.

När man väljer intervjuformen kan det vara för att förstå individperspektiv, fördjupa förståelsen kring något fenomen, skaffa beskrivande empiri eller till exempel för att samla insikter om människors tank (Rossmann & Rallis, 2003). För att välja intervjuformen och få en bra intervju krävs att intervjuaren har en kreativ frågeställning och att den som intervjuar är verkligt intresserad av respondenternas svar (Thomsson, 2002). En intervju kan vara mer eller mindre strukturerad och forskaren tillåts att göra subjektiva tolkningar i samband med tolkningen och bearbetningen av svaren. Under själva intervjun kan respondenterna tillåtas att utveckla sina tankar och erfarenheter och forskaren kan kontra med följdfrågor för att förtydliga innebörden i svaren. Detta faktum utgör att svaren ger data av kvalitativ art. Zetterqvist Nelson (2000) använder sig av en annan form av intervjuer som hon benämner "livsberättelser". Dessa går ut på att genom ett vanligt samtal med de hon intervjuar få fram deras åsikter i vitt skilda frågor. Genom att låta respondenterna själva komma in på samtalsämnet kan intervjuaren få mer ärliga svar. Denna metod har visat sig mycket framgångsrik men är också mycket tidskrävande. För att få dessa svar krävs återkommande samtal med respondenterna vilket resulterar i en mycket tidskrävande process.

Observationsmetoden är en mycket intressant metod som dock är tidskrävande och samtidigt ställer stora krav på en forskares objektivitet. Etnografen, forskaren, samlar in data genom att aktivt delta i den sociala världen. Som forskare måste du tillbringa lång tid i en för forskaren okänd miljö, etablera och upprätthålla relationer med människor som forskaren kanske inte har mycket gemensamt med och föra tidskrävande och noggranna anteckningar (May, 2001). Fördelen med denna metod är möjligheten till att faktiskt studera vad och hur människor gör. Stukat (2005) framhåller även forskarens möjlighet att studera icke verbala beteenden.

Enkätundersökningens fördel är att antalet respondenter kan vara så gått som obegränsat. Detta utgör i sin tur att resultatet som erhålls är kvantitativt och dessutom av högre generaliserbarhetsgrad. Att respondenterna inte styrs av någon som i en intervju kan ses som en ytterligare fördel samtidigt som forskaren inte kan vara säker på att frågorna och därmed svaren har uppfattats på rätt sätt (Stukat, 2005).

4.2 Metodval

Syfte med denna studie var att undersöka hur högstadiel elever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar och studiens specialpedagoger ser på arbetet kring eleverna med denna diagnos, studien skulle också granska huruvida skolan antar ett relationellt eller kategoriskt

perspektiv på elever med diagnosen dyslexi. Vi ansåg det lämpligast att genomföra en kvalitativ undersökning i intervjuform, därför intervjuer ger en inblick i personers erfarenheter, upplevelser, åsikter, attityder, känslor och drömmar (May, 2001). Vi använde oss uteslutande av semistrukturerade intervjuer där vi hade förberett ett antal frågor som vi ville ha svar på. Vi valde semistrukturerad intervjuform eftersom vi har goda erfarenheter av den sedan tidigare arbete (Dánilo, Thuresson & Welander, 2007) och för att den semistrukturerade intervjun skulle ge möjlighet åt respondenterna att utveckla sina tankar och idéer genom följdfrågor. Patel och Davidsson (2003) menar att det är av stor vikt att som intervjuare ge respondenterna möjligheter att svara med egna ord samt att använda sig av ett enkelt språk i intervjun så att respondenten förstår frågorna. Valet av metod beror på att det är en liten undersökning där vi vill kunna gå på djupet. Själva intervjun var dock flexibel och möjligheten för den intervjuade att utveckla sina egna tankegångar var stor (Denscombe, 2000). Genom att använda denna metod kunde vi fånga informanternas åsikter, upplevelser och erfarenheter kring undersökningsområdet.

Då vi genomför en kvalitativ studie ansåg vi att denna typ av intervju skulle tillgodose våra behov väl. En stor anledning till metodvalet var att många av respondenterna har dyslexi, elever som föräldrar. En enkät med text skulle då kunna utgöra ett hinder för dem att förstå frågorna. Skulle vi valt att genomföra studien i ett större perspektiv med målet att dra slutsatser som var mer generella hade metoder i form av enkäter varit mer lämpliga för att få ett större och mer jämförbart material. Problemet med en enkät, med dessa respondenter, är att man måste kunna erbjuda lässtöd för att kunna få tillförlitliga svar. Vi ansåg även att observationsmetoden inte skulle kunna ge svar på våra frågeställningar, därtill skulle den vara för tidskrävande. "Livsberättelser" var inte heller ett alternativ då dessa också skulle ta för mycket tid i anspråk.

4.3 Urval




Högstadieskolan som vi genomförde studien på är belägen i en liten kommun i södra Sverige. Skolan tar emot elever från både innerstad och landsbygd inom kommunen. Vi valde denna skola då den ligger geografiskt bra till. Ett annat skäl är att två av oss författare är anställda på skolan och vi önskar genom denna studie synliggöra skolans arbete med elever med diagnosen dyslexi samt väcka pedagogiska diskussioner med berörda personer. På skolan, med ca 450 elever, arbetar totalt ett sextiototal pedagoger varav ca sex tjänster utgörs av speciallärare/specialpedagoger. Två av dessa tjänster är knutna till en särskolegrupp och dessa pedagoger har vi därmed valt att exkludera från vår studie. Två av oss som genomför studien är anställda i den verksamhet vi undersöker. En är sedan 18 månader tjänstledig och har inte och kommer inte att involveras med de för undersökningen utvalda eleverna. Den andra författaren av denna studie arbetar inte i de arbetslag där dessa elever ingår. Utifrån de syften vi hade med denna undersökning valde vi därmed att göra intervjuer med de fyra pedagoger som arbetar med specialundervisningen kring elever med diagnosen dyslexi. Utbildningsbakgrunden är skiftande (se fig. 4.1). Två av pedagogerna är formellt behöriga med antingen en specialpedagogisk examen eller en speciallärarexamen. För att få så hög validitet som möjligt i denna studie ville vi gärna genomföra intervjun med övriga två pedagoger inom specialundervisningen trots avsaknad av specialpedagogisk vidareutbildning. För tydlighetens skull väljer vi fortsättningsvis att titulera samtliga intervjuade pedagoger för specialpedagoger. Anledningen till att vi valt att intervjua specialpedagogerna och inte klasslärarna till de berörda eleverna är vårt intresse för den specialpedagogiska yrkesrollen som vi själva studerar till.

Vi intervjuade fyra pedagoger som alla arbetar som speciallärare/specialpedagoger. Samtliga kommer i kontinuerlig kontakt med elever med diagnosen dyslexi. Dessa fyra specialpedagoger arbetar alla på något sätt med de tre eleverna med diagnosen dyslexi. Nedan kan läsas en schematisk bild där pedagogerna (SP) kortfattat presenteras.

SP1 Kvinna Mellanstadielärare. Speciallärare.  År i yrket: 33	SP2 Kvinna Grundskollärare 1-7.  År i yrket: 11	SP3 Kvinna Grundskollärare 1-7. Specialpedagog.  År i yrket: 15	SP4 Kvinna Gymnasielärare. Specialpedagog.  År i yrket: 3
--	--	--	--




Figur 4.1: Översikt av intervjuade specialpedagoger/speciallärare.

På skolan finns elva elever med diagnosen dyslexi. Av dessa är vi (eller har vi varit) involverade i åtta, genom att vi undervisar eller betygsätter dem. Det vore inte rätt ur ett etiskt perspektiv att låta dessa elever vara delaktiga i studien. Av de tre kvarvarande tackade samtliga ja till undersökningen. Vi tillfrågade dem muntligt och därefter skickade vi hem ett missivbrev där vi också fick föräldrarnas tillåtelse till att intervjua deras barn. Dessa elever går alla på högstadiet och vi har ingen relation till dessa elever. I schemat som följer beskrivs eleverna mer utförligt.

E1 Kille Utredd år: åk 4 Ålder: 14 år Pappa dyslexi. 	E2 Tjej Utredd år: åk 4 Ålder: 14 år Mamma dyslexi. 	E3 Tjej Utredd år: åk 4 Ålder: 15 år 
--	---	---

Figur 4.2: Översikt av intervjuade elever med diagnosen dyslexi.

Vi genomförde även intervjuer med en förälder till respektive elev. Föräldrarna fick själva välja vem av dem som skulle bli intervjuad efter att de samtyckt till intervjun via missivbrevet som de fick hemskickat. Samtliga tre familjer valde att låta mamman ställa upp i intervjun.

F1 Mamma  Yrke: Chef inom vården	F2 Mamma  Yrke: Förskollärare.	F3 Mamma  Yrke: Boendestödjure.
--	--	---

Figur 4.3: Översikt av intervjuade föräldrar till barnen i föregående schema.

4.4 Pilotstudie

För att skapa oss en uppfattning om intervjufrågornas karaktär och konstruktion genomförde vi en pilotstudie. Pilotstudien skulle ligga till grund för kommande intervjuer. Patel och Davidsson (1994) rekommenderar forskaren att göra en pilotstudie för att undersöka om de tänkta frågorna är väl formulerade och svarar mot undersökningens syfte. Vi valde att genomföra en intervju med, en specialpedagog, en elev och en förälder. I de olika intervjuerna använde vi oss av olika inspelningsmedier, dator, mp3 och kassettbandspelare. När vi använde kassettbandspelare tyckte eleven att det kändes lite olustigt att sitta och prata med en mikrofon. I användandet av dator fungerade inte inkopplingarna och även här upplevdes mikrofonen som ett hinder. I den tredje intervjun använde vi oss av mp3 spelare. Den intervjuade tyckte det var smidigt och upplevde inte att den var ett hinder. ”Man ser inte inspelningsapparaten, inga mikrofoner och sladdar” (specialpedagog 2). I pilotstudien kom det fram att vi var tvungna att komplettera våra frågor angående stöd i klassrummet eller stöd utanför. Utöver dessa ändringar fann vi att frågorna var relevanta för det syfte vi formulerat för studien. Vi bestämde oss också för att spela in alla intervjuer med mp3 spelare.

4.5 Frågeställningar

Vi lade stor vikt vid att utforma våra intervjufrågor efter att vi läst in oss på litteraturen. Att dessa skulle gå hand i hand med undersökningens syfte var för oss mycket väsentligt. Då vi valt att genomföra intervjuer med tre olika kategorier respondenter; elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar samt specialpedagoger, var det av stor vikt att svaren på de intervjufrågor som användes senare kunde jämföras mellan de olika kategorierna respondenter. Intervjufrågorna är som bilaga nr: 1 i detta arbete.

4.6 Genomförande

Till de specialpedagoger som vi önskade att intervjua skickade vi ett missivbrev där vi förklarade våra syften med studien (bilaga 1) Därefter tog vi personlig kontakt med dem för att boka tid för intervjuerna. När vi fick tillbaka missivbreven var det en pedagog (SP3) som tackade nej till intervju på grund av tidsbrist. Hon kände att hon inte riktigt hann delta i en intervju. Detta skapade ett problem för oss eftersom vi var intresserade av hela pedagogstyrkan. Genom ett personligt samtal med denna specialpedagog kom vi överens om att denna person skulle få svara på intervjufrågorna skriftligt. Efter ett övervägande godtog vi detta. Vi ansåg att det var bättre att få in svar från alla även om ett kom skriftligt.

Eleverna valdes utifrån det faktum att de går på den undersökta skolan samt att de har en diagnostiserad dyslexi. Eleverna tillfrågades av oss om de ville delta i undersökningen, ett skriftligt brev med syfte och information skickades hem för godkännande av studien (bilaga 3). För att vara säker på att eleverna var rätt informerade om studien bokade vi en tid med dem där mål och syfte presenterades noga. I brevet som gick hem inbjöd vi föräldrarna att delta i studien. Vi använde samma brev för föräldrar och elever. Elevernas föräldrar kontaktades sedan i hopp om att de också skulle ställa upp i undersökningen. Samtliga föräldrar till de utvalda eleverna tackade ja till att delta i undersökningen.

Intervjuerna med specialpedagogerna genomfördes på deras arbetsplats. Intervjuerna med eleverna genomfördes under skoltid på deras skola. Intervjuerna med föräldrarna genomfördes i deras hem. Vi valde att bara vara en intervjuare vid varje intervjutillfälle och av tidsskäl var vi tvungna att dela upp intervjuerna mellan oss författare. Vi var medvetna om att tolkningarna av intervjuerna försvårades då inte en och samma person skötte intervjuerna (Kvale, 1997). Detta beslut fattades utifrån att vi trodde oss veta att eleverna skulle uppleva intervjun mindre påfrestande om det bara var eleven och intervjuaren i rummet vid intervjutillfället.

Intervjuerna varade i 20-40 minuter och spelades, med respondenternas godkännande, in med hjälp av en digital lagringsenhet, för att senare kunna transkriberas och i en förlängning analyseras och jämföras. Att spela in intervjuerna gjordes för att få en fullständig dokumentation av det talade ordet (Denscombe, 2000). Att inte anteckna under intervjun var av största vikt för att som samtalsledare kunna vara fokuserad under själva intervjun.

Vi valde, efter övervägande, att inte låta informanterna få ta del av intervjufrågorna innan intervjuerna. Detta för att vi ville ha så spontana svar som möjligt. De intervjuade var införstådda med vad intervjuerna skulle handla om då vi i en initial kontakt förklarade syftet med studien. Vi valde att SP3 fick svara på intervjufrågorna skriftligt eftersom hon ansåg sig inte ha möjlighet till att medverka i en intervju. SP3 fick identiska frågor via e-post och skickade sedan svaren via e-post.

4.7 Databearbetning

Således har tio intervjuer genomförts och samtliga intervjuer, förutom den som besvarades skriftligt, spelades in för att enklare kunna fokusera på själva intervjun. Ytterligare fördel med ljudupptagning är att vi därmed får en fullständig dokumentation av vad som verkligen sägs. Direkt efter intervjuerna transkriberades dessa för att därefter gemensamt kunna tolka och analysera intervjuerna. Innan själva intervjutillfället hade vi förberett frågorna för att de skulle vara lätta att förstå av den intervjuade, vilket enligt Thomsson (2002) är viktigt.

I en kvalitativ studie som denna är tolkningen av informanternas svar en mycket viktig del. Tolkningen av intervjusvaren sker i flera steg, dels under själv intervjun, dels under transkriberingsprocessen och dessutom under analysfasen. Utifrån detta är det viktigt att påminna sig själv om att det är just tolkningar och att som forskare försöka anamma ett så objektivi förhållningssätt som möjligt (Kvale, 1997).

Intervjuerna skrevs omedelbart efter intervjutillfällena ut i fulltext för att sedan användas i sin helhet i ett jämförande syfte med de övriga utskrivna intervjuerna. Den skriftligt besvarade intervjun behövde vi inte själva skriva ut då den redan var i fulltext. Denna kommande fas där svaren skulle ställas mot varandra, jämföras och dra eventuella paralleller eller motstridiga budskap är en förhållandevis stor del av en kvalitativ forskningsstudie.

Efter transkriberingen av materialet analyserade vi respondenternas svar och delade in dem efter intervjufrågorna. Vid transkriberingen använde vi oss inte av någon meningskoncentrering, för att vi ville få ner ordagrant vad våra respondenter sagt. Först vid sammansättningen av resultatet använde vi oss delvis av meningskoncentrering för att få en begriplig bild av svar som ibland innehöll väldigt dåliga formuleringar.

Transkribering av de bandade intervjuerna var en förutsättning för att göra oss förtroliga med det insamlade materialet. Enligt Rossman och Rallis (2003, s. 281) skall forskaren ”read, reread, and once more read through the data”.

4.8 Tillförlitlighet

Validitet och reliabilitet har sitt ursprung i de kvantitativa studiernas metodbeskrivningar för att visa på tillförlitlighet i studien. Vid en studie får det inte ske någon form av en slump utan vid en ny undersökning skall samma resultat ges (Troost, 2005). Troost menar att detta är nästan omöjligt i en kvalitativ studie på grund av de fyra komponenterna som reliabiliteten innefattar; *precision, kongruens, konstans och objektivitet*. Detta innebär att det skall finnas likheter i intervjuarens sätt att ställa frågor, registrera svaren och att förändringen i tiden inte har påverkat attityder kring de frågor som ställs. Denscombe (2000) beskriver vad det reliabla värdet ligger i med en kvalitativ undersökning. Han förklarar att det är viktigt att tydligt visa

på studiens syfte och teori, hur forskningen har genomförts och hur urvalen har gjorts. Bell (2000) beskriver validiteten med vikten av att de frågor som ställs mäter det som intervjuaren avsett att mäta. I kvalitativa intervjuer är det enligt Trost (2005) viktigt att förstå vad den intervjuade menar med de svar som ges, att de etiska aspekterna är tydliga och att vi som forskare är medvetna om den påverkan vi har på undersökningen.

Som vi tidigare skrev var det viktigt att komma ihåg att tolkningen av intervju svaren var just en tolkning. Att medvetandegöra detta och att ha detta i åtanke under och efter intervjun var av största vikt för att få ett forskningsresultat med hög validitet (Kvale, 1997).

För att få ett tillförlitligt resultat var det viktigt att hela processen följdes av noggrannhet. Intervjuerna var självfallet mycket viktiga i en kvalitativ studie. För att respondenterna skulle ge öppna och ärliga svar var det viktigt att försöka skapa en trygg atmosfär under själva intervjun. Av denna anledning ville vi utföra intervjuerna i en miljö som kändes trygg för respondenterna. Specialpedagogerna och eleverna intervjuades på skolan och elevernas föräldrar i deras hemmiljö. Stukat (2005) påpekar att man bör vara medveten om att respondenterna av olika anledningar kanske inte svarar helt ärligt. Är ämnet känsligt som det i detta fall med stor sannolikhet är för både elever och deras föräldrar är det möjligt att inte hela sanningen kommer fram. Vi skrev tidigare om att eleverna ofta kan ha fått en negativ självbild och att skoltiden kan ha upplevts jobbig, detta faktum kan påverka intervju svaren. Det är inte heller omöjligt att anta att föräldrarna kan ta på sig viss skuld till deras barns dyslexidiagnos. Intervjuerna med specialpedagogerna kan ur deras synvinkel tolkas som ett förhör av deras yrkeskunskaper. Dessa fakta kan ge svar som inte alltid överensstämmer med verkligheten. Viktigt under intervjun är att frågorna är tydliga för att inte misstolkas av informanterna (Thomsson, 2002). För att undvika att svaren i sin tur missuppfattas av intervjuaren kan denne återge svaren för att få direkt respons på huruvida svaren uppfattats korrekt (Stukat, 2005).

Huruvida studien var reliabel, det vill säga tillförlitlig, påverkas dels av den metod vi använt oss av, intervjun, samt återigen av att svaren i sin tur tolkas av forskaren och därmed är av högst subjektiv karaktär. Den påverkas också av det faktum att två av författarna även i fortsättningen skall arbeta på denna arbetsplats. Frågan är om vi skulle få med denna studie helt överensstämmande svar på en för oss helt okänd skola. Då undersökningsgruppen består av tre till fyra personer ur varje kategori är det omöjligt att hävda att svaren är generaliserbara. Resultatet speglar därmed inte mer än förhållandena i den undersökta gruppen.

4.9 Etik

Denscombe (2000) rekommenderar att man som forskare försöker minimera sin påverkan på resultaten genom att hålla en så passiv och neutral hållning som möjligt under intervjun. Vi har i studien försökt att följa dessa råd. Forskaren får inte manipulera resultaten så att de passar hans eller hennes värderingar (Thuren, 2007). Svårigheten för oss i denna studie har varit att två av oss arbetar på berörd skola. Vi arbetar tillsammans med övriga specialpedagoger på skolan. Tiller (1999) skriver att det är viktigt att hålla sig så objektiv som möjligt under intervjuerna och även under analysen. Vår ansats har dock ändå varit att hålla oss så objektiva och värderingsfria som möjligt är.

Samtliga intervju personer informerades i inbjudan till deltagandet i intervjuerna och innan intervjuerna påbörjades om Vetenskapsrådets (1990) forskningsetiska principer och rekommendationer. SP3 som svarade skriftligt fick även hon ta del av de forskningsetiska principerna och rekommendationerna, dels via missivbrevet och dels via e-post i samband med intervjufrågorna. Samtliga valde att ställa upp på intervjuerna. En fråga vi kan ställa oss är om alla upplevde det som frivilligt med tanke på att, som tidigare nämnts, två av oss arbetar på samma skola som de fyra specialpedagogerna.

Informationskravet

Informationskravet innebär att vi informerade de av arbetet berörda vårt syfte med arbetet och intervjuerna. Forskaren ska informera både deltagare och uppgiftslämnare om vilka deras uppgifter kommer att vara i studien och vilka villkor som gäller. Vilka som är ansvariga för studien, syftet med den och hur genomförandet sker ska informanterna få veta om. Eventuella obehag och risker skall redovisas och deltagandet skall vara frivilligt. Hur informationen skall användas och hur resultatet kommer att redovisas skall om möjligt komma till informanternas kännedom. Alla intervjuade personer erbjuds att ta del av arbetet i pappersformat eller i elektronisk kopia. Eleverna erbjuds också att få arbetet inlagt i datorn för att kunna utnyttja talsyntes för uppläsandet av arbetet. All denna information skall ges muntligt eller skriftligt (Vetenskapsrådet, 1990).

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i en undersökning har rätt att själva bestämma sin medverkan och att de när som helst kan välja att dra sig ur studien. Detta informerade vi informanterna tydligt om i missivbrevet. Sker detta kan forskaren fortfarande använda sig av det insamlade materialet om det är av nytta för studien, under förutsättning att informanten är helt oidentifierad. Informanten skall inte vara i beroendeställning till någon av dem som bedriver studien så att informanten i ett senare skede får nackdelar i sin relation till den som utför studien (Vetenskapsrådet, 1990).

Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär att vi skyddar personuppgifter och konfidentiella handlingar så att obehöriga inte får tillträde till dessa. Detta har att göra med offentlighet och sekretess. Behandlar studien etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör en tystnadspliktblankett undertecknas. Vi poängterade även vikten av att vi som intervjuare har tystnadsplikt och att man inte kommer att kunna identifieras under arbetets gång eller i det färdiga materialet. Citat kommer att oidentifieras och eventuella namn som används i studien är ersatta med koder (Vetenskapsrådet, 1990).

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet innebär att vårt inspelade material bara kommer att användas i studien och inget annat. Detta material får alltså inte användas eller lånas ut för andra syften. De intervjuade informerades i samband med intervjun att utskrifter av intervju och bandupptagningar skulle förstöras i och med att arbetet var färdigt (Vetenskapsrådet, 1990). Viktigt är också att referera exakt till intervjuerna och inte konstruera egen fakta (Närvänen, 1999). Forskare har ett vetenskapligt ansvar inför sin profession och sina undersökningspersoner så ett arbete tar fram kunskap som är värd att veta och som är kontrollerad och verifierad (Kvale, 1997).

Dessa fyra krav är till för att skydda respondenternas identitet så att känsligt och privat material inte kommer till allmän kännedom. May (2001) lyfter fram både förespråkare för de etiska reglerna och kritikerna som menar att kraven är orimliga och att det kan hindra att många viktiga och intressanta områden inte belyses av forskare.

5. RESULTAT OCH ANALYS

5.1 Sammanfattning av intervjuer med efterföljande analys.




Under denna rubrik behandlar vi de olika respondentgruppernas svar på de intervjufrågor som framgår av bilaga tre. För enkelhetens skull har vi valt att förkorta ordet elev med ett E, förälder med ett F och specialpedagog med SP samt att ge var och en av dessa ett nummer. Detta resulterar således i titlar som exempelvis E1, F2 och SP3.

Inledningsvis presenterar vi de olika gruppernas svar i form av var sin tabell där svaren går att jämföras mellan samtliga respondenter inom samma grupp. Innehållet i dessa svar utgör utdrag ur respondenternas svar i form av meningskoncentrering.




För att tydliggöra och belysa de olika respondentgruppernas svar, samt för att möjliggöra för läsaren att ställa dessa mot varandra i ett jämförande syfte, lyfter vi återigen fram ett par talande citat från olika respondenter innan vi avslutningsvis gör en kort analys av respondenternas svar under respektive fråga.

Totalt behandlar detta kapitel åtta frågeställningar som vi genom citat och analys försöker besvara. En djupare och mer ingående analys av resultatet, där vi dessutom presenterar våra egna åsikter, följer i diskussionskapitlet. För övrigt har vi valt att utelämna visst innehåll ur intervjuerna då nedanstående resultat, enligt vår åsikt, skulle bli allt för tungläst. Utifrån detta har vi sammanställt följande:

5.2 Sammanställning av elevernas intervju svar.





	E1 Kille	E2 Tjej	E3 Tjej
	Utredd år: åk 4 Ålder: 14 år Pappa dyslexi. 	Utredd år: åk 4 Ålder: 14 år Mamma dyslexi 	Utredd år: åk 4 Ålder: 15 år 
1. Vad är dyslexi?	Svårt för att läsa och skriva.	När man har svårigheter med läs- och skrivsvårigheter.	Läsvårigheter och skrivsvårigheter. Koncentrationssvårigheter.
2. Vilka metoder och hjälpmedel anser du vara lämpliga i arbetet kring elever med diagnosen dyslexi?	Att jag får lyssna på mycket. Dator och liten grupp, muntliga prov.	Att <i>SP4</i> skriver upp frågor i boken som gör det lättare för mig att öva in det. Jag har lättare material i NO sen har jag inspelat på data.	När jag får jobba själv och inga andra runt omkring stör mig. När man inte gör allt så snabbt för då hänger jag inte med. Jag behöver hjälp för att förstå frågor till exempel lästa i matten. Jag vet inte vilka tal man ska gånga av alla tal i uppgiften. När jag läser själv så blir det bara fel. Jag sitter en del vid datorn nu, men inte när jag var mindre.
3. Sker stödundervisningen i eller utanför klassrummet?	Både och. <i>(hur upplever du att få hjälp inne i klassrummet?)</i> Bra. <i>(På vilket sätt är det bra?)</i> Man kan vara i klassen men ändå få lite extra hjälp <i>(och hjälp utanför klassrummet?)</i> Det är också bra <i>(På vilket sätt är det också bra?)</i> Hmmm, ja det är lugnare.	Både och. Svenska har jag i klassrummet, engelska utanför. Det är bra att vara i klassrummet då får jag ändå vara med mina kompisar. <i>(och när du är utanför klassrummet?)</i> Att jag får lite mer hjälp, alltså det är viss skillnad, där kan man prata lite högre också och prata om andra grejer än vad man egentligen kan göra i klassrummet.	Jag får mest hjälp utanför. Det är lättare att koncentrera sig när man är i en liten grupp. Jag har alltid varit i liten grupp och har aldrig känt mig utpekad av det.
4. Hur ofta träffas skolan och hemmet för att diskutera arbetet kring eleven?	En till två gånger om året.	En till två gånger per år.	Det var ju oftare än de andra. Vanligast är väl en gång per termin. Jag är fler. Två eller tre gånger per termin.
5. Vilka rättigheter har eleven med diagnosen dyslexi?	Vet ej.	Asså jag vet inte riktigt vilka rättigheter, det är mest mamma som håller koll på det, jag vet att jag har rätt till extra hjälp i engelska och svenska.	Att få göra proven hos andra. Att få göra muntligt. Att få läshjälp.
6. Hur upplevde du det att få diagnosen dyslexi?	Tråkigt.	Jag kommer faktiskt inte riktigt ihåg hur jag upplevde det. Jag tyckte inte att det var särskilt roligt att få reda på det.	Jag har nog aldrig tänkt så mycket på det. Jag har alltid haft svårt i skolan. Så här är det. När mamma blev ledsen så fattade inte jag varför hon var det.

5.3 Sammanställning av föräldrarnas intervju svar.

	Förälder 1	Förälder 2	Förälder 3
	Mamma 	Mamma 	Mamma 
	Yrke: Chef inom vården	Yrke: Förskollärare.	Yrke: Boendestödjare.
1. Vad är dyslexi?	Svårigheter med att skriva och läsa.	Att tappa ändelser på ord, dubbelteckning. Ett socialt handikapp när man är liten, man ska ju inte sticka ut, vara annorlunda, få en stämpel på att man är dum i huvudet. Det viktiga är att få förståelse för dyslexin. Att man faktiskt kan det, men att man glömmer det på vägen.	Att det tar lång tid att läsa. Svårt att förstå vad man läser. Att inte tycka att det är roligt att läsa. Läsnigen har man ju med sig vad man än ska göra.
2. Vilka metoder och hjälpmedel anser du vara lämpliga i arbetet kring elever med diagnosen dyslexi?	Idag har han dator med talsyntes. Det är hans största hjälpmedel. Muntliga prov har han och längre tid. Ibland får han kopior på anteckningar. Vissa böcker har han på skiva. En del får han på usb-minne. Det fungerar bra nu. I något ämne tog det längre tid innan han fick hjälp och det märktes på resultaten.	Att våga gå utanför ramarna och se individen, vad som passar den. Att hänga upp undervisningen på lite andra saker. Lyssna, berätta mer, experiment. Jag skulle önska att man kunde hoppa tavlan och att man använde sig mer av färdiga stencilerna. Via vårt försäkringsbolag så fick vi bidrag till en bärbar dator så det har hon nu. Hon börjar ta till den mer och mer nu. Hon har längre tid vid prov och får sitta den tid hon behöver. Hon får frågorna upplästa för sig. Hon skulle vilja få stencilerna istället för att behöva be kompiserna om att få det skrivet. "De tror att jag är dum i huvudet eftersom jag inte kan skriva själv"	De som har koncentrationssvårigheter, om nu alla har det, måste få vara för sig själva. Hon lär sig genom att lyssna.
3. Sker stödundervisningen i eller utanför klassrummet?	Det mesta får han i den mindre gruppen. När han är i storklass så klarar han av att vara det. Jag tycker att det verkar fungera bra.	Hon får både och. Det är enbart positivt att hon får gå iväg och få hjälp eftersom hon alltid gått dit med gått mod. Att få det här lugnet.	Det mesta är väl utanför klassrummet. Det känns bra eftersom hon själv är nöjd. Jag vet ju att hon behöver lugn och ro.
4. Hur ofta träffas skolan och hemmet för att diskutera arbetet kring eleven?	En gång per termin är det väl nu men när han gick i lägre klasser så var det två.	I sjuan träffades vi en fyra fem gånger under den perioden. I åttan har vi hållit det till de vanliga utvecklings-samtalen eftersom det gått så bra som det gjort. Sedan blev det en elevvårds-konferens. Den handlade om hur man bedömer en elev från lärare till lärare. I sjuan var hon godkänd i alla ämnen men nu är hon IG i engelska helt plötsligt, vilket hon var långt ifrån för ett par månader sedan med en annan lärare. Nu får vi se vad det blir för betyg till jul annars får vi ta nya tag efter jul.	Är det två eller tre gånger per termin...

<p>5. Vilka rättigheter har eleven med diagnosen dyslexi?</p>	<p>Han har ju rättighet till muntliga prov och längre tid. Att få stöd och hjälp av speciallärare. Vidare sedan när han ska ta körkort.</p>	<p>Det har jag aldrig funderat över... Jag anser att hon har all världens rättigheter. Att kunna få MVG fast man sitter i den lilla gruppen och inte bara G. Hon har väl samma rättigheter som alla andra, hoppas jag.</p>	<p>Att få tid på sig. Att få uppläst.</p>
<p>6. Hur upplevde ditt barn det att få diagnosen dyslexi?</p>	<p>Han har nog inte upplevt det som något speciellt, faktiskt. Han tyckte det var helt okej att göra utredningen. Han har alltid tyckt att det varit okej att gå i liten grupp och gå ifrån klassen.</p>	<p>Det var jätteskönt för henne att få diagnosen. Innan dess var det kämpigt för henne. Hon gick i tårar och hon fick aldrig visa det hon var bra på. Hon kämpade. I nollan fick de rita ett självporträtt och skriva vad de tyckte om att göra. Hon skrev skolarbete. Hon såg så mycket fram emot detta. Detta skulle bli toppen och efter hand så falnade det undan liksom. Lågan slocknade så det fanns knappt glöd kvar när vi väl fick hjälp.</p>	<p>Det vet jag faktiskt inte. Det kan jag inte säga.</p>
<p>7. Hur upplevde du att ditt barn fick diagnosen dyslexi?</p>	<p>Jag tyckte det kändes bra att få reda på det eftersom jag hade märkt att han hade det svårt i skolan. Med kunskaper och så. Jag kände att jag mer kunde trycka på så att han fick extrahjälp. Jag hade tryckt på innan med, men nu hade han liksom mer rätt till det.</p>	<p>Som en lättnad. Som en bekräftelse på något som jag redan visste men ingen annan trodde. Det kändes mycket skönt. Det var jättemycket bråk med läxor och konflikter med skolan. Papper som kom hem från skolan om hennes sätt att vara i skolan. Hon var lat och bortskämd. Fick också en bekräftelse på att jag själv har dyslexi.</p>	<p>Det var rätt skönt att få veta att det var något som inte stämde, något som hon själv inte kunde hjälpa. För innan så var vi alltid ovänner när vi skulle göra läxorna. Vi satt där vid köksbordet och hon satt där på stolen på alla håll och kanter. Och ingenting hände. Vi kunde hålla på i timmar och det hände ingenting.</p>
<p>8. Har du fått kämpa för att få stöd för ditt barn?</p>	<p>Jag ville ju verkligen att han skulle få komma till läs och skrivstugan och få en utredning. Det tog ju lite tid och så här i efterhand kan man ju önska att han fått utredningen tidigare. Man har ju träffat på olika personal som har olika mycket kunskaper om dyslexi. Man har ju inte själv så mycket kunskaper. Det har ju känts bra när man märkt att läraren haft kunskaper för då har man ju fått draghjälp.</p>	<p>Jag fick slåss mot alla. Det började redan när hon var tre år och inte hade börjat prata rent. När hon var fyra tjatade jag mig till att få komma till logoped. Logopeden tyckte inte att det fanns något att ta på för hon var framåt och väldigt social och ambitiös. Logopeden tyckte det var en mognadssak. I nollan började vissa läsa några ord och i ettan sprang alla förbi och hon kunde ännu inte skilja på en och ett, de, den och dem och det hade hon inte lärt sig i tvåan heller. Då tyckte jag att det var fara på färde, men de tyckte bara att det var en mognadssak, hon är ambitiös, lite bortskämd, ensambarn. I tredje klass skar det sig fullständigt med läraren. För henne med koncentrations-svårigheter så blev det rena kaoset. Hon tog inte in något alls. Hon blev det lilla barnet, clownen och hävdade sig på det viset. Vi blev inkallade till extramöten och jag krävde möten. Problemet var att min man köpte skolans prat om att hon var lat, bortskämd, omogen. En dag blev jag så förbannad så att jag själv ringde till läs- och skrivstugan.</p>	<p>Jag har inte fått kämpa så mycket för det kom rätt naturligt. Fick kämpa lite för de ville hela tiden att hon skulle gå om klasserna. De ville redan att hon skulle gå om tvåan eller om det var trean. Vi ställdes då inför det valet. Alla andra ville att hon skulle gå om men vi kände att då skulle hon tappa alla sina kompisar. Det fanns inga nya kompisar i närheten om hon skulle ha gått om. Alla bodde i ...och det kändes synd att hon skulle tappa det sociala. Så här i efterhand hade det nog inte gjorts någon skillnad. Hon får ta igen det här i slutänden och gå ett fjärde år på gymnasiet. De kommer ändå att splittras efter studenten. Det beslutet var lite kämpigt för vi visste ju inte om vi gjorde rätt. Sen fick hon så mycket hjälp hela tiden. Vi behövde inte tjata. Hon gick ifrån till liten grupp. Det behövde hon för koncentrationen.</p>

5.4 Sammanställning av specialpedagogernas intervjusvar.

	SP1 Kvinna	SP2 Kvinna	SP3 Kvinna	SP4 Kvinna
	<p>Mellanstadielärare. Speciallärare.</p>  <p>År i yrket: 33</p>	<p>Grundskollärare 1-7.</p>  <p>År i yrket: 11</p>	<p>Grundskollärare 1-7.Special- pedagog.</p>  <p>År i yrket: 15</p>	<p>Gymnasielärare. Genomför special- pedagogutbildning</p>  <p>År i yrket: 3</p>
1. Vad är dyslexi?	<p>Dyslexi är specifika läs- och skrivsvårigheter där man kan se tydliga skillnader mellan elevens intelligens om man får säga så och läsförmåga. Intelligensen ligger högre än läsförmågan.</p>	<p>Läs och skrivsvårigheter.</p>	<p>Dyslexi är en dysfunktion i den fonologiska medvetenheten, dvs. förmågan att sekvensera och koppla ord till symbol. Det är när ordavkodningen inte blir automatiserad och när läsförmågan inte står i proportion till personens inlärningsförmåga inom andra områden.</p>	<p>Det är en diagnos man kan få för att man har svårt med att förstå text, svårt för att läsa, svårt att stava.</p>
2. Vilka metoder och hjälpmedel anser du vara lämpliga i arbetet kring elever med diagnosen dyslexi?	<p>Liten grupp och långsamt tempo, förklara tydligt. Läslinjal, bok och band, dator med talsyntes, laborativt material i matte. De ska ha rätt till inläst material, förlängd provtid och även få muntliga prov, proven upplästa och skriva själva eller att läraren skriver åt dem.</p>	<p>Struktur och tydlighet. En del lyssnar sig till informationen, en del vill ha det uppläst. Vissa vill försöka läsa och skriva själva.</p>	<p>Det är mycket beroende på av vad eleven själv upplever som svårt och jobbigt. Först försöker jag arbeta med den fonologiska biten. Jag kan arbeta med stavningsregler med de elever som kan ta till sig det. Jag tycker att det är viktigt att arbeta med den grammatiska och innehållsmässiga biten och försöka hitta elevens starka sidor. Jag ser till att eleven kan kompensera för sina bekymmer. Många gånger har dessa elever bekymmer med arbetsminnet och behöver lära sig strategier för hur de ska komma ihåg. Ju äldre barnet blir, ju mer tar den kompensatoriska biten över. Datorer och olika läshjälpsprogram, såsom talsyntes, rättstavningsprogram och ordprediktioner. Man får dock inte glömma den personliga vuxenkontakten som är nog så viktig för att dessa elever ska orka arbeta.</p>	<p>Ibland får de inläst material, de kan även få lättare texter. Jag hjälper dem att läsa om det behövs hjälper dem att tolka om de inte förstår vad det står i texten. Talsyntes använder vi och så beror det på om man kan räkna mig som ett hjälpmedel för dem.</p>

<p>3. Sker stödundervisningen i eller utanför klassrummet?</p>	<p>Utanför klassrummet. Bra med annan miljö, att sitta i mindre grupp, tillgång till specialmaterial.</p>	<p>I klassrummet (Och vad tycker du om det?) Jag tycker att det funkar hur bra som... Men jag kan kanske inte eeeee, det beror på vilka grupper, nu har jag mindre grupper, förr hade jag större grupper med fler dyslektiker. Nu har jag några i sjuan som jag arbetar med på svenska- lektionerna som jag direkt kan gå till åtgärdsprogrammet och direkt återknyta va ´, men det är helt beroende på hur stora grupper jag har.</p>	<p><i>SP3 fick olyckligtvis inte denna fråga.</i></p>	<p>Det är både och... (Hur tycker du det är att arbeta med dem i klassrummet?) Det har sina fördelar, de får ändå gemenskapen med andra och de kan vara med i diskussioner det är inte lätt om man arbetar med dem ensamma. (Om du arbetar med dem utanför klassrummet?) Det är mer lättare att hjälpa dem mer specifikt.</p>
<p>4. Hur ofta träffas skolan och hemmet för att diskutera arbetet kring eleven?</p>	<p>Jag har regelbunden kontakt med elevers föräldrar och sedan ett par gånger per termin kallar vi hit föräldern då för uppföljning, för att diskutera igenom hur det har gått och se framtiden an.</p>	<p>På utvecklingssamtal och om det är något speciellt kanske man skickar med några rader hem eller håller man kontakt, det är väldigt beroende på elever. Vissa flyter och vissa mer kontakt med.</p>	<p>Utvecklingssamtal, mail eller andra möten.</p>	<p>En till två gånger per termin, mer om det behövs.</p>
<p>5. Vad säger styrdokumentet kring dessa elevers rättigheter?</p>	<p>Det är något som jag måste sätta mig in i vad som står där.</p>	<p>Att vi skall ta hänsyn till det om man t.ex. rättar en uppsats eller ett prov så skall man inte gå på stavningen utan det är ju innehållet inte formen som är det viktigaste. Ja att om de har svårt att uttrycka sig skriftligt kan de kompensera sig muntligt, de kan kompensera det de är dåliga på.</p>	<p>Att elever med diagnosen har rätt till kompenserande hjälpmedel och viss underlättning eller att man kan bortse från vissa delmål när det gäller uppnåendemålen. De skall dock nå samma kunskaper men med sina kompensatoriska hjälpmedel.</p>	<p>Man skall hjälpa alla elever utifrån deras behov så givetvis skall du hjälpa även de som har dyslexi. En skola för alla.</p>

1. Vad är dyslexi?

Läsvårigheter och skrivsvårigheter. Koncentrationssvårigheter. (E3)

Att tappa ändelser på ord, dubbelteckning. Ett socialt handikapp när man är liten, man ska ju inte sticka ut, vara annorlunda, få en stämpel på att man är dum i huvudet. Det viktiga är att få förståelse för dyslexin. Att man faktiskt kan det, men att man glömmet det på vägen. (F2)

Att det tar lång tid att läsa. Svårt att förstå vad man läser. Att inte tycka att det är roligt att läsa. Läsnigen har man ju med sig vad man än ska göra. (F3)

Dyslexi är specifika läs- och skrivsvårigheter där man kan se tydliga skillnader mellan elevens intelligens om man får säga så och läsförmåga. Intelligenen ligger högre än läsförmågan.(SP1)

Dyslexi är en dysfunktion i den fonologiska medvetenheten, dvs. förmågan att sekvensera och koppla ord till symbol. Det är när ordavkodningen inte blir automatiserad och när läsförmågan inte står i proportion till personens inlärningsförmåga inom andra områden. (SP3)

Analys kring svaren på fråga 1.

Samtliga respondenter utom F3 och SP3 nämner dyslexins dubbla svårigheter, d.v.s. problem med både läsning och skrivning. F3 och SP3 utelämnar av okänd anledning skrivsvårigheterna i sina svar. Samtliga elever är mycket kortfattade i sina svar till skillnad från deras föräldrar, som alla utom en, F1, förutom läs- och skrivsvårigheter även för in känslomässiga aspekter på en dyslexidiagnos. E3 härleder även sina koncentrationssvårigheter som en effekt av sin dyslexidiagnos. Enligt diagnoskriterierna som tidigare nämnts finns inget att läsa om att dyslexi och koncentrationssvårigheter skulle höra ihop. Det är dock inte omöjligt att anta att koncentrationssvårigheter kan uppstå som en effekt av svårigheterna med läsningen och skrivningen. SP1 och SP3 är båda inne på att en diskrepans mellan elevens läsförmåga och den övriga inlärningsförmågan måste föreligga för en dyslexidiagnos. Denna diskrepans är ett kriterium för att avgöra huruvida läs- och skrivsvårigheterna utgör allmän eller specifik karaktär. SP3 ger oss en utförlig förklaring på den fonologiska medvetenheten som enligt de olika diagnoskriterierna är av största vikt för att en dyslexidiagnos skall kunna utfärdas. Lite anmärkningsvärt kan tyckas att endast två informanter (SP1 och SP3) går in på skillnaden mellan allmänna och specifika läs- och skrivsvårigheter. Stora skillnader i innebörden av dyslexibegreppet hos pedagogerna är också förvånande. Detta skulle kunna vara en effekt av att två av pedagogerna (SP1 och SP3) har vidareutbildning till speciallärare respektive specialpedagog.

2. Vilka metoder och hjälpmedel anser du vara lämpliga i arbetet kring elever med diagnosen dyslexi?

Att jag får lyssna på mycket. Dator och liten grupp, muntliga prov. (E1)

Att SP4 (vår omformulering. Förf.anm.) skriver upp frågor i boken som gör det lättare för mig att öva in det. Jag har lättare material i NO sen har jag inspelat på data. (E2)

När jag får jobba själv och inga andra runt omkring stör mig. När man inte gör allt så snabbt för då hänger jag inte med. Jag behöver hjälp för att förstå frågor till exempel lästal i matten. Jag vet inte vilka tal man ska gånga av alla tal i uppgiften. När jag läser själv så blir det bara fel. Jag sitter en del vid datorn nu, men inte när jag var mindre. (E3)

Att våga gå utanför ramarna och se individen, vad som passar den. Att hänga upp undervisningen på lite andra saker. Lyssna, berätta mer, experiment. Jag skulle önska att man kunde skippa tavlan och att man använde sig mer av färdiga stenciler. Via vårt försäkringsbolag så fick vi bidrag till en bärbar dator så det har hon nu. Hon börjar ta till den mer och mer nu.Hon har längre tid vid prov och får sitta den tid hon behöver. Hon får frågorna upplästa för

sig. Hon skulle vilja få stenciler istället för att behöva be kompisen om att få det skrivet. "De tror att jag är dum i huvudet eftersom jag inte kan skriva själv". (F2)

De som har koncentrationssvårigheter, om nu alla har det, måste få vara för sig själva. Hon lär sig genom att lyssna. (F3)

Det är mycket beroende på av vad eleven själv upplever som svårt och jobbigt. Först försöker jag arbeta med den fonologiska biten, försöker träna upp den om det går. Jag kan arbeta med stavningsregler med de elever som kan ta till sig det. Jag tycker att det är viktigt att arbeta med den grammatiska och innehållsmässiga biten och försöka hitta elevens starka sidor. Jag ser till att eleven kan kompensera för sina bekymmer. Många gånger har dessa elever bekymmer med arbetsminnet och behöver lära sig strategier för hur de ska komma ihåg. Ju äldre barnet blir, ju mer tar den kompensatoriska biten över. Datorer och olika läshjälpsprogram, såsom talsyntes, rättstavningsprogram och ordprediktioner. Man får dock inte glömma den personliga vuxenkontakten som är nog så viktig för att dessa elever ska orka arbeta. (SP3)

Ibland får de inläst material, de kan även få lättare texter. Jag hjälper dem att läsa om det behövs hjälper dem att tolka om de inte förstår vad det står i texten. Talsyntes använder vi och så beror det på om man kan räkna mig som ett hjälpmedel för dem. (SP4)

Analys kring svaren på fråga 2.

Eleverna ger här ganska kortfattade svar på lämpliga metoder för deras specialundervisning. De nämner dock de kompensatoriska hjälpmedlen såsom auditiv inläring, datorn som komplement och möjligheten att få göra muntliga prov. E1 och E3 nämner undervisningen i liten grupp som ett lämpligt hjälpmedel för dem. E3 framhåller vikten av lugn och ro kring inläringssituationen. Samtliga elever berättade att de har datorn som ett hjälpmedel. E3 nämnde även under föregående fråga sina koncentrationssvårigheter, dessa återknyter även hennes mamma (F3) till när hon påpekar dotterns behov av undervisning i liten grupp. Även F3 verkar vara osäker huruvida koncentrationssvårigheter är ett drag hos samtliga dyslektiker. F2 önskar en lite mer flexibel undervisning än vad brukligt är. Lyssna, berätta, experimentera och diskutera är förslag på lämpliga arbetsmetoder kring elever med diagnosen dyslexi. F2 förespråkar även undervisning via stenciler framför tavelundervisning.

Specialpedagogernas svar går inte alls emot det som elever och föräldrar framhåller, tvärt om är specialpedagogernas svar förhållande vis uttömmande. Samtliga specialpedagoger nämner alla olika kompensatoriska hjälpmedel som lämpar sig i och med denna undervisning. SP3 ägnar sig även, till skillnad från sina kollegor, åt att försöka reducera elevernas svårigheter med hjälp av medveten fonologisk träning. SP3 talar även om vikten av att ge eleverna verktyg för att kompensera sina svårigheter. SP4 ser sig själv som ett hjälpmedel till eleverna och hennes påstående får stöd i svaret från E2.

3. Sker stödundervisningen i eller utanför klassrummet?

Jag får mest hjälp utanför. Det är lättare att koncentrera sig när man är i en liten grupp. Jag har alltid varit i liten grupp och har aldrig känt mig utpekad av det? (E3)

Det mesta är väl utanför klassrummet. Det känns bra eftersom hon själv är nöjd. Jag vet ju att hon behöver lugn och ro. (F3)

Utanför klassrummet. Bra med annan miljö, att sitta i mindre grupp, tillgång till specialmaterial. (SP1)

*I klassrummet
(Och vad tycker du om det?)
Jag tycker att det funkar hur bra som...*

Men jag kan kanske inte eeeee, det beror på vilka grupper, nu har jag mindre grupper, förr hade jag större grupper med fler dyslektiker. Nu har jag några i sjuan som jag arbetar med på svenska- lektionerna som jag direkt kan gå till åtgärdsprogrammet och direkt återknyta va', men det är helt beroende på hur stora grupper jag har. (SP2)

Det är både och...

(Hur tycker du det är att arbeta med dem i klassrummet?)

Det har sina fördelar, de får ändå gemenskapen med andra och de kan vara med i diskussioner det är inte lätt om man arbetar med dem ensamma.

(Om du arbetar med dem utanför klassrummet?)

Det är mer lättare att hjälpa dem mer specifikt (SP4)

Analys kring fråga 3.

Samtliga elever svarar att stödundervisningen har skett både i och utanför klassrummet. E1 och E2 framhåller att de uppskattar när denna sker i klassrummet av den anledning att de då fortfarande kan känna gemenskapen med klasskamraterna. Av E3:s svar på denna, och föregående fråga går att utläsa att hon däremot föredrar denna undervisning i en liten grupp där ett välbehövligt lugn råder. Även E1 och E2 ser vissa fördelar med att denna stödundervisning ibland sker i liten grupp.

Föräldrarnas bild av elevernas stödundervisning är att den sker både i och utanför klassrummet, dock med tyngdpunkt på det sista. Samtliga föräldrar är positiva till att stödundervisningen mestadels sker utanför klassrummet och även de lyfter fram lugnet som en avgörande faktor. F3 lyfter fram vikten av att dottern är nöjd.

Specialpedagogernas svar skiljer sig lite åt. SP1 menar att stödundervisningen med fördel utförs utanför klassrummet i en liten grupp, medan SP2 menar motsatsen, samtidigt som det på hennes svar verkar som att hon dock utför specialundervisning i små grupper, möjligtvis i anslutning till den ordinarie klassundervisningen. SP4 lyfter fram båda formernas fördelar. I intervjun med SP3 föll olyckligtvis denna fråga bort.

Det förefaller som i stort sett samtliga är nöjda med att eleverna får hjälp både i och utanför klassrummet. Det finns fördelar med både alternativen. En skillnad som uppdragas är att eleverna eftersträvar lugnet och att få större utrymme i en mindre grupp medan pedagogerna ser den lilla gruppen som ett utmärkt tillfälle att hjälpa eleverna mer specifikt utifrån bland annat åtgärdsprogram.

4. Hur ofta träffas skolan och hemmet för att diskutera arbetet kring eleven?

Det var ju oftare än de andra. Vanligast är väl en gång per termin. Jag är fler. Två eller tre gånger per termin. (E3)

I sjuan träffades vi en fyra fem gånger under den perioden. I åttan har vi hållit det till de vanliga utvecklings-samtalen eftersom det gått så bra som det gjort. Sedan blev det en elevvårdskonferens. Den handlade om hur man bedömer en elev från lärare till lärare. I sjuan var hon godkänd i alla ämnen men nu är hon IG i engelska helt plötsligt, vilket hon var långt ifrån för ett par månader sedan med en annan lärare. (F2)

Är det två eller tre gånger per termin... (F3)

Utvecklingssamtal, mail eller andra möten. (SP3)

Analys kring fråga 4.

Vanligast sker kontakten mellan hem och skola under terminens utvecklingssamtal. E3 och F3 har dock en annan uppfattning om omfattningen, hela två till tre gånger per termin. Även F2 låter oss veta att omfattningen kan vara mer omfattande, men enligt hennes eget svar sker inte mer än ett utvecklingssamtal per termin om allt flyter på. Ur F2 svar går även att utläsa att initiativet till samtalen kan komma från föräldrarnas sida, i detta fall rörande dotterns betyg. Tydligt är att F2 inte är riktigt nöjd med vissa specialpedagogers bedömning av sitt barn och även får till stånd en elevvårdskonferens i ämnet.

Specialpedagogernas inställning till kontakten mellan hem och skola verkar vara tämligen flexibel. Vanligtvis sker kontakten vid utvecklingssamtalen, en eller fler gången per termin, men om så krävs sker ytterligare samtal vid behov. Personlig kontakt, telefonkontakt eller mail nämns av SP3 som olika tillvägagångssätt. Samtliga verkar nöjda med omfattningen av kontakterna. Ingen uttrycker missnöjda känslor över att träffas oftare än andra elever.

5. Vilka rättigheter har eleven med diagnosen dyslexi / Vad säger styrdokumentet?

(Elever och föräldrar fick frågan om vilka rättigheter eleverna har till stöd utifrån sin dyslexidiagnos. Specialpedagogerna fick frågan vad styrdokumentet säger i denna fråga.)

Asså jag vet inte riktigt vilka rättigheter, det är mest mamma som håller koll på det, jag vet att jag har rätt till extra hjälp i engelska och svenska. (E2)

Han har ju rättighet till muntliga prov och längre tid. Att få stöd och hjälp av speciallärare. Vidare sedan när han ska ta körkort. (F1)

Det har jag aldrig funderat över. Jag anser att hon har all världens rättigheter. Att kunna få MVG fast man sitter i den lilla gruppen och inte bara G. Hon har väl samma rättigheter som alla andra, hoppas jag. (F2)

Att vi skall ta hänsyn till det om man t.ex. rättar en uppsats eller ett prov så skall man inte gå på stavningen utan det är ju innehållet inte formen som är det viktigaste. Ja att om de har svårt att uttrycka sig skriftligt kan de kompensera sig muntligt, de kan kompensera det de är dåliga på. (SP2)

Att elever med diagnosen har rätt till kompenserande hjälpmedel och viss underlättning eller att man kan bortse från vissa delmål när det gäller uppnåendemålen. De skall dock nå samma kunskaper men med sina kompensatoriska hjälpmedel. (SP3)

Man skall hjälpa alla elever utifrån deras behov så givetvis skall du hjälpa även de som har dyslexi. En skola för alla. (SP4)

Analys kring fråga 5.

Enligt Lpo94 skall undervisningen anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Just denna individuella anpassning, utifrån respektive elevs behov, är det många som hänvisar till (E3, F1, F2, F3, SP3 och SP4). SP3 hänvisar till det som står i SKOLFS 2001:141. (se 2.2. styrdokument) ”Om särskilda skäl föreligger kan läraren bortse från enstaka kriterier”, när det gäller betygsättning. Med särskilda skäl menas här bland annat dyslexi. Även SP2 och F2 snuddar vid detta i sina resonemang. F2 och SP4 anser inte hjälpen till elever med diagnosen dyslexi som mer anmärkningsvärt än hjälpen till elever med andra behov. SP1 anser sig inte ha någon kunskap om vad styrdokumentet säger i denna fråga, däremot är hon angelägen om att ta reda på det. Att SP1, med flera, har svårigheter med ovanstående fråga beror förmodligen delvis på att dyslektikernas rättigheter inte är explicit uttryckta i gällande

styrdokument. Två av tre elever (E1 och E2) är osäkra på vilka rättigheter de har utifrån sin dyslexidiagnos vilket känns lite förvånande. E2 förlitar sig på att mamma ser till att hon får den hjälp hon skall ha.

En tydlig skillnad som visar sig i svaren är att även om föräldrarna är medvetna om att deras barn har rättigheter såsom längre tid vid prov, uppläst etc. så är specialpedagogerna mer utförliga i varför de har dessa rättigheter. Exempel på detta är att hänsyn tas till dyslexidiagnosen vid rättning av arbeten (SP2) och att vissa delmål kan bortses från vid bedömning (SP3). SP3 är dock mycket klar med att samma kunskaper skall nås men med anpassade kompensatoriska hjälpmedel.

6. Hur upplevde du/ditt barn det att få diagnosen dyslexi?

(Av svaren i intervjuerna går att utläsa att samtliga elever utreddes för sina läs- och skrivsvårigheter i årskurs fyra).

Tråkigt. (E1)

Jag kommer faktiskt inte riktigt ihåg hur jag upplevde det. Jag tyckte inte att det var särskilt roligt att få reda på det. (E2)

Han har nog inte upplevt det som något speciellt, faktiskt. Han tyckte det var helt okej att göra utredningen. Han har alltid tyckt att det varit okej att gå i liten grupp och gå ifrån klassen. (F1)

Det var jätteskönt för henne att få diagnosen. Innan dess var det kämpigt för henne. Hon gick i tårar och hon fick aldrig visa det hon var bra på. Hon kämpade. I nollan fick de rita ett självporträtt och skriva vad de tyckte om att göra. Hon skrev skolarbete. Hon såg så mycket fram emot detta. Detta skulle bli toppen och efter hand så falnade det undan liksom. Lågan slocknade så det fanns knappt glöd kvar när vi väl fick hjälp. (F2)

Analys kring fråga 6.

E1 och E2 upplevde, enligt dem själva, inte diagnosen som något positivt. E3 blev inte särskilt förvånad när diagnosen ställdes utan konstaterade bara fakta ”så här är det”. F2 hävdar, till skillnad från E2, att diagnosen kom som en lättnad. En stor skillnad som kan utläsas är att föräldrarna inte känner sina barn speciellt väl i denna fråga, vilket också är lite anmärkningsvärt. Två av tre föräldrar (F1 och F2) uttrycker att barnen upplevt det som positivt eller åtminstone inte som något speciellt. F3 vet inte hur sitt barn kände det vid beskedet om dyslexidiagnosen. Två av eleverna (E1 och E2) upplevde inte diagnosen som en lättnad utan snarare som något tråkigt och inte särskilt roligt.

7. Hur upplevde du att ditt barn fick diagnosen dyslexi?

Jag tyckte det kändes bra att få reda på det eftersom jag hade märkt att han hade det svårt i skolan. Med kunskaper och så. Jag kände att jag mer kunde trycka på så att han fick extrahjälp. Jag hade tryckt på innan med, men nu hade han liksom mer rätt till det. (F1)

Som en lättnad. Som en bekräftelse på något som jag redan visste men ingen annan trodde. Det kändes mycket skönt. Det var jättemycket bråk med läxor och konflikter med skolan. Papper som kom hem från skolan om hennes sätt att vara i skolan. Hon var lat och bortskämd. Fick också en bekräftelse på att jag själv har dyslexi. Tre av mina syskon har det och några syskonbarn. (F2)

Det var rätt skönt att få veta att det var något som inte stämde, något som hon själv inte kunde hjälpa. För innan så var vi alltid ovänner när vi skulle göra läxorna. Vi satt där vid köksbordet

och hon satt där på stolen på alla håll och kanter. Och ingenting hände. Vi kunde hålla på i timmar och det hände ingenting. (F3)

Analys kring fråga 7.

Föräldrarnas upplevelse av att deras barn fick diagnosen dyslexi är överlag mycket positiv och sågs av alla som en lättnad. Föräldrarna fick därmed en bekräftelse på att något inte stod rätt till. F2 relaterar upplevelsen i förhållande till sig själv. I samband med dotterns diagnos förstod hon att även hon har dyslexi. Två föräldrar (F2 och F3) såg diagnosen som något av en vändpunkt i relationen med deras barn. Tidigare hade de varit stora ovänner med sina barn om läxarbetet hemma. F1 kände att diagnosen skulle kunna fungera som påtryckningsmedel gentemot skolan i erhållandet av extrahjälp. F2 däremot hade tidigare upplevt att hennes barn ansetts som lat och bortskämd och verkar nu lättad över att hon fått bekräftelse på att så inte är fallet.

8. Har du fått kämpa för att få stöd för ditt barn?

(Att vara förälder till ett barn med speciella behov kan ibland upplevas som jobbigt och tungrott. Ovanstående fråga låter oss få en inblick i hur föräldrarna i denna undersökning upplevde sin situation innan deras barn fått en dyslexiutredning.)

Jag ville ju verkligen att han skulle få komma till läs och skrivstugan och få en utredning. Det tog ju lite tid och så här i efterhand kan man ju önska att han fått utredningen tidigare. Man har ju träffat på olika personal som har olika mycket kunskaper om dyslexi. Man har ju inte själv så mycket kunskaper. Det har ju känts bra när man märkt att läraren haft kunskaper för då har man ju fått draghjälp. (F1)

Jag fick slåss mot alla. Det började redan när hon var tre och inte hade börjat prata rent. När hon var fyra tjatade jag mig till att få komma till logoped. Logopeden tyckte inte att det fanns något att ta på för hon var framåt och väldigt social och ambitiös. Hon har alltid haft blick för smådetaljer, färger mm. Logopeden tyckte det var en mognadssak. I nollan började vissa läsa några ord och i ettan sprang alla förbi och hon kunde ännu inte skilja på en och ett, de, den och dem och det hade hon inte lärt sig i tvåan heller. Då tyckte jag att det var fara på färde, men de tyckte bara att det var en mognadssak, hon är ambitiös, lite bortskämd, ensam barn, så det har vi alltid fått kämpa mot att hon är enda barnet, lat och bortskämd. Och vi lite äldre föräldrar. I tredje klass skar det sig fullständigt med läraren som tyckte att man skulle lösa allt med drama. Klassen var mycket stämmig. För henne med koncentrationssvårigheter så blev det rena kaoset. Hon tog inte in något alls. Hon blev det lilla barnet, clownen och hävdade sig på det viset. Hon var också väldigt envis. Hon odlade sin envishet ännu mer. Vi blev inkallade till extramöten och jag krävde möten. Problemet var att min man köpte skolans prat om att hon var lat, bortskämd, omogen, ”de vet ju vad de gör, de är ju lärare”. Det utnyttjade skolan att vi inte var riktigt överens. Alla tyckte att hon var så duktig. En dag blev jag så förbannad så att jag själv ringde till läs och skriv stugan. Hörseln och synen var redan kollade, hon har glasögon. Trots att det då var två års väntetid så fick vi komma inom ett halvår. Jag hade dragit det vidare om det inte hade gått. (F2)

Jag har inte fått kämpa så mycket för det kom rätt naturligt. Fick kämpa lite för de ville hela tiden att hon skulle gå om klasserna. De ville redan att hon skulle gå om tvåan eller om det var trean. Vi ställdes då inför det valet. Alla andra ville att hon skulle gå om men vi kände att då skulle hon tappa alla sina kompisar. Det fanns inga nya kompisar i närheten om hon skulle ha gått om. Alla bodde i ...och det kändes synd att hon skulle tappa det sociala. Så här i efterhand hade det nog inte gjort någon skillnad. Hon får ta igen det här i slutänden och gå ett fjärde år på gymnasiet. De kommer ändå att splittras efter studenten. Det beslutet var lite kämpigt för vi visste ju inte om vi gjorde rätt. Sen fick hon så mycket hjälp hela tiden. Vi behövde inte tjata. Hon gick ifrån till liten grupp. Det behövde hon för koncentrationen. (F3)

Analys kring fråga 8.

Samtliga föräldrar har någon gång upplevt att de fått kämpa för att få stöd till sitt barn. F1 uttrycker att hon varit tacksam för den draghjälp en insatt pedagog kan ge till en förälder som inte är insatt i diagnosen dyslexi. F2 hävdar att hon har fått slåss mot alla och har fått kämpa emot vad andra ansett vara mognadssak, bortskämdhet, ”enda barnet” och ren lathet. Utöver detta menar F2 att skolan utnyttjat att hennes man och hon inte varit överens i frågan. F3 menar att hon fick kämpa emot skolan när de ansåg att dottern skulle gå om en klass. F1 och F2 önskar att utredningen skett betydligt tidigare medan F3 verkar nöjd med att dottern fått mycket hjälp under hela skoltiden.

6. DISKUSSION

Syftet med vår studie var att undersöka hur högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt studiens specialpedagoger upplever arbetet kring elever med denna diagnos samt granska huruvida skolan antar ett relationellt eller kategoriskt perspektiv till elever med diagnosen dyslexi. Vi ville även göra jämförelser med litteraturen vi läst i samband med vår studie. I styrdokumentet nämns inte dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter men det framgår tydligt att alla elever har rätt att få utvecklas, känna växandets glädje och känna tillfredsställelse när de gör framsteg och övervinner svårigheter (Utbildningsdepartementet, 1998). Vår avsikt har också varit att utgå från två centrala teorier i vår studie, teorin om det salutogena – KASAM, som utarbetats av Antonovsky och Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen.

Våra problemformuleringar genom arbetet har varit följande:

1. Finns det samsyn och dialog mellan elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar och specialpedagoger, kring arbetet med dessa elever?
2. Hur upplever eleven med diagnosen dyslexi sin skolgång?
3. Känner föräldern sig tillfredsställd över sitt barns skolsituation?
4. Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med elever med diagnosen dyslexi?

För att uppnå vårt syfte genomförde vi intervjuer med tre elever med diagnosen dyslexi, deras föräldrar samt fyra specialpedagoger. Totalt utgjorde detta tio intervjuer.

6.1 Diskussion kring elevernas upplevelser

När det gäller elevsvaren är dessa korta, eleverna har svårt att svara på följdfrågorna. Det känns ibland som att eleverna försöker sätta sig in i en roll och ge svar på frågor som de själva inte kan svara på utan svarar som någon lärt dem eller som de tror att man vill höra. Tidigare har vi nämnt att eleverna kan komma att hamna i en situation där de känner att de måste svara på ett visst sätt bara för att det är en lärare som ställer frågorna (Zetterqvist Nelson, 2000). Ingen av oss undervisar eleverna och vi sitter inte i någon maktposition, men kanske känner eleverna av detta ändå. Ett alternativ är att de inte vet så mycket om dyslexi utan kan bara vissa termer som deras föräldrar och lärare använt. Eleverna har inte helhetsbilden kring sin diagnos och får därför svårt att svara på vissa frågor. Vid vissa svar kan de inte förklara hur de tänker vilket tyder på att de har ett svar men vet inte vad svaret innebär.

Elevernas svar på vad dyslexi är kan man inte knyta till någon specifik definition utan eleverna vet med sig att de har svårigheter med att läsa och skriva. Ingen av eleverna nämner att de har några övriga inlärningssvårigheter. Ingen av eleverna skiljer heller på allmänna och specifika svårigheter. Vi anser att det är viktigt att eleverna får en självinsikt kring sin diagnos. Det viktiga är inte att de känner till olika definitioner utan att de förstår varför de har de svårigheter som de har. Det är viktigt att de skapar sig en förståelse annars kan de uppleva att de är dåliga. Deras självbild och självförtroende kan påverkas negativt (Utbildningsdepartementet, 1997).

Eleverna uppfattade sina diagnoser som något negativt, diagnoserna var inte ”roliga” att få. Vi fick svar som ”*Tråkigt*” och ”*Jag tyckte inte att det var särskilt roligt att få reda på det*”. Till skillnad från föräldrarna som kände en lättnad och som bekräftelse på de svårigheter de sett hos sina barn. I linje med vad Zetterqvist Nelson (2000) skriver har diagnosen en viktigare funktion för föräldrarna än för eleverna. Vi tror att det är viktigt att föräldrarna kan sätta ord på de ”problem” som deras barn har. Vidare uppfattar vi att eleverna använder sin diagnos för att få rätt hjälp.

Eleverna har inte någon större insikt i vilka rättigheter de har enligt styrdokumentet, de bygger upp en trygghet i att föräldrarna har koll på vad som sägs ”*Asså, jag vet inte riktigt vilka rättigheter, det är mest mamma som håller koll på det*”. En elev har däremot koll på att man skall kunna få muntliga prov. I vår pedagogroll har vi däremot mött elever som gömmer sig bakom diagnosen och använder den som ett skäl till att man inte klarar av vissa uppgifter. Vi har också sett elever som ger upp när de stöter på problem och inte vill anta utmaningar. Detta vill vi koppla till elevens självbild och teorin av Antonovsky (2005) - KASAM. Begreppet innefattar tre viktiga komponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Om eleven har hög KASAM förväntar hon sig att de utmaningar hon ställs inför är förutsägbara eller att det åtminstone finns en stor chans att de kan utvecklas så bra som möjligt. Att eleverna inte vet mer om sina rättigheter är oroväckande. Deras ovetande kan tolkas som ett pedagogiskt misstag. I pedagogrollen måste man kunna förklara och hjälpa alla elever med vilka mål de skall uppnå och hur de skall nå sina mål. I styrdokument läser man att man skall se till varje individ och att man skall undervisa varje elev utifrån deras förmåga. Det är viktigt att eleverna får rätt hjälp och att de känner ett välbefinnande annars kan de utveckla depressioner, missförstånd och aggressioner (Ericson, 2001). Det finns många olika pedagogiska anvisningar för hur skolan ska arbeta med elever med diagnosen dyslexi. Viktigt är att komma ihåg att det finns olika former av dyslexi och att man måste hitta individens specifika svårigheter och arbeta utifrån dem. För pedagogen är det viktigt att utveckla en mångfald av strategier, undanröja hinder för lärande och delaktighet. Alla som arbetar med elever i svårigheter ska se dessa som ett gemensamt ansvar och se mångfald och olikheter som tillgångar. (Ahlberg, 2001).

Tittar man på hur ofta pedagogerna träffar eleven och föräldrarna får man svaret att det är ofta vid utvecklingssamtal. Detta föder frågan hur dessa elever kan ha ett fungerande åtgärdsprogram? Ett åtgärdsprogram ska föregås av en pedagogisk kartläggning som är en förutsättning för att kunna formulera mål. Kartläggningen ska göras på individnivå, gruppnivå och organisationsnivå. I vissa fall behövs även en medicinsk, psykologisk och social kartläggning som komplement. Åtgärdsprogrammet ska göras tillsammans med elev och förälder. Delaktighet är viktigt för ett gott resultat. Uppföljningar med jämna mellanrum ska också genomföras (Skolverket, 2001:668). Enligt eleverna träffas man bara på utvecklingssamtalen 1-2 gånger per termin. Specialpedagogerna nämner att man tar kontakt vid behov med föräldrarna. Som vi ser det har man inte en fungerande kommunikation som alla deltar i. Specialpedagogerna pratar med föräldrarna när det behövs, men hur förmedlas detta till eleverna. Säger man en sak när man har dem och en sak till föräldrarna? Nu är inte åtgärdsprogrammet något som behandlas i detta arbete, men man blir fundersam på hur det pedagogiska arbetet är upplagt. Åtgärdsprogrammet är en intressant vinkling för kommande forskning. Hur kopplas åtgärdsprogrammet till det vi har kommit fram till?

Som pedagog bör man enligt Adler och Holmgren (2000) dela in hjälparbetet i tre delar, nämligen att *lindra* följderna, *kompensera* och *reducera* svårigheterna för eleverna. När det gäller *lindra* dvs. att arbeta med självbilden finner vi inte att man gör detta i så stor utsträckning. Det är avgörande för eleven om han eller hon känner att den duger oavsett problemen som dyslexin medför. Vi anser att detta är den viktigaste punkten i arbetet med eleverna att få dem att må bra. Kan man inte få eleven att må bra och ha ett välbefinnande i skolan kan man inte heller lyckas med att nå målen. Grunden till att lära sig anser vi ligger i att man mår bra och att detta är en förutsättning för vidare arbete.

Enligt eleverna får de kompensatoriska hjälpmedel som hjälper dem mycket. Eleverna nämner att de har dator, mp3 spelare och muntliga prov. En elev svarar ”*Jag har lättare material i NO sen har jag inspelat på data*”. Att man *kompenserar* mycket tror vi beror på att det är lätt och man visar att man gör något. Det är lätt att visa på åtgärder, medan det är svårare att visa på att man lindrar följderna.

Att *reducera* dvs. att specifikt träna eleverna utifrån deras specifika behov, till exempel att träna arbetsminnet, förekommer till liten del. Lärare med specialpedagogisk kompetens ska arbeta direkt med elever som har specifika svårigheter (Lange & Myrberg 2005). Tyvärr möts ofta specialpedagogen av att man skall arbeta med flera elever, det är inte funktionellt eller ekonomiskt försvarbart att arbeta med bara en elev. Klasslärare ser inte att specialpedagogerna försöker att reducera och lindra vilket vi ser som det primära arbetet med eleverna. Tyvärr är ofta klasslärarna mer inne på ett speciallärartänkande där man skall hjälpa eleverna med det man gör i klassrummet. Att hjälpa eleven att komma ikapp sina klasskamrater. Helt enkelt att hitta "felet" och åtgärda det (Personlig kommunikation, Jerry Rosenqvist, 2005-09-02).

Eleverna arbetar både i klass och i mindre grupper. Det går inte att dra några slutsatser om det ena är bättre än det andra. Eleverna ser positiva saker med både inkludering och exkludering. *"Det är bra att vara i klassrummet då får jag ändå vara med mina kompisar"* och *"Det är lättare att koncentrera sig i liten grupp"*. Att vara med sina kompisar är viktigt. Den sociala aspekten att inte bli utpekad är viktig samtidigt som man tycker det är lugnt och skönt att gå iväg för att få riktad hjälp.

Läraryrkommittén anser att specialundervisning skall ske i den ordinarie gruppen/klassen så långt det är möjligt. Skolans verksamhet ska anpassas till elevernas behov och förutsättningar (SOU 1999:63). Den inkluderande skolan bygger på att alla elever, oavsett bakgrund, skall finnas tillsammans. På skolan ställs hela tiden krav att anpassa undervisningen för att alla elever skall känna delaktighet och meningsfullhet. Ingen ska exkluderas ur det gemensamma. Alla elever undervisas utifrån sina förmågor och intressen i samma klassrum i en inkluderande skola (Persson, 2001). Själva är vi av den åsikten att man inte kan säga att all specialundervisning skall inkluderas till klassrummet. För en elev kan det vara kränkande att vara inkluderad i undervisningen utan att vara förstådd och sedd. Att vara inkluderad men ändå inte accepterad i gruppen. Man blir exkluderad i den inkluderade gruppen. Vi håller inte med om att man alltid skall sträva mot inkludering vilket vi får stöd av i vår undersökning där eleverna tycker det är bra med både inkludering och exkludering. Vi förespråkar att man ibland måste arbeta med eleven enskilt eller i liten grupp. Adler och Holmgren (2000) nämner att man når bäst i det reducerande arbetet med eleverna om man arbetar enskilt. Att arbeta utifrån specifik träning är något som måste ske enskilt eller i mindre grupp. Det visar sig att eleven vågar öppna sig mer i en liten grupp. De vågar vara sig själva. En kombination av inkludering och exkludering är något vi förespråkar i arbetet med dessa elever.

6.2 Diskussion kring föräldrarnas upplevelser.

Våra intervjuer med föräldrarna visade sig bli intervjuer med mammorna. Vi lät föräldrarna själva välja vem som skulle bli intervjuad och samtliga tre föräldrapar valde mamman. Kanske kan detta tolkas utifrån Ingesson's avhandling (2007) att mödrar ofta är de i barnets omgivning som hyser störst tilltro till barnets förmåga och att de är de som varit mest närvarande under barnets skoltid. Intervjuerna med dessa mammor upplevdes dock som väldigt olika. F1 och F3 var ganska kortfattade i sina svar, medan F2 nästan inte kunde sluta prata. Hon var väldigt engagerad, vilket kanske kan ha sin förklaring i den stora betydelse dotterns diagnos fått även för henne personligen. Mamman fick en bekräftelse på att även hon har dyslexi. I övrigt kände vi att föräldrarna var intresserade av att medverka i vår studie.

Dyslexibegreppet visade sig vara svårförklarat även för de föräldrar vi valt att intervjua. Vi fick svar som *"svårigheter att skriva och att läsa"*, *"problem med dubbelteckningen"*, *"att det tar lång tid att läsa"*, men även att dyslexi kan upplevas som ett *"socialt handikapp"*. Det framgår också av intervjuerna att dyslexi kan vara genetiskt betingad. Detta överensstämmer

väl med hur dagens forskning ser på dyslexi. Høien och Lundberg (1997) menar att dyslexi ger sig till känna som svårigheter med ordavkodning, dålig rättskrivning och att den dyslektiska störningen i regel går igen i familjen och att man därför kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Juha Kere, forskare på Karolinska institutet, har i sin forskning fastställt några av de gener som tros orsaka den dyslektiska störningen (www.skolvarlden.se/article.jsp?article=1629). Av de tre föräldrar vi intervjuade framkom det att två av eleverna har föräldrar med dyslexi. I Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen finner vi stöd för föräldrarnas uppfattning om den sociala aspekten. Språket är avgörande för att ett barn skall få möjlighet att ta del av det sociala samspelet. Ett barns utveckling är summan av ett socialt samspel med föräldrar, syskon, kamrater och pedagoger (Bråten, 1998). Här finner vi att skolan och dess personal har ett viktigt ansvar att tillsammans med föräldrar och kamrater låta alla känna att de duger för den de är. Skolans resurser skall användas till att lära barn tillsammans, där alla är accepterade och respekterade medlemmar (Saloviita, 2003). Det ska finnas lika möjligheter för alla att delta i skolans aktiviteter utifrån sin förmåga. Definitionerna av dyslexi är många, vi som pedagoger anser att definitionen är av mindre betydelse utan det viktiga är det pedagogiska arbetet kring eleven med dessa behov.

Föräldrarnas dåliga kännedom om sina barns känslor i samband med dyslexidiagnosen var för oss mycket förvånande. ”*Det var jätteskönt för henne att få diagnosen.*” Två av tre föräldrar berättar att diagnosen upplevdes som positiv för deras barn, vilket inte var fallet. Den tredje föräldern visste inte hur barnet reagerade. Kanske kan detta bero på att utredningen ligger några år tillbaka i tiden eller att föräldrarna överfört sin egen lättnad till barnen. Alla föräldrarna uttryckte med olika ord att dyslexidiagnosen kom som en lättnad efter mycket kämpande med inlärningsarbetet. Zetterqvist Nelson (2000) säger att diagnosen fyller en viktig funktion för föräldrarna. Innan diagnosen blivit ett faktum för deras barn har det varit en mycket påfrestande tid för föräldrarna. De diagnostiska termerna visar sig vara användbara för att sätta ord på och tolka dessa uppslitande erfarenheter. Vi tror också att föräldrarna lättare kan ställa nya och lagom högt ställda mål för att stödja barnets utveckling. Detta får vi stöd för i Vygotskys teori (Bråten, 1998). En annan slutsats vi drar av detta är att föräldrarna troligtvis känner att deras liv tillsammans med barnet blivit mer meningsfullt, begripligt och hanterbart i och med att en förståelse av barnet inträtt då dyslexidiagnosen blivit ett faktum. Antonovsky förespråkar känslan av sammanhang som utgör en friskhetsfaktor. Detta innebär inte att kämpandet med skolarbetet upphör, utan att kraven bättre kan anpassas till barnets förmåga och att de största striderna kan läggas åt sidan. Resurser kan frigöras för att lösa problem och medför att föräldern förstår sin omvärld och sitt barns behov, och kan använda de resurser som finns tillgängliga till att stötta barnet (Antonovsky, 2005).

Alla föräldrar uttrycker att de någon gång under barnets skoltid fått kämpa för sitt barns rättigheter. En av föräldrarna menar att hon mött en varierande grad av kunskap hos de pedagoger sonen haft. Detta har hon upplevt som ett bekymmer, då hon menar att pedagoger med kunskap kan fungera som draghjälp i kampen för att få barnet utrett. Att uppmärksamma elevens svårigheter tidigt och att sätta in stöd så fort som möjligt är viktigt. Genom att utreda elevens svårigheter kan elevens starka sidor hittas och i förlängningen kan man undvika att eleven utvecklar en negativ självbild. Skolan har som uppgift att hitta elevens bästa sätt att utvecklas (Utbildningsdepartementet, 1998). En annan förälder fick kämpa för att barnet inte skulle behöva gå om ett år i skolan. Den tredje föräldern fick kämpa emot skolans uppfattning av barnet som ”*enda barnet, lat och bortskämt,*” med mera. I situationer som dessa finns det stöd att finna i flera olika föräldraföreningar som arbetar med frågor om dyslexi. Frågan är om föräldrarna vet detta och kan utnyttja den samlade kunskap och erfarenhet som finns i dessa föreningar. Detta tror vi är något skolor bör upplysa föräldrar om tidigt även innan en dyslexidiagnos fastställs. Av erfarenhet vet vi att det ofta tar lång tid innan en utredning är klar. Människor i barnets omgivning bör sträva efter att stärka barnets självbild genom att utgå från dess starka sidor och ge positiva förebilder (Ingesson, 2007). Istället verkar vissa

pedagoger motverka detta genom att säga att barnet är lat, bortskämt och omoget, vilket enligt oss är oacceptabelt. Att vara förälder till ett barn med ett handikapp är nog så jobbigt utan att skolan arbetar emot en. En individuell utvecklingsplan eller ett åtgärdsprogram skall tidigt upprättas som tydliggör ansvarsfördelningen mellan skola, eleven och elevens hem (www.lul.se/templates/page_4176.aspx). Vi tror att detta kan göra samarbetet lättare. Alla barn har rätt till stöd oavsett diagnos. Enligt Bråten (1998) säger Vygotsky att utveckling och utbildning är beroende av varandra och därför är det av stor vikt hur pedagoger och föräldrar förhåller sig till barnets hela inläringssituation och utveckling. Detta innebär för skolans del att pedagoger, föräldrar och elever måste samspela med varandra och inte motarbeta varandra.

Intressant är att utläsa att föräldrarna inte tänkt direkt på barnets rättigheter. *"Det har jag aldrig tänkt på."* Detta kanske är ytterligare ett tecken på att de inte fått all information som finns att tillgå. Här är det ännu viktigare att pedagoger och de som genomför utredningen bidrar med sin samlade kunskap. Det förefaller som att föräldrarna saknar kunskaper om vilka rättigheter deras barn har. Vi ställer oss frågan till varför det är på detta sätt. Kan det bero på att skolornas ekonomi är hårt belastad idag och att skolan inte vill att ännu fler ökade krav ställs på den. Skolan har inte rätt att neka någon hjälp utifrån ekonomiska aspekter, men med vår erfarenhet som lärare är vi ganska säkra på att detta är fallet på många skolor. Rektorn har det yttersta ansvaret för att alla elever får den hjälp de skall ha. Tillfredsställande att höra var dock F2:s svar om att hennes barn har *"all världens rättigheter"*.

Samtliga föräldrar anser sig vara nöjda med antalet träffar de har med skolpersonalen. Enligt deras utsago är träffarna mer frekventa än för andra föräldrar. Två gånger per termin verkar vara ganska vanligt förekommande. Fler eller färre vid behov. Som tidigare nämnts är det av stor vikt att en ansvarsfördelning görs mellan skola, barn och hem (www.lul.se/templates/page_4176.aspx). Uppföljning och utvärdering skall genomföras kontinuerligt och skolan skall samverka med hemmet för att stödja elevens utveckling (Lange & Myrberg, 2005). Även styrdokumentet är tydliga med att skola, förälder och elev skall mötas varje termin. Läraren skall minst en gång per termin informera vårdnadshavare och elev om elevens skolgång, såväl kunskaps- som social utveckling. Utvecklingssamtalen skall ses som en del av en fortlöpande dialog mellan elev, lärare och vårdnadshavare (Skolverket, 1995). Enligt vår erfarenhet är pedagogen oerhört beroende av att ha ett gott samarbete med elevernas föräldrar. Vi anser det också viktigt att ha en fortlöpande kontakt, inte bara en envägskommunikation där barnets resultat eller problem framförs, utan en dialog där föräldern deltar i arbetet kring barnet. Vi som pedagoger har den pedagogiska kunskapen och erfarenheten men trots detta är föräldrarnas kunskap om sina barn avgörande för att vi som pedagoger skall lyckas i vår ansats att utveckla barnen. Andersson (1996) menar att hela skolans olika institutioner såsom elevvårdsteam, rektor och lärare samt föräldrar och resurser utanför skolan skall samverka för att skolan skall få en skolmiljö som är så rättvis som möjligt för alla. Att känna delaktighet i vad som sker och kunna vara med och påverka sin egen och sina barns livssituation ger meningsfullhet. Vygotsky menar, enligt Bråten (1998), att detta är viktigt för att människan att känna att hon har något att bidra med. I detta fall kan föräldern bidra med oerhört mycket kring sitt barn. Det är viktigt att föräldern inte ses som en extralärare, utan att fritiden även användas till vila och rekreation också (WHO, 1998).

Föräldrarnas bild av elevernas stödundervisning är att den sker både i och utanför klassrummet, dock med tyngdpunkt på det sista. *"Det mesta får han i den lilla gruppen."* Samtliga föräldrar är positiva till att stödundervisningen mestadels sker utanför klassrummet och de lyfter fram lugnet som en avgörande faktor. *"Jag tycker att det fungerar bra."* Detta innebär att föräldrarna ser att ett kategoriskt perspektiv har sina fördelar även om den innebär att eleven exkluderas ur det vanliga klassrummet. Föräldrarna ser fördelarna med det lugn och det riktade stöd som kan ges hos en speciallärare eller specialpedagog. Tydligt är dock att de inte vill att exkluderingen blir bestående utan att deras barn även skall befinna sig i

klassrummet och att undervisningen där skall anpassas med rätt kompensatoriska hjälpmedel. Efter vad vi utläser av svaren skall eleven gå ifrån ordinarie klassrum för att reducera dyslexins följder och få mer tid och mer lugn i inlärningssituationen. Större delen av tiden skall dock eleven vara inkluderad i klassrummet med sina kamrater (det relationella perspektivet) (Persson, 2001). Föräldrarna är noga med att påpeka att barnen skall må bra i skolan. Styrdokumenten förespråkar inkludering. Salamancadeklarationen framhåller att barnen skall undervisas tillsammans, oberoende av inbördes skillnader och svårigheter. Barnen skall endast undantagsvis sammanföras i specialklasser (UNESCO, 1994). Om det föreligger särskilda skäl får skolans styrelse i samråd med förälder och elev besluta om elevs placering i särskild undervisningsgrupp (Utbildningsdepartementet, 1994). Utifrån detta väcks frågan huruvida föräldrarna varit delaktiga i placeringen av deras barn i liten undervisningsgrupp. Forskningen är mer splittrad kring denna fråga. Saloviita (2003) menar att skolans resurser skall användas till att lära barn tillsammans, där alla är accepterade och respekterade medlemmar. Haug (1999) säger vidare att det ska finnas lika möjligheter för alla att delta i undervisningen och alla ska ha möjlighet att lyckas utifrån sin förmåga. Dyslexirörelsen, som rekryterat både forskare, politiker och intresseorganisationer att tala för sin ståndpunkt, förespråkar däremot ett individorienterat, diagnostiskt synsätt (Zetterqvist Nelson, 2000). Tidiga, individuella insatser med fonologisk träning med syfte att stimulera de avkodningsfunktioner man anser vara avgörande för barnets läs- och skrivförmåga förespråkas. För att göra en jämförelse med tidigare förda resonemang kring det relationella och kategoriska perspektivet kan man påstå att dyslexirörelsen ställer sig till det kategoriska perspektivet. Vår egen personliga uppfattning är att varken total inkludering eller total exkludering är att föredra. Vi tror på att man måste se till elevens alla behov och därefter göra en professionell bedömning av i vilka sammanhang barnet skall vara inkluderat respektive exkluderat. Barnet måste få uppleva meningsfullhet i sin skolvardag. Skolan måste bli hanterbar och elevens resurser måste tas tillvara på rätt sätt. Med rätt lärandemiljö och kompensatoriska hjälpmedel skall barnet kunna befinna sig i klassrummet, men för att reducera och lindra följderna av dyslexin är en exkludering att föredra. Denna får dock aldrig bli permanent. Enligt Bråten (1998) är Vygotsky tydlig med att barn lär sig i ett sammanhang i samspel med andra, alltså måste de finnas tillsammans.

Föräldrarna har många förslag på metoder och arbetssätt i arbetet med elever med diagnosen dyslexi. Två av föräldrarna berättar om de tekniska hjälpmedel som numera är väldigt vanliga i skolans värld. Det handlar om datorer, talsyntes, usb-minne med mera. En av dessa föräldrar vände sig till sitt försäkringsbolag för att få en egen dator till dottern. I övrigt berättar föräldrarna om kopior på anteckningar, olika provalternativ och läshjälp. Detta finner vi mycket stöd för i litteraturen. Att hitta olika hjälpmedel för att kompensera för dyslektikernas svårigheter är enligt Adler och Holmgren (2000) en av tre delar i skolans hjälp till dyslektiker. Däremot nämner bara en förälder hur man kan lindra följderna av dyslexin. Denna förälder påpekar vikten av att man som pedagog vågar ”gå utanför ramarna, tar break och gör något helt annat, att se och prata med individen”. Vi tror att just detta är det viktigaste i arbetet med alla elever att se eleven och skapa ett relationskapital med den. Relationen till en vuxen kan vara avgörande för utvecklingen. Det handlar om att föra samtal med andra personer. En vuxen person eller ett äldre mer erfaret barn kan hjälpa barnet framåt i denna utveckling som kallas Vygotskys *proximala utvecklingszon* (Bråten, 1998). Även Ingesson (2007) stödjer oss i vår uppfattning och har i sin avhandling kommit fram till att dyslexi är en riskfaktor för låg självkänsla och emotionella problem hos dessa barn. Det finns dock faktorer som kan verka positivt på barnets utveckling. Externa positiva faktorer för barnets utveckling var betydelsefulla vuxna, oftast mödrar, som hyste tilltro barnets förmåga, goda kamrat- och familjerelationer, samt ett stort intresse, en hobby eller sport. Viktiga interna faktorer var talanger av något slag, till exempel: sport, konst, musik eller teknik. Att kunna isolera dyslexin till en mindre del av självet samt den personliga egenskapen ”envishet” ansågs också betydelsefull.

6.3 Diskussion kring specialpedagogernas upplevelser

Intervjuerna med specialpedagogerna blev inte så utförliga som vi önskat. Detta kan nog bero på att specialpedagogerna har hög arbetsbelastning och helt enkelt inte hade tid med en ytterligare arbetsuppgift. De var dock inte motvilliga till att ställa upp.

I våra intervjuer bad vi specialpedagogerna att förklara vad dyslexi är. Två av dem svarade ”läs- och skrivsvårigheter” medan övriga två svarade mer ingående. Detta kan ha många olika orsaker. Kanske var de inte riktigt intresserade av intervjun, tidsbrist kan vara en annan orsak, men av nyfikenhet gick vi tillbaka i metoddelen och kontrollerade deras utbildningsbakgrund. Vi fann en helt annan möjlig orsak i att de som mer utförligt gick in på vad dyslexi är visade sig vara specialläraren och specialpedagogen. I och för sig har vi valt att benämna alla fyra intervjuade pedagoger som specialpedagoger, men faktum kvarstår att de åtminstone besitter mer teoretisk kunskap om begreppet dyslexi. I övrigt kan vi även här göra jämförelser med litteraturen. ”Dyslexi är en störning som tar sig uttryck i svårigheter att lära sig läsa och skriva trots god undervisning och tillräcklig intelligens” (WHO, 1998). Denna förklaring gav en av våra respondenter. Något vi blev lite förvånade över är att den genetiska dispositionen inte nämndes av specialpedagogerna. I egenskap av pedagoger drar vi slutsatsen att det är viktigare att hitta rätt vägar att hjälpa eleven än att fastna i definitioner och orsaker. Detta kan också visa på att pedagogerna är måna om att få undervisningen att bli meningsfull för alla inblandade, inte bara för elever med diagnosen dyslexi.

Ovanstående formulering om att specialpedagogerna är måna om att hjälpa alla elever återkommer i specialpedagogernas svar om vad styrdokumentet säger om stöd. Dyslexi nämns inte som begrepp i nu gällande förordnings- och lagtexter (Grundskoleförordningen, Skollagen, Läroplanen m.fl.). En av specialpedagogerna tar också upp begreppet en skola för alla. Skolan har ett ansvar för att alla elever ska utvecklas och att undervisningen anpassas till varje individs förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 1998). Skolan har alltså som uppgift att skapa en meningsfull skolgång för alla barn inom grundskolans ram (Persson, 2001). Att alla delar av livet skall vara meningsfulla understryker även Antonovsky (2005). Vi drar slutsatsen att skolgången, som utgör en stor del av livet, är betydelsefull i detta avseende för att må bra. En specialpedagog nämner vikten av ”att rätta på ett bra sätt”, vilket innebär att se till innehållet och inte till stavningen. Andra rättigheter som kommer fram är att få kompensering och hjälpmedel och att låta eleverna med diagnosen dyslexi arbeta samt visa sina kunskaper på för dem lämpliga sätt. Lange och Myrberg (2005) skriver bland annat att det är viktigt att stimulera eleverna att hitta egna strategier och att använda sig av olika metoder för att förbättra inlärningssituationen. SP3 är tydlig med att även ”elever med diagnosen dyslexi ska nå samma kunskaper men med viss underlättning och kompensatoriska hjälpmedel”. Att SP1 inte säger sig veta något om styrdokumentet kan bero på att det inte står något specifikt om dyslexi i dessa. Vi hoppas dock att hon, trots detta, har större kunskaper. Förhoppningsvis beror det på att vi inte ställde frågan på rätt sätt. Vad som står i styrdokumentet är en sak, men vad som sker i klassrummet och utanför i relation till eleven är desto viktigare. Vi menar att det som spelar roll är att tillsammans med eleven finna en arbetsform som fungerar. Att ge sig tid till att verkligen se eleven och lyssna på den. I detta samtal får specialpedagogen mycket användbar kunskap om eleven som kan omsättas i utvecklingsmöjligheter för både elev och specialpedagog. Att vara med och påverka sin livssituation ger livserfarenheter för framtiden (Antonovsky, 2005). Samtal med andra personer och även med sig själv kan hjälpa till att lösa problemsituationer (Bråten, 1998).

Ur intervjusvaren i frågan om var stödundervisningen sker, kan vi se att den är beroende av hur många dyslektiker och andra elever i behov av extra stöd det finns i klasserna. En av specialpedagogerna påtalar behovet av en annan miljö än klassrummets. ”Utanför klassrummet. Bra med annan miljö, att sitta i mindre grupp, tillgång till specialmaterial.”

SP4 säger att det är ”*lättare att hjälpa dem specifikt*”. Detta uttalande tolkar vi som att hjälpa eleven att reducera problem. Det är lättare att följa åtgärdsprogrammen utanför klassrummet. Fortfarande verkar större delen av undervisningen bedrivas utanför klassrummet, vilket innebär att eleverna särskiljs/exkluderas ur det gemensamma (Nilholm, 2003). Detta innebär att det är det kategoriska synsättet som fortfarande är rådande på denna skola. Av intervju svaren kan vi dock utläsa att specialpedagogerna börjar närma sig ett inkluderande arbetssätt, ett relationellt synsätt. Att inkludera innebär att alla elever undervisas utifrån sina förmågor och intressen i samma klassrum (Persson, 2001). Specialpedagogens uppgift blir då att tillsammans med klassläraren hitta minsta gemensamma nämnare i planeringen av arbetet i klassen (Ahlberg, 2001). Skolan skall erbjuda en meningsfull skolgång där eleverna känner delaktighet. Behovet av att känna meningsfullhet och delaktighet finner vi även stöd för i teorin om det salutogena – KASAM (Antonovsky, 2005) och i teorin om den proximala utvecklingszonen (Bråten, 1998). En fråga vi ställer oss är i vilken mån specialpedagogerna är medvetna om vad ett inkluderande/exkluderande arbetssätt innebär. Innebär ett inkluderande arbetssätt att som specialpedagog förflytta sig till elevens hemklassrum, då är man bara ett steg på väg. Helldin (2002) skriver också att inkludering innebär mycket mer än bara en fysisk förflyttning. Hur ställer sig övrig personal på skolan säg i frågan är också en väsentlig fråga? Vi anser att för att lyckas med inkludering måste samtliga personal vara positivt inställda till att byta synsätt. Vi tror dock inte att ett totalt byte av synsätt är att föredra. Vi tror att en kombination är av godo för eleven. Eleverna uttrycker själva en längtan efter lugn och ro, att få mer specifik hjälp och att få höras. Vi menar att specifik träning såsom att reducera och även att lindra sker företrädesvis enskilt eller möjligtvis i liten grupp (exkludering). Enligt Lange och Myrberg (2005) skall pedagoger med specialpedagogisk kompetens arbeta direkt med elever som har specifika svårigheter. Övrig undervisning bör ske inkluderat i klassrummet. Där har specialpedagogen en viktig uppgift att tillsammans med undervisande ämneslärare utforma undervisningen så att även dyslektikern på bästa sätt kan tillgodogöra sig den. Läroplanen förespråkar specialundervisning av inkluderad karaktär. Endast undantagsvis skall denna ske utanför klassrummet (Utbildningsdepartementet, 1998). Utifrån svaren från eleverna, deras föräldrar och specialpedagogerna går det att utläsa att det inte är någon som slaviskt följer läroplanens direktiv. Detta förfarande grundar sig utifrån vad specialpedagogerna anser vara den bästa lösningen för eleverna. Denna intressekonflikt, läroplanens direktiv kontra specialpedagogernas faktiska handlande är ett faktum. Frågan vi ställer oss då är om man som pedagog inte är ålagd att följa läroplanens direktiv?

Samtliga specialpedagoger nämner kompensatoriska hjälpmedel när vi ställde frågan om metoder och hjälpmedel som de ansåg fungera i arbetet med elever med diagnosen dyslexi. Att anpassa undervisningen och provsituationer till hur eleverna bäst tillgodogör sig undervisningen och hur de bäst kan uttrycka sina tankar ses som fundamentalt. Om en elev klarar sig bäst auditivt är det den metoden man skall utgå ifrån. ”*Struktur och tydlighet*” anses av en specialpedagog som avgörande. ”*Utökad tid*” är också viktig för elever med diagnosen dyslexi enligt två specialpedagoger. SP3 talar om vikten av att ”*reducera svårigheter så tidigt som möjligt*” och att ”*hitta elevens starka sidor*”. Hon menar att i senare år blir det mer den kompensatoriska biten som tar över. Samma specialpedagog uttrycker också hur otroligt viktigt det är med ”*positiv vuxenkontakt*” för dessa elever. Enligt Adler och Holmgren (2000) bör hjälparbetet delas in i tre delar, att kompensera, att reducera och att lindra. På denna skola verkar det bara vara en specialpedagog, som utifrån de frågor de svarade på, arbetar reducerande och lindrande. Detta upplever vi som mycket negativt. Vi anser att det finns behov av alla delarna. Varför det är på detta sätt på denna skola vet vi inte, men här bör en förändring ske. En orsak kan vara att vi inte ställde frågorna på rätt sätt eller att endast en av de intervjuade har formell specialpedagogexamen och därmed andra kunskaper. Att lindra följderna, vilket innebär att arbeta med elevens självbild får dock inte glömmas bort. Taube (1987) skriver att vi som specialpedagoger har en viktig uppgift att arbeta med barnets självbild. Lange och Myrberg (2005) nämner att man skall använda sig av olika metoder i

arbetet, tidiga insatser, kontinuitet och struktur i undervisningen och att använda sig av kompensatoriska hjälpmedel. Detta förefaller specialpedagogerna att göra på denna skola. Att utgöra positiva vuxenkontakter anser vi vara otroligt avgörande för att lyckas som specialpedagoger. Detta ser vi att vi får stöd av i Vygotskys teori (Bråten, 1998). Även Ingesson (2007) tar upp positiva vuxenkontakter som avgörande för barnets utveckling. Vi som arbetar med elever i de senare årskurserna hoppas ju att eleverna fått insatser tidigt för att stödja dem i deras utveckling. Många gånger stöter vi på elever som har tappat gnistan. Det förekommer också varje år att vi på högstadiet skickar iväg elever på dyslexiutredning. Detta anser vi är för sent. Vi anser att en utredning bör göras senast på mellanstadiet för att hitta elevens starka sidor och främja en bättre självbild.

Samtliga specialpedagoger verkar nöjda med de träffar och den dialog som de har med eleverna och deras föräldrar. *”Jag har regelbunden kontakt med eleverns föräldrar...”* Det förefaller som att det är en löpande kontakt. Kontakterna sker via utvecklingssamtal, e-post, brevlades och andra möten. Vi anser att det är av stor vikt att detta utbyte sker ofta. Det får dock inte vara en envägskommunikation. Föräldrar och elever måste få lov att uttrycka sig. I grundskoleförordningen kan vi läsa att läraren minst en gång per termin skall informera vårdnadshavare och elev om elevens skolsituation (Utbildningsdepartementet, 1994). Utvecklingssamtalen skall ses som en fortlöpande dialog mellan elev, lärare och vårdnadshavare (Skolverket, 1995). Det är för oss viktigt att alla som finns runt eleven samverkar kring elevens utveckling. Samarbetet mellan föräldrar och skola är av avgörande betydelse för en god utveckling hos barnet (Lange & Myrberg, 2005). Vi tror också i enlighet med Antonovskys teori (Antonovsky, 2005) att delaktighet i saker som rör en själv är viktigt för att känna tillfredsställelse och vilja att ta sig an nya utmaningar. En fundering som vi ställer oss är hur väl specialpedagogerna lyckas med sina åtgärdsprogram. Att upprätta åtgärdsprogram nämns inte i intervju svaren som skäl till kontakt med föräldrarna. Ett åtgärdsprogram skall upprättas tillsammans med elev och förälder. Uppföljningar skall göras med jämna mellanrum (Skolverket, 2001:668). Att träffas en gång per termin kan inte vara tillräckligt frekvent för att uppnå lyckade resultat. SP3 och SP4 nämner *”andra möten”* och *”mer om det behövs”*, vilket vi hoppas sker. Vi tror på en god dialog mellan specialpedagoger, elever och föräldrar.

6.4 Diskussion kring metoddelen i denna studie.

Med utgångspunkt från studiens syftet anser vi att det kvalitativa metodvalet var väl avvägt. Patel och Davidsson (2003) understryker vikten med att ge respondenterna möjligheter till att svara med egna ord. Patel och Davidsson (2003) ger också rådet av att använda ett enkelt språk så att respondenterna förstår, därav använder vi oss inte av orden exkludering och inkludering, utan frågar om de får stöd i eller utanför klassrummet.

I urvalet av respondenter var det en respondent av specialpedagogerna som tackade nej till undersökningen. Personen ändrade sig senare och frågade om det var okej att svara på frågorna skriftligt. Efter ett övervägande kom vi fram till att det var bra om vi fick in alla svaren från specialpedagoggruppen vilket gjorde att vi accepterade att hon svarade skriftligt. Utifrån specialpedagogernas svar går ganska tydligt att utläsa att det är just från denna specialpedagog (SP3) som vi fått de mest uttömmande och ”korrekta” svaren. Beror detta på att hon fick möjligheten att svara skriftligt och därmed hade en helt annan möjlighet till reflektion under svarsprocessen, eller är denna uppenbara kompetens inom området bara ett resultat av hennes intresse och utbildningsbakgrund? Denna fråga är omöjlig att svara på men man kan anta att svaren från de olika informantgrupperna skulle sett annorlunda ut om samtliga erbjudits möjligheten till att svara skriftligt. Vi vidhåller dock det faktum att vi tror att vi har fått mer ”ärliga” svar i och med de avväganden vi har handlat efter (Zetterqvist Nelson, 2000). Det vill säga semistrukturerade intervjuer utan att respondenterna har fått tagit del av intervjufrågorna innan intervjun.

Av bilaga 1 framgår vilka intervjufrågor vi använt oss av. För att få så uttömmande svar som möjligt följde vi upp dessa med följdfrågor. Vid intervjuerna med i synnerhet eleverna var det svårt att få uttömmande svar. Svaren var korta och de hade även svårt att utveckla svaren vid följdfrågor. Zetterqvist Nelson (2000) kallar sina intervjuer ”livsberättelser”. Dessa går ut på att genom ett vanligt samtal med eleverna få fram elevernas åsikter i vitt skilda frågor. Zetterqvist Nelsons (2000) avhandling *På tal om dyslexi* handlar i högsta grad om dyslexi, samtidigt som hon inte har själva ordet dyslexi med i några av intervjufrågorna. Genom att låta eleverna själva komma in på samtalsämnet har hon fått mycket ärliga svar. Hon har även dragit slutsatser i sin avhandling om att en grupp elever förnekar sin diagnos utifrån att de aldrig nämner denna i intervjuerna. Denna metod har visat sig mycket framgångsrik men är också mycket tidskrävande. För att få dessa svar krävs återkommande samtal med eleven som resulterar i en mycket tidskrävande process. Av denna enkla anledning valde vi att inte använda denna typ av intervju.

Då två av författarna av denna studie har undersökt sin egen arbetsplats kan detta tyckas vara ett kontroversiellt val. Etiska aspekter, opartiskhet eller allt för stor bakgrundskunskap är frågor som kräver svar. Anledningarna till detta övervägande är flera, dels ville vi ha en möjlighet att, genom denna studie, utveckla vår egen arbetssituation. Tidsaspekten har även utgjort en avgörande faktor. Genom att välja vår egen arbetsplats kunde vi genomföra mycket av arbetet på arbetstid. Utifrån detta var vi noga med att inte intervju de elever som vi själva är involverade i. Detta för att eleverna inte skulle känna några krav och inte våga svara ärligt. En aspekt är att eleverna inte vågar svara ärligt på grund av betygsrädsla. Ingen av de elever som vi har intervjuat har någon av oss som betygsättande lärare.

Urvalet är något begränsat och hade vi velat ha ett mer generaliserbart resultat hade vi fått vidga studien utanför kommunen till andra skolor. Skulle arbetet göras i en större skala kunde man ha tänkt sig att man gjorde en enkätundersökning d.v.s. en kvantitativ undersökning.

6.5 Vad har resultatet för betydelse för oss som specialpedagoger?

Resultatet av vårt arbete är att vi har skapat oss en gedigen bakgrundsbild av vad litteraturen säger om dyslexi. Forskningen har gått framåt när det gäller dyslexi. Från att ha gjort sitt avstamp i ”Möjligheten kan väl ett och annat barn läsa klen, helst i början av skolåldern, men orsaken därtill är dels föräldrarnas vårdslöshet, djupa fattigdom och okunnighet i stavning, dels ock några barns naturfel” (Ericson, 2001 s. 18), till att idag ha funnit genetiska lösningar.

När det gäller vår egen vinst av arbetet för vår fortsatta specialpedagogiska karriär är vi alla överens om att vi inte enbart kan sträva efter en inkludering av elever. Vår studie av eleverna visar att de som vi tycker det är bra att ibland kunna vara ensamma eller i liten grupp och arbeta. Själva är vi av den åsikten att det är bra att exkludera ibland men att man inte permanentar lösningen utan tidsbegränsar insatsen. Vi inser att man i dagens skola arbetar mycket med att kompensera eleverna och vill försöka att själva arbeta mer mot att man lindrar och reducerar i en kombination med att kompensera. Att man tar sig tid till att samtala mer med eleverna. Vi kommer att arbeta för att man skall hjälpa elever tidigare. Inte vänta på mognad utan sätta in tidiga åtgärder och utredningar för att eleven skall kunna nå målen i skolan med rätt verktyg och rätt förutsättningar.

Att samarbeta med alla elevers föräldrar har alltid varit viktigt för oss men efter att ha genomfört denna studie har vi fått ytterligare bekräftelse på hur viktigt samarbetet kring elever med diagnosen dyslexi är. Vi måste gemensamt bli bättre på att anpassa undervisningen och ha med elever och föräldrar i detta arbete. Viktigt är att klargöra ansvarsfördelningen genom upprättandet av bland annat åtgärdsprogram. Genom denna studie

fick vi klart för oss att upprättandet av åtgärdsprogram inte verkar vara skäl för kontakt mellan elev, förälder och specialpedagog. Här måste ske en förbättring.

6.6 Fortsatt forskning

Denna studie har varit mycket intressant att genomföra. Vi har lärt oss mycket, dels genom litteraturstudier och dels genom de intervjuer vi har genomfört med tio olika respondenter. Våra gemensamma reflektioner har ytterligare tillfört nya tankar men många frågor har i denna studie lämnats obesvarade. I en fortsatt forskning skulle följande områden vara intressanta att studera:

Det vore intressant att koppla åtgärdsprogrammen till studien för att på så vis se om dessa bidrar med något i elevernas utveckling. Är ansvarsfördelningen jämn mellan elev, skola och hem? Sker kontinuerlig uppföljning av nämnda åtgärdsprogram?

Om tid medgavs skulle det vara intressant att genomföra samma undersökning men i ett större perspektiv där man ser till fler kommuner och till fler respondenter i samtliga tre intervjugrupper. Det kan också vara intressant att göra en studie ur genusperspektiv för att se om könstillhörigheten spelar roll för elever med diagnosen dyslexi. Vidare skulle det vara givande att se på hur specialpedagogens roll som skolutvecklare, kopplat till denna studies resultat, skulle kunna utvecklas. Ytterligare områden som skulle kunna belysas i fortsatt forskning är att undersöka hur andra elever ser på elever med diagnosen dyslexi och att gå mer på djupet kring elevers självbild och vilka faktorer som påverkar den.

7. SAMMANFATTNING

Det övergripande syftet med studien är att få en inblick i hur elever med diagnosen dyslexi ser på sin diagnos och den undervisning som de får inom skolans ram. Intresset riktas även mot föräldrarnas uppfattning av samma företeelse samt slutligen specialpedagogernas syn på den pedagogiska verksamheten kring dessa elever. Det mer preciserade syftet med denna studie är att undersöka hur högstadiel elever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt studiens specialpedagoger upplever arbetet kring elever med denna diagnos samt granska huruvida skolan antar ett relationellt eller kategoriskt perspektiv till elever med diagnosen dyslexi. Valet av denna undersökning har sin grund i att vi många gånger mött elever med diagnosen dyslexi som har svårt för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Genom denna studie hoppas vi också väcka pedagogiska diskussioner kring elever med diagnosen dyslexi.

I litteraturdelen, kapitel två, tas för studien aktuella begrepp upp, för att ge läsaren en förförståelse. Styrdokument och riktlinjer som berör studien lyfts fram. En historisk tillbakablick i ämnet dyslexi följer samt avsnitt om dyslexi ur olika infallsvinklar. Vi belyser också specialpedagogens roll i skolan. Vilka uppgifter har specialpedagogen? Olika perspektiv på specialpedagogiken behandlas i flera avsnitt. Vi tar upp relationellt och kategoriskt perspektiv samt kompensatoriskt, kritiskt och dilemma perspektiven. Arbetet tar sedan upp forskning kring en skola för alla, inkludering och exkludering och en polariserad debatt kring dyslexi. Avslutningsvis belyser vi dyslexi ur elev-, föräldra- och pedagogperspektiv.

Under kapitel tre görs en beskrivning av två för studien relevanta teorier, nämligen Antonovskys KASAM och Vygotskys proximala utvecklingszon. Antonovskys teorier kring hur människan klarar av att hantera det som händer runt omkring honom eller henne är av betydelse för oss när vi skall dra slutsatser kring hur högstadiel elever i åk 7-9, elevens föräldrar och specialpedagoger upplever arbetet kring dessa elever. Vygotskys proximala utvecklingszon är viktig för att förstå barnets utveckling i samspelet med föräldrarna och pedagogerna.

Följande kapitel, nummer tre, behandlar hur den empiriska undersökningen gått till. Inledningsvis motiveras valet av en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer. Vi beskriver hur vi valde ut våra respondenter; tre elever, tre föräldrar och fyra specialpedagoger. Vi lyfter fram vår pilotstudie som låg till grund för hur genomförandet och frågeställningarna utformades. Genomförandet och bearbetningen beskrivs. Kapitlet avrundas med en diskussion kring tillförlitligheten i studien och de etiska aspekterna som noggrant framförts till respondenterna.

Kapitel fem innehåller resultaten och analyserna av de genomförda semistrukturerade intervjuerna med sammanlagt tio respondenter i tre olika intervjukategorier. I de fall där intervjufrågorna överensstämmer mellan de olika respondentgrupperna har vi valt att presentera resultatet av dessa frågor under samma rubrik. Detta för att resultatet skall bli så lättöverskådligt som möjligt och ge läsaren möjlighet att jämföra svaren från de olika respondenterna. Vi har valt att lyfta fram ett flertal citat där innehållet i dessa belyser intervjupersonernas åsikter. Efter citaten följer en kort analys av dessa där vissa svar återigen lyfts upp och ställs mot varandra.

Eleverna svarade kortfattat på i stort sett samtliga frågor som ställdes i intervjuerna. De visade inget större intresse eller engagemang för sin dyslexidiagnos. De har helt enkelt svårt att läsa och skriva. Diagnosen mottogs inte vid utredningen som positiv. Eleverna är dock nöjda med det stöd de får i skolan och de känner sig tillfreds med att få stödet både i och utanför ordinarie grupps klassrum. Att vara inkluderade och exkluderade har enligt eleverna både

fördelar och nackdelar. Samliga elever får mycket kompensatorisk hjälp, medan det är lite eller inget alls av att reducera och lindra elevernas svårigheter. Vilka rättigheter de har utöver den kompensatoriska hjälpen har de liten kunskap om men förefaller inte oroa sig över det. Att träffa föräldrar och specialpedagoger i olika möten var ett faktum de bara konstaterade med ”En till två gånger” och ”Jag är fler gånger”. De verkar vara vana vid dessa möten.

Föräldrarna å sin sida är nöjda med skolgången när deras barn är det. Under tidigare skolgång har samtliga föräldrar på ett eller annat sätt fått kämpa för sitt barn, men nu på högstadiet förefaller det som att föräldrarna mer kan andas ut. Två av tre föräldrar trodde sig veta att deras barn mottog dyslexidiagnosen positivt, vilket inte var fallet. De anser att barnen skall vara både inkluderade och exkluderade beroende på vad som studeras. Är det mer specifik träning menar de att lugn och ro i en liten grupp är att föredra framför den stora gruppen. Föräldrarna anser att skolans upplägg med samtal är lagom. Uppstår ett problem kan föräldrarna ta initiativ till kontakt. Föräldrarna verkar insatta i hur elevernas skolvardag ser ut och på vilket sätt deras barn får stöd.

Att arbeta med elever med diagnosen dyslexi är för dessa specialpedagoger inget ovanligt. De är som vilka elever som helst i behov av särskilt stöd, men med mer specifika problem att läsa och skriva. De skall nå samma mål som alla andra, men med rätt stöd. Specialpedagogerna arbetar utifrån både ett kategoriskt och ett relationellt arbetssätt. Det förefaller dock vara det kategoriska som fortfarande dominerar och som specialpedagogerna är trygga i. Steg i riktning mot att prova det relationella arbetssättet med en inkluderande undervisning i en skola för alla har dock försiktigt tagits. Specialpedagogens roll gentemot dessa elever är att hitta rätt kompensatoriskt material och hjälpmedel. Att lindra och reducera är ej lika vanligt. Att träffa föräldrarna och eleverna med diagnosen dyslexi verkar inte ske ofta på högstadiet. Specialpedagogerna uttrycker att det sker vid behov annars vid ordinarie utvecklingssamtal.

Diskussionen som utgör kapitel sex inleds med en diskussion kring elevernas upplevelser av sin skolgång. Därefter följer diskussion kring föräldrarnas och specialpedagogernas upplevelser. Samtliga diskussioner varvas mellan våra egna tankar, vad som framgått av den inlästa litteraturen samt resultaten av empirin. Vi granskar kritiskt studiens tillvägagångssätt. Vilken betydelse resultatet har för oss som specialpedagoger behandlas också i detta kapitel. Avslutningsvis funderar vi på fortsatt forskning inom detta område som skulle kunna ge intressanta resultat.

I forskning är det viktigt att vara så objektiv som möjligt. Detta arbete har verkligen tränat oss i att inte ha förutfattade meningar. Vi tror att det kan vara en positiv erfarenhet att bära med sig ut i arbetslivet som specialpedagoger. Det är viktigt att kunna vara professionell i sin inställning och inte blanda in personliga känslor, tankar och värderingar. Vi kommer att möta människor med vitt skilda inställningar till barn och pedagogik i vårt yrkesliv och då är det av stor betydelse att vi kan förhålla oss professionella gentemot dem.

8. REFERENSER

- Adler, B. & Holmgren, H. (2000). Dyslexi. I B. Adler & H. Holmgren (red). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande* (ss. 113-127). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter 15)
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Jönköping. 1996.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Andra upplagan. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Arfwedson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogiska handledningssamtal*. Diss., Karlstad: University Studies.
- Bråten, I. (red), (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bäcker, B. (2007). *En skola för alla – är denna skola integrerande eller segregande för barn i behov av särskilt stöd?*. Examensarbete lärarprogrammet, Karlstads universitet.
- Börjesson, M (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red) (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Corbett, J & Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education*. London: David Fulton.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dánió, M., Thuresson, A. & Welander, S. (2007). *Dyslexi – sett ur ett utrednings och pedagogperspektiv*. Kristianstad Högskola, 2007.
- DeFries J., Alarcón M. & Olson, (1997). Genetic aetiologies of reading and spelling deficit: Developmental differences. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Dyslexia. Biology, cognition and intervention* (SPp, 20-57). London
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Eng, G. (2007). Personlig kommunikation, 8 mars 2007.
- Ericson, B (2001). (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Euler, C Dyslexi I belysning av forskning inom lingvistik, psykologi, genetic och neurology. www.sprakaloss.se/Eulerforskning.pdf (2008-01-17)
- Farrell, M. & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. Peter Farrell & Mel Ainscow (Edt.), *Making special education inclusive*. (Pp 1-12). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2004). *Möte med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Gillberg, C. & Ödman, M. (1994), *Dyslexi vad är det?*, Borås: Natur och Kultur.
- Gren, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Haug, P. (1999). *Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway*. European journal of special needs education, Vol 14, No 3.
- Haug, P. (2000). *Bryt etablerade föreställningar*. I Pedagogiska magasinet, nr 2, april, (ss. 29-34).
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan: en granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Høien, T. & Lundberg. I. (1997). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld. Introduktion till pedagogiska psykologi* (3:e uppl.).

- Stockholm: Studentlitteratur.
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Lunds Universitet.
- Jacobson, C. & Svensson, I. (red.) (2006). *Tio uppsatser om dyslexi*. Specialpedagogiska Institutet.
- James, A. (1993). *Childhood identities. Self and Social Relationships in experience of the Child*. Edinburgh University Press
- Kumlin, T. (1998). Korruptionen av den existensiella insikten: en när(synt)läsning av den salutogenetiska modellen. I Forskningsrådsnämnden, Kumlin, T (red) (1998). *Röster om KASAM: 15 forskare granskar begreppet Känsla av sammanhang*. Uppsala Ord & Form AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lange, A-L. & Myrberg, M. (2005). (Red.) *Identifiering, diagnostik samt Specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Konsensusprojektet 16 december, 2005. Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan. Stockholm.
- Larsen, J.O., Høien, T., Lundberg, L. & Ödegaard, H. (1990). MRI evaluation of the size and symmetry of planumtemporale in adolescents with developmental dyslexia. *Brain and Language*, pp 39, 289-301.
- Leimar, U. (1977). *Att lära sig läsa på talets grund*. Liber Tryck, Stockholm.
- Lindell, C-G. (1996). *Dyslexi problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Lindqvist, G. (1999). (red). *Vygotskij och skolan, texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, B. (1998). Antonovsky och salutogenes i den postmoderna folkhälsovetenskapen. I Forskningsrådsnämnden, Kumlin, T (red) (1998). *Känsla av sammanhang i teori, empiri och kritik*. Uppsala: Ord & Form AB.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från "konsensusprojektet" 5 september, 2003. Stockholm: LHS, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever " i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling 2006.
- Närvänen, A. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogiska Magasinet. (2006). Databas för dyslexi. (4) 58
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pijl, S.J. & van den Bos, K.P. (1998). Decision making in uncertainty. I Clark C., Dyson A., Millward A. (red.) (1998). *Theorising Special Education*. London: routledge. Pp 106-115
- Public Library of Science Genetics: The Axon Guidance Receptor Gene ROBO1 Is a Candidate Gene for Developmental Dyslexia*. Katariina Hannula-Jouppi, Nina Kaminen-Ahola, Mikko Taipale, Ranja Eklund, Jaana Nopola-Hemmi, Helena Kääriäinen, Juha Kere. PLoS Genetics 2005 1 (4): e50
- Regeringens skrivelse 1998/99:121 *Samverkan, ansvar och utveckling*.
www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/25202;jsessionid=a9XAhMPgT4K6 (2008-01-23)
- Regeringsproposition 1999/2000:135 www.skolverket.se (2007-10-11)
- Regeringsproposition 1997/98:94. www.skolverket.se (2007-10-25)
- Rosenqvist, J. (2003a). *Forskningstrender inom det specialpedagogiska fältet*. Malmö Högskola.
- Rosenqvist, J. (2003b). *Integreringens praktik och teori*. I SOU 2003:35 För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning.
- Rosenqvist, J. (2005). Personlig kommunikation, 2 september, 2005.

- Rossman, G.B., & Rallis, S.F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. 2 upplagan. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Saloviita, T. (2003) *En skola öppen för alla: elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Vasa: Lärum.
- SFS 2006:1053 Specialpedagogexamen –förordning. www.skolverket.se (2008-01-28)
- Skidmore, D. (2000). *Parents´ experiences of the struggle for inclusion*. University of Bath, UK. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000
- SKOLFS 2001:141 www.skolverket.se (2007-10-25)
- Skolverket (1995). *Utvecklingssamtalen – en mötesplats för elev – förälder – lärare*. Informationsskrift. Stockholm, 1995.
- Skolverket (2001). Bedömning och betygssättning – kommentarer och svar. www.skolverket.se (2007-10-25)
- Skolverket 2001:668. Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram. www.skolverket.se (2007-10-25)
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömbom, M. (1999). *Dyslexi – visst går det att besegra. En dyslektikers upplevelser och reflexioner*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1999:63 (1999). Lärarutbildningskommittén. Stockholm: Fritzes.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, G. (2006). "Bara man ser till Barnens bästa" En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla. Diss., NaPa-Nationella Forskarskolan; Pedagogiskt arbete. Karlstads Universitet. Karlstad.
- Thuren, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L.& Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Högskolan Halmstad och Malmö Högskola.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. Hässelby: Runa:
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. (1994). *Salamancadeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Svenska Unescorådets skriftserie 1996:4, Svenska Unescorådet.
- Utbildningsdepartementet. (1985). Skollagen 1985:1100 www.skolverket.se (2007-10-25)
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Grundskoleförordningen (1994:1194)* Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Att lämna skolan med rak rygg*. (SOU 1997:108) Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western european societies*. European journal of special needs education, 18.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G.H Meads teorier om människors intersubjektivitet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Daidalos.
- WHO, FN:s generalförsamling. (1998). FN:s barnkonvention. www.regeringen.se (2007-10-25)
- Zetterquist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi*. Lindköpings Universitet

Ödman, P-J. (2005). *Tolkning Förståelse Vetande. Hermeneutik i teori och praktik.*
Stockholm: Nordstedt Akademiska Förlag.

Elektroniska källor

www.dyslexi.info (2008-01-21)

<http://dyslexistiftelsen.org/stiftelsestart.html> (2007-09-27)

www.fdb.nu/htm/lask_parmen.htm (2008-04-01)

www.sprakaloss.se (2007-09-25) Dyslexi och biologi av professor Richard Olson pub nov 2001.

www.foraldrkraft.se/FK_0609/060928_dyslexiisamarbete.html (2007-09-25)

www.lul.se/templates/page_4176.aspx *Vad föräldrar kan göra om man har ett barn med läs- och skrivsvårigheter.* (2008-01-20)

www.skolvarlden.se/article.jsp?article=1629 (2007-09-20)

<http://www.sit.se/net/Specialpedagogik/Forskning+och+utveckling/Rapporter+och+uppsatser/Dyslexi/Mats+Myrberg+2003> (2008-01-18)

Intervjufrågor Elev

- *Ålder*
- *Kön?*
- *När upplevde du att du hade svårigheter med skolarbetet?*
- *När fick du diagnosen dyslexi?*
- *Hur upplevde du det?*
- *Vad är Dyslexi?*
- *Vilket stöd har du i skolan?*
- *Får du hjälp i klassrummet eller utanför?*
- *Hur upplever du det?*
- *Vad är bra metoder för att hjälpa dig?*
- *Vad har du för rättigheter till hjälp?*
- *Hur ofta träffar du och dina föräldrar, skolans personal för att tala om din skolgång?*
- *Vilka hjälpmedel har du?*

Intervjufrågor specialpedagog

- *Ålder?*
- *Kön?*
- *Vilken utbildning? När?*
- *Vad är dyslexi?*
- *Hur arbetar du med elever med diagnosen dyslexi?*
- *Vad är bra metoder i arbetet kring elever med diagnosen dyslexi?*
- *Vad säger styrdokumentet?*
- *På vilket sätt har du en dialog med hemmet?*
- *Hur ofta träffar ni föräldrar/elev för att diskutera arbetet med eleven?*
- *Vilka hjälpmedel anser du vara lämpliga i arbetet kring dessa elever?*
- *Arbetar du med eleverna i eller utanför klassrummet? Vad tycker du om det?*

Intervjufrågor föräldrar:

- *Ålder?*
- *Kön?*
- *När fick ditt barn diagnosen dyslexi?*
- *Hur upplevde du det?*
- *Hur upplevde ditt barn det?*
- *Har du fått kämpa för att få stöd för ditt barn?*
- *Vilka hjälpmedel har ditt barn?*
- *Vad är dyslexi?*
- *Hur arbetar skolan med ditt barn?*
- *Får ditt barn hjälp i klassrummet eller utanför? Vad tycker du om det?*
- *Hur ofta träffar ni skolans personal och diskuterar arbetet kring eleven?*
- *Vad är bra metoder i arbetet kring elever med diagnosen dyslexi?*
- *Vilka rättigheter har ditt barn?*

Bilaga II

Vi är tre studenter som läser sista läsåret på specialpedagogiska programmet i Kristianstad. Vi håller nu på med vårt examensarbete och vi skall genomföra en studie om dyslexi.

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar och specialpedagoger ser på arbetet kring eleverna med denna diagnos.

Anledningen till att du fått detta brev är att vi önskar genomföra en intervju med dig.

För att underlätta sammanställningen av intervjuerna önskar vi att spela in dessa på band. Dessa inspelningar kommer enbart att användas i arbetet och kommer att skyddas enligt gällande forskningsetik. (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet). Intervjun tar ca. 30-45 minuter.

Om ni samtycker till denna intervju kommer någon av oss inom kort att ta kontakt med er för att boka tid för intervjun.

Vid frågor, vänligen kontakta någon av nedanstående, tack på förhand:

Mikael Dániło 0456-152 27

mikael.danilo@edu.solvesborg.se

Sven Welander 0456-136 26

sven.welander@edu.solvesborg.se

Annika Thuresson 0456-304 65

annika.thuresson@edu.solvesborg.se

Jag ställer upp som pedagog i ovanstående studie

Jag ställer inte upp som pedagog i ovanstående studie

Ort och datum: _____

underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Lappen kan lämnas till Micke Dániło

Vi är tre studenter som läser sista läsåret på specialpedagogiska programmet i Kristianstad. Vi håller nu på med vårt examensarbete och skall genomföra en studie om dyslexi.

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur högstadieelever i åk 7-9 med diagnosen dyslexi, dessa elevers föräldrar samt specialpedagoger ser på arbetet kring elever med denna diagnos.

Anledningen till att du fått detta brev är att vi önskar genomföra en intervju med en av er som förälder samt en intervju med ert barn för att undersöka hur ni ser på dyslexi och skolan.

För att underlätta sammanställningen av intervjuerna önskar vi att spela in dessa på band. Dessa inspelningar kommer enbart att användas i arbetet och kommer att skyddas enligt gällande forskningsetik. (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet). Intervjun tar ca. 30-45 minuter.

Om ni samtycker till denna intervju kommer någon av oss inom kort att ta kontakt med er för att boka tid för intervjun. Ert barn kommer att bli intervjuad under skoltid.

Vid frågor, vänligen kontakta någon av nedanstående, tack på förhand:

Mikael Dánilo 0456-152 27

mikael.danilo@edu.solvesborg.se

Sven Welander 0456-136 26

sven.welander@edu.solvesborg.se

Annika Thuresson 0456-304 65

annika.thuresson@edu.solvesborg.se

Jag tillåter mitt barn att delta i ovanstående studie.

Jag tillåter inte mitt barn att delta i ovanstående studie.

Jag ställer upp som förälder i ovanstående studie

Jag ställer inte upp som förälder i ovanstående studie

Ort och datum: _____

Mitt barns namn: _____

Målsmans underskrift: _____

Namnförtydligande: _____