



▣▣ MALMÖ HÖGSKOLA

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng

Skolorganisationens betydelse i arbetet med att stödja elever med diagnos dyslexi

The role of school organization in supporting students diagnosed with dyslexia

Jessica Buredal

Zandra Borg

Specialpedagogexamen 90hp

2011-01-12

Examinator: Barbro Bruce

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Sammanfattning/abstract

Syftet med vår studie var att undersöka hur organisationen ser ut kring elever med diagnosen dyslexi. Vi har gjort en kvalitativ undersökning som grundat sig på intervjuer och dokumentanalyser. Studien är baserad på sju halvstrukturerade intervjuer och analys av 36 åtgärdsprogram. Vårt antagande som vi även tycker framgår ur Skolinspektionens rapport (Skolinspektionen, 2011:8) var att många skolor saknar ett helhetsperspektiv i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Våra förutfattade meningar var även att åtgärdsprogram för elever med diagnosen dyslexi inte används som ett pedagogiskt instrument i den utsträckning vi önskar. Resultatet visar att våra förutfattade meningar inte stämmer på de två undersökta skolorna. Vi kunde dock inte utläsa enbart efter dokumentanalyserna om skolorna använder åtgärdsprogrammen som ett instrument i sin undervisning men det framkom istället under intervjuerna att ingen av skolorna “väntar och ser” utan arbetar istället “som om” direkt vid misstanke om dyslexi. Det som framkom tydligast under vår studie var vikten av hur specialpedagog och speciallärare arbetar och organiserar på en skola.

Nyckelord: dyslexi, elever i behov av särskilt stöd, läs- och skrivsvårigheter, organisation, specialpedagogens roll, åtgärdsprogram.

Förord

Vi vill tacka alla som medverkat i vår studie och som trots deras redan tunga arbetsbelastning tog sig tid att delta i vår undersökning genom att tålmodigt svara på våra frågor. Utan deras medverkan hade vi inte kunnat genomföra vår undersökning.

Tack även till vår handledare Lisbeth Ohlsson för den konstruktiva kritiken, för vägledningen och framförallt för att du alltid bemött oss med ett leende och ett positivt ord.

Till sist vill vi även tacka våra familjer för att ni ställt upp och stöttat oss trots jul- och nyårshelger.

Vi har båda varit delaktiga i alla kapitel i hela uppsatsen och vi har haft ett stort stöd i varandra och många givande diskussioner under detta gemensamma arbete.

Zandra & Jessica

Innehåll

1. Inledning	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Syfte och frågeställningar	10
2. Styrdokument och tidigare forskning	11
2.1 Styrdokumentet	11
2.2 Dyslexi.....	11
2.3 Åtgärdsprogram	15
2.4 Kompensatoriska hjälpmedel.....	18
2.5 Organisation.....	18
3. Teoretiska utgångspunkter	20
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	20
3.2 Det kommunikativa relationella perspektivet	21
3.3 Systemteori	22
4. Metod	24
4.1 Metodövervägande.....	24
4.2 Undersökningsgrupp	26
4.3 Genomförande	27
4.4 Dokument- och intervjubearbetning.....	28
4.5 Etik	29
4.6 Validitet och reliabilitet	30
5. Resultat	31
5.1 Tematisering.....	31
5.1.1 Vid misstanke om läs- och skrivsvårighet/dyslexi.....	31
5.1.2 ”Som om”	31
5.1.3 Kompensatoriska hjälpmedel	32
5.1.4 Tester	32
5.1.5 Anpassad undervisning	33
5.1.6 Särskilt stöd.....	33
5.1.7 Inkludering/exkludering.....	34
5.1.8 Åtgärdsprogram.....	35
5.1.9 Vanligaste åtgärder	36
5.1.10 Mål/delmål	36
5.2 Analys av resultat i relation till syfte och frågeställningar	37
5.2.1 Organisation	37
5.2.2 Specialpedagogens roll	38

5.2.3 Åtgärdsprogram.....	39
6. Diskussion	42
6.1 Metoddiskussion	42
6.2 Resultatdiskussion.....	43
6.3 Fortsatt forskning	46
7. Referenslista.....	47
8. Bilagor	53

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Skolinspektionen har på uppdrag av regeringen våren 2011 kommit ut med en rapport (Skolinspektionen, 2011:8) om hur situationen ser ut i skolan för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Syftet med rapporten var att se om elever med dyslexi får en likvärdig utbildning som övriga elever och möjlighet att nå de nationella målen. Detta är första gången någon tillsynsmyndighet gjort en sådan granskning. År 2000 ändrades formuleringen i skollagen från ”elever **med** behov av särskilt stöd” till ”elever **i** behov av särskilt stöd”. Detta gjordes för att tydliggöra organisationens roll i skolans verksamhet och inte se eleverna som problembärarna. Skolinspektionens rapport (2011:8) visar trots detta att två tredjedelar av den undersökta verksamheten fokuserar på individens svårigheter vid en kartläggning. Deras rapport visar även att organisationens betydelse inte uppmärksammas på motsvarande sätt vilket innebär att man i skolans verksamhet saknar ett helhetsperspektiv. För att kunna möta elever i behov av särskilt stöd är vikten av organisering avgörande (Ahlberg, 2001). I examensförordningen (SFS 2007:638) betonas att specialpedagogens roll är att arbeta för ett helhetsperspektiv. Detta innebär att kunna analysera svårigheter på organisation, grupp- och individnivå, utveckla verksamhetens närmiljö och ingå i arbetet att upprätta åtgärdsprogram. Persson (2002) och Skolinspektionen (2011:8) tar upp bristen av åtgärder på organisationsnivå i skolornas åtgärdsprogram. I en uppsats av Al-Mosawi & Björck (2010) framgår det att resultaten i deras studie redovisar obefintliga åtgärder på just denna nivå och författarna gav förslag på vidare forskning inom detta ämne. Med tanke på att Ahlberg (2001) också betonar just vikten av skolans organisation för att på ett betydelsefullt sätt kunna möta elever i behov av särskilt stöd, vill vi därför undersöka hur organisationen kring elever med diagnosen dyslexi ser ut på två olika skolor. I vår undersökning kommer vi att analysera dessa elevers åtgärdsprogram för att leta efter goda exempel på åtgärder på alla nivåer, individ- grupp- och organisation. Vår fokus kommer att ligga på organisationsnivå och att som Asp-Onsjö (2006) betrakta åtgärdsprogrammen som ett pedagogiskt utvecklingsinstrument. Med detta arbete vill vi belysa organisationsnivån i det specialpedagogiska uppdraget och specialpedagogens roll i arbetet för att eleverna ska utvecklas optimalt.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka organisationen kring elever med dyslexi, sett ur ett relationellt perspektiv, där man ser på lärandemiljön och samspelet däremellan. Vi kommer att studera specialpedagogers och pedagogers erfarenheter och uppfattningar om hur helhetsperspektivet ser ut kring dessa elever på två olika skolor. Vi vill även undersöka vilken roll specialpedagogen har i denna organisation och detta arbete. Ett delsyfte är att undersöka hur arbetet med åtgärdsprogrammen fungerar och om de bara är ett dokument eller om de används som ett pedagogiskt stöd i det dagliga arbetet.

Frågeställningarna vi vill ha svar på i undersökningen är:

- Hur organiserar pedagogerna arbetet kring elever med dyslexi?
- Vad är specialpedagogens roll i detta arbete?
- Hur ser åtgärdsprogrammen ut på individ-, grupp- och organisationsnivå?
- På vilka sätt är åtgärdsprogrammen ett pedagogiskt stöd i den dagliga verksamheten?

2. Styrdokument och tidigare forskning

2.1 Styrdokumentet

I Skollagen (SFS 2010:800) framgår det att utbildningen inom skolväsendet ska gynna alla elevers utveckling och lärande och att ge dem en livslång lust att lära. Utbildningen ska vila på de mänskliga rättigheterna såsom alla människors lika värde. Hänsyn ska tas till elevers olikheter och olika behov.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de kan utvecklas så långt som möjligt. (SFS2010:800, s.16 1 kap 4§)

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, (Lgr11, 2011) tydliggörs att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen utformas på likadant sätt överallt utan att det istället ska tas hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. Målen är samma men vägen dit ser inte likadan ut för alla elever. Därför kan och ska inte undervisningen utformas lika för alla.

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) fastställs alla barns lika rättigheter till att få erbjudande om stöd. Vidare står det även att lämplig teknologi ska användas vid behov för att öka elevers chanser till framgångsrika studier. Undervisningen ska utgå från människors olikheter och anpassas efter barnets behov.

En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället.(s.17)

Ett av Salamancadeklarationens resultat är Jomtiendeklarationen som skrevs 1990. Den tar upp vikten av läs- och skrivkunnigheten i världen och grundar sina uttalanden på de mänskliga rättigheterna, The Universal Declaration of Human Rights som skrevs för 40 år sedan. I den påpekas alla människors lika rätt till utbildning. Vidare vill de även förstärka rätten till en utbildning som på ett optimalt sätt möter elevens behov så att möjligheten för att utvecklas så långt som möjligt ska finnas (Jomtien, 1990).

2.2 Dyslexi

Dyslexi kommer från grekiskan och betyder ”svårigheter med ord” och står enligt Svenska dyslexistiftelsen för specifika läs- och skrivsvårigheter. I Svenska dyslexistiftelsens definition

går att läsa att det är en specifik språkbaserad störning som yttrar sig i svårigheter med att avkoda enskilda ord.

Läs- och skrivsvårigheter är den övergripande termen som innefattar alla som har svårigheter att läsa och/eller skriva oavsett vad som är orsaken. Personer med dyslexi utgör en undergrupp som särskilt definieras med avseende på svårigheternas orsaker och yttringar. (www.dyslexistiftelsen.org)

En otillräcklig fonologisk bearbetningsförmåga är ofta ett tecken på detta. Svårigheten med att avkoda enskilda ord är inte beroende på utvecklingsstörning eller sensorisk funktionsnedsättning, utan är något avvikande från det som förväntas i relation till ålder och andra kognitiva förmågor. Svårigheten med den fonologiska bearbetningsförmågan syns oftast först i att automatiseringen i avkodningen vid läsningen uteblir men visar sig även som stavningsproblem (Ericson, 2007). Häggström (2003) och Myrberg (2003) har samma definition på dyslexi och de tydliggör även att dyslexi inte är kopplat till intelligensnivån men att den kan vara en genetisk medfödd egenskap. Andersson m.fl. (2007) beskriver utvecklingen av dyslexi som att det finns en biologisk grund och att den därför till viss del är ärftlig d.v.s. att man kan ärva de genetiska förutsättningarna för att utveckla det. Myrberg (2003) poängterar också att det inte är en sjukdom eller en hjärnskada. Enligt Samuelsson (2009) är forskarna eniga om att det inte finns en specifik gen som är orsaken till läs- och skrivsvårigheter. De menar att det är troligare att det finns flera gener som är inblandade och att dyslexiproblematiken även påverkas av miljön. Häggström (2003) anser att man ska vara försiktig med ordet dyslexi när det gäller yngre elever och istället hålla sig till begreppet läs- och skrivsvårigheter. Häggström anser att det lika gärna kan vara brist på intresse, motivation eller fonologisk medvetenhet. Med rätt stimulans går det att förebygga att problemen blir allt för svåra. Häggström (2003) betonar precis som Myrberg (2003) vikten av att tidigt uppmärksamma dessa elever och ge dem stimulans som passar deras utvecklingsnivå. Wolffs pågående forskningsprojekt, Reading and Fluency Training, RAFT (2011), visar också vilken effekt en intensiv, målmedveten träning inom det fonologiska området ger. Hon har studerat hur barn i nioårsåldern utvecklat sin läsförmåga genom att dagligen få träning i fonologisk medvetenhet jämfört med barn som fått den traditionella specialundervisningen i läs- och skriv. Syftet var att försöka hitta fungerande strategier och bra metoder för att hjälpa barn i läs- och skrivsvårigheter.

Enligt Myrberg och Lange (2006) fick elever som var i behov av särskilt stöd under början av 1900-talet, väldigt lite hjälp och de elever som inte klarade sig i den vanliga klassen fick gå om en årskurs eller placerades i hjälpklass. Under nittonhundrafyrtio- och femtiotalet växte specialundervisningen fram och synen på stöd åt elever med skolsvårigheter blev mer positiv och tilltron till bättre möjligheter till kunskap för dessa elever ökade (Myrberg & Lange, 2006). På 1970-talet förändrades synen på specialundervisningen och förändringen blev synlig i 1980 års läroplan. Där förordades att elevers problem skulle lösas med specialpedagogiska metoder och lämpliga arbetssätt inom ramen av arbetslaget. Under 1990-talet övertog kommunerna ansvaret för skolans organisation och ekonomi och detta visade sig genom större klasser och grupper och därmed sämre möjlighet för eleverna som var i behov av stödåtgärder. Tidigare ansågs det att det var elevens dåliga förutsättningar som var orsak till svårigheterna i skolan men genom att understryka omgivningsfaktorernas orsak ändrades uttrycket ”elever **med** behov av särskilt stöd” till ”elever **i** behov av särskilt stöd” (Skolverket, 2005b).

Nordisk forskning inom dyslexi har varit betydelsefull för den internationella arenan. Alfild Tamm var pionjär inom dyslexiforskning och började redan på 1910-talet forska inom detta område. Hon ville påvisa att barn som inte tog till sig läsundervisningen i skolan kunde vara ordblinda istället för att finna orsaken i en låg intelligensnivå (Ericson, 2007). Forskningen inom området tog ny fart på 1970-talet då en norsk professor, Hans-Jørgen Gjessing startade Bergen-projektet, vars syfte var att komma vidare i diagnostiseringen och behandlingen av dyslexi. Projektet kom att få stor vetenskaplig betydelse och en betydande grund för den fortsatta nordiska forskningen (Skolverket, 2007).

Definitionen av dyslexi förändras hela tiden och Gustafson (2009) anser

Att definiera dyslexi är ingen enkel uppgift men i takt med att vi lär oss alltmer om detta fenomen, bör definitionerna kunna modifieras och göras mer innebördsrika och användbara, så att de leder till mer adekvata åtgärder. (s. 14)

Vidare menar Wolff (2009) att det är nödvändigt att alla pedagoger, speciellt specialpedagoger, har kompetens att identifiera olika läsprofiler för att alla eleverna ska kunna få utvecklas optimalt. Detta också för att kunna erbjuda adekvata åtgärder som är anpassade till varje individ. Myrberg & Lange (2006) betonar också vikten av kompetent personal i skolorna. De anser att den skickliga pedagogen behärskar många olika metoder, arbetssätt och

material och kan se vilket arbetssätt som är det optimala för varje individ. Även Burden & Burdett (2005) poängterar pedagogernas kompetens för elevens utveckling och menar att pedagogernas inställning till hur undervisningen ska anpassas för dyslexielever är av stor betydelse.

Myrberg ledde mellan 2001 och 2006 Konsensusprojektet och detta projekt visar hur en svensk forskargrupp ser på läs- och skrivfrågor (Myrberg & Lange, 2006). Resultatet blev en debatt som under ett antal år handlade om läs- och skrivsvårigheter och begreppet dyslexi. Debatten kretsade kring vilken roll skolans pedagogik hade i detta och att det var ett skolproblem och inte ett individproblem som man tidigare hade påstått (Ericson, 2007). Konsensusprojektet grundade sig på intervjuer av forskare som var aktiva eller nyligen hade lagt fram sin doktorsavhandling angående läsinlärning, läs- och skrivsvårigheter eller inom läs- och skrivpedagogik i Sverige. Projektet resulterade bland annat i att forskarna kom överens om ett gemensamt uttalande vad det gäller läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi;

Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs och skrivsvårigheter. Medan dyslexi har en språkbiologisk grund finns även bristande förutsättningar för språklig utveckling i uppväxtmiljön och/eller skolan som bakgrund till läs och skrivsvårigheter. (Myrberg, 2003, s. 5)

Ytterligare ett syfte med konsensusprojektet var att hitta goda exempel av lärare som visade på god yrkesskicklighet när det gäller att undervisa elever som råkat på hinder i sin läsutveckling. Att finna forskning och undervisningspraxis för att minska risken för läs- och skrivsvårigheter var ett annat delsyfte med projektet. Forskarna menar att lärarkompetensen är det mest avgörande och en skicklig pedagog som behärskar många metoder och dessutom anpassar dem efter elevernas behov är det allra viktigaste. Myrberg & Lange (2006) menar fortsättningsvis att ett framgångsrikt arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter kan kännetecknas av: hög lärarkompetens, tidiga insatser, kontinuerlig och strukturerad undervisning, tid och lärarstöd, systematisk hjälp, motivation och sammanhang, medvetenhet och målinriktning och god samverkan med hemmet. De anser även att pedagogerna ska vara kreativa i sin undervisning för att få eleverna att känna sig kompetenta och stimulerade.

Många forskare uttalar sig om elevens självbild och hur den påverkas av dyslexin. Svensson (2009) menar att om man tidigt upptäcker problemen så kan läs- och skrivsvårigheterna förebyggas, vilket i sin tur kan förhindra en dålig självbild hos eleven. Att denna påverkas av läs- och skrivmisslyckanden påpekar även Myrberg & Lange (2006) och Andreasson (2007).

Både Svensson (2009) och Swalander (2009) framhäver en god självbild för att eleven överhuvudtaget ska kunna nå bra resultat i skolan. Pedagogernas arbete med detta kan vara en grund till elevens egen förmåga att skaffa sig en god insikt i sitt eget lärande och sina förmågor som i sin tur kan leda till framgångsrika prestationer (Burden & Brudett, 2005).

2.3 Åtgärdsprogram

Vid oro för elevens läs- och skrivinläring är det värdefullt med individuella kartläggningar för att lägga upp hjälp- och stödinsatser. Dessa kan sedan ge en vägledning för fortsatt arbete och utformning av åtgärdsprogram (Bjar & Liberg, 2003). Ett åtgärdsprogram måste, för att leda någonvart, bygga på en pedagogisk kartläggning vilket kan innebära olika kunskapstester, samtal, intervjuer och observationer. För att sedan få en helhetsbild av elevens situation behövs samtal med elev, förälder, pedagog och arbetslag.

Åtgärdsprogram är ett dokument som enligt Skollagen (SFS 2010:800), ska utarbetas för alla elever som skolan ger särskilt stöd. I programmet ska det anges vilka behoven är och hur de ska tillgodoses, vilka åtgärder som är adekvata och hur dessa ska utvärderas. Första gången begreppet åtgärdsprogram nämnades var i en SIA-utredning (SOU 1974:53). Syftet var att försöka förändra synen på elever som var i behov av särskilt stöd och förändra situationen i skolan för dem. Redan 1974 försökte man alltså fokusera på organisationen i skolan istället för att förändra och anpassa eleven till skolan. Tjugo år senare skrevs det in i grundskoleförordningen att ett skriftligt åtgärdsprogram ska utarbetas för elever i behov av särskilt stöd. År 2000 blev detta en reglerad skyldighet i alla förordningstexter (Asp-Onsjö, 2006). Trots lagtexten visade en kartläggning som gjordes 2001 (Skolverket, 2008a) att var femte elev som var i behov av särskilt stöd inte fick det och var fjärde elev som fick särskilt stöd saknade åtgärdsprogram.

Avsikten med ett åtgärdsprogram är att det ska vara ett pedagogiskt hjälpmedel för att tydliggöra, samordna, dokumentera och utvärdera det pedagogiska mötet och insatserna kring den elev som betraktas som en elev i behov av särskilt stöd. (Asp-Onsjö, 2008, s. 16)

Det huvudsakliga innehållet i ett åtgärdsprogram ska enligt Asp-Onsjö (2006) och styrdokumentet vara en beskrivning av ”...hur den pedagogiska omgivningen ska anpassas för att möta elevens behov. Arbete med åtgärdsprogram syftar till att stärka skolans möjligheter att ta emot så gott som alla elever i den reguljära verksamheten.” (s. 12). Enligt Asp-Onsjö (2006) finns det två sidor av ett åtgärdsprogram, en synlig textdel och en osynlig

del d.v.s. de spår som programmet ska sätta i skolans verksamhet och organisation. I programmet ska det beskrivas hur den pedagogiska omgivningen ska anpassas för att kunna möta alla elever som är i behov av särskilt stöd. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (Skolinspektionen, 2011:8) av elever i läs- och skrivsvårigheter går att läsa att två tredjedelar av verksamheterna fokuserar på den enskilde elevens svårigheter i kartläggningarna inför upprättande av åtgärdsprogram. Andreasson (2007) konstaterar att när en pedagog använder sig av ord från den psykologiska diskursen såsom koncentrationssvårigheter, glad, trevlig, ambitiös m.m. för att beskriva eleven innebär det att problemen blir elevens individuella och inte skolans. Språket i programmen förstärker processen att tillskriva eleven problemen istället för en anpassning av miljön. Asp-Onsjö (2008) beskriver hur det kategoriska perspektivet kan bli ett negativt synsätt i åtgärdsprogrammen. Att en elev med t.ex. dyslexi blir beskriven på ett visst sätt och placerad i en viss kategori. *”Människor med samma diagnos behandlas på ett liknande sätt utan att man tar hänsyn till individuella skillnader.”* (s. 134) När det skrivs ett åtgärdsprogram bör pedagogerna också tänka på att det är en offentlig handling och därför måste vara fritt från värderingar (Ahlberg, 2001).

Groth (2007) hänvisar till sin tidigare studie där en resultatanalys av åtgärder i åtgärdsprogrammen visar att enbart fem procent tar upp en anpassning av elevens situation så som material, datorprogram och ett lämpligt sätt att vägleda eleven. Den mest rekommenderade åtgärden var dock att eleven skulle ”arbeta mer” på lektionerna och med läxan. Vikten av att vilja arbeta och anstränga sig påtalas ofta i åtgärdsprogrammen även enligt Andreasson (2007). Elever i läs- och skrivsvårigheter förväntas att arbeta mer än övriga elever för att kompensera sina brister. Enligt Persson (2002) däremot är den vanligaste åtgärden *”...anpassning av arbetsformer och/eller arbetssätt”* (s. 20) Detta innebär att skolan tar på sig ansvaret att försöka anpassa undervisningen och lärandemiljön så att fler elever kan tillgodogöra sig den. Groth (2007) framhäver att orsaken till att studierna visat så olika beror på att åtgärden har förändrats i åtgärdsprogrammen under denna tidsperiod. Persson (2002) sammanfattar två olika sätt att hantera åtgärdsproblematiken. Först handlar det om att se skolans roll i den och sedan göra strukturella förändringar i organisationen, men det gäller även att kombinera dessa två sätt och titta på innehållet i undervisningen och den pedagogiska kompetensen. Persson (2002) tycker sig se att skolorna försöker hitta åtgärder på alla tre nivåerna; individ-, grupp- och organisation. Åtgärder på organisationsnivå kan enligt Ahlberg (2001) vara kommunikation och samarbete i och emellan de olika arbetslagen, mellan

specialpedagogen och föräldrar men det kan också innebära hur man använder och prioriterar resurserna på skolan. På gruppnivå handlar åtgärderna om undervisningen och dess innehåll och organisering och om elevens delaktighet i gruppen. Åtgärder på individnivå är kopplade till elevens utveckling, kunskapsmässigt och socialt. Här fokuseras det på elevens relation till gruppen och skolan, attityder och förhållningssätt och hur förutsättningarna för lärandet ser ut.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska eleven och dess vårdnadshavare få möjlighet att närvara vid ett upprättande av åtgärdsprogram. Syftet med detta är att stärka elevens och föräldrarnas medverkan och delaktighet. Upprättandet görs under ett samtal som har flera syften. Samtalet ska både vara en informationskälla, informationsförmedling men framför allt skapa en relation mellan skolan och hemmet (Asp-Onsjö 2008). Persson och Andreasson (Skolverket, 2003) menar dock i sin studie att många elever inte verkar ha förstått innebörden i dokumentet, inte fått något inflytande i det och har en känsla av maktlöshet. Asp-Onsjö (2006) påpekar även i sin studie att föräldrarna oftast fått de färdiga åtgärderna presenterade för sig, att dialogen mellan skolan och hemmet uteblivit och att samtalet mer liknat en envägskommunikation. Förutsättningarna för ett bättre gemensamt arbete och för att åtgärdsprogrammen ska bidra till en bättre måluppfyllelse är enligt Asp-Onsjö (2006) att det kan öka om det istället finns en dialog och en gemensam diskussion mellan skolan och hemmet. Att anta att föräldrar och elever genom sin underskrift godkänner de föreslagna åtgärderna och bekräftar sin delaktighet enligt Skolverkets rekommendationer kan inte tas för givet enligt hennes studie. I grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) finns flera ändringar som trädde i kraft i juni 2006. Ändringarna innebar högre krav på en utredning vid misstanke om att en elev är i behov av särskilt stöd, rektorns ansvar förtydligades, föräldrars och elevs ställning stärktes och innehållet i ett åtgärdsprogram specificerades. Enligt den nya skollagen (SFS 2010:800, kap 28 § 16) har elever och vårdnadshavare också fått en större rättssäkerhet genom att de nu har rätt att överklaga ett beslut hos Skolväsendets överklagandenämnd angående åtgärdsprogram som fattats av rektorn.

Skolans kultur har en stor påverkan i genomförandet av åtgärdsprogrammen. Det är en förutsättning att rektor och ledningsgruppen vet vad som "sitter i väggarna" och om personalen delar bilden underlättas arbetet. Kulturen i skolan handlar bland annat om skolans attityd och värderingar när det gäller uppfattningen om skolans uppdrag,

resursfördelningsfrågor, människosyn, kunskapssyn och synen på lärandet (Skolverket, 2007; Asp-Onsjö, 2008).

2.4 Kompensatoriska hjälpmedel

IKT (Informations- och KommunikationsTeknik) är ett begrepp som dök upp på 1990-talet och genom detta begrepp påvisas alla de kommunikationsmöjligheter som tekniken erbjuder. Det är pedagogens skyldighet att underlätta elevers lärande genom att använda tekniken som en resurs (Jedekog, 2000). Tidigare användes datorn mer som ett pedagogiskt hjälpmedel där elever tränade upp sina bristfälliga kunskaper. Utvecklingen inom teknologin innebär att datorn istället används som ett hjälpmedel för att kompensera läs- och skrivsvårigheter. Kompenserande hjälpmedel underlättar för elever med dyslexi, eftersom dessa elever är begränsade när det gäller kunskapsinhämtning på ett traditionellt sätt (Föhrer & Magnusson, 2003). Vidare beskriver författarna att målet med dessa hjälpmedel är att alla elever ska få en faktisk möjlighet att kunna utnyttja hela sin intellektuella kapacitet. Detta innebär dock att både elever och pedagoger måste vara kompetenta i användandet för att kunna utnyttja tekniken fullt ut och på så sätt få den optimala hjälpen. Föhrer & Magnusson (2003) påpekar också att tekniken måste integreras med undervisningen för att användningen ska bli effektiv för elever med läs- och skrivsvårigheter. Alla elever är i behov av pedagogisk handledning så att de ska förstå hur datorn kan utnyttjas fullt ut i skolarbetet. Tekniken får inte bli ytterligare ett hinder utan ska vara något som öppnar nya möjligheter för eleven. Möjligheterna och antalet kompensatoriska hjälpmedel som bland annat smartboard, c-pen och MP3 ökar ständigt vilket enligt Scherer (2005) möjliggör oddsen att hitta rätt hjälpmedel till rätt elev *"The question today is no longer whether or not to incorporate technology into rehabilitation, but how best to do it."* (s. 738) Föhrer & Magnusson (2003) påtalar vikten av elevernas egna engagemang och att detta måste stå i proportion till omgivningens insatser för att uppnå önskade resultat av användandet.

2.5 Organisation

Ahlberg (2001) menar att det som är avgörande för skolan när de ska stödja elever i behov av särskilt stöd är bland annat skolans organisation och styrning. Den *"...skapar de strukturella villkoren för skolans verksamhet och ger ramarna för hur undervisningen organiseras på en skola."* (s. 147) Hur skolan prioriterar sina resurser är avgörande för hur pedagogerna möter alla elevers behov. Kommunikation och samarbete inom skolan är också en viktig del. Genom

att upptäcka problem, utbyta erfarenheter och information och samarbeta mot ett gemensamt mål skapas en gemensam inriktning och flexibilitet för att stödja dessa elever. Specialpedagogens uppgift i organisationen är enligt Persson (2008) att se till att hela organisationen samspelar, sett ur ett relationellt perspektiv. Detta innebär även att kunna anpassa undervisningen och att de specialpedagogiska insatserna riktas mot elev, pedagog och lärandemiljö och inte som i det kategoriska perspektivet där åtgärderna enbart riktas mot eleven. Myrberg & Lange (2006) tar också upp vikten av de specialpedagogiska insatserna i organisationen vilket de anser är att se till elevens styrkor och förmågor för att kompensera till exempel läs- och skrivsvårigheter. ”*Olika svårigheter och olika individer kräver olika organisationer på individ – och grupp-nivå.*” (s. 104)

Ahlberg (2001) beskriver hur uppföljning och utvärdering av arbetet är en viktig del för att se om uppsatta mål är nådda och det är ett bra sätt att se tillbaka och använda sig av för att kunna förbättra möjligheterna att möta alla elevers behov. Ahrenfelt (2001) poängterar också att en utvärdering inte endast är till för en tillbakablick utan har en större betydelse i det framåtsyftande arbetet och för en vidare utveckling i verksamheten. Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) beskriver nya makt- och styrningsformer som framkommit i skolan, vilket de valt att benämna ”pastoral maktutövning”. Dessa former handlar mycket om att eleverna förväntas arbeta mer flexibelt och självständigt. Forskning om barns utveckling, har legat till grund för hur barn undervisas i skolan idag vilket innebär att mycket ansvar läggs på individen själv genom egen planering och eget arbete.

Då organisationen är medarbetarna i en verksamhet blir en kompetenshöjning och breddning av olika ansvarsområde faktorer som påverkar utvecklingen positivt (Ahrenfelt, 2001). Att utveckla kompetensen d.v.s. göra en kompetensförnyelse vilket innebär enligt Sandberg och Targama (1998) en process där individen förändrar sin förståelse och omprövar den. Man stimulerar sitt reflekterande och ifrågasätter sin gamla kunskap. Detta beskriver även Ahrenfelt (2001) som en förändring av andra ordningen, en verklig förändring som påverkar en hel organisations tänkande och agerande och som visar positiva resultat i hela systemet. Ett resultat av en förändring av andra ordningen kan innebära att pedagoger, som Myrberg och Lange (2006) beskriver, inte längre ”väntar och ser” när det gäller elever i behov av särskilt stöd utan tar tag i problemen med en gång då de besitter en kompetens som i sin tur påverkar organisationen positivt.

3. Teoretiska utgångspunkter

Vår studie fokuserar på organisationens betydelse för att elever ska kunna utvecklas efter sina förutsättningar. Genom att pedagogen stimulerar eleven aktivt och möjliggör samspel i undervisningssituationer ökar elevens utvecklingspotential (Bråten, 1998). Genom teorier ur det sociokulturella perspektivet, som bygger på samspel, och genom Ahlbergs specialpedagogiska tolkning i detta synsätt har vi byggt våra antaganden och tolkat resultaten i denna studie. Systemteorin enligt Öquist (2003) grundar sig på att vi måste se allt i sitt sammanhang och att det är viktigt att se till helheten. Helheten kan få förmågor som delarna inte kan och med denna grund tänker vi oss både skolan som ett system, där delarna består av elever, pedagoger och andra individer men även eleven själv som ett system där delarna kan vara bland annat samspel, undervisning och hjälpmedel.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet, baserat på Vygotskys grundtankar, beskriver en analys av utveckling, lärande och återskapande av färdigheter och kunskaper. En av utgångspunkterna i detta perspektiv är intresset för hur individer och kollektiv samspelar. För att lärande ska ske enligt denna teori krävs det samverkan och samspel (Säljö, 2000).

För att hantera vardagen och för att kunna kompensera för vår oförmåga behöver vi enligt Vygotsky redskap eller verktyg. Med dessa redskap och verktyg menar han de resurser som vi har tillgängliga, både språkliga som fysiska. Vår förmåga att lära är alltså beroende av hur vi använder oss av dessa redskap eller verktyg. Denna förmåga är ett resultat från de insikter vi får genom interaktion med andra människor (Säljö, 2000). ”*Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare.*” (s. 22) Det är därför av vikt att pedagogen planerar sin undervisning i klassrummet med tanke på att eleverna ska kunna ingå i samspel med de andra eleverna, vilket ger möjlighet för lärande. En pedagogisk utmaning är att stimulera till integration där eleverna tar hjälp av varandra i den proximala utvecklingszonen för att sedan använda sig av den kunskapen och göra den till sin egen. Den proximala utvecklingszonen är det utrymme mellan det eleven redan kan, till den kunskap vi anser den ska klara utan någon stöttning (Bråten, 1998). Vidare menar även Imsen (2000) att enligt Vygotsky kommer alltid den sociala utvecklingen före den individuella. Elevens utveckling går från att bemästra kunskaper tillsammans med andra till att ensam besitta dessa kunskaper. Lärarens roll är således en viktig faktor i elevens lärande då

läraren ska stimulera eleven aktivt och ge hjälp på vägen mot en erövring av den egna kunskapen. Läraren måste se förbi elevens nuläge för att kunna möjliggöra elevens utvecklingspotential, den kunskapen som är under utveckling, så att eleven inte stannar i den närmaste utvecklingszonen. Enligt Bråten (1998) är god pedagogik alltid inriktad mot framtiden. Elevens vetskap om sitt eget sätt att inhämta kunskap, metakognition, innebär att eleven är medveten om vilka strategier som fungerar för dem och hur de ska använda sig av dem (Bråten, 1998). ”Att vara medveten om sina egna tankeprocesser...” (Imsen, 2000, s.146) Är eleven både medveten om sina strategier och kan använda sig av dem ger detta goda resultat vid en överföring av ny kunskap.

3.2 Det kommunikativa relationella perspektivet

Ahlberg (2001) har i sin forskning uppmärksammat hur organisation och lärandemiljöer kan utvecklas för att kunna möta alla barns olikheter. Hon beskriver även att specialpedagogens huvuduppgift är att undanröja hinder för lärande och delaktighet med utgångspunkt i elevers olikheter. ”*Det specialpedagogiska arbetet rör sig i spänningsfältet mellan skolan organisation, undervisningens innehåll och organisering samt den enskilde eleven.*” (s. 148) Samspelet mellan individ och miljö har stor betydelse för elevers lärande som även den sociokulturella teorin poängterar. Individ och miljö utgör en helhet som måste vara relaterade till varandra och som pedagogerna ska ta hänsyn till. Ett synsätt enligt Ahlberg (2001) i det kommunikativa relationella perspektivet är hur man hanterar elevers olikheter och inte bara fokuserar på skillnaderna mellan dem. Det är skolan som ska anpassas sig efter eleven och inte tvärtom. Simeonsdotter Svensson (2009) förklarar att det även handlar om att ge eleven de förutsättningar de behöver för att de ska kunna nå de uppsatta målen. Här har miljön också en stor betydelse för elevens utveckling och lärande ”*Elevernas svårigheter uppfattas inte som brister som ska åtgärdas utan det är lärandemiljön som ska förändras.*” (s. 195) Ahlberg (2001) är även inspirerad av Vygotskys teorier när det gäller tankar om språkets och kommunikationens betydelse för den kognitiva utvecklingen. Hon anser att när elever får möjligheten att samtala och reflektera över varandras kunskaper påverkar detta deras lärande positivt. Ahlberg påpekar vidare vilken betydelse ett nära samarbete mellan specialpedagoger och andra pedagoger har för elever i behov av särskilt stöd.

3.3 Systemteori

Det nya moderna perspektivet på människan idag enligt Öquist (2003) är att den är unik och speciell. Mycket fokuseras på individen, självutveckling och det egna jaget. Denna syn skiljer sig från perspektivet i systemteorin där man ser människan som en del i den stora helheten och där relationen mellan olika människor är viktig. En av systemteoriernas tidigaste företrädare är Bateson som baserade mycket av sitt synsätt på sammanhangets betydelse (Öquist, 2003). Denna teori är en utgångspunkt för att kunna förstå och förklara olika fenomen runt omkring oss, bl.a. organisationsteorin som är av vikt i vår undersökning (Gjems, 1997). Detta är dock bara ett av många sätt att betrakta världen på och inte den enda sanna beskrivning av den.

I systemteorin ses människan som en del i naturens kretslopp, människan är beroende av sin omgivning och bakgrunden är minst lika viktig som individen i sig (Öquist, 2003). Ser vi individen som ett system är skolan och dess miljö bakgrunden och dessa delar påverkar varandra. Om pedagoger bara ser till individen och fokuserar på eventuella problem som är elevens egna är det lätt att missa sammanhanget och det som kan påverkas. Skolan är ett system, ett socialt system där delarna består av elever, pedagoger och andra individer som är i relation till varandra. En helhet som har förmågor och krafter som de ensamma delarna inte har (Ahrenfelt, 2001). Detta kan liknas vid pedagoger som ingår i ett arbetslag, där arbetslaget kan frambringa styrkor som en enskild individ inte klarat. Relationen är också viktig i ett system och det är den som gör att det hålls samman och att systemet fungerar. *”Relationer kan frigöra energi, men de kan också ta på krafterna.”* (Gjems, 1997, s. 26). Organisationen runt eleven är en del som i stor grad påverkar och som bidrar både till elevens utveckling och till elevens egenskaper (Öquist, 2003). När det sker en förändring i organisationen påverkar detta hela systemet. Förändringar som kommer att få betydelse är dock de som påverkar systemets inställning, som gör en metaförändring, dvs. när varje åtgärd eller handling ger en effekt på systemets alla delar (Gjems, 1997). Gör man förändringar inom skolan som inte påverkar pedagogens inställning och tankesätt sker det endast en förändring av första ordningen vilket inte kommer att påverka systemet alls (Öquist, 2003). I ett åtgärdsprogram är det viktigt att just p.g.a. detta se till helheten, se till att det finns åtgärder på alla nivåer, individ-, grupp- och organisation, för att eleven ska få en möjlighet till utveckling. För att kunna göra en förändring på en nivå måste man se till alla, inte bara fokusera på individnivån utan rikta in åtgärderna på den nivån som innebär att lösningen på problemet får en

meningsfullhet. Åtgärderna är inte tänkta som något helt nytt utan tanken är att lösningarna ska ge valmöjligheter när det gäller problemets definition och på det sättet öppna nya vägar för eleven så att han/hon får en möjlighet till att kunna förändra sin situation. Öquist (2003) beskriver vidare detta som en av Batesons grundtankar ”...*allt måste ses i sitt sammanhang...*” (s.14) I systemtänkandet är det viktigt att se mönster, studera sammanhang och se världen precis som den är. Allt hör ihop och delar kan inte bara plockas ut och studeras. Det kan även vara intressant att se hur de olika delarna fungerar och hur vissa lyfts fram och blir mer framträdande när man ser till helheten. När man ska studera ett barn för att eventuellt ge en diagnos är det viktigt att se barnet i sitt sammanhang och studera både hur kommunikationen och hur samspelet med andra fungerar. Som pedagog är det av vikt att även fokusera på det som fungerar för att kunna få en positiv förändring på eventuella problem. Uppmärksammas endast problemen finns risk att de förstärks istället. Ett salutogent tankesätt enligt Öquist (2003) innebär att pedagoger i skolan fokuserar mer på att vidareutveckla och stimulera eleverna än att leta efter fel och försöka rätta till dem. Systemtänkandet är ett cirkulärt tänkande och betonar hur allt hör ihop, hur allt rör sig tillsammans och hur allt också grundar sig på de holistiska tankarna (Öquist, 2003).

4. Metod

”En metod är ett redskap – ett sätt att lösa problem och komma fram till ny kunskap.” (Holme & Solvang, 1997, s. 13)

För att kunna välja ett verktyg behöver vi först kartlägga vilka behoven är. Våra behov till detta arbete är att ha metodologiska verktyg som kan hjälpa oss att tolka pedagogers tankar och idéer kring våra problemställningar. I detta kapitel kommer vi att visa våra metodval och hur vi har gått tillväga för att söka svar på våra frågeställningar. Vi har intervjuat sju pedagoger och analyserat 36 stycken åtgärdsprogram som tillhör fem elever med diagnosen dyslexi. Våra undersökningar har genomförts på två grundskolor i södra Sverige.

4.1 Metodövervägande

Vår ambition med undersökningen är att tydliggöra hur en organisation kan se ut kring elever med dyslexi, för att de ska kunna nå goda resultat i skolan. Alla metoder är ett arbetsredskap och vilken metod som passar bäst för att belysa vårt problemområde blir ett strategiskt val (Holme & Solvang, 1997). En kvalitativ forskningsansats kan hjälpa oss med att analysera och sammanställa intervjuer. Holme & Solvang poängterar dock att en metod enbart är ett redskap och att det inte ger oss några svar. Fortsättningsvis beskriver de att det centrala i en kvalitativ ansats är att samla ihop information för att få en djupare förståelse och för att kunna beskriva helheten av sammanhanget. Styrkan i ansatsen är att den visar på totalsituationen, så att det blir en helhetsbild. Datainsamlingen är ofta ”mjuka” data såsom intervjuer och tolkande analyser enligt Patel & Davidson (2011) och relationen mellan individ och omvärld är viktig (Holme & Solvang, 1997). Den kvantitativa forskningsansatsen är däremot mer formaliserad och i motsats till den kvalitativa struktureras det empiriska materialet innan det analyseras och där kan man också göra en tydligare jämförelse. I den kvalitativa är det en fördel att göra löpande analyser som t.ex. direkt efter en intervju (Patel & Davidson, 2011). Fördelen med en löpande analys är att intervjuerna hela tiden finns färskt i minnet tillsammans med forskarens egna tankar och reflektioner. Det finns även en flexibilitet i den kvalitativa ansatsen genom att upplägget kan ändras under själva genomförandet. (Holme & Solvang, 1997).

Våra första tankar var att vi skulle använda oss av en metodkombination eftersom undersökningen skulle innehålla både intervjuer och analys utav aidentifierade

åtgärdsprogram. P.g.a. antalet åtgärdsprogram och att vi inte kvantitativt jämförde innehållet i texterna valde vi att begränsa oss till en kvalitativ undersökning. Vi ville se åtgärdsprogrammen som en pusselbit i den helhet som en kvalitativ undersökning grundar sig på. I helheten passar vi in de andra pusselbitarna, som i vårt arbete bl.a. är organisationen, för att se hur eleven kan utvecklas så långt som möjligt (Lang & Ohlsson, 2009). I den hermeneutiska forskningsansatsen är även förförståelsen viktig. Allt vi ser, upplever, hör, tänker och tycker bygger på förförståelsen, den präglar vårt sätt att se på verkligheten (Thurén, 2007). Enligt Patel & Davidson (2011) är förförståelsen, dvs. alla tankar, känslor och intryck en tillgång i tolkningsprocessen och inte ett hinder. Fejes och Thornberg (2009) instämmer i att förförståelsen kan vara en tillgång men tillägger även att man som forskare måste vara medveten om att den kan ”spela oss ett spratt”, genom att förförståelsen kan grunda sig på förutfattade meningar som kanske inte alls stämmer överens med verkligheten. De liknar även den hermeneutiska processen vid en spiral som först söker nya delar för att sen gräva sig djupare ner i förståelsen. Denna tolkningskonst var vi inspirerade av vid våra analyser av intervjuerna och åtgärdsprogrammen.

”Olika former av intervjuer ger olika slags information.” (Lantz, 2007, s. 29) Vi valde mellan de tre olika graderna av strukturering: strukturerad, halvstrukturerad och ostrukturerad intervju. Kvalitativa intervjuer baseras ofta enligt Patel & Davidson (2011) på en låg grad av struktur för att ge intervjupersonen utrymme att svara med egna ord och uttryck. I Stukát (2005) framgår det att ju större detta utrymme är ju större blir möjligheten att få spännande svar och mer material att arbeta med. På så sätt blir formen mer likt ett samtal, dock inte ett vardagligt, utan ett professionellt samtal där vi som intervjuare kontrollerar situationen (Kvale, 1997).

Vi valde att göra våra uppsökande intervjuer halvstrukturerade med fasta huvudfrågor och öppna följdfrågor som dök upp under intervjuens gång. För att få djup och bredd i våra intervjuer valde vi att använda korta öppningsfrågor som vi hoppades skulle ge oss långa och relevanta svar för att vi sedan kunna följa upp och klargöra dessa svar med våra öppna följdfrågor. Patel & Davidson (2011) beskriver det som en tratteknik där man börjar med de stora öppna frågorna för att sedan smalna av och bli mer specifika. Genom att intervjupersonen får börja med att verbalisera sig mer öppet så blir resultatet mer motiverande och aktiverande. Enligt Kvale (1997) är kvaliteten på intervjun avgörande för kvaliteten i hela

arbetet. För att kunna upptäcka olika saker och komma på olika följdfrågor bestämde vi oss för att medverka båda två vid samtliga intervjuer. *”Två personer kan upptäcka mer än vad en person gör.”* (Stukát, 2005 s. 41)

Vi valde att spela in intervjuerna med anledning av att vi på så sätt kunde som Eliasson (2006) skriver, lyssna flera gånger på dem för att se om vi förstått svaren likartat och då få en större reliabilitet. Nackdelen med ljudinspelning kan dock vara enligt Patel & Davidson (2011) att diktafonen påverkar svaren då intervjupersonerna gärna vill verka förnuftiga och ge oss ”rätt svar”.

4.2 Undersökningsgrupp

Vi ville undersöka två grundskolor i två olika kommuner i södra Sverige och tanken var en storstadsskola och en landsbygdsskola. Kriteriet var att det skulle finnas minst tre elever med diagnosen dyslexi så att vi kunde intervjua deras ansvariga mentorer och en specialpedagog. Innan intervjuerna var det meningen att vi skulle få avidentifierade åtgärdsprogram för dessa elever. De hade vi tänkt läsa och analysera för att leta efter goda exempel i åtgärderna som vi kunde ha med oss i intervjuerna. Vi valde skolor vi inte har någon koppling till eller kunskap om för att inte gå in med förutfattade meningar. Dock ville vi försöka uppfatta de finare nyanserna i tolkningsprocessen av den hermeneutiska spiralen genom vår förförståelse av skolors organisation i allmänhet och genom litteraturstudier om dyslexi och åtgärdsprogram (Fejes & Thornberg, 2009; Thurén, 2007).

Vår undersökningsgrupp blev en specialpedagog, två speciallärare och fyra grundskollärare som undervisar i årskurs 4-9 på två olika skolor. Det blev fler speciallärare på den ena, Almskolan, då specialpedagogen inte var involverad i arbetet kring elever med dyslexi, utan detta ansvarsområde låg på specialläraren. Då vår undersökning är riktad mot organisationen kring elever med dyslexi och inte på elevens direkta upplevelser av sina svårigheter, valde vi att inte intervjua någon respondent dvs. någon elev med dyslexi, utan endast informanter, vilket är pedagogerna som har stor kompetens om detta (Holme & Solvang, 1997).

Här följer en kort presentation av skolorna och de intervjuade pedagogerna. Alla namn är fiktiva.

Björkskolan ligger i en storstadskommun i södra Sverige. På skolan går det ca 360 elever från årskurs 3- 9.

Bodil är utbildad specialpedagog och har arbetat på skolan i ca 6 år. Hennes uppdrag är främst att handleda pedagoger och har tagit fram och sammanställt skolans screeningmaterial.

Beatrice är utbildad grundskollärare år 4-9, arbetar som speciallärare samtidigt som hon går utbildningen. Hennes uppdrag är att ge särskilt stöd inom och utanför klassrummet.

Bosse är utbildad Ma/NO grundskollärare år 4-9. Han undervisar just nu i år 7 och 8 samt är mentor för en årskurs 7. Bosse har arbetat på Björkskolan i ca 3 år.

Berit är grundskollärare och undervisar i textilslöjd och engelska i år 7-9. Är mentor för en årskurs 7.

Almskolan är en grundskola i en liten kommun i södra Sverige. På skolan går det ca 500 elever från förskolklass till skolår 9.

Anna är speciallärare på skolan och arbetar tillsammans med en specialpedagog. Hennes uppdrag är att ge särskilt stöd inom och utanför klassrummet. Hon har arbetat som speciallärare i 29 år.

Annika är grundskollärare och undervisar årskurs 7-9 i svenska och engelska och är mentor för en årskurs 8. Är även språkutvecklare i kommunen och har implementerat detta arbete på den aktuella skolan.

Ann-Sofie är grundskollärare och är mentor för en årskurs 4. Hon undervisar även i engelska och svenska i en årskurs 7.

4.3 Genomförande

Vi började med att ta kontakt med rektorer på olika skolor för att höra om där fanns något intresse av att medverka i vår undersökning. Utav sex tillfrågade skolor var två rektorer intresserade. Vi mailade dem ett missiv som innehöll en presentation av oss, vår undersökning och de etiska aspekterna (bilaga 1). Genom rektorerna fick vi kontakt med

specialpedagogerna. På Almskolan bokade specialpedagogen alla intervjuerna medan på Björkskolan tog rektorn ansvar för bokningarna. Vårt syfte var att skicka huvudfrågorna till informanterna innan intervjutillfället, så att de var förberedda och insatta i ämnet. Almskolan fick frågorna dagen innan, men p.g.a. missförstånd fick Björkskolan aldrig tillgång till dem. Vid första telefonkontakten med specialpedagogen på Björkskolan fick vi informationen om att dyslexielever inte har ett åtgärdsprogram per automatik och att deras organisation ”*arbetar annorlunda*” (Bodil, specialpedagog, Björkskolan). Detta gjorde oss nyfikna så vi ändrade i våra tankebanor när det gällde frågorna och åtgärdsprogrammen. Väl inne på intervjuerna blev dock strukturen som vi tänkt oss från början, så vi använde oss av våra förberedda frågor (bilaga 2+3). Intervjuerna tog igenomsnitt 30 minuter och genomfördes på specialpedagogernas och pedagogernas respektive arbetsrum.

4.4 Dokument- och intervjubearbetning

Att bearbeta ett dokument handlar om att analysera en speciell text och i det här fallet åtgärdsprogram. Vi har valt att jämföra de olika programmen med varandra, både likheter och skillnader i utvalda delar (Stukát, 2005). När vi som forskare tolkar dessa texter kan inte författaren tillrättalägga och svara för innehållet och därför ska vi se åtgärdsprogrammen som något självständigt (Fejes & Thornberg, 2009). Från början låg vårt huvudsyfte på åtgärdsprogrammen men p.g.a. snedfördelning av de insamlade programmen blev vår fokus istället riktad mot intervjuerna. Ett resultat ska enligt Holme & Solvang (1997) möjliggöra ny kunskap och kunna leda till fortsatt forskning och det kände vi att enbart åtgärdsprogrammen inte klarade av.

När vi valde material till vår undersökning var det viktigt att vi inte endast tog det som stödjer våra tankar och idéer. För att kunna presentera det verkliga förhållandet kommer vi även diskutera det som skiljer sig från våra förutfattade meningar, annars finns risken att vi enbart bevisar det vi redan anat.

Vi transkriberade intervjuerna direkt efter varje tillfälle. Både Kvale (1997) och Holme & Solvang (1997) menar att det inte är nödvändigt att transkribera hela intervjun utan att vi kan välja ut det mest väsentliga för vår undersökning och sedan sammanfatta det andra mer summariskt. Holme & Solvang skriver också att man inte bör ändra på talspråket utan att vi bör behålla de muntliga särdragen i transkriberingen vilket vi tog fasta på. Vi har valt att

presenterar våra intervjuvar i resultatdelen efter åtta relevanta tema som grundar sig på våra problemställningar men även på övrig information som informanterna gav oss.

Innan insamlandet av åtgärdsprogram valde vi att strukturera upp fem punkter på vad vi ville undersöka.

- **Åtgärder**

Vi undersökte vilka åtgärder som var vanligast på individ-, grupp- och organisationsnivå.

- **Mål**

Syftet var att se om och hur mål och delmål hör ihop och om de är utvärderingsbara.

- **Organisation**

Här undersökte vi om skolan är en inkluderande eller exkluderande miljö.

- **Anpassad undervisning/särskilt stöd**

Under en föreläsning med Sjöbeck, SKED (2011-10-06) väcktes våra funderingar kring hur olika pedagoger definierar och arbetar efter uttrycken anpassad undervisning och särskilt stöd.

- **Goda exempel**

För att bli inspirerad och för att inspirera andra pedagoger ville vi leta efter goda exempel som vi och andra ska kunna ta med oss och arbeta vidare på i rollen som specialpedagoger. I det pedagogiska arbetet är det viktigt att finna inspiration och fokusera på det positiva, för att få en god grund till vidare utveckling, enligt det salutogena synsättet.

4.5 Etik

Etik är en sorts teori för det moraliska området, en reflekterande moral. När vi använder oss av termen etik kan det vara att vi letar efter några formulerade normer som rättfärdigar våra ståndpunkter i något ämne. Forskningsetik är normer som forskarsamhället har reflekterat över och som man tydligt kan ge motiveringar till och som kan vägleda oss (Vetenskapsrådet, 2011). När det gäller vår undersökning är det viktigt hur vi förhåller oss och hur vi behandlar informanterna. Vi beaktar även HSFR´s etiska regler vad det gäller informations-, samtycke-, konfidentialitets- och nyttjandekraven (HSFR Etikregler, 1999). Detta innebär bland annat att

pedagoger och elever inte kommer att kunna spåras i vårt färdiga arbete, att undersökningen var frivillig och att de när som helst kunde avsluta den. Det material vi samlat in, ljudinspelning och åtgärdsprogram, kommer inte att användas i något annat syfte och förstörs efter studiens slut. När det gäller åtgärdsprogrammen är det viktigt att dessa är oidentifierade enligt personuppgiftslagen. Åtgärdsprogram är juridiskt sett en allmän handling och innebär att den vid förfrågan måste lämnas ut, delar kan dock sekretessbeläggas om innehållet är känsligt (Asp-Onsjö, 2008).

4.6 Validitet och reliabilitet

Validitet innebär att säkerställa att undersökningen handlar om det vi ämnar undersöka. En god innehållsvaliditet innebär att man lyckas täcka sitt problemområde väl med hjälp av sina intervjufrågor. Ett sätt att säkerställa detta är att en väl insatt person, i vårt fall handledaren, granskar frågorna och ser om de är adekvata (Patel & Davidson, 2011). För att ytterligare öka validiteten valde vi att göra två pilotstudier där vi prövade frågorna på respektive yrkestillhörighet. Vi kunde sedan jämföra dessa resultat med det vi ämnade undersöka och kunde konstatera att innehållsvaliditeten var god. Vi fann inget behov av att ändra i våra frågor efter denna studie. Då vår undersökning rör sig kring abstrakta mänskliga fenomen, dvs. tankar, inställningar och åsikter kan vi inte säkerställa att intervjupersonerna varit helt ärliga eller bara gett oss de svar de tror vi vill höra. De som intervjuar måste också vara medvetna om hur de uppträder för att minska riskerna (Stukát, 2005; Patel & Davidson, 2011). För att undvika detta kan ett sätt vara att gå in rollen som den intresserade och gode lyssnaren. I en kvalitativ intervju kan vi för att ytterligare öka reliabiliteten återkomma till samma fråga flera gånger. För att öka reliabiliteten krävs det att intervjuaren inte har missförstått personen och att andra forskare hade tolkat svaren på samma sätt. Undersökningen bör även vara väl förberedd (Eliasson, 2006).

När det gäller undersökningens omfattning påpekar Stukát (2005) att om det innefattar ett fåtal personer handlar det inte om generaliserbarhet utan istället en relaterbarhet. Vår avsikt är inte att generalisera våra resultat så att de gäller för alla skolor. Vi vill istället att vår undersökning ska kunna jämföras med andra pedagogers verksamheter och visa på faktorer som kan påverka skolans organisation.

5. Resultat

5.1 Tematisering

Här presenterar vi en sammanställning av våra intervjupersoners tankar och åsikter. Vi har valt att presentera resultaten som en löpande text med tydliga teman. Utifrån rubriker sammanställde vi alla åtgärdsprogram och dessa resultat är nu invävda i den löpande texten samt presenterade i två olika tabeller. I tabell 1 presenterar vi de vanligaste åtgärderna på respektive nivå men i tabell 2 (bilaga 4+5) som innehåller en sammanställning av mål och delmål från åtgärdsprogrammen har vi istället valt att analysera och tolka detta i resultatdiskussionen. När vi nämner skolans namn innebär det att samtliga pedagoger på den skolan gav oss liknande svar.

5.1.1 Vid misstanke om läs- och skrivsvårighet/dyslexi

Vid båda skolorna kontaktar pedagogerna ansvarig specialpedagog på skolan för att gå vidare med ytterligare ingående tester. Båda skolorna poängterade vikten av snabba insatser.

Från misstanke behandlas de som om de har det. (Berit)

Man väntar aldrig och ser utan tar tag i problemen med en gång. (Annika)

Remissen skickas tidigast i årskurs 3 och från det att den är skickad betraktar båda skolorna ”som om” eleven har dyslexi tills motsatsen är bevisad. Bosse påpekar att de då får tillgång till samma hjälpmedel och stöd eftersom en utredning kan ta flera år. Anna berättade att informationen sprids till alla undervisande lärare. Allt för att underlätta för eleven.

5.1.2 ”Som om”

Övervägande pedagoger använde uttrycket ”som om” när vi frågade om deras arbetssätt kring elever med dyslexiproblematik. Med detta menar de alla de insatser och hjälpmedel som en elev har rätt till redan vid en misstanke. ”*Det finns inget som säger att man måste ha en diagnos för att få hjälp, förutsättningarna ska vara det samma.*”(Annika) Båda skolorna poängterade att den hjälp eleverna har rätt till är förlängd provtid, möjligheten till ett muntligt prov, uppläsning av texter och skolavtalet på datorerna. Pedagogerna på Björkskolan anser att det blir ett merarbete vid t.ex. provsituationer då de måste vara mer förutseende när det gäller planering och att det vid dessa tillfällen behövs mer personal. En del av planeringstiden går även åt till muntliga prov. På Björkskolan finns alla läromedel inspelade på MP3-filer så att eleven har tillgång till dem både hemma och i skolan. Specialpedagogen på skolan scannar in

allt material som eleven önskar, en service som även finns till pedagogerna. Bodil och Bosse förklarar hur de använder sig av skrivstöd på skolan. Det innebär att eleven med misstänkt dyslexi då får välja en klasskamrat som antecknar åt dem och efter lektionstid kopierar läraren anteckningarna på begäran från eleven. Anna på Almskolan tycker att hennes kolleger är drivna och duktiga som förskriver sina anteckningar och delar ut till de elever som behöver dem.

5.1.3 Kompensatoriska hjälpmedel

När det uppkommer en misstanke kring en elev angående dyslexi får eleven tillgång till kompensatoriska hjälpmedel. Björkskolan kunde erbjuda elever med diagnos hemdatorer med alla de program från skolavtalet de har rätt till, medan man på Almskolan enbart har tillgång till datorer på skolan. Almskolan nämner inte användandet av datorer i samma utsträckning som Björkskolan. Enligt Annika är det många elever som tar med sig sina egna datorer till skolan och på dem har eleverna sina egna system med t.ex. mappar för de olika ämnena. Det är enligt Annika viktigt att de lär sig använda sina hjälpmedel, dessa ska de ha resten av livet. Ann-Sofie använder sig gärna av Iphone, Ipad eller elevernas mobiler. Dessa läser hon in t.ex. glosorna på. Hon anser sig inte ha fått någon ordentlig datautbildning och tar inte på sig ansvaret att lära eleverna programmen från Skolavtalet utan ser att detta är specialpedagogen och IT-pedagogens ansvar. Annika anser att pedagogerna på skolan är kunniga och datorintresserade medan Anna påtalar att det behövs mycket mer utbildning och kunskap och ser inte sig själv som tillräckligt tekniskt kunnig.

Bodil och Beatrice på Björkskolan anser sina kolleger som kompetenta inom IKT och att kompetensen över lag är hög på skolan. De har haft utbildningsdagar men ser det ändå som ett utvecklingsområde. Bodil är IT-ansvarig på skolan och håller i utbildningen för elever och föräldrar. Berit anser sig som kompetent och om hon behöver mer hjälp frågar hon specialpedagogen som är villig att hjälpa till. Eleverna på skolan ser det inte som något konstigt att någon använder hjälpmedel då detta är väldigt vanligt i alla klasser enligt Bosse. *”Inte så stor grej, trygg i det, är vanligt.”* (Berit)

5.1.4 Tester

Båda skolorna screenar alla elever från förskoleklass upp till årskurs 9. På Björkskolan har man lagt ner ett stort arbete på att ta fram adekvata tester som är standardiserade, vilket ger ett staninevärde. Det är olika tester varje år och det varierar mellan vilka färdigheter och

kunskaper som testas. Ett år kan det vara matematik medan det nästa år är läsförståelse eller skrivförmågan som testas. Om en elev får ett oroväckande resultat på något av testerna får eleven göra om det en annan dag. *"Hittar hon något gör hon testet en gång till för det kan ju var något speciellt den dagen."*(Bosse) När eleven går i årskurs 6 görs ett läs- kedjetest där man testar ordavkodningsförmågan och den lästekniska förmågan. *"Detta är den stora silen för dyslexi."* (Bodil) Här upptäcks många elever med dyslexiproblematik.

På Almskolan görs också tester varje år. Dock uttrycker Annika att testerna inte är så adekvata p.g.a ett ålderdomligt språk och att resultaten då blir felaktiga *"Resultatet blir helt uppåt väggarna"*. Hon hyser en större tilltro till sitt eget förnuft. Ann-Sofie saknar ett test som påvisar dyslexi för elever med annat modersmål. Hon tycker inte att det är rättvist att dessa elever både ska ha ett mindre utvecklat språk i svenska och en oupptäckt dyslexiproblematik.

5.1.5 Anpassad undervisning

Alla pedagogerna utom två definierade anpassad undervisning som att man tar bort något ämne, ändrar i kursplaner eller ingår i en liten grupp och att det måste vara ett delegationsbeslut från rektorn. I ett av åtgärdsprogrammen kunde vi utläsa att en individuell anpassning skett. Eleven gick i en liten grupp och läste en individuellt anpassad kurs i engelska med enskild handledning. I de övriga 35 åtgärdsprogrammen nämns inget om någon anpassning. Bosse uttryckte att det var vanligare förr och att det på deras skola nästan är förbjudet. De två övriga förklarade uttrycket som t.ex. mindre antal glosor, scanning av texter och tydligare struktur.

Anpassad, då tar man bort något ämne och går via rektorn. (Ann-Sofie)

Jag anpassar min undervisning efter de elever jag har i klassrummet, vilket kan innebära att jag strukturerar oerhört tydlig. (Annika)

... man på nåt sätt tar bort något ämne, man kan ingå i en annan grupp eller läser på ett annat sätt...(Bodil)

5.1.6 Särskilt stöd

Särskilt stöd? Det är ju jag! (Anna)

Det stöd som man kan erbjuda där läraren inte kan göra det själv inom klassens ram.
(Beatrice)

Varje gång man tillrättalägger en undervisning eller ändrar i någonting... (Beatrice)

Särskilt stöd innebär ändå något som ligger utanför det ordinarie stödet som klassläraren ger varje dag till varje barn (...) men det måste inte vara en specialpedagog och jag tycker inte att det behöver vara ett åtgärdsprogram heller för att det ska vara ett särskilt stöd.(Bodil)

...vi har alltid ett åtgärdsprogram som styr när jag går in och jobbar med en elev eller en klass. Det måste vara ett åtgärdsprogram på dem för att mitt stöd ska sättas in. (Beatrice)

Mer sådant som vi har, man får mer tid på prov, muntliga prov, dator, ibland träffar de specialpedagogen någon gång i veckan eller att specialpedagogen kommer in i klassrummet.(Bosse)

Särskilt stöd har jag till alla och det kan vara att någon får extra hjälp några veckor, att jag pratat med specialpedagogen eller att jag närmar mig eleven oftare, jag har nog en ganska så bred tolkning av det.(Ann-Sofie)

Alla är överens om att det är någon form av hjälp utöver den ordinarie verksamheten. Anna anser att eleverna inte får särskilt stöd i den utsträckning de är i behov av och berättar även att hon påtalat detta till skolinspektionen vid deras besök. Björkskolan tycker det är viktigt att alla elever har rätt att utvecklas så långt de kan och att det särskilda stödet inte bara ska rättas efter de elever som inte når kunskapsmålen. Båda skolorna är också överens om att det kan vara stöttning inne eller utanför klassrummet beroende på vilket som är lämpligast.

5.1.7 Inkludering/exkludering

Anna som är speciallärare på Almskolan, tycker att det är väldigt individuellt var undervisningen ska ges men tycker själv att det är roligast att ge stödet inne i klassrummet när det fungerar. Under engelsklektionerna anser hon att det är bättre att vara utanför klassrummet då det handlar mycket om att samtala. Ann-Sofie som arbetar på samma skola ser helst att stödet ges utanför klassrummet då hon tror att det blir en bättre undervisning. Hon trycker på att det extra stödet handlar mycket om att samtala och att ljudnivån i klassrummet då ökar ”...ungar är inte skriv- och läsmänniskor, de är pratmänniskor”. Beatrice är inspirerad av Nossebro som arbetar efter ett synsätt där alla elever ska vara inkluderade och där allt särskilt stöd ges i klassrummet (www.spsm.se). Arbetssättet på Björkskolan innebär att pedagogerna påtalar att de behöver hjälp av någon form och denna hjälp kan vara allt ifrån två veckor till en termin. Specialläraren eller någon annan oberoende går in och observerar i klassrummet för att de sedan ska kunna ansöka efter adekvata insatser. Bodil berättar att det finns en externt placerad grupp men att skolans vision är att ha den kompetensen som krävs för att kunna möta dessa elever i klassrummet

... får inte bli prestige i det tycker jag. Ibland är det bättre för alla att gå ut en stund eller en gång i veckan. Det är bedömningar man får göra. Men jag tror att det är rent av skadligt för barnen att bli exkluderade, men ibland är den skadan kanske ännu mindre än om de får vara kvar. (Bodil)

5.1.8 Åtgärdsprogram

Så fort en elev inte når målen upprättas ett åtgärdsprogram på skolorna. Ett åtgärdsprogram ska vara riktat till skolan som i sin tur ska ändra sin undervisning enligt Beatrice medan Bosse anser att det ska vara helt individanpassat och bara vara till för eleven för att de ska klara av ämnet bättre. *"Det är ju inte eleven som ska ändra sig utan det är ju skolan som ska ändra sin undervisning och anpassa den till eleven..."* (Beatrice) Ann-Sofie på Almskolan skriver ett åtgärdsprogram när det är något föräldrarna påtalar eller om det är något i skolan som inte stämmer och det kan påverka måluppfyllelsen i år 9. När man tar över en klass anser Ann-Sofie att det bra att det finns dokumentation på vilka behov som finns och hur det har hanterats. Bosse tycker att åtgärdsprogrammen kan fungera som ett pedagogiskt stöd genom att informationen bidrar till en kunskap som gör att han anpassar sin undervisning, trots att problemen kanske inte visat sig på hans lektioner. Anna anser att nyttan med ett åtgärdsprogram är stor då det blir en påtryckning på både elev, föräldrar och personal, särskilt om de är tidsbegränsade. För att inte glömma vem som har ansvaret för vad, tycker Anna att de behöver förbättra sina rutiner och påminna varandra om programmets innehåll. Pedagogerna på Björkskolan berättar att undervisande lärare skriver ett underlag som lämnas till berörd mentor som i sin tur kontakter föräldrarna och sammankallar till ett möte. Det är sällan som specialpedagogen eller specialläraren är med på dessa möten när de skriver åtgärdsprogrammen på skolorna. Både på Björkskolan och Almskolan skrivs åtgärdsprogrammet tillsammans med elev och föräldrar under samtalets gång. De har även en uppföljning på programmet inom sex veckor. *"Det är viktigt att man gör uppföljning på dem så att det ger något."* (Bosse) Björkskolan har ingen speciell uppföljning för dyslexieleverna men de har en elevgenomgång varje termin så att alla pedagogerna får information om dessa elever. Almskolan gör på ett likande sätt vid terminsstart. Anna önskar fler tillfällen och mer rutiner när man går igenom eleverna eftersom det hela tiden tillkommer ny personal. Annika som är pedagog och språkutvecklare säger att *"Alla har åtgärdsprogram så fort de inte når målen, att de har dyslexi behöver inte betyda att de inte kan nå målen."* Annikas tankar kring åtgärdsprogram och dyslexi skiljer sig från de övriga pedagogernas på Almskolan men är däremot lik Björkskolans sätt att organisera kring dessa elever.

Vi vill ju ogärna se kopplingen åtgärdsprogram och dyslexi. Dyslexi ska inte vara något som genererar i ett åtgärdsprogram per automatik. Utan med rätt hjälpmedel och rätt stöd ska eleven kunna nå lika långt som alla andra, så tänker vi. (Bodil)

5.1.9 Vanligaste åtgärder

I tabell 1 där vi har visat de vanligaste åtgärderna, har vi tagit med alla Björkskolans åtgärder och de åtgärder som förekommit mer än en gång i Almskolans program. Vi har placerat dessa under de rubriker vi anser de tillhör, individ-, grupp- och organisationsnivå, då detta inte tydligt skriftligen framkommit i dokumenten.

Individnivå	Gruppenivå	Organisationsnivå
"Läsa hemma"	"Arbeta i en liten grupp med läsförståelse"	"Läxhjälp"
"Träna på datorn"		"Specialpedagogen strukturerar upp arbetet med eleven."
"Räcka upp handen"		
"Träna på USB"		
"Läsa mer"		
"Föräldrarna ska hjälpa till med läxorna"		
"Läxhjälp"		

Tabell 1

5.1.10 Mål/delmål

När det gäller mål och delmål i åtgärdsprogrammen placerade vi dem i tabell 2 (bilaga 4+5) under den rubrik som fanns på programmen och ordvalen är den ansvariga pedagogens. Under rubriken mål/delmål, finns de mål som skolan inte har separerat utan definierat som ett enda mål. Eftersom vi fick alla åtgärdsprogram för respektive elev på Almskolan har vi förtydligat vilka mål som tillhör vilket program genom att ge dem siffror från 1-16. Åtgärdsprogram 1, är

alltid deras första program tidsmässigt. Vi har tagit med alla mål och delmål som vi har kunnat utläsa från programmen. Eftersom det blev en snedfördelning av insamlandet av åtgärdsprogram, kan vi inte dela upp presentationen av dessa utan har samlat de i en tabell.

I tabellen konstaterar vi att många av målen upprepas i ett flertal av åtgärdsprogrammen tillhörande en och samma elev. Uttrycket LUS som pedagogerna använder innebär en förkortning av "läsutvecklingsschema" som är ett av många instrument som mäter elevernas läsutveckling. Vi kunde se att delmålen inte alltid hör ihop med de långsiktiga målen och att ett stort ansvar ligger på individen. Eftersom vi på en av skolorna fått ta del av många åtgärdsprogram som tillhör en och samma elev kan vi där se en relativt god progression.

5.2 Analys av resultat i relation till syfte och frågeställningar

5.2.1 Organisation

Redan vid misstanke om dyslexi påpekade båda skolorna tydligt att dessa elever betraktas "som om" och får då tillgång till hjälpmedel. Att betrakta elever som något de kanske inte är anser vi kan innefatta både för- och nackdelar. Fördelen kan vara att eleven får tidiga hjälpinsatser och då kanske inte hinner skapa sig en negativ självbild och utveckla en negativ upplevelse av sin läsning, vilket även Svensson (2009), Myrberg & Lange (2006) och Andreasson (2007) framhäver. Vi tycker oss kunna utläsa att "vänta och se" kulturen inte existerar på dessa två skolor, vilket vi ser som något positivt. Forskning (Wolff, 2011; Häggström, 2003; Myrberg, 2003) visar på att tidiga upptäckter och insatser kan förebygga läs- och skrivsvårigheter. Nackdelen med "som om" kan vara att när någon ges en stämpel kanske detta leder till att eleven utvecklar en svårighet den kanske inte hade från början. Detta kategoriska synsätt (Asp-Onsjö, 2006; Andreasson, 2007) kan leda till att eleven sätts in i ett fack och inte får den individuella anpassning han/hon egentligen behöver. Det är dock inte bara tidiga insatser som är viktiga utan även att det blir rätt insats, vilket Wolffs forskningsprojekt RAFT, (2011) påvisar som vi tidigare tagit upp i dyslexiavsnittet. Insatsen måste även vara inom elevens aktuella nivå, vilket Vygotsky anser enligt Bråten (1998) innebära att eleven befinner sig inom den proximala utvecklingszonen, för att undervisningen sedan ska kunna skapa en ny mening för eleven. Som ett led i det organisatoriska arbetet kring elever med dyslexi är de kompensatoriska hjälpmedlen och datorerna viktiga. För att dessa elever ska kunna utnyttja sin fulla intellektuella kapacitet är det viktigt att de får en rättvis möjlighet vid undervisnings- och provsituationer (Föhrer & Magnusson, 2003). Björkskolan

förlitar sig mycket på datorerna men det är viktigt som Föhrer & Magnusson (2003) skriver att inte bli för fascinerad av teknologin utan istället försöka hitta rätt hjälpmedel till varje individ. Det krävs också en insats från eleven själv för att resultatet ska bli fruktbart vilket pedagogerna på båda skolorna pratade om. Dock kan man inte förlita sig enbart på eleven och dess egna insatser, utan elever behöver vägledning och undervisning i hur de effektivast ska använda sina hjälpmedel i olika situationer och inte bara här och nu. Här måste pedagogen möjliggöra elevens utveckling genom ett samspel, där de tillsammans utvecklar kunskapen så att eleven kommer vidare in i den närmsta utvecklingszonen, vilket vi tidigare skrivit om i teoretiska utgångspunkter. Under våra intervjuer fick vi först intrycket av att pedagogerna använder de kompensatoriska hjälpmedel som ett paket, vilket vi tolkade som att de använder sig av samma hjälpmedel till alla elever. Efter att ha lyssnat på ljudinspelningarna flera gånger tror vi att det istället är så att pedagogerna förlitade sig på vår kunskap när det gäller dessa hjälpmedel och vidareutvecklade därför inte sina svar. Almskolan har problem med att en del elever inte vill använda sina hjälpmedel p.g.a. att de tycker sig bli utpekade men på Björkskolan är det så vanligt med dessa hjälpmedel och då i synnerhet datorer att ingen tar någon notis om det. Myrberg (2003) tar upp en del om att använda sig av individen och dess intresse och det tyckte vi oss kunna se hos Ann-Sofie som gärna använder sig av sådant eleven alltid bär med sig så som mobil, Iphone eller Ipad.

5.2.2 Specialpedagogens roll

På Björkskolan ser vi en tydligare ansvarsfördelning i arbetet mellan specialpedagogen och specialläraren än på Almskolan. Vi tycker oss kunna utläsa att Björkskolan fokuserar mer när det gäller arbetet i organisationen kring elever med dyslexi. Beatrice arbetar elevinriktat och stöttar upp inne i klassrummet medan Bodil ansvarar för handledning och organisationsfrågor. Bodil har även ansvaret för att undervisa i kompensatoriska hjälpmedel för både pedagoger, elever och föräldrar och håller i öppna kvällsföreläsningar i ämnet dyslexi med inbjudna gästföreläsare. Som Beatrice kommenterade och vi kunde se, har Bodil lagt ner ett stort arbete på att hitta adekvata och standardiserade tester för alla årskurser. Eftersom dessa tester är så noga framtagna så kan vi se hur de underlättar de arbetet med att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter. Det finns även tester på Almskolan, men som Annika uttryckte sig, anses de inte vara adekvata p.g.a ett ålderdomligt språk. Genom att man arbetar med adekvata tester, gör ständiga uppföljningar på dem och låter dem fungera som ett verktyg i vardagen ser vi dessa tester som ett positivt inslag. Görs de kontinuerligt och i ett naturligt sammanhang anser

vi att det är en bra och fungerande struktur för att öka möjligheten att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter i tid. Med tanke på det sociokulturella perspektivet uttrycker Vygotsky faran med att bara använda standardiserade tester eftersom de endast informerar om elevens nuvarande utvecklingsnivå och inte elevens möjlighet till utveckling (Bråten, 1998). Statistiken på Björkskolan visar att det finns många dyslektiker på skolan men trots att vi ställer oss positivt till deras tester och organisationen i stort undrar vi varför just Björkskolan har så många elever med diagnosen dyslexi.

Vår tolkning av intervjuerna är trots att det finns både en specialpedagog och en speciallärare på Almskolan arbetar dessa två pedagoger på ett sätt som liknar varandra. Det finns inte den tydliga ansvarsfördelningen inom organisationen vilket vi kan se påverkar arbetet kring elever med dyslexi, eftersom det stora ansvaret ligger på den enskilde pedagogen och dess intresse. Det finns inte heller någon som har det övergripande ansvaret när det gäller bl.a. tester, scanning och implementering av kompensatoriska hjälpmedel. På Almskolan ligger, som vi ser det, en del av de specialpedagogiska ansvarsuppgifterna på pedagogen Annika som arbetar med dyslexielever och som har ett stort ansvar för åtgärdsprogrammen. Annika uttryckte sig i intervjun att hon inte anser att testerna och diagnosen i sig är det viktiga utan det viktigaste är skolans och pedagogernas synsätt kring elevers kunskapsinhämtande

... en medicinsk diagnos inte är en upplysning om vilket pedagogiskt stöd en elev behöver och att diagnoser aldrig får vara ett villkor för särskilt stöd. Skolan får inte heller dröja med sitt ansvar att själva utreda, eller avvakta med stödinsatser, ... (Skolverket, 2008, s.16)

Detta kan vi även se utifrån det sociokulturella perspektivet där det betonas att hur en individ utvecklas är beroende på det sociala sammanhang den befinner sig i. Vidare säger Vygotsky att en individs utveckling inte är en förutsättning för undervisning utan istället ett resultat av den (Säljö, 2000).

5.2.3 Åtgärdsprogram

Avsikten med åtgärdsprogrammen är att det ska vara ett pedagogiskt hjälpmedel så att insatserna och det pedagogiska mötet blir så tydligt som möjligt. Om en åtgärd inte fungerar bör den strykas, för då kommer den förmodligen inte att fungera nästa gång heller. Man ska istället vid utvärderingen ta fram en ny åtgärd (Skolverket, 2008b). Det är förändringsarbetet som är det viktiga i åtgärderna och dessa ska innebära en skillnad i skolsituationen för eleven. I flera av de program vi analyserat upprepas åtgärderna ofta och används under en lång

period. I de åtgärdsprogram som vi analyserat kunde vi inte se någon tydlig struktur eller uppdelning, varken på Björkskolan eller på Almskolan, när det gäller åtgärder på individ-, grupp- och organisationsnivå. I tabell 1 i resultatdelen är det vi som har tolkat och sorterat dem var vi tycker de hör hemma. I de 36 åtgärdsprogram som vi analyserat anser vi att det endast finns åtgärder på gruppnivå i två stycken och att det endast står några åtgärder på organisationsnivån i sju stycken av de 36 programmen.

På individnivå, på båda skolorna, står det mycket i åtgärdsprogrammen att eleven ska ”arbeta mera”, ”träna mera” och ”läsa mera” vilket vi inte anser är lämpliga ordval och som vi menar inte ger några positiva effekter. Vår studie visar samma resultat som Groth (2007) som vi tagit upp i litteraturdelen i avsnittet åtgärdsprogram. Studien som Persson (2002) avhandlat motsäger Groths forskning och påvisar istället att många av dagens skolor försöker hitta åtgärder på alla nivåer men detta gick inte att utläsa genom det material vi tagit del av i vår studie. Vår undersökning är dock förhållandevis liten och därför går det inte att tyda något mönster som gäller för fler än just de två skolorna.

Innan vår undersökning innebar vår förförståelse att skolan lade mer ansvar och uppgifter på hemmet i en liten kommun än i en storstadsskola. Dessa förutfattade meningar hade vi p.g.a. våra egna tidigare erfarenheter. Vi kunde i åtgärdsprogrammen utläsa att vår hypotes inte stämde och att resultatet istället var tvärtom. Björkskolan skriver i sina åtgärdsprogram att hemmet ska hjälpa till med läxor och stukturen med skolarbetet och detta framgick också under en del av intervjuerna. Dock kan vi inte säga att så är fallet på alla elevers åtgärdsprogram eftersom vi endast fick ta del av två stycken ifrån Björkskolan.

Vi anser som Ahlberg (2001) att i ett åtgärdsprogram bör det under rubriken gruppnivå finnas åtgärder som handlar om hur undervisningen ska organiseras och anpassas för att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. Endast i ett åtgärdsprogram står det tydligt att en anpassning är gjord för en elev. Av intervjusvaren kunde vi dock tolka att alla pedagoger gjorde någon form av anpassning och strukturering beroende på vilka elever som de hade just då. Asp-Onsjö (2006) skriver att ett åtgärdsprogram är en indikator som beskriver verksamheten och hur den fungerar men i vår studie framkommer verksamheten mer positiv än vad åtgärdsprogrammen visar. På Björkskolan förtydligade intervjupersonerna också att en åtgärd i ett klassrum som t.ex. att sitta långt fram, inte skrevs in i deras åtgärdsprogram. De

var mer inriktade på individen och vilka åtgärder som krävdes av individen själv för att den skulle nå målen.

Då ett åtgärdsprogram ska vara riktat till skolan och visa hur den ska organiseras för att kunna möta alla elever upptäckte vi att endast sju av de 36 programmen innehöll någon form av åtgärd på organisationsnivån. Som vi tidigare skrivit i organisationsdelen menar Ahlberg (2001) att organisationen i skolan är den avgörande delen i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Resurserna på en skola är en prioriteringsfråga som ingår i den denna del och som ofta är omtalad och hur skolan prioriterar kan vara avgörande för eleverna och deras utveckling. Utifrån systemteorin är individens perspektiv en del i helheten där det för elevens utvecklingsmöjligheter är betydelsefullt att se alla de mönster och sammanhang som kan finnas i organisationen (Öquist, 2003)

Som en sammanfattande analys av åtgärdsprogrammen konstaterar vi att vi upplever och får en mer positiv beskrivning av verksamheten genom intervjuerna än vad deras program visar. Vi kan inte bara genom att analysera åtgärdsprogrammen tydligt se hur de används som ett pedagogiskt verktyg och stöd i verksamheten. Informationen enbart genom programmen gav oss ett individinriktat synsätt där allt ansvar och de flesta åtgärder var på individnivån. De åtgärder som fanns beskrivna på grupp- och organisationsnivån kunde inte ge oss information om hur verksamheten egentligen var organiserad för att kunna möta dessa elever i undervisningen.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Trots att intervjuerna inte blev som vi tänkt oss från början anser vi ändå ha fått in adekvat information som innebär att vi kan svara på våra frågeställningar. Innan intervjutillfällena hade vi strukturerat upp vårt genomförande och sammanställt passande frågor med tanke på att vi innan intervjuerna skulle ha analyserat insamlade åtgärdsprogram. Utifrån dessa analyser och tillsammans med våra frågeställningar hade vi tänkt genomföra halvstrukturerade intervjuer. Nu i efterhand anser vi att vi valt en relevant struktur för att få svar på våra problemställningar. Strukturerade samtal hade varken gett oss den bredden eller det djupet som vi fick och ostrukturerade samtal hade nog gett oss problem vid analysen (Stukát, 2005).

Vid kontakt med Björkskolan fick vi information om att de inte arbetade efter vår förförståelse, som vi tidigare tagit upp i metoddelen under genomförandet. Vår förförståelse innebar just då att alla elever med diagnosen dyslexi har ett åtgärdsprogram vilket Björkskolan dementerade redan vid första telefonkontakten. I arbetet med att söka kunskap är det en fördel att vara öppen och deltagande men även vara flexibel och kunna ändra sin uppfattning (Lang & Ohlsson, 2009). Thurén (2007) menar också att en förändring kan innebära att lägga till ny fakta och att förkasta de gamla åsikterna. Vår sista intervju på Björkskolan och vår första på Almskolan blev p.g.a. oförutsedda händelser på skolan försenad och det finns en möjlighet att det har inverkat på intervjuerna och svaren. Det kan ha resulterat i raka och tydliga svar men det kan även innebära att vi fick stressiga och ogenomtänkta svar.

Sjöbeck (2011-10-06) förtydligade i sin föreläsning "Dyslexi och den nya skollagen" att föreläsningen byggde på hennes egen tolkning av Skollagen (SFS, 2010:800) och menade att Skollagen är ett tolkningsbart instrument. Björkskolan tolkar och arbetar efter skollagen som att en elev med dyslexi inte per automatik har ett åtgärdsprogram. *"Ett barn med synfel behöver glasögon men har inte p.g.a. det hjälpmedlet ett åtgärdsprogram."* (Bodil) Denna jämförelse tar även Föhrer & Magnusson (2003) upp, där de säger att den som har dyslexi ska få tillgång till hjälpmedel lika självklart som att en elev med synfel kompenserar det med glasögon och att dessa hjälpmedel inte bygger endast på åtgärdsprogram. Därför hade pedagogerna på Björkskolan motsättningar till att delge oss åtgärdsprogram innan de fått

förklara och förtydliga hur deras organisation är uppbyggd, vilket resulterade i att vi istället i efterhand fick två åtgärdsprogram som Berit tog fram till oss. Almskolan gav oss innan intervjuerna tillgång till 34 åtgärdsprogram från tre elever med diagnosen dyslexi. Trots detta blev det inte så stor skillnad på intervjuerna på de olika skolorna när det gällde våra huvudfrågor. Vi kunde dock återkoppla och ställa fördjupande frågor på Almskolan, om hur de hade tänkt i en speciell situation när de utarbetat åtgärdsprogrammet, vilket gav oss en annan bakgrund när vi sedan sammanställde dem.

6.2 Resultatdiskussion

Organisationen kring elever med dyslexi är av största vikt för att eleven ska få en möjlighet att kunna utnyttja hela sin intellektuella kapacitet. Enligt Föhrer & Magnusson (2003) kan dessa elever inte inhämta kunskap på ett traditionellt sätt och måste därför få tillgång till åtgärder och stödinsatser så som bland annat kompenserande hjälpmedel. Skolinspektionens rapport (2011:8) visar att kompensatoriska hjälpmedel används endast i begränsad omfattning. Vi ser dock att på de skolor som vi har undersökt används dessa hjälpmedel tidigt och i stor omfattning.

Vårt syfte med studien har varit att undersöka ett litet antal pedagogers inställningar, möjligheter och arbetssätt till organisationen kring elever med dyslexi. Vår fokus har främst legat på specialpedagogens roll i arbetet och åtgärdsprogrammets betydelse för eleverna.

Enligt vår tolkning existerar inte ”vänta och se” attityden på någon av skolorna utan de tar tag i problemen redan vid misstanke om eventuella läs- och skrivsvårigheter. Myrberg & Lange (2006) anser att en kompetent pedagog inte lika lätt tillämpar denna attityd, vilket gör att vi uppfattar att kompetensen är hög på båda skolorna. Testerna är en stor del i organisationen, både på Björkskolan och Almskolan och gör det möjligt för pedagogerna att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter innan det gått för långt. Trots att det i vår examensförordning (SFS 2007:638) inte nämns något om tester kan vi se nyttan av dem. Resultaten från Björkskolan visar att adekvata tester kan göra att man upptäcker dyslexielever tidigt och just vikten av tidig upptäckt påverkar eleverna. Som vi tidigare diskuterat är detta en av de faktorer som gör att möjligheten ökar för eleverna att nå de nationella målen. Skollagen säger att hänsyn till olika behov ska tas och att elever ska ges stöd för att kunna utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800). På frågan om varför just Björkskolan har så många dyslexielever svarade Bosse att hans första tanke, när han började på skolan för tre år sedan,

var att *"det måste vara något i vattnet"*. Vi tror dock att både specialpedagogen och specialläraren är kompetenta och insatta i ämnet dyslexi vilket innebär att de både ser och är uppmärksamma på tecken som andra kanske missar.

Båda skolorna i vår studie låter eleverna, redan vid misstanke, få möjlighet till alla de anpassningar som en elev med diagnosen dyslexi har rätt till. Vi har tagit till oss uttrycket "som om", vilket på dessa skolor innebär att de redan vid misstanke arbetar som om eleven har diagnosen dyslexi tills motsatsen är bevisad. För oss innebär uttrycket att all undervisning är anpassad efter elevens behov, men som några pedagoger uttryckte sig får nästan alla elever någon sorts anpassning. Vi ser att skillnaden mellan "som om" och de anpassningar som är till för alla elever i skolan är att "som om" anpassningarna är mer riktade och de får tillgång till bland annat inläst material, muntliga prov och dataprogram hemma. Vi anser att det ingår i pedagogens uppdrag att hela tiden anpassa sig efter de elever som finns i klassrummet. Till stor del nämner båda skolorna datorer som en av de vanligaste anpassningarna/hjälpmedel, men som Föhrer & Magnusson (2003) skriver är det viktigt att tänka på att alla hjälpmedel inte är lämpliga för alla elever och detta poängterar även Scherer (2005) i sin artikel. För att vara säker på att hjälpmedlet stämmer överens med behovet är det nödvändigt att lyssna mer till eleven. Teknologin ska bli något som underlättar och möjliggör och inte något som ytterligare ökar problematiken. Detta kan tolkas via systemteorin genom att pedagogerna måste gå in och se samspelet mellan alla delarna i organisationen (Ahrenfelt, 2001). Det som skilde de båda skolorna åt och som var nytt för oss var en anpassning de benämnde som "skrivstöd", vilket de endast använde sig av på Björkskolan. Att inte bara använda sig av materiella hjälpmedel utan kunna ta hjälp av individerna inne i klassrummet ser vi som en tillgång som vi gärna tar med oss. Då dyslexi är vanligt förekommande på Björkskolan känner sig eleverna inte annorlunda eller utanför enligt pedagogerna, och tycker därför inte det är konstigt att be om hjälp. Burden & Burdett (2005) beskriver detta som en "dyslexistolthet". Att kunna vara en i gruppen utan att känna sig annorlunda genom att funktionshindret är accepterat och att eleven ifråga kan hantera det. En pedagogisk utmaning är att just kunna anpassa klassrumssituationerna så att ett samspel mellan eleverna är möjligt vilket Vygotsky menar är en viktig faktor i en elevs utveckling (Bråten, 1998). *"Lärarnas betydelse för elevernas möjligheter att utveckla ett framgångsrikt lärande är odiskutabel."* (Skolinspektionen, 2011:8, s. 8) Den pedagogiska kompetensen innebär att en pedagog

anpassar sitt arbetssätt till elevens utvecklingsnivå och vet varför han/hon arbetar på ett visst sätt vid ett visst tillfälle (Myrberg & Lange, 2006).

Enligt Skollagen (SFS, 2010:800) skall ett åtgärdsprogram upprättas vid misstanke att en elev inte når kunskapsmålen. Inför ett åtgärdsprogram är det viktigt att göra en pedagogisk kartläggning så att rätt insatser görs. Åtgärdsprogrammet ska enligt Asp-Onsjö (2008) vara ett pedagogiskt hjälpmedel. Med hjälp av de åtgärdsprogram vi tagit del av kunde vi inte utläsa på vilket sätt dessa var ett pedagogiskt stöd i verksamheten. Dock uttalade sig alla pedagogerna vid intervjutillfällena att de använder sig av dessa dokument. Björkskolan skilde sig genom att de inte arbetar med åtgärdsprogram på samma sätt som Almskolan och enligt våra förutfattade meningar. Detta bevisade dock inte att deras elever inte når målen utan tvärtom. De hade endast en liten del som inte nådde nivån för godkänt i de nationella proven. Vår slutsats är att det inte är åtgärdsprogrammet i sig som är det viktiga i arbetet med dyslexielever utan hur skolans verksamhet styrs och organiseras. Dock vill vi poängtera att ett åtgärdsprogram som utarbetas enligt aktuell forskning och används i den pedagogiska verksamheten är ett optimalt verktyg som bidrar till elevers utveckling. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2011:8) står det att flertalet skolor fokuserar sig på individens svårigheter, vilket påvisas även i vår studie där vi kan utläsa flertalet åtgärder på just individnivå men få på grupp- och organisationsnivå. Vi ser att åtgärder på skolorna beskrivs som Groth (2007) påtalar, att eleven ska ”träna mer” och ”arbeta mer” vilket innebär att elever med dyslexi förväntas arbeta mer än övriga elever för att kompensera. Adekvata åtgärder på organisationsnivå kunde vi istället se under rubriken mål i åtgärdsprogrammen som innebar goda exempel på hur undervisningen kunde organiseras.

Som vi tidigare uppmärksammat i arbetet är specialpedagogens roll enligt Ahlberg (2001) att undanröja hinder för eleverna genom att utveckla en pedagogisk mångfald, delge strategier och skapa möjligheter för utveckling och kunskap. De prioriteringar som skolan gör och hur resurserna används är betydande för att kunna möta alla elevers behov. Examensförordningen (SFS 2007:638) betonar även att specialpedagogens roll innefattar ett arbete i skolans organisation när det gäller att analysera svårigheter på alla nivåerna, individ -, grupp- och organisation, och att vara en del av arbetet när det rör sig om åtgärdsprogram. I vår studie kunde vi se vilken betydelse organisationen har för elever med dyslexi då vikten av en tydlig struktur är avgörande. Specialpedagogens arbete och ansvar är betydelsefullt när det gäller att

upptäcka dessa elever, implementera deras hjälpmedel och vara ett kontinuerligt stöd för både elev och pedagog. Genom att vi i vår studie undersökte två skolor som organiserar sig på olika sätt kunde vi tydligt se vilken skillnad det gör när en specialpedagog arbetar enligt examensförordningen. Dock är det viktigt att det även finns en speciallärare som arbetar enligt sin examensförordning (SFS 2008:132). Det är två yrkesroller som kompletterar varandra för att göra en organisation fullkomlig för elever med dyslexi .

6.3 Fortsatt forskning

Innan vi startade med denna studie var vår första tanke att vi ville undersöka om elever med annat modersmål än svenska kan utredas angående dyslexi på ett adekvat sätt. Vi funderade på hur pedagoger tydligare kan utläsa om en elev har dyslexi, annan språkstörning eller om det enbart är en språkförbistring. Detta efterlyste även två pedagoger på Almskolan och uttryckte en oro över dessa elever då det är lätt att missa dem. Det pågår en del forskning i detta ämne vilket kan vara intressant att fördjupa sig vidare i.

Vår studie angående organisationsfrågan uppmärksammade även vikten av arbetet kring kompensatoriska hjälpmedel och vilket stöd dessa är för dyslexieleverna. Frågor som vi ställde oss, men p.g.a. arbetets omfattning inte kunde fördjupa oss i var om det finns ett optimalt sätt att implementera dessa hjälpmedel, hur detta arbete i så fall skulle se ut och specialpedagogens roll i implementeringen.

Ett resultat som visade sig under vår undersökning var vikten av att tydliggöra specialpedagogens och speciallärarens roller i organisationen och att båda kompetenserna finns i verksamheten. Dessa titlar blandas ofta ihop ute i verksamheterna men med tanke på att det nu är två olika utbildningar undrar vi på vilket sätt vi kommer att kunna se en tydligare ansvarsfördelning ute i organisationerna framöver?

7. Referenslista

Ahlberg, Ann (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahrenfelt, Bo (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.

Al-Mosawi, Hanna & Björck, Lotta (2010). *Åtgärdsprogram – ett verktyg för inkludering? En kvalitativ studie baserad på intervjuer och dokumentanalys*. (Uppsats på avancerad nivå, 15p). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogprogrammet; Malmö Högskola.

Andersson, Bodil, Belfrage, Louise & Sjölund, Eva (2007) *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg studies in educational sciences).

Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram - Dokument Eller Verktyg? En Fallstudie i En Kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg studies in educational sciences).

Asp-Onsjö, Lisa (2008). *Åtgärdsprogram i Praktiken: Att Arbeta Med Elevdokumentation i Skolan* (1 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, Ivar (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Burden, Robert & Burdett, Julia (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education Vol. 32 Issue 2, p. 100-104*.

Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

- Ericson, Britta (2007). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan:(kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter)*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning* Lund: Studentlitteratur.
- Groth, Dennis (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet. (Doctoral thesis / Luleå University of Technology). Tillgänglig: <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/02/>
- Gustafson, Stefan (2009). Dyslexi och hur den kan definieras. I: Stefan Samuelsson (Red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.7-15) Stockholm: Natur & Kultur
- Holme, Idar M., Solvang, Bernt K. & Nilsson, Björn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- HSFR Etikregler. (1999) Hämtad den 28 oktober 2011, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Hägström, Ingrid (2003). Elever med läs och skrivsvårigheter/dyslexi. I: Louise Bjar & Caroline Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.237-249). Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (2000). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jedekog, G. (2000). *Ny i kl@ssen Förhållandet mellan lärarroll och datoranvändning beskrivet i internationell forskning*. Avhandling. Solna: Ekelunds förlag.
- Jomtiendeklarationen. (1990). Hämtad den 17 november 2011, från (<http://www.unesco.org/education/wef/enconf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>)
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lang, Lena & Ohlsson, Lisbeth (2009). Ytterst berörd - sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. I: Björn Sundmark (Red.), *Educare nr. 4* (s. 35-58). Malmö.

Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Myrberg, Mats (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Tillgänglig: http://www.specped.su.se/content/1/c6/03/41/99/Skapa_konsensus.pdf

Myrberg, Mats & Lange, Anna-Lena (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter: Konsensusprojektet*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Tillgänglig: <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensusprojektet2006.pdf>

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt & Göteborgs Universitet (2002). *Åtgärdsprogram i Grundskolan: Förekomst, Innehåll och Användning*. Göteborg: Göteborgs Univ. Tillgänglig: <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/941.pdf>

Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Samuelsson, Stefan (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & kultur.

Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998). *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur.

Scherer, Marcia. J. (2005). Assessing the benefits of using assistive technologies and other supports for thinking, remembering and learning. *Disability and Rehabilitation*. Nr 27(13) p. 731-739.

Simeonsdotter, Svensson, Agneta (2009) Lärande i förskoleklassens samling. I Ann Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning* (s.191-212). Lund: Studentlitteratur.

SFS 1994:1194. Svensk författningssamling, *Grundskoleförordningen*. Hämtad den 14 november 2011 <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>

SFS 2007:638. Svensk författningssamling, *Examensförordning för Specialpedagoger*. Hämtad den 14 november 2011 <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>

SFS 2008:132. Svensk författningssamling, *Examensförordning för Speciallärare*. Hämtad den 14 november 2011 <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20080132.PDF>

Skollagen (2010:800). Stockholm: Norstedts juridik.

Skolinspektionen (2011). *Läs och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. (rapport 2011:8). Stockholm

Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005b). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270.

Skolverket (2007). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008a). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008b). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

SOU 1974:53 (1974). *Skolans inre arbete*. Utbildningsdepartementet

Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 19 december 2011, www.spsm.se

Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.

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

Svenska Dyslexistiftelsen. Hämtat 14 november 2011, <http://dyslexistiftelsen.se/>

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10* Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

Svensson, Idor (2009). Dyslexi och ärftlighet. I: Stefan Samuelsson (Red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.89-103). Stockholm: Natur & Kultur.

Swalander, Lena (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I: Stefan Samuelsson (Red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.183-198). Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thurén, Torsten (2008). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2011) *God forskningsed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wolff, Ulrika (2009). Subgrupper av läsare. I: Stefan Samuelsson (Red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. (s.138-161). Stockholm: Natur & Kultur.

Wolff, Ulrika (2011) RAFT (Reading And Fluency Training) Hämtad 10 november www.forskning.se

Öquist, Oscar (2003). *Systemteori i praktiken - Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Stockholm: Gothia.

Föreläsning

Sjöbeck, Cecilia. *Dyslexi och den nya skollagen* (6 oktober, 2011). SKED: Malmö.



MALMÖ HÖGSKOLA

Bilaga 1

Studie angående organisationen kring elever med dyslexi

Hej!

Vi heter Jessica Buredal och Zandra Borg och studerar den sista terminen på specialpedagogprogrammet på Malmö Högskola. Vi kommer att skriva vårt examensarbete på avancerad nivå tillsammans som en sista del i vår utbildning.

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur organisationen kring elever i behov av särskilt stöd ser ut. Vi har valt att inrikta undersökningen mot elever som har diagnosen dyslexi och den organisation som dessa elever behöver för att utvecklas så långt som möjligt i skolan.

Vi skulle uppskatta om ni har möjligheten att medverka i vårt arbete. Vi är intresserade av att intervjua en specialpedagog och ansvariga mentorer/klasslärare för elever med diagnosen dyslexi. Genom specialpedagogen behöver vi få tillgång till avidentifierade åtgärdsprogram, för dessa elever, som vi kan analysera innan intervjuerna. Vi beräknar att intervjun tar ca 45min att genomföra. Intervjun kommer att vara i form av ett samtal och innan detta tillfälle kommer vi att skicka de övergripande rubrikerna till er. För att underlätta bearbetningen är det till fördel om vi får göra en ljudupptagning av samtalen.

Pedagoger och elever kommer inte att kunna spåras i vårt färdiga arbete och vi beaktar HSFR:s etikregler vad gäller informations-, samtycke-, konfidentialitet-, och nyttjandekraven vilket bland annat innebär att undersökningen är frivillig och ni har rätt att när som helst avsluta den. Det material vi samlar in kommer inte att användas i något annat syfte och kommer att förstöras efter studiens slut.

Vi hoppas på Er medverkan i studien och vi kommer snarast att kontakta er via mail. Har ni några frågor eller andra funderingar är ni välkomna att höra av er till oss eller vår handledare:

Malmö den 02/11-11

Jessica Buredal xxxxxxxx xxxxxxxxxxxx@xxxxxxxx

Zandra Borg xxxxxxxx xxxxxxxxxxxx@xxxxxxxx

Handledare: Lisbeth Ohlsson xxxxxx xxxxxxxxxxxx@xxxxxx

Inledning

Hur går du tillväga när ni upptäcker att en elev har läs och skrivproblem?

- Hur kartlägger du?
- När kontaktas specialpedagogen?

Vilket ansvar har du i detta arbete?

Hur går du vidare när en elev har fått diagnosen dyslexi?

Åtgärdsprogram

Berätta hur du går tillväga inför och vid upprättandet av ett åtgärdsprogram?

- Hur ser dina rutiner ut?
- När upprättas ett åtgärdsprogram?
- Får du någon handledning?

På vilket sätt kan du se nyttan av ett åtgärdsprogram?

Hur kan åtgärdsprogrammet användas som stöd i det pedagogiska arbetet?

Kan du ge exempel på åtgärder som ger goda resultat?

Anpassad undervisning/särskilt stöd

Hur definierar du uttrycken anpassad undervisning och särskilt stöd?

- Är det någon skillnad? Vilka?

Vilka tankar finns bakom din undervisning?

- Hur tror du att elever bäst utvecklas?

Vilken typ av alternativa verktyg används av elever med diagnosen dyslexi?

- Används de både i skolan och hemma?

Känner du dig trygg i hur dessa verktyg ska användas?

- Har du någon kompetensutveckling om alternativa verktyg?

- Hur används det i klassrummet?

Finns det andra anpassningar som skulle kunna vara adekvata för elever med denna diagnos?

- Ge exempel på särskilt stöd som ges på denna skola.

Hur vet du vilka resultat det särskilda stödet/anpassade undervisningen ger?

Vilka stöd ges inne i klassrummet respektive utanför?

Mål

Hur arbetar du med uppföljning och utvärdering för dessa elever?

- Hur ser det ut vid läsårets början och slut?

Avslutning

Kan du ge några goda exempel på något arbete kring elever med dyslexi?

Finns det något du vill förbättra?

Inledning

Hur går du tillväga när ni upptäcker att en elev har läs och skrivproblem?

Vilket ansvar har du i detta arbete?

På vilka grunder skickar du en elev vidare för en utredning?

Hur går du vidare när en elev har fått diagnosen dyslexi?

Åtgärdsprogram

Berätta hur du går tillväga inför och vid upprättandet av ett åtgärdsprogram?

- När upprättas ett åtgärdsprogram?
- Hur tar du del av dem?

Hur kan åtgärdsprogrammet användas som stöd i det pedagogiska arbetet?

Kan du ge exempel på åtgärder som ger goda resultat?

Anpassad undervisning/särskilt stöd

Hur definierar du uttrycken anpassad undervisning och särskilt stöd?

- Är det någon skillnad? Vilka?

Berätta hur du anpassar din undervisning för dyslexieleverna.

Vilken typ av alternativa verktyg används av elever med diagnosen dyslexi?

- Används de både i skolan och hemma?

Hur organiserar ni införandet av alternativa verktyg?

Finns det andra anpassningar som skulle kunna vara adekvata för elever med denna diagnos?

- Ge exempel på särskilt stöd som ges på denna skola.

Hur vet du vilka resultat det särskilda stödet/anpassade undervisningen ger?

Vilka stöd ges inne i klassrummet respektive utanför?

Mål

Hur arbetar du med uppföljning och utvärdering för dessa elever?

- Hur ser det ut vid läsårets början och slut?

Hur organiserar ni inom personalen när det gäller dessa elever?

Kan du ge några goda exempel på något arbete kring elever med dyslexi?

Finns det något du vill förbättra?

	Mål	Delmål	Mål/Delmål
Björkskolan Elev 1 1 Åp, 2010	Godkänt i spanska åk 8/9. Nå nationella målen i svenska år 8/9.	Att elev 1 visar mer intresse för att gå på läxhjälpen, så att resultaten blir bättre.	
Björkskolan Elev 2 1Åp, 2010	Elev 2 når målen i svenska, engelska och spanska för läsåret 2010/2011.	Att läxhjälpen fungerar på ett strukturerat sätt.	

	Mål	Delmål	Mål/delmål
<p>Almskolan</p> <p>Elev 3</p> <p>6 Åp, 2007-2011</p>	<p>(Åp 2) Att nå målen i årskurs 9.</p> <p>(Åp 3-6) Ska klara av att använda de hjälpmedel som behövs för att eleven ska utvecklas på bästa sätt.</p> <p>(Åp 4) Räckta upp handen, säga till när eleven inte förstår.</p>	<p>(Åp 2) Bli säker på likhetstecknet betydelse och på vilket räknesätt som ska användas. Förbättra läsförståelsen.</p> <p>(Åp 4) Ska förstå matten i det nu gällande kapitlet.</p> <p>(Åp 3-5) Ska förstå hur hjälpmedlen fungerar.</p> <p>(Åp 5-6) Räckta upp handen när eleven inte förstår.</p>	<p>Åp 1) Bli säker på att mäta i cm. Träna mer på tidsuppfattning.</p>
<p>Almskolan</p> <p>Elev 4</p> <p>12 Åp, 2008-2011</p>	<p>(Åp 1) Lus 9</p> <p>(Åp 2) Ska kunna läsa.</p> <p>(Åp 3) Ska kunna skriva små enkla meningar och komma ihåg stor bokstav och punkt.</p> <p>(Åp 4) Lus 10, Vara säker på 10-kompisar.</p> <p>(Åp 5-7) Lus 12</p> <p>(Åp 6-7) Läsa lättare.</p> <p>(Åp 6-10) Automatisera talkombinationer inom talområdet 0-20.</p> <p>(Åp 8-10) Läsa nästan flytande.</p> <p>(Åp 9) Lus 13</p> <p>(Åp 11-12) Få skolarbetet att fungera bra med rätt stöd/kompensatoriska hjälpmedel.</p>	<p>(Åp 1) Lus 7</p> <p>(Åp 2) Träna ljudning</p> <p>(Åp 3) Skriva meddelande till läraren tis-fre och mamman lörmån.</p> <p>(Åp 4) Eleven läser i "Nu läser vi" fyra dagar i veckan och skriver läsjournal.</p> <p>(Åp 5) Läsa mer och mer. Läser 2 gånger i veckan under sommaren.</p> <p>(Åp 6-7) Lus 11</p> <p>(Åp 6- 7) Automatisera Lilla minus och Lilla plus.</p> <p>(Åp 8-10) Automatisera Lilla minus.</p> <p>(Åp 8-12) Känna det lättare att läsa och tänka på innehållet.</p>	

<p>Almskolan Elev 5</p> <p>16 Åp, 2003-2010</p>	<p>(Åp 2) Kunna skriva den bokstav du hör och jobba mer med R-ord så att eleven inte tappar sitt uttal.</p> <p>(Åp 3) Ska försöka skriva sina texter själv.</p> <p>(Åp 4) Att läsa fler ord i följd.</p> <p>(Åp 5) Lus 7, Bättre att läsa ordbilder än att ljuda.</p> <p>(Åp 6) Mer hjälp på datorn i matematik.</p> <p>(Åp 7) Träna att rabbla alfabetet. Lus 8</p> <p>(Åp 11) Försöka ha rätt fingersättning på datorn.</p> <p>(Åp 13) Eleven ska få och kunna använda de hjälpmedel eleven behöver som dyslektiker.</p> <p>(Åp 14) -----</p> <p>(Åp 15) Eleven ska kunna arbeta självständigt med skolämnena med eller utan sina hjälpmedel.</p> <p>(Åp 16) Eleven ska nå minst godkänt i alla ämnen och kunna komma in på gymnasiet på sina egna betyg.</p>	<p>(Åp 2, 5-6, 11, 14) -----</p> <p>(Åp 3) Ska skriva rubrik och en mening själv.</p> <p>(Åp 4) Vi prioriterar läxan från specialpedagogen.</p> <p>(Åp 7, 10) Klockan hel-halvtimmar. Träna cirkel, kvadrat, rektangel och triangel.</p> <p>(Åp 13) Skapa fler tillfälle där eleven leds i träningen att kunna utnyttja sitt hjälpmedel bättre.</p> <p>(Åp 15) Eleven ska kunna förstå och arbetet ska kunna fungera.</p> <p>Eleven går till en speciallärare under de engelska bastimmarna.</p> <p>De andra lärarna samarbetar om hur arbetet ska flyta på under de vanliga engelsklektionerna. Senast denna vecka ska de gå igenom detta så att eleven får den hjälp den behöver.</p> <p>Liten grupp är önskemål.</p> <p>Datorn som hjälpmedel ska fungera. Både lärare och föräldrar behöver lära sig hur systemen fungerar för att kunna hjälpa till. Eleven ska kunna jobba självständigt och utan datorn på matematiken.</p> <p>(Åp 16) Öka förståelsen och ordförrådet i engelskan.</p>	<p>Åp 1) Ska kunna läsa och kunna alla bokstäverna.</p> <p>(Åp 8, 10) Eleven får gärna läsa ”bok och band” på lässtunden. Vill eleven sitta själv i ett angränsande rum får den det. Eleven ska börja arbeta med ”lästräna” böckerna. Eleven ska träna att sjunga/rabbla alfabetet.</p> <p>(Åp 9) Eleven ska arbeta med material som eleven får självförtroende av. Ska ta hjälp av bandspelare och dator så mycket som möjligt.</p> <p>(Åp 12) Läxorna ska vara på rimlig nivå. Eleven ska använda datorn så mycket som möjligt och arbeta med korsord.</p>
--	---	--	--