



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete

Dyslexi – ansvar och insatser

En intervjustudie med lärare



Författare: Kristina Boghicevici och Sara Johansson

Handledare: Inger Hellgren

Examinator: Linda Fälth

Termin: HT 2013

Ämne: Allmäntdidaktiskt/utbildningsvetenskaplig inriktning

Nivå: 15 hp

Abstrakt

Syftet med den här studien är att undersöka lärares uppfattningar om sitt ansvar för att upptäcka elever med dyslexi och hur undervisningen kan bedrivas för att underlätta för dessa elever att nå kunskapskraven. För att få svar på studiens syfte och frågor har en kvalitativ forskningsintervju genomförts. Frågeställningarna som är kopplade till syftet är; vilka hinder och möjligheter kan lärare se i verksamheten och vilken roll samt hur arbetar lärare med att stärka självförtroendet hos eleverna? Resultatet visar att lärare har ett stort ansvar i upptäckandet av dyslexi. Resultatet visar också att den generella uppfattningen är att dyslexi inte är så vanligt förekommande, utan det betecknas istället som läs- och skrivsvårigheter. De talas om mognad och begåvning hos elever vilket bidrar till att lärare väntar med att uppmärksamma övrig personal om att det finns en elev med svårigheter. Dyslexi som diagnos undviks i stor utsträckning, istället kontrolleras alla andra tänkbara möjligheter i förstahand. Studiens resultat visar dessutom att ett gott självförtroende hos eleverna är en förutsättning för läs- och skrivutvecklingen.

Title in English; Dyslexia – responsibilities and actions

An interview with teachers

Nyckelord

Ansvar, attityder, dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, självförtroende

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
2 Syfte	3
3 Teoretiskt ramverk	4
3.1 Tidigare forskning	4
3.1.1 Historiskt perspektiv	4
3.1.2 Det sociokulturella perspektivet	5
3.1.3 Vad är dyslexi?	5
3.1.4 Biologiska faktorer	6
3.1.5 Diagnostisering	7
3.1.6 Lärarens ansvar	9
4 Metod	12
4.1 Hermeneutisk ansats	12
4.2 Kvalitativa metoder	12
4.3 Urval	13
4.4 Genomförande	13
4.5 Bearbetning	15
4.6 Metodkritik	15
5 Resultat	17
5.1 Sammanställning av vinjetterna	17
5.2 Kategorisering av intervjufrågorna	18
5.2.1 Kunskaper och material	18
5.2.2 Lärares ansvar	20
5.2.3 Självförtroendets roll	22
5.2.4 De attityder vi mött	23
5.3 Sammanfattning av resultat	25
6 Analys	26
7 Diskussion	29
7.1 Metoddiskussion	29
7.2 Resultatdiskussion	30
Referenser	36
Bilagor	39
Bilaga A Informationsbrev	39
Bilaga B Vinjetter	40
Bilaga C Intervjuguide	41

Inledning

1.1 Bakgrund

Att kommunicera med hjälp av att prata har människor gjort i tiotusentals år, skrift började användas för femtusentals år sedan men läsa började människan göra först på 1700-talet och kraven på läsning har ökat stort sedan dess. I ett samhälle där det skrivna ordet spelar en så stor roll för våra levnadsvanor och där kraven ständigt höjs på kunnsighet och förståelse för det skrivna språket, finns det ett behov av större förståelse hos individen.

Det beräknas i Sverige idag finnas cirka en halv miljon människor med dyslexi; en specifik inlärnings svårighet med neurologiska orsaker (Dyslexiföreningen, 1996), dyslexi går inte att träna bort men om det upptäcks i en tidig ålder så kan individen med rätt hjälpmedel bli en duktig läsare och skribent. Dyslexi var inget problem i samhället när det fanns yrken som inte ställde krav på läs- och skrivkunnighet, dagens samhälle har andra förväntningar på den enskilda individen. Idag är vi omringade av textade budskap via en rad olika medier. Vi exponeras ständigt för det skrivna ordet (Lagerström, 2011).

Elever i behov av särskilt stöd har rätt enligt skollagen till komplimenterande undervisning samt att få ett åtgärdsprogram utarbetat som beskriver elevens behov, hur dessa ska tillgodoses och utvärderas (Skollagen, 2010) Skollagen och den reviderade läroplanen Lgr 11, beskriver hur skolan ska vara samt vilka skyldigheter och rättigheter skolan, lärarna, rektorn och eleverna har. I skolans värdegrund och uppdrag står att skolan ska främja elevers utveckling och stimulera till en livslång lust att lära. I både läroplanen och skollagen står att undervisningen ska anpassas efter elevers behov och den ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar. Att ha förståelse för elevers olika förutsättningar och behov men det ställer krav på lärarens flexibilitet. Läraren har enligt läroplanen ett ansvar att anpassa undervisningen men det är inte självklart att lärare vet hur de behöver förändras eller förändra sin undervisning (Skolverket, 2011).

Vi vill undersöka lärares uppfattningar om sitt ansvar för att upptäcka elever med dyslexi och hur undervisningen kan bedrivas för att underlätta för dessa elever att nå kunskapskraven. Som blivande lärare anser vi att det idag ställs stora krav på elever och deras läs- och skrivkunnighet, därför behöver pedagoger ha rätt kompetens för att kunna tillgodose dessa elevers behov. Under åren på lärarutbildning har tillgången på kunskap kring ämnet varit begränsad. Även om dyslexi har dykt upp genom utbildningen så har det inte diskuterats hur man går tillväga för att fastställa en diagnos, samt utarbeta ett

åtgärdsprogram. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har det förts diskussioner kring läs- och skrivsvårigheter och, eller dyslexi. Många gånger resulterar diskussionerna i att läraren fattar beslutet att lämna över allt till en speciallärare, eller specialpedagog. Därför ställer vi oss frågande till vilket ansvar läraren har? Vi upplever det relevant att få utvecklade kunskaper om hur verksamheten i skolan tar fasta på och hanterar misstankar om dyslexi.

|Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar om sitt ansvar för att upptäcka elever med dyslexi och hur undervisningen kan bedrivas för att skapa goda förutsättningar för dessa elever att nå kunskapskraven.

Frågeställningar:

- Vilka hinder och möjligheter kan lärare se i verksamheten?
- Vilken roll samt hur arbetar lärare med att stärka självförtroendet hos eleverna?

Teoretiskt ramverk

3.1 Tidigare forskning

Nedan kommer vi att presentera tidigare forskning för vad dyslexi är, vilka biologiska faktorerna som spelar roll, redogörelse av ett historiskt perspektiv, lärarens roll samt diagnostisering.

3.1.1 Historiskt perspektiv

Dyslexi togs upp till diskussion redan på 1800-talet då av läkare som betecknade det som ordblindhet. Då ansågs det att detta berodde på ögonen och synfunktionen, idag vet vi att så inte är fallet. Begreppet ordblindhet introducerades av en tysk läkare vid namn A. Kussmaul år 1877 (Stadler, 1994). I de nordiska länderna finns det en lång tradition av forskning inom dyslexi. Under 1940 och 50-talet var Sverige ett steg före de övriga nordiska länderna, och en del forskning står fast än idag. World federation of neuologi formulerade år 1968 en definition av dyslexi som Sverige anammade och översatte. I den svenska översättningen kan vi se att definitionen baseras på att elever, trots normal undervisning, intelligens och relativt tillfredsställande sociokulturella förutsättningar har svårigheter i läsning. Detta var en ledande definition i Sverige under lång tid. Under 1990, året innan skolan övergick från att vara statlig till kommunal beslutades det att dyslexi skulle klassas som ett funktionshinder, detta medförde vissa fördelar för den som fick diagnosen. De hade rätt till statligt stöd, hjälpmedel i form av konkret material så som dator. I och med detta ökade också efterfrågan på att få en ställd diagnos (Glentow, 2006). År 2002 formulerade ”The International Dyslexia Association” en ny definition som i större utsträckning tydliggör orsakerna till dyslexi, denna nya beskrivning synliggör de fonologiska bristerna som avgörande (Samuelsson, 2009).

It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (The International Dyslexia Association, 2012)

3.1.2 Det sociokulturella perspektivet

Vygotskij utformade en tanke angående den intellektuella utvecklingen som idag har en stor betydelse i undervisningen och i pedagogiken (Evenshaug & Hallen, 2001). Det sociokulturella perspektivet innebär att lärande sker mellan individer i relation till en social praktik. Evenshaug och Hallen (2001) benämner att drivkraften till lärande finns i interaktion mellan barn och vuxna. Det är genom det sociala och verbala samspelet utveckling sker. Språket är ett väsentligt verktyg för den kognitiva utvecklingen.

Vygotskij fokuserade framför allt på dialogens betydelse för samarbete, det vill säga mellan ett barn och en annan individ. Det innebär att genom verbal kommunikation och instruktioner handleder läraren barnen, hur de ska utföra en viss handling. I interaktion med läraren försöker barnet förstå den vuxnes instruktioner för att ta till sig informationen och sedan använda det som vägledning i aktiviteter. Här går det sociokulturella perspektivet till ett individualistiskt perspektiv. Den verbala kommunikationen och samarbetet sker inom ramen för den proximala utvecklingszonen (proximal= närmast), vilket innebär att på det kognitiva området har barnen svårt för att klara lösningar av problem själva och därför behövs vägledning och uppmuntran från andra personer runt omkring (Evenshaug & Hallen, 2001). Inom det här området sker den intellektuella utvecklingen, därför är den pedagogiska uppgiften viktig, där uppgiften för den vuxne blir att stimulera, hjälpa och ge stöd åt barnen så att de behärska de nya uppgifterna. Undervisningen har en stor inverkan på elevers psykologiska utveckling, här är utveckling beroende av och kommer efter undervisning och inläring. De är i det här stadiet läroprocesser skapas och styr framöver den psykiska utvecklingen (Evenshaug & Hallen, 2001).

Den sociokulturella teorin fokuserar på att språket och tänkandet är helt åtskilda. När individen har nått en speciellt språklig nivå, kommer språket att bidra till tänkandets utveckling. Här är språket beroende av faktorer som kan vara påverkande till språkets utveckling; kulturella - och sociala - och historiska faktorer (Svensson, 2009).

3.1.3 Vad är dyslexi?

Dyslexi är ett storslaget och imponerande ord, som en benämning på en sjukdom. Men Lagerström (2011) ger oss dess översättning, som gör begreppet mindre skrämmande och mer hanterbart, ”svårt med ord”. Detta gör inte dyslexi som svårighet mindre komplicerat. Att dyslexin dessutom skiljer sig från person till person och ser olika ut för

alla bidrar med en enorm problematik men också stora möjligheter för verksamheter att utvecklas (Lagerström, 2011). I Likhet med Lagerström (2011) beskriver Stadler (1994) hur dyslexi är en kombination av flera symtom. Även Fälth (2013) skriver i sin avhandling, att dyslexi är en väldigt omfattande och väldiskuterat begrepp. Ur en traditionell synvinkel benämns dyslexi vara avvikande för läsfärdighet och intelligens kapacitet. Kritiker menar på att avvikelseteorin inte är hållbar i ett längre perspektiv samt att den inte kan fungera, när man ska använda sig av lämpliga åtgärder (Fälth, 2013). Den svenska dyslexistiftelsen beskriver dyslexi så här:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är av betydelse för att kunna utnyttja skriftens principer för att koda språket. Störningen ger sig i första hand till känna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram i bristfällig stavning. Den dyslektiska störningen går i regel igen i släkt och man har anledning anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Utmärkande för dyslexi är att problem ofta är bestående. Även om läsningen ibland kan bli acceptabel, så tenderar problemen med stavning att finnas kvar. (Svenska dyslexistiftelsen, 2007).

Fouganthine (2012) anmärker att den svenska dyslexistiftelsens definition av, vad dyslexi är, har en beskrivning som är tydlig. Dock är nackdelen att stiftelsen enbart tar upp definitioner som rör läsning och skrivning. Den kognitiva bearbetningssvårigheten med fonologiska enheter kan leda till en svårighet för individen utöver läsning och skrivning. Fälth (2013) menar på att skrivsvårigheter å ena sidan inte alltid medför eller förknippas med dyslexi men å andra sidan förknippas dyslexi med läs- och skrivsvårigheter. Det är därför mycket viktigt att diagnostisera dyslexi och få rätt väg till vilka åtgärder som är lämpliga för just den enskilda individen (Fälth, 2013).

3.1.4 Biologiska faktorer

En biologisk grund för dyslexi beskrivs idag som en svaghet i någon eller några av de hjärnfunktioner som är aktiva vid skriftspråkliga aktiviteter som skrivning och läsning. Hittills har en hel del forskning gjorts och det råder en enighet om att dyslexi har en neurologisk grund, som ofta har en koppling till det genetiska ursprunget. Den biologiska grundorsaken kan man inte påverka men genom lämpliga åtgärder, utifrån psykologiskt och pedagogiskt arbetssätt, kan det här förenkla svårigheten avsevärt. Stadler (1994) påpekar att det är i hjärnan man kan vara ”ordblind” det vill säga, ha dyslexi. Det här händer när de detaljer av information som genom synen kan hämtas ur bokstäverna och deras kombinationer i hjärnan inte kan tolkas till ord. Det finns inga

biologiska anlag för läs- och skriftspråket, utan detta är en kulturellt kreativ konstruktion gjord av människan. I hjärnan finns det inte något speciellt läs- eller skrivcentrum, därför är förmågan att förstå språk och uttrycka sig i skrift beroende av neurologiska och kognitiva funktioner (Stadler, 1994).

Det talade språket, är ingången till att utveckla läs- och skrivning. Många gånger talas det om att elever skriver sig till läsning. Det innebär att man som pedagog inte startar upp undervisningen med läsningen som fokus utan eleverna måste först lära sig teckna språkljuden, grafemen så kallade ”bokstäver”. I samband med att eleverna lär sig teckna bokstäverna en i taget, förväntas de lära sig de ljud, fonem som varje grafem, bokstav representeras av. Språkljuden, fonemen är de minsta betydelseskiljande enheterna i språket. Genom att byta ut första fonemet [m] i ordet *mus* mot ett [h] skapas ett nytt ord med en ny betydelse, innebörd och uttal (Bjar & Liberg, 2010).

En förutsättning för att kunna identifiera språkljud eller fonem är vad Lundberg (2005) och andra kallar för fonologisk medvetenhet eller uppmärksamhet. Individer med dyslexi anses ha svårare för att koppla samman fonem och grafem. När språkljuden inte blir rätt blir det också väldigt svårt att ägna sig åt läs- och skrivning (Bjar & Liberg, 2010). ”Fonologi behandlar språkljudens, fonemens, språkliga funktioner i enskilda språk men också det som på motsvarande sätt är gemensamt i världens alla språk” (Bjar & Liberg, 2010). Stadler (1994) skriver att det finns färsk forskning som tyder på att ärftligheten av dyslexi främst visar sig i förmågan till fonologisk avkodning, den fonologiska förmågan har därför i vissa studier enligt Stadler (1994) använts som markör för att påvisa genetisk betingad dyslexi.

3.1.5 Diagnostisering

Idag tycks den traditionella synen på undervisningen, där eleven endast är en passiv mottagare, blivit föråldrad (Høien & Lundberg, 2013). Eleven betraktas mer som en aktiv deltagare i lärarens organisation. Båda individerna måste ha ett kommunikativt förhållningssätt gentemot varandra där respekt och ömsesidighet kännetecknas. Den här utgångspunkten är relevant att ha med sig vid en diskussion om diagnostisering. Enligt det traditionella perspektivet har läraren ett antal testverktyg som hon/han förväntas använda till elevens diagnostisering. Eleven förutsätts att följa allting fullständigt. Instruktionerna ska följas och tiderna ska hållas (Høien & Lundberg, 2013).

När diagnostiseringen nått sitt resultat jämförs det här med en profil som ska ge en vägvisning till läraren att förbereda för det fortsatta behandlingsarbete, men tyvärr

mynnar ofta diagnosen ut i sanden. Enligt Høien och Lundberg (2013) finns det förhoppningsvis idag en mer autentisk, kommunikativ relation mellan lärare och eleven där det diagnostiska arbetet får en annan karaktär och inriktning än den ovan nämnda. Läraren och psykologen för en kommunikativ diskussion där de ställer hypoteser och det har därefter blir en grund för tankar och idéer samt får de ta till passande tester som kontrollerar elevernas fonologiska- och morfologiska kunskaper samt ord och begrepps-förståelse.

Här handlar det inte om att slaviskt följa testprogram utan snarare hitta gemensam problemlösningsprocess där testerna blir som ett stöd. Diagnostisering av dyslexi omfattar å ena sidan en kartläggning av ordavkodningsstrategier och av de enskilda individers processer bakom strategierna. Å andra sidan måste det genomföras en diagnostisering av rättskrivningssvårigheterna för elever/barn med dyslexi. Kartläggningen måste kombineras med en analys av elevens fonologiska och morfologiska medvetenhet, där en undersökning av läsförståelse samt en kartläggning av möjliga faktorer, exempelvis försenad språkutveckling eller synproblem, som kan påverka läsförståelsen (Høien & Lundberg, 2013).

Jacobson (2009) påpekar att det är viktigt med en struktur i kartläggningen av dyslexi. Vid kartläggning är det relevant att sikta mot en helhetssyn, bland annat om hur motivationen, ålder eller skolförhållanden ser ut för eleven som ska kartläggas. Jacobson (2009) trycker på vikten av, i likhet som Høien och Lundberg (2013), att kartlägga elevens svaga som såväl starka sidor för att på ett lämpligare sätt kunna åtgärda svårigheten. Genom att stapla och strukturera kartläggningsarbetet i olika nivåer, hjälper det till att få en tydligare bild av elevens svårigheter och styrkor. Utredningen sker först på manifest nivå, vilket innebär att elevens direkta kontakt med det de ser och hör kartläggs. För att bättre tolka och förstå den manifesta nivån, handla nästa steg om att involvera funktioner på kognitiv nivå. Syftet är att kartlägga det vi kan förstå men inte direkt se. Tredje komponenten till kartläggningen är den biologiska nivån, syftet är att konkret undersöka hörsel och syn eftersom det är viktiga sinnesfunktioner (Jacobson, 2009).

Alm (2004) menar att en utredning och åtgärd är beroende av olika orsaker till problemen hos en individ. Dyslexiutredning består oftast av tre huvudområden: dels en strukturerad intervju för att kartlägga barnens utveckling, en kognitiv utredning som avser intellektuella funktioner och en utredning av färdigheter inom skrivning och

läsning (Alm, 2004). Summasummarum menar Høien och Lundberg (2013) att läraren försöker med hjälp av olika tester, tillsammans med eleven, att nå fram till ett resultat om elevens starka respektive svaga sidor för att sedan lägga en grund för olika pedagogiska åtgärder för den enskilda individen

3.1.6 Lärarens ansvar

Den tidigare nämnda traditionella synen på undervisning utgår ifrån att läraren besitter kunskaper som eleverna saknar. En fråga som ställs är hur man bäst ska förmedla dessa kunskaper till eleverna (Høien & Lundberg, 2013).

Tanken om att kunskap går att överföra från en lärare till elev är förlegad och idag talas det istället om att kunskapsbildning och inläring är en social process där lärare och elever tillsammans utvecklar förståelse, begrepp och mening. I och med den förändrade synen på kunskap har också synen på eleverna förändrats, de förväntas idag vara aktivt deltagande i undervisningen istället för passiva mottagare. Det har skapats ett nytt förhållningssätt mellan lärare och elever, ett så kallat kommunikativt förhållande (Høien & Lundberg, 2013). Kommunikation är en process mellan minst två individer, där vi förmedlar budskap och reagerar på dessa. Det är ett samspel som ställer krav på att alla deltagare tillåts delta på lika villkor, även om de kan ske på olika nivåer. För att kommunicera med människor i vår omgivning måste vi kunna läsa av de signaler de sänder oss via kroppsspråket och minspel (Nilsson & Waldemarsson, 1990, 2007). En metakognitiv inriktning i skolan är en av många möjliga och innebär att ge eleverna möjligheter till metakognitiva samtal. Att samtala om sitt lärande med andra kan medvetandegöra vad som görs, hur och varför. Tanken är att elever med dessa insikter blir motiverade och mer uthålliga i sitt studerande mot ett mål. Syftet är att ge eleverna möjligheter till en ”jag-kan-upplevelse” (Glentow, 2006). Lärare har då ett ansvar att kunna kommunicera med eleverna och ta hänsyn till deras reaktioner, samt att tillåta inläringen vara en process som involverar eleverna oavsett vald inriktning på lärande.

Lärarens viktigaste uppgift och största ansvar är att lära barn att läsa, då detta är en förutsättning för fortsatta studier (Lundberg & Herrlin, 2005). Talande och lyssnande är en *naturlig* mänsklig *funktion*, medan läsning och skrivning är *avsiktligt inlärd färdigheter* (Stadler, 1998). I dagens samhälle är det viktigare än någonsin att läsa, förstå och att kunna använda sig av skrivna texter. Att alla barn är olika, har olika behov och behöver bli sedda som egna individer är allmänt accepterat. I detta har läraren till ansvar att vid skolstarten väcka elevernas intresse för det skrivna språket. Men också ta

hänsyn till att det finns många vägar för att nå samma mål, det är inte heller enkelt att få med sig alla elever ända fram. Med hjälp av teoretiska kunskaper och erfarenheter måste man finna olika strategier för att tillgodose de individuella behoven (Stadler, 1998). Lärare har den enorma utmaningen att inte missa så mycket som ett enda barn i klasser så stora som 20 till ibland 25 elever. Att inte missa elever innebär att som lärare måste man vara uppmärksam på hur barnen utvecklas. Det mäts kontinuerligt, men även mellan dessa tester/diagnoser måste man vara vaksam så att inte elever kör fast i sin utveckling. Det finns olika resurser, undervisningsmetoder och redskap som lärare kan använda sig av för att möjliggöra upptäckande och hanterande av elever med olika svårigheter (Lundberg & Herrlin, 2005). Ett tidigt upptäckande kan vara avgörande och det är viktigt att hjälp ges tidigt. Vad detta innebär är individuellt och läraren ansvarar för att se till att elever får den hjälp de är i behov av. I annat fall finns risken att de hamnar efter och det är sällan elever har kapacitet och uthållighet att arbeta ifatt sina klasskamrater. Om eleverna hamnar i en ond cirkel där eleverna tappar tron på sin förmåga till inläring kan de utveckla en negativ inställning till skolan (Høien & Lundberg, 2013).

Taube (2007) talar också om att lära sig läsa är ett viktigt och betydelsefullt steg. Detta då som tidigare nämnts det *textade ordet* idag spelar en avgörande roll för samhället i stort. Som samhällsmedborgare krävs deltagande och för detta måste vi kunna tolka och förstå det skrivna ordet. Att misslyckas vid läsinläringen kan få konsekvenser för all övrig studie i näst in på samtliga skolämnen. Detta i sin tur kan medföra en negativ självbild och ett lågt självförtroende. Därför har inte läraren bara ett ansvar att bedriva undervisning med kunskaper om språkutveckling och själva läsprocessen. De måste också ha förståelse för hur framgångar och misslyckande i denna process påverkar individens självbild och motivation. Barnen lär sig inte enbart att läsa, de lär sig också hur bra de bedöms vara på att läsa (Taube, 2007). Därför är det viktigt att arbeta förebyggande och känna till vilka varningstecken man kan behöva hålla utkik efter. Fouganthine (2012) betonar vikten av kommunikation mellan lärare och föräldrar, detta betonas vara relevant vid elevers skolstart. Forskning har visat att en god start vid den första läsinläringen är en betydande för elevers självbild. Det här ställer höga krav på lärarens kunskaper i att tillgodose och uppmärksamma elever i olika behov av stöd (Fouganthine, 2012). Ett sätt att förebygga enligt Stadler (1998) är att undvika misslyckanden i den inledande läsinläringen, en positiv start kan stärka självförtroendet och underlätta den fortsatta utvecklingen (Stadler, 1998). Även Fälth

(2013) menar att motivationen för eleverna uppstår utifrån att läraren motiverar och stärker elevernas självbild.

Bilden eleven får av sitt eget läsande kommer att påverka motivation och uthålligheten vid det fortsatta lärandet. Det värde eleven sätter vid sig själv, är en spegling av hur de uppfattas av omgivningen. De skapar sig en bild av jaget i samspel med andra därför har omgivande faktorer en stor inverkan på hur elevers självbild kommer att se ut. Skolan kommer att ge förstärkningar av självbilden hos eleverna på gott och ont (Taube, 2007). Elever med svårigheter i läs- och skrivning behöver självklart en god undervisningsmiljö och anpassad hjälpmedel efter förmåga, men professionell undervisning är inte nödvändigtvis tillräcklig för att komma tillrätta med problemet. Elever som har en passiv, oengagerad attityd och kanske undviker allt skolarbete gör kanske det här för att inte riskera ytterligare nederlag som försämrar deras självbild och självförtroende. Det saknar tilltro till sin egen förmåga. I skolan befinner sig läraren i en maktposition i förhållande till elever. Läraren har genom detta ett ansvar över vilken bild som förmedlas av eleven, till eleven, klassen och föräldrarna. Så vilka skyldigheter har läraren när det gäller elevers självbild och motivation (Taube, 2007).

För att kunna bedriv en undervisning som tilldelar eleverna tillfredsställande möjligheter till kunskapsbildning, behöver de en trygg och stabil klassrumsmiljö även det här ansvarar läraren för att skapa med hjälp från eleverna. Eleverna ska mötas av respekt för sin person och skolan ska sträva efter en trygg social gemenskap, som kan främja elevens självkänsla. Det dubbla uppdraget som lärare har i skolverksamheten innebär att dagens stora elevinflytande samexisterar med vad som kallas ”den dolda läroplanen”. Lärarens fostransuppdrag innebär att lärarens moraliska värderingar och handlingar mer eller mindre synligt formar eleverna (Høien & Lundberg, 2013). Läraren måste då fostra så väl som leda klassen, men för detta krävs förståelse för hur gruppen ska hanteras. Som så mycket inom verksamheten varierar elevgrupperna på många sätt. För, varje ny barngrupp varierar beroende på dess individer. Ingen klass är därför den andra lik, kunskaper om olika gruppkonstellationer och hur dessa fungerar samt bör hanteras är kunskaper pedagoger behöver (Thornberg, 2006).

För lärare finns då inte ett ansvar utan flera. Med kravet om goda teoretiska kunskaper som grund ska pedagoger tillgodose gruppens behov, se individen, bedriva undervisningen som väcker intresse och stimulerar till en livslång lust att lära och detta ska göras i samförstånd med hemmet (Thornberg, 2006).

Metod

I metoddelen kommer vi att redogöra för studiens process. För att ta reda på svaren till våra frågeställningar och syftet, kommer vi att använda oss av en hermeneutisk vetenskapsteoretisk utgångspunkt och en kvalitativ ansats som en grund i vår studie.

4.1 Hermeneutisk ansats

Kvale och Brinkman (2009) förklarar att syftet med hermeneutisk tolkning är att hitta en praktisk och gemensam förståelse av en texts mening, att studera det på ett systematiskt sätt. Forskningsintervjuer handlar om samtal om den mänskliga och individualistiska livsvärlden, där den muntliga delen transkriberas till texter som sedan ska tolkas. För att få fram det väsentliga ur resultatet är det viktigt att göra en analys av kvalitativa intervjuer. Först läser man igenom intervjun för att få en överblick över texten, sedan gå tillbaka till de delar som är relevanta och plockar ut det som är väsentligt. Vidare förklarar Patel och Davidson (2003) att hermeneutikern anser att individer har en förmåga att förstå andra individers handlingar och livsyttringar utifrån uttryck i både det skrivna och talande språket. Den hermeneutiska forskaren närmar sig intervjupersonen på ett subjektivt sätt, utifrån sin egen tolkning och förförståelse. För att förstå och tolka forskningsobjektet (intervjupersonen) utgår forskaren från förförståelse, kunskap, intryck och känslor, det här är en tillgång i förståelsen. Kort och koncist försöker en hermeneutiker se helheten i problemet. Forskaren läser en text som är transkriberad, tolkar den för att försöka förstå helheten och därefter läser forskaren av delar av texten för att plocka ut det väsentliga (Patel och Davidson, 2003).

4.2 Kvalitativa metoder

Kvale och Brinkman (2009) påpekar att en intervju är ett möte mellan en eller flera personer, här vill intervjuaren ha fram uppgifter eller svar på sina frågor. Det här ska sedan användas som ett underlag i analysen. Den kvalitativa forskningen kännetecknas och är inriktad på ord och förståelse, människors uppfattningar, handlingar och erfarenheter är i fokus. Syftet med intervjuerna är få fram så renodlade svar som möjligt, där avsikten är sen att tolka meningarna. Intervjun är varken strängt strukturerad med allmänna frågor, det här bidrar till att fokusen hamnar på en eller flera speciella teman. Intervjuformen inkluderar olika sammansatta frågor, där finns det möjlighet för forskaren att göra en del förändringar i frågorna och ordningsföljden för att intervjun ska ha en så bra flyt som möjligt. Det är viktigt att den som intervjuar ska ge en öppen och fri dialog med följdfrågor (Kvale och Brinkman, 2009).

4.3 Urval

Vi har utfört en empirisk undersökning där vi har intervjuat fem lärare, urvalet grundar sig i deras tidigare erfarenheter och att på de utvalda skolorna har vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning. Lärarna som vi valde att intervjua, har olika bakgrunder och erfarenheter i relation till sin utbildning, samt att de olika skolorna har olika förutsättningar.

Deras erfarenheter inom ämnet, dyslexi, skilde sig något. De lärare som vi valde att intervjua arbetar på lågstadiet och mellanstadiet och de har undervisat/ undervisar i samtliga skolämnen. Siffran representerar en individ, beteckningen sp står för, speciallärare och gl för grundlärare.

- 1sp, är lärare och speciallärare som har arbetat i snart 16 år, och undervisar i svenska, bild och so-ämnena. För närvarande arbetar läraren på en mellanstadieskola som speciallärare.
- 1gl, har varit verksam inom skolans värld sedan 30 år tillbaka och har erfarenhet från ett långt yrkesliv. Idag arbetar 1gl på grundskolan och bedriver undervisning i alla ämnen
- 2gl, är utbildad grundlärare tillika fritidspedagog och har varit verksam i snart 24 år. Ämnen 2gl undervisar i är svenska och matematik.
- 3gl är utbildad lågstadielärare men har varit verksam i 36 år varav på mellanstadiet under en kortare tid.
- 2sp är verksam speciallärare, men utbildad grundskolelärare i so och svenska, och varit verksam i 16 år. 2sp har läst till specialpedagogik till sin grundskola utbildning.

4.4 Genomförande

Vårt urval av lärare baserar sig på våra kontakter samt ifall lärarna besvarade våra förfrågningar. Intervjusamtalen ägde rum på lärarnas arbetsplats, i ett närliggande grupprum eller på deras kontor. Det här för att läraren förhoppningsvis skulle känna sig trygg i den miljö där intervjun ägde rum. Vid varje intervjutillfälle valde vi att intervjua en lärare i taget för att kunna, i lugn och ro, ta del av lärarens tankar. Under intervjutillfällena var båda aktiva, ena gången antecknade den ena och såg till att den

tekniska biten funkade och sedan byttes vi av. Det här gjorde vi för att vi skulle vara säkra på att intervjufrågorna blev besvarade.

Vi valde att ha en samtalsintervju, eftersom det skulle vara enklare att ställa följdfrågor och för att läraren skulle gå djupare in på ämnet. Larsen (2009) påpekar att en positiv inverkan med samtalsintervju är att forskaren kan få en djupare förståelse för intervjupersonen tankar och erfarenheter (Larsen, 2009).

Inför varje intervjutillfälle skickade vi ut ett informationsbrev (se bilaga A), där vi presenterade vilka vi var samt förklarade lite kort om hur intervjun kommer att se ut. Det första kravet är informationskravet där Vetenskapsrådet (2011) nämner att forskaren är skyldig att förklara studiens syfte. Därför valde vi att ta med en förklaring till studiens syfte samt två olika vinjetter (se bilaga B) som intervjupersonerna kunde reflektera kring innan intervjun. Däremot valde vi att inte skicka ut intervjufrågorna (se bilaga C) innan eftersom vi ansåg att de kunde förbereda sina svar eller diskutera det med sina kollegor och därmed inte ge oss uppriktigt svar. När informationsbrevet skickades ut bifogade vi även riktlinjer för forskningsetiska krav däribland annat, samtyckeskravet vilket innebär att lärarnas rätt att avbryta intervjun när de vill. Deras identiteter kommer att vara skyddade i enlighet med konfidentialitetskravet, genom att benämna dem med förkortningar, 1sp, 1gl och 2gl, 3gl och 2sp. Vi förklarade även att det är enbart tre personer som kommer att ta del av intervjun, vi och vår handledare. Vetenskapsrådet (2011) bemästrar att deltagare i forskningsstudien har rätt till att bestämma över sin medverkan och avbryta sitt deltagande när de vill. I samförstånd med nyttjandekravet kommer vi enbart att använda intervjuerna till forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2011).

Vid samtliga intervjuer valde vi att använda oss av ett inspelningsprogram för att sedan transkribera intervjun och få en överblick av vad som sagts och hur man kan tolka detta. Efter avslutad undersökning raderade vi alla inspelningar och transkriberingar för att skydda personernas identitet.

”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentiella och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.”(Vetenskapsrådet, 2011 s 12). Under intervjun förde vi kortare anteckningar om våra uppfattningar av personen och vad som sades. Att nedteckna en intervju på plats är inte tillförlitligt, då vi lätt kan glömma vad som har sagts. Därför

spelades intervjun in och transkriberades, samt att det blir pålitligt genom att vi har allt som har sagts ordagrant och enklare att överföra.

4.5 Bearbetning

Efter samtliga intervjuer gick vi hem, delade upp intervjuerna mellan oss och började därefter transkribera. När transkriberingarna var klara skickade vi materialet till varandra för att båda skulle ha tillgång att studera det färdigställda materialet. Därefter läste vi igenom transkriberingarna flera gånger och reflekterade över hur vi skulle gå till väga för att få ut vårt resultat. Genom att dela upp resultatet i kategorier förenklades arbetsprocessen, vi utgick ifrån fyra olika kategorier; kunskaper och material, lärares ansvar, självförtroendets roll och de attityder vi mött. Vi delade upp kategorierna mellan oss så att vi ansvarade över vars två, sedan bytte vi kategorier för att slutligen gemensamt se om vi kunde utläsa samma resultat ifrån intervjuerna. Lärares erfarenheter var intressanta att ta del av för att framförallt se om det finns paralleller mellan lång respektive kort yrkeserfarenhet.

4.6 Metodkritik

Det finns både för och nackdelar med att genomföra intervjuer. En av nackdelarna var att även om samtalen tog intressanta vändningar och de vi intervjuade gav svar på våra frågor, så besvarade de områden större än vi hade för avsikt att få svar på. Detta resulterade i att den huvudsakliga frågan vävdes in eller åsidosattes i svaret. Några av de som intervjuades upplevdes också lägga mer fokus på den av oss som antecknade och kunde då inte koncentrera sig på att samtala med den intervjuledande forskaren.

Att inleda med vinjetter bemöttes som övervägande positivt från de som blev intervjuade. Det var ett sätt för dem att förbereda sig och starta upp samtalet på ett relativt otvunget sätt. Genom vinjetterna fick vi också redan i början av samtalen delvis svar på vissa intervjufrågor, där igenom varierar längden och innehållet på intervjuerna. I något fall ansågs inte vinjetterna som troliga att uppkomma i skolans verksamhet. Vissa hade svårt att fokusera på barnet i vinjetten utan fokuserade istället på omständigheterna kring barnet, i de fallen var det svårt att få veta hur de skulle gått tillväga för att hjälpa eleven.

Att ha intervjuer som forskningsmetod var ett bärande element i studien. Intervjuer ger en djupare förståelse samt en personligare kontakt med lärarna. Vi, som forskare, har möjligheten att ställa följdfrågor och läsa av lärarnas röstläge och kroppsspråk under

tillfället. Samt att det är möjligt att efter genomförd intervju ha vidare kontakt och återkomma med frågor om nödvändigt.

Resultat

I detta kapitel kommer vi att redogöra för resultatet av våra intervjuer. Intervjuerna och vinjetter (situationer/ fall) sammanställs med text under varje fråga och vinjett. Vi kommer sedan att tolka resultatet i analysen.

5.1 Sammanställning av vinjetterna

Samtliga intervjupersoner förutom en har stött på elever som Klara i vinjett 1 (Se bilaga B). De menar på att å ena sidan kan man i ett sådant här stadie köra ett testbatteri, vilket innebär att göra tester där läsförståelse, avkodningshastighet och stavning testas. Det här görs för att ”mäta” elevens utveckling och stadium för läsning och skrivning. Även föräldrarnas deltagande och inflytande är relevant i en sådan här situation, då en bidragande faktor kommer från hemmet.

Det gäller att hitta en väg där man visar att det här ser vi, och såhär ska vi jobba och det här kan ni göra hemma och såhär tänker vi vidare. Desto tidigare man kommer ut med dessa budskap desto lättare blir det både för barnet, skola och föräldrarna. (1sp, 2013)

Av transkriberingarna kan man utläsa att den generella uppfattningen om föräldrars inflytande och deltagande är relevant för elevers utveckling av läsning och skrivning. Det påpekas å andra sidan att ibland kan det vara bra att vänta lite med att göra tester eftersom Klara (som i det här fallet) inte har införskaffat sig de ordbilder hon borde, och hon berättar utefter bilderna istället för att läsa texter. Men att låta barn göra på detta sätt och istället uppmuntra dem för ett fortsatt intresse för text kan öka självförtroende. En av våra intervjupersoner menade just detta om vinjett 1, ”[...] är utgångspunkten positiv beröm. ”Åh vad bra, jag ser att du verkligen tittar på bilderna, där kan man lära sig jätte mycket. Men nu ska vi se om du kan läsa lite om vad som står här också. [...] Alltså, det är jätteviktigt, det är nästan A och O” (1gl. 2013).

Att kommunicera med eleverna om deras lärande anses vara viktigt av samtliga vi har intervjuat, men även att vara tydlig och informera föräldrarna tidigt så det inte uppstår missförstånd. Föräldrarna måste ”vara med på tåget”. En annan intervjuperson menade på att det är viktigt att ge texter till eleverna som de inte är så bekanta med och som de inte har tagit med sig hem. På det här sättet kan de se om eleven har övat in och memorerat texten. Ser de att eleven har svårt med läsningen så kopplas specialpedagogen in för att observera och finns där som ett stöd för läraren.

Två utav våra intervjupersoner ansåg att pojken i vinjett 2 (Se bilaga B), var i ett stadie där han fortfarande ville leka och var inte mogen för läsning och skrivning. Medan resterande intervjupersoner ansåg att han inte finner läsning som intressant eller att han har svårigheter med att läsa. I sådant tillfälle, menar intervjupersonerna, att man måste hitta rätt tillfälle där eleven tycker det är intressant med läsning med hjälp av olika hjälpmedel.

[...] han förstår inte själv att han har motor för det här jobbet , utan han vill ju mer leka, han är ju där. Då gäller det liksom att hitta någonting så att det ska bli roligt, då kanske bilderna är ett roligt hjälpmedel. (1 gl. 2013)

En av intervjupersonerna menade att, det finns elever, som tror att de inte kan läsa och därför måste lärare försöka motivera och få upp självförtroendet för läsningen genom olika hjälpmedel. Som ovan nämnt är föräldrarnas engagemang relevant i elevernas kunskapsutveckling. En annan intervjuperson påpekar relevansen av att föräldrarnas bemötande och attityder har en påverkande roll för elever.

För krälar man runt i klassrummet, så ibland, så är de att man har svårigheter själv, ibland beror de på att man hemma får konstiga signaler, [...] föräldrar som har en, [...]dålig skolgång, dom är ju ganska snabbt, snabba på överföra de till sina barn, alltså att de, skit i skolan de är inte så viktigt, jag gick inte i skolan och de har gått bra för mig ändå [...]. (2gl. 2013)

5.2 Kategorisering av intervjufrågorna

Vi valde att strukturera in resultatet i fyra delar, Kunskaper och material, Lärarens ansvar, självförtroendets roll och de attityder vi mött.

5.2.1 Kunskaper och material

Det krävs kunskaper om barnen, metoder och hjälpmedel. Men hur införskaffas dessa kunskaper? Från de intervjuer som vi genomfört uppger samtliga att de har tillämpat sig sina kunskaper under sin utbildning, samt från kompletterande kurser. De är något tveksamt om de erbjuds möjligheter till vidareutbildning, det framkommer att detta i stor utsträckning är upp till den enskilda pedagogen att uppsöka. Den samlade uppfattningen är att det säkert finns ett utbud av kurser men att de måste uppfylla vissa krav, de ska vara intressanta, relevanta och baserade på forskningsstudier. Samt att det ska vara en bra föreläsare utan att det ska kosta för mycket pengar. ”[...] så länge som

de rör sig om rimliga kostnader” (2sp. 2013). När kostnaden blir för hög för skolan får pedagogerna välja, betala själv eller stå över.

Jag tror att man alltid har en känsla av att man skulle vilja kunna mer, och kunna hjälpa dem ännu mer, [...] Ibland känner man att man har full koll och man vet hur man ska göra, ibland känner man att man skulle vilja kunna mer. (1sp. 2013).

Kunskaper införskaffade från olika utbildningar har de alla, men än viktigare är att skaffa sig erfarenheter. Genom att arbeta med barnen och samtala med dem om deras lärande får man en annan form av kunskap. Inte forskningsbaserad men den utgår ifrån individen. Alla vi har intervjuat säger att i takt med att de utökat sina erfarenheter har de fått en större förståelse inte bara för eleverna utan även forskningen. *”[...] att när man har jobbat ett tag så är det nästan ännu lättare att ta till sig, forskningsresultat och olika metoder och sånt här”* (3gl. 2013). Något som också kommer med erfarenheten är förståelsen för att inte enbart låta eleverna läsa texter de har övat på. Man ska inte vara rädd för att låta de möta nya texter och se hur de går för dem i de situationerna.

De talar alla om vikten av att känna till olika material och modeller, och de är eniga om att det inte finns en modell som är bättre än någon annan. Utan att istället menar de att det är upp till pedagogerna att pussla *”Det är ett litet detektivjobb man får dra igång [...]”* (1sp. 2013). Att ha goda kunskaper om modeller och material är en förutsättning för att kunna pussla ihop en undervisning anpassad för att tilltala klassens individer.

Man får vara en lite detektiv. Det är väldigt individuellt hur man går vidare och tränar, då får man som klasslärare tar hjälp av speciallärare och försöka hitta en väg framåt och så ska man inte vara rädd att ta hjälp av specialpedagog för de kan det här, lite mer än vad vi kan. (1sp. 2013).

En metod som nämns är LTG, läsning på talets grund. Detta är en så kallade top-down pedagogik där undervisningen sker från helhet till del. *”Det är väldigt viktigt när man har årskurs ett att man erbjuder olika sätt till länsinläringen, att man inte bara har ett sätt”*. (3gl, 2013). Men att enbart utgå från den metoden beskrivs inte som ett framgångsrikt koncept. Vissa modeller kom upp i många av våra intervjuer, Bornholmsmodellen där man gör *”[...] alla möjliga fonologiska lekar och sådär. Bygga ord och förstärka dem så de har namnen på bokstäverna och bokstavsljuden [...]”* (2sp, 2013). Rydaholmsmetoden är en annan som blir nämnd av flera, *”[...] där man faktiskt*

traggla listor med ord för att träna upp sin avkodning, om det är de som är problematiken [...]” (1sp, 2013). Andra former av mer konkret material som samtliga tar upp är datorn, Ipad, talande tangentbord och läspennor. Hur dessa används är olika, också uppfattningen av när elever bör ha tillgång till dessa tekniska hjälpmedel är olika.

[...]så tycker ju jag, i alla fall på lågstadiet att man kanske inte ska komma stickande med tekniska hjälpmedel för tidigt. För alltså läsförmågan, att träna sig på den, behöver man ju göra även om man har dyslexi, [...] (1gl, 2013). De olika datorprogrammen tillåter eleverna att traggla på ett sätt som inte tröttar ut dem, och just traggel är något som framkommer i samtliga intervjuer. Men de förtydligar att detta många gånger är tråkigare för pedagogen än eleven. De menar tvärt om att elever ofta känner en stor trygghet i att traggla och att de konkret kan se när de blir bättre.

[...]där har man ju också titta på olika framgångsstrategier [...] de e bra att det finns modeller för man kan, man ska använda dem som inspirationskälla, tycker jag. För det finns ingen modell som är klockren rakt ut, [...] de e som att försöka göra en handbok för livet, det finns lite för många parametrar som spelar in [...] (1gl, 2013).

I samtalen kring vinjetterna blir lärare och speciallärares olika åsikter som tydligast. Speciallärarna känner igen barnen i båda vinjetterna men lärarna känner främst igen pojken i vinjett två. De är dock eniga om att om en elev berättar ut efter bilderna istället för att läsa och inte kan ordbilder klassen har lärt sig vid detta laget så ska man absolut inte påpeka detta för eleven. Utan istället säga att vad duktig du är på att berätta, kanske att man sätter sig och pratar om bilderna eller letar upp ett ord som är frekvent återkommande som man läser och sen pratar om. Sen framgår det i samtalen om bägge vinjetterna att det är viktigt att prata med eleverna, att fråga dem om hur de uppfattar sin situation och vad de vill göra åt saken. Vi får förklarat för oss att man ibland får ”spela dum” och förklara för eleven att, jag förstår inte varför du gör eller inte gör vissa saker.

5.2.2 Lärares ansvar

Gemensamt för alla vi intervjuat, är att de alla upplever sig ha ett stort ansvar, i vissa avseende kan det bli för stort. Det är många elever att se, lyssna på och mycket dokumentation på för lite tid. Stora barngrupper och bristande resurser i form av pedagoger leder till att barn faller bort eller missas hur hårt man än arbetar för att detta inte ska ske. Från samtliga intervjuer har vi uppmärksammat hur de uttrycker att det finns en viss tidsbrist, det finns för lite tid att lägga på den enskilda individen. Som

lärare går det att lämna över ett vist ansvar till specialläraren, men det betyder inte att eleven inte är i behov av stöd i klassrummet.

De är oeniga om sitt ansvar under utredningar och diagnostisering av dyslexi. Då speciallärarna anser att lärare har en stor deltagande roll i utredningen menar lärarna att de är ansvariga enbart i upptäckandet och delvis i efterarbetet i samband med specialläraren. De lärare vi har intervjuat anser sig inte ha någon större deltagande roll i utredningen på så vis att detta överlämnas till andra instanser. Kanske att man först måste kontrollera syn, hörsel, begåvning eller liknande, det är ingenting läraren kan göra. *"Det finns ju många speciallärare som säger, jag tar ju inte en enda unge in och försöker lära dom att läsa fören man har kollat synen på dom. Det är ju en grej man måste utesluta, [...]"* (Igl. 2013). Speciallärarna lägger ett ansvar på klassläraren och menar att de är skyldiga att ta del av utredningen och vara införstådda i elevens svårigheter och behov.

Det är ju läraren som bedriver undervisningen och måste kunna anpassa detta efter eleven. Detta ställer krav på lärare att ha självinsikt och vara flexibla. En av dem vi intervjuat har personligen mött lärare som inte är villiga att förändra sitt sätt att bedriva undervisning, det krävs goda samarbeten och en fungerande kommunikation för att kunna åstadkomma en god klassrumsmiljö för elever med funktionshindret dyslexi.

[...] han kommer med förslag, men, läraren vill inte tillmötesgå det. Så... så där står jag just nu med massa åtgärder som vi skulle vilja göra. Men som inte möter nått samarbete i [...]. De kommer aldrig att funka säger läraren men sen visar de sig att de gjorde de, de gjorde ju de! (2sp. 2013)

Åtgärdsprogrammet är ett konkret ansvar som skolan har, som tidigare var till för att lärare skulle konkretisera mål för eleven med svårigheter. Tidigare kunde man även skriva vad hemmet hade för ansvar men idag står skolan ensamt om ansvaret för att åtgärderna följs, skolan ska också kontinuerligt utvärdera åtgärdsprogrammet. *"Sen kan vi säga att det finns ganska många åtgärdsprogram som är, papper för att kommunen ska friskriva sig. Och det är ju lite tragiskt egentligen [...]"* (2gl. 2013). De finns alltså administrativt arbete som inte fyller den funktion det är avsedd att gör.

Men jag är lite trött på det kan ja säga, för på något sätt så lägger vi resurser på att vi ska friskriva oss själva, och vi har en, också i debatten väldigt massa med lärares administration. Det vore bättre om

vi ägnar oss lite mer åt ungarna och gjorde bra saker med dem. (2gl, 2013).

Vidare är det gemensamt för intervjupersonerna att de anser att det finns ett ansvar att arbeta förebyggande, att tidigt kartlägga elever och vilken nivå de ligger på för att ha riktlinjer om hur det fortsatta arbetet ska se ut. De är alla överrens om att det idag finns en enorm tillgång till olika modeller och material som går att använda i förebyggande syfte. Men även att det är upp till pedagogen att känna till dessa modeller och metoder, så att det finns utrymme för variation då inte en modell nödvändigtvis fungerar på alla elever. Det är viktigt att individanpassa hjälpmedlen och ge elev tillgång den viktigaste resursen, pedagogen.

Att ha förståelse för elever hemförhållanden framhävs och den generella uppfattningen är att samarbetet med hemmet är viktigt. Föräldrarna behöver ha förståelse för vad skolan har för förväntningar på eleverna och hemmet. Hemförhållandena påverkar också framgångar och motgångar i skolan. De vi har intervjuat menar alla att engagerade föräldrar underlättar för barnen, så kan det nästan kvitta om de har dyslexi eller någon annan svårighet, har de föräldrarnas stöd så har de större chans att klara sig.

5.2.3 Självförtroendets roll

Samtliga av de vi intervjuat är överrens om att självförtroende spelar en stor roll för elevens läs- och skrivutveckling, och att vi har ett ansvar att vid behålla och att positivt förstärka detta hos elever. ”[...] *det måste vara mycket positivt och berömma att de är duktiga, och att det går bra.*”(1gl, 2013). De är dock oense om hur man bör arbeta med detta på så vis att det bör vara mer eller mindre synligt. Vissa anser att de är vardagshandlingar som ska uppmärksammas, att inte ha en ”gullegris” som stjälar uppmärksamheten, utan ge alla elever beröm vid tillfällen då de har förtjänats. Barn är duktiga på att läsa av oss vuxna och kommer genomsåda om berömmet inte genuint. De säger därför att det är viktigt att inte överdriva genom att ständigt kommentera allting som positivt. Man behöver vara medveten om sin omgivning och inte blanda positivt och negativt i samma mening. ”*du har ju lite svårt att läsa här men, åh... va du är duktig på de o de o de... för då tror dom ju att man bara hittar på. Så man ska inte ta det samtidigt. Utan de ska komma vid andra tillfällen så att de känner att de är duktiga*” (3gl, 2013).

En annan intervjuperson menar att man istället bör arbeta med elevers olikheter för att avdramatisera. De blir på så vis mindre benägna att jämföra sig själva med sina klasskamrater och att man på så vis utgår ifrån sig själv och sina egna kunskaper hellre än andras. *”att de tycker att de är duktiga att de inte får den känslan att de ”jämförs”.* *Därför pratar vi om att vi lär olika och pratar olika. Vi är duktiga på olika saker [...]*” (1gl, 2013).

De har liknande åsikter om hur självförtroende påverkar elevers skolgång och motivation. Ett starkt självförtroende starta en vad som kom att kallas den inre motor hos barnen som leder till att de själva söker sig till kunskaper, på olika sätt. De vågar be om hjälp, frågar när de inte förstår och provar på nya saker. *”Dom klarar sig oavsett vilken pedagogik man har. så klarar dom sig, man kan försöka då, säga, att du ska inte lära dig läsa. Det gör dom ändå.”* (2gl, 2013).

Det framkommer också att man som pedagog inte ska ta förgivet att alla elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter har ett dåligt självförtroende. Det kan vara så att man blir lurad av elever som har ett bra självförtroende, man tar förgivet att de kan, och ser inte hur hårt de kämpar för att hänga med. Med ett knäckt självförtroende menar vissa att det är jobbigt att komma till skolan då man känner att man inte presterar på samma nivå som andra barn. Alla intervjupersoner är eniga om att man inte ska vara rädd för att prata med barnen, fråga dem vad som är fel? Hur anser du att det funkar i skolan, och hur kan vi göra för att förbättra din situation. De menar att barn i mycket större utsträckning än vi tror kan sätta ord på sina svårigheter och tala om hur de behöver bli hjälpta. Att inte uppmärksamma barnen genom att prata med dem, Utan att talar över huvudet på dem kan i sin tur påverka deras självförtroende negativt.

5.2.4 De attityder vi mött

Generellt sett är attityderna vi har mött väldigt olika, de skiljer sig mellan person och skola. Många av de vi har intervjuat är väldigt säkra i sin lärarroll och har en relativt likartad inställning till hur eleverna ska bli bemötta. De anser att det viktigaste arbetet är det förebyggande och att tidigt ta tag i elever där det förekommer misstankar om svårigheter *”vi lägger mycket tid på det i början”* (3gl, 2013). För att undvika att dra ut på tiden måste läraren arbeta utefter en hypotes om att det är dyslexi som är problemet, fram till dess att diagnosen är fastställd. En annan gemensam inställning är att det ligger ett stort ansvar på den enskilda klassläraren att upptäcka enskilda individer och deras

svårigheter. De speciallärare vi har mött är också tydliga med att lärare har ett ansvar att ta till sig de material, tips och råd de får från speciallärare när problem upptäcks.

Men vi har också mött inställningen att det inte behövs hissas några ”röda varningsflaggor” för tidigt, utan att istället vänta en termin eller två för att se elevens utveckling. Dock med vist stöd och hjälp från pedagoger. Det finns hos vissa en tanke om att elever som i vinjett ett inte förekommer i deras klasser. *”Den här situationen hamnar jag inte riktigt i för jag är ganska nogga med att jag har koll på vilka som läser och hur de läser redan innan.”*(2gl, 2013). Utan att de har en ”sådan koll” på alla elever att situationer som den aldrig skulle uppstå. *”[...] den situationen skulle inte så lätt uppstå hos mig eftersom jag vet ungefär vart dem befinner sig.”*(1gl, 2013). Det fanns också ett vist motstånd att enbart prata om dyslexi under intervjuerna, det blev gärna så att många tog upp ADHD (en funktionsnedsättning som brukar yttra sig i uppmärksamhetsproblem och överaktivitet) som en vanlig förekommande svårighet hos elever. Eller att de pratade mer generellt om läs- och skrivsvårigheter som förekommande. *”Sen är man ju väldigt försiktig med att sätta diagnosen dyslexi. [...], även om man sätter att de har läs och skrivsvårigheter så jobbar vi ju med de utifrån som om de skulle ha dyslexi. Vi gör ju samma saker och tränar samma saker. Så att de har egentligen ingen betydelse [...]”* (2sp, 2013). Att sätta en diagnos känns inte nödvändigt eftersom att det med dagens tillgång till material går att arbeta med elever som inte har samma förutsättningar som andra på ett relativt lätt sätt.

En attityd vi mötte var att mycket av den dokumentation som utförs idag inte nödvändigtvis gynnar eleverna på de sätt som den borde. Att dokument som åtgärdsprogram idag istället har blivit ett sätt att friskriva skolan och kommunen från eventuella misslyckanden. Finns det ett papper på att skolan har uppmärksammat problemet och haft för avsikt att åtgärda de så anses det finnas konkret material som bevisar att skolan tagit ansvar.

Sen kan vi säga att det finns ganska många åtgärdsprogram som är papper för att kommunen ska friskriva sig. Och det är ju lite tragiskt egentligen därför att man skriver ett papper där man ser ett problem och man istället för att sätta in konkreta åtgärder, med om man nu behöver en ny mamma eller pappa så skriver man ett papper för att friskriva sig själv lite. [...] Men jag är lite trött på de kan ja säga, för på något sätt så lägger vi resurser på att vi ska friskriva oss själva, [...]

Det vore bättre om vi ägnar oss lite mer åt ungarna och gjorde bra saker med dom. (1gl, 2013).

5.3 Sammanfattning av resultat

Det mest genomgripande för samtliga intervjuer som framkommit är att de alla upplever sig ha ett stort ansvar över att känna till vilken nivå samtliga elever ligger på i klassen. För att på så vis upptäcka de elever som har svårigheter på olika sätt, arbetsformerna skiljer sig dock åt. Många talar om det förebyggande arbetet som avgörande när det kommer till att ha en god kännedom om elever och deras utveckling. De tar alla upp vikten av självförtroende hos eleverna och att detta är en förutsättning för läs- och skrivutvecklingen.

Även om de upplevde sig ha kunskaper och erfarenheter av elevers med dyslexi, så ansåg de att det aldrig är fel att vidareutveckla sina egna kunskaper för att kunna bidra med mer. Den generella uppfattningen är att dyslexi inte är så förekommande, utan det betecknas istället som läs- och skrivsvårigheter. De talas om mognad och begåvning hos elever vilket bidrar till att lärare väntar med att uppmärksamma övrig personal om att det finns en elev med svårigheter. Dyslexi som diagnos undviks i stor utsträckning, istället så kontrolleras alla andra tänkbara möjligheter i första hand.

Analys

I detta kapitel kommer vi analysera resultatet utifrån följande tre aspekter; ansvar, självförtroende samt vilka möjligheter och hinder som eventuellt kan uppstå i undervisningen. Ur ett sociokulturellt perspektiv är stimuleringen av lärande avgörande i skolan, läsningen är en förutsättning för fortsatta studier i alla ämnen. I och med att kunskapsbildning och inläring idag är en social process i skolan, ansvarar lärare över att skapa undervisning som ger förutsättningar till sociala samspel och arbetssituationer där eleverna både kan utveckla den sin individualitet och känna trygghet i att arbeta i en grupp. Høien och Lundberg (2013) menar att eleverna ska vara aktivt deltagande i sitt eget lärande, och idag talas det om att elever inte enbart ska vara deltagare utan måste också ta eget ansvar över sitt lärande (2013). Eftersom synen på elever har förändrats, förutsätter detta att lärare har ett mer kommunikativt förhållningssätt till sina elever, och att de i större utsträckning än tidigare samtalar med dem om deras lärande (Stadler, 1994). Vikten av kommunikation betonas av bland annat Fouganthine (2012), detta mellan lärare, föräldrar och elever. Detta är relevant då elever börjar i grundskolan, forskning har visat att en god start vid den första länsinläringen är en betydande del för elevers självbild. I resultatet kan vi se att samtliga lärare är överrens om att självförtroendet som skapas i samband med självbilden har betydelse för elevers läs- och skrivutveckling. Detta ställer höga krav på lärarens kunskaper i att tillgodose och uppmärksamma elevers olika behov av stöd (Fouganthine, 2012).

Det sociokulturella perspektivet på lärande betonar vikten av dialogen i skolan, samt att lärande i stor utsträckning sker i sociala samspel. Att fråga eleverna hur de ser på sitt eget kunskapsbildande och hur de vill att undervisningen ska se ut upplevs vara viktigt. Det betonas i resultatet och i litteratur att elever ofta har mycket bättre ”koll” på sitt lärande än vad pedagoger tror. Vår tolkning av resultatet är att lärare i dagens skola använder sig av en kombination av olika undervisnings metoder och modeller. *”Det är väldigt viktigt när man har årskurs ett att man erbjuder olika sätt till länsinläringen, att man inte bara har ett sätt.* (Bgl, 2013). Från resultatet gör vi tolkningen att de lärare vi intervjuat har samma uppfattning som Lundberg och Herrlin (2005), att den viktigaste uppgiften för lärare är att lära elever att läsa. Lärarna anser sig vidare ha ett enormt ansvar för vad som kallades ”runt omkring arbetet”. Samt att detta tar för mycket av lärarnas tid, tid de anser skulle vara bättre att

spendera på eleverna. ”Runt om kring arbetet” består inte enbart av att lärare ska lära ut de ska även ta reda på deras förkunskaper, vilken nivå de ligger på i läsning, känna till deras hemförhållanden och sociala- och mentala förutsättningar. Fälth (2013) tar också upp att en utmaning för lärare är att kunna se på vilken nivå den enskilda eleven befinner sig för att därifrån bemöta och fortsätta med arbetet för en vidareutveckling hos eleven (2013).

Stadler (1994), uppmärksammar att en annan viktig uppgift läraren har är att utvärdera den egna undervisningen för att kunna anpassa arbetssättet efter elevers förutsättningar och behov, det är detta vi i verksamheten hänvisar till som att vara en reflekterande praktiker (1994). Reflektion kan ske på olika sätt, individuellt och kollegialt men också vid olika tidpunkter, så kallat *in-action* och *on-action* detta innebär att reflektion inte enbart sker efter genomförd undervisningen [on-action] utan att pedagoger är ständigt reflekterande under tiden som undervisningen pågår [in-action]. Ur resultatet har det uppkommit att det finns tillgång till material, där stora möjligheter finns till att förändra sin praktik efterhand som denna kan utvärderas. Høien och Lundberg (2013) belyser vikten av att en analys av elevers fonologiska och morfologiska medvetenhet och en kartläggning kan kombineras utifrån varje individ. Det är ett relevant anseende då varje individ är unik (2013).

Att reflektera över sin praktik är en stor del för de verksamma inom skolan, detta sker som ovan nämnt både individuellt och kollegialt. Lärare samverkar idag med varandra, men samarbetet slutar inte där, för att kunna utveckla en fungerande pedagogik sker oft ett nära samarbete med speciallärare. I resultatet framkommer det att denna kollegiala samverkan inte alltid fungerar på ett tillfredsställande sätt, utan att speciallärare ibland kan stå med förslag på förändringar i klassrummet, materialet, undervisningsmetoder med mera som läraren inte vill tillmötesgå. Ibland kommer förslagen på förändringar direkt från eleven, men trots detta kan det vara svårt att få igenom en förändring, eller anpassning. Speciallärare upplever att det hos vissa lärare finns en viss misstro om att förändringarna verkligen ska göra någon skillnad. Vi har utifrån ett sociokulturellt perspektiv samt från vårt resultat gjort tolkningen att lärare är eniga om att självförtroende är en bidragande faktor till kunskapsutveckling, i vissa fall bedöms det vara direkt avgörande. ”[...] *det måste vara mycket positivt och berömma att de är duktiga, och att det går bra.*”(L1gl, 2013). Stadler (1998) talar om det förebyggande arbetet, och hur detta kan stärka självförtroendet hos elever så att de kan få en positiv

bild av sin utveckling. Det är viktigt att kontinuerligt ge förstärkning av självbilden hos elever så att deras självförtroende växer, med ett starkt självförtroende är eleverna mer benägna att söka kunskaper på eget initiativ. Fälth (2013) skriver i sin avhandling att motivationen är en relevant aspekt från lärarnas till elevers fortsatta läs- och skrivutveckling.

Resultatet visar att det finns en viss underton av motvilja i samtalet av dyslexi, att detta inte är ett problem i behov av att uppmärksammas. Istället anses det finnas tillräckligt hjälpmedel och material för att ge dessa barn vad de behöver utan att benämna det vid namn. Att diagnostisera är inte avgörande för att få hjälp i grundskolan. Istället framkommer det att en del lärare väntar med att plocka in hjälpmedel och ta in speciallärare. Problematiken med att inte ta deras svårigheter på allvar är att det blir allt svårare för eleverna att komma tillrätta med läs- och skrivning (Stadler, 1994). I och med motviljan att utreda och diagnostisera dyslexi, kan processen bli långdragen. Ofta utreds fysiska faktorer som, syn, hörsel och tal i första hand. *”Det finns ju många speciallärare som säger, jag tar ju inte en enda unge in och försöker lära dom att läsa fören man har kollat synen på dom. Det är ju en grej man måste utesluta, [...]” (L1gl, 2013).*

Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av kvalitativa studier i form av intervju, i vår undersökning. Detta då vi var intresserade av intervjupersonens egna åsikter och uppfattningar. Vi inledde varje intervju med att diskutera de två vinjetter som vi sedan tidigare förberett. Vinjetterna blev en möjlighet för intervjupersonen att förstå sig omständigheter att utgå ifrån, och de var ett sätt att samtala om en problematik utan att de vi intervjuade kände att det blev utfrågade. Även hos dem som inte upplevde vinjetterna som troliga att uppstå i deras klassrum eller skola, blev de en möjlighet att öppna upp samtalet/intervjun på ett otvunget sätt där läraren fick berätta utefter sina egna erfarenheter.

Vi valde att skicka vinjetterna i förväg, men vi ställer oss frågande till om vi hade fått ett annat resultat om vi hade gått tillväga på ett annat sätt. Hade svaren blivit annorlunda om vi inte hade skickat ut dem? Vi kan tänka oss att intervjupersonerna hade känt sig mer nervösa och obekväma med situationen om de inte hade haft någon kännedom om vad vi förväntade oss av situationen. Vinjetterna blev ett sätt för dem att förbereda sig utan att veta vad för frågor som skulle komma senare. Hade vi avstått från att använda oss av vinjetter tror vi inte att resultatet hade blivit de samma, utan svaren hade troligtvis blivit kortare och mindre innehållsrika. Utan vinjetterna hade samtalet troligtvis blivit trögt i början och vi hade då kanske inte fått utvecklade svar på de första frågorna vi ställt. Vinjetterna öppnade upp till diskussion på olika sätt, vissa kunde känna igen barnen och situationerna men andra ansåg situationerna vara mindre troliga. De fokuserade så på omständigheterna kring barnet att de glömde att själva problematiken kunde ha varit eleven och inte nödvändigtvis omständigheterna kring den.

Vi förberedde nio öppna intervjufrågor, där vi försökte undvika ja eller nej svar. Vi var ute efter att få så innehållsrika och utvecklade svar som möjligt. Detta för att få in lärares egna uppfattningar och åsikter. På grund av de öppna frågorna kunde svaren flyta ihop och de svarade ofta på flera frågor samtidigt, i sådana fall valde vi att bortse ifrån att ställa frågor vi redan upplevde oss fått svar på. Om vi istället hade valt att genomföra en enkät undersökning så hade troligtvis inte svaren blivit tillräckliga för vår

studie. Dock hade vi vid en enkätundersökning kunnat införskaffa en större empiri samt att frågorna hade blivit besvarade på ett mer direkt sätt. En enkätundersökning hade även kunnat ge ett resultat som styrks av statistik men vi anser att svaren hade blivit för snäva för att kunna besvara frågorna i vår frågeställning och inte heller levt upp till syftet med vår studie. Genom en enkätundersökning finns det större möjligheter att få ut frågorna till fler pedagoger, och på så sätt få ett större utbud av svar.

Intervjuer begränsar våra möjligheter på så vis att det tar tid att genomföra, transkribera och tolka. Därför var det inte möjligt att utöka antalet intervjuer till ett större antal och på så vis få större tillgång till material och i och med det få ut ett annat resultat som påvisar andra mönster. Det vi insåg med intervjun var att frågorna inte alltid direkt blev besvarade utan det tog en stund innan vi kom tillbaka till huvudfrågorna och fick dem besvarade av lärarna. Känslan vi fick var även den att en del intervjupersoner stirrade sig blinda på skribenten och anteckningsblocket som fanns framför dem. Det här kan ha varit för att dem kändes sig obekväma med vad skribenten skulle skriva ner.

6.2 Resultatdiskussion

Även om vi i resultatet kan se att lärare upplever att det finns tillgång till vidareutbildning så är det en hel del faktorer som spelar in för att det faktiskt ska ge något. De handlar om intressen, den egna uppfattningen av behovet och kostnader. Kanske finns det inget behov att vidareutbildningar, speciellt då lärarna inte verkar anse sig behöva de eller att de inte får ut något av det. Trots att det anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna upptäcka och hantera elever med dyslexi, så finns de ändå de som anser att man alltid skulle vilja kunna mer. Att man aldrig blir riktigt färdig som lärare var inte förvånande, då man ständigt utsätts för nya situationer som kräver anpassning eller fördjupade kunskaper. Med erfarenheter följer utökade kunskaper och förståelse, inte bara för elever men också för undervisningsmaterialet, olika modeller och metoder för lärande inom skolan. Så stämmer då inte bilden av den trångsynta äldre läraren som vet allt, kan det vara så att den nyutexaminerade ”generationen lärare” är de som saknar förståelse. Troligtvis är det inte så enkelt att nya lärare är kompetens och öppna för nya förslag och äldre lärare är trångsynta och ovilliga att ändra på sig och sin undervisning, det är mer upp till individen och inte nödvändigtvis ålders betingat. Detta kan vi se i vårt resultat då vi intervjuat personer vars ålder överensstämmer med i alla fall en annan person. Åsikterna varierar trots att de är lika gamla och, eller varit verksamma lika länge.

Det finns stora möjligheter i skolor idag att bidra med konkret material som hjälp, det är mer eller mindre allmänt accepterat att det ska finnas tillgång till minst en dator per klass eller surfplattor. Att klassrummen ska vara utrustade med interaktiva tavlor eller Smartboards, projektor och att lärare vet hur man orienterar sig på internet, använder sig av Youtube, AV-media och andra av kommunens inköpta program. Hos speciallärare finns det en än större tillgång till olika material i form av talande tangentbord, läspennor, appar och datorprogram som läser texterna högt eller liknande. Detta bidrar till stora variationer av undervisningsmöjligheterna och på så vis kan den enskilda individen i allt större utsträckning ha tillgång till material som passar dennes inläring. Ett hinder i samhället kan vara att skolor inte har samma geografiska och ekonomiska förutsättningar att arbeta utefter. Beroende på detta kommer eleverna bli mer eller mindre påverkade. Andra hinder kan vara det faktum att elever inte får diagnosen, för även om tillgången på material finns är det inte avsett för just den enskilda individ som behöver det, utan barnen får dela på det tekniska materialet. De flesta av dem vi intervjuat är överens om att det inte finns en modell som leder till en magisk ”kquick fix”, där elevens svårigheter genast korrigeras och försvinner. Utan att undervisningen måste variera för att tilltala den enskilda individen. Detta står också i läroplanen, att skolan ska anpassa undervisningen så att den passar individernas behov. Med varje klass medför nya elever som har nya behov och nya sätt att lära. Lärarens uppdrag är enormt och ständigt i förändring. Med nya metoder, modeller och material som kan underlätta för pedagogerna om de vet hur dessa ska användas, i annat fall blir de omständiga sidospår som tar tid och energi från att göra något bra med barnen.

I Lundberg & Herlin (2005) kan vi läsa om att lärarens absolut viktigaste uppgift är att lära elever att läsa. Från resultatet gör vi tolkningen att detta stämmer med lärarnas uppfattning, men också att lärarna anser sig ha ett enormt ansvar för ”runt omkring arbetet”. Den stora mängden tid som läggs på ”runt omkring arbete” och dokumentation i skolan ses som något av ett hinder för lärare att lägga fullt fokus på det som anses vara det viktiga, att lära barnen att läsa. Lärare ska inte enbart lära dem att läsa, de ska även ta reda på vad de har för förkunskaper, vilken läs nivå de ligger på, känna till deras hemförhållanden och sociala- och mentala förutsättningar. Även Fälth (2013) menar att en utmaning för lärare är att kunna se på vilken nivå den enskilda eleven befinner sig för att därifrån bemöta och fortsätta med arbetet för en vidareutveckling för eleven (2013).

De lärare vi har mött är övervägande överens om att det ligger ett stort ansvar på klassläraren att upptäcka enskilda individer i klassrummet. Men de finns olika åsikter om hur allvarligt man ska se på situationen när man misstänker svårigheter hos elever. Att man istället för att tidigt ta tag i eventuella problem, misstänks saker som synfel, sen mognad, hörselskador och koncentrationssvårigheter med mera. Detta sätt att agera, eller att inte agera kan få konsekvenser för den drabbade eleven på så vis att det tar för lång tid att få tillgång till rätt insats, i form av konkret material samt hjälpmedel. Vi reagerade på hur olika lärares uppfattningar är om när man bör ta tag i elevers svårigheter, och diskuterade oss emellan hur vida verksamheten kan leva upp till att vara likvärdig när beslutsfattandet av om en elev behöver tas på allvar eller inte är upp till den enskilde pedagogen. Vi fick inte heller uppfattningen av att det fanns några riktlinjer eller i varje fall inte att pedagogerna kände till dessa för hur och när man bör gå vidare med sina misstankar om dyslexi hos elever. De har istället kollegiala överenskommelser eller samarbeten som de följer. Ett stabilt kollegialt samarbete kan absolut ses som en fördel inom skolan då man kan få en stark uppbackning och mycket stöd och hjälp, men i en stark grupp kan det också vara svårt att få igenom förändringar eller ha åsikter som går emot gruppen.

Att hamna efter med läs- och skrivning påverkar framtida studier i alla skolämnen och kan påverka elevens självbild och självförtroende. Borde det inte bli en större ekonomisk börda för samhället att inte i tid ta svårigheter på allvar och utreda dem för att få fram en diagnos? Genom att först kontrollera fysiska faktorer som till exempel syn, hörsel och tal innan man ens tar i tanken att de skulle vara dyslexi förhalar man elevens chanser till rätt hjälpmedel och stöd från pedagoger. Kanske skulle det vara bättre att utreda för många elever än för få. Få elever diagnostiseras på lågstadiet då processen är långdragen och då skolor är ovilliga att sätta den. Vidare har lärare mer ansvar i skolan, inte bara att se till eleverna och hjälpa dem att nå kunskapskraven utan de ska dessutom utföra ett stort administrativt arbete i form av olika dokumentationer. De ska ta reda på vilken social- och mental nivå varje individ befinner sig på och sen få gruppen att fungera och följa klassens ”gemensamma” normer och moraliska värderingar. I resultatet kan vi också se hur lärare menar att antalet elever i en klass spelar roll för hur lätt eller svårt det är att se den enskilda individen. Vi får uppfattningen av att det administrativa arbetet stjälar tid från eleverna. Att lärare kunde

varit mer tidseffektiva med barnen om kraven på dokumentation hade minskat, och att detta kunde tillföra möjligheter att göra mer bra saker med barnen.

Fouganthine (2012) betonar vikten av att kommunikation mellan lärare och föräldrar och att detta är relevant då elever börjar i grundskolan. Forskning har visat att en god start vid den första länsinläringen är en betydande del för elevers självbild. Det ställer höga krav på lärarens kunskaper i att tillgodose och uppmärksamma elevers olika behov av stöd (Fouganthine, 2012).

Lärarna talar om att hjälpa eleverna på andra sätt eller att diagnosen inte är nödvändig för att tillmötesgå elevernas behov, de tar inte själva upp på vilket sätt detta styrks av läroplanen eller skollagen. Men det finns ett intressant inslag i skollagen, den så kallade *pysparagrafen*. Detta är en undantagsbestämmelse som innebär att lärare kan förbise att elever inte når vissa delar i kunskapskraven vid betygsättning. Detta om eleverna har särskilda skäl så som någon form av funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur. På detta sätt behöver inte alla elever en diagnos, men deras lärare kan ta hänsyn till dem och deras behov. Är detta till fördel för eleverna eller är det ett omedvetet sätt att spara in på kostnader som anses onödiga, att använda sig av termer som läs- och skrivsvårigheter med *dyslektiska tendenser* istället för att ge en diagnos, dyslexi. I och med det kan man ta hänsyn till svårigheter och använda *pysparagrafen*. Eleverna blir på så vis ”hjälpna” men om det är på rätt sätt kan diskuteras. Genom forskning och intervjuer har vi fått en tydlig bild av att dyslexi inte diagnostiseras, att detta undviks. Men det verkar inte vara någon som vet riktigt varför. Det förekommer förslag på att det är av ekonomiska skäl, eller att det hänger i sedan kommunaliseringen. Att kommuner har en ovilja att bidra med pengar för extra material. Trots att dyslexi idag är ett funktionshinder och staten har slagit fast att de har rätt till konkret material.

I resultatet framkommer att barn kan vara luriga och att de gör vad de kan för att dölja sina svårigheter för läraren och kamraterna. Att de skapar sig personligheter som maskerar, eller döljer det verkliga problemen. Det är till exempel inte ovanligt att pojkar blir utåtagerande och tar ut sin frustration på ett mer fysiskt sätt än flickor. Därför kan flickorna vara lättare att missa i en klassrumsmiljö. Men som pedagog ska man inte ta för givet att elever med dyslexi automatiskt har ett dåligt självförtroende. Eftersom dyslexi inte har med begåvning att göra, är dessa elever ofta duktiga på att kompensera

på annat sätt, till exempel genom att lyssna och komma ihåg eller rita mycket. Vissa gjorde så bra att de kan dölja sina problem i flera år, i intervjuerna har det framkommit att det inte finns så mycket dyslexi på skolorna eller skolan men senare i intervjun har de framkommit att det finns flickor som diagnostiseras i årskurs tre. Det upplever vi som oroade, för även om elever är duktiga på att kompensera och dölja sina svårigheter så finns dem, har pedagoger så många arbetsuppgifter att dessa elever blir lidande. Eller är det tidigt tillräckligt att upptäcka det innan mellanstadiet. Självförtroende har betydelse för läs- och skrivinlärningen men oavsett självförtroende kommer det bli svårt att lära sig läsa och skriva utan rätt hjälpmedel. Det går inte att säga att elever med ett bra självförtroende kan lära sig att läsa och skriva oavsett om de får hjälp eller inte, det är inte alla som har de biologiska förutsättningarna.

Attityderna i resultatet har vi låtit genomsyra hela resultatdiskussionen, dessa är skild och beror på individen även om de finns några tydliga likheter och skillnader. Bland annat så upplevs den generella inställningen vara att dyslexi inte är ett stort problem i dagens skola, då är ADHD en mer utbred och svårhanterlig problematik i skolan. I resultatet finns också fler gemensamma ställningstagande, att de aldrig eller sällan missar elever efter som de har ett så starkt och utvecklat förebyggande arbete. Just det förebyggande arbetet pratar de om som det absolut viktigaste i upptäckandet, då det är genom detta som man de införskaffar sig en bild av det generella läget hos varje individ. Något som det är väldigt oense om är, när bör man börja vifta med de röda varningsflaggorna och informera speciallärare, lärare, föräldrar och eleven om att något inte är som det ska. Det finns två uppfattningar i vårt resultat, så absolut tidigt som möjligt och det är inte nödvändigt att varna någon innan eleven har gått en till två terminer i skolan, om eleven fortfarande inte knäckt koden eller om det inte ordnat upp sig innan dess så kanske man bör titta på eventuella hjälpmedel. Dessa bägge uppfattningarna är vad man skulle kunna kalla motsatser. Efter att ha läst forskning om dyslexi, så är det absolut att föräldra om lärare tar tag i det så fort som möjligt. Kanske är det inte dyslexi, men eleven har fått hjälp i ett tidigt stadie, för forskningen är också överens om att det inte går att jobba ifatt det man missat.

Dyslexi var inget problem i samhället förr när det fanns arbeten som inte krävde läs- och skrivkunnighet. Men efterhand som kraven ökade blev det svårare att förbise dyslexi, och det övergick från obetydligt till problem för att sedan bli ett funktionshinder. Men

med dagens tekniska utveckling och med tillgången till material så borde dyslexi inte bli sett som ett problem. Ett funktionshinder behöver inte vara ett problem och ett problem är inte nödvändigtvis ett funktionshinder. Kanske ska man vara noga med att separera dess och fokusera på att ge elever en diagnos att arbeta utefter, istället för att gissa sig fram och tillämpa genvägar som hjälper dem tills de blir nästa klasslärares ”problem”.

Referenser

Alm, Jan .(2004). *Dyslexia: relevance of concepts, validity of measurements, and cognitive functions*. Diss. Uppsala : Univ.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Druid Glentow, Birgit. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm; Bokförlaget: Natur & kultur.

Dyslexi: aktuellt om läs- och skrivsvårigheter. (1996-). Stockholm: Svenska dyslexiföreningen.

Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2011). Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf.

Fouganthine, Anna. (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2012.

Fälth, Linda. (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers*. Diss. Växjö : Linnéuniversitetet, 2013.

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. 2. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Jacobson, Christer. (2009). *Kartläggning av dyslexi*. I: Samuelsson, S. (red). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lagerström, Ann. (2011). *Knäck koden: en hoppfull bok om dyslexi*. Stocksund: Bertil Hults stiftelse.

Larsen, Ann Kristin. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 2., utök. uppl. Stockholm: Natur och kultur.

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

Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin (1990, 2007). *Kommunikation, samspel mellan människor*. Upplaga 3:9. Lund: studentlitteratur.

Samuelsson, Stefan. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Stadler, Ester. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Upplaga 1:13. Lund: studentlitteratur.

Stadler, Ester. (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

The International Dyslexia Association (2012). *What is dyslexia?* Tillgänglig på internet: <http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm> [Hämtad 2014-01-27]

Thorneberg, Robert. (2006). *Det sociala livet i skolan, socialpsykologi för lärare*. Första upplagan, 3. Stockholm: Liber AB.

Zetterqvist Nelson, Karin. (2003). *Dyslexi - en diagnos på gott och ont: barn, föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga A Informationsbrev

Hej,

Vi är två lärarstudenter på Linneuniversitetet som nu ska skriva vårt examensarbete, om dyslexi på 15 hp. Vårt arbete kommer ha fokus på diagnostiseringsprocessen av dyslexi samt lärarens roll, i upptäckandet, utredningen och efterarbetet.

Vi vill på förhand tacka dig för att du vill medverka i en intervju som är en del i vår kvalitativa forskning. Att delta i intervjun är frivilligt, och du kan när som helst dra dig ut om du känner att du inte längre vill medverka. Materialet vi utvinnet av intervjun kommer att hanteras varsamt, du kommer inte vara anonym men i slutresultatet är du avidentifierad. Följande individer kommer känna till intervjun, Inger Hellgren (vår handledare under examensarbetet), vi och du själv. Vi kommer att behöva spela in intervjun så att vi senare kan föra ner den i text, inspelningen kommer att raderas efter utfört arbete. Nedanstående medföljer två kortare beskrivningar av situationer som kan uppstå i ett klassrum. Som förberedelse till intervjun ber vi dig därför att läsa igenom dessa situationsbeskrivningar och fundera över hur du hade hanterat dessa elever i de olika situationerna.

Med vänliga hälsningar,

Sara Johansson
07XXXXXXXXX
SjXXXbs@student.lnu.se

Kristina Boghicevici
07XXXXXXXXX
KbXXXbp@student.lnu.se

Inger Hellgren
Inger.XXXXXXXXX@lnu.se

Bilaga B Vinjetter

Situation 1

Klassen har nyligen börjat få hem egna böcker som läs läxa. Ni har tidigare delat upp klassen i två grupper där du har lyssna på den ena gruppen och din kollega har lyssnat på den andra. Idag har ni kommit överrens om att byta grupper för att få en så bred bild av elevernas läsförmåga som möjligt. På morgonen möter du Klara i hallen med sin mamma, och du frågar hur det har gått med läs läxan där hemma. Mamma svarar att Klara är jätte duktig och har lätt kunnat läsa boken. Efter som du inte hört Klara läsa boken tidigare säger du att det ska bli spännande att höra henne läsa idag. Klara är i klassrummet en ambitiös och självständig tjej.

När Klara ska läsa sin bok för dig, så upplever du att hon berättar boken via bilderna istället för att läsa orden, och när du pekar på ord i texten som borde vara ordbilder så gissar hon sig fram... vad gör du?

Situation 2

En pojke i klassen upplever du visar väldigt lite intresse för att läsa och skriva. Han ber inte om hjälp och vägrar signera sina arbeten med motiveringen att han vet vilket som är hans. Vidare krälar han ofta runt i klassrummet och ber om att få gå på toa titt som tätt. När han blir ombedd att läsa upplever du att han försöker slingra sig ur situationen på olika sätt och när han väl läser så är det ansträngade och tar lång tid... vad gör du?

Bilaga C Intervjuguide

1. Vilka kunskaper har du för att upptäcka barn med dyslexi? Upplever du dig sakna kunskaper för att upptäcka dessa barn, vad? Upplever du att du har tillräckliga kunskaper för att undervisa barn med dyslexi?
2. Vet du vart du kan vända dig om du misstänker dyslexi hos en elev? Vart vänder ni er då till?
3. Känner du till er lokala handlingsplan för hur ni ska gå tillväga om du upptäcker elever med dyslexi, hur ser den ut?
4. Åtgärdsprogrammet leder oftast till förslag om pedagogiska insatser. Har du själv någon metod eller insats som du upplever är att föredra?
5. På vilket sätt arbetar/ skulle du ha arbetat med dessa elever som har dyslexi för att motivera dem att läsa/skriva mer?
6. Vilka resurser finns att tillgå för att uppnå målen tillsammans med dessa elever, och vad saknas? Ger skolan tillräckligt med stöd till elever med dyslexi?
7. Får du som lärare det stöd och den utbildning som krävs för att undervisa elever med dyslexi?
8. Självförtroendet är en viktig del hos elever med dyslexi, hur stor roll upplever du att det spelar för deras läs- och skriv utveckling?
9. På vilket sätt arbetar du med att öka självförtroendet, hos dessa elever?