



Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI

En studie om att utveckla ett förhållningsätt

Jorun Inderberg

Handledare: Margareta Ahlström

Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI

En studie om att utveckla ett förhållningsätt

Jorun Inderberg

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Margareta Ahlström

Sammanfattning

Inderberg, Jorun. (2003). *Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om ett förhållningssätt*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Samhällsvetenskapsprogrammet på gymnasiet är ett program med mycket teori i samhällskunskap, historia, filosofi, religion och andra ämnen. Undervisningen i vanliga klasser baserar sig mycket på läroboken och andra skriftspråkiga källor. Elevernas kunskaper kontrolleras genom skriftliga prov eller redovisningar. För elever med läs- och skrivsvårigheter /dyslexi blir det en stor belastning att följa en sådan undervisning. På den gymnasieskolan jag är verksam har man inom samhällsvetenskapsprogrammet haft en speciell klass för elever med dyslexi. 16 elever med diagnostiserade läs- och skrivsvårigheter har varje år blivit antagna till klassen. Arbetslaget, lärarna som undervisar klassen och jag, har genom alla år dokumenterat och utvärderat arbetet.

Med dokumentationer och utvärderingar som bakgrund var syftet med denna studie att beskriva och belysa det praktiska utvecklingsarbetet i en klass för elever med diagnostiserad dyslexi. Ett annat syfte var att lyfta fram lärarnas och elevernas erfarenheter av lärandeprocessen i dyslexiklasserna, tillika föräldrarnas uppfattning om undervisningen.

Min övergripande fråga var: Finns det en speciell dyslexipedagogik?

För att undersöka frågan genomförde jag kvalitativa intervjuer med fem lärare och fyra elever från dyslexiklasserna. Jag använde också kvantitativa enkäter för att få föräldrarnas synpunkter på arbetet i dyslexiklasserna.

Den kvalitativa analysen är grundat i det empiriska materialet och beskriver elevernas och lärarnas upplevelser av pedagogiken.

Analysen visade att:

- Elever, föräldrar och lärare upplevde att det var positivt med en dyslexidiagnos och med en speciell klass för elever med dyslexi. Eleverna fick de stöd och den hjälp de behövde, och deras kunskaper blev rättvist bedömda.
- Elevernas och lärarnas beskrivningar av undervisningen överensstämde på flera punkter. Eleverna hade insikter om sina starka modaliteter och utnyttjade dessa, de hade en väl utvecklad metakognition som de använde i sitt lärande.
- I undervisningen var det viktigt att lärarna var lyhörda och flexibla, uttryckte både elever och lärare. Eleverna fick således inflytande över undervisningen och sin egen inläring.

Nyckelord: Dyslexi, specialklass, gymnasiet, intervjuer, enkäter, didaktik.

Abstract

Inderberg, Jorun. *The social-science program in upper secondary school for students with reading and writing- disabilities/ dyslexia*. Master program at Stockholm Institute of education Department of human development, learning and special education.

The social- science program in upper secondary school is a program based on theories of social science, history, philosophy, religion and other subjects. In regular classes teaching in different subjects is based on schoolbooks and written material. The students' knowledge is being checked through written tests or documentations. Learning just through texts becomes an obstacle, and teaching based on reading and writing creates difficulties for students with dyslexia.

In the upper secondary school where I work, the social-science program has a special class for students with dyslexia. Every year 16 students have been admitted to the class.

Together with the team of teachers, I have documented and evaluated the working process every year.

Using the documentation and the evaluation as a starting point, the purpose and aim of this study has been to describe the practical work in a special class for students diagnosed with dyslexia. Another purpose is to focus on experiences of the learning process, made by the students and the teachers in the classes, as well as the parents' reactions to the education.

My question is: Is there a special method teaching students with dyslexia?

In order to study this question I have interviewed four students and five teachers from the classes. I have also used quantitative inquiries in order to get the parents' reactions.

The qualitative analysis is based on the empiric material and describing both students' and teachers' thoughts about the education.

The analysis indicates that:

- Students, parents and teachers express a positive attitude towards the diagnoses and the fact that there is a special class for students with dyslexia. The students claim that they get the support they need, and that their knowledge is fairly assessed.
- The teachers' and students' view of the teaching and learning process correspond in many ways. The students have developed their individual reading style and strategies for learning.
- It is important that the teachers are sensitive and flexible in their ways of teaching, consequently the students have an influence on the teaching and are made responsible for their learning process.

Key words: dyslexia, a special class, upper secondary school, interviews, inquiries and education.

Förord

Inlärningssteorier

Barn lär sej se ryschlit möe
alldeles å sej själv
En fatter knappt hôlls dä går te
men en ser ju att saker sker
Plötschlit kan di läse å räckne
uttta att nôn vòxen vòrt mä
mä sinne metoder å åtgärdsprogram
hôlls i all sin dar ha di klare dä
Men – barna ha forstås allri fått höre
Hô invecklat utvecklade deras inläring ä
Ja tror dä beror på dä!

”Dä ä bare sôm dä ä” av Runa Sundh

Invecklad utvecklade är inläringen, skriver Runa Sundh, och det samma kan väl sägas om konsten att undervisa. Lärarrollen är mångfacetterad, för att hjälpa eleverna fram till kunskaper inom ett ämne krävs det otroligt mycket av undervisaren. Det handlar om att hantera många roller. Pedagogik är ett arbetsfält som innehåller psykologi, sociologi, fysik och biologi. Att pedagogen dessutom måste vara en person med empati och självinsikt för att utföra sitt jobb gör arbetet än mer komplext.

Inte alla barn lär sig läsa och räkna alldeles av sig själv och då krävs det att pedagogerna har kunskaper och förståelse för hur och vad eleverna behöver för att utvecklas.

Många av de eleverna jag möter i skolan har tappat sitt självförtroende som lärande personer. Skolan representerar för dem något de måste gå igenom, helst skulle de vilja göra något annat. Allt för många elever blir ”avintellektualiserade” i skolan, inte för att de saknar intellektuell kapacitet, men därför att de inte har lärt sig läsa tillräckligt bra. Elever med goda språkliga förutsättningar har lätt att tillgodogöra sig skolans undervisning och erövra goda kunskaper, medan elever med språkliga svårigheter riskerar att misslyckas.

Läsandets konst måste alla elever bli duktiga på, men kunskaper kan erövrats på många olika sätt, inte bara genom skriven text.

De lärarna jag intervjuade var osäkra på om deras undervisning innehöll något särskilt som var gynnsamt för dyslexieleverna. Men deras filosofier, ideologier och praktiska förfaranden var både speciella och genomtänkta visade det sig när intervjuerna kom på pränt.

Genom deras berättelser hoppas jag att denna uppsats visar hur elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan lyckas väl i skolan om de får det stöd och den hjälp de behöver.

Jag vill rikta ett varmt tack till alla kollegor som gör mitt dagliga arbete till en glädje. Genom er omsorg om andra, er kreativitet, humor och engagemang är arbetet med dyslexiklasserna en fantastisk utmaning. Tack också till rektor som tog initiativet till att starta dyslexiklasserna och som har arbetat för att ge eleverna en bra inlärmingsmiljö.

Min handledare Margareta Ahlström, vill jag tacka för det stöd du har gett mig och för allt du har lärt mig.

Vallentuna, maj 2003
Jorun Inderberg

INNEHÅLL

Sammanfattning
Abstract
Förord

INLEDNING 1

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING 3

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 4

- Skolans huvuduppgift 4
- Skolsvårigheter för elever med dyslexi 6
- Pedagogik 7
- Definitioner av dyslexi 11
- Datorer 12
- Stigmatisering –Integrering 13

METOD 15

- Undersökningsgrupper 15
- Datainsamlingsmetoder – Intervjuer och enkäter 16
- Bearbetning och analys 16
- Trovärdighet, noggrannhet och giltighet 17

**DYSLEXIKLASSERNAS UPPKOMST OCH
DOKUMENTATION AV ARBETET** 19

- En speciell klass för elever med dyslexi 19
- Dokumentation och utvärderingar 20
- Arbetslaget 20
- Utbildningar för lärarna 21
- Lärarnas förväntningar och observationer 21
- Lärarnas tankar om elever med dyslexi 21
- Läraryrollen 22
- Betyg 23
- Metodutveckling 23
- Datorer och hjälpmedel 24
- Föräldrasamarbete 25
- Elevernas erfarenheter 25

RESULTAT 27

- Elevernas tidigare skolerfarenheter 27
- Att söka till en speciell klass på gymnasiet 27
- Elevernas erfarenheter av arbetet i dyslexiklassen 28
- Speciella organisatoriska åtgärder, datorer och hemklassrum 29
- Elevernas syn på en bra pedagog 30
- Elevernas inlärningsstilar 30
- Betyg på lika villkor 31
- Svårigheter och positiva faktorer i arbetet i dyslexiklasserna 31
- Stigmatisering och speciell klass 32

Elevernas förväntningar på sig själva och sina möjligheter i dyslexiklassen	32
Om klassen inte fanns	32
Lärarna i dyslexiarbetslaget	32
Lärarnas erfarenheter av arbetet i dyslexiklasserna	33
Speciella organisatoriska åtgärder, datorer och hemklassrum	35
Betyg på lika villkor	36
Svårigheter och positiva faktorer i arbetet	37
Stigmatisering och speciell klass, förväntningar på eleverna	37
Sammanfattning av elevernas och lärarnas synpunkter, figur 1	39
Föräldraenkäten, våren 2000, tabell 1	40
Föräldraenkäten, våren 2003, tabell 2	41
DISKUSSION	43
Metod	43
Diagnosen och den speciella klassen	45
Elevernas och lärarnas syn på den speciella undervisningen	48
Den bärbara datorn i undervisningen	51
Rättvisa och betyg eller rättvisa betyg	52
Föräldrarnas syn på undervisningen	53
Avslutande kommentar	53
Reflektioner inför framtiden	54
Referenser	56
Bilaga	59

INLEDNING

Många är de elever jag möter i gymnasieskolan, som trots nioårig grundskola, har betydande svårigheter att läsa och förstå skriven text. På de mest triviala frågor jag ställt dem, om all dagliga saker och frågor som handlar om dem själva, får jag som svar - *Jag vet inte*. Jag har länge undrat över detta. Vad är det de inte vet? De tänker, men det verkar som att tanken inte får uttryckas. Vet de verkligen inte? Kan de kanske inte formulera sina tankar, eller vågar de inte formulera sina tankar av rädsla för att svara fel? Eller har de så liten självinsikt att de inte vet vad de tänker? Vad har hänt med dessa ungdomar? Har skolans sätt att stimulera språket och tanken genom läsandet tystat eleverna istället för att utveckla dem? Har det blivit en överlevnadsstrategi att hålla tyst - ett sätt att överleva - *Jag vet inte*?

Jag kommer nog att klara programmet – om hjälp och stöd i gymnasieskolan (Öquist & Carlson, 1997) var titeln på Skolverkets internrapport, som var en följd av flera undersökningar som visade att många elever hade svårt att klara de nationella programmen på gymnasiet. Syftet med undersökningen var att dels ge ökade kunskaper om elevernas svårigheter på olika program, dels att ta reda på hur skolor organiserade hjälpen och hur eleverna uppnådde målen. Skolpersonal i 46 gymnasieskolor svarade på enkäter, och elever och skolpersonal intervjuades.

Resultatet visade att det fanns fina skolplaner utarbetade för elever i behov av stöd, men dessa *... resursslukande papperstigrar...* (Öquist & Carlson, 1997, s. 46) blev sällan utvärderade. Skolplanerna var dessutom inte styrande och verksamma instrument för arbetet. Arbetet med kartläggning av elevers behov av stöd fokuserade främst på läs- och skrivsvårigheter. Vidare saknades helhetssyn på hjälpinsatser i skolorna och samarbete mellan lärare förekom i liten utsträckning. Lärares kunskaper om elever i behov av särskilt stöd var begränsade. De vanligaste stödinsatserna på skolorna var att sätta in en extra resurs, nivågruppering eller att erbjuda elever lägre studietakt.

Några av de intervjuade ungdomarna i rapporten hade under sin grundskoletid fått specialundervisning i någon form. De var medvetna om sina problem efter många års misslyckande.

Att under en lång tid, kanske nästan hela grundskoletiden, ha misslyckats med "skolkunskap" präglar givetvis ungdomar i negativ riktning./.../ En sak är säker – ingen elev har nått toppen av sin kapacitet. Det finns alltid utrymme att utvecklas och att lära (Öquist & Carlson, 1997, s. 51).

Resultaten visade också att även om eleverna hade misslyckats i grundskolan, var de mer motiverade att komma tillrätta med sina svårigheter i gymnasiet. Rapporten pekade på att skolans engagemang för ungdomar hade stor betydelse, speciellt för de elever som hade behov av särskilt stöd. Men specifika stödinsatser var inte tillräckligt, utan hela skolans miljö spelade en stor roll i skolans hjälp- och stödmönster. Skolmiljön skapades av organisationen, av undervisningens innehåll, metoder och av hur de vuxna förhöll sig till ungdomarna. Den avslutande reflexionen i rapporten var att gymnasiet hade en unik möjlighet att ge stöd till ungdomarna.

Insatser från skolans sida, även små sådana, kan därmed snabbt visa sig lönsamma. En vinnande strategi i detta läge kan vara att göra eleven själv till

en mer aktiv och ansvarstagande part i arbetet med att komma tillrätta med de egna svårigheterna (Öquist & Carlson, 1997, s. 54).

Som specialpedagog på en gymnasieskola är det min uppgift att arbeta för och med elever i behov av stöd. Skolan organiserar detta stöd på olika sätt och mina arbetsuppgifter handlar mycket om att göra analyser av svårigheterna på olika plan i organisationen. Varje år testas nya elevers läsförståelse. Syftet är att göra dem medvetna om vikten av goda läs- och skrivfärdigheter. Testerna är normerade och varje år har ungefär 25 % av eleverna hamnat under medelvärde på dessa tester. De har svårt att förstå vad de läser, vilket leder till att många elever får svårigheter i gymnasiet eftersom skolans främsta medel för kunskapsinhämtning och kunskapskontroll är genom det skrivna ordet.

För att stödja elever med grava läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som vill läsa samhällsvetenskapsprogrammet, har man på det gymnasium jag är verksam bildat en speciell klass. En av mina uppgifter har varit att leda arbetslaget för de lärare som undervisar i dyslexiklasserna.

Varje år tas 16 elever med diagnostiserad dyslexi in på programmet. Syftet med klasserna är att ge eleverna en likvärdig undervisning som alla andra elever på samma program. Eleverna läser programmet på samma tid, efter samma kursplaner och med samma möjlighet till likvärdiga resultat som andra elever.

När arbetet med eleverna i dyslexiklassen startade var det som att beträda ny mark. Frågorna vi ställde oss var många. Hur skulle vi organisera undervisningen? Vilka metoder skulle vara bra för elever med dyslexi? Var man en tillräckligt bra lärare för att lyckas med uppgiften? Hur undervisade man eleverna utan böcker? Kunde eleverna följa textremsan på videofilm? Hur väl kunde de uttrycka sig i skrift? Någon särskild utbildning om dyslexi hade inte lärarna och en viktig uppgift för oss blev att reflektera över det egna arbetet.

Myrberg (2001) skriver i sin rapport till skolverket om lärarkompetens och kompetensutveckling för lärare. Han skriver:

Den kompetensutveckling som erbjuds lärare när det gäller läs och skrivproblem har ofta sin tyngdpunkt i diagnostiska instrument och information om grundforskning kring läs- och skrivsvårigheter. De allra flesta forskare är överens om långsiktiga pedagogiska insatser är nödvändiga för att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter. Kunskaper om diagnostik är alltså inte tillräckligt för att hjälpa elever med problem. En ökad vikt vid pedagogisk metodik i kompetensutveckling för lärare är nödvändig. God pedagogisk metodik bygger på såväl forskning som praktiskt utvecklingsarbete och lärarerfarenhet. Det är alltså inte så att vi kan förvänta oss att forskningen skall erbjuda pedagogiska program. Forskningens roll är snarare att erbjuda grunder för att värdera tillgängliga pedagogiska program och vägleda utvecklingen av nya. (Myrberg, 2001, s. 62).

Jag vill i mitt arbete fokusera det Myrberg kallar det praktiska utvecklingsarbetet, det vill säga lärarnas och elevernas erfarenheter.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Det övergripande syftet med denna studie är att beskriva och belysa praktiskt utvecklingsarbete i en klass för elever med diagnostiserad dyslexi på samhällsvetenskapsprogrammet på gymnasiet. Ett annat syfte är att lyfta fram erfarenheter av lärandeprocessen gjorda av lärare och gymnasieelever i dyslexiklasser, tillika föräldrars uppfattning av sitt barns skolsituation.

Syftet är inte att se närmare på problemområdet dyslexi, eller metoder för läs- och skrivträning, utan fokus ligger på ämnesdidaktiken.

Följande frågeställningar vill jag belysa:

- Finns det en speciell dyslexipedagogik, och om det finns, hur ser den i så fall ut?
- Vilka metoder använder lärarna, hur planerar och implementerar de sin didaktik så att eleverna ges optimala möjligheter att lyckas med sina studier?
- Hur upplever eleverna undervisningen, och hur lär sig elever med dyslexi trots sina läs och skrivsvårigheter. På vilket sätt tar de till sig mängder av teoretiska kunskaper utan en automatiserad läsning och en väl utvecklad skrivförmåga?
- Hur upplever de inblandade, elever, föräldrar och lärare den hjälp eleverna får i en speciell klass för elever med dyslexi?

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Forskningen om dyslexi har sedan 80-talet ökat och är i dag tvärvetenskaplig även om den största delen av forskning om dyslexi har haft en kvantitativ och biologisk inriktning. Den sociala dimensionen av svårigheter inom läs och skriv har inte tagits upp, liksom att det dynamiska samspelet mellan funktionsnedsättningen, personen och omgivningen inte har studerats i lika hög grad. (Lundberg, 1999).

Den pedagogiska forskningen om dyslexi har sin tyngdpunkt i diagnostiska instrument och åtgärder vid läs- och skrivinlärning (Myrberg, 2001), den pedagogiska metodiken finns i ringa grad beskriven i forskningen.

Mitt arbete har sin utgångspunkt i Vygotskij teorier om hur tanke och språk utvecklas i interaktion med omgivningen. Vygotskij menade att skolan har en betydande roll för denna utveckling hos barn. Samspelet mellan lärare och elev har stor vikt för att utveckla elevernas tänkande (Vygotskij, 1999). Skolans främsta redskap för denna utvecklingsprocess är det skrivna ordet. Många barn lär sig inte läsa och skriva tillräckligt bra och har därför svårt att utnyttja dessa metoder som skall främja elevernas tankeutveckling.

Forskningen om dyslexi visar vilka problem som uppstår när man inte kan tillägna sig ord och begrepp genom den skrivna texten, och heller inte redogöra för sina tankar genom skriven text. Vilka följderna blir för elever med dyslexi har i första hand Lundberg och Höien undersökt. De har också studerat vad elever med läs- och skrivsvårigheter behöver för att utveckla sitt tänkande, vilken metodik och pedagogik som främjar elevernas läs- och skrivinlärning (Höien & Lundberg, 1999).

I den svenska skolan strävar man mot integrering och normalisering, vilket har betytt att stödinsatserna har satts in för att förebygga, specialundervisningen har samordnats med klassundervisningen för att undvika specialgrupper. Diagnostisering, stigmatisering, integrering är begrepp som har stor betydelse i debatten omkring elevers skolsvårigheter eller *Skolans elevsvårighet, inte elevens skolsvårighet* (Emanuelsson, 1996, s. 15).

Skolans huvuduppgift

Skollagen, gymnasieförordningen, läroplanen, den kommunala skolplanen, lokala planer är gymnasieskolans styrdokument. Andra faktorer som påverkar undervisningen är kommunens resurstilldelning, skolans sätt att organisera arbetet, lärarnas kompetens, lokaler och utrustning.

Skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och i samarbete med föräldrarna främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedborgare. (Skollagen, 1985:1100). I styrdokumentet talas det om att skolan skall överföra grundläggande värden, förmedla kunskaper och förbereda elever för att leva och verka i samhället. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder för att tillägna sig och använda nya kunskaper blir därför viktiga.

Skolan har ett speciellt ansvar för elever som behöver stöd och det står att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, undervisningen kan därför aldrig göras lika för alla (Lpf 94).

Skolans undervisning baserar sig i första hand på det skrivna ordet och man kan då fundera över hur likvärdig skolan blir för elever med dyslexi. Kursplanerna i svenska säger under kommentarer:

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

Vygotskijs teorier bildade grunden för läroplanens pedagogiska inriktning (SOU 1992:94). Vårt medvetande, människans tänkande, menade han, formas och förändras i ett intimt samspel med det samhälle och den kultur vi växer upp i. Språkets utveckling är beroende av kulturella faktorer i närmiljön och i samhället, det finns olika sätt att "skapa bilder av världen" som relaterar till barns uppväxtmiljöer och utbildningar. Språket är ett centralt redskap för att utveckla tänkande, att lära sig prata är att lära sig tänka. (Vygotskij, 1999)
Barns språkliga miljö blir väsentlig och skolans roll för att utveckla barns tänkande blir essentiell. Lärande är en förutsättning för utveckling, eftersom vårt inre tänkande är en återspeglning av det yttre samspel som vi är delaktiga i. Ett nyckelbegrepp för Vygotskij är *den nära utvecklingszonen*.

... avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivån eleven befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under den vuxnes ledning eller i samarbete mellan elever som kommit längre ("more capable peers") (Dysthe, 1996, s. 55).

Vygotskij betonar det sociala samspelets betydelse och menade att det är i tankeutbytet med den som förstår mer, som tänkandet utvecklas och den närmsta utvecklingszonen utnyttjas. I denna processen menar Dysthe (1996) att om eleven lämnas till sig själv, kommer utvecklingen och inlärningen att avstanna eller försenas.

Språket är ett kommunikationsmedel mellan människor, där språk, ordets yttre sida, och tanke, det vill säga ordets inre mening förmedlades. Men människan kommunicerar inte enbart när hon är i samspel med andra utan även när hon är ensam i dialog med sitt medvetande.

Språkets struktur representerar inte bara en enkel avspeglning av tankens struktur. Språket tjänar inte som ett uttryck för en färdig tanke. En tanke som omsätts i ett språk, omstruktureras och förändras. Vygotskij menar att tanken inte uttrycks i ordet, *den förlöper i ordet*. En viktig fråga för tänkande och språk är också förbindelsen mellan det intellektuella och det affektiva.

... varje idé innehåller en affektiv relation till verkligheten som idén refererar till (Vygotskij, 1999, s.10).

Barnet är en social varelse och språket fyller en social funktion där man genom dialog med andra lär känna sig själv och sin omvärld.

Begreppsutvecklingen handlar om hur ordens betydelse utvecklas i förhållandet till olika föremål i omgivningen. Undervisning handlar om att elevers erfarenheter skall konfronteras

med vetenskapliga begrepp. Varje lärare blir på så vis en lärare i språk där varje ämne har sin begreppsvärld. I den närmaste utvecklingszonen kan läraren således leda eleven fram från ett vardagstänkande till ett vetenskapligt tänkande.

Läraren kan befrämja lärandet genom att skapa utvecklande situationer som svarar mot barnets nivå i utvecklingen. Att utgå från elevernas starka sidor, i stället för att försöka kompensera deras tillkortakommanden skulle öka elevernas självförtroende och deras lärande (Madsén, 1999).

Skolsvårigheter för elever med dyslexi

Bristande läs- och skrivförmåga får konsekvenser för undervisningen i alla ämnen i skolan och för elevernas sociala och känslomässiga utveckling både i skolan och senare i livet. En människas styrka och svaghet hänger samman med det fantastiska redskap som utgörs av språket och ordet. (Sellgren & Johansson, 1995, s. 136).

Författarna menar att dagens samhälle förutsätter goda språkfärdigheter hos alla människor, men deras undersökning visade att elever med läs och skrivsvårigheter hade svårt att tillägna sig kunskaper genom den traditionella undervisningen de fick. Undervisningen var ganska likartad oavsett vilka elever som fanns i klassen och den baserade sig på läroboken, arbetsboken och prov. Lärares språk var dessutom avgörande för vad eleverna kunde lära sig. Eleverna utvecklades inte så som förväntats, dålig begreppsbyggnad ledde till svårigheter att uttrycka sig muntligt och skriftligt.

Skolans undervisning är uppbyggd kring föreställningen att den verkliga kunskapen finns i skrifterna, och läsningen blir därför det huvudsakliga medlet för all inläring.

...att lära för livet är det långsiktiga ideologiska målet. Men det kortsiktiga pragmatiska målet är att lära för skolan. De kunskaper som ingår i kursplanerna ska man på egen hand och skriftligt kunna redovisa för att visa att man kan det man ska kunna (Wellros & Wellros, 1995, s. 98).

Alla barn lär sig tala, även det döva barnet lär sig teckenspråk i sitt umgänge med andra som tecknar. Att läsa och skriva är en kulturell artefakt som har tillkommit relativt sent i vår historia. Läs och skrivkunnet anses ingå som en del i alla vuxna människors kompetens. Men inte alla uppnår denna kompetens trots normala förståndsgåvor och undervisning. Att inte lära sig bokstäverna i takt med sina medelever blir en traumatisk upplevelse för många, misslyckandet sänker motivationen och inställningen till böcker och läsning blir negativ (von Euler, 1995).

Dåliga läsare jämfört med goda tenderar att ha sämre självförtroende, sämre kontaktförmåga, sämre uthållighet, sämre koncentrationsförmåga och flera nervösa symptom än goda läsare. Flera studier visar att det finns ett samband mellan elevers läs- och skrivkompetens och deras självbild (Svensson & Fältdt, 1995).

Den tid som barnet tillbringar i skolan utgör en mycket stor del av barnets totala utveckling, och de erfarenheter av framgång, misslyckande, tillit, misstro som barnet får i skolan, kommer att spela en stor roll under tonårsperioden och i vuxen ålder.

Alltför ofta råder en diskrepans mellan å ena sidan den egna förmågan och å andra sidan omgivningens krav. Viktigt är att hörsamma de barn som förmedlar

att skolan sysslar i huvudsak med ting som går ut på att man skall lära sig läsa och skriva. Jag kan varken läsa eller skriva. Skolan är i huvudsak inget för mig (Jacobsson & Lundberg, 1995, s. 122).

Att utsättas för belastningar som konkurrens, motgångar och avvísningar under sin uppväxttid kan utlösa problembeteende (Ogden, 1991). Skolans påverkan på eleverna kan leda till ångest och aggression. Under vissa utvecklingsperioder är eleverna speciellt sårbara när det gäller situationsbetingade belastningar. Puberteten kan för många vara en labil period då de unga kan vara känsliga för prestationskrav och avvísningar.

När Ogden belyser problemutveckling och påverkansfaktorer som kan finnas i skolmiljön skriver han att skolan ofta har en okänslighet för barnets individuella behov. Förväntningarna är inte anpassade till elevernas förutsättningar och kompetens, lärostoffet saknar relevans och eleverna ges för lite förstärkning/belöning för positivt beteende.

Skolan kan öka elevens misslyckande genom stark ämnesinriktning, genom lärarnas vantrivsel därför att egen rollförväntning dåligt stämmer med den verklighet de arbetar i och genom mager vuxentäthet och prioritering av utrustning hellre än människor. För stora klasser kan verka stagnerande på de duktiga eleverna och destruktivt på de prestationsängsliga.

Andra faktorer som verkar negativt är skolans betygssystem som är konstruerat så att en del elever blir förlorare. Ogden understryker att det inte finns enkla förklaringar till varför elever får svårigheter i skolan, men han menar att både forskning och erfarenheter tyder på att det är mängden olämpliga miljö- och individkonstellationer som är utslagsgivande.

För elever med läs- och skrivsvårigheter blir funktionshindret ett verkligt handikapp när det konfronteras med övermäktiga krav från omgivningen. Den skriftspråkliga skolkulturen skapar inte bara problem för ungdomar i skolan, men har konsekvenser senare i studier och även i yrkesliv.

Läsning, skrivning och räkning i arbetet är tydligt relaterat till läsförmågan. Bland de unga i arbetslivet som läser sämst är det endast sex procent som läser, skriver och räknar var vecka jämfört med 25 % bland de bästa unga läsarna. Unga människor med låg läsförmåga undviker eller sorteras bort från läskrävande (och lästränande) uppgifter i utbildning och arbetslivet. Den förmåga de lyckas uppnå när de lämnar skolan avtar snabbt till följd av bristande träning (Myrberg, 2001, s. 10).

Pedagogik

Svårigheter att läsa och skriva är ett av de allvarligaste handikapp som kan drabba en ung människa som växer upp i dagens samhälle med dess höga och snabbt växande krav på skriftspråklig kompetens, skrev Svenska dyslexistiftelsen när dyslexikampanjen inleddes 1996-97.

Skolan har ett stort ansvar för att alla barn utvecklar sin läs- och skriv- och tankeförmåga. Det finns ett antal barn som har svårt att lära sig läsa och skriva på ett tillfredsställande sätt även om de får bra undervisning. För dem är kompensatoriska insatser nödvändiga, särskilda hjälpmedel som talböcker och datorstöd och dessutom intensiv och varaktig kompensatorisk pedagogik, där man utgår från barnens starka sidor, deras olika intelligenser och olika inlärningsstilar. (Gardner, 1983) (Boström & Wallenberg, 1997)

Läsförståelse är mer än läskunnighet, skriver Hans Bergström (DN, 1996) i en ledare där han hänvisar till den Norska maktutredningen, som säger att vi i Norden riskerar att gå mot en ny sorts klasskillnad mellan tolkningsrika och tolkningsfattiga människor, det vill säga de

människor som är duktiga läsare och de som är dåliga läsare. Läsförmåga är inte något man tillägnar sig bara i skolan, det är något som måste uppdateras ständigt, det är ett starkt sambandet mellan läsvanor och läskompetens.

Läsundervisning av barn handlar om meningsskapande arbete, om innehållet i undervisningen och hur kommunikationsprocessen är, inte bara om att effektivisera den tekniska delen av läsandet (Lundberg, 1999). Chansen att elever med dyslexi skall utveckla strategier för hur man kan undvika läsning och skrivning är stor om inte den fysiska och psykiska miljön är bra. I en-till-en undervisning kan man uppnå en effektiv miljö, där elevens engagemang och uppmärksamhet är på topp. Elever med dyslexi har ofta misslyckats och de behöver mänskligt stöd, mycket uppmuntran, tillit och bekräftelse.

Det är i det personliga mötet med en annan människa som nya vägar för utvecklingen kan öppnas - "den personliga närvarans magi" som läkaren och psykoanalytikern Clarens Crafoord tydliggör så fint (Lundberg, 1999).

Elevens tillit till sin egen förmåga och bilden av att vara kapabel att lära är viktigt för elever med dyslexi.

Elever med dyslexi behöver mer än andra tidigt få erfara att de är på väg att bemästra något som de inte kunde förut, de behöver uppleva känslan av kompetens, de behöver erfara att texten har ett personligt intresse för dem, de behöver känna vilja att gå in i texten, identifiera sig med gestalter och bäras fram av föreställningen att jag har något att komma med (Lundberg, 1999).

Kunskaperna om det egna lärandet och insikten om det egna tänkandet, självförtroendet och ansvaret för inlärningsprocesserna kallas metakognition.

Traditionellt har didaktiken fokuserat på innehållet i och metoden för det som skall läras, men forskningen idag handlar mer om att se på vad och hur eleven gör för att lära sig. Inläringen bestäms av ett samspel mellan elevens egenskaper, uppgiftens art, egenskaper i det material som skall läras in och de inlärningsaktiviteter som eleven utvecklar. Metakognitiva färdigheter innebär en slags medvetenhet om den egna inläringen, att t.ex. veta när man förstår och inte förstår, så att man kan utveckla alternativa strategier. Det handlar om att utveckla elevernas förståelse genom att reflektera över vad de lär sig och hur de kan använda sina kunskaper, hur de tänker om innehåll, struktur och lärande.

Inom PBL, problembaserad lärande, tar man fasta på detta. Man anser att läraren inte skall lära ut men skapa förutsättningar för inläring. En professionell lärare skall kunna formulera huvudmålet, som anses vara elevens tänkande, ge konkreta redskap för detta, formulera delmål och utvärdera progression och måluppfyllelse (Linqvist & Hylltgren, 1995).

Elever med inlärningssvårigheter är ofta inaktiva inlärare, som håller fast vid ett och samma arbetssätt, de ställer inte aktivt frågor eller försöker relatera det nya materialet till det de redan vet (Höien & Lundberg, 1999).

... metakognitiva processer blir först aktuella när det uppstår problem. Det första metakognitiva problemet gäller alltså att veta när man förstår och när man inte förstår. Nästa steg är att välja kognitiva strategier för att lösa förståelseproblemet och nå målet för läsningen. Strategisk läsning kostar tid och ansträngning. Läsaren måste få rimligt utbyte i förhållandet till de resurser som sätts in (Höien & Lundberg, 1999, s. 166).

Svaga läsare visar inga tecken till att försöka relatera det lästa till tidigare kunskap eller tillgänglig information till exempel bilder. Snarare har de en tendens att på ett mekaniskt sätt bara läsa om texten, de värderar inte textens svårighetsgrad eller anpassar lästiden och lässättet till texten.

Efter många år av ständigt misslyckande lär sig eleverna att de egna erfarenheterna, det egna omdömet saknar total relevans i skolan. En rimlig hypotes är att metakognition och självbild har ett nära samband och kommer på ett karakteristiskt sätt till uttryck i läsningen och skrivningen, menar Lundberg (1999). I allt pedagogiskt arbete gäller ett antal grundläggande och kanske självklara principer, t.ex. att individualisera, att skapa motivation, att knyta an till elevens förutsättningar och erfarenheter, att vara åskådlig och att stimulera till självverksamhet.

I skolans arbete och i samhället ser vi hur viktigt läsförmågan är och man kan bara bli en bättre läsare genom att läsa och en skrivande person genom att skriva. Dyslexielever, som andra elever, ansvarar för sin egen utveckling. Vad vuxna kan göra är att skapa villkor för unga människor att utvecklas och lära sig. Ju större insikt man har om villkoren för utveckling, desto bättre är chansen att ge positiv hjälp och vägledning.

För elever med dyslexi är det av stor betydelse att det görs en korrekt problembeskrivning för att finna verkningsfulla pedagogiska insatser (Myrberg, 2001, s. 9).

Det är viktigt att läraren ger rikligt med feedback till eleverna och kontinuerligt följer upp elevernas resultat. Undervisningen skall bedrivas så att eleverna gradvis utvecklas mot mer självständiga arbetssätt, där deras metakognitiva förmåga, förmågan att själv planera sitt arbete, finna strategier för att hantera inlärningsproblemen, och själv bedöma sitt arbetsresultat.

Höien och Lundberg (1999) tar fram allmänna faktorer som de menar att dyslektiker har nytta av i undervisningen, och då speciellt i läsinläringen:

Tidig identifiering och tidig hjälp
Fonologiskt grundarbete
Direkt undervisning
Multisensorisk undervisning
Behärskande, överinläring och automatisering
God inlärmingsmiljö

Många av dessa faktorer kan appliceras på vanlig undervisning, det handlar inte bara om läsinläringen.

Författarna pekar på att flera undersökningar visar att tidsanvändningen är av kritisk betydelse för att elever med dyslexi skall lära sig. I hög grad verkar det som att dyslektiska elever använder tiden ineffektivt, med långa perioder av improduktiv väntan på hjälp. Dyslektiska elever behöver mycket direkt vägledning och mycket tid för sin inläring.

I ett vanligt klassrum sker progressionen i undervisningen utifrån genomsnittselevens prestationsnivå, läraren går vidare när han tycker de flesta har nått en rimlig behärskningsnivå. De flesta elever har då också med sig en viss överinläring av ett moment, något som gör att de har kunskaper att bygga på i den fortsatta inläringen. Detta gäller inte för elever med dyslexi, inom de ämnen som kräver skriftspråk. Här kommer de tillkorta bland annat för att de aldrig får chansen att nå en behärskningsnivå. De glömmer sina förvärvade

färdigheter lättare än kamraterna och går in på de nya med dåliga förutsättningar (Höien och Lundberg, 1999).

Innan det kan bli en lärande process måste vissa faktorer vara uppfyllda, trygghet är första kravet för att någon skall lyckas. Vygotskij talar om hur tanke och affekt hör ihop. Varma, personliga relationer mellan elev och lärare ökar inläringen. När eleven upplever läraren som en person som bryr sig, som visar tillit och värme, ökar möjligheten för utveckling och inläring.

Multisensorisk stimulering handlar om metoder som bygger på interaktionen mellan auditiva, visuella, kinestetiska och taktila modaliteter. Tanken bakom teknikerna är att man skall kompensera för svagheter vid auditiva eller visuella modaliteter genom undervisning via andra modaliteter (Höien & Lundberg, 1999).

Många dyslektiker har en kognitiv stil och kognitiva förutsättningar som kan ha speciella fördelar. Myrberg (2001) refererar till tidigare forskning som säger att många dyslektiker kan ha speciellt starka sidor när det gäller visuella och spatials förmågor, och det kan vara orsaken till speciella förmågor inom matematik, naturvetenskap, teknik och datavetenskap. Modern informationsteknik har visuella och grafiska inslag som gör att personer med sådana förmågor kan uppfatta mönster och tredimensionella figurer. Många dyslektiker har ett gott minne när det gäller färger och har förmåga att använda alla sina sinnen för att lära och för att lösa problem.

Den lilla gruppens betydelse diskuteras ofta bland lärare som ser det som självklart att gruppstorleken har betydelse för undervisningen. Lärare berättar att det är lättare att individualisera undervisningen, kontakten mellan läraren och den enskilde eleven ökar och kvaliteten i undervisningen förbättrades. Elevens prestationer, utveckling och behov uppmärksammas mer direkt av läraren. Innehållet i undervisningen blir mer varierad, det kompletterades med extra material och extra uppgifter för barn som behöver det, eftersom grundstoffet kan gås igenom snabbare i mindre grupper. Elevernas självförtroende ökar, läraren har mer tilltro till sin kompetens och relationerna mellan eleverna förbättras i grupper med högst 25 elever, visar forskning som bygger bara på lärares erfarenheter (Carlsson, Pramling & Kärrby, 2001).

Myrberg (2001) hänvisar till flera amerikanska studier som visar att en minskning av antalet elever i klassen inte har någon långvarig effekt på läsförmågan, endast en av studierna fann någon positiv effekt på elevernas läs- och skrivförmåga.

I en av de amerikanska studierna som Myrberg refererar till, hade man haft små grupper på 13-17 barn eller 22-26 barn som blev testade på läs- skriv och räknefärdigheter. Barnen från de små klasserna visade genomsnittlig bättre resultat på testerna än barnen från de stora klasserna, även om variationen mellan grupperna var stor. Barn från socioekonomiska svaga hemförhållanden och barn med särskilda behov var de som hade störst fördel av att ha deltagit i mindre grupp. Myrberg konkluderar med att barn i behov av särskilt stöd har mest att vinna på att delta i undervisning i mindre grupp. När det gäller läs- och skrivinläring ökade prestationerna för varje elev som klassen minskade, från 30 ner till 15, medan det i matematik inte blev några märkbara effekter förrän elevantalet sjönk under 25. Andra resultat Myrberg redovisar, av Blackford (2000), är att om gruppen minskar från 25 till 15 elever, så tjänar en svag elev ett år av inläring, medan en "normal" elev tjänar 5 månader.

Myrberg (2001) menar dock att de mest verkningsfulla faktorerna i ett framgångsrikt klassrum är där lärare och elever samverkar, har gemensamma mål och där eleverna arbetar med många kamrater i klassen.

Definitioner av dyslexi

I sin forskningsöversikt ser Myrberg (2001) på olika definitioner av dyslexi sett från olika perspektiv. Med det relativa handikappbegreppet som utgångspunkt menar han att läs- och skrivsvårigheter uppstår när förmågan inte längre svarar mot de yttre kraven, vilka kan se olika ut från situation till situation och från tid till tid.

En annan definition lyder:

Dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd, som, trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs och skrivsvårigheter (Gillberg & Ödman, 1994, s.16).

Höien och Lundberg (1999) menar att dyslexi beror på gener och miljö som leder till neurologiska avvikelser som skapar ett primärt grundproblem: svaghet i det fonologiska systemet. Detta ger symptom som svårigheter med ordavkodning och rättskrivning som i sin tur påverkar läsförståelse, matematik, personens självbild, socio-emotionell anpassning och ögonrörelser.

Läsförmågan innefattar avkodning och förståelse av text. Dyslexi är inte ett sjukdomstillstånd eller en sjuklig biologisk avvikelse. Dyslexi betyder direkt översatt från latin ”dålig läsning”. Den kritiska faktorn för att utveckla läsfärdighet är fonologiskt medvetande. De barn som har otillräckligt utvecklad fonologisk förmåga kommer att uppvisa långsam, osäker läsning. De utmärkande dragen i dyslexi är ej automatiserad, långsam, mödosam och hackig läsning skriver Höien och Lundbergs (1999), definition lyder:

Dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråket, orsakad av en svaghet i det fonologiska systemet (Höien & Lundberg , 1999, s. 38).

De menar att man utifrån den definitionen kan finna dyslektiker på alla intelligensnivåer och med olika former för dyslexi.

Madison (1992) försöker göra en funktionsanalys av auditiv och visuell dyslexi där

- auditiv dyslexi innebär försenad talutveckling, svagt auditivt minne, svag auditiv urskiljningsförmåga, artikulationsproblem, magert ordförråd, hämrad begreppsutveckling, fel uttalade ord = stavfel, svag språkrytmisk känsla, emotionella problem.
- visuell dyslexi, är svårigheter med förväxlingar av bokstäver och siffror, reversaler, teckendefekter, svårigheter med formler, algebra, fonetiskt skrivsätt, svårigheter med stavelsegränser, sammansatta ord, låg läshastighet, fel på småord och ändelser, emotionella problem.

De emotionella svårigheterna kan i sin tur leda till ångest, koncentrationsproblem, aggressivitet, resignation, bristande självförtroende och talångslan.

Det går inte heller att finna homogena grupper av elever med dyslexi, då det finns stora individuella skillnader.

Läsförståelse är för dyslektiker, en mödosam och energikrävande process där avkodningen lägger beslag på all energi, *det är som att cykla i motvind* (Höien & Lundberg, 1999, s. 264).

Läsförståelse är en aktiv, konstruktiv process, ett samspel mellan läsare och text. Om läsaren saknar relevanta förkunskaper eller förförståelse blir mötet misslyckat, oavsett hur bra avkodningen fungerar (Höien & Lundberg 1992, s. 133).

Att ha en bra läsförståelse är en springande punkt när man skall studera på ett teoretiskt program som samhällsvetenskapsprogrammet är, och för många elever med dyslexi också en orsak till att man väljer bort det programmet. För de elever som väljer programmet blir det viktigt att utveckla sin läsning, men de måste också få möjligheter att inhämta kunskaper på andra sätt och med andra metoder än genom läsning och skriftlig redovisning.

Datorer

Läroplanen har inga formuleringar kring datorernas användning och påverkan på undervisning och lärande. Dagens informationsflöde är enormt och hur man förhåller sig till all information är en viktig kunskap för våra elever. Lika viktigt som basfärdigheterna läsa, skriva, räkna, blir de åtta S:en, det vill säga att söka, samla, sålla, sovra, sortera, strukturera, systematisera och sammanställa, skriver KK-stiftelsen i en av sina tidningar (Rask, 2000). Information och faktakunskaper finns tillgängligt på nätet, men det blir inga användbara kunskaper förrän elever kan dra slutsatser och koppla dessa till egna referenser och erfarenheter.

Skolorna kanske skall koncentrera sig mindre på att få barn att lära sig sådant som de behöver minnas, eftersom datorer och böcker klarar av att minnas åt dem./.../Ser man till undersökningar som belyst hur arbetssätten i skolan nyttjas, visar det sig att upplägg där eleverna betraktas som kunskapskonsumenter har fortsatt att dominera under de senaste årtiondena i skolan. Att eleverna i skolan får producera kunskap hör fortfarande till de mer sällsynta sätten att arbeta i skolan (Ekholm, 1999).

Flera forskare menar att uppslagsverk på CD-rom, Internet och så vidare kommer att tvinga fram en annan syn på kunskap och på lärarrollen, ingen lärare kommer i den nya skolan att känna till allt det eleverna arbetar med (Lundgren & Ohlis, 1995).

Datorer ökar kravet på god läsfärdighet och läsförståelse, för elever med dyslexi blir frågan därför om situationen kommer att förvärras genom det växande utbudet av skriven text.

Lindström (1997) menar att dagens internationalisering kanske kan bli till hjälp.

Språkbarriärerna mellan människor måste kringgås och på så sätt kan bildinformationen komma att öka, informationsteknologin kan bli till stor hjälp med dess möjligheter till pluralism och individualisering av informationsöverföring (Lindström, 1997).

Datorn som kompensatoriskt hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter är ett nytt forskningsområde. I en nyutkommen bok av Föhrer och Magnusson (2003) tar de bland annat upp vad en bärbar dator kan betyda som studiehjälpmedel. Författarna redovisar tidigare forskning och egna studier. Datatekniken är för många elever motiverande, dels ger dataprogram för elever med läs- och skrivproblem kontinuerlig feedback på elevernas läsning och skrivning, dels ger datorer också möjligheter till alternativa presentationsformer av text, visuellt, auditivt eller i båda modaliteterna samtidigt. Datorn underlättar vid motoriska svårigheter och stavningsprogram kan vara till stor hjälp. Forskningsresultat visar att elevernas framställning av texter förbättrades, stavningen blir något bättre. Datorn är ett hjälpmedel för läsning, för anteckningar, skriftliga redovisningar och organisation av

skolarbetet. Datorn är också ett medel för att göra eleverna till mer aktiva inlärare genom att de söker kunskaper, sammanställer och bearbetar information. Författarna rekommenderar utifrån sina undersökningar att elever med inlärningssvårigheter bör ha en bärbar dator. Den fria tillgången till datorn är av vikt då eleverna behöver hjälpmedlet dygnet runt, ett hjälpmedel är dessutom personligt, det kan inte delas av flera. Eleverna måste också vara motiverade för att utnyttja hjälpmedlet:

För att övergå till datorbaserade lösningar måste eleven inse att det finns ett problem, som behöver lösas, och att en datorbaserad strategi kan vara lösningen (Föhrer & Magnusson, 2003, s.123).

Elevens metakognition är viktig för att han/hon skall lyckas med att använda datorn i sina studier. Det är inte bara en fråga om att få tillgång till tekniken och att tekniskt lära sig använda den, eleverna måste också lära sig använda datorn i ett meningsfullt sammanhang.

Stigmatisering –Integrering

Det skrivna ordet har hög status i vårt samhälle, detta gör att svårigheter med att läsa och skriva blir mer stigmatiserande än andra funktionsnedsättningar. God läs- och skrivkunnskap värderas högt och dessutom ser man det som ett normalt beteende, har man inte dessa färdigheter riskerar man att bedömas som dum och bemöts sedan som mindre vetande. Det beror inte på illvilja eller okunnighet, det är en logisk följd av den starka värderingen som är förknippad med skriftspråkighet i samhället, menar Wellros och Wellros(1995).

I en klass läggs undervisningen på genomsnittselevens, ”den normala elevens” nivå, och läraren anpassar undervisningen därefter (Haug, 1999). Många elever har svårt att anpassa sig till denna undervisning, de passar inte in i den vanliga klassen, de lär sig inte i den takt skolan kräver, de stökar och stör, de lär sig inte det skolan begär. De som avviker, upptar alla som är med i den pedagogiska diskussionen (Börjesson, 1999). Börjesson menar att synen på integration och diagnostisering i skolan har ändrat sig över åren, förr fanns det mycket motstånd mot att diagnostisera medan det idag är andra attityder.

Våra styrdokument förespråkar att man skall se till den enskilde individens speciella förmågor. Det handlar om att tillrättalägga undervisningen för den enskilda individens egenart, rätta inlärningstakten efter hans/hennes unika förmåga och mognad (Helldin, 2002). En diagnos blir ett sätt att hitta elevens svårigheter. Ordet diagnos betyder ”genom kunskap”. Ordet förknippas oftast med medicin och psykologi, skolan har för dessa vetenskaper blivit en arena att utforska sina egna hypoteser och diagnoser, menar Helldin, och pedagogiken har sedan anammat denna ”medikalisering”. Han menar att elevens problem, så som dyslexi, oftast analyseras utifrån de neuropsykologiska perspektiven och att problemet ensidigt läggs hos eleven, analysen blir snävt individfokuserat, det holistiska perspektivet, miljöns påverkan försvinner. Förklaringsmodellerna för elevens skolsvårigheter är många och en allt för kritisk hållning till medicinsk diagnostisering kan lätt leda till att de psykosociala problemens betydelse överbetonas och att faktiska inlärningssvårigheter därmed inte blir synliga (Föhrer, 2001).

Solvang (1999) menar att medicinska diagnoser har både positiva och negativa konsekvenser. Positivt är att eleven slipper stigmatisering som lat eller dum, svårigheterna beskrivs inte som ett socialt problem där eleven eller familjen skuldbeläggs och diagnosen medför ökade rättigheter till stöd i skolan. En negativ konsekvens är avvikarrollen, eleven blir den som kan hjälpas eller omplaceras, beroende av experternas bedömning. De yttre miljöfaktorerna som påverkar elevens möjligheter kan man lätt bortse från.

Solvang tar upp stämplingsteorin, *diagnosens potential till självuppfyllande profetia* (Solvang, 1999, s 25) som en negativ aspekt. Stämplingsteorin, vars upphovsman var Goffman, hävdar att man blir som ”samtalet betecknar”. Den primära avvikelserna, något som går emot det rådande i samhället, befästs stegvis hos individen och integreras till sist. Stigmatiserande kan det också vara att alltid känna att man inte kan klara sitt skolarbete lika snabbt och enkelt som sina medelever, det är lätt att stämpla sig själv i samspel med andra, som lat och dum, eller ”svag”, som är den rådande beskrivningen i pedagogisk terminologi om man ser till praxis. En diagnos är aldrig stigmatiserande i sig, men den kan bli om omgivningen genom sin negativa attityd får barnet att känna att det inte duger (Rasmussen, 2000).

Samhällets inställning till diagnoser har ändrat sig och det finns en större tolerans till att utreda och diagnostisera mänskliga olikheter, för att följa upp dessa med speciella undervisningsklasser och internatskolor (Börjesson, 1999). En förklaring kan vara att en diagnos kanske inte längre är det samma som att vara annorlunda, man är inte längre ”omyndigförklarad”, idag handlar det kanske inte om fysiska övergrepp och stigmatisering. Den gamla tidens skam med att vara placerad i en speciell klass diskuteras inte längre, därför att individens självbestämmande och medborgerliga status inte försämras lika mycket som tidigare genom sådana åtgärder.

En elev med ett funktionshinder kan vara lika isolerad och eller segregerad i en vanlig grupp som i en segregerad eller särskild undervisningsgrupp om eleven inte har möjligheter att delta i meningsfulla arbetsuppgifter. För att uppnå detta måste eleven få sina behov tillgodosedda utifrån sina egna förutsättningar (Emanuelsson, 1996).

METOD

Som bakgrund för arbetet ligger de dokumentationer och utvärderingar arbetslaget har skrivit varje år. Tillsammans med elever, föräldrar och kollegor har jag bedrivit en form av aktionsforskning. Den praxisorienterade ansatsen (Mattsson, 2001) innebär en redovisning av det praktiska utvecklingsarbetet och de erfarenheter arbetslaget har samlat på sig under sex år. För att se närmare på vad detta utvecklingsarbete betyder och hur erfarenheterna har påverkat arbetet har jag intervjuat elever och lärare för att ta reda på hur de upplever undervisningen i dyslexiklasserna. Jag har också genom enkäter fått föräldrarnas åsikter och synpunkter på arbetet i dyslexiklasserna.

Jag har också tagit intryck av fenomenografisk forskning. Fenomenografins filosofi baserar sig på att tänkande, inläring, kunskapsbildning och språkutveckling är en förändring i relationen mellan människan och hennes omvärld. Fenomenografen intresserar sig för variationer i uppfattningar och tar sin utgångspunkt i hur människan uppfattar en företeelse. Människans livsvärden bestäms i den värld människan är i. Erfarenhetsbegrepp som används är hur man uppfattar, förnimmer och inhämtar kunskaper om eller får kännedom om något. Vad- och hur- aspekten, är i fenomenografen ömsesidigt beroende av varandra, vad är en förutsättning för den innebörd som ligger till grund för uppfattningen, hur- aspekten. (Alexandersson, 1994) Fenomenografen kan enkelt uttryckt *beskriva det som visar sig* (Alexandersson, 1994, s.112) och huvudsyftet med forskningsansatsen är att skildra hur fenomen uppfattas av de berörda. I min studie är "fenomenet" en speciell klass för elever med dyslexi.

Undersökningsgrupper

De fem lärarna som intervjuades hade från nio till 36 års erfarenhet av undervisning. Några hade börjat sin lärarkarriär på högstadiet, en lärare hade haft andra uppdrag i andra gymnasier, alla hade arbetet på detta gymnasium i flera år. En lärare hade undervisat i dyslexiklasserna sedan starten, de andra hade varit med i arbetslaget i fyra eller fem år. De hade olika ämnen, svenska, historia, engelska, förstärkningskursen i svenska, naturkunskap, geografi, religion och samhällskunskap. Jag valde att intervjua lärare som hade varit med i arbetet en längre tid och som hade ett speciellt intresse för pedagogik och didaktik.

Bland eleverna valde jag ut två pojkar och två flickor. Pojkarna går andra året på gymnasiet, de kommer från olika grundskolor och olika kommuner. En flicka gick ut våren 02 och en flicka är student i år. Den sistnämnda började på gymnasiet i en vanlig klass på samhällsvetenskapsprogrammet, men gick över till dyslexiklassen efter några månader. Jag valde ut elever som jag visste kunde beskriva sin studiesituation och reflektera över dyslexi, stigmatisering, undervisning och inläring.

Våren 2000 genomfördes en enkätundersökning för att ta reda på föräldrarnas åsikter om dyslexiklasserna. Enkäten skickades ut till 36 familjer som hade barn i de tre klasserna, årskurs ett, två och tre. Eleverna hade börjat i dyslexiklasserna hösten 97, 98, 99. 27 personer svarade på enkäten, dvs. 75 %. Enkäten var anonym.

Samma enkät skickades ut i mars 2003 till samtliga vårdnadshavare. 41 enkäter skickades ut och 35 besvarade enkäten, 85%. De föräldrarna hade barn som började på gymnasiet hösten 00, 01 och 02. Samtliga vårdnadshavare som har haft barn i dyslexiklasserna dessa sex år, har således haft möjlighet att utvärdera verksamheten.

Datinsamlingsmetoder – Intervju och enkäter

Jag har valt att göra kvalitativa intervjuer. De har haft formen av ett samtal då jag har sökt det specifika i de intervjuades uppfattning av pedagogiken. Jag har använt frågor eller ”rubriker”, (Bilaga) för att få deras berättelse om arbetet och för att tränga ned i frågorna har jag tagit fasta på vissa begrepp som de intervjuade har använt. Jag har gått från helhet till detaljer för att försöka fånga den tysta kunskapen de sitter inne med.

Jag har utgått från Grinders och Bandlers superfrågor, Metamodellen, (NLP, Praktitioner Program), (O’Connor och Seymour, 1994) som handlar om att gå från det generella till det specifika. I frågorna har jag försökt belysa vad som är specifikt, på vilket sätt det är specifikt, hur det specifika är jämfört med annat och vad skulle hända om det specifika försvann.

Intervjuerna blev på så vis semistrukturerade (Descombe, 2000). Jag ville att de intervjuade skulle använda egna ord och utveckla sina tankar och upplevelser med en förhoppning om att jag skulle upptäcka olika aspekter i dessa komplexa frågor.

Huvudsyftet med intervjun var att samla in empirisk information om undervisningen utifrån elevernas och lärarnas reflexioner. Syfte var att

...erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening (Kvale, 1997, s.13).

Med livsvärlden menar Kvale världen sådan den träffas på i vardagslivet, en omedelbar upplevelse oberoende av förklaringar, han talar om personernas livsvärld. I mina intervjuer försöker jag att fånga varje persons värld som undervisad eller som undervisare, och samtalen tar olika riktningar beroende på deras livsvärldar. Jag har sedan försöka beskriva och förstå meningen hos centrala teman i den intervjuades livsvärld.

De lärare och elever som intervjuades var alla medvetna om syftet med intervjun. Två av eleverna var omyndiga, jag pratade med föräldrarna och fick deras medgivande till intervjun. De tillfrågade föräldrarna var positiva och hade inga invändningar mot att jag intervjuade deras barn.

En förälder gav mig sin egen dokumentation över sitt barns skolutveckling i ljuset av talsvårigheter och dyslexi, där hon berättade om kampen för att få stöd och hjälp till sitt barn. Intervjuerna gjordes individuellt på skolan. De spelades in på band, varje intervju tog ungefär en timme. Jag gjorde en utskrift av intervjuerna så nära talspråket som möjligt, varje samtal blev ungefär sex sidor.

De utskrivna intervjuerna presenterades för deltagarna för att få ett ”godkännande”, eller bekräftande på att det som blev sagt var det som avsågs. Ingen hade något att invända mot det som skrevs ner.

De två enkäterna (s.40 och s.41) som skickades ut med tre års mellanrum hade samma frågor så att jag sedan kunde jämföra resultaten.

Frågorna var ställda för att ta reda på hur nöjda föräldrarna var, och svarsalternativen var utformade som: mycket nöjd, ganska nöjd, mindre nöjd och inte alls nöjd. Det var dessutom lämnat plats för kommentarer så att föräldrarna kunde skriva vad de tyckte.

Enkäten redovisas i tabellform och jag kommer att redovisa kommentarer för att belysa olika åsikter.

Bearbetning och analys

Underlaget för analysen har varit de nio intervjuer jag har gjort och enkätundersökningens resultat.

Redan i intervjusituationen började tolkningen av intervjuerna, att lyssna till de intervjuades utsagor var otroligt stimulerande och spännande. De intervjuade lärarna var osäkra på om de

hade något särskilt att berätta. De hade mycket att säga, men de visste inte hur eller vad som kunde beskrivas som speciellt, men nya uttrycksätt, nya sätt att förstå och begripa, argument som jag aldrig hade tänkt på dök upp i samtalen.

Då jag har tagit intryck av fenomenografin har jag i bearbetningen försökt följa de fyra faserna som Alexandersson (1994, s 125) beskriver:

Fas 1: Att bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck

Fas 2: Att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagor

Fas 3: Att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier

Fas 4: Att studera den underliggande strukturen i kategorisystemen

Jag började med att läsa intervjuerna flera gånger. Det handlade om att bekanta sig med data och få ett helhetsintryck av det som sagts. Jag hade i frågorna försökt få en utförlig förklaring, från det generella till det specifika, för att förstå hur den intervjuade tänkte om det som berättades.

Efter flera genomgångar av materialet började jag stryka under och skriva i marginalen de speciella utsagor, begrepp och förhållanden jag kunde spåra i personernas uppfattning av det som upplevdes specifikt i undervisningen.

Jag sökte mönster i utsagorna och begreppen, jag jämförde likheterna och olikheterna för att se om det fanns en samstämmighet i lärarnas och elevernas upplevelse av det undersökta. Av utsagorna valde jag de specifika delarna som relaterade till helheten, det kom att handla om lärares roll, gruppens betydelse, samspelet lärare/elev och elevernas förhållningssätt.

Detta innebar att den innebörden de intervjuade gav en bestämd företeelse, återgavs i en beskrivningskategori som sedan samordnades i en gemensam struktur.

Till sist gjorde jag en mer ingående analys av hur uppfattningarna förhöll sig till varandra, här tog jag också in föräldrarnas åsikter som hade framkommit vid enkätundersökningen.

Trovärdighet, noggrannhet och giltighet

Mitt eget engagemang i dyslexiklasserna dessa sex år har självklart påverkat dokumentation, min undersökning och min analys av intervjudata.

I den aktionsforskning som beskrivs i dokumentationen kommer det fram olika åsikter och synpunkter på arbetet i dyslexiklasserna, men det är svårt att utöva kontroll över faktorer som är relevanta och det är svårt att vara opartisk och objektiv i sin inställning till arbete.

(Descombe, 2000)

I intervjuerna har jag varit väl medveten om risken att jag kunde lägga tillrätta och ställa ledande frågor, jag har därför försökt vara så neutral som möjligt. Den nära relationen jag har till de lärare och elever som jag intervjuade kunde göra att de svarade som de trodde att jag förväntade mig av dem.

Kvales (1997) synpunkter på kvalitativa intervjuer är att den kunskap man får knappast är objektiv utan subjektiv därför att den är beroende av de intervjuade personerna, men han hävdar att:

...detta i själva verket är styrkan hos intervjusamtalen: att det kan fånga en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld (Kvale, 1997, s14).

Svårigheterna i att ta reda på vad och hur något förhåller sig handlar om osäkerheten till den intervjuades förhållande mellan tanke och utsaga. Avser de intervjuade samma företeelse eller objekt när de ger uttryck för sin uppfattning?

Ett annat språkligt problem är också att man i pedagogiskt arbete kan ha svårt att sätta ord på det man gör och det som händer. Colnerud och Granström (1994) menar att lärarkåren saknar ett vetenskapligt språk och en kunskapsbank som behövs för att beskriva och bearbeta den egna yrkespraktiken. Avsaknaden av etiska regler, en borttappad pedagogisk filosofidebatt och lärarnas ensamhet i klassrummen gör att det är svårt för lärare att skapa det språk som behövs för att beskriva vad de gör i sin yrkesutövning. Om vikten av ett yrkesspråk säger de:

Yrkesspråkets viktigaste funktion är att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen. En sådan samlad och strukturerad kunskap kan hjälpa yrkesutövarna att se samband, orsaksrelationer, förklaringsmodeller och förklaringar till företeelser inom yrket. Yrkesspråket kan sägas vara den samlade förståelsen av yrkesutövande (Colnerud & Granström, 1994, s 44).

I sin bok refererar författarna till Ahlström (1989), som menar att det är när man lyckas synliggöra, dokumentera och analysera en yrkeskårs tysta kunskap som yrket kan bli professionellt.

I min uppsats utgår jag från gjorda erfarenheter, praxis under sex år, för att sedan samla in data. I den kvalitativa intervjun handlar således trovärdighet, noggrannhet och giltighet om att (Alexandersson, 1994) begrunda undersökningsobjektet efter datainsamlingen, för att via analys försöka förstå ett tidigare oklart problem, här betydelsen av en speciell klass för elever med dyslexi. Det viktiga gäller i huvudsak att tolka och analysera rätt det vill säga i vilken mån tolkningen och analysen representerar verkligheten.

Alexandersson (1994) menar att reliabiliteten beror på i vilken grad någon utomstående kan identifiera de upptäckter som forskaren har gjort och att de olika beskrivningskategorierna kan kännas igen i själva datamaterialet.

För att berika och konkretisera innebörden i de kategorier som ligger till grund för min tolkning har jag använt citat från elever, lärare och föräldrar. Jag vill på så sätt ge läsaren möjlighet att själv bedöma studiens resultat och trovärdighet.

Nio intervjuer, varav fyra är elevintervjuer, är ett litet material för att generalisera resultatet. Två andra forskare (Föhrer och Magnusson, 2003) har tidigare gjort intervjuer med 17 andra elever i dyslexiklasserna, fem flickor och tolv pojkar. Jag kommer ibland att hänvisa till deras resultat för att ge en mer nyanserad bild.

Jag talar om dyslexi och läs- och skrivsvårigheter synonymt, då det inte är begreppen jag vill studera, mitt huvudsyfte är att studera kunskapsinhämtning trots svårigheterna med att läsa och skriva, svårigheter som kanske kan sägas uppstå på grund av skriftspråkets höga status i samhället.

För att stärka resultatens tillförlitlighet har jag gjort en enkätundersökning med föräldrarna. Genom intervjuerna har jag fått lärare och elevers synpunkter, genom enkäterna får jag med den tredje part som påverkas av skolans handlande.

DYSLEXIKLASSERNAS UPPKOMST OCH DOKUMENTATION AV ARBETET

En speciell klass för elever med dyslexi

Utgångspunkten för min studie startade år 1997. Då bildades nämligen en speciell klass för elever med dyslexi vid det gymnasium jag är verksam. Rektor hade tidigare funderat mycket på hur situationen var på gymnasiet för elever med dolda handikapp. Han upplevde att elever med läs- och skrivsvårigheter på samhällsvetenskapliga programmet hade svårt att hävda sig i stora klasser med 30 elever. Eleverna som inte hade tillräckligt goda läs- och skriftfärdigheter blev förlorarna som sökte bekräftelse genom att stöka och bråka för att bli sedda, eller genom att lämna skolan med känslan av misslyckande.

Kommunens elevstödsenhet för grundskolan arbetade för att elever med läs- och skrivsvårigheter skulle upptäckas tidigt för att få den hjälp de behövde. Gymnasiet gav därför uppdraget till elevstödsenheten att göra alla nödvändiga utredningar av elevernas dyslexi. Elva elever blev antagna höstterminen 97. Lärare blev tillfrågade om de ville undervisa klassen. Det blev beviljat bärbara datorer som hjälpmedel till eleverna, och en specialpedagog anställdes på skolan.

Syfte och mål med dyslexiklasserna skulle vara att:

- ge elever med läs- och skrivsvårigheter en god studiemiljö.
- ge elever med läs- och skrivsvårighet möjlighet att genomföra samhällsvetenskapsprogrammet på samma tid, efter samma kursplaner och med samma möjlighet till likvärdiga resultat som andra elever.

De organisatoriska ramarna skulle vara att:

- samtliga elever går Samhällsvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskaplig inriktning.
- eleverna läser mestadels i sammanhållen grupp
- undervisningen är klassutformad
- maximalt 16 elever tas in i klassen
- studierna genomförs efter samma timutläggning som för övriga elever
- vissa lästunga ämnen förlängs vid behov
- eleverna bedöms efter samma krav och betygskriterier som övriga elever
- eleverna har samma läromedel som andra elever på samma program
- i vissa ämnen kan läromedel förstärkas med talböcker.
- moderna språk i åk. 1 och åk. 2 ersätts med Förstärkningskurs i svenska, A och B-kurs, om vardera 100 poäng.
- moderna språk kan väljas som individuellt val i åk. 2 och åk. 3.
- varje elev disponerar en bärbar dator.

Att undervisningen var klassutformad betydde att eleverna aldrig delades upp i nya grupper. I andra klasser nivågrupperades eleverna i engelska och matematik.

Tiden var för eleverna med dyslexi en viktig faktor i undervisningen. Om en kurs inte var klar på utsatt tid löste man det genom en förlängning av kursen in på nästa termin.

Att förstärka läromedel med talböcker provades flera gånger, men lyckades aldrig.

Svårigheterna var att den intalade boken och skolans bok sällan stämde överens, de var olika utgåvor. Eleverna var dessutom mycket känsliga för inläsarens röst och sättet boken lästes.

Eleverna behövde stöd för att utveckla sina läs- och skrivfärdigheter, men intresset för detta hårda jobb utan att det gav något resultat i betyget, var minimalt. Det var nödvändigt att skapa en kurs med kursbeskrivning och betygskriterier, vi kallade kursen Förstärkningskurs i svenska.

Det första året ville två elever läsa ett andra språk, men hoppade av redan efter en termin. Förstärkningskursen gjordes obligatorisk och fick ersätta det andra språket. Efter något år skapades också en B-kurs för att hjälpa eleverna med specialarbetet. Programmet blev specialutformat, moderna språk, 200 poäng, ersattes med lika många poäng i Förstärkningskurserna A och B. Eleverna fick full gymnasiebehörighet med 2500 poäng på ett specialutformat program.

Dokumentation och utvärderingar

Att dokumentera och utvärdera arbetet blev ett sätt att tydliggöra processerna, både de lyckade och de misslyckade åtgärderna.

Utgångspunkten för utvärderingarna var de skrivna målen och delmålen för klasserna.

I dokumentationen och i utvärderingarna skrevs det som visade sig vara essentiellt för arbetet. Det handlade om arbetslaget, utbildning för lärarna, lärarnas förväntningar och observationer, lärarrollen, lärarnas reflekterande och nytänkande över sin undervisning. Det handlade också om komplexiteten i arbetet och elevernas processer samt föräldrasamarbete.

Arbetslaget

År ett var det sju lärare som bildade ett arbetslag runt eleverna, dessutom fanns både specialpedagogen och studie- och yrkesvägledaren med i teamet.

Att uppnå en kontinuitet i arbetet kunde vara svårt, då nya elever kom till varje höst och flera lärare behövdes för att täcka alla ämnen. Under årens lopp har många lärare varit med i arbetslaget, vilket har gett både fördelar och nackdelar. De kunskaper lärarna tog med sig från undervisningen i dyslexiklasserna kom andra elever till godo. Förståelsen för läs- och skrivsvårigheter ökade därmed bland lärarna på skolan. Men för arbetslaget var det svårt att varje år försöka förmedla den kunskap och erfarenhet laget hade fått, och för lärare som för elever krävdes en trygghet och en vilja att ge och ta för att samarbetet skulle bli bra.

I dag är det fjorton lärare som undervisar i de tre dyslexiklasserna. Vissa av dem samarbetar med andra lärare över ämnesgränserna medan andra helst vill arbeta individuellt.

Genom åren hade gruppen stora diskussioner om vikten av samarbete. Vissa tyckte det var viktigt att diskutera, att dela erfarenheter, dela vändor och goda idéer, andra undrade om detta ansågs vara skolutveckling och hur fick man den tiden man behövde för att samarbeta? Med åren ändrade den frågan karaktär, det blev viktigt att samarbeta och stödja varandra.

På konferenserna diskuterades datorer, elevproblem, regler och visionen för arbetslaget.

Många var de funderingar och reflektioner som kom upp i arbetet med eleverna och självklart jämfördes eleverna i de olika årskurserna, elevernas studievana, deras trivsel, deras syn på undervisningen. Eleverna tyckte ofta att lärarna undervisade på ett annorlunda sätt än vad de tidigare varit vana vid, men många elever var skoltrötta och kände att det var tungt. Precis som för andra ungdomar fanns det många orsaker till att de inte kände tillfredsställelse med att vara elev.

Lärarrollen i dyslexiklasserna reflekterades det mycket över. Lärarna frågade sig vad det var med klassen, varför man kände sig så trött, arg och utmattad, varför det kändes svårt att komma igång med arbetet. *Att undervisa dessa elever är den största utmaning jag har haft under mina 36 år som lärare*, sa en lärare. Men lärarna upplevde också liten förståelse från andra kollegor och de kände att det hårda arbetet gav litet utbyte.

Att prata om komplexiteten i arbetet var mycket angeläget och viktigt. Det var viktigt att se att kollegor upplevde liknande situationer som man själv hamnade i, att också de reagerade lika och funderade över det som hände i undervisningen. Det var också viktigt att dela glädjeämnen och de goda skratten, de goda idéerna var en del av det utvecklande arbetet i arbetsgruppen.

Det ämnesövergripande arbetet utvecklades mer och mer, men tiden för att planera detta var alltid svårt att få. Med flera erfarenheter av samarbete blev arbetslaget en förutsättning, det kändes viktigt att ha ”ett bollplank”, någon att diskutera med när man undervisade en grupp där det hände så mycket.

Utbildningar för lärarna

Utbildningsbehovet var återkommande och arbetslaget deltog i olika kurser och konferenser. Det var större konferenser, ibland enbart korta tvådagars kurser om dataprogram för läs- och skrivträning. Det var kurser som handlade om diagnoser och åtgärder för läs- och skrivsvårigheter. Erfarenheter samlades om vilka kurser som var bra och mindre bra. Den generella uppfattningen bland lärarna var att inte många föreläsare tog upp det som gruppen behövde mest, uttryckt i en ämnesdidaktik för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Arbetslaget var med på den första Itisutbildningen, som var en statlig satsning för att höja lärares kompetens på datorer. Deltagarna från arbetslaget var mycket positiva till utbildningen. Projektet förde arbetet med klasserna framåt, gruppen blev ”datorglada” som någon uttryckte det. Lärarrollen, den som kunde och visste mest var ändrad mot ett jämbördigt samarbete mellan lärare och elever, där de sistnämnda ofta hade större kunskaper än vad lärarna hade.

En viktig kunskap blev elevstödsenhetens utredningar som var mycket grundliga och väl utförda. Utredningarna kunde, med elevens och föräldrarnas tillstånd, ge lärarna en beskrivning av elevens individuella styrkor och svårigheter, lärarna fick kunskaper, för att bäst kunna hjälpa varje elev. Utredningarna gav oss nya kunskaper om inlärningssvårigheter och inlärningsfunktioner.

Lärarnas förväntningar och observationer

Lärarna hade höga krav på sina insatser och sig själva, de var osäkra på vad som förväntades av dem. De trodde inte att eleverna trivdes i skolan och med dem, och kände sig osäkra om eleverna kunde nå målen.

Vid utvärderingen efter ett år var åsikterna olika. Några lärare uttryckte att eleverna verkade vara trygga, miljön var bra, det var roligt att prova nya sätt att undervisa. Andra tyckte att miljön var erbarmlig, eleverna var mycket olika, de behövde olika studiemiljöer, och elevernas attityder till inläring var svår. Undervisningen kunde bli bättre om eleverna lärde sig ta mer ansvar och det var svårt att skapa arbetsro. Klasserna var accepterade i skolan, men kraven på lärarna kändes tunga, ”krutkärringar” behövdes, uttryckte en lärare.

Lärarnas tankar om elever med dyslexi

Eleverna ville vara vanliga gymnasister, men samtidigt gömde de sig bakom sin dyslexiidentitet, tyckte några lärare. Diskussionerna kom upp om det var stämplande att sätta elever med dyslexi i en speciell grupp och om förväntningar ledde till något negativt, att det var institutionalisering. Några lärare uttryckte sig positivt till klassen och eleverna, andra uttryckte en uppgivenhet.

Den homogena gruppen, elever med dyslexi, fanns inte. Eleverna var mycket olika, och eftersom det var så få elever hade man lärt känna eleverna väl. Lärarna ansåg att elevernas svårigheter, förutom dyslexi också handlade om brist på koncentration, låg uthållighet och svårt med eget ansvarstagande.

Lärarna upplevde också att eleverna hade svårt att hålla reda på papper och pärmar, de hade ofta svårt att planera och slutföra sina arbeten. Tid visade sig vara en viktig pedagogisk faktor i arbetet. Eleverna kunde ha svårt att bedöma hur lång tid det tog för dem att göra saker, att ge extra tid men samtidigt inte för lång tid var en svår balansgång. Erfarenheter gjorda när det handlade om struktur var att eleverna ofta hade svårt att komma igång och de hade svårt att överblicka helheten. Arbetet fick ofta brytas ned till detaljer när eleverna skulle lösa uppgifterna.

Vissa praktiska lösningar användes, så som möblering i klassrummet, storschema för veckoplanering med inlämningsuppgifter och prov. Undervisning organiserades så att man utgick från elevernas erfarenheter, deras förförståelse, sedan fortsatte lärarna med en föreläsning som gav baskunskaper, för att eleverna sedan själv kunde välja områden att fördjupa sig i.

Arbetsmoralen hos eleverna varierade. Ströfrånvaron var ibland stor och det var svårt att få kontinuitet i arbetet, eleverna tog inte tillvara den hjälp som erbjöds dem, tyckte några lärare vid en utvärdering.

Men eleverna utvecklades. I tredje klass beskrev lärarna miljön som lugn, och att eleverna tog hänsyn och ansvar. Eleverna beskrevs som duktiga, hade hög arbetsmoral och hög närvaro. Jämfört med andra treor det året, tyckte lärarna, arbetade eleverna i dyslexiklassen mycket hårt in i det sista på terminen. Kanske var det ett utslag av mognad, eller lärarnas idoga arbete?

Olika saker påverkade elevernas skolinsatser. Vissa personliga problem kunde inte skolan hantera, andra problem handlade definitivt om elevernas tidigare erfarenheter av skolan. Ett förstört självförtroende hos elever var inte alltid så lätt ”att laga”.

Många elever upptäckte att de kunde lära, att de var duktiga och intelligenta, och växte därigenom som personer. Arbetsrutiner och studieteknik hade de flesta eleverna dock svårt med. Några elever vågade inte redovisa sina arbeten muntligt och läxläsningen var bristfällig. De flesta eleverna uttryckte stort behov av lugn och ro för att kunna koncentrera sig en längre tid, men flera elevers spontanitet och brist på impulskontroll gjorde att det togs lite hänsyn till de andra eleverna. En elev uttryckte:

Visst är det stökigt ibland, men vi har roligt och vi vågar prata med varandra.

Gruppsammansättningen kunde vara viktig. Ibland hade eleverna dåligt inflytande på varandra, motivationen verkade vara låg och skolarbete hade ingen prioritet. Motivation fattades ofta, kanske beroende på att eleverna hade lärt sig att de inte kunde och dög. Nio års erfarenheter av skolarbete hade nog skapat försvar. Det var kanske lättare att säga att misslyckandet berodde på dålig arbetsinsats än svag intellektuell kapacitet, *jag är dum*. Men elevernas påverkan på varandra varierade precis som i en annan klass. I en av grupperna fanns mycket motiverade elever, i den andra var det svårt för lärarna att motivera till skolarbete.

Lärarrollen

I arbetslaget blev ofta lärarrollen diskuterad. Att vara lärare, att ha makt och utöva ledarskap i klassen var också att känna sig bemött och bedömd. Många var diskussionerna runt det ämnet. Som en lärare uttryckte:

Som lärare åker jag berg – och dalbana. Jag har aldrig fått så mycket beröm och aldrig så mycket skäll som i dyslexiklasserna.

Arbetslaget kunde också se hur vissa elever hade växt som människor, elever som hade gjort ett mycket bra jobb och klarat sig mycket bra. Kanske kunde man våga sig på att säga att detta berodde på duktiga pedagoger med ett stort engagemang, tro på elevers vilja att lära, mycket humor och glädje. Lärarna tyckte att man hann mer i dyslexiklasserna än i en klass med trettio elever. Vid en utvärdering sammanfattade en lärare vad hon tyckte var av vikt för det fortsatta arbetet:

Det arbetslaget bör jobba med framför allt är attityderna hos eleverna, till läraren, lärandet och till varandra. Om man samarbetar på ett strukturerat och konsekvent sätt med det, tror jag att mycket tid skulle vinnas för att få eleverna igenom kurserna. Dessutom bör tid ägnas åt att diskutera hur datorerna ska användas på bästa möjliga sätt i de olika ämnena.

Efter tre år var åsikterna bland lärarna olika om resultatet av arbetet. Positiva faktorer var den lilla gruppen, att kommunikationen mellan lärare och elev var bra, att eleverna hade förtroende för sina lärare och vågade fråga och ifrågasätta. Att ha kunskaper om elevernas individuella svårigheter, och att kunna se och bekräfta eleverna, kändes bra för lärarna. När eleverna var förberedda och närvarande kunde det till och med vara mycket bra. Hemklassrum var uppskattat och eleverna kände sig trygga i sina grupper. Några lärare upplevde att studiemiljö för eleverna inte var bra, den fysiska miljön var dålig och det fanns inte studier i klassen. Eleverna upplevdes som intensiva, påstridiga, påfrestande för några.

Betyg

I målen för arbetet med dyslexiklasserna som tidigare presenterats, stod det att elever med läs- och skrivsvårighet skulle ges möjlighet att genomföra samhällsvetenskapsprogrammet på samma tid, efter samma kursplaner och med samma möjlighet till likvärdiga resultat som andra elever. Rättvis betygsättning diskuteras inte så ofta i det pedagogiska arbetet mellan lärare, klasser och olika skolor, men då betygsättning på lika villkor var ett mål för undervisningen av eleverna med dyslexi, blev det också en fråga som diskuterades ofta, osäkerheten om vad som var betyg på lika villkor blev påtaglig. Några lärare tyckte det var svårt att sätta betyg på samma grunder som för ”vanliga elever”. Andra lärare menade att de inte satte betyg på samma grunder. Ett argument var att eleverna fick fler chanser och möjligheter, vilket man tyckte att elever i andra klasser också borde få. Kriterierna på A-kursen var lågt ställda för alla elever, så eleverna borde klara kurserna. Någon lärare menade att undervisningen egentligen låg på G-nivå. Någon menade att det var samma prov som i andra klasser, skillnaden var bara längre skrivtid.

Metodutveckling

Lärarna utvecklade vissa metoder under arbetets gång. I engelska var muntliga övningar viktigt då eleverna var duktiga talare, men det uppstod svårigheter med läsförståelse då eleverna hade ett begränsat ordförråd, minnes-, sekvens- och urskiljningsproblem. Lösbladssystem var inte bra för eleverna, de hade svårt att hålla reda på sina papper. Då det blev svårt med mycket text användes stordiamaterial som kopierades till eleverna. Inför prov fick eleverna repetitionsfrågor, och proven hade korta formuleringar av frågorna och möjlighet till korta svar. Dator användes vid prov och svaren sparades på diskett. Tillsammans med eleverna prövades olika metoder. Många lärare upplevde att det gick långsamt i arbetsprocessen och en förklaring till det kunde vara att eleverna, dock inte alla, var aktiva, frågade, undrade och kommenterade, associationsflödet var enormt, det ledde till ”stickspår”.

Eleverna fick välja hur de ville redovisa sina kunskaper, muntligt eller skriftligt prov eller fördjupningsuppgift. Arbetsuppgifter i svenska skapades för att engagera *motiverade elever med stor spännvidd*. För läraren var syftet att följa A-kursen i svenska och att markera gymnasienivån. Hon uttryckte att hennes mål var att undvika *fördomar* kring svenskämnet knutna till dyslexibakgrunden, att stärka den uppenbara kreativiteten som eleverna uppvisade, och att ge självförtroende kring att tala, skriva, argumentera och agera.

Längre skrivtid för eleverna vid matteprov diskuterades. Mattelärarna på skolan menade att lika tid för alla elever på alla prov var rättvisa vilket därmed betydde att elever med läs- och skrivsvårigheter inte skulle få längre skrivtid. Men i takt med att kunskaper och förståelse ökade omkring elevers olika förutsättningar ökade toleransen. Eleverna fick längre tid att göra sina prov. I matte var det stora skillnader på eleverna, det kändes som man ställde överkrav på många elever.

Andra erfarenheter som lärarna gjorde var att muntliga arbetsätt var bra för eleverna. Det verkade som eleverna trivdes, de var närvarande, många A-kurser hade genomförts, några elever kunde föra logiska resonemang. Vissa elever hade gjort otroliga framsteg. De läste mycket mer utan att ”knorra” och de förstod vad de läste. Fem utav nio elever fick Vg i historia B.

Föräldrarna berättade att eleverna hade börjat läsa böcker och att många visade ett större självförtroende. Både verbalt och fysiskt kunde man märka denna förändring, blicken var höjd och ungdomarna vågade fråga och uttrycka sina åsikter. Elever som hade haft en trasslig grundskoletid hade gjort stora framsteg och var närvarande, associationsflödet var inte som det hade varit, det var lättare att hålla eleverna fokuserade på uppgiften.

Arbetslaget reflekterade ofta över elevernas processer i inläringen, och sammanfattade undervisningen med en beskrivning av vad och hur arbetet hade gått till:

- lärarna hade sett eleverna, de hade relationer till dem alla, de hade tid för dem alla
- uppgifterna gavs på ett annat sätt. Det handlade inte om att läsa litteraturhistorien för att sedan analysera texter, man konkretiserade och begränsade uppgifterna
- det gavs större utrymme för eftertanke i inläringen
- det repeterades mycket, det var viktigt att återkomma till uppgifter, skriva om, förbättra (Skrivprocessen)
- det gavs mönster för tankestrukturer
- uppgifter tydliggjordes steg för steg
- man ”målade berättelser”, repeterade bakomliggande historia, man höll dialogen
- eleverna gillade att läraren berättade, eleverna var bra på att lyssna

I arbetet med dyslexiklasser kändes det som om vi hade hittat bra rutiner för vårt arbete. Det hade varit möjligt därför att alla som arbetade med klasserna var mycket engagerade och mycket ambitiösa, i arbetslaget var det ett samarbete runt alla svårigheter, alla kunde se på det komplexa arbetet undervisning var och diskuterade processer som var på gång. Tillsammans försökte vi hitta nya lösningar på de problem som uppstod, det var inte ett arbete för den enskilde läraren, det var ett kreativt arbete där många tänkte bättre än en, den ena tanken stimulerade till nya sätt att tänka och nya idéer kläcktes hela tiden (citat hämtat från utvärderingen år 2001).

Datorer och hjälpmedel

Att ha en egen bärbar dator blev en utmaning både för lärare och för elever. Många tekniska problem med datorerna uppstod mycket på grund av elevernas klåfingrighet. Lärarna hade också liten vana av att använda datorerna som hjälpmedel och som kunskapsbank. Eleverna klagade över att de fick använda sina datorer för lite, och att de behövde utbildning, datorn

som arbetsredskap var inte den kunskapen eleverna hade med sig. ”Datagrund” blev en obligatorisk kurs.

Den tekniska datautrustningen blev bättre efterhand och användningsområden utvecklades, men de tekniska problemen var ibland så stora att det kändes meningslöst att försöka använda datorer som ett hjälpmedel när hjälpmedlet blev ett hinder.

Föräldrasamarbete

Samarbete med föräldrarna var viktigt för lärare och för elever. Gemensamma informationsmöten och individuella samtal genomfördes.

Vid det första samtalet med elev, förälder och specialpedagogen fick eleven själv ge en bild på hur han/ hon såg på sig själv som elev. Utgångspunkten för samtalet var en mall som sammanfattade vad som krävdes av en elev för att lyckas i sitt skolarbete. Mallen handlade om kunskaper och färdigheter, arbetssätt, klassrumsbeteende, relationer till kamraterna, självuppfattning, självkänedom och trivsel i skolan. Eleverna fick därefter en pärm med kursplaner, arbetsplaner, betygskriterier, sammanfattning av sina utredningar, sina egna inlärningsprofiler, egna målsättningar för sina studier på gymnasiet och vad som eventuella kunde hindra eleven från att nå sina mål. Ett nytt utvärderingssamtal hölls sedan för varje elev i november, och slutligen i april / maj.

Lärargruppen var inte vana vid detta arbetsförfarande och diskuterade varför denna elevgrupp skulle få extra möten, frågan ställdes om inte elever på gymnasiet borde uppmanas och lära sig att bli självständiga.

Innan jul bjöds elever och föräldrar in till utvecklingssamtal av handledare och specialpedagogen. Varje lärare gjorde en skriftlig bedömning av varje elev. Värdet av samtalen diskuterades i lärargruppen, det fanns en känsla av att man ”skvallrade” för föräldrarna, att det var ojust mot eleven att få all denna information på ett sånt sätt och det var svårt att göra bedömningen skriftligt. Behovet av en utvärderingsmall kom upp och det blev bestämt att eleverna skulle vara med i utvärderingsprocessen innan mötet.

Elever uttryckte själva att det var bra att tillsammans med sina föräldrar få utvärdera sitt arbete, se på det de upplevde som problem och positiva saker, få säga vad de tyckte om undervisningen och höra vad lärarna tyckte.

De senaste åren ändrades dessa utvärderingssamtal då lärarna hellre ville möta elever och föräldrar själva för att samtala individuellt med dem. Alla undervisande lärare ställde upp för individuella samtal.

Elevernas erfarenheter

Efter bara sju veckor med dyslexiklasserna delade vi ut den första elevenkäten för att ta reda på hur eleverna mätte. Gruppens ”smekmånad” var över och nu framkom att lärarna kände sig osäkra på vad de gjorde, de undrade om eleverna trivdes i klassen och om de lärde sig något. Eleverna, å sin sida, upplevde att de tog större ansvar för sina läxor. De var bra kompisar med andra elever och upplevde att de hade bra lärare. Klassen var liten så man vågade prata, de fick mer hjälp och mycket tid att tänka och diskutera och så hade de fått tillgång till datorer. Det kunde dock upplevas som negativt att alla pratade mycket och samtidigt. Eleverna uttryckte också en oro över att andra kunde se ned på dem, att det var stressande att datorer och talböcker strulade och att man tvingades på varandra, vilket var både på gott och ont.

Målen för alla elever var att få betyget godkänd eller väl godkänd i ämnena. Det stora flertalet elever var närvarande i skolan och arbetade så gott de kunde för att nå dessa mål. Lärarna hjälpte dem genom att ta det lugnt och förklara saker. Inte alla var intresserade av att träna sin läs- och skrivförmåga, men alla insåg att de borde göra det. Några elever beskrev att de kände sig mycket skoltrötta, men samtliga svarade att de trivdes i skolan.

Elevernas synpunkter om arbetsmiljön var att det var svårt att koncentrera sig när andra elever stökade, man blev störd av de elever som inte var motiverade och inte arbetade seriöst. De tyckte att det var bra att de hade frihet att kunna välja prov eller arbetsuppgift. En del elever uttryckte att de hade svårt att komma igång, svårt att samla tankarna, det gick för fort fram. Därför var det viktigt med avbrott ibland och det ansågs bättre med flera små prov och uppgifter istället för stora, och de upplevde att det var för många uppgifter på slutet av varje termin. I ämnena svenska och historia var det mycket text att läsa. Eleverna kunde känna att de behövde se sina framgångar och de behövde mycket beröm från lärarna.

Dokumentationen och utvärderingarna vi har gjort under sex år har skapat bakgrunden för den undersökning jag har gjort. Det kändes viktigt att närmare undersöka om vi hade hittat nya vägar, nya undervisningsformer för elever med dyslexi.

RESULTAT

Jag kommer att redovisa resultaten först utifrån elevernas synvinkel, deras syn på skolan, undervisningen och inläringen för att sedan redovisa lärarnas berättelser. Jag sammanfattar till sist elevernas och lärarnas viktigaste synpunkter där jag visar på likheter och olikheter i deras utsagor.

Elevernas tidigare skolerfarenheter

Efter nio år i grundskolan hade självklart eleverna i undersökningen olika erfarenheter med sig, men ändå fanns det gemensamma drag i deras berättelser.

De berättade om en tid då man inte kunde läsa och skriva så som andra elever, en tid då man inte lärde sig lika fort och lika lätt som andra, alla berättade de om mycket jobb och slit som inte gav någon större utdelning när det gällde betygen.

Ungdomarna använde uttryck som:

*Jag hängde inte med ordentligt i klassen. Jag var inte som andra.
Med tanke på allt jobb jag la ned så var jag fortfarande sämst i klassen.*

De fyra eleverna gick alla i en vanlig klass på grundskolan, men fick lämna klassen för att få hjälp av specialläraren. Att gå till specialläraren var för en av dem utpekande och eleven upplevde ett motstånd mot den sortens undervisning. En bra speciallärare var viktigt om undervisningen skulle ha någon effekt, menade flera av eleverna.

En av pojkarna berättade att han fick träna svenska istället för att läsa engelska, vilket resulterade i att han hade stora kunskapsluckor i ämnet.

Föräldrarnas engagemang verkade också vara av stor vikt för elevernas skolgång, de berättade om mammor som uppsökte kommunala myndigheter, om föräldrar som hjälpte till med skolarbetet och gav dem självförtroende. En elev menade att han genom sina svårigheter hade blivit en stark människa.

Två av eleverna fick diagnosen dyslexi på lågstadiet, en i sjuan och en så sent som på gymnasiet. Den sistnämnda tyckte inte det blev någon större skillnad att få ”det nedskrivet på ett papper”. De som fick sin diagnos tidigt kom inte ihåg hur de upplevde det. En av dem hade en bild av att han protesterade och tyckte mamma var dum som hade initierat en utredning, och att det tog flera år innan han accepterade sin dyslexi. En positiv effekt av diagnosen var att lärarna fick kännedom om elevernas dyslexi, och att de då fick extra hjälp.

Att söka till en speciell klass på gymnasiet

Att söka till dyslexiklassen var ingen självklarhet för alla. En av flickorna hade tänkt söka till Barn- och fritidsprogrammet eller ett sömnadsprogram. Samhällsvetenskapsprogrammet var inte så lockande, men när hon förstod att hon fick låna en bärbar dator blev det mer intressant. En annan elev berättade om hur han var emot att börja i en speciell klass, han hade en bild av att han skulle gå med konstiga elever och undervisas om konstiga saker i en källarlokal. Men skälen för att söka till dyslexiklassen var en förhoppning om mer hjälp och därigenom bättre betyg.

Flickan som först startade i en vanlig klass berättade att det inte gick så bra för henne i klassen. Hennes upplevelse var att arbetet gick för fort fram och att hon inte blev respekterad med sin dyslexi, vilket resulterade i att hon började skolka. De andra eleverna i klassen verkade mer motiverade, de lärde sig lättare, läste fortare och hade lättare med koncentrationen.

Argument för att söka till klassen var också att det var en liten grupp. Den lilla gruppen gav större trygghet, detta medförde att de vågade prata, säga till eller bråka med varandra. Lärarna lärde känna eleverna bättre, och kunskapen om varje elevs svårigheter och styrkor sågs som en viktig faktor för hur arbetet kunde individualiseras. Varje elev fick mer individuell tid med läraren och således mer hjälp. En elev sa:

Lärarna lär känna varje elev och frågar om man behöver hjälp, så man blir inte bortglömd, det skulle finnas risk för det om man gick i storklass.

Nackdelen med att vara så få i gruppen, tyckte en av tjejerna, var att man inte kunde dela upp sig i smågrupper vid diskussioner, för att sedan diskutera i en större grupp.

Elevernas erfarenheter av arbetet i dyslexiklassen

Att vara i en klass där alla hade dyslexi upplevdes som en fördel av de intervjuade eleverna. De underströk dock att de hade olika svårigheter, men det gemensamma var att alla hade svårt att läsa, lyssna eller skriva. Det underlättade för läraren då han/hon kunde lägga undervisningen på en rimlig nivå, tempot kunde vara lägre, det blev färre skriftliga arbeten, läxor och prov, informationen var bättre. I dyslexiklasserna var alla medvetna om vilka svårigheter eleverna hade och de behövde inte förklara för alla lärare, det förde också till att lärarna tänkte mer på hur de undervisade, tyckte eleverna.

Eleverna beskrev lärarnas arbetsmetoder som demokratiska. Lärarna frågade hur eleverna ville arbeta och de gav valmöjligheter när det gällde att redovisa kunskaperna, antingen genom en skriftlig redovisning, muntligt eller skriftligt prov. Eleverna ansåg sina lärare som flexibla i undervisningen eftersom de gav eleverna stort utrymme för att själva bestämma formerna.

Eleverna upplevde att de fick mer hjälp i dyslexiklassen, i och med att de var få elever var det lätt att fråga lärare om det var något man inte förstod, lärarna hade mer tid, de var tydliga i sin kommunikation med eleverna.

Det förekom aldrig att en lärare gav klassen i uppgift att på lektionstid läsa igenom flera sidor text. Lärarna hade genomgångar för att förklara grunderna. Att själv läsa sig till kunskaper i en textbok var inte ett bra arbetssätt, enligt eleverna.

Lärarna använde mer grupparbete, de gav alltid en förförståelse i ämnet för att sedan låta eleverna söka kunskaper. En elev upplevde att man fick göra många självständiga arbeten, men läraren var alltid där för att följa upp vad man hade gjort. Att koncentrera sig på ett ämne var stimulerande, men det var viktigt att läraren var till hands också som kontrollant. Detta förfaringsätt var bättre än den föreläsande formen som ofta ledde till att man drömde sig bort och tappade koncentrationen.

Lärarnas kännedom om varje elevs styrkor och svårigheter uppgav flera elever som en hjälp i arbetet. Positivt var det också att vissa saker togs bort från kurserna, en elev menade att de i praktiken läste mindre än andra elever, men att de fick lära sig grunderna. Han trodde inte de missade kunskaper utan

.. det är såna grejer som inte är livsviktiga att ha, årtal till exempel. Vi förstår ju hur det går till, vi förstår sambanden.

Gruppens storlek återkom ofta som en positiv möjlighet. Elevernas åsikt var att det var lättare för alla lärare att relatera till 15 personer i stället för 30. Den individuella relationen mellan lärare och elev var viktig. Eleverna upplevde också att lärarna kunde bedöma deras prestationer på flera olika sätt, den skriftliga redovisningen var inte det enda sättet.

De kan gå på hur aktiv man är muntligt och hur man är i klassen, om man är intresserad och aktiv eller om man sover på lektionerna. Lärarna ser om man är intresserad och vill lära sig och att man vill ha bra betyg, om man verkligen försöker plugga.

Tryggheten i gruppen och med lärarna gjorde att eleverna vågade säga till sina lärare om de tyckte lärarna hade missförstått något om dyslexi. Eleverna var mycket medvetna om olika undervisningsformer som var bra för dem. Istället för att läsa och skriva, istället för att läraren bara pratade om ämnet, var det bra att använda visuella och kinestetiska metoder som film, studiebesök, datorer och laborationer.

Lika väl som att läsa om världskrigen i historieboken kunde den kunskapen inhämtas genom en roman som beskrev krigets våndor. Flexibla arbetssätt gjorde att undervisningen kunde varieras mer än vanligt, därför att lärarna samarbetade och gruppen var sammanhållen. Dyslexiklasserna, årskurs ett och två, kunde läsa ämnesövergripande då schemat kastades om, hela dagar avsattes för fördjupningar inom ett ämne. En elev upplevde denna form för studier som ett sätt att verkligen få fördjupade kunskaper. Att ständigt byta ämne beskrev eleven som ett sätt att kasta bort värdefull tid.

En lektion kanske bara är en timma och innan man kommer ihåg och innan man har hittat gamla papper på datorn har det gått en halv timme och då är det bara en halvtimme kvar att lära sig mer.

Flera elever tyckte att de utnyttjade tiden i skolan bättre för sina studier, man pluggade mer effektivt, kontakten med lärarna och de andra eleverna var bättre.

Speciella organisatoriska åtgärder, datorer och hemklassrum

Elever hade olika åsikter om vikten av att ha en dator. En elev menade att han kunde klara sig utan dator, men han såg också hur det underlättade både för läraren och honom, speciellt vid stavning och rättning.

Det blev en vana att ha en dator, så intresset för att använda den avtog efterhand. Tekniska svårigheter uppstod ofta och det var svårt att få tekniskt stöd, vilket gjorde att man lika gärna använde papper och penna.

Samtliga elever såg vikten av att ha en dator när man hade dyslexi, datorn gjorde texten tydlig, det var enkelt att läsa vad man hade skrivit. Den dåliga handstilen blev på datorn prydliga och tydliga utskrifter. Datorn blev kartoteket, pärmen där eleverna samlade alla sina papper, lösbladssystemet kunde undvikas.

En av eleverna uttryckte att det var lätt att slarva med handstilen när man var osäker på stavningen, det blev gärna att man skrev så att läsaren kunde tyda stavningen på flera sätt. Att skriva för hand beskrev en elev som energikrävande. På datorn kunde han lägga all energi på att skriva effektivt, man behövde inte sudda när det blev fel.

I större arbeten använde eleverna också Internet som kunskapsbank. Hur det var att söka och vilken teknik man använde som dyslektiker för att sälla bland all information som fanns diskuterades. En elev menade att han höll sig till det han kallade för seriösa sidor, andra sidor kunde vara för avancerade eller också innehålla fel information.

En annan elev berättade att det var för mycket att läsa när man sökte och att det tog för lång tid att läsa allt, eleven gick därför på rubrikerna och ingressen som hade större text och var markerad på något sätt, om de var bra kunde hon läsa vidare i texten.

För de bärbara datorerna installerades nätverk i tre klassrum, dessa blev hemklassrum för dyslexiklasserna, senare utrustades också en naturkunskapssal med nätverksanslutningar.

Åtgärden satte gruppen i en särställning i skolan då andra elever ständigt fick byta rum efter vilka ämnen de skulle undervisas i.

Eleverna uppskattade hemklassrummet och upplevde det som en arbetsplats där man tog med sig alla sina böcker för dagens arbete och kunde utnyttja tiden bättre. Att byta klassrum var en stressfaktor som tog tid från elevernas arbete, och dessutom påverkade koncentrationen, menade en elev. I nya miljöer fick man först

...kolla på allt som är på väggarna, man koncentrerar sig inte på det som sägs.

Elevernas syn på en bra pedagog

De fyra eleverna tillägnade lärarna egenskaper som lyhörda och förstående. Eleverna och lärarna hade kul tillsammans, lärarna vågade ge av sig själva och de var öppna för förslag från eleverna. Lärarna var villiga att ändra sina metoder, de tog reda på hur eleverna ville ha sin undervisning och de hade en öppen kommunikation med eleverna.

En bra lärare skulle vara förstående och snäll. Han /hon skulle förstå vilka svårigheter dyslexi förde med sig.

De skall förstå att det är rätt jobbigt att ha dyslexi, att det inte är en sak som går över på en dag som en förkylning.

Läraren skulle uppmuntra eleverna, men också vara rak och sträng, dessutom påhittig, ha nya idéer och ha humor, lärarna fick gärna vara yngre med en mer modern pedagogik. En elev klagade över att samarbetet mellan lärarna inte fungerade så bra och att resultatet då blev dubbelarbete för eleverna. Lärarna var inte specialutbildade på dyslexi, men de visade större förståelse.

Vi undervisar lärarna. Det är omöjligt att det inte skulle var så för har man dyslexi blir man lite halvspeciell, lite mysig. Jag tror det beror på att man har gått igenom så mycket i sin skolgång, så därför tror jag att lärarna påverkas av oss.

När samma elev gjorde en jämförelse med en vanlig klass sa hon:

...där kör lärarna sitt race, är det någon som faller av på vägen då bryr de sig inte så mycket. I dyslexiklassen samlar lärarna ihop alla och gör så gott de kan för att alla skall förstå och vara med, och det gör man inte i en vanlig klass.

Elevernas inlärningsstilar

Eleverna var väl medvetna om sina inlärningsstilar och kunde beskriva hur de lärde sig bäst. Att lyssna in sina kunskaper var bra för en elev, han föredrog föreläsningsformen. Dessutom lärde han sig mycket genom att göra studiebesök. Helhet och sammanhang var också viktigt för eleven, han ville veta varför något var som det var och att ställa egna frågor blev ett sätt för honom att "fylla upp luckor" som han inte förstod. Hans visste att det var viktigt för honom att vara aktivt lyssnande på lektionerna, det var lättare än att läsa sig till kunskaper, och följderna blev mindre hemarbete. För att visa sina kunskaper föredrog samma elev muntliga redovisningar framför klassen istället för skriftliga prov. Ett annat sätt för elever som ej ville redovisa framför klassen var att prata enbart med läraren eller i mindre grupp.

En annan elev upplevde det inte så svårt att läsa, han hade svårt att lyssna i längre perioder. Visuellt stöd var bra för honom i alla former, bilder, film, video eller diskussionsprogram på Tv. Han hade utvecklat ett sätt att jobba där han läste en text rakt igenom för att senare skriva

stöddord. Han tog hjälp av bilder och kopplade texten till dessa för att memorera. Bra studieteknik var viktigt för att uppnå bra betyg och han hade lärt sig att han behövde pauser och repetitioner för att lära sig. Planering av arbetet var också viktigt för ett bra resultat. Han upplevde att hans läs- och skrivförmåga hade utvecklats, stavningen, meningsbyggnad och interpunktion hade blivit mycket bättre.

Eleven som hade gått ut gymnasiet kunde se tillbaka på inlärningsprocesserna och menade att hon hade lärt sig att söka kunskaper, vilket för henne blev ett aktivt inlärnings sätt som gav fördjupade kunskaper. Lärarna hade från början demonstrerat hur de skulle arbeta för att senare ge eleverna mer och mer frihet. Läroboken var ingen bra kunskapskälla, hon läste hellre romaner för att förstå och få insikt i ett ämne.

Den fjärde eleven lärde sig genom en blandning av föreläsning, frågor, diskussioner. Den flickan menade att hennes stora problem var koncentrationen, hon hade inte svårt att lära sig nya saker och skrivandet användes som ett sätt att memorera och lära sig. Hon hade fått strukturer för sitt skrivande som kunde användas i olika situationer.

Betyg på lika villkor

Klasserna arbetar efter samma betygskriterier som andra klasser. Möjligheten att visa vad man kunde ökade i den lilla gruppen och därmed var chansen att få bra betyg större, eleverna återkom till den lille gruppens betydelse för att verkligen bli sedda och bekräftade.

Det är därför man vill gå i en sån klass, man vill få så mycket hjälp som möjligt, och det är inte lättare att få bra betyg här men det blir lättare för man får mer hjälp och man får mer klart för sig hur man skall lösa uppgifterna.

Eleven som uttryckte det var mycket nöjd med sina resultat, fyra MVG, två VG och ett G från årskurs ett. Han menade att orsaken till detta var att han nu visste hur han skulle plugga och han läste snabbare och mer koncentrerad än på grundskolan.

Undervisningen anpassades till elevens villkor, var en förklaring en annan elev gav. Han fick visa sina kunskaper genom muntliga redovisningar, att uttrycka sina kunskaper på skriftliga prov var inte ett bra sätt för honom.

En tredje elev hade som mål att avsluta gymnasiet med högre betyg än G, hon ville därför tentera upp några av sina gamla betyg från årskurs ett. På den hypotetiska frågan om vilka betyg hon trodde hon skulle ha haft om hon hade gått i en vanlig klass, var svaret att hon kanske hade tappat motivationen helt.

Ett IG i sitt slutbetyg, hade eleven som hade gått ut för ett år sedan. Med ett skratt berättade hon att det var hon "stolt" över, hon hade fått det betyget i ett tillvalsämne. Eleven var nöjd med sin insats på gymnasiet,

För när jag gick på högstadiet trodde inte jag att jag skulle klara av gymnasiet. Jag fick inte bra feedback från lärarna, vissa lärare trodde inte jag skulle klara av så mycket. Men jag bestämde att jag skulle visa dem

Svårigheter och positiva faktorer i arbetet i dyslexiklasserna

Svårigheter som eleverna hade stött på i undervisningen var gamla traditioner med läroboken som skulle läsas, böckerna upplevdes som tråkiga med oväsentliga fakta. Engelska var ett problem för flera, inte att tala språket, men att skriva.

Undervisningsmetoder som passade bra för vissa elever passade dåligt för andra. En elev hade svårt att lyssna till föreläsningar, en annan föredrog den formen, han hade svårt att visa sina kunskaper i skriven form och föredrog den verbala förmedlingen. Att veta hur man skulle komma igång med arbeten kunde vara en svårighet.

Det positiva med att gå i dyslexiklassen var att man blev rättvist behandlad och fick förutsättningar för att kunna prestera bra, man fick visa vad man kunde. Man fick den hjälpen man behövde och därför bättre betyg.

Datorerna, liten grupp, att man lärde känna alla och att lärarna hade ett intresse av att undervisa elever med dyslexi, var fördelar med klassen. En reflexion var också att man hade utvecklats och blivit mer social, det hade blivit mer fritid och mindre stress.

Stigmatisering och speciell klass

Ingen elev kände sig utpekad för att han/hon gick i en speciell klass, de upplevde istället att andra elever kunde vara avundsjuka på dem därför att de hade datorer och eget klassrum. Det var inget märkvärdigt att gå i dyslexiklassen, de flesta människor idag vet vad dyslexi är och det är accepterat. Att få en diagnos var en stor lättnad för en av flickorna. Skolan hade varit en kamp och hon hade inte förstått varför det var så, diagnosen blev en förklaring för henne.

Stigmatiserande, utpekande, nej snarar motsatsen

Diagnosen blev för henne ett bevis på att hon hade svårt med att läsa och skriva, hon var inte dum eller hade andra svårigheter som påverkade skolarbetet.

En del kunde tycka det var konstigt att jag hade dyslexi, för de tyckte jag var normal och duktig ändå, det har jag hört, men jag har aldrig blivit dumförklarad, tror jag.

Mobbad hade ingen elev känt sig i skolan, ibland förekom pikar, men det upplevdes som skoj. Eleven som bytte klass hade hört en medelev uttala sig hånfullt om dyslexiklassen, men eleven hade aldrig märkt något sedan hon började i klassen.

Elevernas förväntningar på sig själva och sina möjligheter i dyslexiklassen

Mer kunskaper, att förbättra studietekniken, att göra hindret dyslexi mindre, att gå ut med bra betyg som räckte till vidare studier, var elevernas svar på frågan om egna förväntningar på sig själv och sina möjligheter.

Om lärarnas förväntningar på dem svarade eleverna att de någon enstaka gång hade märkt att förväntningarna var låga, men ofta handlade det om missriktad förståelse från vikarierande lärare med liten insikt och förståelse för dyslexi. En av ungdomarna mindes väl hur eleverna blev underkända i ett ämne då bedömningen gjordes på ett skriftligt prov, men hur läraren hade ändrat attityd efter det muntliga provet. Eleven kände att läraren hade förutfattade åsikter om deras förmåga att förstå. En elev tyckte att förväntningarna från lärarna låg högt, ibland för högt.

Om klassen inte fanns

På den hypotetiska frågan svarade flera elever att de nog skulle ha ledsnat på skolan, inte orkat för det skulle ha blivit för jobbigt, i en vanlig klass på samma linje skulle det ha varit för mycket att läsa. I stället för samhällsvetenskapsprogrammet skulle de intervjuade eleverna ha valt andra program. För sina medelever trodde de att många skulle ha haft det mycket svårt i gymnasiet om klassen inte fanns.

Lärarna i dyslexiarbetslaget

På frågan om varför lärarna ville undervisa i dyslexiklasserna svarade alla fem att de såg på uppgiften som en utmaning. De hade dåliga kunskaper om vad dyslexi innebar när de startade,

men de trodde det skulle bli ett nytt och annorlunda sätt att arbeta. En tanke var att det säkert var motiverade elever som ville gå i den speciella klassen och dessutom var det en liten grupp där man kunde arbeta mer individuellt. Elever med skolsvårigheter hade alltid varit intressant för en lärare, då kände hon att det hände viktiga saker och det gav en kick i arbetet.

Lärarnas erfarenheter av arbetet i dyslexiklasserna

Undervisningssituationen var annorlunda, eleverna hade större svårigheter med inläringen, men samtidigt beskrev läraren som uttryckte detta, att eleverna i dyslexiklasserna var bättre än andra elever på att formulera vad som var svårt utan att känna att de var dumma. Eleverna hade större insikt och var mer medvetna om vad de inte förstod, och fick på så sätt mer hjälp i sin inläring. Dialogen var öppen, det var accepterad att säga att man inte förstod eller inte hängde med, eleverna hade en viss mognad och vågade stötta varandra. Läraren trodde detta kunde bero på att eleverna hade haft bra stöd från sina föräldrar, förståelse för sina svårigheter i skolan och att de hade varandra i gruppen. Kravet på läraren var en lyhördhet för vad eleverna önskade och behövde.

Eleverna var mycket verbala, dynamiken i grupperna var intensiv, miljön var ”rörlig” både fysiskt och mentalt, tyckte en lärare. Det hände ofta saker i grupperna, det uppstod ofta diskussioner både positiva och negativa. Eleverna hade lätt för att associera och det var lätt att komma bort från det aktuella ämnet.

Många elever tyckte om att diskutera och många hade frågor om detaljer, kanske av osäkerhet eller för att slippa skriva, funderade en lärare. Han trodde att en möjlig förklaring till detta kunde vara att de vill kompensera sina svårigheter, det var jobbigt att skriva och lättare att prata. För eleverna var det viktigt att få bekräftelse på att de gjorde rätt, de hade med sig mönster från tidigare år i skolan. När läraren gav öppna frågor blev de osäkra och visste inte hur de skulle lösa uppgiften, detta sätt att agera blev tydligare i dyslexiklassen än i en vanlig klass.

De eleverna har anpassat sig till den vanliga undervisningen, de förstår mer hur, de har lärt sig läsa hur skolarbete går till, har lättar för att förstå det och då går det mer automatiskt

Behovet av stöd var stort hos många elever, många behövde individuell hjälp, självkänslan var dålig och många vågade inte lita på sig själv. Beteendet och behovet av bekräftelse avtog dock upp i klasserna och intensiteten låg mer i själva diskussionerna då.

Den lilla gruppen skapade trygghet, nackdelen kunde vara att dynamiken i gruppen kunde bli dålig, men det hade bara hänt i en grupp på sex år.

Individualisering var en möjlighet i dyslexiklasserna då antalet elever var hälften av en vanlig grupp. Men det ställde också krav på lärarna. Alla elever arbetade med olika arbeten och uppgifter och det handlade om att komma ihåg var och vad den enskilde eleven arbetade med för att skifta mellan elevernas olika behov av stöd och hjälp. Då lärarna hade eleverna i flera ämnen och lärde känna eleverna väl var det enklare att vara flexibel i undervisningen. Flera lärare nämnde hur viktigt de tyckte det var att ha alla elever med sig och därmed snabbt kunna ändra i sina planer. En lärare kunde dela upp eleverna i smågrupper för att diskutera med dem på olika nivåer efter deras intresse och kunskaper.

Individualiseringen kunde också kännas slitsam, tyckte en lärare. Man vill gärna att alla elever skulle kunna avsluta arbeten innan man gick vidare, men ibland var det svårt att ha alla med på samma gång. I vanliga klasser kändes det som om elever valde att inte göra läxor,

men här känner man att orsakerna till att man gör eller inte gör kan vara sånt som de behöver hjälp med, så man kan inte strunta i dem. Här vill man inte att

de skall hoppa av, man vill att det skall gå bra och att de skall känna att de är duktiga

Tydlighet var något en lärare hade lärt sig från arbetet med dyslexieleverna. Att inte bara förklara och instruera muntligt, utan också att understryka och förtydliga sina budskap med visuella medel var viktigt. Hon funderade över hur det talade ordet kunde tolkas, missförstås och undgå några.

Tydliga mål var för en annan lärare mycket viktigt. Hon startade varje lektion med att skriva på tavlan vilka mål, vad eleverna skulle lära sig på lektionen och avslutade med att utvärderade vad eleverna hade lärt sig. Ramarna för arbetena skulle också vara tydliga, när ett arbete skulle avslutas var en av faktorerna. Detta var också ett sätt att effektivisera lektionstiden så eleverna fick mindre läxor.

En lärare i svenska och engelska menade att det speciella med undervisningen handlade om att inte ge eleverna för långa texter eller för mycket att läsa, men i och med att det var färre elever i klassen kunde man ge individuell hjälp och på så sätt utveckla deras arbeten, deras textproduktion. För att fullfölja sina arbeten behövde eleverna mycket längre tid. Ibland organiserade läraren därför uppsamlingstillfällen, då eleverna fick slutföra sina uppgifter. Läraren arbetade med eleverna på olik nivåer, några behövde utveckla sina texter, andra behövde arbeta med strukturen i sitt skrivande, andra kunde skriva långt men osorterad, meningskonstruktionen var fel och andra använde ord och formuleringar som de inte förstod. Lärarens uppgift blev att hjälpa eleverna att bearbeta sina texter på datorerna. Elevernas svårigheter handlade mycket om lågt självförtroende, det handlade inte om att de inte hade åsikter, men om att sortera sina tankar, hur de skulle börja. Eleverna behärskade inte språket och flera hade smitit undan på grundskolan, de hade aldrig läst en bok.

I engelska var kunskapsnivåerna mycket olika. Det fanns elever som kunde skriva romaner på engelska och andra som knappt kunde uttrycka en mening. Då var det viktigt att individualisera arbetet, man pratade mycket, i skrift kunde det engelska språket vara obegripligt, men i talad form kände eleverna igen orden och förstod. I engelska arbetade läraren mycket med smågrupper, muntliga uppgifter, korta uppgifter, eleverna behövde inte arbeta mycket med skriftliga arbeten, flera elever hade låg uthållighet, repetitionerna var viktiga för att befästa kunskaperna.

Det var viktigt för lärarna att ge alla elever möjlighet att utnyttja sina styrkor i arbetet, men också att eleverna skulle ta sitt ansvar i inlärningsprocessen. Att välja arbetsätt var en möjlighet eleverna fick, i början kunde eleverna smita från ansvaret, men det blev bättre efter dåliga erfarenheter med många resterande uppgifter. Jämfört med andra elever verkade dyslexieleverna vara mer medveten om vilka arbetsätt som passade dem bäst.

Motivationsarbetet var viktigt i dyslexiklasserna, som i andra klasser. Motivationen för att utvecklas och lära sig nya saker var mycket individuell, en del elever var lättmotiverad, andra svåra att få igång. Samtliga lärare kämpade för att få med sig alla elever, men ibland blev uppgiften för svår.

Jag kan inte pressa i eleven något om han inte själv är beredd och vill ta emot. Men dess mer motiverad gruppen är ju mer jobbar jag, därför att jag får ett gensvar.

Vad den dåliga motivationen kunde bero på hade lärarna olika tankar om. Man förstod vad eleverna hade att kämpa med, lärarna hade tålamod och var tydliga, man ville att eleverna skulle lyckas och känna sig duktiga. I sina berättelser för lärarna kom det fram hur dåligt många elever hade mått i skolan tidigare, det hade varit mycket kritik och mindre

uppmuntran. I motivationsarbetet var det viktigt att vara positiv, att vara personlig och att skoja med eleverna. För elevernas självförtroende var den lilla gruppen bra för alla hade samma problem och alla hade mött eller varit utsatta för dålig behandling, de hade blivit missförstådda, kallade dumma eller lata. I gruppen behövde man inte känna sig dum eller långsam, alla hade samma svårigheter, läs och skrivsvårigheter.

Eleverna visade sin motivation genom förslag till undervisningsmetoder. När eleverna ville skaffa sig kunskaper på andra sätt än genom färdig text och egna skrifter flyttades undervisningen i naturkunskap och geografi ut i naturen. Läraren arbetade på elevernas begäran mycket kinestetiskt, det man gjorde memorerade man bättre, det visade sig när eleverna hade prov, sa läraren. Studiebesök var också ett bra inlärningssätt, och naturen var den bästa plats för att tillägna sig naturkunskap och geografi, det var kartering, växtinventering och höjdmätningar.

Samma lärare använde film som undervisningsmaterial och tyckte att det var ett mycket bra medel för elever med dyslexi.

Jag blev utskrattat av en lärare en gång när jag sa att eleverna var bra på att se film, men jag vidhåller att det är bra, för eleverna är så engagerade.

Bilden var också ett viktigt medel för en lärare i svenska och historia. Hon menade att det för många var lättare att minnas kring bilder än ord. Hon trodde dessutom att det var lättare att tappa koncentrationen om man inte använde ögats koncentration också. Text och bild var två olika konstformer, men de kunde ge uttryck för samma tanke. Läraren hade dragit slutsatsen att det var lättare för eleverna att utgå från en bild i sin tolkning än från en text.

Det kinestetiska arbetssättet använde läraren i samhällskunskap också. Att eleverna fick gestalta vissa roller gjorde kunskaperna mer levande och på så sätt lättare att förankra. När ämnet var vardagsjuridik eller vardagsekonomi fick eleverna gestalta specialisten som skulle förklara eller sälja något till kunden. De otraditionella metoderna förvånade eleven så att de inte visste vad de skulle göra i början, men med stöd kunde de framföra sina kunskaper till kunden, läraren och sina medelever, som lyssnade in nya kunskaper på ett annorlunda sätt. Elever med dyslexi behövde längre tid för att lära sig, vilket ibland blev en stressfaktor för lärarna som vill framåt i sitt ämne. Samarbete över ämnesgränserna blev ett sätt att spara tid för lärarna. Genom PBL, problembaserad lärande, arbetade lärarna över ämnesgränserna och lät eleverna arbeta med ett ämne över flera veckor. Läraren i samhällskunskap och geografi menade att samma område kom upp i olika ämnen. För att effektivisera och spara tid var det bra om man samarbetade med lärarnas olika kompetenser, det kunde ge eleverna en bredare bild och djupare förståelse av ämnet.

Speciella organisatoriska åtgärder, datorer och hemklassrum

Lärarna menade att datorerna var ett absolut måste för undervisningen av elever med dyslexi. Tekniken ställde ofta till bekymmer och ibland kunde de känna att datorerna stjälpte istället för hjälpte.

Datorerna var ett verktyg i processkrivandet, det var lätt att hjälpa eleverna när de skulle bearbeta sina texter, de kunde enkelt ändra om i ordningen, ändra ord och formuleringar. Det skulle vara omöjligt om man skulle skriva för hand, då skulle eleverna ge upp.

Stavningsprogrammen var också ett stöd i skrivandet. I fördjupningsarbeten användes datorerna för att söka information och för att skriva sina produkter. Lärarna hjälpte ofta eleverna att hitta sökanaler, speciellt i början, sedan fick eleverna lära sig hur de själva skulle söka. Lärarna påpekade också vikten av att samla alla dokument på datorn så att det blev färre papper att hålla reda på. Lärarna la gärna upp arbetsuppgifterna på en projektfil där eleverna

kunde plocka fram nödvändiga instruktioner. E-post användes för att skicka material mellan elever och lärare, och radioprogram på datorn kunde vara bra läromedel. Hemklassrummet tyckte lärarna kunde vara både en fördel och en nackdel. De trodde att eleverna kände sig trygga, de fick en gruppkänsla genom det. Nackdelen var att eleverna blev isolerade från andra elever i skolan. Problemet kändes också som en ren ordningsfråga, det var inte tydligt för eleverna när en ny lektion började. Eleverna kunde vara mitt inne i en syssla som de inte så gärna ville avbryta när läraren kom in, klassrummet var för eleverna som en arbetsplats där man kunde komma och gå som man själv tyckte.

Betyg på lika villkor

Helst ville man slippa sätta betyg, som lärare hamnade man i en svår situation när man först arbetade hårt för att hjälpa, stödja och uppmuntra elever som hade svårigheter för att sedan säga att eleven inte blev godkänd i ämnet, menade en lärare. Hon kände att hon modifierade kriterierna, romanerna blev inte lika många och de skriftliga redovisningarna inte lika omfattande. Eleverna fick högre betyg i klassen än de skulle ha fått i en vanlig grupp, trodde en lärare, därför att de klarade sig bättre i den lilla gruppen, det handlade inte om ”tycka synd om betyg”. Kriterierna var de samma, men ibland urholkades kraven av olika orsaker.

En lärare filosoferade över hur betygssättningen påverkades av klassens nivå, i en bra klass höjdes ribban, i en sämre klass sänktes ribban för de olika betygsstegen. Han menade också att i kriterierna stod det inget om kvantitet, hur mycket, hur stora område eleverna skulle kunna, det var kvaliteten på elevernas kunskaper man skulle bedöma. I dyslexiklasserna hann man inte med så mycket stoff, men det betydde inte att det var lättare att få ett visst betyg, och kvaliteten på elevernas kunskaper var likvärdiga andra elevers.

Den läraren som hade längst undervisningserfarenhet hade lärt sig att det inte berodde på mängden man undervisade i, kvaliteten var lika viktig. Hon hade vid flera tillfällen testat elever i vanliga klasser efter en tid för att se hur mycket de kunde förklara av det stoff de hade gått igenom. Resultatet visade, menade hon, att de eleverna inte satt kvar med mer kunskap än eleverna i grupper där hon skurit ned på mängden ämneskunskaper och hellre satsat på fördjupade kunskaper.

Vad eleverna skulle lära sig, diskuterade en lärare. I ett av hans ämnen, samhällskunskap fanns det massor av fakta och teorier, men det viktiga var inte att lära sig alla dessa, det viktiga var att eleverna lärde sig att ta reda på faktakunskaper, att de lärde sig att tolka information och att sätta in kunskapen i rätt sammanhang. För att nå målet hade man olika arbetsområden som medel.

Fast oftast blir det att man lägger fokus på fel ställe, stoffet blir det viktiga, men egentligen är det hur de förhåller sig till stoffet som är viktigt.

I dyslexiklasserna lärde sig eleverna detta, tyckte läraren, eleverna utvecklade sitt tänkande. Samma mål beskrev en annan lärare, hennes huvuduppgift var att stärka elevernas förmåga och tilltro till att tänka. Hon uppnådde målen genom att träna och utveckla elevernas uttrycksförmåga och på så sätt stärka elevernas självkänsla, deras identitet som läsare och verbala människor. Hon upplevde att hon såg en sådan utveckling hos eleverna kanske därför att eleverna kände sig trygga i det öppna klimatet som fanns i klasserna.

Det finns flera som kommer in i dyslexiklassen i ettan med väldigt svagt självförtroende, tystlåtna och tillknäppta, som har frigjort sig.

Att acceptera och tolerera alla med olika styrkor och svårigheter var ett krav, tyckte en lärare.

Svårigheter och positiva faktorer i arbetet.

Att vara tydlig och på samma gång utveckla elevernas självständiga tänkande, att nå alla elever på olika nivåer var en stor svårighet. Motivationsarbetet var svårt, att på olika sätt nå fram till den omotiverade eleven handlade om att lära känna eleverna väl. Att känna till elevernas intressen och att kunna skoja med eleverna var viktigt i arbetet.

Den låga motivationen hade olika orsaker, tyckte en lärare. Det kunde vara medicinska eller psykosociala skäl som hindrade eleverna från att lära sig och dyslexin kunde vara en anledning, men det fanns flera orsaker för de eleverna som lyckades sämst.

Det positiva med att undervisa i dyslexiklasserna var i första hand eleverna som man fick en bra relation till, man kunde skoja och skämta med dem, humor var en viktig ingrediens i undervisningen, att alltid gå till lektion med nöje var positivt.

Arbetslaget var också en positiv faktor i arbetet, där kunde man diskutera pedagogik, man kunde prata om andra saker, skämta och skoja. Lärarna var starkare som grupp än som enskilda individer, arbetslaget gav styrka både för lärarna och för eleverna. En lärare beskrev också styrkan i elevgruppen som något positivt, det fanns krafter i elevgruppen som smittade av sig, det fanns elever som var på rätt plats i livet i en liten grupp med en lärare som såg dem väl, eleverna visste detta och spred goda vibrationer.

Utan arbetslaget skulle en lärare *ha gått i däck* uttryckte hon.

*Vi pratar med varandra, det blir en annan helhet också för eleverna.
Att träffas och stödja varandra och känna att det inte är mig det är fel på när
det inte funkar, när man sliter och sliter, att då känna stödet och få uppmuntran,
att bli peppad är viktigt.*

Stigmatisering och speciell klass, förväntningar på eleverna

Elever med dyslexi i en vanlig klass hade kanske grund att känna sig mer utpekade än eleverna i dyslexiklassen, funderade en lärare. Att försöka dölja och kompensera sina svårigheter i en vanlig klass måste vara påfrestande för eleverna, då var det lättare att vara öppen om det och få förståelse. Läraren hörde ibland att eleverna sa att de hade dyslexi och inte kunde göra saker, men han uppfattade det mer sagt på skämt. Lärarna upplevde att diagnosen och den speciella gruppen var en positiv upplevelse för eleverna. Kunskaperna om elevernas svårigheter och speciella inlärningssätt gjorde att lärarna kunde ha större tolerans, visa hänsyn och förståelse och ge adekvat stöd.

På frågan om vilka förväntningar lärarna hade på eleverna svarade en:

*När jag tar emot elever i dyslexiklasserna så upptäcker jag duktiga elever,
vakna och alerta, verbala, det är en positiv upptäckt och därmed kanske någon
negativ förväntning att de inte skall vara så allmänbildade och verbala som de
är.*

En annan hoppades att hon ställde förväntningarna lite över elevernas förmåga så att de kände att de växte i processen. Att människor var bättre än de själva trodde var hennes syn, och då gällde det att lyfta eleverna dit.

En lärares förväntade sig att elever med dyslexi hade svårigheter med koncentrationen, och att de hade svårt med att uttrycka sig i skrift, men att de ofta visade stora allmänskunskaper. Elevernas egna förväntningar på sina egna förmågor trodde lärarna var präglade av tidigare skolerfarenheter, det handlade om motstånd mot att göra vissa saker efter många misslyckade försök. Detta berodde kanske inte bara på läs- och skrivsvårigheter, men på ett dåligt självförtroende, låg uthållighet och föga målmedvetenhet. I klasserna fanns elever med hög

aspiration som blev en modell för andra elever, klasserna fick på det viset en hög status, dyslexiklasserna var inte ”dumklasser”.

Lärarna menade att några av eleverna i dyslexiklasserna skulle klara sig mycket bra i en vanlig klass och uppnå ungefär samma resultat som de gjorde i dyslexiklassen. Medan många av dyslexielever säkerligen inte skulle gå kvar i gymnasiet om de gick i en vanlig klass, självförtroende skulle knäckas och eleverna skulle känna sig misslyckade.

Figur 1. Sammanfattning av elevernas och lärarnas synpunkter

Elever:	Lärare:
En fördel var att alla hade dyslexi	Eleverna hade större inlärnings svårigheter
	Behovet för stöd, individuell hjälp var stort
	Behovet av bekräftelse var stort
Eleverna behövde inte förklara för alla lärare vad dyslexi innebar	Självkänslan var låg hos många elever, de litade inte på sina förmåga
	Eleverna var verbala och allmänbildade
Att alla hade dyslexi skapade trygghet	Den lilla gruppen skapade trygghet
Man vågade säga till lärarna när det gjorde fel, när de hade missförstått något om dyslexi	Dialogen var öppen
Man vågade fråga mer	Det var accepterat att säga att man inte förstod
	Dynamiken i grupperna var intensiv
	Eleverna var aktiva, de associerade snabbt, diskussionerna var många
	Miljön var ”rörlig”, lärarna fick ha ”många bollar i luften” samtidigt
Lärarna hade kännedom om varje elevs styrkor och svårigheter	Man lärde känna alla elevers svårigheter och styrkor
Det blev en individuell relation till lärarna	Eleverna hade större insikt och var medveten om vad de inte förstod
Eleverna fick mer hjälp, tid fanns för individuell hjälp	Man kunde ha individualiserad undervisning
Undervisningen anpassades, lärarna var lyhörda	Lärarna tyckte det var viktigt att vara lyhörda
Eleverna hade inflytande över undervisningen	Lärarna organiserade undervisningen som eleverna önskade
Eleverna var medvetna om vilka undervisningsformer och inlärningsstilar som passade dem	Lärarna använde olika inlärningsstilar, olika modaliteter
Tempot var lägre	Eleverna behövde tid
Eleverna utnyttjade tiden i skolan bättre för sina studier, de pluggade mer effektivt	Eleverna behövde mer tid för att lära och fullfölja sina uppgifter. Den enskilde eleven fick mer tid då det var få elever. Tid sparades då man arbetade ämnesövergripande
Eleverna fick bättre information, allt var tydligare	Lärarna gav tydliga instruktioner och tydliga mål
Eleverna behövde aldrig läsa flera sidor på lektionstid	Lärarna anpassade texter som skulle läsas, likaså uppgifternas längd
Lärarna hade genomgångar för att förklara grunderna, de gav förförståelse innan eleverna skulle arbeta självständigt	Lärarna gav strukturer för arbetet och för tänkandet
Eleverna fick arbeta i grupp	Processarbete
Lärarna följde upp arbetet, eleverna lämnades inte till sig själva i inlärningsprocessen	Motivationsarbetet var viktigt
Lärarna vill ha alla elever med sig i lärandet, ingen blev bortglömda	Tålmod, man ville att alla skulle vara med
Lärarna kunde bättre bedöma elevernas prestationer, det var inte bara skriftliga redovisningar som gällde andra klasser, kvantiteten var inte den samma	Kvaliteten på elevernas kunskaper var lika bra som i andra klasser, kvantiteten var inte den samma
Lärarna samarbetade mer, eleverna fick arbeta ämnesövergripande vilket gav fördjupade kunskaper och sparade tid	Arbetslaget, gruppen gav styrka och flera tänker bättre än en

Föräldraenkäten, våren 2000.

Tabell 1.

Föräldraenkät, utvärdering av arbetet i dyslexiklasserna					
Maj 2000					N 36
Är du nöjd med:	Mycket nöjd/bra	Ganska nöjd/bra	Mindre nöjd/bra	Inte alls nöjd/bra	Antalet svar
Intagningen	19	4	2	2	27
Mottagandet	22	5			27
Undervisningen	13	8	3	3	27
Speciell klass	22	4	1		27
Bärbar dator	22	5			27
Utvecklingssamtal, föräldramöten	22	5			27
Val av gymnasium	19	6	2		27
Mer information	13 ja	14 nej			

Enkäten skickades till vårdnadshavare för elever antagna till klasserna hösten 97, 98, 99. 75 % besvarade enkäten. Föräldrarna fick också möjlighet att göra kommentarer till sina svar. 19 föräldrar svarade att de var mycket nöjda och fyra var ganska nöjda med sättet eleverna hade blivit utredda och antagna till klassen. Flera underströk vikten av att upptäcka elevernas läs- och skrivsvårigheter så tidigt som möjligt. Två tyckte att intagningen var mindre bra och två var inte alls nöjda. Några föräldrar klagade över att de inte hade fått information om att klassen fanns och en förälder hade synpunkter på att det i klassen fanns elever som inte var motiverade för studier.

Mottagandet eleverna fick när de kom till skolan var föräldrarna (22) mycket eller (5) ganska nöjda med. Ingen var missnöjd med det.

Undervisningen upplevde tre personer som dålig och tre upplevde den som mindre bra, men 77% av de tillfrågade var mycket eller ganska nöjda. Föräldrarna skrev att det var lättare för eleverna att lära sig med hjälp av datorerna och genom lärarnas tydlighet. En mamma drog slutsatsen att eftersom hennes barn engagerade sig i skolarbetet fick han bra undervisning. Någon tyckte att lärarna visade större förståelse för elever med dyslexi. Andra föräldrar menade motsatsen, att det fattades förståelse för elever med dyslexi och att vissa lärare inte såg den enskilde eleven.

Om det var bra med en speciell klass för elever med dyslexi svarade majoriteten positivt, 22 var mycket nöjda, fyra var ganska nöjda. En förälder var mindre nöjd och skrev:

Det är aldrig bra att separera och särbehandla och för mig verkar det som om klassen är en slaskklass där alla allmänt stökiga elever samlas, dom är inte alla dyslektiker

En annan förälder tyckte klassen var ovärderlig. Flera efterlyste utbildning om dyslexi för lärarna.

Den bärbara datorn var något alla borde ha tillgång till, menade flera föräldrar, och en förälder kommenterade att deras barn hade lärt sig stava bättre genom stavnings- och träningsprogrammen.

Samarbete mellan skolan och föräldrarna var viktigt uttryckte flera föräldrar, det var av stor betydelse för eleverna att få feedback på sitt arbete. Ingen svarade att de var mindre eller inte alls nöjda.

Hälften (13) av de som svarade efterlyste mer information från skolan, de efterlyste mer kontakt med den enskilde läraren, mer information om undervisningsmetoder och närmare uppföljning av elevernas närvaro och resultat. Flera kommenterade att de gärna såg ännu tätare kontakter med skolan. Den andra hälften (14) tyckte att de fick tillräckligt med information.

Föräldrarna var mycket nöjda (19) eller ganska nöjda (6) med gymnasiet i och med att klassen fanns. Två tyckte gymnasiet var mindre bra.

Vårdnadshavarna hade flera förslag till förbättringar. En återkommande kommentar handlade om mer kompetensutveckling för lärarna. De efterlyste andra inlärningsätt som film och studiebesök och ergonomiska förbättringar för arbetet med datorerna.

Föräldraenkäten, våren 2003

Tabell 2.

Föräldraenkät, utvärdering av arbetet i dyslexiklasserna					
Maj 2003					N 41
Är du nöjd med :	Mycket nöjd/bra	Ganska nöjd/bra	Mindre nöjd/bra	Inte alls nöjd/bra	Antalet svar
Intagningen	21	12	1	1	35
Mottagandet	28	7			35
Undervisningen	14	16	5		35
Speciell klass	31	3	1		35
Bärbar dator	28	4	3		35
Utvecklingssamtal, föräldramöten	21	11	3		35
Val av gymnasium	28	6	1		35
Mer information	18 ja	17 nej			35

Enkäten var skickad till vårdnadshavare för elever antagna till klasserna hösten 00,01,02. 85% besvarade enkäten. Föräldrarna fick också denna gången göra kommentarer till sina svar.

Intagningen till dyslexiklasserna var 21 föräldrar mycket nöjda med, 12 var ganska nöjda, en mindre och en inte alls nöjd. En förälder var ledsen över att inte barnet hade fått diagnosen tidigare, upplevelsen var att lärarna på grundskolan hade varit emot det. En annan uttryckte besvikelse över att det fanns elever som inte var motiverade för skolan och att dessa störde arbetet i klasserna. Andra föräldrar var nöjda och menade att utredningsförfarandet gav tyngd åt utbildningen, *den blir mer exklusiv*.

Sättet eleverna blev mottagna på i klassen tyckte föräldrarna var mycket bra (28) och några ganska bra (7). Någon trodde inte att mottagandet till klassen var annorlunda än i en vanlig klass, andra tyckte det var bra att man arbetade med inlärningsstilar och att lärarna var speciellt intresserade av elever med dyslexi.

Fem svarade att de var mindre nöjda med undervisningen. De undrade om lärarna hade den nödvändiga kompetensen för att undervisa elever med dyslexi, någon uttryckte att de hade haft större förväntningar på undervisningen och att vissa lärare saknade förståelse för dyslexi. En förälder efterlyste en personlig utvecklingsplan för sitt barn. Någon skrev att deras barn hade förbättrat sina resultat och trivdes i skolan därför att det togs hänsyn. De uppskattade att det gavs förlängd skrivtid, att lärarna läsa texterna för eleverna osv.

Den speciella klassen tyckte en förälder var mindre bra, tre svarade ganska bra och 31 var mycket positiva till klassen. De kommenterade:

- *Förståelsen för ungdomar med dyslexi är fortfarande mycket svårt att få i en vanlig klass*
- *Mycket hjälp och små grupper*
- *Bra med en extra resurs för elever med dyslexi*
- *Eleverna känner därmed inte det utanförskap som de kunde gjort i en "normalklass"*
- *Ingen behöver känna sig sämre än någon annan. Alla är i samma situation.*
- *Det är viktigt att slippa bli påmind om att vara sämre och istället låta självförtroendet växa. Att få en vi-känsla. Framför allt att få rimlig undervisning och samma chans som andra.*
- *Antalet elever är avgörande.*

Den kritik (3) som framkom mot bärbara datorer handlade om alla tekniska svårigheter som hade varit. Datorn som arbetsredskap för elever med dyslexi var föräldrarna positiva till. (28 mycket bra, 4 ganska bra)

Samarbetet, mötena och samtalen uppskattades, 21 var mycket nöjda, 11 ganska nöjda. De som var mindre nöjda (3) hade inte deltagit i eller uttryckte att de ville ha mer tid för individuella samtal.

Ungefär hälften (18) av föräldrarna efterlyste mer information från skolan. Föräldrarna vill veta mer om hur det gick för deras barn och om hur lärarna undervisade och de ville ha större insyn i sina barns närvaro. 17 svarade att de fick bra information.

En var mindre nöjd med valet av gymnasium, andra var nöjda därför att dyslexiklassen fanns. En förälder uttryckte:

Det kunde inte vara bättre! Oerhört kunniga lärare m.m.

Förslag till förändringar handlade om att datorerna skulle fungera bättre, en jämnare arbetsbörda för eleverna än de hade var önskvärt, bättre resurser vid svårigheter på lektionerna och att lärarna skulle sätta större press på eleverna. Andra uttryckte tacksamhet för det arbetet som utfördes.

Att få förståelse för sina problem betyder allt för dessa elever! Min dotter upplever sig för första gången väl bemött och får det stöd hon tidigare saknat.

DISKUSSION

Syftet med mitt arbete var att beskriva det praktiska utvecklingsarbetet och att undersöka lärares och elevers erfarenheter av lärandeprocessen för gymnasieelever med diagnosticerad dyslexi. En fråga jag ställde var: "Finns det en dyslexipedagogik?"

Resultatet av intervjuerna och enkäterna visar att:

- Elever, föräldrar och lärare upplever att det är positivt med en dyslexidiagnos och med en speciell klass för elever med dyslexi. Den lilla gruppen skapar trygghet. Att alla elever i klassen har diagnosen dyslexi är en fördel, eleverna är mer jämbördiga och förstår varandras svårigheter. Eleverna får det stöd och den hjälp de behöver, och deras kunskaper blir rättvist bedömda.
- Elevernas och lärarnas beskrivningar av undervisningen sammanfaller på flera punkter. Eleverna har vissa krav på lärarens roll som undervisare, vilket överensstämmer väl med sättet lärarna beskriver sitt arbete. Eleverna har insikter om sina modaliteter och utnyttjar dessa, de har en väl utvecklat metakognition som de använder i sitt eget lärande.
- I undervisningen är det viktigt att lärarna är lyhörda och flexibla, uttrycker både elever och lärare. För lärarna handlar det om att vara lyhörda inför hur eleverna vill ha undervisningen och lyhörda inför vad och hur de vill lära sig, och dessutom flexibla för att anpassa undervisningen till elevernas önskemål. Eleverna får inflytande över undervisningen och sin egen inläring.

Metod

Utvecklingsarbetet har tagit sin utgångspunkt i praktiken och målet med uppsatsen är att göra detta tillgängligt och användbart för andra som arbetar med elever med dyslexi.

Genom ständiga diskussioner har arbetslaget försökt skapa förbättringar i praktiken. Arbetet har varit ett ömsesidigt lärande, där min roll som arbetslagsledare under dessa sex år har varit att uppmuntra till reflexion över det komplexa arbetet som pågått. Min roll har varit som Trollestad (2000) skriver, försäljaren, pådrivaren, konsulten, advokaten, samtalspartnern och rapportören.

Det praxisorienterade arbetet har jag redovisat som en historisk bakgrund för detta arbete. Det som dokumenterades genom åren innehöll många antaganden, värderingar och påståenden utan vetenskapliga belägg, men det beskrev hur arbetslaget funderade, observerade, reflekterade och utvecklades.

Efter sex års praxis var det dags att sammanfatta erfarenheterna och dessutom göra en ansats för att se närmare på vad vi egentligen hade gjort utifrån elev – och lärarperspektivet.

Avsikten med min uppsats var att beskriva hur ett fenomen, en speciell klass för elever med dyslexi, uppfattades av de berörda, eleverna, föräldrarna och lärarna. För att få reda på vad det specifika kunde vara blev det viktigt att utforska vad den enskilde aktören, enskilda elever och lärare hade för bilder av undervisningen och lärandet. För att nå föräldrarna var den kvantitativa och kvalitativa enkäten smidigast för att få så många synpunkter som möjligt.

Jag vill diskutera några fenomen som lärare och elever beskriver genom att kombinera teori med empiriska resultat i ett pedagogiskt perspektiv.

Det är först när den lärandes tänkande blir synlig som läraren kan utveckla en förståelse om hur den lärande behandlar ett visst undervisningsinnehåll. Det anses vidare att den lärandes tänkande utgör en väsentlig grund för val av innehåll i undervisningen (Alexandersson, 1994, s.115)

Jag har i min uppsats velat undersöka, vad- och hur, och synliggöra elevernas och pedagogernas tysta kunskap, deras handlande, metoder och värderingar.

Undersökningen är liten, därför blir det inte möjligt att säga att resultaten är representativa för eleverna som har gått och går i klasserna. De fyra eleverna talade om sin egen värld och deras bilder kan inte göras gällande för alla elever. Lärarna beskrev sina bilder, som också är individuella, men de har flera års erfarenheter och har arbetat med många elever. För att ytterligare belysa resultaten har jag använt föräldrarnas synpunkter för att få en tredje part i bedömningen av utvecklingsarbetet som har pågått i dyslexiklasserna.

För lärarna blev dialogerna som reflekterande samtal där lärarna funderade över sin egen person och sin identitet som lärare, vilka styrkor och brister de hade och vad de behövde arbeta med. De kände sig osäkra på om de hade något särskilt att berätta, de hade mycket att säga, men de visste inte om hur eller vad som kunde beskrivas som speciellt i undervisningen. I de utskrivna intervjuerna har jag försökt få syn på det som var specifikt med undervisningen i dyslexiklasserna jämfört med annan undervisning i andra klasser. För eleverna blev det en jämförelse med tidigare erfarenheter från grundskolan och för lärarna med annan undervisning på gymnasiet.

Mycket av det som försiggår i dyslexiklassrummet är självklart likt annan undervisning, men det är det specifika som jag har velat ta fasta på och ge läsaren en bild av.

När jag analyserade intervjuerna visade det sig, till min förvåning, att elever och lärare hade många gemensamma uppfattningar av olika fenomen.

Fenomenografin talar om uppfattningsbegrepp och innehåll i dessa. Intresset riktas mot hur människan uppfattar avgränsade delar av sin omvärld och vilket innehåll människan ger åt relationen mellan sig själv och något i sin omvärld, människans kunskap om världen kan ses som en mängd uppfattningar om olika delar av världen och relationer till dessa.

I den fenomenografiska analysen uppmärksammas och analyseras därför vilken innebörd människan tillskriver en företeelse eller ett objekt, hur man erfar något och dels hur erfarenheterna relateras till varandra (Alexandersson, 1994).

Jag har på förhand inte avgränsat eller indelat pedagogiken i speciella faktorer som påverkar undervisningen, men det som studerats har avgränsats i förhållande till ett sammanhang, den vanliga klassen i gymnasiet. Den kunskap som kommer fram gäller elevernas, lärarnas och föräldrarnas uppfattningar, deras erfarenheter av den speciella klassen. Uppfattningsbegreppet omfattar den helhet som bildas av den innebörd elever, lärare och föräldrar tillskriver dyslexiklasserna och hur de relaterar olika aspekter av pedagogiken till varandra.

Min önskan är att förståelsen för elever med dyslexi skall öka. Dessutom vill jag visa att det är möjligt att inhämta kunskaper på många sätt, läsande och skrivande är inte de enda kanalerna för kunskapsinhämtning.

Mattsson (2001) talar om barfota- och aktionsforskning där det civila samhället är utgångspunkten och där man går från erfarenhet till vetenskap, det är kanske den bästa beskrivningen av mitt arbete.

Utifrån den speciella klassen för elever med dyslexi och läroprocesser som i första hand inte baseras på läsande och skrivande diskuterar jag under följande rubriker:

- Diagnosen och den speciella klassen
- Elevernas och lärarnas syn på den specifika undervisningen
- Föräldrarnas syn på undervisningen
- Reflektioner inför framtiden

Diagnosen och den speciella klassen

De intervjuade eleverna berättade samstämmigt om en tid i grundskolan då de kände sig annorlunda jämfört med andra elever. De beskrev mycket hårt eget arbete som gav litet resultat i skolans belöningssystem. Kunskapsluckor uppstod i olika ämnen då man ofta fick lämna klassen för att få specialundervisning.

För elever med läs och skrivsvårigheter kan skolan bli ett moment 22, kunskapsklyftan mellan de goda och dåliga läsarna i en klass växer med åren. För ju mindre man läser desto mindre lär man sig och desto dummare känner man sig i skolan. Självförtroendet kan bli sämre även utanför skolan, och tron på den egna förmågan att förbättra sin situation sviker. Den negativa självbilden riskerar att bli befast och än viktigare kan det bli att försöka dölja det osynliga stigmat. Desto mindre chans har man att få sakkunnig hjälp, desto svårare känns läsningen (Wellros & Wellros, 1995).

Föhrer och Magnusson (2003) citerar från sina intervjuer med andra elever från dyslexiklasserna:

Min första skola var ett levande helvete. På högstadiet satt man längst bak och krympte ihop, när man fick en fråga. Stor skillnad nu när man är i en liten klass där alla vet. Man kan prata öppet (Föhrer & Magnusson, 2003, s. 47).

Skolsvårigheterna hade präglat dyslexieleverna på olika sätt, menade lärarna i min studie. De upplevde att eleverna i dyslexiklasserna generellt hade större inlärningssvårigheter, deras självkänsla var låg och många av eleverna vågade inte lita på sina förmågor. De behövde mycket vägledning och bekräftelse på det arbetet de utförde i skolan. Skolan hade tidigare bekräftat elevernas tillkortakommanden utan att visa på och förklara att det handlade om svårigheter med att läsa och skriva. Elevernas tolkningar av skolans budskap, vilket visades genom dåliga betyg, blev osäkerhet och lågt självförtroende.

De intervjuade ungdomarna reflekterade över hur motgångar och svårigheter hade påverkat dem och de filosoferade över hur det hade gett dem styrka och målmedvetenhet. Några uttryckte dessutom stor tacksamhet till sina föräldrar som hade givit dem stöd och ett bra självförtroende.

Att få diagnosen var en lättnad för de fyra tonåringarna. Det var ett svar på varför de inte lärde sig läsa och skriva som andra elever och det var en bekräftelse på att de inte saknade förmågor att lära sig. En positiv effekt var också att lärarna fick kännedom om elevernas svårigheter och det blev ett sätt att få extra resurser till specialundervisning, något som ändå inte var en självklarhet. En förälder skriver i sina kommentarer i enkäten att lärarna var emot att eleven skulle diagnostiseras. Man kan undra hur skolan ibland utövar sin makt och framstår som större experter på den enskilde eleven än föräldern som bör känna sitt barn allra bäst.

Kritikerna av diagnostisering i skolan menar att i takt med att klasserna blir större och resurserna minskar är risken stor att stödet bara går till elever som har en diagnos. De menar att det kan bli en rättvisefråga, där fördelningen blir beroende av föräldrars ställning i samhället och att vissa elever kan gå miste om extra resurstilldelningar (Börjeson, 1999). Endast föräldrar som presenterar rätt sorts problemtillstånd hos sitt barn har chansen att få extra resurser (Zetterqvist Nelson, 1999). Helldin (2002) tar också upp samhällets resurstilldelning och ser på individualismens negativa effekter. Han diskuterar utbildning som en kollektiv rättighet och menar att det idag handlar mycket om individens rättighet. Att söka sig till en speciell klass var ingen självklarhet för eleverna i denna studie. För unga är det inte alltid så lätt att veta vad man vill och det finns många program att välja bland. Men grundskolans inflytande och påverkan i dessa val kunde ha haft betydelse. Vissa elever har berättat att välmenande vuxna inte tyckte att elever med dyslexi skulle läsa på ett teoretiskt program, de borde hellre söka till praktiska linjer med mindre läsning. Huvudmotivet för de fyra eleverna som valde en teoretisk inriktning på gymnasiet, var dock en förhoppning om mer hjälp och därigenom bättre betyg. Möjligtvis kunde detta bero på en mognad och acceptans av funktionshindret som gjorde att de var motiverade att ta emot hjälpen som erbjöds, precis som Skolverkets internrapport (1997) redovisade.

Den intervjuade eleven som startade i en vanlig samhällsvetenskaplig klass upplevde diskrepans mellan sitt eget sätt att lära och undervisningsnivån som var anpassad till genomsnittseleven. I de politiska måldokumenterna talas det om ”en skola för alla”, men det visar sig att undervisningen anpassas till medeleven. Det är ”normalbarnens” behov som styr.

Men det finns inga normalbarn och därför fungerar skolan inte riktigt bra för någon (Haug, op. cit Ljunghill, 1998).

Majoriteten av föräldrarna som svarade på enkäten, var mycket eller ganska nöjda med den speciella klassen. Att barnen skall gå i en vanlig klass med trettio elever, är kanske inte målet för föräldrarna. Önskan om att barnet skall lära sig, växa som människa och få bekräftelse från miljön att det duger med sina styrkor och svårigheter är kanske viktigare. Varje människa vill bli sedd och förstådd som hon är, inte som hon presterar enligt medelnormen. Föräldrarna förklarade sina ståndpunkter med att i dyslexiklasserna fick eleverna förståelse för sina svårigheter, de fick den hjälp de behövde i den lilla gruppen. Ingen elev behövde känna sig sämre än andra och

Eleverna känner inte det utanförskap som de kunde gjort i en ”normalklass”.

Föräldern sätter fingret på det som Emanuelsson (1996) talar om, isolering och segregationen som för vissa elever kan uppstå i en vanlig klass. Inklusion kan med andra ord lika gärna föra till segregation.

Helldin (2002) tar upp frågan om specialpedagogikens segregeringande mekanismer. Han refererar till Stangvik som menar att en sänkt kravnivå i exempelvis en specialklass kan innebära att en elev mår bättre, men samtidigt finns det risk att de lär sig mindre. Elever i en liten grupp värderar sig själva mer positivt om de utgår från den lilla gruppen, än om de utgår från den stora grundskoleklassen. Attityder hos specialklasselever vad beträffar deras skolupplevelse beror på attitydernas referenspunkt, gäller det undervisning, lärare och klasskamrater tenderar speciellt svagtbegåvade att ha positiva attityder. När referenspunkterna är lokaliserade till social interaktion utanför klassen tenderar elevernas attityder gentemot sin skolupplevelse att vara negativ.

Helldin (2002) refererar också till Murray när han ser på specialundervisningens effekter som visar att elever som får specialundervisning har lägre aspirationsnivå och väljer lägre utbildningsnivåer än sina klasskamrater som ej har fått specialundervisning. Detta kan inte sägas gälla för eleverna i föreliggande studie som valde att gå i en dyslexiklass. Ungdomarna uttryckte att de inte hade känt sig utpekade för att de gick i en speciell klass. Att de blev offer för stigmatiseringens effekter visade de hellre inte. Diagnosen dyslexi blev inte en självuppfyllande profetia, där läs- och skrivsvårigheterna gjorde dem oförmögna att lära sig. Deras aspirationsnivå var hög, de ville skaffa sig mer kunskaper, förbättra sin studieteknik, göra dyslexins hinder lägre och gå ut med bra betyg som räckte till vidare studier.

Dåliga skolerfarenheter präglade flera elever i dyslexiklasserna, men i och med att det fanns många elever med hög aspiration blev dessa en modell för andra. Dyslexiklasserna fick hög status och var därmed inte ”dumklasser”. De duktiga eleverna skapade i den nära utvecklingszonen en positivt, accepterande miljö där frågor var tillåtna och tanken fick utrymme att utvecklas.

En förälder menade att utredningsförfarandet gav exklusivitet till klassen. Den speciella uppmärksamheten eleverna fick genom utredningarna var kanske inte bara ett sätt att påvisa brister inom läsningen, utan också ett sätt att förklara och tydliggöra elevernas styrkor. I ungdomars sökande efter identitet kan det vara svårt att känna att man inte duger. En diagnos kan ge ett svar och en förklaring på vem de är och vad som påverkar deras förmågor.

En liten klass med färre elever var också ett motiv till att söka dyslexiklassen. Den lilla gruppen gav större trygghet, eleverna vågade prata, lärarna lärde känna eleverna. Betydelsen av en liten grupp återkommer ständigt som argument till förbättrade möjligheter.

Man behöver inte förklara allting längre, alla har samma problem, det är tryggt, liten klass hjälper jättemycket, man får mer hjälp och uppmärksamhet, man behöver inte skämmas längre, det är lättare att arbeta i en liten grupp. Man har sin bärbara dator i klassrummet, lärarna tycker det är roligt att vara lärare här, lärarna är medvetna om att vi har dyslexi, lugnare under lektionerna (Föhrer & Magnusson, 2003, s. 47).

Både elever, lärare och föräldrar i min undersökning bekräftar annan forskning som är gjord på lärares erfarenheter av arbete i mindre grupper. Myrberg (2001) refererar till sådana undersökningar som visar att det i den lilla gruppen är lättare att individualisera undervisningen. Kontakten mellan läraren och den enskilde eleven ökar och kvaliteten i undervisningen förbättras. Elevers prestationer, utveckling och behov uppmärksammas mer direkt av läraren. Innehållet i undervisningen blir mer varierad, det kompletterades med extra material och extra uppgifter för elever som behöver det, eftersom grundstoffet kan gås igenom snabbare i mindre grupper. Elevernas självförtroende ökar, läraren har mer tilltro till sin kompetens och relationerna mellan eleverna förbättras.

Det är lättare att lära känna och följa upp femton elever än trettio, uttryckte de intervjuade eleverna logiskt, i en stor klass blev man bortglömd. Skolan kan bli ett anonymt ställe där man inte blir sedd och bekräftad för den man är.

Utifrån intervjuerna och enkäterna kan man säga att de inblandade upplevde diagnosen och den speciella klassen positivt.

Elevernas och lärarnas syn på den specifika undervisningen

God inlärningsmiljö för elever med dyslexi är enligt Höien och Lundberg (1999) en miljö där eleverna får sina grundläggande behov av trygghet och kärlek. Inläring och utveckling sker när metoderna är genomsyrade av varma, personliga relationer mellan elev och lärare, när eleven upplever en människa som bryr sig och som visar värme och tillit.

I intervjuerna talade lärarna om nära relationer, individuell undervisning, de berättar om nödvändigheten av humor och engagemang för att ha alla elever med sig i läroprocessen. En ödmjukhet mot lärandets komplexitet där man hela tiden stöter på nya utmaningar, en önskan om att hjälpa elever att lyckas, insikter om vilka möjligheter man har som lärare, glädjen över att se elever som växer, ett sant intresse för elever, tron på elevernas förmågor genomsyrade lärarnas svar. Deras engagemang för den enskilde eleven var stort, vilket också en elev underströk när hon uttryckte att lärarna aldrig släppte taget om någon, så som hon menade att det hände i vanliga klasser.

Lärarna i dyslexiklasserna följde i regel klasserna från ettan till trean i gymnasiet, vilket inte är fallet i en vanlig klass. Där skulle eleverna varje år skapa nya relationer till nya lärare. De skulle lära sig hur den enskilde läraren arbetade, vad han/hon krävde av eleverna och hur de mätte kunskaper, en process som tar tid och kraft, den så kallade dolda läroplanen (Broady, 1981) fick repeteras varje höst.

Läraren spelar en viktig roll som ledare av arbetet i en klass, vilket Ogden (1991) poängterar. Han skiljer mellan fyra dimensioner i lärarrollen, personlighet, värderingar och förhållningssätt, relationsfärdighet samt praktiska färdigheter. Kraven på en god pedagog är mogen personlighet, omsorg om barn, undervisningsförmåga, insikt, humor, anpassningsförmåga och flexibilitet, engagemang, förmåga att ta hand om barn, motståndskraft och tålamod, förmåga att knyta kontakter, moraliska kvaliteter.

Generella villkor för en hög inlärningspotential är enligt Dysthe (1996) äkta engagemang, delaktighet och höga förväntningar. De intervjuade eleverna uttryckte att lärarna visade ett stort engagemang, även vid självständigt arbete hade lärarna kontroll på elevernas arbetsprocesser, de var delaktiga och genom individualisering hade de insyn i vad eleverna arbetade med.

Utifrån elevernas berättelser och lärarnas beskrivningar av pedagogiken i dyslexiklasserna måste man säga att lärarna fyller de kraven för bra ledarskap som Ogden (1991) och Dysthe (1996) beskriver.

Elevernas åsikter om undervisningen bör anses vara den avgörande faktakällan när man diskuterar dyslexipedagogik.

Deras beskrivningar av upplevelser, erfarenheter, känslor och pedagogiska idéer och förslag kan sedan bilda symbios med den tvärvetenskapliga sakkunskapen, och ur detta kan adekvata pedagogiska förhållningssätt och arbetssätt utvecklas (Persson, 1997).

Vilka enskilda pedagogiska faktorer som ger lyckade resultat för eleverna är alltid svårt att påvisa, men *den personliga närvarons magi* (Crawford, op. cit i Lundberg, 1999), måste vara avgörande för många elever också i dyslexiklasserna.

Tid är en avgörande faktor för elever med dyslexi, menar Höien och Lundberg (1999). De skriver att elever med dyslexi inte använder tiden effektivt, då de har långa improduktiva perioder av väntan på hjälp, vilket även lärarna i föreliggande studie påpekade. Arbetsuppgifter av skilda slag tar längre tid för dyslexieleverna än för andra elever. Det finns flera orsaker, menar lärarna: långsam läsning, svårigheter med planering och att uppskatta hur

lång tid de behöver för att göra en uppgift. Eleverna har dessutom stort behov av bekräftelse därför att de är osäkra på om de gör rätt, vilket medför att de inte kommer igång med sina uppgifter.

I vilken grad den långsamma läsningen eller arbetstakten är den primära orsaken till att elever med dyslexi är i behov av längre tid, eller om det är skolans sätt att bedriva undervisning där elever blir osäkra på om de gör rätt eller fel, kan man fundera över.

Eleverna i studien upplever att tempot i undervisningen är lägre i dyslexiklassen jämfört med en vanlig klass. Både elever och lärare har förslag på hur man kan vinna tid i undervisningen. Elever och lärare visar på hur man kan utnyttja tiden i skolan mer effektivt så att eleverna får mer hjälp och mindre arbete hemma.

Att lärare samarbetar och får kunskaper om varandras ämnen, att de kan se att alla kunskaper hänger ihop, att allt är en helhet skulle ha flera effekter. Tid skulle sparas och eleverna skulle lättare se och förstå helheter. Ämnet hälsa kan till exempel vara både idrott, biologi, samhällskunskap och svenska. Flera elever i gymnasiet skulle säkerligen må bra av sådana pedagogiska åtgärder.

I denna undersökning menar lärarna att elevernas osäkerhet gör att det finns ett krav på tydlighet. Dilemmat med att var tydlig är att hitta gränsen mellan den allt för detaljerade instruktionen och elevens självständiga lösning på arbetet. Det är dock viktigt att tydliggöra undervisningen genom alla sinnesmodaliteter. För att kompensera auditiva eller visuella svagheter kan undervisningen bygga på andra modaliteter, elevens starka sidor (Höien & Lundberg, 1999). Lärarna sökte metoder som ger eleverna erfarenheter som inbegriper flera sinnen, känslor och rörelser för att engagera inläringen på flera plan (Hannaford, 1997). De fyra eleverna i undersökningen är alla motiverade för studier. Lärarna däremot tycker det är svårt att motivera alla elever i dyslexiklasserna till kunskapsinhämtning. Den personliga relationen, kunskaper om elevernas intressen utanför skolan, humor och uppmuntran är de medel lärarna har för att motivera, likaså beröm i stället för kritik.

Samhällsvetenskapsprogrammet baseras till stor del på teori i samhällskunskap, historia och andra ämnen. Undervisningen på programmet bygger i vanliga klasser på lärobokens texter och annat skrivet material som kräver mycket läsning. Läroböckerna har ofta komprimerade faktatexter som kan vara svåra att läsa och förstå. För elever med dyslexi är detta en miljöfaktor som ofta blir ett hinder i inläringen.

Forskning visar att det sätt som elever uppfattar olika situationer i skolan bestämmer vilken sorts motivation de kommer att utvecklas och därmed hur de kommer att lära och utvecklas i skolan över tid (Granath, 2003). Krav från vuxenvärlden på att ungdomar skall anpassa sig till normer och förväntningar bidrar till att de tappar motivationen. Eleverna har olika orsaker till dålig motivation, dels finns de som är kritiska till skolan och upplever den som meningslös. Andra ser skolan som sin värsta fiende, kunskaperna som skolan förmedlar upplevs som tråkiga eller ointressant och eleverna tycker att deras tidigare erfarenheter och kunskaper verkar vara värdelösa i skolan. Dyslexielevernas motivationsproblem, som de fem intervjuade lärarna talade om, kan lätt spåras i denna förklaringsmodell. Eleverna i dyslexiklasserna hade dessutom upplevt många misslyckanden i skolan, vilket otvivelaktigt påverkade deras drivkraft negativt.

Motivationen hänger ihop med elevernas egen känsla av ansvar och kontroll över det som skall läras och hur det skall läras. De fyra ungdomarna jag samtalade med hade alla olika sätt att lära sig. En och samma metod passar med andra ord inte för alla studenter. Den professionella läraren måste se olika möjligheter och anpassa lärostilarna och metoderna i undervisningen.

Samtliga intervjuade i min undersökning talade om vikten av att vara lyhörd som lärare. Eleverna upplevde lärarna i dyslexiklasserna som lyhörda och eleverna vågade därmed tala om när de inte förstod eller när de tyckte något var fel. De hade modet att ställa frågor därför att alla elever hade likartade svårigheter. Eleverna hade inflytande över sina studier och lärarna var flexibla, de anpassade undervisningen.

En reflektion blir att elevens vardag ofta handlar om en rädsla för att inte duga antingen inför kompisar som kan håna, eller lärare som har makten att bedöma elevernas prestationer. I skolans paradox ligger de två begreppen bemöta eller bedöma. Bemöter vi eleverna i deras funderingar och tankar eller kräver vi färdiga, rätta svar och produkter som vi bedömer? Som elev kan det vara svårt att veta hur man skall duga eller hur man skall göra. I diskussioner med elever om deras läroprocess får man ofta bilden av att de arbetar ensamma, de har sällan fått modeller och metoder för hur de skall utföra ett arbete eller tänka. Arbetsprocessen börjar med uppgiften och målet blir den färdiga produkten, inte kunskaperna som skapas tillsammans med läraren och/eller andra elever. Motivation handlar om lusten att lära. I läroplanen står att eleven skall ta ansvar för sitt eget lärande, få lära sig i egen takt och utifrån sina förutsättningar. När det gäller kunskaper skall skolan sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära. De skall utveckla sitt eget sätt att lära och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva sina antaganden, reflektera över erfarenheter och kritisk granska och värdera påståenden och förhållanden.

Lust har med sinnlighet att göra och sinnlighet är kroppslig. Det finns väldigt lite kropp i skolan. Barn och ungdomar behöver sina kroppar i en skolvardag, där ett slags "teoretiskt sittande dominerar" (Granath, 2003, s 14).

Kunskaper uppnås när man känner lust, men då eleverna är olika måste skolan kunna erbjuda flera sätt att skapa lust hos eleverna.

Myrberg (2001) skriver i sin rapport att det som sker i klassrummet har den största påverkan på inlärningsresultaten. Eleverna bör ges goda exempel för att uppnå insikt och förståelse och färdigheter bör tränas i meningsfulla sammanhang. Detta bör sedan, menar han, leda fram mot ökad självständighet och metakognitiva strategier där ansvaret för inläringen ges till eleverna.

Forskarna definierar metakognition på olika sätt. Det kan vara kunskaper om egna kognitiva processer eller medvetandet som styr mot själva lärandet, sammanfattningsvis kan det förklaras med hur eleverna tänker om sitt lärande, och hur de mer eller mindre medvetet styr sitt lärande (Madsén, 2002). För lärare medför detta att de medvetet måste arbeta med elevernas kunskapssyn och lärandestrategier, det handlar om att ge eleverna insikt om sitt sätt att tänka om lärande. När boken används som förmedling av kunskap, och frågorna på proven skrivs utifrån författarens texter skapas en ytrinriktning hos läsaren, fokus läggs på återgivning av texter istället för en djupinriktning, vilket är ett aktivt förhållningssätt som relaterar texten till den studerandes erfarenheter och slutsatser. Elever som arbetar djupinriktat söker ledtrådar i innehållet, de utvecklar ämnesförståelse och de reorganiserar innehållet så att det ger mening för dem, de förstår på metanivå.

De fyra eleverna i denna studie var medvetna om sina inlärningsstilar och kunde beskriva hur de lärde sig genom olika modaliteter. De kunde också beskriva vad som var viktigt för dem för att kunskapen skulle förankras, hur de lärde sig för att förstå helhet och sammanhang. Elevernas medvetenhet var styrd mot vad de skulle lära sig, varför och hur de olika strategierna och metoderna kunde göra det lättare för dem att nå konkreta inlärningsmål. De

visade på metakognitiva arbetssätt, de hade själva insikter om sitt tänkande. De svårigheter som dyslexin medförde i det skriftspråkliga samhället hade dessa fyra elever övervunnit, deras självförtroende hade växt. De hade erfarit en kunskapsutveckling, trots sitt funktionshinder. Det var inte längre ett hinder för dem då de kunde utnyttjade sina styrkor, sina starka modaliteter, för att skaffa sig kunskaper.

Om tänkandet utvecklas genom att vi använder vårt språk är det av stor vikt att elever får större möjligheter att uttrycka sina egna tankar i tal och skrift, utan att omedelbart bli kontrollerade och rättade. Den egna språkproduktionen är nödvändig för att eleverna ska utveckla en djupare förståelse för undervisningsinnehållet (Madsén, 1999).

Den som har funktionshindret dyslexi blir handikappad om det förväntas att han eller hon skall läsa eller skriva, men är inte handikappad om det gäller att delta i en diskussion.

Slutsatsen är att, oavsett om en skada kan åtgärdas och ett funktionshinder därmed minskas eller ej, är handikappet alltid påverkligt, det handlar om "fitting man to task" eller hellre "fitting the task to the individual" (Lindström, 1997, s. 56).

Detta kräver att läraren använder ett diagnostiserande arbetssätt. Kunskaper om den enskilde elevens styrkor och svårigheter gör att läraren kan individualisera och handleda eleven i dennes val av arbetsmetoder. Dessutom behöver läraren kontinuerligt följa upp elevernas arbeten och ge dem rikligt och adekvat feedback. Eleverna kan på det visat utveckla självständiga arbetssätt och en metakognitiv förmåga (Myrberg, 2001).

Läroplanen säger lite om hur vi skall utveckla elevernas tänkande, men det står klart uttryckt att elever skall lära sig att tänka kritiskt, granska fakta och se konsekvenser av olika alternativ, det vill säga utveckla ett mer vetenskapligt sätt att tänka. Kunskaper kommer till uttryck genom fakta, förståelse och förtrogenhet. Skolan skall ge eleverna överblick och sammanhang, tid att reflektera över erfarenheter och möjlighet att tillämpa sina kunskaper. Det väsentliga, säger läroplanen, är att skolan skapar de bästa betingelser för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Men om detta sker enbart genom läsning av texter och kontroll genom skriftliga prov, kan man förstå att elever som har svårt att lära sig läskonsten, snabbt kommer att bli tysta i skolan och deras möjlighet att utveckla sitt tänkande försämras istället för att utvecklas.

Den bärbara datorn i undervisningen

Datorn kan förnya skolan på tre sätt, enligt Tengström (1998), som hjälpmedel, förnyare av inlärningsprocesser och som förändrare av samspelet mellan lärare och elev. Ett annat synsätt är att datorn är ett verktyg som kan kompensera svårigheter och underlätta nya processer. Datorn kan underlätta genom bearbetning och presentationer i en form som gör det lättare att förstå. I ett problembaserad lärande måste eleverna själva ställa frågorna och söka svaren, där datorn kan användas. Men det är i slutändan lärarens inställning till förändring och förmåga att se olika elevers behov, lärarens pedagogiska medvetenhet om varje elevs lärande som avgör om datorn är meningsfull att använda (Föhrer & Magnusson, 2003). Möjligheterna och nödvändigheten av att ha en bärbar dator när man hade dyslexi, kunde ungdomarna i undersökningen se. Men det fanns olika åsikter om hur viktig datorn var för deras arbeten, eller hur ivrig man var på att använda den.

De första åren klagade eleverna på att de inte fick använda datorn tillräckligt mycket, då lärarna upplevde att datorarbetet tog tid från undervisningen. Detta visar hur viktig lärarnas

inställning till datorn som arbetsredskap är. Ju bättre kunskaper man hade om datorerna, inte bara tekniskt, ju mer integrerades datorerna i undervisningen (Föhrer och Magnusson, 2003). Lärarna i intervjuerna, menade att datorerna var ett absolut måste för elever med dyslexi. Datorerna var ett aktivt verktyg i läroprocessen, ett hjälpmedel för eleverna. Datorerna skapade nya relationer, lärarna var inte alltid de som hade de bästa kunskaperna om något. Datorn blir den tredje parten i undervisningen där eleven sökte svar på sina frågor, *learning by searching* (Jönsson & Rehman, 2000, s. 11). Relationen mellan elev och lärare förändrades när datorn blev en del av undervisningen. Eleverna frågade mer när de sökte på datorn och det uppstod en samarbetsorienterad relation mellan läraren och eleven.

Rättvisa och betyg eller rättvisa betyg

Ett av målen med arbetet med dyslexiklasserna var att betyg skulle ges efter samma kriterier som för andra klasser. Eftersom detta speciellt var ett mål, diskuterades betygsättningen mycket, kanske mer än vanligt i andra pedagogiska sammanhang.

Rättviseperspektivet blev ofta framtaget i diskussioner om stöd till elever med dyslexi.

Rättvisan blev definierat utifrån medelevens normer. Att någon elev skulle få längre tid på ett prov, att någon kunde redovisa sina kunskaper muntligt eller få en text uppläst vid ett prov, blev tolkat som orättvist gentemot andra elever. Den likvärdiga skolan, en skola för alla, där elever får utvecklas utifrån sina egna förutsättningar var det svårt att skönja i dessa diskussioner.

Om lärarens skyldigheter när det gäller att ta reda på elevernas kunskaper står det i Lpf 94 (s 35):

Läraren skall:

- *utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskap i förhållande till kraven i kursplanen,*
- *beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen*
- *beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och*
- *göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen*

Om betyg står det i styrdokumentet:

Om särskilda skäl föreligger med hänsyn till personliga förhållanden hos en enskild elev kan dock bortses från enstaka kriterier. Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier. (Skolfs. 1995:65)

Eleverna som intervjuades, kände att de blev rättvist behandlade, de fick förutsättningar för att kunna prestera bra, de fick visa vad de kunde på olika sätt.

För lärarna var det ett dilemma att först motivera elever till hårt arbete för att kanske senare vara tvungen att underkänna dem.

Deras belöning blir att vara "ännu inte godkänd" som vanligen kopplas till lägre självvärdering, som att var den som inte räcker till eller duger (Emanuelsson, 2002, s. 34)

En av de intervjuade lärarna menade att i betygskriterierna stod det inget om kunskapernas kvantitet, men däremot om kunskapernas kvalitet. För eleverna i dyslexiklasserna var

kunskapskvaliteten lika hög som i andra klasser, även om mängden stoff som bedömdes var mindre.

Betygsättning och kunskapssyn hänger ihop, två lärare beskrev att deras mål var att utveckla elevernas tänkande, att stärka elevernas förmåga och tilltro till sitt tänkande. Genom att träna och utveckla elevernas uttrycksförmåga stärktes elevernas självkänsla, deras identitet som läsare och verbala människor, menade lärarna.

Lärarna i undersökningen arbetade för att stärka elevernas självförtroende då de ansåg att det var grunden för all inläring. Faktakunskaper kunde hittas i böcker eller på Internet, men självsäkerheten som gjorde att man vågade, ville och torde lära, låg inom varje elev och skapades i interaktion med andra.

Föräldrarnas syn på undervisningen

Våren 2000 var 77% av föräldrarna mycket eller ganska nöjda med undervisningen, 2003 hade andelen nöjda ökat till 85%. De nöjda uttryckte att

- det var lättare för eleverna att lära sig med hjälp av datorerna
- lärarna var tydliga
- lärarna visade större förståelse för elever med dyslexi
- eleverna uppnådde bättre resultat
- eleverna trivdes i skolan
- det togs hänsyn, de fick längre skrivtid, lärarna läste texterna

Man kan bara spekulera om varför andelen nöjda hade ökat. Möjliga förklaringar kan vara att utvecklingsarbetet i arbetslaget hade medfört förbättringar, lärarna hade reflekterat över vilken pedagogik som passade för elever med dyslexi och skaffat sig kunskaper. Samarbetet i lärargruppen var ett stöd och flera tänkte bättre än en. En annan förklaring kan också vara att elevunderlaget var annorlunda.

De som var missnöjda uttryckte:

- en undran om lärarna hade den rätta kompetensen
- att de hade större förväntningar på undervisningen
- att vissa lärare saknade förståelse för dyslexi

Som förälder vill man självklart det bästa för sitt barn, och efter många år med skolsvårigheter, kan man lätt förstå att de hade stora förhoppningar på en speciell klass. Om barnet inte lyckas kan det självklart bero på en dålig pedagog, men det kan finnas andra orsaker som skolan och lärarna inte rår på. Vad föräldrarna förväntade sig av undervisningen skrev de inte i sina kommentarer.

Avslutande kommentar

Språkets centrala betydelse för all inläring får konsekvenser för elever med läs- och skrivsvårigheter när skolan använder det skrivna ordet, böcker och skriftliga prov för elevers tankeutveckling. Språket är en skapande kraft i relationen till andra människor (Dysthe, 1996). För den eleven som inte tar del i samtalet och diskussionen i klassrummet stannar utvecklingen av tänkandet, självförtroendet sjunker. Skolan bidrar således till en avintellektualisering istället för en intellektualisering. Miljön måste vara tillåtande för att elever skall våga uttrycka sina tankar och skapa mening i en gemenskap för att optimal inläring skall ske.

De flesta barn börjar skolan med förväntningar på allt nytt och spännande de skall lära sig tillsammans med fröken och andra barn. De startar med bokstäver och läsandets konst. I nio år

skall de använd sitt läs- och skrivkunnande i skolans arbete för att utveckla sitt tänkande och för att visa att de förstår. Efter nio år träffar jag dem och de svarar mig: ”Jag vet inte”. Dessa unga människor har alla svårigheter med att läsa och skriva, detta, det väsentligaste av all inläring, en mödosam syssla som kräver mycket energi. För vissa elever verkar det gå utan större bekymmer, för ”vet-inte”-eleverna går det långsamt, de förstår inte textens tankar. Förståelsen för vad som försiggår i skolan uteblir, det är krav på rätt svar, svarar man fel är det risk för att bli hånad därför att man är dum, en överlevnadsstrategi blir att hålla tyst eller stöka. Tiden går och man hamnar längre och längre efter sina klasskamrater, självförtroendet krymper proportionerligt åt andra hållet, tystnaden eller oppositionen blir ett sätt att överleva.

Metakognitiva processer blir först aktuella när det uppstår problem. Det första metakognitiva problemet gäller alltså att veta när man förstår och när man inte förstår. Nästa steg är att välja kognitiva strategier för att lösa förståelseproblemet och nå målet för läsningen. Strategisk läsning kostar tid och ansträngning. Läsaren måste få rimligt utbyte i förhållandet till de resurser som sätts in (Höien & Lundberg, 1999, s 166).

Allt för många elever upptäcker att läsandet inte lönar sig, i sin ensamma utforskning förstår de inte vad texterna betyder, någon måste föra diskussionen med dem omkring vad de läser och diskutera deras tankar och erfarenheter. Eleverna måste få tid att uttrycka sina tankar, inte bara svara rätt eller fel på frågor.

Det måste också löna sig att uttrycka ”jag förstår inte” istället för ”jag vet inte”. Att fråga betyder inte att man är dum, det är tecken för att man inte har förstått, eller att förklaringarna man fick inte var tydliga nog.

För många av de eleverna jag träffar har skolan handlat om att inte duga. Det lönade sig inte att fråga om det som de aldrig förstod, och när de kom till gymnasiet har det blivit en vana att inte fråga. Metakognitionen hade blivit ”det lönar sig inte att fråga.”

Reflektioner inför framtiden

En av mina frågeställningar var om det fanns en speciell dyslexipedagogik. Jag kan knappast ge något svar om detta. Snarare har jag beskrivit en pedagogik som har verkat ändamålsenlig för elever med dyslexi, och som säkert skulle gynna elever i vanliga klasser.

Det jag ger uttryck för får inte uppfattas som att goda läs- och skrivfärdigheter är utan värde, hellre motsatsen. Vikten av en god läs- och skrivfärdighet är betydande för alla unga människor i dagens samhälle. Men skriftspråket får inte bli det enda rådande medel för att skaffa sig kunskaper. Elever med läs- och skrivsvårigheter har förmågor att erövra kunskaper på andra sätt än genom det skrivna ordet.

Det eleverna i dyslexiklassen har visat är att så snart de har förstått att de kan lära har deras intresse för läsandet ökat och deras skrivförmåga har förbättrats. Eleverna har utvecklat ett förhållningssätt till sin funktionsnedsättning vilket har skapat en större medvetenhet om egna behov och gett dem insikt om sätt att lära.

Lärarna i arbetslaget har tillsammans provat nya metoder i undervisningen.

Kunskapsförmedlingen har inte längre varit den enskilde lärares angelägenhet, det har varit arbetslagets uppgift att utveckla och förbättra didaktiken. I samarbete har lärarna utvecklat förhållningssätt som har varit bra för elever med dyslexi. Genom utvärderingar har arbetet diskuterats, de lyckade ansatserna har stärkts, de mindre bra har förbättrats.

Min erfarenhet av arbetet är att alla lärare behöver tid för reflektion för att bidra till skolutveckling och de behöver arbeta i grupper likaväl som elever behöver andra jämbördiga elever.

Med denna uppsats hoppas jag ha kunnat påvisa att även elever med en dåligt utvecklad läs- och skrivförmåga har goda möjligheter att lära sig det skolan vill att de skall lära. Kunskapsinhämtning och tankeutveckling hänger inte bara ihop med läs- och skrivförmågan, däremot handlar det mycket om elevernas självförtroendet som påverkas mycket av skolans miljö.

De fyra eleverna jag har intervjuat är elever som trots tidigare skolsvårigheter har utvecklat sitt lärande, de har utvecklat metakognitiva strategier som har gjort att de tar ansvar för sitt eget lärande. Deras självförtroende har växt och de talar om en önskan att fortsätta vidare utbildning. Om det beror på den speciella klassen, miljön, lärarna eller helt och hållet deras egna förmågor till kunskapsinhämtning är svårt att säga, men den speciella gruppen verkar i alla fall inte ha hindrat dem.

För att studera denna fråga närmare och få visshet vore det önskvärt att få träffa dessa elever om några år när de har fått distans till sin skoltid för att se hur de upplevde den. Det vore också önskvärt att utveckla studien till samtliga elever för att få ett större och bredare underlag.

REFERENSER

- Asplund Carlsson, M & Pramling Samuelsson, I & Kärrby, G (2001) *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola- en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Alexandersson, M (1994) Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (Red. Starrin & Svensson) Studentlitteratur AB
- Bergström, H *Läsförståelse är mer än läskunnighet*. DN 1996.
- Boström, L & Wallenberg, H (1997) *Inläring på elevernas villkor -inlärningsstilar i Klassrummet*. Brain Books.
- Börjesson, M Det historiska spelet om skolan förmåner. *Lokus 1999:2*
- Broady, D (1981) *Den dolda läroplanen*. Symposium bokförlag.
- Colnerud, G & Granström, K (1994) Respekt för lärare. *Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. HLS Förlag.
- Descombe, M (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom Samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Dysthe, O (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I (2002) I behov av särskild stöd - och ändå inte godkänd? *Att bedöma eller döma*. Skolverket.
- Emanuelsson, I (1996) Integrering – bevarad normalvariation i olikhet *Boken om integrering. Idè Teori Praktik*. Hill & Rabe (Red). Studentlitteratur.
- Ekholm, M Skolans arbetsprocesser i möte med den nya tiden *Att Undervisa Specialpedagogisk tidskrift. 1999:5*.
- Fmls (2003) <http://www.fmls.brunnsvik.htm>
- Föhrer, U & Magnusson, E (2003) *Läsa och skriva fast man inte kan Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur.
- Föhrer, U Tvärvetenskaplig utredning bäst för barn med inläringssvårigheter. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter 2001:2*.
- Gardner, H (1983) *Frames of mind The theory of multiple Intelligences*. Basic Books, Inc, Publisher.
- Gillberg, C & Ödman, M (1994) *Dyslexi Vad är det?* Natur och Kultur.

- Granath, G "Eager to stay,ready to leave". *Pedagogiskt magasin* 2003:2.
- Hannaford, C (1997) *Lär med hela kroppen - inläring sker inte i bara huvudet*. Brain Books.
- Haug, P Skolan där ingen ställs utanför. *Lokus* 1999:2.
- Helldin,R (2002) *Specialpedagogisk forskning – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv* Skolverket.
- Höien,T & Lundberg,I (1992) *Dyslexi*. Natur och Kultur.
- Höien, T & Lundberg, I (1999) *Dyslexi Från teori till praktik*. Natur och Kultur.
- Jacobsson,C & Lundberg, I (1995). *Läsutveckling och dyslexi Frågor, erfarenheter och Resultat*. Liber utbildning.
- Jönsson,B & Rehman,K (2000) *Den obändiga söklusten*. Bromberg.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, M (2002) Datorstöd i skolan. *Lärarkraft om forskning kring datorstött lärande*. KK-stiftelsens skriftserie.
- Lindström, J-I Vad betyder It och telematik för dyslexi. *Socialmedicinskt tidskrift*, 1997:1.
- Linqvist,S & Hyltgren, G (1995) *Att utveckla elevers tänkande – en teoretisk praktika*. Almqvist&Wiksell.
- Ljunghill Fejan, L En segregerad skola legitimerar ett segregerad samhälle. *Pedagogiskt magasin* 1998:2.
- Lundberg, I (1999) Vad är dyslexipedagogik? *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* 1999: 4
- Lundgren,T & Ohlis,K (1995) *Vad alla lärare och rektorer bör veta om läs- och Skrivsvårigheter*. Flms Bokhandel AB
- Lpf-94 *Läroplan för de frivilliga skolformerna*
- Madsén, T Lev Vygotsky – en aktuell röst ur det förgångna. *Pedagogiskt magasin* 1999:1.
- Madsén, T Återupprätta läraren. *Pedagogiskt magasin* 2002:3.
- Madisson, S (1992) *Läkande läsning och skrivning. En handbok om dyslexi*. Tiden/ Folksam.

- Mattsson, M (2001) *Stenar under vattenytan - forsknings- och utvecklingsarbete Problematiserad*. Studentlitteratur.
- Myrberg, M (2001) *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Skolverket.
- O'Connor, J & Seymour, J (1994) *NLP och utbildning*. Brain Books.
- Ogden, T (1991) *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Studentlitteratur.
- Persson, B Obestriddliga källor för den goda Dyslexipedagogiken
Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter 1997:2
- Rask, S Den fjärde basfärdigheten.
Med eller utan filter. KK-stiftelsens skriftserie 2002.
- Rasmussen, P. Sätt in rätt åtgärder *Specialpedagogen 2000: 5*.
- Sellgren, L & Johansson, E (1995) Hur klarar lässvaga elever engelska och oä?
Läsutveckling och dyslexi. (Red Jacobsson & Lundberg). Liber.
- Skollagen. 1985: 1100. 1. kapitlet. *Allmänna föreskrifter. 2§ 2:a stycket*
- Solvang, P Medikalisering av problem i skolan. *Lokus 1999:2*.
- Statens skolverks föfattningssamling. 1995:65, senaste ändring 1998:5
- Svensson, I & Fäldt, H (1995) Hur bedömer lärare lässvaga elevers självbild.
Läsutveckling och dyslexi. (Red Jacobsson & Lundberg). Liber.
- Trollestad, C (2000) *Etik & organisationskulturer. Att skapa en gemensam värdegrund*. Svenska Förlaget.
- Zetterqvist Nelson, K Dyslexi- en diagnos i tiden? *Lokus 1999:2*.
- Öquist, O & Carlson, E (1997) "Jag kommer nog att klara programmet... - om hjälp och stöd i gymnasieskolan." Internrapport. Skolverket.
- von Euler, C Dyslexi – ett allvarligt handikapp på biologisk grund.
socialmedicinsk tidskrift 1997:1.
- Wellros, S & Wellros, M (1995) *En kamp om kunskap*. Gleerups.
- Vygotskys, L (1999) *Tänkande och språk*. Daidalos.

Bilaga .

Lärarens berättelse om sin roll som pedagog för elever med dyslexi.

Berätta för mig hur du undervisar i dyslexiklasserna:

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur kom du med i arbetslaget?

Varför ville du undervisa i dyslexiklassen?

Vad är specifikt med arbetet?

Hur specifikt? På vilket sätt är det specifikt?

Pedagogik. Vilka metoder har du utvecklat som fungerar väl?

Har du en annan pedagogik i dyslexiklassen än i andra klasser?

Vad är annorlunda?

Betyg?

Datorer?

Beskriv en situation som har lärt dig mycket.

Vilka svårigheter upplever du?

Vilka positiva faktorer finns det i arbetet?

Är det stigmatiserande att ha en diagnos, att ha en speciell klass? Är man utsorterad och marginaliserad?

Är det viktigt att ha kunskaper om varje elevs svårigheter och styrkor?

Hur styr du dina förväntningar på elevernas arbetsinsatser och resultat?

Hur påverkar diagnoser elevernas egna attityder till egna förmågor?

Vad skulle hända om klassen inte fanns?

Elevernas berättelser om pedagogiken i dyslexiklassen.

Hur var din tid i grundskolan?

När fick du din diagnos?

Varför sökte du till dyslexiklassen?

Vad är specifikt med undervisningen i dyslexiklassen?

På vilka sätt är undervisningen speciell i klassen?

Vilka metoder, undervisningssätt fungerar väl för dig?

Berätta om vad som är annorlunda med undervisningen i dyslexiklassen från en vanlig klass.

Hur är den bästa läraren för elever med dyslexi?

Har du lärt dig hur du bäst lär dig i dyslexiklassen?

Vilka svårigheter stöter du på i undervisningen i de olika ämnena?

Vad är positivt med att gå i dyslexiklassen?

Är det stigmatiserande att ha en diagnos och gå i en speciell klass?

Är ni utpekade i skola, har du blivit mobbad för att du går i dyslexiklassen?

Vilka förväntningar har du på dig själv och dina möjligheter?

Vilka förväntningar har lärarna?

Vad skulle hända om klassen inte fanns?



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

