



Koncentrationssvårigheter, ADHD och att lära sig läsa och skriva

- Hur skapas gynnsamma lärsituationer?

Concentration difficulties, ADHD, and learning to read and write – How are favourable teaching situations created?

Andréa Eklund

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Speciallärarprogrammet, specialisering: språk-, läs- och skrivutveckling

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Handledare: Karin Forsling

Examinator: Kerstin Göransson

2017-06-07

Abstract

The purpose of the study was to examine how some teachers describe that they teach read and write learning to students with concentration difficulties or ADHD. The survey was completed through qualitative, semi-structured interviews with five teachers' and one special educational teacher's experiences. The results showed that the teachers use their own personal methods both in read and write learning, but that the methods for write learning, as compared to read learning, is more tailored for these students. The research subjects describe that they all use different teaching tools, but that they collectively and frequently use several types of picture aids, both in read and write learning. The teachers describe that the adaptations they employ are essential to the success of these students in a school situation. Conclusively, it was apparent that the teachers' knowledge and understanding of the functional limitations was an extremely important factor in successful read and write learning for these students, which is consistent with the research I read.

Keywords

ADHD, Concentration difficulties, attention deficit, literacy, dyslexia

Sammanfattning

Syftet med studien har varit att undersöka hur några lärare beskriver att de undervisar i läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Undersökningen är gjord genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer där jag fick ta del av fem klasslärares och en speciallärares erfarenheter.

Resultatet visar att lärarna använder sig av personligt formgivna metoder både vid läsinlärning och skrivinlärning men att metoderna för skrivinlärning jämfört med läsinlärningsmetoderna är än mer anpassade för de här eleverna. Informanterna beskriver att de använder sig av olika lärverktyg och gemensamt är att de använder sig frekvent av olika sorters bildstöd, både vid läs- och skrivinlärningen. Lärarna beskriver att de anpassningar som görs är en förutsättning för att skolsituationen ska fungera för den här gruppen av elever.

Sammanfattningsvis syns att lärarnas kunskaper och förståelse om funktionsnedsättningen är en oerhört viktig faktor för att läs- och skrivinlärningen ska fungera för de här eleverna, vilket stämmer väl överens med den forskning som jag läst.

Nyckelord

ADHD, koncentrationssvårigheter, läs- och skrivinlärning, dyslexi

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte.....	3
2.1 Frågeställningar.....	3
2.2 Begreppsförklaringar.....	3
3. Bakgrund	6
3.1 Forskningsbakgrund och litteraturgenomgång.....	6
3.1.1 Sammanfattning.....	9
3.2 Styrdokument.....	9
3.2.1 Skollagen.....	9
3.2.2 Läroplanen.....	9
3.3 Barns läs- och skrivutveckling.....	10
4. Teoretisk utgångspunkt.....	11
4.1 Pragmatismen.....	11
4.3.1 Pragmatismens ansats.....	12
4.3.2 Pragmatismen och den svenska skolan.....	13
5. Metod.....	14
5.1 Val av metod.....	14
5.1.1 Kvalitativ intervju.....	14
5.2 Studiens genomförande	15
5.3 Urval	16
5.4 Bearbetning och analys.....	17
5.5 Studiens validitet och reliabilitet.....	17
5.6 Etiska överväganden.....	17
6. Resultat.....	19
6.1 Pedagogiken kring läs- och skrivinlärningsprocessen.....	19
6.2 Strategier.....	20
6.2.1 Lärverktyg.....	20
6.2.2 Utmaningar.....	22
6.2.3 Förståelse.....	23
6.2.4 Gruppstorlek och resurser.....	23
6.2.5 Planering, relationer, mat och ork.....	24
6.2.6 Paus, vila och rörelse.....	25
6.2.7 Vardagen.....	26
6.2.8 Mål.....	26
6.2.9 Praktiska inslag i undervisningen.....	27
6.2.10 Lugn.....	27
6.2.11 Struktur.....	28
6.3 Koncentrationssvårigheter, ADHD och dyslexi.....	29
7. Analys.....	30
7.1 Utifrån studiens frågeställningar.....	30
7.1.1 Läsinläring för elever med koncentrationssvårigheter.....	30

7.1.2 Skrivinläring för elever med koncentrationssvårigheter.....	31
7.1.3 Lärverktyg.....	31
7.1.4 Utmaningar.....	32
7.2 Pragmatismens förhållningssätt till undervisning.....	32
7.2.1 Vardagen.....	32
7.2.2 Praktiskt arbete.....	33
7.2.3 Anpassning.....	33
7.2.4 Social utveckling.....	33
7.2.5 Mål och motivation.....	34
7.2.6 Gruppstorlek.....	34
8. Diskussion.....	35
8.1 Metoddiskussion.....	35
8.2 Resultatdiskussion, sammanfattning.....	36
8.3 Slutord med förslag på vidare forskning.....	39
Referenser.....	40
Bilaga 1.....	1
Bilaga 2.....	2
Bilaga 3.....	4

1. Inledning

”Han tycker inte om att läsa. Han vill aldrig se en film. Han har aldrig velat det. Han kan inte koncentrera sig tillräckligt länge”. Så lät det första gången jag träffade på en elev som hade svårigheter med att läsa och skriva och väldiga koncentrationssvårigheter. Pojken var 13 år, någon dyslexidiagnos fanns inte och det var hans mamma som berättade om hans svårigheter. Jag kände direkt att honom måste jag försöka hjälpa, tänk så mycket han missar. Mina kunskaper om ADHD var då mycket begränsade, men vi började med ljudböcker om jakt och fiskehistorier eftersom det var hans stora intresse. För att göra en lång historia kort så var nog det här början till mitt intresse för hur man kan tillrättalägga undervisningen för att hjälpa elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Eleven i fråga fick i alla fall genom mitt och andra lärares engagemang ett intresse för både läsning och film som kom att hjälpa honom mycket även i andra ämnen. Ibland är det kanske så enkelt att det är ett intresse, träning och engagerade lärare som behövs för att avhjälpa problemet. Men inte alltid.

Nu, många år och många elever senare så har jag förstått att läs- och skrivinlärningsprocessen ofta blir komplicerad för barn med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Dels så finns det enligt forskning (Caroll, Goodman, Maughan, & Meltzer, 2004) ett klart samband mellan dyslexi och ADHD men sedan så får de här eleverna ofta inte rätt typ av undervisning, vilket leder till att många får leva med svårigheter som de skulle ha sluppit om de fått anpassad undervisning från början. Forskning (Chaban, Martinussen & Tannock, 2011) visar också på att bristen på adekvat utbildning i ämnet gör att många lärare misslyckas i sitt uppdrag att ge dessa elever en stabil grund. Därför vill jag nu undersöka hur lärare jobbar med läs- och skrivinlärningsundervisningen för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Vilka är framgångsfaktorerna?

Mitt forskningsområde handlar om vad och hur lärare gör för att lyckas med läs- och skrivundervisningen för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Jag har mött många elever som har ADHD och läs- och skrivsvårigheter, men som när de får rätt förutsättningar lyckas med läs- och skrivinläringen. Det har fått mig att fundera över deras första år i skolan, vad kan man göra för att det ska fungera och hur kan man göra det? Kan man genom att ge eleverna de rätta förutsättningarna från början förebygga så svårigheter inte behöver uppstå? Min förhoppning är att studien kan bidra med kunskap om möjliga vägar att stödja den gruppen av elever och bidra till en ökad medvetenhet kring de svårigheter som de upplever.

I den här studien undersöks hur några lärare beskriver att de arbetar för att skapa gynnsam läs- och skrivinläring för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. I begreppet inläring lägger jag betydelsen ”en process som kan vara under flera år” då läs- och skrivinlärningsprocessen inte är avslutad efter årskurs ett utan tar många år. Därför har jag valt att intervjua klasslärare som arbetar i allt från årskurs 1 till årskurs 4. Jag har även intervjuat en speciallärare som nu arbetar i årskurs 3 -5 men har många års erfarenhet av arbete med elever i de första skolåren. Jag använder mig av både begreppen

koncentrationssvårigheter och ADHD därför att många barn inte får sin diagnos förrän efter flera år i skolan om de ens får någon diagnos. De elever som omfattas av min studie är de som har varaktiga svårigheter med koncentrationen i skolsituationer, med eller utan diagnos.

2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare beskriver att de undervisar i läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD.

2.1 Frågeställningar

För att fördjupa och tydligare beskriva syftet med studien har jag valt följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärare att de arbetar med läsinlärning för elever som har ADHD eller svårt att koncentrera sig?
- Hur beskriver lärare att de arbetar med skrivinlärning för elever som har ADHD eller svårt att koncentrera sig?
- Vilka hinder och utmaningar möter lärare i arbetet med läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD?
- Vilka lärverktyg används i undervisningen och med vilket resultat.

2.2 Begreppsförklaring

Koncentrationssvårigheter

För att koncentrera sig på det man ska göra måste man kunna utestänga intryck som är oväsentliga och ta in de som är viktiga (Kadesjö, 2007). Man måste också kunna styra sin perception, det vill säga förmåga att ta in information, mot uppgiften. Dessutom måste man kunna sätta igång aktiviteten och fullfölja den. Barn med koncentrationssvårigheter är ofta väldigt styrda av motivation för att klara en uppgift.

ADHD

ADHD är en förkortning av attention-deficit/hyperactivity disorder, det vill säga uppmärksamhetsstörning med hyperaktivitet (Kadesjö, 2007).

Kärnsymptomen vid ADHD är att han eller hon har svårt att styra sin koncentration, är överaktivt och har otillräcklig impuls kontroll (Karolinska institutet, 2015).

Diagnosen är inte ny även om terminologin ändrats under årens gång (Karolinska institutet, 2015). Redan på 1700 talet beskrev en skotsk läkare barn med symptomen. I början av 1900-talet beskrevs barn med den typen av problematik (Kadesjö, 2007) och från 1940-talet och framåt finns publikationer där barn beskrivs ha ett överaktivt beteende och inlärningssvårigheter. Benämningen ADHD har används sedan 1987 (Karolinska institutet).

Vid en utredning tar man ställning till hur allvarliga symptomen är och värderar funktionsnedsättningens grad (Fernell, Gillberg, Kadesjö & Nylander, 2014). Efter en utredning och eventuell diagnos kan barnet själv, föräldrar, anhöriga och skola få stöd. Stödet består ofta i första hand om information om barnets starka sidor och om dess svårigheter. Om funktionsnedsättningen i allmänhet och om vad som kan göras för att underlätta i såväl hem som skola.

Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är en generell term för alla sorters läs- och skrivsvårigheter, oavsett orsak (Svenska dyslexiföreningen, 2017b).

Dyslexi

Dyslexi är en benämning på specifika, ofta ärftliga läs- och skrivsvårigheter (Svenska dyslexiföreningen, 2017b). Det är oftast avkodningen, det vill säga att automatisera kopplingen mellan ljud och bokstav, som är det största problemet. Läsare som har dyslexi läser oftast väldigt mödosamt och långsamt, läser fel, hakar upp sig på orden eller utelämnar delar av ord.

Litteracitet

Litteracitet är en svensk översättning av begreppet literacy som används för olika verksamheter som är relaterade till skrivande och läsande. I begreppet ingår även aktiviteter kring språkets muntliga sida, multimodala texter och vår tankeverksamhet kring alla dessa (Fast, 2008).

ASL – Att skriva sig till läsning

Skriv- och läsinlärningsmetod som är utvecklad av den norske forskaren och pedagogen Arne Trageton (Trageton, u.å). Den utgår från att skrivning och läsning hänger ihop men att det är lättare att lära sig skriva än att läsa och att det är lättare att skriva på dator än för hand. Därför inleder man skriv- och läsinlärningen med att skriva på datorer istället för att som traditionellt skriva för hand och man lär sig läsa sina egna ord först istället för främmande ord.

STL – Skriva sig till lärande

Skriva sig till lärande är en pedagogisk modell som grundas i ett språkutvecklande arbetssätt (Sveriges kommuner och landsting, 2017). Genom att kombinera digital teknik och digitala arenor med ett socialt samarbete utvecklar man språket i alla ämnen. Har utvecklats i Sollentuna kommun och har en tydlig koppling till Lgr 11.

Wittingmetoden

Wittingmetoden är en metod för arbete med läs- och skrivinlärning som utvecklades under 1970 – talet av Maja Witting (Wittingföreningen, 2017). Den användes först vid ominläring för elever med läs- och skrivsvårigheter men blev sedan en metod även för nybörjare. Man

utgår från att läsprocessen består av två delar, en förståendedel och en teknisk del som man arbetar med var för sig.

ClaroRead

Mjukvaruprogram med talsyntes, det vill säga att datorn läser upp texten. Programmet kan också förenkla textläsningen (Claro software, 2017).

Lågaffektivt bemötande

Det lågaffektiva bemötandet är ett pedagogiskt förhållningssätt som är utarbetat av Bo Hejlskov Elvén, legitimerad psykolog, där tankar och en lugn hållning syftar till att lugna och minska det affektiva beteendet hos den vi möter (Lågaffektivt bemötande, 2017).

3. Bakgrund

Här presenteras en del av den forskning som finns att tillgå kring de svårigheter som ofta uppstår för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD i deras läs- och skrivinläring och vilka anpassningar i undervisningens som är lämpliga. Dessutom presenteras svenska skolans olika styrdokument och avslutningsvis finns en kortare genomgång om den vanligaste vägen för barns läs- och skrivutveckling.

3.1 Forskningsbakgrund och litteraturgenomgång

Gemensamt för stora delar av den forskning som jag gått igenom är att lärare främst behöver kunskap och förståelse för de specifika svårigheter som elever med ADHD kan ha. Lärare behöver adekvat utbildning för att klara av att undervisa de här eleverna på rätt sätt (Murphy, 2015).

Barn med ADHD upplever ofta svårigheter både i hemmet och i skolan (DuPaul, 2011). I regel är det de för ADHD karaktäristiska dragen ouppmärksamheten, impulsiviteten och/eller hyperaktiviteten som leder till besvärliga situationer. Enligt Hinshaw (2002) har barn med ADHD mer svårigheter med kamrater och föräldrar än andra barn. Det dagliga livet ställer ständiga krav på exekutiva funktioner som dessa barn ofta inte klarar (Fernell et al., 2012). Det kan till exempel vara att byta från en aktivitet till en annan eller att planera och organisera en aktivitet. Dessa kognitiva svårigheter leder ofta till ett utmanande beteende som missförstås både i hemmet, skolan och på fritiden. Många barn uppfattas som ouppfostrade eller omotiverade och får problem både på fritiden och i skolan. Forskning (Batzle, Weyandt, Janusis & Devietti, 2010) visar även att lärare använder fler negativa omdömen om elever med ADHD, bedömning som kontrasterar mot deras intelligens, personlighet och uppförande. Sämre akademiska resultat är ett av de mest framträdande kännetecknen hos barn med ADHD (Frazier, Glutting, Watkins & Youngstrom, 2007).

Flera tidigare studier har visat att uppskattningsvis 25 – 40 procent av alla elever med ADHD har någon typ av svårighet med läsningen eller skrivningen (Murphy, 2015). Rucklidge och Tannock, (2002) diskuterar om kombinationen ADHD plus läs- och skrivsvårigheter är en extra subtyp inom de båda funktionsnedsättningarna. I en stor studie av elever med ADHD och läs- och skrivsvårigheter fann man en additiv effekt (Chhabildas, Huslander, Olson, Pennington & Willicutt, 2005). Flera studier pekar på att barn med dessa båda funktionsnedsättningar upplever betydligt större problem än de som bara har den ena funktionsnedsättningen (Beers, Brown, Katz & Roth, 2011). Det gemensamma dragen man funnit för de som har båda funktionsnedsättningarna jämfört med de som endast har ADHD eller endast läs- och skrivsvårigheter är svårigheter med arbetsminnet och bearbetningshastighet.

Ungefär 20 procent av alla ungdomar i Sverige har svårigheter med läs- och skrivförmågan (Svenska dyslexiföreningen, 2017a), ofta i kombination med andra funktionsnedsättningar som till exempel ADHD (Svenska dyslexiföreningen, 2017b). Enligt Skolverket har 5 procent av hela den svenska befolkningen dyslexi (Myrberg, 2016).

Enligt en undersökning av Tannock gjord i USA och Canada så har barn med ADHD 8-10 procent lägre prestationspoäng i läsning (Tannock, 2007). Andra studier har visat att de akademiska prestationspoängen för barn och ungdomar med ADHD ligger anmärkningsvärt lägre än för barn utan ADHD (Frazier, et al., 2007). Speciellt läsningen gav stor skillnad i poängen, detta trots ingen uppenbar skillnad på intellektuell nivå. Redan förskolebarn med ADHD visar på lägre prestationer när det gäller litteracitet förmågor (Aram, Bazelet & Goldman, 2010). Aram (2010) visar i deras studie av 62 israeliska barn och deras föräldrar, där 32 av barnen var diagnostiserad med ADHD, att barnen med ADHD hade sämre igenkänning av både bokstäver och fonem och stavade sämre än de jämnåriga utan ADHD. Enligt Murphy (2015) kan svårigheter med att förvärva litteracitetfärdigheter för barn med ADHD delas upp i tre olika områden. Det är dels svaghet i läsförståelse och svårighet att minnas texten (Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009). Sedan är det svårighet med skrivning och svaghet i språkfunktionen enligt Martinussen et al; 2005 (refererat till i Murphy, 2015). Mayes, Calhoun och Crowell (2000) menar att för elever med ADHD är svårigheter med skrivning är dubbelt så vanligt än svårigheter med läsning eller stavning.

När en elev inte kan sitta still och koncentrera sig betraktar många läs- och skrivsvårigheterna endast som en följd av uppmärksamhetsstörningen (Jemison, 2006). Jemison (2006) påpekar att ADHD och läs- och skrivsvårigheter har ett visst samband som varje lärare måste ta i beaktande och om elevens svårigheter inte ska blir permanenta så är det nödvändigt att de uppmärksammas var för sig, att man försöker utreda orsaken och anpassar undervisning därefter. Det krävs olika insatser beroende på orsaken. Många lärare känner sig osäkra och dåligt rustade när det gäller hur de ska anpassa undervisningen för elever med ADHD och tyvärr är anledningen att de inte fått någon eller tillräckligt med utbildning i ämnet (Murphy, 2015). Utbildning under tid där teori, praktik och diskussioner varvas är överlägsen någon enstaka föreläsning som ofta är det som erbjuds ute i skolorna. Med det som bakgrund har Murphy (2015) gjort en studie där fem grundskollärare i Kanada fått en längre tids utbildning, handledning, tid för reflektion och diskussion kring hur de bäst att utveckla sin litteracitetundervisning för att hjälpa elever med ADHD. Resultaten visar att deras elevers litteracitetförmåga utvecklats, deras egen medkänsla för eleven blev större och motivationen att göra det bästa av situationen och lektionerna ökade. Lärarnas känslor för eleven blev mer positiva och dessutom minskade lärarnas känsla av den stress som hörde samman med undervisningen av elever med ADHD. Det som den positiva utvecklingen ledde till beskrivs bäst med forskarens egna ord:

Participants reported greater understanding and more positive feelings towards their students. In particular, all of the participants reported feeling more compassion towards students with characteristics of ADHD. This ultimately led to different ways of interacting with and instructing them, particularly in the area of literacy teaching. (Murphy, 2015, s.98)

Brophy och McCaslin, 1992; Hudson, 1997 (refererat till i Murphy, 2015) betonar just hur viktiga lärares attityder, uppfattningar och förväntningar gentemot elever med ADHD är. Det kan vara den faktor som avgör om eleven lyckas eller inte. Dymond (2015) betonar att lärarens positiva förväntningar på eleverna tillsammans med en tro på sig själv som lärare är en viktig faktor för utvecklingen av läs- och skrivinläringen för alla, men kanske speciellt för elever med funktionsnedsättningar.

DuPaul (2011) lägger tonvikten på samarbetet mellan elev och lärare, mellan förälder och lärare och mellan elev och elev. Genom att tillsammans arbeta mot mål med gemensamma, medvetna strategier kan man komma långt. Det finns även forskning (Daley, Sayal & Tarver, 2014) som visar på att utbildning för föräldrar om funktionsnedsättningen kan påverka skolprestationerna för elever med ADHD.

Iakttagelser som DuPaul (2014) gör är att det finns väldigt mycket mer forskning gjord kring olika metoder där man försöker tillrättalägga beteendet än forskning kring hur man ska tillrättalägga undervisningen för att underlätta den akademiska biten. Han skriver också att det är ett stort hopp mellan det som beskrivs som bra hjälp och stöd att få för elever med ADHD i litteraturen och den verklighet som är ute i skolorna.

När man ska anpassa undervisningen av elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD finns det vissa element som gör studiesituationen komplicerad. För att den ska fungera måste man anpassa undervisningen. Enligt den studie som Murphy (2015) gjort och som beskrivits ovan så fick de fem kanadensiska lärarna olika strategier och lärverktyg till förfogande för att kunna göra anpassa undervisningen och därigenom förbättra sin språkundervisning. Försöket skedde under en längre period där lärarna fick möjlighet att diskutera sin undervisning och det som de lärt sig med varandra plus att de fick återkoppling av forskarna. I tabellen nedan beskrivs de svårigheterna som eleverna hade, orsaken till dem, de strategier som lärarna fick lära sig och de lärverktygen eleverna fick använda sig av i varsin kolumn.

Svårighet	Orsak	Lärarens strategi	Lärverktyg
Att starta upp arbete.	Svårigheter med arbetsminnet. Har därför svårt att komma ihåg instruktioner och följa dem.	Ögonkontakt med elev när man går igenom uppgiften plus att läraren står still. Både muntlig och skriftliga instruktioner. Läraren tittar till eleven kontinuerligt.	Skriftligt stöd.
Lätt distraherad och har svårt att jobba någon längre stund med en uppgift.	Svårigheter med de exekutiva funktionerna, det vill säga planera, anpassa, impuls kontroll och fokusera.	Uppdelning av uppgifterna i kortare bitar. Läraren tittar till eleven kontinuerligt och ger uppmuntran och stimulans.	
Svårt att uttrycka sig skriftligt. Låg skrivande produktion, rörig text, svårläst handstil. Undviker handskrivna uppgifter.	Svårigheter med de exekutiva funktionerna leder ofta till svårigheter att komma med idéer, planera och organisera skrivande.	Lärarstöd vid planeringsarbetet, arbete tillsammans med klass-kamrat. Repetition av stegen i skrivprocessen.	Bildstöd, nedskrivna frågor, checklistor.
Missar bitar och ord i text, låg läsförståelse, svårighet att sammanfatta.	Brister i arbetsminne och bearbetnings- hastighet.	Läraren hjälper till med metakognitiva strategier som till exempel anteckningar, understrykningar, överstrykningar, att tänka högt. Undervisning om lässtrategier. Föreslår att eleven läser högt tyst.	Anteckningar, överstrykningspennor, klistrarlappar, diagram, minneskortor, olika sorters bildstöd, program- varor till dator exempelvis talsyntes.

Konstant behov av att röra sig.	Rörelse är ett sätt för att bibehålla lämplig nivå av vakenhet. Blir särskilt tydligt när uppgifter som utmanar arbetsminnet utförs.	Rörelse med jämna mellanrum som uppmuntras av läraren. Mindfullnessövningar, flera sittplatser som eleven kan variera mellan.	Taktila leksaker, stolar som man kan vicka eller gunga lite på.
---------------------------------	--	---	---

Tabell 1. Beskriver elevernas svårighet, orsaken, lärarens strategi och lärverktygen.

3.1.1 Sammanfattning

Resultatet i artiklarna tangerar varandra. Uppskattningsvis har 25 – 40 procent av alla barn med koncentrationssvårigheter eller ADHD läs- och eller skrivsvårigheter. Koncentrations - svårigheter, hyperaktivitetet och svag impuls kontroll leder ofta till såväl sociala som akademiska svårigheter. Läs- och skrivinläringen blir ofta lidande för de här barnen eftersom skolans personal saknar adekvat utbildning om de svårigheter som de här eleverna upplever. Dessutom får eleverna inte den förståelse som de behöver. Lärare uppvisar ofta negativa attityder gentemot elever med ADHD och uttalar sig om de här barnen på ett sätt som är i kontrast till deras begåvning. Många lärare känner sig också osäkra kring hur de ska undervisa de här eleverna. För att komma till rätta med den biten måste skolans personal utbildas i vad det innebär att ha en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och vad skolan kan göra för att anpassa, underlätta och stödja.

3.2 Styrdokument

Den svenska skolans styrdokument omfattas i första hand av skollagen som är själva fundamentet för de regler som finns. Sedan finns förordningar som utfärdas av regeringen och läroplanen som även innehåller kursplanerna. Dessutom finns också allmänna råd där skolverket ger rekommendationer om hur de olika styrdokumenterna ska tolkas och anpassas till verksamheten. Nedan kommer jag mycket kort gå in på vad skollagen och läroplanen säger kring arbetet med elever i behov av extra stöd.

3.2.1 Skollagen

Skollagen. Den reglerar elevernas rättigheter och skyldigheter och beskriver huvudmannens ansvar för verksamheten. Redan i 1 kap. 4§ står det att läsa

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS, 2010:800)

3.2.2 Läroplanen

Läroplanen ordnar skolans dagliga verksamhet och där finns riktlinjer för alla som arbetar i skolan. Den innehåller även kursplanerna där skolans mål finns uppställda.

I värdegrunden för Lgr11, läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2016b), slår man fast att skolans ansvar är att låta varje elev utveckla sin unika egenart och att den har ett särskilt ansvar för elever som har svårigheter att nå de uppställda målen. Vidare så betonas förståelsen för att elever är olika och att man ska ta hänsyn till att deras behov och förutsättningar och är olika.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2016b. S. 8)

3.3 Barns läs- och skrivutveckling

Barn påbörjar sin läs- och skrivutveckling tidigt, långt innan första klass (Liber & Säljö, 2014). I hemmet och i förskolan möter de dagligen aktiviteter som utvecklar deras litteracitet, både genom traditionella lärsätt, med exempelvis böcker, muntligt berättande och språklekar, men också genom ett nyare lärsätt som har IT-tekniken som bas – spel, program och filmer på surfplattor, mobiltelefoner och datorer. Idag kan därför många eleverna nästan hela alfabetet när de börjar första klass och ett flertal i varje klass har redan lärt sig att läsa och skriva enklare ord. Men dock inte alla, många behöver fortfarande tydlig och strukturerad undervisning för att lära sig läsa och skriva (Skolverket, 2016a).

De första stegen in i läs- och skrivutvecklingen tas vanligtvis genom att barnet lyssnar till berättelser, antingen från upplästa sagor eller genom muntligt berättande (Fast, 2008). Då lär barnet sig nya ord, språkets uppbyggnad och om hur en berättelse byggs upp. Barnet behöver sedan utveckla en rad färdigheter innan de kan knäcka skriv- och läskoden (Skolverket, 2016a). Det måste ha en fonemisk medvetenhet, en förståelse hur språkljud och bokstäver hör ihop, sedan måste de ha en syntaktisk förmåga, en förmåga att förstå språkregler och kunna sätta ihop meningar och sist men inte minst en bokstavskänedom.

Skrivutvecklingen börjar ofta i väldigt ung ålder när ett barn uppfattar att någon skriver och försöker efterlikna det med ritad bild och påhittade tecken (Fast, 2008). Allteftersom börjar de påhittade tecknen ersättas med försök till att forma bokstäver, oftast de som finns i barnets eget namn. När de sedan kan tillräckligt många bokstäver brukar de försöka sätta ihop dem till skrivna ord och även läsa de ord som de skrivit själv. Enligt Fast (2008) är oftast inte barn själva bekymrade över stavningen men föräldrar bryr sig om det och försöker ofta rätta till stavningen redan i ett tidigt skede.

När barnet sedan kommer till skolan och blir elev utgår oftast undervisningen från det enkla mot det mer komplexa där en elev oftast förväntas kunna vissa saker vid en viss ålder (Fast, 2008). I skolan är det upp till läraren att bestämma vilken metod som ska användas för läsinlärningen och vanligast är ljudningsmetoden som utgår från att eleverna lär sig en bokstav och ett bokstavsljud i taget för att sedan lära sig sätta samman dem genom ihopljudning. Enligt skolverket (2016a) använder lärare ofta en kombination av flera metoder, med ljudningsmetoden som grund. Man lär sig också att forma bokstäverna för hand med pennan som verktyg. Enligt Fast (2008) har lärare ofta väldigt olika förhållningssätt till skrivandet i början. En del låter eleverna använda de bokstäver de kan och skriva egna berättelser redan från början medan andra lärare endast låter eleverna skriva de bokstäver som de lärt sig i skolan.

4 Teoretisk utgångspunkt

I denna del beskrivs studiens teoretiska utgångspunkt. Jag har valt att utgå från pragmatismen som är en filosofisk tradition med ursprung i 1800-talets USA (Liberg, Lundgren & Säljö, 2014). Den utvecklades under 1800-talets senare hälft av två amerikanska tänkare, William James och Charles Peirces (Burman, 2014), men traditionens idéer kring skola och utbildning bygger främst på John Deweys tankar (Liberg et al., 2014).

4.1 Pragmatismen

Pragmatismens förgrundsgestalt John Dewey var filosof, forskare, samhällsdebattör och författare (Liberg et al., 2014). Han levde mellan år 1852 och 1952 i nordöstra USA. Dewey har starkt påverkat både skolan och samhället i västvärlden (Kroksmark, 2011) och hans pedagogiska idéer gick främst ut på att göra skolan mer elevcentrerad och att anpassa undervisningen till de olika eleverna och deras förutsättningar (Burman, 2014). Han kritiserade den dåvarande traditionella skolan som var disciplinär och moraliserande med religiösa förtecken och menar att skolan måste förändras (Sundgren, 2011) för att passa ett demokratiskt samhälle (Liberg et al., 2011). Skola, samhälle och individ måste bilda en helhet där skolan skulle omdanas för att bli en del av elevernas livsrum. En plats där eleverna skulle kunna utvecklas till den sociala samhällsvaro som Dewey (1916/2001) önskade att de skulle bli. Dewey betonade skolans sociala roll med fostran och formning av eleven som ett viktigt åtagande. ”/.../ we speak of education as shaping, forming, molding activity /.../” sid 14. Den yngre skulle lära av den äldre och lärometoden skulle anpassas efter eleven.

Dewey utvecklade sin pedagogik/filosofi fram till 1916 (Kroksmark, 2011). För att konkretisera sina idéer och se hur de fungerade i verkligheten startade han en försökskola i slutet av 1800-talet. Alla, såväl pojkar som flickor undervisades i matlagning och både trä- och syslöjd. Skolan skulle försöka ge svar på några av hans funderingar, bland annat så funderade han om det skulle vara lättare att nå det enskilda barnet om eleverna fick arbeta i mindre grupper.

Pragmatismens utgångspunkt ligger i människornas vardag och hur kunskaper fungerar för dem där (Liberg et al., 2014). Säljö (2014) skriver att ”En grundtes är således att det som är kunskap är sådant som människor kan använda sig av och som hjälper dem att hantera de situationer och problem de möter.” s. 289. Den intressanta kunskapen, som också är den värdefullaste, är sådan kunskap som fungerar i konkreta situationer och som människor kan koppla till deras vardag. Inom pragmatismen menade man att teori och praktik är integrerade genom handling och tog avstånd från uppfattningen att det går att skilja på människors praktiska och teoretiska verksamheter. Man menade att teori och reflektion hör ihop med handling.

För att åskådliggöra hur viktigt det var med samspelet mellan hur samhället ser ut och undervisningens organisation ställde Dewey följande frågor: Hur hänger de *erfarenheter* barn gör i sin vardag ihop med de erfarenheter barnet gör i skolan? Knyts erfarenheter ihop så att barnet fördjupar sin förståelse av vad det känner till från sin vardag, eller finns det en klyfta där livet utanför skolan är en sak, och skolan och dess undervisning är något helt annat? (Liberg, et al., 2014, s. 291)

Dewey betonar att alla, även eleverna, ska ha inflytande i den demokratiska institutionen som skolan är eller borde vara (Liberg, et al., 2014) och det främsta redskapet för inläring är språket. I kommunikationen med andra lär vi oss, det är grunden och därför måste språkundervisningen få spela en viktigare roll än andra ämnen i skolan.

4.1.1 Pragmatismens ansats

Lära genom att göra, eller på ursprungsspråket, *Learning by doing*, var det budskap som fick störst spridning inom pragmatismen (Liberg, et al., 2014). Genom den slående frasen betonar man hur viktiga de praktiska inslagen i skolan är. Dewey framhöll slöjd och annan skapande verksamhet som väldigt viktigt men han ville också ha en blandning av teori och praktik i de andra ämnena.

You teach a child not a subject var en annan paroll som fick stor spridning (Liberg, et al., 2014). Med den menade man inom pragmatismen att skolan måste hjälpa barnet att utveckla kunskaper som är betydelsefulla i ett föränderligt samhälle. Genom att ta tillvara barnets olika begåvningar och låta det ta sig an skolans uppgifter efter sina förutsättningar kan läraren leda utbildningen så den blir till nytta både för barnet självt och för samhället (Kroksmark, 2011).

Skolans mål var också något som Dewey uppmärksammade (Kroksmark, 2011). Han menade att tillfälliga, kortsiktiga mål var bästa sättet att motivera barn på. De måste kunna se att målet är nåbart och att man istället får flytta fram målen allt eftersom barnen når dem. Eleven måste också få lära sig *hur* man lär sig. Enligt Kroksmark (2011) så betonade Dewey att det var ett lika viktigt mål som andra mer konkreta mål som man försöker uppnå.

Dewey angrep många olika delar av dåtidens skola och uppmanade till förändring (Sundgren, 2011). Exempelsvis disciplinproblem ansåg han berodde på en alltför teoretisk undervisning, där elever som inte får röra sig tillräckligt blir rastlösa och ostyriga (Dewey 1916/2001). Det leder i sin tur till att både lärare och elever blir trötta och inte orkar fokusera på rätt saker. Dewey beskriver vad den enbart teoretiska undervisningen gör med både den energifulla och den lugna eleven. Den energifulla kan inte fokusera på undervisningen och blir rastlösa och den lugna inte heller koncentrera sig på rätt saker. Istället för en konstruktiv och kreativ utveckling av lärandet så leder stillasittandet till motsatsen.

For the pupil has a body, and brings it to school along with his mind. And the body is, of necessity, a wellspring of energy; it has to do something. But its activities, not being utilized in occupation with things which yield significant results, have to be frowned upon. They lead the pupil away from the lesson with which his "mind" ought to be occupied; they are sources of mischief. The chief source of the "problem of discipline" in schools is that the teacher has often to spend the larger part of the time in suppressing the bodily activities which take the mind away from its material. /.../ The teachers' business is to hold the pupils up to these requirements and to punish the inevitable deviations which occur. The nervous strain and fatigue which result with both teacher and pupil are a necessary consequence of the abnormality of the situation in which bodily activity is divorced from the perception of meaning. /.../ The chief source of the "problem of discipline" in schools is that the teacher has often to spend the larger part of the time in suppressing the bodily activities which take the mind away from its material. (Dewey, 1916/2001, sid 146 – 147)

4.1.2 Pragmatismen och den svenska skolan

I Sverige har Deweys idéer inspirerat till förändring av skolan under hela 1900-talet (Liberg, et al., 2014). Redan 1902 blev en artikel om intresse och viljeanstängning översatt och 1907 lanserades hans namn på en lärarkongress i Stockholm (Kroksmark, 2011). Sedan spreds Deweys namn och idéer inom den svenska skolan (Kroksmark, 2011) för att bli som störst i mitten av århundradet (Liberg, et al., 2014).

Deweys inflytande inom det svenska skolväsendet har kanske främst visat sig genom att hans tankar anses ligga bakom de övergripande målen i läroplanerna från 1982 och framåt.

Körling (2014) beskriver Deweys influenser på skolan idag och Lgr 11 genom att reflektera över ordet elevnära. "Ett ord att tänka om. Ett perspektiv som innesluter elevens rätt att vara den eleven är och tillskriva eleven rätt att kunna det eleven kan och att läraren utgår från elevens erfarenheter." s.207-208. Vidare så betonar hon det pedagogiska samtalet där läraren hela tider prövar och utvärderar elevernas kunskaper i nära samarbete med eleverna och hemmen precis som Dewey önskade. Även den demokratiska arbetsformen som Dewey betonade framhålls i Lgr 11. Där slås det fast att eleverna ska förberedas för att aktivt delta i samhället genom att undervisningen bedrivs i demokratiska arbetsformer. Deras förmåga till personligt ansvar ska utvecklas och det ska ske bland annat genom att lärarna låter eleverna vara med och planera undervisningen, välja kurser och utvärdera (Körling, 2014).

5. Metod

I det här kapitlet presenteras den metodologiska ansatsen som valts för den här studien. Sedan diskuteras studiens giltighet och tillförlitlighet. Avslutningsvis redovisar jag etiska överväganden.

5.1 Val av metod

Jag valde den semistrukturerade kvalitativa intervjun som metod eftersom jag fann den lämplig för att få svar på mina frågor. Genom att använda den semistrukturerade modellen av intervjumetoden så fick jag chansen att ställa följdfrågor och följa upp intressanta eller oklara uttalanden.

För att få en fördjupad kunskap om hur lärarna undervisar, hur eleverna agerar i klassrummet, interagerar med läraren och sina klasskamrater hade det varit lämpligt att göra klassrumsobservationer. Det skulle också varit intressant att intervjua några elever, både yngre och äldre.

5.1.1 Kvalitativ intervju

Eftersom jag genom resultatet i den här studien hoppas kunna bidra med kunskap om hur lärare undervisar i läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD så är kvalitativa intervjuer lämpliga. Genom den kvalitativa forskningsintervjun så försöker man förstå en annan persons livsvärld, se världen ur den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Kunskaper plockas fram genom frågor och svar mellan intervjuare och intervjuperson. Den vunna kunskapen är en aktivt skapad produkt som de båda har alstrat tillsammans.

Vid den intervjumetod som jag valt, en semistrukturerad kvalitativ intervju, har intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor och lägga till frågor vilket gör att man får chans att se situationen ur en annan, kanske oväntad vinkel (Ahrne & Svensson, 2011). Intervjuaren är flexibel och låter den intervjuade utveckla sina idéer och uppfattningar (Denscombe, 2009). De öppna frågorna ger den intervjuade tillfälle att utveckla sin berättelse kring olika erfarenheter. I förlängningen ges han eller hon möjlighet att reflektera och vinna nya insikter (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid den semistrukturerade kvalitativa typen av intervju har den som intervjuar ett visst antal standardiserade frågor för att kunna jämföra svaren mellan de olika individer som den intervjuat (Ahrne & Svensson, 2011). De standardiserade frågorna passar mitt syfte då jag får möjlighet att undersöka vilka gemensamma inslag som finns i deras undervisning och om det finns vissa metoder eller lärverktyg som är mer gynnsamma att använda sig av. Friheten att ställa följdfrågor gör att möjligheten finns att se vad som är unikt för varje lärare och dess sätt att arbeta.

En kvalitativ intervju mellan intervjuare och informant ofta både lätt att planera in och lätt att kontrollera då den bara gäller mellan två individer (Denscombe, 2009). För intervjuaren är det bara en person i tagets tankar att fördjupa sig i.

5.2 Studiens genomförande

Jag har intervjuat sex lärare med erfarenhet av läs- och skrivinläringen för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Mitt övergripande syfte med studien är att undersöka hur några lärare beskriver att de undervisar i läs- och skrivinläring för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD.

För att få tag på informanter kontaktades 15 rektorer i kommunen via mail (bilaga 1). De skickade mig sedan förslag på lärare som jag kontaktade, även det via mail. Genom att vända mig till ett flertal olika skolor så räknade jag med att få en spridning så inte informanterna arbetar på samma skola. Genom att intervjua lärare på olika skolor tror jag att den information jag får in inte blir så likartad då lärare på samma skola ofta arbetar tillsammans i arbetslag. Dock blev det så att två lärare, Mikael och Karin, som anmält intresse för att delta arbetade på samma skola. De arbetade tillsammans men tillhörde två olika yrkeskategorier inom läraryrket, klasslärare och speciallärare. Då deras förslag var att de skulle intervjuas ihop valde jag att göra så. I studiens metoddiskussion följer jag upp vad det kan innebära för studiens resultat.

Själva intervjuerna hade jag planerat att genomföra med en lärare i taget. Så blev det också förutom med de två ovan nämnda. Då jag anser att det är viktigt med lugn, ro och avskildhet så hade jag frågat i förväg om de har möjlighet att boka ett lämpligt rum på den skolan som läraren arbetar. I ett fall kom den lärare som skulle intervjuas till mig på min skola.

Enligt Brinkmann och Kvale (2009) är de första minuterna viktiga för att informanten ska kunna känna sig trygg och villig att dela med sig av sina erfarenheter. Därför har jag inlett mina intervjuer med att småprata på ett positivt sätt, hälsa informanten välkommen och tala om att jag värdesätter att han eller hon vill ställa upp på intervjun. Jag har talat om att jag spelar in samtalet med min telefon och bekräftat det som stod i missivbrevet, att efter intervjun är utskrivet så kommer inspelningen att raderas. Jag har också beskrivit syftet med min studie och gett informanten papperet med intervjufrågorna, vilket några av dem sett i förväg eftersom de fått erbjudande att få frågorna mailade i förväg. Allt detta kallar Brinkmann och Kvale (2009) för orientering och beskriver det som att intervjusituationen preciseras för den intervjuade av intervjuaren.

Innan själva intervjun satt igång har mina informanter fått skriva på en blankett om samtycket. Den bifogades i missivbrevet tillsammans med information om min studie (bilaga 2), allt enligt regel 1 och 2, informationskravet och samtyckeskravet, i de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 1990).

Regel 1, informationskravet:

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta. (Vetenskapsrådet, 1990, sid 7)

Regel 2, samtyckeskravet:

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär).

Jag planerade att göra en pilotintervju först med en kollega som skulle kunna hjälpa mig att se om frågorna är lämpliga, lätta att förstå och om ordningsföljden är bra. Enligt Ahrne och Svensson (2011) så behövs det även för att se om intervjufrågorna kommer att kunna besvara forskningsfrågorna. Tyvärr föll den intervjun bort på grund av min kollegas sjukdom.

Jag valde även att intervjua sex lärare istället för fem för att öka tillförlitligheten då pilotintervjun föll bort. De enskilda intervjuerna tog mellan 35 minuter och 50 minuter och intervjun med två informanter tog 1 timme och 45 minuter. Intervjuerna gick lätt att genomföra då informanterna gärna berättade om sin undervisning. Den semistrukturerad kvalitativa typen av intervju visade sig vara lämplig då jag fick möjlighet att ställa följdfrågor när det var något jag inte förstod eller när det var något jag ville veta mer om. De öppna frågorna ledde till att informanterna kunde utveckla sina svar, vilket också innebar att frågorna i intervjuguiden (bilaga 3) ofta svarades på i annan ordning än vad som var planerat. De standardiserade frågorna gjorde att jag vid analysen hade möjlighet att jämföra svaren och se vad som informanterna gjorde lika.

5.3 Urval

Min strävan var att få med lärare av olika kön, med olika lång erfarenhet och olika utbildning men med behörighet i svenska. I tabell 2 illustreras de intervjuades skillnader och likheter inom de olika kategorierna.

<i>Namn</i>	Maja	Sara	Mikael	Sofie	Johan	Karin
<i>Kön</i>	Kvinna	Kvinna	Man	Kvinna	Man	Kvinna
<i>Utbildning</i>	Behörig från förskoleklass till årskurs 6 i bland annat Sv och SO. En utbildning där man fått ämnen efter intresse.	Sv – SO, 1 – 7.	Sv – SO, 1 - 7.	Ma – NO, 1 – 7.	Sv – SO, 1 – 7.	Fritidspedagog. Utbildning i språk och språkutveckling. C-uppsats i språkutveckling.
<i>Antal år i yrket</i>	3 år	19 år	25 år	17 år	19 år	15 år
<i>Befattning Årskurs</i>	Klasslärare i årskurs 2.	Klasslärare i årskurs 1.	Klasslärare i årskurs 4,	Klasslärare i årskurs 2.	Klasslärare i årskurs 1.	Speciallärare i årskurserna 3-5.

Tabell 2, översikt av lärarnas namn, kön, utbildning, år i yrket, befattning och årskurs

5.4 Bearbetning och analys

I anslutning till intervjuerna skevs de ut nästintill ordagrant. Det enda som förändrats är att jag uteslutit några av mina egna mm eller aa. Enligt Brinkmann och Kvale (2009) hör det till de standardval som man ställs inför när man skriver ut en intervju.

Som analysmetod valdes *bricolage* vilket är en metod där man använder sig av de analysverktyg som man finner lämpliga (Brinkmann & Kvale, 2013). Forskaren är då inte bunden till någon specifik analytisk metod utan kan anpassa metod och teknik allteftersom.

Analysen påbörjades redan under transkriberingen då en första kategorisering gjordes genom att skriva texten i olika färger där en möjlig kategori bedömdes finnas. Efter utskrift av intervjuerna var nästa steg att försöka finna likheter och olikheter som med hjälp av färgpennor delade in i kategorier. Kategorier som sedan byggdes vidare på och utökades. Val av kategoriseringarna gjordes utifrån pragmatismens utgångspunkter och studiens frågeställningar.

5.4 Studiens reabilitet och validitet

Min intention med studien är att den ska vara trovärdig. För att min studie ska vara trovärdig och tillförlitlig måste den vara omsorgsfullt gjord, noggrann och systematisk (Ahrne & Svensson, 2011). Detta mäts i begreppet reabilitet. För att reabiliteten i undersökningen ska vara god får till exempel inte frågorna vara ledande. Jag måste också vara väl insatt i det område som jag studerar och använda mig av en metod jag behärskar. I min analys har jag tillämpat ett kritiskt förhållningssätt för att resultatet ska bli så tillförlitligt som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2009). Giltigheten med studien, validiteten, innebär att jag måste ställa mig frågan om studien mäter det jag vill mäta.

Eftersom min studie inte är så stor kan jag inte göra anspråk på att den ska vara giltig överlag för hur man lyckas med läs- och skriv- inlärningsprocessen för elever med ADHD eller koncentrationssvårigheter. Det är en fråga som Brinkmann och Kvale (2009) skriver att man bör ställa sig. Är resultaten främst ”av lokalt intresse eller om de kan överföras till andra undersökningsspersoner och situationer” (Brinkmann och Kvale, 2009, s. 280). Eftersom studien är gjord på endast sex undersökningsspersoner så finner jag att resultatet inte är generaliserbart.

Bland de etiska krav som ställs på forskare finns kravet på hög vetenskaplig kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Betydelsen i det är att resultaten ska vara så sanningsenliga och representativa som möjligt.

5.5 Etiska övervägande

Enligt *samtyckeskravet* och *informationskravet* i de Forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) så har jag gett informanterna både muntlig och skriftlig information om min undersökning och möjlighet att läsa intervjufrågorna i förväg. Innan intervjuerna så inhämtades informanternas skriftliga samtycke.

I enlighet med *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2002), så garanterar jag mina informanter konfidentialitet. Jag följer också vetenskapsrådets rekommendationer om att ge de intervjuade möjlighet att läsa mina anteckningar innan de publiceras samt att informera om var forskningen kommer att publiceras (Vetenskapsrådet, 2002).

Genom att endast använda uppgifterna jag samlat in till detta examensarbete så uppfyller jag även *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Nyttjandekravet innebär att uppgifterna som samlats in i en för forskning avsedd undersökningen endast får användas för dess ändamål och inte till kommersiellt bruk eller till åtgärder som direkt påverkar den enskilde.

6. Resultat

I det här avsnittet presenteras studiens resultat. Citat från intervjuerna används som illustration för att göra de intervjuade lärarnas röster hörda. Resultaten delas upp i underrubriker där jag utgått från studiens frågeställningar och vad jag funnit som besvarar dem (6.1, 6.2.2 och 6.2.3), pragmatismens pedagogiska utgångspunkter (6.2.4 – 6.2.11) och till sist kommer resultat som jag kopplat mellan koncentrationssvårigheter, ADHD och den forskning som jag läst (6.2.10, 6.2.11 och 6.3). Då jag även kategoriserat resultatet efter intervjumaterialet och dess frågor kan underrubrikernas namn och numrering upplevas lite okonventionell.

6.1 Pedagogiken kring läs- och skrivinlärningsprocessen

De lärare jag intervjuat arbetar från klass 1 upp till klass 4. Tre av de fem klasslärarna jag intervjuat beskrev att de inte använde sig av någon färdig metod utan av ett hopplock av flera metoder som blivit deras personliga metod. Dock så har hela Johans skola just påbörjat ett arbete med STL, Skriv sig till lärande. En lärare, Sara, använde sig av Wittingmetoden och en, Maja, av en något modifierad version av ASL, att skriva sig till läsning.

Gemensamt för alla de som arbetar eller arbetat i första klass är att de först jobbar med den språkliga medvetenheten genom att gå igenom bokstavsljuden, lär eleverna känna igen bokstäverna och att forma bokstäverna. Variationerna visar sig tydligast genom att man har olika tillvägagångssätt när man jobbar vidare med läsningen och skrivningen. Tre låter sina elever arbeta med arbetsscheman där de har olika uppgifter som upprepar sig som eleverna kan arbeta ganska självständigt med. Det kan vara tyst läsning, skriva till bild, övningar på Ipad eller dator, jobba en bit i en arbetsbok, lådor med olika moment, rörelse och så vidare. Maja som arbetar med ASL utgår mycket från en gemensam analys av ord och deras stavning, det tittar på bilder, pratar tillsammans och sedan skriver eleverna parvis på datorer.

Sofie, Johan, Mikael och Karin följer inte någon färdig modell eller mall för läs- och skrivundervisning utan har skapat sin egen. Nedan beskriver jag kort hur de gör och berättar om de fördelar som de anser att deras egen pedagogik har.

Sofies klass använder sig av arbetsscheman redan i årskurs 1 då hon upplever att de lär sig av det. Hon säger att många redan kan läsa när de börjar i ettan och att de försöker utgå från det eleverna redan kan.

Mikael och Karin som arbetar i årskurs 4 tillsammans, han som klasslärare och hon som speciallärare, beskriver att de först screenar sina elever som de tar emot i årskurs 3. Sedan arbetar hela klassen intensivt med läsning under några veckor i form av ett läsprojekt där även hemmet engageras. För de som har svårigheter blir projektet förlängt under Karins överinseende. Under årskurs 3 och 4 har de två eller tre läsprojekt per år.

Men det är just i trean där, där brukar jag ha ett intensiv med de som inte, det spelar ingen roll vad det är för problematik, om det är dyslexi eller annat, då har jag åtta till tio veckors intensiv varje dag. (Karin)

För att stödja och hjälpa eleverna att utveckla sin läsning arbetar specialläraren Karin intensivt under en period med bokstäverna, språkljuden, ord och läsning. De arbetar också med läsförståelse och skrivning. Genom att använda sig av ClaroRead får de stöd i skrivandet och lär sig att stava rätt (har de stavat fel så läses ordet upp fel). Karin berättar här hur hon brukar arbeta med de som har svårigheter:

Där vi går igenom alla språkljud och man läser upprepad läsning och tittar på alla, alltså hur ljud, ord börjar och slutar. Lyssnar efter ljud och sedan så har man läxa hem varje dag, upprepad läsning. Som man läser upp här och så diskuterar vi vad texterna handlar om och så vidare. (Karin)

6.2 Strategier

Gemensamt för alla intervjuade är att de har väl inarbetade strategier för hur de ska arbeta med elever som har koncentrationssvårigheter eller ADHD. Strategier som avser att underlätta och maximera läs- och skrivinläringen för dessa elever. I kommande kapitel presenteras de.

6.2.1 Lärverktyg

Det är egentligen bara ett lärverktyg som används av alla och det är bildstöd. Bildstödet finns i flera olika varianter och det används på olika sätt i de olika klasserna. Dels så används små inplastade kort som visar en enkel bild av till exempel en tallrik med mat som symbol för lunch. Dessa kort sätts upp på tavlan för att strukturera upp dagen för eleverna. Sedan används bildstöd i form av bilder när eleven ska skriva en text.

Sofie använder ofta bildstöd när hennes elever ska skriva en text. Eftersom hon sett att många barn med ADHD har svårt att få till en röd tråd i berättelsen eller att bli nöjd med det som de skriver. Hon upplever att det blir för många steg för eleverna att hålla i huvudet och att det därför är bra med olika typer av bildstöd, till exempel händelsekort (en rad bilder där ett händelseförlopp presenteras) för att eleven ska få med alla stegen i en berättelse. (Skriv till bild är en bild där det händer någonting som eleven kan skriva om):

När de ska skriva, det har jag upplevt just med jättemånga barn med ADHD att de har svårt för fantasi. Att det är svårt att skriva sagor och berättelser. /.../ Från början i ettan var det ju skriv till bild. Men nu när det börjar vara berättelser så måste det vara händelsekort. (Sofie)

En av hennes elever har också bildstöd på bänken som en påminnelse för hur man ska uppträda under lektionerna.

Eller bildstöd på bänken. (Går till en bänk). Här har han som han kan titta på vid samlingarna. (Bild på att man ska vara tyst och en bild på att man ska räcka upp handen). (Sofie)

Ett annat typ av bildstöd är det som datorn kan ge. Dels i en egen dator men sedan också genom lärarens dator och en projektor. Den används frekvent av lärarna och har underlättat mycket. Mikael och Karin resonerar kring vad som är bra med projektorn:

Karin: Och så den här svanen och projektorn förstås. (Svanen är ett smeknamn på en dokumentkamera)

Mikael: Ja, med textstödet för alla.

Karin: Det tycker jag har varit väldigt bra. Både för dyslektiker och för ADHD att man kan peka när de tappar bort sig.

Mikael: Det är också ett bra komplement att använda i datorn, det där bildprogrammet eller programmet som man egentligen har för interaktiva skrivtavlor.

Mikael: Där kan du ju få till exempel att texten ligger framme men att du kan dra upp en flik så att du döljer en bit av texten så då kan du dra ned det eftersom.

Karin: Ja.

Mikael: Så att du kan använda sådan programvara också för att styra att du vill visa en viss sak på tavlan eller som du har skrivit eller gjort.

Även den ovan nämnda dokumentkameran, som fungerar som en modern overheadprojektor används av de flesta. Den visar bilder eller objekt i storbild så alla i klassen har möjlighet att se, den kan även zooma in nästan som ett mikroskop. Sara anser att den är mycket användbar och använder sin dagligen för att visa upp texter och bilder, både sina egna och elevernas:

Jo för att då kan man ju visa vad man gör. När jag har en mattegenomgång eller vad jag nu ska visa så håller man ju bara boken där under. Eller om barnen ska redovisa eller. /.../ Har de skrivit en saga till exempel, då kan de ju stå där och visa bilder. (Sara)

Ett annat lärverktyg som de flesta använder sig av är dator eller Ipad. De används både som skrivstöd, som lässtöd och för att träna på olika färdigheter.

Maja som arbetar med *att skriva sig till läsning* menar att datorn underlättar inläringen, gör det lättare att individanpassa och inspirerar alla elever att göra framsteg, från de som behöver lära sig att få ihop ord till de som börjat skriva texter. Det blir enkelt för eleverna att se om de stavat rätt, man behöver inte fråga en lärare. Speciellt stavningen tycker hon har utvecklats mycket tack vare datorn:

Och det tror jag har lärt dem mycket för de är trygga i sin stavning, upplever jag och att om jag läser orden för dem nu, jamen tall säger vi och så har de skrivit tal. Ja då kan jag säga så här; nu står det jag ser en *tal*. Vad ska vi göra, hur ska vi få det att bli *tall*? Och så kan de titta på ordet och tänka. A, det ska vara två av någonting. Ja, precis, vilken är det då? Ja, det är två L. Prova, och så blir det rätt. Och så känner de yes! (Maja)

Maja beskriver vidare att hon upplever att datorn kan hjälpa elever med koncentrations-svårigheter som har svårt att orka med, eftersom texterna blir både lättare att skriva och redigera:

En elev med koncentrationssvårigheter som kanske inte orkar sätta sig att suddas och fixa. Det är lätt att redigera, det är lätt att fixa till sedan om det är något som behöver fixas. Så jag tycker att dator är så bra! (Maja)

Det program eller tjänster som fått mest beröm är de med talsyntes, Claroread och inläsningstjänst. Karin och Mikael är väldigt nöjda med båda delarna och använder dem mer och mer, allt eftersom antalet datorer på skolan har utökats. Även elever som inte har svårigheter med läsningen eller koncentrationen får gärna använda dem för att de vill avdramatisera användandet av talsyntes. Karin berättar om fördelarna med inläsningstjänst, en tjänst via internet som har läromedel inlästa men som nu har utvecklats:

Att lyssna och följa med den vägen. /.../ Det kommer mer och mer skönlitterärt och framför allt med full text. Hela boken och bilderna, allting finns med så då kan man hastigheten, läshastigheten är ju så viktigt. (Karin)

Timetimer som är en klocka som räknar ned tiden som är kvar är det också flera som använder sig av. Om man ställer in tiden på 15 minuter så räknar klockan ned den och eleverna kan se hur lång tid det är kvar att jobba. Det finns både en stor modell som en hel klass kan se och använda sig av och en liten modell som en enskild elev kan ha på bänken. Maja tycker den är ett bra verktyg och elever är väldigt förtjusta i den:

Sedan använder jag ju jättemycket timetimer klockan. Barnen säger hela tiden *fröken ska du ställa klockan, ställ klockan*. Bara för att de vill se hur lång tid de har kvar att jobba. Och då blir det oftast effektivt arbete också. (Maja)

Flera av verktygen som de intervjuade berättat om är sådana som avser att hjälpa eleven att behålla koncentrationen och sitta stilla. Det har varit allt från små bollar eller gem att klämma på till bollsitsar och speciella stolar. I Johans klass finns både bollsits och speciella stolar.

Vi har tre pojkar nu som har andra stolar än de andra. De går att gunga lite på. Det kan vara ganska skönt att gunga istället för att ha sådana där halkiga plaststolar som de andra har. (Johan)

Maja berättar om ett enkelt verktyg som en elev hittat på och som de har använt sig av i över ett år nu. Det bidrar till lugn i klassrummet och de elever som har svårt att koncentrera sig slipper vänta och riskera att tappa tråden.

Vi har muggar på bänkarna, röd och grön. Så när eleverna jobbar och behöver hjälp, istället för att räkna upp handen, så sätter de på röd mugg. Då är det ganska lätt för mig att få en översikt, okej den behöver hjälp, istället för att de ska sitta och räkna upp handen. (Maja)

6.2.2 Utmaningar

Alla deltagare lyfter fram svårigheten att skapa lugn inlärningsmiljö som ett hinder. De arbetar alla med arbetsro i klassrummet och betonar att elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD ofta blir störda fastän det är tyst i klassrummet. Det behövs bara något litet ljud för att de ska tappa fokus.

Karin som är speciallärare upplever att många elever med koncentrationssvårigheter blir störda även om det är en lugn klass med bara 18 elever i.

Alltså man har svårt att få dem att fokusera ändå. En del behöver ju nästan ha någon som är där var och varannan minut. Eller sitta med dem. Det är det svåraste biten. De är de svåraste barnen som behöver det. (Karin)

Ett annat hinder i arbetet är när inte utrustningen fungerar. Eftersom alla lärare flitigt använder sig av digitala verktyg så är man beroende av att de olika redskapen och det digitala nätverket ska fungera.

Johan som använder datorer i arbetet med den pedagogiska modellen Skriva sig till lärande säger att det finns en hel del tekniska hinder. Till exempel blir det svårigheter när inte internetuppkopplingen fungerar eller om en dator behöver uppdatera just när man ska använda den.

Det är ju sådana hinder, de kommer och de går ju inte alltid, där och då komma runt perfekt som man skulle vilja. Eller datorn har varit hem och den är inte laddad och laddaren är inte med. Sådana där saker. (Johan)

6.2.3 Förståelse

Genomgående har alla lärare framhållit vikten av förståelse för de svårigheter som elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD upplever. Förståelse både från skolans personal och från kamrater. Genom förståelse stöder man eleven på flera sätt och skapar en gynnsam miljö för inläring.

Sofie som arbetar med årskurs 2 pratar flera gånger om hur essentiellt det är att ha förståelse för de svårigheter som eleverna upplever och att det är nödvändigt att man hjälper annan skolpersonal att förstå att de här eleverna inte gör som de gör för att vara bråkiga eller lata. Hon talar även varmt om vikten av att hjälpa och underlätta för föräldrarna och säger att de ofta har dåliga erfarenheter sedan tidigare med klagomål från förskolepersonal och andra kring hur deras barn uppför sig och känner sig misslyckade som förälder. Därför upplever hon det som extra viktigt att de ska få förståelse när de kommer till hennes klass:

För att föräldrarna ska få en bekräftelse också på att, ibland känner jag, jag gör inte fel i min uppfostran. Jag har ett barn som har svårigheter. /.../ Det är jättemycket barn med ADD, eller det heter ju inte så längre, ADHD som kan uppfattas som lata. Men det är de ju inte. De har bara inte förmågan. Och att många gånger så, de får mycket skäll som de inte är förtjänta av. (Sofie)

Johan som arbetar i årskurs ett betonar hur viktigt det är med förståelse för de olika lärverktyg som behövs när en elev har svårigheter med koncentrationen och eller läsningen och skrivningen. Han funderar över hur man som pedagog kan underlätta för eleverna genom att samtala om de olika lärverktygen och jämföra och dra paralleller med andra vardagliga föremål:

Som pedagog så kan man prata om det där på samma sätt som glasögon. Du har det, jag har det inte just nu, är det konstigt? Det är ju egentligen samma sak. /.../ Glasögon har vi haft i 200 år så det är naturligt nu, medan att få en text uppläst har vi haft i tre år så det är inte naturligt än. Men om tio år är det det. Det gäller bara att ta sig dit. (Johan)

Mikael resonerar kring varför det ibland blir fel för en elev och hur man då som pedagog kan behöva fundera och reflektera över vad som kan ha utlöst situationen:

Vad är anledningen? Varför fungerade det inte för Kalle eller Lisa den här gången? Då måste man titta lite kronologiskt tillbaka under dagen, var det för att de inte ätit frukost eller var det något som jag hade lagt upp fel på morgonen. Det finns en anledning, de vill lyckas, de går inte hit för att de är på dåligt humör. (Mikael)

6.2.4 Gruppstorlek och resurser

Storleken på lärarnas klasser har varierat från 16 till 22 elever med en hel del delningstid, det vill säga lektioner där klassen är delad i mindre grupper. Överlag har de intervjuade varit ganska nöjda med sin gruppstorlek och betonat att det är tack vare att grupperna inte är så stora och man har delningstid som det fungerar.

Sofie som har 16 elever upplever att hon hennes rektor förstått att de inte kan vara fler och är nöjd med sin gruppstorlek:

De här barnen fungerar tack vare att vi är så här få. Och ibland inte ändå. (Sofie)

Sara har 18 elever och beskriver sin klass som en behändig grupp. Hon berättar att hon har många grupptimmar där hon lägger all läsinläring och matematikundervisning:

Vi har mycket grupptimmar kan jag säga. Vi har, vänta (tänker) blir det fyra grupptimmar per grupp och vecka. Egentligen tisdag, onsdag, torsdag då har jag ju grupptimmar enda fram till lunch. /.../ Och så på eftermiddagarna, måndag till torsdag slutar de olika tider. (Sara)

De intervjuade anser att de har ganska goda resurser i sina klasser nu, speciellt om man jämför med hur det var för några år sedan. Resurserna fördelas på tre av skolorna så att det läggs mest personaltid på de nya grupperna.

På Sofies skola läggs mycket resurser i årskurs 1 för att ge eleverna en så bra start som möjligt. Dels så är de alltid två i klassrummet, en förskollärare som även haft klassen i förskoleklass och en grundskollärare. Dessutom har de en specialpedagog som arbetar många timmar i klassen under året.

Vi har valt att lägga det så på den här skolan. Så har vi gjort i jättemånga år. /.../ Vi har fått bra resultat på det, så vi hoppas vi får fortsätta. Men, det är ju alltid pengar det handlar om och det är sådant man sparar in på sedan. (Sofie)

Upplägget på Mikael och Karins skola är liknande även om det är i årskurs 3 de tar emot eleverna. De görs främst för att de är måna om att elever med särskilda behov ska få en så bra start som möjligt, då de upplever stora vinster för eleverna med det:

Men vi kan väl säga så här också att när barnen kommer hit på skolan i årskurs 3 så lägger vi extra resurser på den gruppen för att de ska bli hemtama i miljön, en vuxen följer dem till idrotten därför att den ligger en bit bort. Vi har rätt mycket, vi ser till att det finns rastvakter ute, vi anpassar beroende på rasterna hur gruppernas sammansättning är. Det följer mycket resurser med årskurs 3. (Mikael)

6.2.5 Planering, relationer, mat och ork

Att ligga steget före i tankarna är något som informanter också beskriver att de gör. De planerar hur olika aktiviteter ska utföras och hur klassrummet ska se ut för att skapa den ordning som många av eleverna med koncentrationssvårigheter eller ADHD behöver. Karin skildrar hur de som lärare tänker i förväg för att göra dagen så välfungerande som möjligt:

Hur har vi sett till att det är när de kommer in till skolan. Vart ska de hänga sina kläder? Vem har de intill sig? Det måste man ju tänka på och placera olika. I klassrummet, vart sitter de? Vem har de närmast, vem har de bakom, vad har vi för. Att inte ha för grötigt på väggarna. Vad har jag för struktur på tavlan? Att det inte är sju, åtta, tio lappar överallt utspritt. Försöka ha det ganska rent. (Karin)

Flera av lärarna betonade att det är extra viktigt med goda relationer till de här eleverna och deras föräldrar och att man måste jobba aktivt med det. Johan strategi är ärlighet och öppenhet och han säger att det kan vara tufft i initialfasen men att när man fått deras förtroende så vinner alla på det:

En relation som fungerar bra både med barnet och med hemmet. Och så jobbar man utifrån det. Ibland är det tuffa samtal, men ärlighet, öppenhet och inte dölja någonting /.../ Att starta där. Jag kommer att berätta vad som händer på skolan, jag hoppas ni kommer att lita på mig. Det finns ingen agenda varför jag

skulle berätta saker som händer som inte har hänt. Att ha den här öppna dialogen och inte försöka få det bättre än vad det är. Det tycker jag vinner mycket på om man bara vågar stå där. (Johan)

För att skoldagen ska fungera så bra som möjligt och är det viktigt att eleverna äter sin skollunch. Många elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD äter inte tillräckligt under dagarna, dels för att miljön i matsalarna ofta är väldigt jobbiga för dem och dels för att många har dålig aptit, vilket ibland är en följd av medicinering för ADHD. Mikaelns strategi är att äta med sina elever för att veta vad de fått i sig:

Det är ju en del av mitt jobb för då vet jag att "Pelle" kommer att orka i eftermiddag för att det har varit bra mat. Eller nu vet jag att "Pelle" inte kommer att orka lika mycket för han har ätit mindre idag. Då vet jag att jag måste göra annars i eftermiddag. (Mikael)

En annan strategi som Mikael använder sig av är att anpassa dagen efter vad eleverna orkar och att göra det som är krävande när de har som mest ork:

Man försöker ju gärna brassa på på morgonen och gör det som är krävande. Sedan vet man att man inför lunchen måste man sänka kravet för då börjar en del vara trötta och hungriga och då tappar de koncentrationen och blir tröttare. Och så på eftermiddagen försöker vi göra lättare saker, alltså sista stunden. Men efter lunch så kör man hårdare. (Mikael)

6.2.6 Paus, vila och rörelse

För att eleverna ska orka låter alla lärare dem ta pauser med vila eller rörelse. Några lägger in rörelse som en del av undervisningen i ett arbetsschema och andra låter eleverna sköta det själva.

Maja berättar hur hon anpassar allt efter vad hennes elever behöver. Det kan vara olika sorters rörelser i klassrummet eller ute på skolgården eller att de behöver gå och vila ett tag:

Jo, de är individer, är man trött måste man få vila. Och ibland får de springa ut. Om de har riktigt spring i benen brukar jag säga *behöver du ut och springa upp i snöhögen och tillbaka? Ja gör det då och sedan kommer du in.* (Maja)

Karin lägger ofta in rörelser när hon arbetar med klass och Mikael låter eleverna röra på sig när de behöver det. Antingen flyttar de på sig i klassrummet eller går en sväng på toa, vilket han tycker är mycket bättre än att de ska börja bråka med varandra för att de har överskottse-nergi. Trots friheten så är det ett lugn i Mikaelns klass och så här resonerar Karin och Mikael kring det:

Karin: Men jag tror ju, jag brukar säga att han är lite Montessorilärare i sig självt. Dina elever får ju, man kan ju komma in i klassrummet och en sitter på golvet och jobbar och en sitter lite här och där. Men det fungerar ju hos dig.

Mikael: Ibland får de friheten och ibland styr jag upp det.

Karin: Jo, ibland styr du upp det och så, men jag tror ju det gör att de inte riktigt har samma behov för att de vet. Bara det där att de inte behöver sitta på platsen hela dagen. Ibland får man göra si och ibland får man göra så.

På skolan där Johan arbetar finns möjligheten att gå in i ett annat rum om man känner att man behöver ta en paus:

Samma sak där, en del kan behöva göra ett mikrouppbrott, gå ett eller två varv runt skolan. Gå ut i ett annat rum. Göra någonting där. Dra igång eller något rofyllt. (Johan)

6.2.7 Vardagen

Till viss del försöker lärarna koppla kunskaperna till vardagen men samtidigt uttrycker flera av dem att det inte är så enkelt. Det handlar mycket om att samtala och reflektera tillsammans med eleverna. Att knyta an till deras erfarenheter. I *Skriva sig till lärande* tycker Johan han får en koppling genom att texterna alltid har en mottagare, ofta någon utanför skolan en kompis eller förälder. Annars berättar han att det är främst genom att småprata med eleverna och genom att bygga relationer han tycker att han får en koppling till vardagen och samhället runt skolan. Mikael brukar ibland använda sig av elevernas spelspråk eller sportspråk för att få dem att förstå. Genom en koppling till vad de är intresserade av kan man hitta en ingång till deras vardag. Så här berättar Mikael att han gör:

Ibland har man pratat med dem på spelspråk, levla. Det gäller ju att göra lite sådana där ordkopplingar som finns i deras värld, för det vet de ju direkt. Det gäller att gå upp en level hela tiden i spelet. /.../ Barnen kommer ju mycket och visar vad de har sett på youtube eller var de än har sett det och de har sett spel och vill ha något förklarad. Ibland är det spelfrågor också, vad betyder den här instruktionen. Men då tar man och hjälper dem för man får ju också veta lite, vad är deras intressen. /.../ Då pratar man utifrån fotbollsplanen eller hockeyplanen eller vilken plan det nu är. Kompositionen, spelupplägg, kan man göra om till sina lektionstankar att nu är vi på det här, vi tränar den här övningen. (Mikael)

Sofie anser att första steget är att lära känna eleverna och deras vardag för att man ska kunna koppla till den i undervisningen:

Vi har samling varje morgon där eleverna får berätta något de gjort, något som hänt eller som kommer att hända. Förbättrar definitivt gruppsammanhållningen men även den kommunikativa förmågan och jag kan använda mig av det jag vet för att till exempel lägga upp roliga matteproblem knutna till vardagen. (Sofie)

6.2.8 Mål

Alla informanter är ense om att kortsiktiga mål är det som fungerar bäst för de flesta barn och speciellt för barn med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Främst för att de behöver få snabb återkoppling på att de gör rätt och lyckas. Långsiktiga mål har tendens att bli för abstrakta. Två av informanterna betonar också att det är motivationshöjande och att det stärker självkänslan.

Maja anser att korta mål är särskilt viktiga för elever som lätt tappar motivationen, då de blir stärkta av att klara av saker:

När elever känner att de klarar av saker brukar de lättare känna glädje och tycka att det är roligt och på så sätt kan motivationen öka. (Maja)

Sara tycker att kortsiktiga mål är det som fungerar bäst men tror även att eleverna behöver långsiktiga mål:

De behöver kortsiktiga mål för att få snabb belöning, men även viktigt att de förstår varför vi arbetar med och tränar på vissa saker i ett längre perspektiv. (Sara)

6.2.9 Praktiska inslag i undervisningen

Informanterna vittnar om att det inte är helt enkelt att få in praktiska inslag i läs- och skrivinläringen eller svenskämnet. Men samtidigt betonar de hur viktigt det är med praktiska inslag för att underlätta inläringen. Flera av informanterna berättar att de arbetar praktiskt men att det är lättare i andra ämnen såsom matematik och naturkunskap. Maja är den som säger att hon försöker integrera ämnen och får med den praktiska biten även i svenskan och svenska:

Elever arbetar och lär sig på många olika sätt så när vi ska lära oss om abstrakta saker, så som ex vattenmolekyler så har vi arbetat med vatten både genom att läsa, skriva, dansa, leka lekar, pyssla, måla bilder, sett film och sjungit låtar. Jag tycker att det är jätteviktigt att väva in praktiska ämnen. Dels för att eleverna oftast tycker att det är väldigt roligt men också för att det, för många elever, kan bli mycket tydligare och lättare att ta till stoff om de får känna, se och skapa. (Maja)

Sara anser att det är viktigt för att förståelsen ska bli större:

Viktigt att varva teori och praktik, särskilt med unga elever för att de ska få så stor förståelse som möjligt. (Sara)

6.2.10 Lugn

De intervjuade lärare betonade allihop att det är viktigt att man som lärare håller sig lugn och är trygg. Att man inte låter sig provoceras och istället funderar över anledningen till att eleven är okoncentrerad, orolig, hyperaktiv eller arg. Mikael och Karin pratar om att det är en fördel att använda sig av ett lågaffektiva beteende, där man utgår från att barnen alltid vill sitt bästa. När det inte fungerar beror det på något, det finns en anledning och man ska försöka att inte stressa upp barnen. Mikael beskriver målade hur man som pedagog kan använda sig av metoden för att hjälpa eleven att håll sig lugn.

Och mycket lågeffektiva beteende är att inte gå i klinch med dem när de blir arg utan låta, bara glida undan. Kom och sätt dig här och så kan vi prata efteråt när de är lugn eller. Man kan ha ganska avslappnad stil (Mikael lutar sig bakåt och ser väldigt avslappnad ut i soffan). För då är inte jag i stridsläge. Det är mycket sådant där, att jobba med kroppsspråket för att försöka mildra stressen för dem. (Mikael)

Sofie låter eleverna massera varandra, måla mandala och har använt sig av ett belöningsystem för att få lugn i gruppen. Även läspassen, då eleverna läser tyst i varsin bok tycker hon har varit bra sätt att dämpa stressen i gruppen och få eleverna att varva ned.

Jag tycker även läspassen har varit, när de har haft dem som rutin, att det. När de kommer in från rasten, lunchrasten, och man sätter sig och läser en stund, 10 min en kvart, då varvar de ju som ned. (Sofie)

Johan berättar att de inrett ett hörn i klassrummet där man kan få en lugnare och mer avskild studiemiljö som eleverna kan välja att sätta sig i. Genom ljudisolerade skärmar så har man fått till ett lugnt hörn utan så många intryck.

Som gör att det blir en lugnare studiemiljö. Dels så blir det inte några intryck utifrån, men sedan så blir det lite mer ljudisolerat också. (Johan)

6.2.11 Struktur

Alla lärare lyfter vikten av struktur för alla elever, men speciellt för de med den här typen av svårigheter. De anser att förutsägbarheten som strukturen ger skapar trygghet och minskar stressen.

Sofie accentuerar hur viktigt det är med struktur för att barnen ska slippa oro inför hur dagen ska utformas:

Sedan stuktur, struktur och struktur och stuktur och struktur. Lika, lika, samma, lika. /.../ Ibland kan man tycka att det är tråkigt, jaha vi har fortfarande samling och ni sitter fortfarande på samma plats. Det tror jag också är jätteviktigt, att inte hålla på och byta platser. Det tror jag är jättejobbigt för de här barnen. (Sofie)

Sara anser att det är en av fördelarna med Wittingmetoden som hon arbetar med, att man upprepar vokalerna hela tiden när man lär in konsonanterna. Genom att vokalerna upprepas blir eleverna oerhört säkra på vokalljuden plus att de känner trygghet i att veta hur arbetsgången fortlöper:

Framför allt vokalerna som vi vet, som jag tror är oerhört viktiga, de är ju med hela tiden. Så det tänker jag väl underlättar. Det underlättar, just repetition. /.../ (Sara)

Maja tror att om det är struktur både i hemmet och i skolan så kan det underlätta då eleven känner igen sig genom att förändringen inte blir så stor. Det blir lättare för eleven att anpassa sig om man redan har vanan inne att följa en struktur. Samtidigt upplever hon det som problematiskt när strukturen inte finns hemma eftersom hon känner att hon inte kan påverka det:

Är det struktur hemma och struktur i skolan så blir inte övergången lika stor. /.../ Men man kan ju inte påverka, man kan ju inte gå in i någon annans liv och säga att så här ska du leva. Ee. Men det tror jag är bra, allmänt också. Att man har bra struktur och tydliga regler och ramar och sådär. (Maja)

En annan strategi som alla lärare beskriver att de använder sig av är att de är väldigt noggranna med hur skoldagen struktureras upp. Varje morgon skriver de upp planeringen för dagen och går igenom den. De använder sig av bildstöd för att det ska bli extra tydligt och lättförståeligt även för de som inte kan läsa. Överhuvudtaget försöker de att inte förändra så mycket när ett sätt fungerar.

Sara berättar hur hon använder sig av struktur för att underlätta för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Det är tydliga rutiner så eleverna vet vad som gäller och stöd på tavlan genom bilder och text:

När jag har genomgångar så ritar jag mycket och skriver mycket på tavlan och om vi ska börja jobba så skriver jag alltid vad vi ska göra, i vilken ordning. Så det får alltid stå, att det finns som stöd under dagen. (Sara)

Sofies grupp har haft samma början och slut på dagen i nästan två läsår nu då hon upplever att eleverna är lugnare om de har vissa hållpunkter som alltid är lika. Genom att eleverna känner igen sig blir de lugnare och stressen reduceras. Även om innehållet för dagen är nytt så är ramarna likadana oavsett om det är måndag eller torsdag, första dagen efter ett lov eller sista:

Jag tror att det är själva rutinerna där. Att det är samma lika hela tiden. /.../ Och jag tror att mycket av stressen kommer av att man inte har grepp på omgivningen och grepp på vad man ska göra. (Sofie)

6.3 Koncentrationssvårigheter, ADHD och dyslexi

Ingen av de intervjuade klasslärarna hade upplevt att det är vanligare med elever som har kombinationen koncentrationssvårigheter eller ADHD och dyslexi än de som bara har en dyslexidiagnos. Dock hade flera av dem haft elever med den kombinationen. De kunde hellre relatera till att det var vanligt med skrivsvårigheter för de här eleverna. Karin som är speciallärare anser att man ofta väntar för länge med utredning av dyslexi och om man har en kombination av båda funktionsnedsättningarna kommer ADHD diagnosen först. Även om hon tycker att det är lätt att känna igen de specifika symptom som finns hos en dyslektiker så upplever hon att det ibland kan vara svårt att veta om en elev med koncentrationssvårigheter och brist på motivation har fått för lite mängdträning och att läs- eller skrivsvårigheterna beror på det.

7. Analys

I den här delen analyseras studiens resultat utifrån studiens frågeställningar, det teoretiska perspektivet, pragmatismen, och återkopplar till forskning i ämnet. Analysen delas upp i underrubriker. De under 7.1 är analys utifrån studiens frågeställningar, under 7.2 utifrån pragmatismens förhållningssätt till undervisning, och under 7.3 kring kopplingar mellan koncentrationssvårigheter, ADHD och dyslexi, något som anknyter till en del av forskningen i ämnet som jag anser är väldigt viktigt och vill därför ha med.

7.1 Utifrån studiens frågeställningar

Frågeställningarna var:

- Hur beskriver lärare att de arbetar med läsinlärning för elever som har ADHD eller svårt att koncentrera sig?
- Hur beskriver lärare att de arbetar med skrivinlärning för elever som har ADHD eller svårt att koncentrera sig?
- Vilka hinder och utmaningar möter lärare i arbetet med läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD?
- Vilka lärverktyg används i undervisningen och med vilket resultat.

7.1.1 Läsinlärning för elever med koncentrationssvårigheter

Resultatet i den här studien visar ganska tydligt att man inte särskiljer läsinlärningen för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD med andra elevers läsinlärning. Ingen av de intervjuade hade någon speciell metod just för de eleverna. Det som är speciellt med undervisningen för de här eleverna är att den måste anpassas för att fungera, precis som med mycket annan undervisning. Som lärare måste man ta hänsyn till svårigheterna med koncentration, hyperaktivitet, lägre impuls kontroll, låg motivation och att uthålligheten inte är så lång. Men genom olika anpassningar och med hjälp av alternativa lärverktyg så lär sig eleverna oftast läsa utan större bekymmer.

Den lärare som arbetar efter Witting betonar att hon tycker att den är väldigt lämplig som metod för elever med den här typen av svårigheter eftersom den har en tydlig struktur, uppgifterna är korta och upprepas. Dels så gynnar det arbetsminnet som många har problem med och dels så finns det en trygghet i att kunna en arbetsgång som de oftast upplever som positiv.

Även Maja som arbetar med ASL upplever sin metod som passande för de här eleverna. Hon upplever att skrivningen på dator som ingång till läsningen underlättar. Eftersom det är lättare att läsa sina egna ord än främmande ord så knäcker eleverna läskoden snabbare. Mindre energi krävs vilket gör att eleverna orkar med bättre.

7.1.2 Skrivinläring för elever med koncentrationssvårigheter

Informanterna arbetar något annorlunda med skrivinläringen för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD jämfört med övriga elever. Eftersom svårigheterna ofta blir mer distinkta när man kommer till skrivandet så uttrycker lärarna att det behövs. De svårigheter som blir tydligast är motoriska svårigheter, att de har lätt att tappa bort sig när de skriver, de klarar inte att hålla en röd tråd och att uthålligheten inte räcker till. För att avhjälpa de här bekymren så använder man sig ofta av lärverktyg såsom dator och bildstöd. När man arbetar med dator underlättas skrivningen genom att det är betydligt lättare än att forma en bokstav med ett knapptryck än med en penna. Det är lätt att radera och redigera. Med hjälp av talsyntes kan man lyssna på sin text för att höra hur en mening låter, om texten hänger ihop och för att komma ihåg vad man skrivit. Dessutom hör man om man stavat rätt. Bildstödet används oftast som ett minnestöd där händelsekort eller handlingsbilder hjälper eleven att komma framåt i sitt skrivande och att få med alla bitar som behövs i en text.

Två lärare, Johan som arbetar med STL och Maja som arbetar med ASL betonar hur viktigt det är att undervisa i hur man skriver olika sorters texter för alla elever men kanske speciellt för den här gruppen av elever eftersom de ofta får svårigheter med skrivningen. Att eleverna måste få lära sig om de olika bitarna i en text och att de får träna på hur man skriver dem.

7.1.3 Lärverktyg

Alla lärare betonade vikten av olika sorters lärverktyg. Bildstödet var det enda lärverktyg som alla använder sig av. Bildstöd är ett mycket lättillgängligt stöd som både kan vara enkelt och avancerat. I sin enklaste form, som små enkla bildkort, ger det en bild av vad som ska göras för den som inte kan läsa eller är ett minnestöd för hur något ska göras för den som är impulsiv. I sin mer avancerade form används en videoprojektor eller dokumentkamera för att visa bilder, texter eller objekt. Eftersom många elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD har lätt att tappa tråden och förlora fokus blir bilden som stöd en påminnelse och ett förtydligande. Läraren kan visa på bilden och slipper tjata. Eller visa var i texten man är genom att peka eller genom att låta en flik dölja en del av texten.

I resultaten kom det fram att alla lärare utom en lät sina elever använda datorer eller surfplatta. För många elever som har svårigheter med motoriken underlättar det. Det är enklare att trycka på en knapp än att forma en bokstav med penna. Även när uthålligheten är kort är datorn ett stöd. När man lärt sig skriva går det betydligt lättare att skriva på dator än med penna, så man hinner mer än om man skrivit för hand. Det är lätt att suddas och förändra i texten. Fyra av lärarna berättade att de brukar låta eleverna använda sig av talsyntes för att få hjälp med läsningen. Dels för de elever som inte alltid hänger med i den ordinarie undervisningen på grund av svårigheter med läsningen och dels för de som lätt tappar koncentrationen, har svårt att hålla en röd tråd när de skriver och har svårt att orka. Där hjälper talsyntesen till genom att de kan få texten uppläst så att de hör om texten låter bra och hänger ihop, har de stavat rätt? Sedan så tar det mindre kraft att lyssna på texten än att läsa den. Men även genom spel och som sökverktyg används datorn som lärverktyg och som motivationshöjare. På surfplattorna finns idag mängder av appar som man kan ladda ned och använda i skolarbetet, både i läs- och skrivinläringens inledande skede och senare i processen.

Övriga verktyg som informanterna berättade att de använde sig av var avsedda att öka koncentrationsförmågan för de här eleverna och används i alla ämnen. Med hjälp av taktila bollar och andra små saker, till exempel ett gem, så kan eleverna klämma och känna på dem för att upprätthålla koncentrationen under en genomgång. Man använder sig av bollkuddar och stolar som går att gunga på för att de ska kunna sitta på sin plats en längre stund. Skärmväggar och hörselkåpor för att kunna skärma av och stänga ute ljud och andra sinnesintryck.

7.1.4 Utmaningar

Den främsta utmaningen som informanterna uttryckte att de mötte var den att skapa en lugn och tyst studiemiljö. Eftersom många elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD är så lättstörda så kan bara ett skrapljud från en stol leda till att de tappar fokus. Även i en liten klass med 16 -20 elever så är det svårt att uppnå den studiemiljön som behövs. Jag finner det intressant att ingen nämnde utformningen av studiemiljön som en utmaning eller ett hinder, då klassrum och andra skollokaler ofta skulle må bra av att ljudsaneras för att få till en lugnare och tystare miljö. Även sådana saker som rätt ljus och lämpliga grupprum kan behövas för att få till en studiemiljön som är anpassad efter barn med koncentrationssvårigheter eller ADHDs behov.

Ett annat hinder som nämndes var när den tekniska utrustningen inte fungerade. Eftersom att man som lärare och elev blir alltmer beroende av datorer, surfplattor och internet så ökar också sårbarheten när det gäller sådan teknik. Men precis som flera av informanterna uttryckte så gäller det bara att hålla sig lugn i sådana lägen och försöka hitta alternativa vägar att jobba eller åtgärda problemet.

7.2 Pragmatismens förhållningssätt till undervisning

7.2.1 Vardagen

Pragmatismens utgångspunkt ligger i människornas vardag och hur kunskaper fungerar för dem där (Liberg et al., 2014). Till viss del försöker lärarna koppla kunskaperna till vardagen men uttrycker att det inte är så enkelt och att de känner att de brister där. Men samtidigt betonar flera av dem att de genom att prata med eleverna och bygga relationer kopplar till deras vardag och att de inför nya lärområden alltid försöker ta reda på vad eleverna har för kunskaper om ämnet sedan tidigare. Man samtalar om upplevelser som eleverna har erfart, hört eller läst om och kopplar det till arbetsområdet. En av informanterna berättade att han försöker anknyta till elevernas intressen och gör kopplingar till hur kunskaper fungerar i spel eller exempelvis på fotbollsplanen. Även om lärarna inte själva uttrycker det kan jag se deras strävan efter att hjälpa eleverna till att utveckla den sociala kompetensen har en utgångspunkt i elevens vardag. Genom återkoppling och samarbete med föräldrarna arbetar de för att stärka eleverna och för att hjälpa dem i interaktionen med kamrater, både i skolan och på fritiden. Inom pragmatismen ansåg man att den värdefullaste kunskapen var just den som fungerar i konkreta situationer och hjälper eleverna att hantera problem (Liberg et al., 2014).

Som svar på de frågor som Dewey ställde sig, enligt Liberg, et al. (2014) angående kopplingen mellan elevernas vardagserfarenheter och skolan så visar resultaten på en klyfta mellan skolan och livet utanför skolan. Erfarenheterna knyts inte ihop så som man ville inom pragmatismen även om lärarna önskar att de gjorde det och de har en strävan efter att göra det.

7.2.2 Praktiskt arbete

I många skolämnen såsom bild, slöjd och idrott finns den praktiska biten med naturligt. Men även i de andra ämnena så är det praktiska och konkreta viktigt för inläringen. Speciellt elever med koncentrationssvårigheter är gynnade av att använda sig av konkreta material och praktiska lärsätt, då det ökar koncentrationen och möjliggör inläring med flera sinnen. Ett av pragmatismens viktigaste budskap var att *lära genom att göra* och man betonade att det var viktigt med praktiska inslag även i de klassiskt teoretiska ämnena (Liberg, et al., 2014). När jag analyserar hur lärarna tar sig an den praktiska biten så ser jag att det finns många utvecklingsmöjligheter där. De uttrycker själva att de önskar att de vore bättre på att lägga in praktiska inslag i undervisningen, men att det ofta handlar om tidsbrist. Men också att de upplever det lättare i ämnen som matematik och naturkunskap. De enda som säger att de använder en hel del praktiska lärmaterial eller verktyg och metoder även i svenskämnet är specialläraren och Maja som jobbar med att skriva sig till läsning.

7.2.3 Anpassning

I intervjuerna framkom det att alla lärare anpassade sin undervisning för att den ska passa eleverna med koncentrationssvårigheter eller ADHD. De anpassade både arbetet med grupperna som helhet för att de eleverna skulle kunna vara med så mycket som möjligt i helklass och för den enskilde eleven. I anpassningarna för den enskilde eleven är det många bitar som är viktiga. Förståelse, lugn, att läraren ligger *steget före*, struktur och olika sorters digitala verktyg är viktiga. Det är helt i enlighet med pragmatismens tankegångar om att det var viktigt att anpassa undervisningen till de olika eleverna och deras förutsättningar (Burman, 2014). Rörelse och vila när det behövs är också en betydelsefull anpassning. Det överensstämmer med Deweys (1916/2001) tankar där han uppmanade skolan att låta eleverna röra på sig för komma till rätta med de disciplinproblem som fanns i skolan.

7.2.4 Social utveckling

Den värdegrund man arbetar efter i svensk skola genomsyras av begrepp som syftar till att utveckla elevernas sociala utveckling. Med det som utgångspunkt arbetar de enskilda lärarna kontinuerligt med interaktionen mellan eleverna. Det är ofta särskilt viktigt med de här eleverna eftersom många har svårighet just i samspelet med andra. Inom pragmatismen betonades att skolan skulle vara en plats där eleverna skulle kunna utvecklas till en sociala samhällsvarelse (Liberg et al., 2011). Flera av lärarna, men inte alla, betonade vikten av att hjälpa eleverna att utveckla den sociala förmågan. De beskrev hur de arbetar förbyggande för att inte konflikter ska uppstå och hur de hjälper sina elever att få strategier för att hantera olika situationer. Det är helt i enlighet med Deweys (1916/2001) tankar att man som lärare skulle fostra och forma eleven socialt. Min tolkning är att informanterna gör så dels för att eleverna

ska få en lugn skoldag med möjlighet att fokusera och lära och dels för att de ska utveckla social kompetens för framtiden.

7.2.5 Mål och motivation

Genom beskrivningarna av sina respektive arbetssätt så formulerade alla klasslärare hur viktig motivationen är för den här gruppen av elever och att kortsiktiga mål är det som fungerar i praktiken. Kortsiktiga mål ger den snabba återkoppling som de behöver för att behålla motivationen i skolarbetet. Genom att motivera med en belöning i form av rörelse, en stund vid datorn eller något annat i kombination med ett kortsiktigt mål så får de sina elever att kämpa på. Specialläraren anser att långsiktiga mål blir för abstrakta och att de här eleverna behöver få snabba resultat för att motiveras. Det är helt enligt pragmatismens tankegångar där Dewey, enligt Kroksmark (2011), betonade att det bästa sättet att motivera elever på var genom kortsiktiga mål som man istället kunde flytta fram allteftersom eleven når dem.

7.2.6 Gruppstorlek

En av frågorna som Deweys försöksskola skulle ge svar på var om det var lättare att nå den enskilda eleven om eleverna fick arbeta i mindre grupper (Kroksmark, 2011). Alla de intervjuade menar att gruppstorleken är viktig och att det är lättare att nå fram till eleverna och hinna med alla när de inte är så många. En mindre grupp är att föredra och man arbetar med olika grupperingar, ofta delas klassen i hälften och ibland är de uppdelade i ännu mindre grupper. Hos specialläraren arbetar eleverna alltid i en liten grupp och hon betonar att det är en förutsättning för att det ska fungera. Elever med koncentrationssvårigheter kan ha svårt att få något gjort ändå då de blir störda så lätt.

8 Diskussion

I följande kapitel diskuterar jag val av metod och resultat. Avslutningsvis ger jag förslag till vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur några lärare beskriver att de arbetar med läs- och skrivinlärning för elever som har koncentrationssvårigheter eller ADHD. För att få svar på studiens frågeställningar användes semistrukturerad intervju som metod. Valet av metod var ganska självklar och jag är nöjd med den, det var ett bra sätt att få svar på mina frågor. Dock skulle mina frågor gärna fått varit mer genomtänkta. Det var tidsbrist när intervjufrågorna skulle lämnas in på grund av att jag varit sjuk och jag hade inte helt förstått vad mitt val av ansats, pragmatismen, innebar. Men eftersom intervjuerna var semistrukturerade så kunde jag lägga till följdfrågor så jag fick svar på det jag behövde. Min inledande avsikt var att pröva intervjufrågorna på en kollega genom en pilotintervju men tyvärr blev intervjun inställd då hon blev sjuk. Om den hade genomförts så hade det kanske kunnat uppmärksamma mig på vilka frågor som behövt läggas till eller tas bort. Nu blev några frågor överflödiga men samtidigt gav svaren mig värdefull kunskap som jag kommer att kunna använda mig av i mitt yrke som speciallärare. För att få än mer utvecklade svar hade jag kunnat skicka intervjuguiden till alla lärare i förväg och bett dem läsa igenom den. Nu sände jag den endast till de som ville det, vilket var två stycken.

I intervjuguiden använde jag termen hjälpmedel för det som jag senare benämner som lärverktyg eller bara som verktyg. Jag har förändrat benämningen då jag uppmärksammats på att hjälpmedel står för ett kompensatoriskt perspektiv som inte sammanfaller med pragmatismens syn på lärande och undervisning.

Att intervjuerna skedde på frivillig basis, i en miljö lärarna är vana vid och med ett ämne som de var intresserade att få diskutera kan ha bidragit till att det var enkelt att få svar på frågorna. Allt eftersom intervjuerna fortlöpte kunde frågor bockas av trots att de inte blivit ställda, svaren kom fram ändå i det som informanterna berättade.

Min avsikt var att intervjua informanterna en och en och så blev det utom i ett fall. Det var en lärare och speciallärare som arbetar tätt ihop och som föreslog att jag skulle intervjua dem samtidigt. Så här i efterhand kan jag se att interaktionen mellan de två gav mycket, svaren blev betydligt mer utvecklade än när jag bara intervjuade en informant. Det hade varit intressant att lägga upp alla intervjuer så, att intervjua en lärare och en speciallärare som arbetar ihop eller två lärare som arbetar tillsammans med en elevgrupp. Men samtidigt finns risken att informanterna då inte vågar vara helt ärliga med den som intervjuar då den har en kollega i rummet.

För att uppfylla det etiska kravet att som intervjuare inte påverka resultatet så var min plan att intervjua för mig okända lärare, eftersom resultatet kan påverkas om den som intervjuar känner informanten (Ahrne & Svensson, 2011). Så blev inte fallet med den första intervjun, då det visade sig vara en klasskamrat från lärarhögskolan. Hennes namn var ganska vanligt så jag reagerade inte på det när jag såg de i mailet. Eftersom det enligt Vetenskapsrådet (2011) är

viktigt att man identifierar och diskuterar eventuella felkällor så har jag tagit det i beaktande. Risken finns att informanten inte är riktigt ärlig för att den vill leva upp till vissa förväntningar. Jag upplevde inte under intervjun att informanten försökte försköna sina svar, men självklart har jag tagit hänsyn till risken vid analysen av resultaten.

För att få svar på mina frågor hade klassrumsobservationer varit en lämplig metod att komplettera intervjuerna med. Det hade gett en mer ingående syn på hur lärarna undervisar, hur eleverna agerar i klassrummet och hur de interagerar med läraren och sina klasskamrater. Det hade även varit intressant att intervjua några elever, både yngre och äldre för att ta reda på hur eleverna upplever det.

Då tiden inte var tillräcklig för både intervjuer och observationer så valde jag att använda mig av kvalitativ intervju av lärare eftersom jag tänkte att det kommer att ge mig svar på mina frågeställningar, vilket jag också upplevde att de gjorde.

Vallet av teori, pragmatismen, var inte helt enkelt. Det tog ganska lång tid innan jag förstod hur jag skulle kunna använda mig av teorin i min analys. Eftersom intervjufrågorna gjordes och godkändes i ett tidigt skede, när jag inte riktigt förstod det så fick jag komplettera dem med följdfrågor vid intervjuerna för att kunna göra min analys. Eftersom jag valt semistrukturerad intervju gick det bra. I min teorigenomgång har jag valt att till stor del använda mig av nutida forskare som har tolkat pragmatismen och Dewey, dvs andrahandskällor, av den anledningen att risken för misstolkningar skulle vara betydligt större om jag bara läst förstahandskällor då de är skrivna på en ålderdomlig engelska som jag upplever svårt att förstå. Men samtidigt hjälpte den bok som är skriven av Dewey själv som jag läste, *Democracy and Education*, mig att förstå pragmatismen och Deweys tankar bättre. Om jag hade valt att bara arbetat utifrån sådana texter hade jag aldrig fått mitt examensarbete klart i tid, då det tog sådan tid för mig att förstå texten. Ett val av en annan teori kan ha varit enklare, till exempel ett sociokulturellt perspektiv hade fungerat utmärkt att lägga på min studie. Begrepp som scaffolding, proximal utvecklingszon och artefakt hade varit lämpliga att använda sig av i analysen.

8.2 Resultatdiskussion, sammanfattning

Min förhoppning var att resultaten i den här studien skulle kunna bidra med fördjupad kunskap om hur man arbetar med läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. I resultatet utkristalliserar sig metoder för skrivning något tydligare än för läsning. De intervjuade uttrycker att de inte gör på något annat sätt med elever som har koncentrationssvårigheter eller ADHD när de beskriver hur de arbetar med läsinlärningen. I analysen kan jag se att de använder samma metod, sin personliga, oavsett vilken elev det är men anpassar undervisningen för att den ska fungera bra för elever med de här svårigheterna. Alla arbetar med bokstavs-inlärning efter en speciell ordning där eleverna lär sig både form och ljud och sedan arbetar nästan alla med ihopljudning av färdiga ord. Det stämmer med skolverkets (2016a) slutsatser att de flesta lärarna i Sverige använder en egen komponerad metod med ljudning som grund. En, den lärare som delvis arbetar efter metoden Att skriva sig till läsning, låter sina elever skriva sina egna ord som de sedan ljudar ihop vilket kan vara lättare för en del barn då de redan känner till ordet.

Ingen av de tillfrågade lärarna upplevde att det var vanligare med lässvårigheter för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD vilket står i kontrast till vad forskning (Tannock, 2007) säger. Redan i förskolåldrarna brukar det kunna visa sig genom sämre igenkänning av både bokstäver och fonem (Aram, 2010). Frågan är om det är en lyckträff att dessa lärare inte upplever att det är så eller om de inte haft tillräckligt stor medvetenhet och kunskap om kombinationen av svårigheter? Den speciallärare som intervjuades uttryckte att hon upplevde att man väntar för länge med att utreda läs- och skrivsvårigheter i den här kommunen. I relation till det kan jag förstå att lärare i de yngre läsåren kanske inte uppmärksammar svårigheterna tillräckligt. Som speciallärare måste man vara uppmärksam och besitta förmågan att kunna avgöra när det behövs så inte någon elev missas. Myrberg (2007) skriver i Vetenskapsrådets rapport *Dyslexi en kunskapsöversikt* att ”Ju tidigare man kan identifiera tidiga signaler på kommande läs- och skrivproblem desto bättre är utsikterna att komma till rätta med problemen” s. 63. Den intervjuade specialläraren tyckte inte det var svårt men hon arbetade med elever från och med årskurs 3 så hon hade inte möjlighet att initiera någon kartläggning tidigare.

Vid processen för skrivinlärning berättar informanterna att de använder sig av individanpassade metoder för den här gruppen av elever, då de upplever att elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD har större svårigheter med skrivning än andra. Det stämmer bra överens med forskning (Cornoldi, Re & Pedron, 2010) som är gjord. Enligt Cornoldi et al. (2010) som studerat tjugofyra tolv till trettonåringar med ADHD så har de betydligt större svårigheter än jämnåriga både med att uttrycka sig skriftligt och med stavningen. Dessutom så var texterna de skrev kortare och bedömdes vara av lägre kvalitet. Även Mayes, Calhoun och Crowells (2000) forskning indikerar tydligt att svårigheter med skrivning för elever med ADHD eller koncentrationssvårigheter är ett problem att ta på allvar då de var dubbelt så vanliga som problem med läsning eller stavning. Tar man det i beaktande är det av största vikt att insatser sätts in så tidigt som möjligt om eleverna ska ha en chans till en god skrivutveckling. Om man redan i förskolan uppmärksammar elever som har svårt att koncentreras sig och ser till att anpassa för dem, vidtar åtgärder om eleven har låga resultat vid den screening av fonologisk medvetenhet som gör och följer upp dessa kontinuerligt under lågstadietiden, så borde eleverna få en bättre chans. De lärare som jag intervjuade hade en god medvetenhet om det här och använde metoder för att kommande problem inte skulle uppstå. Individanpassningen handlar dels handlar det om olika lärverktyg som behövs och dels så handlar det om anpassningar för att eleverna ska kunna bibehålla koncentration, motivation och ork. Många av de strategier lärarna i Murphys (2015) studie fick lära sig och de lärverktyg de fick använda sig av använder redan informanterna. Jag upplevde att medvetenheten om koncentrationssvårigheter och ADHD var hög hos alla min informanter men att kunskapsnivån varierade. Några visste väldigt mycket och hade väl utvecklade tekniker och strategier medan några visste lite mindre om funktionsned sättningen men medvetenheten de hade gjorde ändå att anpassade undervisningen ganska mycket.

Viktigaste och mest användbart av de lärverktyg som nämndes har olika former av bildstöd och digitala verktyg visat sig vara. Det är något som alla använder sig av, dels i form av bilder som sätts upp på tavlan eller på elevens bänk och dels som stor bild på whiteboardtavlan eller filmduken genom en dokumentkamera eller videoprojektor. Som bild på tavlan fungerar korten som en påminnelse om vad som ska göras under dagen, vilket är bra stöd för den som har bristande kortidsminne, är i behov av struktur eller är känslig för förändringar. Som kort

på bänken är det ett stöd för den som är impulsiv, kortet påminner till exempel om att man ska räkna upp handen. Som storbild är det verkningsfullt eftersom de här eleverna lätt tappar tråden och fokuserar på något annat än vad som läraren vill de ska göra för tillfället så upplever man att det här är ett enkelt sätt att påkalla uppmärksamhet eller att visa vart i texten. Populariteten och den utbredda användningen hos båda typerna av bildstöd beror nog både på effekten och på enkelheten i den förstnämnda och i den senare nämnda att alla klassrum i kommunens skolor rustas med videoprojektorer för ett antal år sedan. Nu har även dokumentkameror blivit vanliga och finns i många klassrum.

De digitala verktyg som används är främst datorer och surfplattor. Det är lättillgängliga lärverktyg som de flesta skolor i kommunen är ganska gott rustade med. Idag har också de flesta elever en vana att använda dator eller surfplatta hemifrån, så själva användandet är ganska enkelt och självklart. Det som krävs är lärare som besitter kunskap, intresse och vana om hur datorn eller surfplattan kan underlätta för den som har svårt att skriva eller läsa. Olika program och appar som kan hjälpa till att skapa gynnsamma förutsättningar för inläring har blivit lättillgängliga och allmänt spridda. Tyvärr gör det här att man som elev blir ganska beroende av vad läraren har för inställning och kunskaper om digital teknik. Här vill jag dra en parallell till Fasts (2008) forskning som visar att lärarens inställning till skrivning avgör om eleverna får skriva mycket under årskurs 1 eller om de bara får använda sig av de bokstäver som läraren gått igenom med dem. Min slutsats är att det gör sig gällande även när det gäller datorer och surfplattor. Det är lärarens inställning som är avgörande vilket leder till stora skillnader klasser emellan. Där tänker jag att jag som speciallärare har en stor roll att fylla. De elever som har lärare som inte har intresset och kunskaper om tekniken måste kunna få hjälp av mig som speciallärare. Jag måste besitta kunskap om tekniken och hur man kan använda den på bästa sätt. Undersökningen visade att alla lärare utom en lät sina elever använda datorer eller surfplattor.

Något annat som visat sig i studien var att det är viktigt med lärarnas kunskap, positiva attityder och förståelse för de svårigheter som de här eleverna upplever. Det stämmer väl överens med den tidigare forskning som presenteras i forskningsöversikten. Genom att lärarna har kunskap och en medvetenhet om koncentrationssvårigheter och ADHD får de förståelse för att det inte alltid är så lätt för eleven. Att eleven är hyperaktiv, okoncentrerad och inte arbetar beror inte på att den inte vill utan att det är en följd av funktionsnedsättningen. Genom förståelsen skapas oftast goda relationer både med eleven och dess föräldrar. Det stämmer väl överens med forskning av DuPaul (2011) som accentuerar vikten av det för att eleven ska lyckas och må bra. Även Murphys (2015) forskning visade på detta vilket stämmer bra in på hur mina informanter beskriver hur de anpassar när de undervisar i läs- och skrivinläring för de här eleverna. Förståelsen leder ofta också till att eleven mår bra eftersom det inte ställs för höga krav och när eleven mår bra kan den prestera. Det blir en god cirkel helt enkelt. För att vi ska nå dit måste skolans stödstrukturer i form av speciallärare, specialpedagoger, skolsköterkor och rektorer leda utvecklingen och se till att var utbildade i ämnet och sedan utbilda andra i sin tur.

I resultaten har några anpassningar visat sig vara viktigare än andra för att eleverna ska kunna prestera. Det handlar om lugn och ro i klassrummet och att läraren är lugn. Men det är också struktur, mindre elevgrupp, rörelse när det behövs och vila när det behövs. Att läraren tänker i förväg och planerar för att dagen ska bli så bra som möjligt för eleven. Det krävs en hel del

extra insatser från skolan och lärarens håll för att göra skoldagen så lyckad som möjligt för den här gruppen av elever. Det är insatser som behövs, utan dem blir inläringen lidande.

I studiens resultat visar de lärare som enligt min bedömning hade störst kunskaper om koncentrationssvårigheter och ADHD även störst insikt i vilka anpassningar som behövs. De hade även stor erfarenhet av vad som fungerar i praktiken. Det överensstämmer med resultatet i en studie av Murphy (2015). I den såg man att lärarens motivation att lära om och använda olika undervisningsstrategier som underlättar för barn med ADHD ökade i takt med att deras kunskaper om och förståelse för ADHD växte. Det är något som Sveriges skolor borde uppmärksamma. Jag upplever det som en stor brist i vårt svenska lärarutbildningsystem att man varken som klasslärare eller som speciallärare har någon obligatorisk utbildning om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Enligt Lärarnas tidning (Lagerlöf, 2015) har en kartläggning som utförts av Karolinska institutet visat att nästan 90 procent av de tillfrågade lärarna anser att de inte har tillräcklig utbildning för att arbeta med elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Även majoriteten av tillfrågade speciallärare och specialpedagoger ansåg att de hade för lite utbildning i ämnet.

8.3 Slutord med förslag på vidare forskning

Arbetet med den här studien har varit en mycket lärrik och jag upplever att jag blivit mer medveten om kopplingen mellan koncentrationssvårigheter eller ADHD och läs- och skrivsvårigheter. Även hur oerhört viktigt det är att uppmärksamma elever som av en eller annan anledning inte kan koncentrera sig och hålla deras läs- och skrivutveckling under extra uppsikt. Som lärare kan man vara den avgörande faktorn om en elev ska lyckas eller inte. I rollen som speciallärare kommer jag att vara en av dem som ska säkerställa att skolan lever upp till de krav som ställs och vara den som genom möten med elever och genom screeningar ser till att han eller hon får rätt stöd.

Skolverket (2017) pekar på att stödjande skrivpedagogik i kombination med IKT, Informations- och KommunikationsTeknik, ger positiva verkningar på elevers skrivutveckling och litteracitet. Som förslag på vidare forskning tänker jag att man skulle studera närmare hur IKT verktygen kan påverka skrivutvecklingen för den elev som har ADHD. Ett annat förslag till vidare forskning som jag skulle finna intressant är hur man som lärare och speciallärare tillsammans kan jobba för att stärka elever med koncentrationssvårigheter eller ADHDs läs- och skrivutveckling. Även den inverkan som lärarens kunskaper om koncentrationssvårigheter och ADHD har och vilken effekt det kan ha på elevens litteracitetutveckling vore ett intressant forskningsämne.

Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P., (2011). *Handbok I kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Aram, T., Bazelet, I., & Goldman, H., (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, 25(4), 394-412. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2010.513548>
- Batzle, C., DeVietti, T., Janusis, G & Weyandt, L., (2010). Potential impact of ADHD with stimulant medication label on teacher expectations. *Journal of Attention Disorders*. 2010, 14 (2), 157-166. doi: 10.1177/1087054709347178
- Beers, S., Brown, F., Katz, L & Roth, R., (2011). Processing speed and working memory performance in those with both ADHD and a reading disorder compared with those with ADHD alone. *Archives of Clinical Neuropsychol (2011)* 26 (5), 425-433. doi: <https://doi.org/10.1093/arclin/acr026>
- Burman, A. (red.). (2014). *Den reflekterande erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Södertörns högskola. Hämtad från: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:745733/FULLTEXT01.pdf>
- Caroll, J., Goodman, R., Maughan, B., & Meltzer H., (2004). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2005, 46(5), 524-532. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00366.x
- Chaban, P., Martinussen, R., & Tannock, R., (2011). Teachers' reported use of instructional and behaviour management practices for students with behaviour problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child Youth Care Forum*. 2011, 40 (3), 193-210. doi: 10.1007/s10566-010-9130-6
- Chhabildas, N., Huslander, J., Olson, R., Pennington, B & Willcutt, E., (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*. 2007, 27 (1). doi: http://dx.doi.org.bibproxy.kau.se:2048/10.1207/s15326942dn2701_3
- Claro softwear (2017). ClaroRead Plus. Hämtad från <http://www.claroread.se/products/claroread-plus.php>
- Cornoldi, C., Pedron, M., & Re, A., (2010). Expressive Writing Difficulties in Children Described as Exhibiting ADHD Symptoms. *Journal of learning disabilities*. 2007, 40(3), 244-255. Hämtad från: <http://journals.sagepub.com.bibproxy.kau.se:2048/doi/pdf/10.1177/00222194070400030501>
- Daley, D., Sayal, K., & Tarver, J., (2014). Beyond symptom control for attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): What can parents do to improve outcomes? *Child: Care, Health and Development*. 2015, 41(1), 1–14. doi:/10.1111/cch.12159/epdf
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University. Hämtad från: <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf> (Originalt publicerat 1916)
- DuPaul, G., Janusis, G., & Weyandt, L. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*. 2011, 50 (1), 35–42. doi:/abs/10.1080/00405841.2011.534935

- DuPaul, G., & Jimerson, S. (2014). Assessing, understanding, and supporting students with ADHD at school: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 2014, 29, (4), ss. 379–384. doi: 10.1037/spq0000104
- Dymond, S., Gaffney, J., & Ruppard, A. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 2015, 81(2), 209–226. doi: 10.1177/0014402914551739
- Fast, C. (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Malmö: Studentlitteratur AB
- Fernell, E., Fransson, G., Gillberg, C., Kadesjö, B., Johnson, M., Landgren, M., Nasic, S., & Östlund, S. (2012). Attention-deficit/hyperactivity disorder with oppositional defiant disorder in Swedish children - an open study of collaborative problem solving. *Acta Paediatrica. Nurturing the Child*, 2012, 101 (6), 624-630. doi:10.1111/j.1651-2227.2012.02646.x
- Fernell, E., Gillberg, C., Kadesjö, B., & Nylander, L. (2014). ADHD bör uppmärksammas mer – tidiga insatser spar lidande. *Läkartidningen*, 2014, 39. Hämtad från: <http://www.lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Klinisk-oversikt/2014/09/ADHD-bor-uppmarksammas-mer--tidiga-insatser-spar-lidande/>
- Frazier, T., Glutting, J., Watkins, M., & Youngstrom, E. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 2007, 40, (1), 49-65. doi: 10.1177/00222194070400010401
- Hinshaw, S., (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of consulting and clinical psychology*, 2002, 70, (5), 1086-98. doi: : 10.1037//0022-006X.70.5.1086
- Jemison, S., & Riccio, C. (2006). ADHD and emergent literacy: Influence of language factor. *Reading & Writing Quarterly*, 2006, (1), 43-58. doi: 2048/10.1080/1057356980140103
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Karolinska institutet (2015). ADHD – Diagnos som väcker känslor. Hämtad från <http://ki.se/forskning/adhd-diagnos-som-vacker-kanslor>
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A. (2014). Att tänka om det vi gör. A. Burman (red.), *Den reflekterande erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* (ss.205-211). Södertörns högskola. Hämtad från: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:745733/FULLTEXT01.pdf>
- Lagerlöf, I. (2015). Lärare brister i kunskap om adhd och autism. *Lärarnas Tidning*. Hämtad från <http://lararnastidning.se/larare-brister-i-kunskap-om-adhd-och-autism/>
- Liberg, C., Lundgren, U., & Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. R Säljö, *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare* (ss.287-297). Stockholm: Natur och kultur
- Lågaffektivt bemötande (2017, 3 april). Lågaffektivt bemötande. Hämtad från <http://hejlskov.se/lagaffektivt-bemotande/>

- Murphy, S. (2015). How do we teach them to read if they can't pay attention: Change in literacy teaching practice through collaborative learning. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 2015, 17 (1), 83-125. Doi: <http://dx.doi.org/10.20360/G2XK5M>
- Mayes, S., Calhoun, S., & Crowell, E. (2000). Learning disability and ADHD. Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*. 2000, 33 (5). Hämtad från <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221940003300502?journalCode=ldxa>
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtad från https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2014/02/VR2.2007_02pdf
- Myrberg, M. (2016). Hur stöttar man elever med dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter? *Skolverket*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-stottar-man-elever-med-dyslexi-och-andra-las-och-skrivsvarigheter-1.157474>
- Rucklidge, J. J., & Tannock, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2002, 43(8), 988-1003. Hämtad från <http://onlinelibrary.wiley.com.bibproxy.kau.se:2048/doi/10.1111/1469-7610.00227/epdf>
- Sesma, H., Mahone, M., Levine, T., Eason, S., & Cutting, L. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*. 2009, 15 (3), 232 – 246. doi10.1080/09297040802220029
- Skolverket. (2016b). Hur lär man barn att läsa? Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-barn-att-lasa-1.157439>
- Skolverket. (2016b). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11 (Rev. uppl.). Hämtad från <https://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>
- Skolverket, (2017). Stöttande skrivpedagogik med IKT-stöd ger bättre prestationer. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/undervisning/stottande-skrivpedagogik-med-ikt-stod-ger-battre-prestationer-1.259406>
- Sundgren, G. (2011). John Dewey – reformpedagog för vår tid? A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna*. (6 uppl., ss.103-130). Stockholm: Liber AB.
- Svenska dyslexiföreningen a. (2017, 17 mars). Hur vanligt är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hämtad från <http://www.dyslexiforeningen.se/page2>
- Svenska dyslexiföreningen b. (2017, 17 mars). Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hämtad från <http://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi/>
- Sveriges kommuner och landsting. (2017, 10 april). Skriva sig till lärande – språkutveckling i alla ämnen. Hämtad från <https://skl.se/download/18.6f5d170c150adb9facc7834b/1447687789579/Kursinneh%C3%A5ll+Skri+va+sig+till+l%C3%A4rande.pdf>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Tannock, R. (2007). Hämtad från
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Tannock.pdf>
- Trageton, A. (u.å). Tekstskaping på data. 1.-4. klasse. Hämtad från
<http://www.arnetrageton.no/Tekstskaping/intro.html>
- Wittingföreningen (2017). Wittingmetoden. Dyslexi/läs- och skrivsvårigheter går att förebygga och åtgärda med Wittingmetoden. Hämtad från <http://wittingforeningen.se/wittingmetoden/>
- Vetenskapsrådet, (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning* .
[elektronisk version]. Vetenskapsrådet

Missivbrev

Förfrågan gällande genomförande av examensarbete på speciallärarprogrammet

Hej!

Jag heter Andréa Eklund och studerar till speciallärare med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling vid Karlstads universitet. Nu, under den sjätte och sista terminen, ingår det att skriva ett examensarbete på avancerad nivå och jag kommer att titta närmare på hur lärare skapar gynnsamma lärsituationer när det gäller läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Jag tänker samla in data genom att intervjua lärare som arbetar inom grundskolans tidigare år. Data som samlas in kommer endast att användas i mitt examensarbete och ingen obehörig kommer att få tillgång till det. När studien är genomförd kommer all insamlad data att förstöras. Namn på personer och skolor i studien kommer att avidentifieras.

För att kunna genomföra mina intervjuer så behöver jag komma i kontakt med lämpliga lärare som kan ställa upp och bli intervjuade. Har du något förslag på lärare på din skola och tycker att det är okej att jag genomför intervjun hos er är jag tacksam om du hör av dig så jag kan kontakta läraren ifråga.

Studien kommer att redovisas som ett examensarbete för Speciallärarprogrammet vid Karlstads universitet och finnas tillgängligt vid universitetsbiblioteket och på Diva portalen. Det kommer då att stå att studien är gjord i en norrländsk kommun och den jag intervjuat kommer att ha ett fingerat namn.

Hoppas att er skola vill medverka i min studie!

Vänliga hälsningar från Andréa Ekund

Mailadress: kattamor1@gmail.com

Telefon: 070 388 3720

Förfrågan gällande genomförande av examensarbete på speciallärarprogrammet

Hej!

Jag heter Andréa Eklund och studerar till speciallärare med inriktning mot Språk-, läs- och skrivutveckling vid Karlstads universitet. Nu, under den sjätte och sista terminen, ingår det att skriva ett examensarbete på avancerad nivå och jag är intresserad av att titta närmare på hur lärare skapar gynnsamma lärsituationer när det gäller läs- och skrivinlärning för elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD. Jag tänker samla in data genom att intervjua lärare som arbetar inom grundskolans tidigare år. Därför undrar jag om jag får komma och intervjua dig om ämnet?

Intervjun, som är en så kallad kvalitativ intervju, kommer att ta ungefär 1 timma att genomföra. Vid en kvalitativ intervju har intervjuaren ett visst antal standardiserade frågor för att kunna jämföra svaren mellan olika respondenter. Därtill har man möjlighet att ställa följdfrågor vilket gör att man får möjlighet att se vad som är unikt för varje lärare och dess sätt att arbeta.

Data som samlas in kommer endast att användas i mitt examensarbete och ingen obehörig kommer att få tillgång till det. När studien är genomförd kommer all insamlad data att förstöras. Namn på personer och skolor i studien kommer att avidentifieras.

Jag har kontaktat din rektor, som gett sitt godkännande att jag får göra intervjuer på er skola. Din medverkan i min studie är helt frivillig och du kan när som helst avbryta din medverkan. Du som deltagare är anonym och kommer att kunna ta del av resultaten när examensarbetet är färdigt. Jag kommer inte att behöva veta namn på någon elev.

Studien kommer att redovisas som ett examensarbete för Speciallärarprogrammet vid Karlstads universitet och finnas tillgängligt vid universitetsbiblioteket och på Diva portalen. Det kommer då att stå att studien är gjord i en norrländsk kommun och den jag intervjuat kommer att ha ett fingerat namn.

Din medverkan och ditt bidrag med kunskap skulle vara väldigt värdefullt för mig!

Vänliga hälsningar från Andréa Eklund

Om du har möjlighet att delta får du gärna maila, eller ringa mig. Det skriftliga samtycket kan jag ta när det är dags att genomföra intervjun.

Mailadress: kattamor1@gmail.com

Telefon: 070 388 3720

Jag har tagit del av denna information och samtycker till att delta i studien:

_____ den _____
Ort Datum

Namn

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vad undervisar du nu i för årskurs? Vilka årskurser brukar du undervisa i?
3. Vad har du för utbildning?
4. Använder du någon speciell metod för läs- och skrivinlärning?
5. Hur ser progressionen när det gäller läs- och skrivinlärningen ut vanligtvis ut under årskurs 1 – 2?
6. Hur gör du för att underlätta för en elev med koncentrationssvårigheter/ADHD rent allmänt?
7. Hur gör du för att underlätta i undervisningen när det specifikt gäller läs- och skrivinlärning?
8. Vilka fördelar ser du med den metod du använder/det sätt du använder dig av i arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter eller ADHD?
9. Vilka hinder ser du/svårigheter möter du i det arbetet?
10. Elever med koncentrationssvårigheter eller ADHD har ofta svårigheter med arbetsminnet, hyperaktivitet, trötthet, impulsivitet och svårigheter att tåla stress. Vad gör du för att underlätta när de specifika symptomen visar sig?
 - Arbetsminne
 - Hyperaktivitet
 - Trötthet
 - Impulsivitet
 - Stress
11. Upplever du att de elever som fått en ADHD diagnos blivit hjälpta av det när det gäller läs- och skrivinlärningen?
12. Upplever du att du som lärare fått fler ”verktyg” att jobba med när en elev blivit utredd och fått en ADHD diagnos?
13. Har du varit med om att en elev med koncentrationssvårigheter eller ADHD också har dyslexi? Vad är det då som uppmärksammat dig på att problemen är av svårare art och inte ”bara” hänger ihop med koncentrationssvårigheterna?
14. Vilka hjälpmedel använder du dig av i undervisningen av de här eleverna?
15. Är det något hjälpmedel som du anser ger särskilt bra resultat?
16. På vilket sätt brukar du samarbeta med föräldrar/vårdnadshavare till dessa elever?
17. Vad kan föräldrarna/vårdnadshavarna göra hemma för att underlätta?
18. Får du stöd av dina kollegor i det här arbetet och i sådana fall hur ser det stödet ut?
19. Hur utvärderar du dina elevers lärande?
20. Hur sammankopplar du undervisningen med elevernas vardag och knyter an till deras erfarenheter?
21. Hur ser du på praktiska inslag i undervisningen? / Hur använder du dig av praktiska inslag i undervisningen?
22. Långsiktiga eller kortsiktiga mål, vad anser du motiverar eleverna bäst? Varför?
23. Slutligen, hur låter du eleverna vara med och påverka sin skoldag och sin undervisning?

