

Om jag får välja mitt eget stöd

Ungdomars upplevelser av skolans stöd i läsning och skrivning

Jenny Ahlmark

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 poäng, avancerad nivå
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet(90 hp)
Höstterminen 2010
Handledare: Mara Westling Allodi
Examinator: Karin Dahlin
English title: Choosing the support I want. Students' perceptions of special support in reading and writing.



**Stockholms
universitet**

Om jag får välja mitt eget stöd

Elevers upplevelser av skolans stöd i läsning och skrivning

Jenny Ahlmark

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att få kunskap om hur elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi upplever skolans stöd i läsning och skrivning. Sex ungdomar mellan 12 och 20 år har intervjuats. Utsagorna har analyserats tematiskt med en fenomenologisk ansats. Resultatet visar att eleverna vill att lärarna ska lyssna och beakta deras åsikter gällande *vilket* stöd som de behöver, samt *var, hur* och *när* detta ska ges. Eleverna upplever skilda svårigheter i läsning och skrivning, vilket även kan resultera i problem gällande de teoretiska ämnena. Praktiska ämnen beskrivs däremot vara lätta och roliga. Att ha tillgång till läroböcker uppges vara viktig, eftersom dessa beskriver och konkretiserar ämnets innehåll. Vidare upplevs datorn kunna ge stöd för skrivandet. Att undervisningen anpassas inom den vanliga klassen föredras av eleverna, men samtidigt kan det även upplevas positivt att ha tillgång till stöd utanför klassrummet. Att ha kamrater, både bland de som befinner sig i liknande svårigheter och andra, beskrivs också vara viktigt. Sociala relationer och lärarnas kompetens bidrar till stor del gällande inställningen till skolan i allmänhet. Om skolan anpassar organisationen och utvecklar undervisningen, ökar möjligheten till att kunna beakta varje elevs vilja. Det är också viktigt att olika etiska aspekter lyfts fram och diskuteras i skolan, exempelvis gällande lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna. Elevernas röster kan ge oss viktig vägledning i arbetet mot en inkluderande skola, om vi bara tar oss tid att lyssna.

Nyckelord

Dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, specialpedagogik, särskilt stöd, elevers upplevelser, barns rättigheter, grundskola

Keywords

Dyslexia, reading and writing, specific learning disability, special education, students' views, children's rights, junior high school, secondary school

Förord

Att få arbeta med barn i behov av särskilt stöd kan beskrivas som en ynnest, om än en krävande sådan. Mitt engagemang och min nyfikenhet gällande dessa elever är stort och därför utbildade jag mig efter några års arbete som förskollärare på en resursskola, till lärare mot lägre åldrar. Mina inriktningar var Språk- och språkutveckling och Specialpedagogik och kommunikation, vilket gav mig teoretiska kunskaper som sedan användes i interaktion med eleverna. I arbetet som lärare väcktes nya frågor gällande hur skolans stöd kan utformas för att eleverna ska utvecklas positivt socialt och kognitivt. Genom den relativt nya utbildningen till speciallärare, har jag fått möjlighet till fördjupad kunskap inom detta område. Detta leder förhoppningsvis till att jag kan påverka skolans sätt att stödja elever både gällande deras lärande och gällande deras sociala utveckling. Dessa två områden anser jag påverka varandra ömsesidigt, och att de därför inte går att skilja åt.

Genom denna studie har jag haft i avsikt att få ökad kunskap om hur eleverna själva upplever skolan och dess stöd, primärt gällande läsning och skrivning. Denna kunskap kan jag i arbetet som speciallärare ha användning för i mötet med elever och lärare, men också för att försöka påverka skolans organisation. Förhoppningsvis kommer även läsarna av denna studie få nytta av dess innehåll på olika sätt.

Jag vill först och främst tacka ungdomarna i undersökningen, som var och en har delat med sig av sina upplevelser och erfarenheter, vilka tillsammans ligger till grund för undersökningens resultat. Genom deras berättelser har ny kunskap blivit synlig och på detta sätt gjort det möjligt att påverka skolan. Ett stort tack till er!

Jag vill även tacka min handledare, Mara Westling Allodi, för hennes engagerade och kunniga vägledning, samt för hennes uppmuntran och praktiska stöd när tiden var knapp. Maras stöd har varit avgörande för att kunna genomföra studien på det sätt som jag önskade.

Ett stort tack också till mina barn, Mikaela, Joakim och Emilia, som fått stå ut med en ganska frånvarande mamma under jullovet 2010-2011.

Innehåll

Sammanfattning	1
Nyckelord	1
Keywords	1
Förord.....	2
Inledning	5
Studiens syfte och frågeställningar	7
Teoretisk bakgrund	8
Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.....	8
Förebyggande åtgärder	8
Intensivundervisning.....	9
Läsförståelse, motivation och självbild	10
Lärares val av metod	11
Kompenserande hjälpmedel	11
Klassens storlek och lärarens kompetens.....	12
Kategorisering och exkludering av elever.....	12
Elever i riskzonen	13
Tidigare forskning om elevers skolupplevelser.....	13
Metod	16
Val av metod	16
Undersökningdeltagare	16
Datainsamlingsmetod.....	17
Analysarbetet.....	18
Etiska aspekter	19
Resultat	20
Upplevelser av skolgången i allmänhet.....	20
Skolan är bra och kul	20
Inställning till praktiska ämnen	20
Jämförelser och bedömningar av olika perioder i skolan	20
Beskrivningar av svårigheter i teoretiska ämnen.....	21
Läsning	21
Skrivning.....	22
Matematik	23
Engelska	24
SO och NO.....	24
Upplevelser av läsning och läsuppgifter	25
Problematiska läsuppgifter.....	25
Motivation underlättar läsningen	26

Läsning i matematikuppgifter	27
Uppgifter som integrerar olika ämnen	27
Användning av läroböcker	27
Olika stödåtgärder	28
Tillgång till dator	28
Datorn som stöd i skrivning	29
Svårigheter med datoranvändning	30
Talsyntes.....	31
Inlästa böcker	31
Möjlighet till muntligt prov.....	32
Muntligt omprov	33
Svårighet med muntligt prov	33
Hjälp med anteckningar	33
Att lyssna på musik	34
Undervisning som stödjer lärandet i klassrummet.....	34
Stöd utanför klassrummet	35
Erfarenheter	35
Positiva upplevelser av stöd utanför klassrummet.....	36
Negativa upplevelser av stöd utanför klassrummet	37
Att inte vara den enda som får stöd.....	38
”Borta bra men i klassrummet bäst”	38
Andra lösningar än att gå ifrån klassen	39
Läraren: det viktigaste stödet	39
Ledning och engagemang	39
Vara förberedd	40
Fråga eleven och lyssna på eleven.....	40
Feedback och uppmuntran.....	40
Ge förväntningar på att kunna lyckas.....	41
Förklara	41
Inte för höga krav	41
Skapa lugn och ro	42
Ta sig tid och finnas till hands.....	42
Flexibla lösningar	42
Ha en god relation	43
Synen på att ha diagnosen dyslexi.....	43
Diskussion	44
Metoddiskussion	44
Yttre påverkan av deltagarna	44
Urval	44
Etiska aspekter	46
Forskarens trovärdighet	46

Giltighet	47
Resultatdiskussion	48
Huvudresultat	48
Samstämmighet med tidigare forskning	53
Motsättningar i samstämmighet	54
Essensen i resultatet.....	54
Referenser.....	56
Bilaga 1.....	60
Bilaga 2.....	62

Inledning

Som blivande speciallärare är komplexiteten gällande hur ett specialpedagogiskt stöd kan utformas ständigt i fokus. I Salamancadeklarationen (2006) står det att ” Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader.” (s. 18). Vidare anges att permanent undervisning utanför den ordinarie klassen endast bör ske i sällsynta fall (Salamancadeklarationen, 2006). Läs- och skrivforskningen förordar förebyggande åtgärder inom den vanliga klassrumsverksamheten för att minska framtida svårigheter med läsning och skrivning (Myrberg, 2007). Många elever har dock inte fått detta stöd, och en del behöver trots dessa insatser extra stöd under en stor del av skoltiden(a.a.). Studier visar att elever med läs- och skrivsvårigheter utvecklas positivt genom enskild intensivundervisning (O’Connor, White & Swanson, 2007; Torgesen m fl., 2001). Samtidigt visar annan forskning att avskiljning kan leda till stigmatisering och därmed sämre prestationer (Gustavsson & Myrberg, 2002).

I FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) står det att ”Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.” (FN, 1989, artikel 12). Redan ett halvsekel före tillkomsten av konventionen om barnets rättigheter arbetade den polske barnläkaren och pedagogen Janusz Korczak för att stärka barnens rättigheter. Han menade ”... att barnens främsta och oantastliga rättighet är rätten att uttrycka sina tankar, att aktivt delta i de bedömningar och domslut som gäller dem själva.” (Korczak, 1992, s. 43). Respekten för barnet är grundläggande i Korczaks humanistiska syn på människan, vilket leder till att vi vuxna har skyldighet att lyssna och ta hänsyn till barnets upplevelser och åsikter. Dessa tankar uttrycks även i skolans styrdokument, Lpo94 (2004). Där står att eleven har rätt att påverka planeringen och utvärderingen av sin undervisning (a.a.). För att öka elevers inflytande över sin egen skolgång är därför studier, där deras åsikter och upplevelser lyfts fram, viktiga. Genom att elever får formulera hur de upplever stödet gällande läsning och skrivning, synliggörs åsikter som kan förbättra skolornas möjligheter att stödja dessa elever.

Studiens syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att få kunskap om hur ungdomar som får eller har fått stöd i läsning och skrivning, upplever skolans stödinsatser. Genom dessa insikter kan förståelsen öka gällande vilket stöd elever i svårighet själva föredrar. I förlängningen syftar studien till att öka speciallärares kunskaper om hur stödinsatser kan utformas i förhållande till varje elev.

1. Hur upplever/upplevde elever med läs- och skrivsvårigheter sin skolgång?
2. Vilket stöd får elever med läs- och skrivsvårigheter i skolan?
3. Hur upplever/upplevde eleverna stödinsatserna?
4. Vilket stöd skulle eleverna vilja/ ha velat få?

Teoretisk bakgrund

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

De flesta elever lär sig läsa och skriva utan större problem under det första skolåret (Bjar & Liberg, 2003). Varierande förkunskaper från hem och förskola ger dock eleverna skilda förutsättningar för denna inläring. En långsam läsutveckling kan dessutom bero på genetiska faktorer (a.a.). Inom forskningen råder en stor enighet gällande sambandet mellan elevens fonemmedvetenhet och utveckling av avkodningsförmågan (Frost, 2002). Høien och Lundberg (2001) definierar att "... dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråket, orsakat av en svårighet i det fonologiska systemet." (s. 38). Ungefär tio procent av barnen uppskattas ha svårigheter med den fonologiska medvetenheten (Myrberg, 2007). Det innefattar kunskapen om fonem, stavelser och rim (Gillon, 2004). Ungefär en procent har även svårigheter med ordåtkomst och fonologiskt minne (Myrberg, 2007). Ordåtkomst innebär tiden det tar från det att ett ord blivit avkodat tills dess att det identifierats i det inre ordlexikonet. Fonologiskt minne betyder att de ljud, som varje bokstavstecken representerar, måste hållas kvar i minnet tills det att ordet är identifierat (Myrberg, 2007). Personer med dyslexi är ingen enhetlig grupp (Gillon, 2004). De kan inte ringas in på grund av att de gör speciella läs- eller skrivfel (Taube, 2007). Begreppet dyslexi är därför relativt och att sätta diagnos eller inte på en elev innebär alltid ett visst utrymme av godtycke (a.a.).

Svårigheter med fonologin antas vara genetiskt betingad samtidigt som miljöns inverkan, till exempel gällande läsning i hemmet och skolans pedagogiska kvalitet, har stor betydelse (Gillon, 2004). Att skolan arbetar förebyggande framförallt gällande fonologisk medvetenhet har visat sig förhindra att elever senare får svårigheter med läsning och skrivning (Gillon, 2004; Myrberg, 2007).

Förebyggande åtgärder

När barn i fyraårsåldern kommer i kontakt med rim och ramsor utvecklas förmågan att växla mellan att fokusera på ords form respektive innehåll (Frost, 2002). Under högläsningstunder skapas även en positiv social erfarenhet av läsning. Både ordförråd och språkförståelse stärks vid högläsning, samtidigt som skriftens form kan synliggöras (Frost, 2002). Läsintresse och semantisk kunskap som grundas tidigt har till och med visat sig vara viktigare för den framtida läskompetensen, än fonologisk medvetenhet (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson, & Møller Sørensen 2005).

Förebyggande åtgärder som har visat sig vara mycket effektiva för att förhindra framtida läs- och skrivsvårigheter är exempelvis Bornholmsmodellen (Myrberg & Lange, 2006). Metoden innebär att elever i förskoleklass ägnar 20 minuter per dag i åtta månader åt olika fonologiska övningar (Myrberg, 2007). Barnen börjar med att öva upp medvetenheten om stavelser och olika ljud. Slutligen koncentreras övningarna på att ändra fonem i ord och veta vad det nya ordet blir (a.a.). Ehri (2005) och Bowey (2005) påtalar att det, förutom fonologisk medvetenhet, behövs en god bokstavskänedom för att kunna avkoda skrift. Att primärt

arbete med språkets form, vilket är fallet i Bornholmsmodellen som presenterats ovan, kan sägas höra till phonics-traditionen.

Liberg (2006) riktar kritik mot den fonologiska träningen då hon menar att många barn misslyckas när de utgår från ordens form. Det beror på att övningarna kräver att eleven dels redan har en grammatisk förkunskap, dels har klart för sig att läsningens och skrivningens syfte primärt är meningsskapande. Detta gör att barn från icke skriftspråkande hem reproducerar sig själva. Liberg beskriver hur en framkomlig väg för dessa barn istället är att ingå i ett sammanhang där läsning och skrivning sker i meningsfulla situationer (a.a.). Detta sätt att se på läsinlärning följer en så kallad whole language-tradition (Frost, 2002). Liberg menar vidare att skrivning före läsning ofta är en framgångsrik väg för elever i svårigheter.

Fördelen som framhålls med att arbeta förebyggande är att elever inte behöver misslyckas och därmed få en negativ inställning till läsning och skrivning. Då elever upplever svårigheter undviker de ofta att läsa och skriva vilket skapar en ond cirkel. Det är därför viktigt att dessa barn får snabba insatser istället för att läraren intar en så kallad ”vänta-och-se-pedagogik” (Myrberg & Lange, 2006). Det finns olika intensivprogram, för elever som uppvisar avkodningssvårigheter, vilka ofta ger ett gott resultat.

Intensivundervisning

Bornholmsmodellen kan med fördel även användas för de elever som har svårt med läs- och skrivinlärningen i första klass. Då övas identifiering av enskilda fonem i ord vilket behövs för att lära sig läsa och skriva (Myrberg, 2007).

Torgesen et al. (2001) genomförde en studie där det ingick elever i åtta till tioårsåldern med grava läs- och skrivsvårigheter. Dessa elever ökade sitt läsflyt markant när de fick intensiv en-till-en-undervisning två lektioner per dag i åtta veckor. Två olika metoder användes, där betoningen antingen låg på avkodning av enskilda ord eller på läsning av texter. Vilken metod som användes spelade dock ingen större roll på läsflytet.

O’Connor, White och Swanson (2007) fann också positiva resultat gällande en-till-en-undervisning med en liknande elevgrupp. Dessa elever läste högt för en vuxen 15 minuter tre gånger per vecka i 14 veckor. Elevernas läsflyt ökade oberoende av om eleverna fick repetera läsning av texter eller mötte nya texter varje gång. Det avgörande var att läraren gav feedback på läsningen.

Både Torgesen et al. (2001) och O’Connor, White and Swanson (2007) poängterar att eleverna trots framstegen inte kom ifatt sina klasskamrater. Detta beror på att de förra spenderade mindre tid till läsning. Torgesen et al. (2001) menar att även svårigheter med ordigenkänningen spelade in. Författarna anser också att undervisning i läsförståelse är viktigare än fonologisk träning när eleven är över åtta år. Även Siegel (2009) beskriver att träning av den fonologiska medvetenheten har störst effekt hos yngre elever. Hon betonar istället övning av den morfologiska medvetenheten vilket innebär att känna igen ords stammar

och olika ändelser och dess betydelser. Denna kunskap ökar såväl avkodningen som läsförståelsen, både hos yngre och äldre elever med dyslexi (a.a.).

Ecalle, Mangan, Bouchafa, och Gombert (2008) undersökte om dataspel med audio-visuella fonetiska övningar stärkte läsningen och skrivningen. De kom fram till att elever i mellanstadiet som hade dyslexi ökade sin läsförmåga redan efter tio timmars sammanlagd träningstid. Forskarna menade vidare att dataprogram har den fördelen att de motiverar många elever till att göra dessa övningar (a.a.).

Läsförståelse, motivation och självbild

Elever med läs- och skrivsvårigheter behöver dels ägna mycket tid till läsning och skrivning, dels få tydliga instruktioner gällande olika strategier som kan användas för att förstå en text (Block, Gambrell & Pressley, 2002; Perfetti Landl & Oakhill, 2005; Pressley et al., 2001). Det kan exempelvis handla om att få bakgrundkunskap gällande en text, koppla egna erfarenheter till textens innehåll, summera innehållet och att lära sig ställa egna frågor till texten (Clay, 1991; Johansson, 2001 ; Perfetti et al. 2005). Genom att eleverna får arbeta med att sätta ord på de tankeprocesser som används vid olika läsförståelsestrategier, så kan deras metakognitiva förmåga öka (Block, Gambrell & Pressley; 2002; Eriksson Gustavsson, 2007; Johansson, 2001). När eleverna läser med denna inre kontroll så blir den viktigaste hållpunkten om textens innehåll verkar rimlig eller inte. Om det senare inträffar bör eleven använda sig av olika strategier som kan lösa problemet. Det betyder att lärarens roll är att stötta eleven att på olika sätt finna meningen i texten (Clay, 1991).

Johansson (2001) poängterar att meningsfullheten alltid bör vara det primära vid läsning och skrivning och att detta även ökar motivationen. Om klassrumsklimatet präglas av konkurrens försämras istället motivationen (Wood, 2002). Taube (2007) beskriver hur upprepade misslyckanden inom läsning och skrivning utlöser försvarsmekanismer vilka innebär att eleven förvränger betydelsen av problemen och/eller börjar undvika läs- och skriverfarenheter. En undvikande strategi leder till att eleven får mindre läs- och skrivträning än övriga elever. Detta sätt hantera sina svårigheter är något som även kan fortsätta i vuxen ålder och därmed försvåra situationer där läsning och skrivning ingår, till exempel i arbetslivet (Eriksson Gustavsson, 2007). Om en negativ självbild skapas är det svårt att vända detta, delvis på grund av att framgång kan leda till en osäkerhet gällande den tidigare skapade bilden av sig själv. Genom att eleven får se att förklaringen till misslyckanden är valet av en undvikande strategi och/eller för liten ansträngning, kan möjlighet ges att bryta den negativa självbilden. Eleven behöver då få vägledning i olika adekvata strategier för läsförståelse (Taube, 2007). Det är också viktigt att läraren kan hjälpa eleven att hitta passande texter både gällande ett intressant innehåll och utmanande svårighetsgrad (Myrberg, 2007; Pressley et al., 2005; Taube, 2007; Torgesen et al., 2001). För att öka läsförståelsen betonas också lärande i grupper vilket gör att elever kan lära av varandra (Wood, 2002). Att eleverna också arbetar med att utveckla talet ökar förutsättningarna för en god läsutveckling (Snowling & Hulme, 2005).

Lärarens val av metod

Fördelen med phonics-traditionen är att eleven då får en solid grund "... precis som vid ett husbygge." (Druid Glentow, 2006 s. 32). Johansson (2001) beskriver istället att innehållsförståelsen som whole language betonar, bör utgöra grunden. De flesta forskarna väljer dock inte den ena eller andra metoden utan har en rådande samsyn att båda metoderna behövs (Liberg, 2007) . "Det handlar inte om ett antingen eller, utan om ett både och." (s. 35). Myrberg och Lange (2006) menar att anledningen till att läraren behöver ha kunskap om båda metoderna är för att de ska kunna anpassa undervisningen till olika elever. Även Frost (2002) uttrycker hur olika aspekter som påverkar läsutvecklingen måste beaktas gällande varje elev:

"I arbetet med elever som inte klarar skolans krav på att man ska lära sig läsa, måste vi arbeta både med läsning som kommunikation, vilket betonas av whole language-traditionen, och med den lästekniska sidan som handlar om avkodning av ord. Samtidigt måste man ta hänsyn till aspekter som rör elevernas känsloliv och motivation." (Frost, 2002 s. 30).

Genom att läraren ser hur varje barn närmar sig läsningen så kan en passande metod användas (Snowling & Hulme, 2005) . Den mest framkomliga vägen är således den som barnet själv väljer. Det kan vara den semantiska vägen, då slutsatser om texten dras genom att se till sammanhanget, och det kan vara en fonologisk väg då barnet ljudar. Genom att läraren till att börja med utgår från elevens egen strategi för att nå ortografisk läsning, ökar möjligheterna till en positiv utveckling (a.a.). En aspekt som också lyfts fram av flera forskare är att läraren bör ägna mycket tid till läsning och skrivning i klassrummet (Høien & Lundberg, 2001; O'Connor, White & Swanson, 2007; Pressley et al., 2001; Torgesen et al., 2001; Wood, 2005), för det som eleverna ägnar mycket tid till, är också det de blir duktiga på (Pressley et al., 2001).

Kompenserande hjälpmedel

Elever med läs- och skrivsvårigheter kan få extra stöd genom olika kompenserande hjälpmedel. För att de ska få samma läsupplevelser som andra elever kan talböcker och Daisyspelare användas (Föhrer & Magnusson, 2003). Att eleven kan läsa texten samtidigt som han/hon lyssnar ger en multisensorisk träning och kan bryta ett motstånd till läsning (Høien & Lundberg, 2001). Ett hjälpmedel för att också underlätta skrivandet är att eleven får använda en dator med ett anpassat rättstavningsprogram. Tangentbordsträning brukar då vara viktig för att öka skrivhastigheten. Även talsyntes kan ge stöd i skrivandet.

Föhrer och Magnusson (2003) menar att det är viktigt att eleven vet hur och varför olika hjälpmedel används. Att valet av hjälpmedel utgår från elevens egen vilja är en grundförutsättning för att det ska fungera (a.a.).

Klassens storlek och lärarens kompetens

I en rapport av Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (2010) redovisar Björklund, Gustavsson, Fredriksson och Öckert både internationella och svenska studier gällande betydelsen av klasstorlek i förhållande till elevernas skolresultat. En slutsats som presenteras anger att mindre klasstorlek inverkar positivt på elevernas skolprestationer för elever i de lägre årskurserna samt för elever med utländsk bakgrund eller med missgynnad socioekonomisk bakgrund. I rapporten beskrivs även amerikansk forskning som studerat lärarnas betydelse för skolresultaten. Lärarnas ämneskunskaper, pedagogiska utbildning, fortbildning och undervisningserfarenhet samt vissa personliga egenskaper, är faktorer som visat sig vara viktiga för elevernas resultat. En av rapportens huvudslutsatser är att klasstorleken och lärarens kompetens tillsammans har stor betydelse för ovan nämnda elevgrupper (a.a.). Myrberg (2007) menar att klassens storlek inte bör vara större än att läraren har möjlighet till att regelbundet ha individuell tid för varje elev. Speciellt i de första skolåren påverkar klassens storlek hur läraren kan undervisa i exempelvis läsning (a.a.). Läraren bör också ha tid att samtala med elever som har en negativ självuppfattning inom läsning och skrivning, vilket kan ge båda parter en bättre bild av hur eleven ser på skolan och vad han/hon behöver hjälp med (Taube, 2007). I samtalen kan också elevens styrkor och möjligheter formuleras för att bygga upp goda cirklar (Bruce, 2003). Det är också viktigt att läraren kan ta sig tid då elever ber om hjälp i klassrummet (Taube, 2007). På detta sätt kan även det specialpedagogiska stödet lättare utformas så att den inte exkluderar och stigmatiserar elever (Gustavsson et al., 2010).

Kategorisering och exkludering av elever

Många skolor strävar efter att homogenisera klasserna. Detta bidrar till att olikhet ses som något avvikande och gör att elever i svårigheter placeras permanent eller tillfälligt i smågrupper (Heimdahl Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Elever som blir varaktigt placerade i små undervisningsgrupper blir stigmatiserade och marginaliserade (Gustavsson & Myrberg, 2002). Bara det faktum att elevens stödbehov tydliggörs resulterar i att svårigheterna lyfts fram. Insatserna i sig riskerar då att leda till stigmatisering eftersom detta blir ett tecken på avvikelse (Isaksson, 2009). Dessutom får eleverna ofta inte adekvat stöd i den lilla gruppen (Heimdahl Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Istället vill elever ha kontroll över och kunna påverka sitt lärande (Westling Allodi, 2007).

Skolledare kan många gånger ”lämpa över” barn som inte följer normen på specialläraren/specialpedagogen. Skolledningen bör istället betona att all personal har ansvar för alla barn i skolan (Fischbein, 2007). Skrtic (2005) påtalar hur svår situationen kan vara då speciallärare varken får stöd av kollegor eller skolledning samtidigt som arbetsuppgifterna ofta är paradoxala. Allan (2003) beskriver hur de professionella inom skolan på detta sätt utgör en barriär gentemot inkludering då de ser denna tanke som ouppnåelig. Istället för att förkasta inkluderingstanken skulle denna kunna ses som en social strävan som ständigt diskuteras och prövas. Elever som bryter mot rådande beskrivning av vad en normalelev är, skulle då kunna utmana pedagogernas sätt att tänka och ge möjlighet till utveckling av skolans didaktik (Assarsson, 2009).

Assarsson (2009) beskriver att det finns en tilltro till att få en helhetssyn på vem eleven *är* genom att se denne ur olika perspektiv. Hon lyfter fram von Wrights teori om att vi ändå inte kan veta hur eleven skulle kunna *bli* i möten med olika personer. Elevens identitet kan inte ses som fast, då dennes förmåga beror på sammanhanget och de relationer som uppstår. Genom att hänvisa till Foucaults maktteori beskriver Assarsson (2009) vidare hur elever som tilldelas en diagnos ser sig själv som en elev med svårigheter. Detta gör att de reproducerar den makt som de utsätts för. Karlsson (2007) för fram samma fenomen gällande elever i små undervisningsgrupper. Hon menar samtidigt att eleverna också gör motstånd mot lärarnas problembeskrivningar. Det kan ske genom att de omdefinierar dessa svårigheter och att de visar upp ”duktiga” sidor (Karlsson, 2007). Individer kan således genom sitt eget handlande försöka bryta mot den rådande makten (Assarsson, 2009).

I de tidigare skolåren är det oftast läs- och skrivsvårigheter som leder till att elever får extra stöd. I mellanstadiet ändras mönstret och koncentrationssvårigheter och beteendeproblematik utgör en vanligare anledning. En orsak till denna förskjutning kan vara att elever som inte får positiv uppmärksamhet heller inte ser skolan som meningsfull. Vissa elever kan utveckla ett beteende som kan ses som destruktivt för att bli sedda, samt för att skapa någon sorts skenbar kontroll över situationen (Myndigheten för skolutveckling, 2005). En systematisk kunskapsöversikt av longitudinella studier (Gustafsson et al., 2010) tyder på att tidiga erfarenheter av svårigheter i skolan ökar risken för att barnen senare utvecklar beteendeproblem och andra symptom av psykisk ohälsa.

Elever i riskzonen

Linnakylä, Malin och Taube (2004) studerade vilka olika faktorer som ökade risken för en låg läsutveckling för elever i Sverige och Finland. De kom fram till att det fanns en högre risk för elever som var pojkar, hade låg socioekonomisk status och utlandsfödda föräldrar, samt hade lågt självförtroende och intresse gällande läsning och lärande i skolan. Skolans utmaning blir att skapa motivation till läsning genom att aktivt hitta intressanta texter, både elektroniska och i bokform, för dessa pojkar. Lärarna behöver också stärka elevernas modersmål och svenska parallellt (a.a.). Taube (2007) beskriver hur elever som får svårigheter i läsning och skrivning i de lägre skolåren ligger i riskzonen för senare problem. Klarar sig eleven bra under denna tid är prognosen istället relativt god (a.a.).

Tidigare forskning om elevers skolupplevelser

Flera studier har uppmärksammat behovet av att beakta barn och ungdomars perspektiv när man studerar de fenomen och sociala och samhällseliga insatser som berör dem. Skola och särskilt stöd ingår i detta.

Elever med specifik språkstörning blev intervjuade i en engelsk studie gällande sina upplevelser i skolan och hemmet (Palikara, Lindsay & Dockrell, 2009). Deltagarna hade en positiv syn gällande det stöd de hade fått i skolan. De beskrev också behovet av att ha en person att tala med om sina svårigheter och glädjeämnen, samt att ha kamrater. En slutsats som Palikara, Lindsay och Dockrell (2009) kommer fram till i studien är att barn med specifik

språkstörning behöver få sin röst hörd. Detta är viktigt dels utifrån ett barnrättsligt perspektiv, dels gällande den praktiska nyttan då elevernas åsikter kan utveckla skolans stöd.

Livshistorier hos 15- och 16-åringar gällande förskola och skola undersöktes i en svensk studie (Torstenson-Ed, 2007). Eleverna beskrev hur möten med exempelvis lärare påverkade deras syn på skolan. Dessa minnen, både negativa och positiva, formar elevernas självbild och livsfilosofi. En övergripande slutsats är att det sociala livet inte går att skilja från lärandet och utvecklingen i skolan.

I Westling Allodis (2002) undersökning fick 185 elever skriva om hur de upplevde sin skolsituation. Nittio stycken av dessa barn var, beroende på olika svårigheter, i behov av särskilt stöd. Denna grupp uttryckte inte homogena åsikter, men att ha inflytande över sin skolsituation var dock en aspekt som ansågs vara viktig. Även elevers ambivalens och motsättningar gällande behovet av stöd och på vilket sätt det gavs, framkom i studien. Vikten av att läraren skapade ett positivt klimat poängterades också av barnen. En slutsats i studien som Westlin Allodi lyfter fram är att barn måste få utrymme att uttrycka sina åsikter. Genom detta ökar elevernas delaktighet vilket samtidigt leder till förbättringar av skolans verksamhet.

I en intervjustudie gjord av Ingesson (2007) framkom det att 75 svenska ungdomar med dyslexi kände ett allmänt misslyckande i de tidiga skolåren, medan denna känsla i de högre åldrarna koncentrerades till misslyckande gällande läsning och skrivning. Vidare framkom att inte dyslexidiagnosen i sig är avgörande för att få förståelse för sina problem. Däremot är det viktigt att svårigheterna med läsning och skrivning beskrivs, och att barnet förstår att detta inte innebär att vara annorlunda utifrån andra aspekter. Ungdomarna ville också få chans att utveckla sådant som de var duktiga på, vilket gör att en positivare självbild kan skapas.

Stampoltzis och Polychronopoulou (2009) intervjuade grekiska studenter med dyslexi. Liksom i Ingessons studie (2007) uppgav deltagarna att deras självförtroende påverkades mest negativt under de första skolåren. En annan slutsats från den grekiska studien var att deltagarna hade velat få sin dyslexidiagnos tidigare, samt blivit informerade om vad den innebar. Vikten av att tidigt få en diagnos för att kunna skapa en positiv självbild, betonas också i Glazzards (2010) intervjustudie gällande ungdomar med dyslexi i England.

Heimdahl Mattson och Roll- Pettersson (2007) beskriver i en intervjustudie att elever med dyslexi många gånger inte får stöd i läsning och skrivning innan de har fått en diagnos. Stödet innebär dessutom ofta att eleverna måste acceptera att delta i en mindre grupp. Segregeringen från den vanliga klassen skapar ambivalens hos eleverna gällande inställningen till stödet. De uttrycker att stödet istället bör vara flexibelt utifrån varje elev (Heimdahl Mattson & Roll Pettersson, 2007).

Cavanaugh, Kim, Vaughn och Wanzek (2006) sammanställde 27 olika studier gällande den sociala utvecklingen för elever mellan fem och tolv år som deltagit i läsinterventioner. I undersökningen ingick både studier där läsundervisningen skedde enskilt och där eleverna undervisades i grupp. Innehållet utgjordes bland annat av övningar i olika lässtrategier.

Resultatet var osäkert gällande om elevernas sociala utveckling blivit mer positiv eftersom eleverna trots framsteg inte nådde upp till klasskamraternas läsnivå. Däremot kunde en viss positiv social utveckling synas när undervisningen skedde i grupp.

Zambo (2004) understryker att skolan inte endast ska använda kvantitativ elevdiagnostik, utan också genomföra en kvalitativ analys gällande hur elever med dyslexi upplever skolan. Ofta försöker lärare avläsa hur eleven avviker från normen och bryr sig inte om att se människan bakom svårigheterna. Detta förfarande skadar elevernas självkänsla (Zambo, 2004).

I en kunskapsöversikt gällande relationen mellan barn och ungdomars psykiska hälsa och skolan (Gustavsson et al., 2010), presenteras bland annat elevers skolupplevelser utifrån 38 svenska studier. I översikten framkommer att elever i svårigheter kan ha svårt att uttrycka sin besvikelse över sin skolgång när de fortfarande är kvar i skolan. Detta kan bero på att de har svårt att påverka sin skolsituation och då istället väljer att anpassa sig till den. Vidare beskrivs att en positiv attityd och bedömning av elever leder till ökad självkänsla och motivation, medan ett negativt bemötande leder till lägre självkänsla. Det senare gör ofta att eleven tappar motivationen till vidare skolarbete. Elever uttrycker också att exkluderande specialstöd kan uppfattas som ett straff. Det framkommer även att stöd av föräldrar och vänner är viktigt, samt att lärarna aldrig ska ge upp hoppet om en elev.

Metod

Val av metod

Syftet med studien är att få kunskap om hur elever upplever stödet i skolan. För att kunna nå detta har djupintervjuer använts. Individens upplevelser präglas av komplexitet, kontextberoende, föränderlighet och subjektivitet och detta gör den kvalitativa metoden mest lämpad (Langemar, 2008). Forskaren har i intervjun uppgiften att följa upp och få fram deltagarens uppgifter och berättelser (Widerberg, 2002). Kritik som riktas mot intervjumetodens sätt att få fram information är att intervjuaren kan påverkas av det sociala sammanhanget (Alvesson & Deetz, 2000). Detta kan föra med sig att svaren blir de förväntade inom den rådande kulturen. Forskarens relation till deltagaren påverkar också utsagorna. Om forskaren försöker motverka detta genom att försöka hålla sig neutral, så riskerar det istället att svaren kommer att sakna djup. Genom en större närhet av forskaren kan deltagarnas utsagor fördjupas, men samtidigt riskerar detta förhållningssätt att påverka av svaren i någon riktning. Alvesson och Deetz (2000) menar dock att trots osäkerheter gällande intervjumetoden, så kan dessa berättelser ge intressanta ledtrådar till förståelsen av olika fenomen. Kvale och Brinkmann (2006) beskriver utifrån ett fenomenologiskt synsätt att ” Den kvalitativa intervjun har en unik möjlighet att komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden.” (s. 44). Forskaren söker då kunskap och förståelse gällande ett fenomen genom att utgå från deltagarnas egna perspektiv och beskrivningar av verkligheten (a.a.).

Undersökningsdeltagare

Eftersom syftet för studien är att få kunskap om hur elever upplever skolans stöd i läsning och skrivning, valdes elever som har erfarenhet av sådant stöd för att bli intervjuade. Elever i de högre årskurserna bedömdes vara lämpliga eftersom de har flera års erfarenhet av skolan och oftast en större förmåga att uttrycka sina upplevelser än yngre elever. Sex ungdomar i åldern 12 till 20 år har intervjuats. Eleverna går eller har gått i olika skolor i Stockholms län. Samtliga deltagare hade blivit utredda och deras svårigheter hade antingen fått beteckningen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Av dem gick en i årskurs sex, två i årskurs åtta, en i årskurs nio, en i första året på gymnasiet och en hade gått ut gymnasiet. Könsfördelningen var två flickor och fyra pojkar (se tabell 1). Urvalet kan definieras som strategiskt i den meningen att alla deltagare har eller har haft särskilt stöd i skolan och att de var villiga att delta (Stensmo, 2002). Varje deltagare fick ett presentkort på en biobiljett som tack för deras bidrag till studien.

Tabell 1. Sammanställning över deltagarna i studien: koden används i intervjuцитaten i resultatredovisningen

Kod	Kön	Årskurs
1	pojke	6
2	pojke	8
3	pojke	8
4	flicka	9
5	pojke	gymnasienivå (1)
6	flicka	efter gymnasiet

Denna studie skulle genomföras genom intervjuer av elever från en skola som deltar i ett pågående forskningsprojekt (Westling Allodi, 2009). Från början planerades det för intervjuer med sju till åtta elever inom denna skola. Skolsköterska kontaktade nio föräldrar till elever som blivit utredda för läs- och skrivsvårigheter. Dessa fick via brev information om studien tillsammans med en svarsblankett gällande medgivande till en intervju (se bilaga 1). Svarsblanketten skulle skickas med ett bifogat frankerat svarskuvert som var adresserat till författaren. En elev/förälder svarade. Skolsköterskan ringde också till föräldrarna för att informera personligen för studien, vilket resulterade i en deltagare till. Eftersom underlaget bedömdes vara för begränsat utvidgades sökandet till andra skolor. Detta skedde genom att författaren kontaktade personal som hon kände i tre olika skolor. En specialpedagog visade intresse men uppgav senare att de elever som hon hade tänkt på, inte passade in på området läs- och skrivsvårigheter. En annan skola svarade inte på förfrågan. Eftersom tiden började bli knapp och endast två elever var villiga att medverka, kontaktade författaren föräldrar till ungdomar som hade fått stöd i läsning och skrivning. Dessa fanns inom författarens bekantskapskrets. På detta sätt tillkom ytterligare tre deltagare. Den tredje tillfrågade skolan meddelade senare också att de hade en elev som ville delta i studien. Till en början fick föräldrarna ta ställning till deltagande i studien, för att sedan fråga sitt barn om han/hon ville delta. Om så var fallet blev föräldern eller eleven uppringd för att få en kort beskrivning av intervjun samt bestämma tid och plats för denna. Deltagaren som var 20 år blev kontaktad direkt av författaren.

Datainsamlingsmetod

Semistrukturerade intervjuer genomfördes. Den semistrukturerade intervjun "... är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär." (Kvale och Brinkmann, 2009 s. 43). Den utgår från en intervjuguide där olika teman finns och även förslag till frågor (Kvale och Brinkmann, 2009). Intervjuguidens frågor (se bilaga 2) prövades på tre personer innan de användes i studiens intervjuer. Varje intervjuperson behandlades som en unik individ. Det vill säga elevens svar följdes upp utifrån det sätt som eleven hanterade frågan (Doveborg & Pramling Samuelsson, 2001). Forskaren rekommenderas att lägga fokus på att lyssna och följa upp fruktbara ledtrådar och inte lägga uppmärksamhet på intervjuguiden och intervjuteknik eller på kommande fråga (Kvale & Brinkmann, 2009). För att försöka nå detta kontrollerade forskaren att alla teman blivit behandlade i slutet av intervjun och tog vid behov upp

kompletterande frågor. Längden på varje intervju varierade från 25 till 48 minuter. Deltagaren fick själv välja plats för intervjun. De platser som valdes var deltagarens hem, författarens hem eller i skolan. Andra alternativ, som dock inte användes, var att låna ett lärum på ett bibliotek, eller vara på ett kafé.

Reliabilitet handlar om en studies tillförlitlighet ofta i meningen om undersökningen kan göras om av andra forskare vid en annan tidpunkt och om intervjuaren skulle ändras med en annan intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2009). I denna studie har påverkan av deltagarna minskats genom att forskaren inte ha koppling till den skolvärld som eleven befinner sig i. Det betyder att deltagarna vet att de inte kommer att mötas av någon form av senare positivt eller negativt bemötande eller bedömning beroende på vilka svar som ges.

Analysarbetet

Stensmo (2002) beskriver att en intervjuanalys innebär att forskaren söker mening och innebörd i de olika utsagorna som framkommit i intervjun. I denna studie användes en induktiv tematisk analysmetod. Det innebär att olika teman identifieras i det insamlade materialet (Langemar, 2008). Den tematiska analysen är en metod som syftar till att se och analysera mönster i det insamlade materialet (Braun & Clarke, 2006). Metoden är inte heller kopplad till någon speciell teoretisk struktur. Den kan till exempel passa för att lyfta fram deltagarnas upplevelser och meningsskapande gällande olika fenomen, så kallad fenomenologi, vilket denna studie har som avsikt att utgå ifrån. Tematisk analys kan även användas i diskursanalys eller i studier som utgår från kritisk realism (a.a.). Metoden bedömdes som lämplig för denna studies upplägg och syfte (Braun & Clarke, 2006; Langemar, 2008).

I en induktiv undersökning, som denna studie är, skapas teman utifrån materialet självt och inte från forskningsfrågorna eller forskarens egna teorier även om påverkan inte kan uteslutas (Braun & Clarke, 2006). Denna studie intar även ett semantiskt förhållningssätt vilket innebär att deltagarnas utsagor är det primära, och inte de utsagda motiv som kan finnas bakom det som sägs (a.a.). Däremot sammanfattas och tolkas dessa utsagor i relation till bredare slutsatser och tidigare studier.

Forskarens trovärdighet vad gäller intervjuteknik och analys av resultatet hör till utvärderingen av undersökningens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). För att underlätta analysarbetet transkriberades intervjuerna av forskaren. Genom att skriva ut intervjuerna påbörjades ett strukturerande arbete, vilket i sin tur skapar en inledning till en analytisk process (Kvale & Brinkmann, 2009). Under och efter transkriberingen satte sig intervjuaren in i texten, för att kunna bilda sig en uppfattning om den som helhet. Intervjuaren måste här försöka ”kliva ur” sina egna förhandsinställningar och omdömen för att komma åt det meningsfulla (Stensmo, 2002). Genom att forskaren är medveten om sina ståndpunkter och sin tidigare kunskap kan påverkan av förförståelsen minskas (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskaren intar dock alltid någon form av position, eftersom det inte går att ha ett allomfattande perspektiv. Vissa aspekter väljs då ut gällande det ämne som studeras

(Langemar, 2008).

Citat ur texten markerades då de hade relevans för frågeställningarna. Dessa citat sorterades sedan under olika teman (övergripande begrepp) som framkom under arbetets gång. Under denna process bör forskaren vara flexibel men samtidigt vara konsekvent gällande hur olika teman skapas (Braun & Clarke, 2006). Citaten under varje tema analyserades ytterligare alltmedan de olika temana modifierades och slutligen fastställdes. För att minska risken för feltolkningar så lyssnades även citaten av från bandinspelningen. Då kunde deltagarens tonfall och betoningar också vägas in. Tolkningen skedde också med ett kontinuerligt beaktande av sammanhanget i intervjun.

Citaten till varje tema sammanfattades sedan med forskarens egna ord. För att belysa innehållet redovisas även citat där läsaren kan följa varje deltagares utsagor. Resultatet sammanställdes slutligen genom att olika temans relationer till varandra formulerades till en helhet.

Etiska aspekter

Studien har beaktat Vetenskapsrådets forskningsprinciper (2002,) informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, på det sätt som beskrivs nedan.

Urvalet av elever skedde på olika sätt, som dock alla beaktade de etiska forskningsprinciperna. Två deltagare kontaktades av skolhälsovården, som innehar uppgifter om vilka elever som har blivit utredda för läs- och skrivsvårigheter inom en skola. Forskaren har därmed indirekt, genom skolsköterskan, skickat information och en förfråga om deltagande till eleverna och deras vårdnadshavare. Eftersom dessa uppgifter är konfidentiella, har namn och andra personliga uppgifter på de aktuella eleverna inte röjts för forskaren. Skolsköterskan har även kontaktat vårdnadshavaren via telefonsamtal. En deltagare på en annan skola informerades på liknande sätt genom rektorns förfrågan till vårdnadshavare. Tre deltagare kontaktades av författaren själv, då det gällt förfrågan i bekantskapskretsen. I samtliga fall, har vårdnadshavare och barn, och i ett fall en myndig deltagare, fått information via ett missivbrev där studiens syfte beskrivits. De har också informerats om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. Både elevernas vårdnadshavare och eleverna själva har gett sitt skriftliga samtycke till intervjun.

Eleverna har avidentifierats i studien och de och deras vårdnadshavare har även fått möjlighet att läsa den färdiga texten. De har sedan godkänt eller föreslagit förändringar för att ytterligare förhindra identifiering av deltagarna. Bandinspelningarna och transkriberingarna har endast använts i forskningssyfte och inte i andra sammanhang. Materialet förvaras så att inga utomstående kan ta del av det. Deltagarna har själva valt plats för intervjun vilket ökar möjligheten till anonymitet.

Resultat

I resultatet beskrivs deltagarna som respondenter eller elever.

Upplevelser av skolgången i allmänhet

Skolan är bra och kul

Flera respondenter beskriver i intervju svaren att de trivs bra i skolan. Anledningen till detta är dels att eleven har kompisar, dels att lärarna är bra. Även betydelsen av att lära sig något nytt uppges.

1: Jättebra... Det känns jättebra (att gå i skolan).

2: Ja det är väl bra, det är rätt bra lärare på den här skolan...

3: Det är kul... Man får ju träffa kompisarna och sånt... sen lär man sig ju också saker, man lär sig nya grejer och upplever nya saker...

4: Jo jag tycker att det är bra... jag har massa kompisar... så får jag ju mycket stöd av lärarna runtomkring.

Inställning till praktiska ämnen

Andra har en mer negativ attityd till skolan vilket kan grunda sig i att det är svårt med vissa skolämnen, i huvudsak de teoretiska. Praktiska aktiviteter som exempelvis idrott, bild, slöjd, teknik, musik och laboration i kemi beskrivs vara roliga och lätta, vilket ökar motivationen. Även en del teoretiska ämnen beskrivs dock vara lätta av en respondent.

2: Ja labb och sånt... ja teknik (är roligt).

4: Matte och NO är lättast för mig och sen såklart de praktiska, musik och bild och form ... men det är väl för att man inte behöver läsa och skriva så mycket.

5: Tråkigt (att gå i skolan) ... idrott är roligt och praktiska grejer... förut tyckte jag nog gympan och träslöjden var roligast, det var så här: Ja det vill man ju gå på... jag har gjort skärbräddor knivar, såna här jaktknivar och sånt där fiskespö och fiskedrag, ja sånt där (i slöjden).

Jämförelser och bedömningar av olika perioder i skolan

Alla respondenter utom en har bytt skola minst en gång och några har negativa upplevelser av olika perioder i skolan. Ett par elever uppger att låg- och mellanstadietiden fungerade relativt bra, men att svårigheter med att klara skolarbetet började i högstadiet. Andra elever trivdes

tvärtom bättre i högstadiet än i mellanstudiet eller i lågstadiet. Lärare som bestämmer över eleven utan att ta hänsyn till hans/hennes åsikter beskrivs vara negativt för elevens välmående, samt att svaga studieresultat kan leda till en negativ självbild. Högre krav i högstadiet uppges också resultera i problematiska skolupplevelser. Även en tuff miljö och för lite hjälp av lärarna upplevs negativt. En deltagare beskriver att klassen förändras till det bättre genom att eleverna mognar och att en del slutar.

1: Bättre än i min förra (mellanstudiet). Läraren var för dålig så hon använder den *gamla* metoden... Hon, gör att man måste typ använda för hand hela tiden och så (skriva för hand och inte på datorn).

2: ... det var mycket tuffare där (i mellanstudiet) än vad det är här (i högstadiet)... man fick inte samma hjälp.

3: Det är ju som alla, man blir ju retad av folk men man trivs ändå (i lågstadiet). Alla är vänner och så... Det var väl lite svårt när jag var yngre. Sen man blir ju äldre och folk mognar ju mer och sånt. Då händer det ju andra saker. Nu har ju flera från att jag var yngre slutat och så, så det har blivit en annan klass kan man säga (i högstadiet).

5: Jag tycker det gick mycket bättre i matte och så när jag gick där (i lågstadiet). Jag vet inte varför... det kanske var bra nivå för mig, jag vet inte. Sen när jag började sjuan så blev allt jättesvårt. Jag klarade ingenting. Det gick ju hyfsat i mellanstudiet.

6: Ja från början då, från sexårs till sexan då trivdes jag jättebra. Jag tyckte det var underbart (skratt), alltså jag hade kul och det var alltid nån som hjälpte mig när de insåg att vissa punkter var jag svag på... och sen började jag högstadiet. Det var bra första året och sen när betygen kom in så förstod inte jag varför jag fick så dåliga betyg, och sen blev det väl så att jag aldrig förstod att jag hade problem utan jag tog det personligen, att jag: Nej jag är så himla dålig och jag kan inte och jag, jag är dum i huvudet (skratt)!

Beskrivningar av svårigheter i teoretiska ämnen

Respondenterna beskriver olika svårigheter i svenskans läsning och skrivning och andra teoretiska skolämnena. Eftersom läsning och skrivning ingår i alla de teoretiska ämnena påverkar svårigheterna inte endast svenskämnet.

Läsning

Gällande läsningen framkommer det hos flera respondenter att läsförståelsen kan vara problematisk på grund av att ord avkodas felaktigt exempelvis genom att eleven chansar och att det då blir svårt att förstå. Läsningen kräver ansträngning och går långsammare än klasskamraternas. Det kan också vara svårt att följa raderna och att komma ihåg innehållet. En respondent tycker dock att läsningen går lätt.

1: Jättebra! (hur det går med läsningen)... Jag är så bra på att läsa.

4: ... det går trögt för mig att läsa... om man säger att nån "vanlig" (gör citationstecken med fingrarna) person ska läsa en text en gång, så kanske jag måste läsa den fem gånger för att liksom verkligen förstå den.

Sen berättade pappa att när jag var mindre så kunde jag liksom chansa på ord. Om det stod ett ord innan och sen stod ett ungefär likadant efter, då kunde jag säga samma sak fast det inte var ja, det var olika ord. Jag hade läst fel.

... och jag märker ju om jag och en kompis ska läsa samma text och så har vi pappret i mitten... och så läser jag. När jag kanske är på halva då har hon redan läst ut hela... fast det känns ändå som att, jag blir inte sådär jättestressad för om det är till exempel en uppgift vi måste göra, så måste jag ändå få läsa klart den liksom.

5: Ja det är väl läsa, komma ihåg texter, ja sånt där. Sen när jag läser en text glömmer jag ju bort det. Det är jobbigt och läsa för då hoppar man över rader.

6: Det är väl mer att när jag läser en mening så finns det vissa ord som jag antar att det är. Jag kan inte dra ett bra exempel men, om det står *bara* till exempel, och sen i en mening där det står vackra saker, kan jag tycka att det står *underbara*. Men det här är ju inte bra svenska (förklarar respondenten). Så måste jag läsa om hela meningen, och sen stycken kan jag blanda ihop.

Skrivning

Även när det gäller skrivning beskrivs olika svårigheter. Till exempel kan stavning och ordåtkomst vara svårt. En deltagare nämner att det är jobbigt att skriva för hand eftersom han inte har ett bra grepp om pennan. Även åsikten att skrivning är svårt ur flera aspekter som stavning, meningsbyggnad och interpunktion beskrivs. En annan respondent tar upp att det är problematiskt att skriva en argumenterande text. Att skrivningen fungerar i stort sätt bra framhålls också.

1: Stava och andra saker... (är svårt). Ja svårt och... också får jag inte alltid bra grepp (om pennan). Jag brukar alltid komma långt ner och trycka.

2: Jag brukar inte ha så mycket problem med just stavningen. Det kan mest vara och komma på ord.

3: Det blir ju stavfel alltid, ibland.

4: Alltså det tycker inte jag är nån fara så liksom (skrivning). Ja jag tror att jag stavar rätt på alla nej men ... ibland kan jag ju stava fel och sådär, men för det mesta tror

jag att jag kan stava rätt faktiskt... De flesta ord kan jag ju stava men ibland vet jag inte om det ska vara O eller Å liksom. De är såna saker.

Det är skönare att skriva på data. Det går ju mycket fortare än att skriva för hand liksom, men jag tycker inte att det är jobbigt att skriva för hand eller nåt sånt.

5: Stavningen och meningar, punkter, komma. Allt sånt där (är svårt).

6: Argumenterande text... det var verkligen sådär, det funkade inte... och sen var det många som (sa till mig): Men jag förstår inte riktigt vad du menar med det här stycket. - Men varför skrev du inte det då? När jag förklarade det för dem (skratt).

... jag är jättepetig med stavning så ja det har jag aldrig haft problem med.

Matematik

Även gällande matematiken varierar åsikterna. En del upplever ämnet som mycket svårt medan andra tycker att ämnet går relativt lätt. Flera uppger dock att de inte har lärt sig multiplikationstabellen. Det kan även vara svårt att komma ihåg siffror och uppställningar. Missuppfattning av matematiska begrepp beskrivs av en elev. Vidare uppges två respondenter att geometri är enkelt, medan en tycker att algebra är svårt. Relevanta förklaringar gör så att matten blir enkel beskriver en elev. En respondent hade en reducerade matematikkurser på grund av svårigheter, som berodde på hennes dyslexi.

1: Jag ligger för långt före i matten.

2: ... det är väl mest med det här gånger och delat och sånt... Komma ihåg hur man ställer upp (är svårt).

3: Komma ihåg (är svårt), jag kan ju inte multiplikationstabellen och jag tycker vissa saker är svåra att komma ihåg, som typ jag hade svårt för inte länge sen för kvadrat och rektangel, vad skillnaden är på det, och jag förstod inte att ordet fyrkant var samma ord för båda två...

Om man kan multiplikationstabellen så kan man nästan de flesta mattegrejerna för det är ju den viktigaste grejen... men jag har inte svårt med matten fast jag inte kan multiplikationstabellen...

Det kapitlet vi hade var geometri och det är jag ganska bra på.

4: ... det beror på vad det är, vad det handlar om. Jag är inte då så där superduktig på huvudräkning, men när jag får sätta mig ner och göra en uppgift och jag har förklaringar hur man ska göra den, då tycker jag då är det lätt liksom. Och de är liksom så jag är ju inte direkt nån SO-människa heller jag är NO liksom. Matte och NO är lättast för mig.

5: Jag har lätt för att blanda ihop siffror och sånt. Jag kanske har tränat på nånting dagen innan med matten, ja kanske två timmar innan, så ska jag räkna en timme efter. Då är allting borta: Vad är det här för nåt, så såg det inte ut innan (tänker respondenten då)...

6: Algebra (är svårt), det tar tvärstopp där. Det funkar inte. Lättast är geometri. Är det enda som verkligen fungerar för mig. Det har jag inga problem med, men till exempel snabb huvudräkning, det är pinsamt när jag står i kassan (för att betala)... multiplikationstabellen kan jag inte heller... jag har reducerat bort all matte B på grund av dyslexi, eller tack vare (skratt)... så i matten kunde jag ju matte A.

Engelska

I engelskan upplevs skrivning vara det svåraste. Det kan gälla både stavning och meningsbyggnad. Att lära sig enstaka ord beskrivs både som lätt och svårt beroende på ordets svårighetsgrad. Muntligt kan engelskan fungera bra.

3: Det är språk (som är svårt). Spanskan tycker jag är ganska svår och engelskan. (Följande handlar om engelskan)... prata det är inte svårt, men det är stavningen och sånt och komma ihåg hur det ska, ord alltså, tycker jag är svårt... ja nu har vi inte haft några glosor på jättelänge känns det som, men ja det brukar ju vara ganska svårt på vissa sätt. Alltså jag får ju bra på glosor och sånt där ... men nu har det vart ganska enkla ord som vi haft. Inte sådär svåra som jag hade förut, det var i sexan, så skrev vi meningar och det tyckte jag var ganska svårt... jag fick ju fel på vissa ord i meningen, varje mening, det tyckte jag var svårt att komma ihåg. Ett ord är inte svårt men en hel mening är ganska svårt.

4: ... jag är inte så jättebra på engelska och det kanske är det att jag har dyslexi och det är ju inte så konstigt och där, där är det svårare med stavningen i engelskan tycker jag. Men med läsningen då är det så att om det är nåt ord som jag inte förstår, då förstår jag ändå sammanhanget. Men det är framförallt stavningen där som är jobbig. Inte jobbig men, så här: ja här står det fel liksom...

Alltså då (i mellanstadiet) hade jag också väldigt svårt med engelskan. Jag hade ord varje vecka. Man fick välja mellan tio och tjugo glosor som man skulle kunna liksom. Och jag kunde typ hälften av de kändes det som, nej men inte sådär jättemånga. Så jag stavade mest fel och sådär.

6: Ja alltså jag tyckte ändå engelskan gick lätt, bortsett från skrift då.

SO och NO

De respondenter som tar upp SO- och NO-ämnet har skiftande inställning till dessa. SO och NO är favoritämnena för en elev och endast NO för en annan respondent. Samtidigt kan dessa

ämnen upplevas som svåra av andra respondenter. En elev hade därför inte undervisning i dessa ämnen i högstadiet.

1: De här är mina favoriter, SO och NO.

4: Och det är liksom så, jag är ju inte direkt nån SO-människa heller, jag är NO liksom. Matte och NO som är lättast för mig.

5: Nej då (i högstadiet) hade jag svenska, matte, engelska, så jag tog bort SO och NO för att jag inte klarade av det.

6: ... NO har jag aldrig tagit till mig för det för jag bara: nej det är jättejobbigt. Inte att jag tycker att det är tråkigt men det är bara så här jobbigt.

Upplevelser av läsning och läsuppgifter

Problematiska läsuppgifter

Att läsa böcker upplevs som problematiskt av flera elever. En elev läser dock ofta böcker på fritiden. Det är samma elev som säger att läsningen går lätt. De resterande respondenterna läser sällan eller inte alls böcker på fritiden. Två elever beskriver att skoluppgiften som innebär att läsa en bok och sedan skriva en recension på densamma är svår. Kortare texter går lättare. En respondent har aldrig läst en hel bok varken i skolan eller på fritiden och ser sig inte heller som någon "bokläsare" varken nu eller i framtiden.

1: Jäpp (på frågan om eleven brukar läsa hemma). Den där hyllan du ser där nere (pekar mot en bokhylla) det är nästan bara en massa historieböcker som är mina.

2: Korta uppgifter typ (underlättar)... ja till exempel korta och små läsförståelse istället för att läsa en hel bok sen ska man göra recension på den.

3: Nej jag tycker inte om att läsa, för det är, för det finns inte så många böcker jag tycker om och sånt.

4: Alltså det tycker jag brukar gå rätt bra (att läsa en text och svara på frågor om innehållet) för då brukar jag gå tillbaka och kolla och såna saker, och det beror självklart hur lätta frågorna är. Om det handlar om typ: Vad handlar den om då? Är det typ lätt. Det är bara att gå tillbaka och kolla...
... såklart lite svårare men jag tycker fortfarande inte att det är svårt (att svara på "mellan-raderna"-frågor).

5. Jag gillar inte att läsa ... när man läser en bok och ska skriva en bokrecension, då är det inte så lätt, då glömmer man oftast bort.

6: Alltså jag har aldrig i hela mitt liv läst en hel bok. Jag har alltid hoppat över minst fyra kapitel. Jag har alltid lyckats lirka mig fram (utan att läsa ut en bok) och fråga: Ja, vad ska jag göra nu? eller: Vad har hänt (skratt)?

Jag tror att min motivation är väldigt förstörd. Jag känner som jag känner, att jag aldrig tror på mig själv liksom att jag kommer kunna läsa (en hel bok). Jag ser liksom inte i framtiden att jag någonsin kommer att, jag vill inte sitta och läsa en bok.

Motivation underlättar läsningen

Utav två elever som uppger att de inte tycker om att läsa böcker, menar desamma att det kan vara lustfyllt att läsa en bok om den är spännande. Ett par av respondenterna menar att det även beror på humöret om det är kul att läsa. En respondent är tveksam om det är innehållet eller avkodningen som gör att hon inte läser böcker, men att det inte är några problem att läsa kvälls- och veckotidningar.

3: Men när jag verkligen hittar en bok som jag gillar då tycker jag om att läsa. För då är det intressant... Dogboy är en bok som vi läste och den är jättebra. Det är intressant och det handlar om en kille. Han är gatubarn i Afrika eller nåt sånt där, och man upplever att han gör massor av konstiga saker. Han typ sniffar in lim och sånt där och så blir det storm och han får vara med om många saker. Den boken tyckte jag var väldigt bra.

... om det verkligen är en riktigt spännande bok så vill jag ju kanske läsa (istället för att lyssna på boken) och det är hur jag mår också. Ibland vill jag läsa och ibland vill jag lyssna och ibland är det att jag gör både och.

4: Det beror på vad jag är på för humör faktiskt, om jag inte alls är på humör att läsa, då går det jättetrögt och framförallt om det inte är någon bra bok. Då hur trögt som helst liksom. Men ifall jag är på humör, då behöver den inte vara den bästa (boken) men jag kan ändå läsa. Alltså jag kan ju läsa i vanliga fall också men det går betydligt fortare, jag förstår bättre och så. Så ja, det är väldigt mycket vilket humör jag är på. Det spelar väldigt stor roll för mig faktiskt.

5. En gång fick jag en bok som jag ville läsa, men då var den rolig... Vinterviken tror jag det var... de sa du kan få läsa den här för att du inte vill läsa den andra boken. Det gick ju bra, för att läsa kärleksböcker och sånt det är inte min grej.

6: ... jag tappar intresset jättefort. Men då vet jag inte om det är innehållet då, eller om jag inte orkar läsa igenom det. ... Alltså jag älskar att läsa Aftonbladet... typ skvallertidningar, det går.

Läsning i matematikuppgifter

Även när det gäller problemuppgifter i matematik, så kallade lästal, kan svårigheter med läsförståelsen vålla problem. En del respondenter kan då välja att inte lösa dessa uppgifter i matematikboken.

3: Nu brukar inte jag inte göra så många tal med problemlösning. Det finns vissa i boken, då får man hoppa över de om man vill.

4: Ja då tycker jag att det är ändå så pass lite text man ska läsa liksom, så då tycker jag inte att det är något problem (lästal) ...sen så fick jag reda utav min kompis, hon som också har dyslexi, att om de är så där långa då kan hon typ hoppa över de... inte alla men vissa (lästal) gör jag det.

5: Det är jobbigt (lästal)...

6: Ja de tycker jag är jättejobbiga (lästal).

Uppgifter som integrerar olika ämnen

En respondent hade fått uppgifter i matematik som sedan skulle beskrivas på svenska och sedan översättas till engelska. På detta sätt skulle dessa tre ämnen integreras i samma uppgift. Detta beskrivs som svårt att hantera.

6: Det är inte bra för mig för det var ju jätteostrukturerat.

Användning av läroböcker

En elev beskriver att läraren plockar ut information från läroboken i SO, men att eleverna själva inte har någon sådan bok. Däremot används en lärobok i matematik. Den fungerar bra eftersom den innehåller förklaringar med bilder och inte för mycket text. En respondent får endast låna böcker/läroböcker för att ha under skoltid i skolans bibliotek/workshops. Respondenten beskriver att hon väldigt gärna skulle vilja ha egna läroböcker för att kunna läsa både hemma och i skolan. En respondent säger att det fungerar bra att i lugn och ro arbeta i matematikboken. En annan elev beskriver att matematikboken kan vara bra att arbeta i, men att han också lär sig mycket genom att arbeta på andra sätt. Det kan exempelvis vara att få lösa blad med olika matematikuppgifter och beskrivning av det aktuella matematikområdet, samt att lösa tal på tavlan. En elev beräknade endast utvalda tal i matematikboken.

1: Vi har inga SO- böcker. Hon (läraren) tar bara ut. Hon skriver ner själv... och så tar hon ut bilder.

... här står de mycket bättre förklaringar (visar sin nuvarande matematikbok)... det är mer så här bilder också... också står de inte så mycket text.

2: ... det ska mest vara att det är lugn och ro och så får man jobba i boken (matematiklektioner som respondenten föredrar).

3: Nu på sistone tiden har inte jag gjort så mycket i boken. Först innan det här provet som vi gjorde, jag tappade bort boken. Min lärare lånade den och så visste jag inte var jag hade den så jag hann inte börja på det kapitlet som alla andra hade börjat på. Och innan det så gjorde jag inte ett tal i det kapitlet fast jag kunde det mesta ändå för jag fick väldigt bra på provet... så om man tänker så här ... man måste inte jobba i boken för att kunna. Hon (läraren) tog ju, det finns såna här papper, bara blad som jag satt och gjorde och sen fick jag nån sån här provgrej som var: såhär mycket ungefär kommer på provet, ett till papper. Så läste jag igenom det dan innan vi skulle göra provet.

Ja matteboken är ju bra bara man får hjälp om man vill ha det. Jag är inte bra på att jobba i mattebok som alla andra i min klass de ligger ju väldigt väldigt högt upp när jag ligger långt ner. Men jag är fortfarande inte dålig på matte för det, för jag lär mig av och jobba i matteboken. Men jag lär mig ännu bättre när man tar en sak på tavlan och sånt.

4: Vi får ju inga böcker i skolan, man får låna på workshops. Man går dit och sen så du får läsa igenom det här och sen så ska man skriva ner och sen ska man läsa... men för ett år sen ungefär så hade vi SO och då fick jag en bok av min SO-lärare: - Ja du kan ta den här hem så kan du ha den hela åttan (sa läraren). Så den hade jag hemma då hela åttan när jag läste SO. Men annars så går vi och tar böcker (i biblioteket) typ (skratt)... så nu finns det såhär kemiböcker, så när vi pluggar kemi går vi och tar en kemibok (skratt) sen lämnar vi tillbaka den... men alltså jag tycker nästan att det är det enda jag kan göra. Jag får ju hjälp av lärarna också, men för att få en bok. Jag vill ju ha en bok liksom, det är ju det jag vill ha. Det är skönt att både kunna läsa hemma när jag vill. Både kunna läsa i skolan när jag vill. Men jag vill ha en bok.

6: Vi hade aldrig såhär matteböcker att sitta med och att du ska göra de här X antal sidorna, utan det var ta fyra exempel i boken... för då (om respondenten har en matematikbok) känns det ändå exakt konkret. Jag vet att det här ska jag beta igenom liksom... för jag fattade inte riktigt om jag hade gjort rätt.

Olika stödåtgärder

Tillgång till dator

Många av eleverna har tillgång till dator och ofta kan även de övriga eleverna i klassen få använda datorerna. Tidigare hade två respondenter egna bärbara datorer, medan de flesta av de övriga eleverna i klassen inte hade det. I en respondents klass får samtliga elever en egen bärbar dator när de börjar i högstadiet.

1: Vi har alltid datorer...

... jag får använda den i alla klassrum.

2: (Intervjuaren frågar: Brukar du få skriva på dator med?) Ja.

(Intervjuaren frågar: Får alla det, eller?) Ja.

3: Nu har vi ju en varsin dator allihopa.

4: ... det finns ju rum jag kan gå in i där det är helt tyst där det finns datorer.

5: Vi fick nyss (i gymnasiet) våra datorer så då får vi skriva nu men innan (i gymnasiet) hade jag ingen och då fick jag inte använda datorn ...

Jo jag hade förut en (i högstadiet).

Datorn som stöd i skrivning

Datorn används först och främst till att skriva texter eller att skriva svar på uppgifter. En respondent nämner att hans klass även använt datorerna till faktasökning. Respondenten använder dock bara datorn när de andra eleverna gör det. Datorn gör att det blir roligare att skriva och dessutom blir texten tydligare beskriver en elev. En annan respondent tycker att det är lättare att skriva på datorn för att det går enkelt att göra ändringar, medan ytterligare en respondent påtalar att det går fortare att skriva på datorn än att skriva för hand.

1: Oftast så får jag göra uppgifterna på datorn i klassrummet... Som läsförståelse. Jag får skriva svaren på data.

3: ... vi använder ju de (datorerna) till att skriva berättelser och andra saker. Nu har vi använt den till och skriva på en berättelse i svenskan. Sen har vi sökt på internet om NO: nån sån här punkt. Alltså sånt, men vanligt när man läser sån där SO och sånt, när man läser i boken, så använder inte jag datorn eller nåt sånt. Jag använder ju inte datorn när ingen annan gör det

4: Det är skönare att skriva på data. Det går ju mycket fortare än att skriva för hand liksom, men jag tycker inte att det är jobbigt att skriva för hand eller nåt sånt.

5: ... det känns ju bättre med data än att inte ha... Ja det blir mycket roligare... då ser jag vad jag har skrivit.

6: ... jag har inte känt någon så här markant skillnad (att skriva på dator eller att skriva för hand) Jo för när man skrev för hand, jag vet inte bara om jag var lat eller

jag orkade inte beta igenom hela texten. För då kanske jag inte var riktigt nöjd, men det fick vara för jag orkade inte skriva om allting.

Svårigheter med datoranvändning

De respondenter som tidigare hade en egen bärbar dator, samtidigt som de övriga i klassen inte hade det, upplevde att det var krångligt och tog tid att hämta och starta upp datorn. En av dessa respondenter beskriver att han därför kan tycka att det är enklare att skriva för hand. Respondenten berättar också att inte läraren rättade det som skrivits på datorn.

3: Just då (när eleven tidigare hade en egen dator men inte resten av klassen) tyckte inte jag det underlättade jobbet... till varje lektion fick jag ta upp den sen skulle jag skriva lite det som läraren sa. Annars satt jag nästan bara och lyssnade. Kanske gjorde nånting på datorn. Men det blev ju inte att nån rättade det sen för att jag lämnade aldrig över datorn dit (till läraren). ... det underlättar ju inte att använda datorn när alla andra skriver för hand... för då är det jobbigt och ta fram den. Börja skriva och allt sånt där och sen ska jag ta tillbaka den och det tar tid, och då kommer jag efter alla andra. Så det är enklare att ta fram skrivhäfte och skriva för hand.

5: Då låste de in datorn, så man orkade ju inte gå och hämta datorn då... det var bara jag och två till som fick använda dem. Men de datorerna låste de in för att vi inte skulle använda dem, alltså när vi inte fick använda dem... varje gång man skulle ha datorn (måste eleven fråga läraren) och det var ganska jobbigt och då fick man ju inte den hjälpen man ville ha, av det liksom.

Stavningsprogrammet kan för flera elever ge stöd för skrivningen. Ett problem som lyfts fram är stavningsprogram som inte tar tillräcklig hänsyn till sammanhanget. Detta medför att ord ibland inte markeras som felstavade eftersom stavningen stämmer med ett annat ord. En respondent påtalar att detta även förorsakar problem i engelskan. Hon skulle gärna vilja använda ett stavningsprogram som tar hänsyn till engelskans meningsbyggnad och tempus för att lättare kunna bilda korrekta meningar.

3: ... det finns ju stavningsprogram där i datorn och sånt men i början när vi skrev så fungerade den inte... jag skrev sådär och så stavades det inte rätt, *jag* visste att det inte stavades rätt. Så frågade jag kompisens bredvid för att se om det stavades rätt, och så sa han hur det stavades. Innan så blev det ju inte fel så (stavningsprogrammet markerade inte).

4: ... jag brukar inte använda det sådär ofta (stavningsprogrammet Stava Rex). Alltså i engelskan använder jag det mer, för vi har sånt program på engelskan också... framförallt så är det meningar, om jag ska dra ihop meningar (i engelska)... Ifall de kontrollerar stavningen så tar den bara ord för ord och då blir det också så här, ja det kan ju låta helt konstigt... hur annars kan jag lära mig att bilda en mening om det blir fel på varje ord sådär? Om det är till exempel verb, oregelbundna verb, blir det fel för

att jag skrev i dåtid när det skulle vara nutid. Så säger den inte till om det... nej sen tycker jag att det borde finnas ett där man kunde bilda meningar i.

Talsyntes

En elev uppger att han har haft tillgång till talsyntes på sin dator. Han har dock inte känt något behov av att använda detta stöd. Han upplever det som lättare att själv läsa igenom och sedan rätta texten.

3: Den (datorn) kunde läsa upp vad jag hade skrivit så jag hörde det också ... Den där ljudgrejen använde jag inte...

Det är så bökigt tycker jag. Att ta den tiden att sätta på det (datorn) och allt sånt där och verkligen lyssna igenom det (med hjälp av talsyntes). Jag tycker bara att det är enklare att skriva allting och sen så läser jag igenom det och ser om det är stavfel.

Inlästa böcker

Ingen av eleverna använder inlästa läromedel eller andra inlästa böcker regelbundet. En respondent hade hemma läst och lyssnat samtidigt (audio-visuell träning), efter tips från skolan. En respondent hade lyssnat på en bok på engelska. Hon tyckte att uppläsningrösten var obehaglig. En annan elev hade fått lyssna på en svensk bok och han upplevde att det var bättre än att läsa själv. Hälften av respondenterna väljer hellre att läsa än att lyssna medan de övriga tror att det ibland kan vara till hjälp att få inspelade texter.

1: ... det är därför jag är så bra på att läsa (som inte eleven använder inlästa texter).

2: Det skulle nog nästan vara och läsa (i valet mellan att läsa eller lyssna på en bok).

3: Hemma har jag läst med talböcker nån gång tror jag, på sommarlovet och sånt. Inte här i skolan tror jag inte... det kan ha vart nån gång när jag gick i sexan, men jag kommer inte ihåg det. Men de föreslog för vi skulle läsa på lovet och då föreslog de att det fanns på cirkulationsbiblioteket på en sån där radio ... och min brorsa lånade ju den också för han har dyslexi så. Så det blir att, för han sitter och han gillar att läsa lite mer så, ibland lånar jag den av honom och läser.

Ibland vill jag läsa och ibland vill jag lyssna och ibland är det att jag gör både och.

4: Alltså jag tycker att det går bra att läsa för jag har inte känt hur det är att ha det inläst... för jag tror inte vi har några CD-böcker eller sånt där på CD då, så man kan få det inläst. Men jag tycker det är skönt att man kan läsa för är det nånting man behöver hitta så är det bara att gå i registret så kommer jag, än att jag ska spola fram på CD-spelaren och sådär.

5: Jag fick ju en mp3 med boken på, men det hjälpte ju inget. Inte så mycket. Jag glömde ju ändå bort det sen. Bättre, ja lyssna. Det är jobbigt och läsa för då hoppar man över rader.

6: En gång (har respondenten fått lyssna till en text) i en engelskuppgift att läsa en bok, men det var väl såhär lite annorlunda, men jag tyckte mest att det var tortyrför hennes röst var så irriterande.

Då (om respondenten hade haft tillgång till inlästa texter) hade jag väl planerat min läxläsning mycket mer. Då kan det bli X antal minuter, då kan jag ta till exempel en kvart om dan.

Möjlighet till muntligt prov

Det underlättar att ibland få göra ett prov muntligt istället för att skriva svaren. Det upplever samtliga respondenter. De flesta får också detta, men elev har dock inte lika lätt att få gehör för detta behov. Åsikten att läraren ska erbjuda muntligt prov och att inte ansvaret att fråga om detta ska ligga på eleven, framförs av respondenten. En elev tycker att det fungerar bra att ha muntliga prov i grupp där diskussioner ingår.

1: Ja ja (svarar på frågan om han får göra proven muntligt).

3: ... en och en om jag tycker det är bra, om jag vet att jag vill ha det, så då är det ju bra att få ett muntligt prov... det är inte alltid. Om jag har tränat, skrivit allt sånt där, då vill jag ju kanske ha det (skriftligt prov). Men jag tror ju muntligt, det provet säger ju bättre, för jag formulerar bättre än när jag skriver.

5: Men jag fick göra lite muntligt i (skolan i mellanstadiet)... ja för (lärarens namn) sa att jag hade, att det var nån svårighet, så jag fick göra muntliga grejer istället... det var bra. Det är ju lättare att komma på grejer när man kör muntligt än att sitta och skriva. Då glömmer man bort allt och så är det jobbigt och så.

... det var nåt jag fick muntligt, ja ett prov (i högstadiet)... alltså jag sa aldrig det (andra gånger). De frågade aldrig heller... det var ingen som erbjöd. Men de sa att jag skulle få det, men det var ju inte så.

Ja om jag vill (får eleven göra prov muntligt i gymnasiet). Men jag har inte frågat. Men jag klarar ganska bra så... det är bättre att en lärare frågar om man vill ha det. Jag tror inte nån går fram och säger: Jag vill göra det muntligt. Man vet ju inte vad man får för svar då, om man får nej eller ja.

6: Det fick jag faktiskt (muntliga prov). Sista året (i gymnasiet). Det tycker jag gick jättebra. Fast det var ganska många som hade liknande problem som mig, så vi var ändå alltid en grupp som hade muntligt prov... och hade diskussioner.

Muntligt omprov

Flera elever förklarar också att de kan börja med att göra proven skriftligt, och vid behov få göra om provet antingen skriftligt eller muntligt. De får på så sätt en andra chans att lyckas.

2: ... ofta på så här tester och sånt så brukar jag få köra muntligt... alltså jag brukar först få skriva proven så brukar läraren komma och fråga om jag kan det, efteråt. Då brukar jag få en chans till typ... det är läraren (som håller det muntliga förhöret).

3: ... jag hade inte gjort provet, så jag sa: Kan vi inte ha skriftligt prov? Och sen så sa han (läraren): Ja vi har skriftligt prov nu, om någon inte klarar provet då så får ni ett muntligt prov som igenprov.

4: ... jag får göra kompletteringar på prov som andra kanske inte får göra. Ja alltså de är om jag skulle få IG på ett prov och sen så kan ja jag få göra om det provet då. Liksom muntligt om jag vill eller skriftligt. Så det får jag ju då välja själv... de andra får ju också göra om det... vi får komplettera om vi vill ha VG på ett prov, om vi får G får vi komplettera upp det...

Svårighet med muntligt prov

En elev ställer sig frågande till hur det skulle vara möjligt praktiskt sett att genomföra muntliga prov i helklass, med tanke på att eleverna inte får möjlighet att svara på samtliga frågor. Ur rättvisesynpunkt är han kritisk till detta och menar att betygen då kan bli godtyckliga.

3: Ja muntligt prov i sig är ju bra men jag tycker det är ju lite svårt hur man ska göra det. För då, för om alla måste göra ett prov muntligt... för att få det så rättvist som möjligt så ska läraren sitta med en person. Alla elever en och en. För om man sitter hela klassen så sitter alla och räcker upp handen men det är fortfarande läraren som väljer vem som ska prata och då är det ju vissa som läraren kanske väljer före andra, så kanske inte de får svara. Då kanske man inte får så högt betyg på det.

Nu har det bara varit skriftliga prov... Vi blev erbjudna på SO:n... ett muntligt prov... Vissa ville ha muntliga prov, men då tänkte jag så här: Hur skulle man kunna göra det muntliga provet... om alla ska sitta i samma rum och göra det muntliga provet?

Hjälp med anteckningar

Om läraren förklarar på tavlan genom att skriva och rita bilder underlättar det för förståelsen menar en elev. Att anteckna samtidigt som läraren talar kan dock upplevas som svårt. En av respondenterna kan begära att få anteckningar av läraren, men vill samtidigt hellre ha sina egna eftersom de kan vara lättare förstå. En annan respondent skulle ha fått anteckningshjälp, men det genomfördes aldrig. Att skriva av information på tavlan fungerar dock om läraren ibland gör uppehåll i berättandet, menar en elev.

3: Det är bättre att de (lärarna) skriver grejerna (på tavlan), att de skriver klart och ... så får man skriva ner det han skriver. Sen får han berätta det. När man skriver då... oftast så koncentrerar man sig inte på att lyssna (när man skriver)... För att få det rätt och sånt.

4: ... oftast när de pratar så skriver de ner det samtidigt, så då får jag ju också läsa och då så skriver jag ju ner anteckningar också. Alltså jag får ju också, jag har ju rätt att få också anteckningar. Men det känns ändå skönt att ha sina egna för man kanske inte förstår lärarens. Jag brukar skriva ner själv och sen ibland så frågar jag om det är mycket man ska skriva ner eller om det är nåt svårt... Men kan jag få anteckningar på det här? (frågar eleven läraren då) – Javisst så då fixar vi till dig (svarar läraren)... Ja man kan ju inte liksom tro att de ger en själv, för de kanske säger: Nej men vi visste inte om att du ville ha liksom.

6: ... jag skulle ha fått det (hjälp med anteckningar) men jag fick den aldrig... Efter utredningen (i gymnasiet) sa lärarna att: Då kommer du få ett papper där vi har skrivit allting. Men nej (så blev det inte).

Att lyssna på musik

Två elever uppger att de har provat att lyssna på musik för att kunna koncentrera sig bättre i klassrummet. Musiken stänger då ute ljud i klassrummet som kan vara störande. En av respondenterna blir hjälpt av detta medan den andra respondenten upplever att musiken istället stör läsningen.

2: Annars så brukar jag lyssna på musik (på mp3)... för att stänga ut omgivningen typ.

5: Ja men det funkar inte (att lyssna på musik)... Jag lyssnar mer på musik än att läsa (då).

Undervisning som stödjer lärandet i klassrummet

Den form av undervisning då läraren berättar och läser utifrån en lärobok och även skriver upp en del information på tavlan, anser en elev vara givande. Elevens uppgift är då att lyssna och skriva av informationen. För att hinna skriva av behövs dock tid när eleverna inte behöver lyssna på läraren samtidigt. Genom detta förfarande, att lyssna och anteckna, upprepas innehållet flera gånger och blir då lättare att minnas. Att få den viktigaste informationen på tavlan i tydlig punktform lyfts fram av en annan respondent. Att läraren hittar på ramsor för att eleverna lättare ska minnas, exempelvis i matematiken, lyfts också fram. Även att läraren hjälper eleven med läsningen i matematikuppgifter stödjer lärandet.

2: Ja massa ramsor och sånt (använde en matematiklärare för att eleverna skulle minnas lättare).

... om det är svårt så brukar jag så här få hjälp av läraren att så här läsa högt eller nåt (lästal i matematik).

3: Vi har en lärare som... ofta läser i boken och sådär så förmedlar han, alltså så ritar han på tavlan och skriver vad vi ska göra. Men exakt det han säger kommer ju i boken. Det spelar ingen roll. Vissa lär sig ju på ett sätt och vissa lär sig på ett annat sätt. Vissa lär ju sig av att läsa i boken själv. Vissa lär sig ju av att skriva av på tavlan och sådär. Han säger att vi ska skriva av allt på tavlan. Vi läser ändå exakt samma sak i boken. Det tycker jag är ett väldigt bra sätt för man får ju in det flera gånger. Än att skriva det en gång i en bok och inte får höra det mer. Då går det ju kanske inte in.

6: När jag lär mig bäst är när läraren skriver på tavlan verkligen såhär punkter rakt upp och ner och inte kanske en pil dit...

Stöd utanför klassrummet

Erfarenheter

Samtliga respondenter har fått eller får någon form av stöd utanför sin vanliga klass. Det kan ske både enskilt eller i en mindre grupp och stödet utgår primärt från ämnena svenska, engelska och/eller matematik. Det kan gälla allmänt stöd och extra hjälp inför prov samt läsning av enklare böcker än de som används i klassrummet. Även skrivning på dator ingick i stödet. En elev har under en period i högstadiet haft all undervisning i en liten undervisningsgrupp, medan andra oftast hade undervisningen förlagd i sin ordinarie klass.

1: Svenska på måndag, tisdag engelska, men jag kommer dit i alla fall lite tidigare, för att ja vill hålla på lite längre... onsdag, och då blir de så här mega. Jag ligger två kapitel före så jag får lugna ner mig med matten (stöd hos specialläraren).

2: Jag har så där en gång i veckan får jag gå iväg till en sån här typ stödgrupp (i högstadiet). Då går man igenom saker som man har svårt med, och då är det tre fyra stycken där.

3: ... förut (i mellanstadiet) så gick jag till en ... speciallärare... och läste och var där och skrev. Och när alla andra jobbade vanligt så satt jag på datorn och skrev i en dator...

Jag tror det var så. Jag kommer inte ihåg exakt. Men jag tror det var på svenskan, så gick vi upp och läste där uppe. Om vi läste en bok (i klassen) så läste vi kanske en enklare bok däruppe.

4: ... sen så får jag ju stöd med hjälp att plugga inför prov ... de hade förra terminen olika grupper. Eller en grupp när en lärare är med i ett rum så kan man få hjälp liksom, allmän hjälp när man är där.

5: ... i min förra skola (i högstadiet) gick jag ju iväg och hade treklass (liten undervisningsgrupp). Jag hade inga lektioner i klassen faktiskt. Eller i sjuan och åttan hade jag ju i min klass, men i halva åttan och halva nian då satt jag i sån här specialklass... fyra var vi... då hade jag svenska, matte, engelska...

6: ... det var bara korta perioder när jag var utanför klassen.

Positiva upplevelser av stöd utanför klassrummet

Det upplevs i många fall skönt att ibland få hjälp utanför klassrummet. Då får eleverna chans att arbeta och få förklaringar, till exempel gällande matematiken, i ett lugnt tempo. Att få arbeta med det som eleven själv känner är viktigt för tillfället framförs också som positivt. Miljön upplevs ibland vara mindre rörig än i klassrummet vilket gör det lättare att koncentrera sig. Dessutom kan läraren ha svårt att hinna ge tillräckligt med hjälp i klassrummet. En respondent beskriver att han i mellanstadiet tyckte att det var roligt att arbeta med lite andra övningar än de som görs i klassen. En annan elev önskar mer tid hos specialläraren för att kunna arbeta med exempelvis SO och NO. En elev har jobbat med Robo Memo (minnesträningsprogram på datorn) vilket var roligt till en början. Om minnet förbättrades är han osäker på. En respondent beskriver att hon inte skulle ha något emot att få stöd utanför klassen när hon gick i gymnasiet. Detta fungerade även bra i mellanstadiet (men dock inte i högstadiet).

1: Men jag skulle helst vilja ha alla dagar (stöd hos specialläraren)... även om det inte skulle behövas skulle de kännas bättre... Men då, då kan jag få hjälp med mina, med lite andra saker. Med lite fria saker typ med SO och NO... men det är det också som jag gör. Ibland tar jag med mig någonting helt annat ... som är viktigt. Ja nu egentligen missar jag SO-provet, när jag hade engelska sen. Då gjorde jag det då (SO-provet). Jag tog hela lektionen för det.

2: ... det hjälper rätt bra... för i matten är det ju, om man har svårt med vissa saker, så ska man gå vidare (i klassen). Så får man i stödgruppen ta de sakerna man tyckte var svårt i förra kapitlet... så kan man gå igenom de där... det är lite stressigt där (i klassrummet). I en klass på mer än tjugo elever så, och om alla ska ha hjälp.

3: Jag tyckte inte det var jobbigt alls (i mellanstadiet). Det var mer roligt tyckte jag för vi gjorde andra saker än de gjorde i klassrummet, ordlekar och ibland olika saker. Vi körde på en dator... komma ihåg saker, massor av grejer.

5: ... jag fick ju först göra nåt Robo Memo minnesträning. Ja det fick jag göra i typ sex veckor eller fem eller vad det är... det var ju roligt första gångerna. Det var tråkigt sen. Men det var bra minnesträning, man kanske kommer ihåg lite mer nu. Jag vet inte det. Jag har inte tänkt på det så mycket.

... lilla gruppen (föredrog respondenten framför stor klass i högstadiet), för i stor grupp så kan man inte koncentrera sig. Eller jag kan inte göra det... speciellt när jag läser, för då tappar jag bort mig och för det är för mycket ljud.

6: Jag fick läsa i min egen takt och analysera med henne (specialläraren) istället för att skriva... då kände jag inte mig utpekad (i mellanstadiet).

Alltså nu när jag är äldre har jag inga problem med det (att få stöd utanför klassrummet). Nu struntar jag i vad andra skulle tycka och tänka om jag blir hämtad av en lärare (i gymnasiet)... nej det skulle jag inte bry mig om...

Negativa upplevelser av stöd utanför klassrummet

Elever har även negativa erfarenheter av att få undervisning utanför klassrummet. För en elev kändes denna stödform som ett straff när hon gick i högstadiet. Samma elev och även en annan respondent upplevde att de inte passade in i bilden av att vara en elev som behövde extra stöd. En respondent ansåg att det var negativt då klassens uppgifter inte användes i stödundervisningen utanför klassen. Genom detta behövde han lägga tid på andra uppgifter och inte på det som den övriga klassen gjorde. Det framförs också att en elev inte fick det lärarstöd han behövde trots att han var i en mindre grupp. Det berodde på att det var många i gruppen som behövde mycket hjälp och att eleverna hade olika uppgifter sinsemellan.

2: Jag tycker det är lite stökigt när man sitter och jobbar med det man ska göra (i klassrummet). Och så ska man gå iväg också ska man göra andra uppgifter (hos specialläraren).

4: ... och de är inte så kul (att få stöd i en grupp). Jag tänker om jag inte behöver hjälp varför ska jag sitta där. Då kan jag alltså lika gärna sitta med kompisar... diskutera med kompisar...

5: Alla behövde ju hjälp så det var väl så här att en lektion hjälpte han (läraren) en person och en annan lektion hjälpte han en annan. Så man fick vänta på... att få hjälp, för han hjälpte en annan person hela tiden. Ja man fick vänta hur mycket som helst på hjälp... en snubbe gick i 9C och en gick i 9...och sådär. Vi jobbade ju med olika grejer. Olika svenskuppgifter och olika engelskuppgifter och SO, så han behövde ju hjälpa på olika håll.

6: Alltså jag ansåg väl att de hade tagit fel (i mellanstadiet). Jaha vad gör jag här? Jag förstår inte vad jag gör här...

... jag hade en speciallärare (i högstadiet) men, jag fick inte direkt stöd. Jag trodde att jag blev straffad för jag blev utplockad ur klassrummet. De (lärarna) bara (sa): (respondentens namn), du ska dit. Och, jag skämdes. Jag vet inte, jag har faktiskt förträngt jättemycket av (skolans namn) för jag ogillade den skolan.

Att inte vara den enda som får stöd

Några elever beskriver att det är kännat skönt att få vara tillsammans med andra elever som också får stöd utanför klassrummet. Genom detta trivs eleverna bättre med det exkluderande stödet. Denna gemenskap beskrivs vara mycket positiv.

1: Ibland kommer två pojkar jag är jättemycket tillsammans med. Och då blir de bla bla bla bla bla (massa prat) när inte hon (specialläraren) är i det rummet.

3: ... vissa från den andra klassen som jag hade lärt känna... var där uppe. Många ifrån min klass... man kände ju några i alla fall. Så man trivdes där.

4: Och nu så fick jag typ reda på att en annan tjej i min klass har dyslexi, och det är typ vi i hela årskursen som har det... men det känns ändå skönt att det finns någon som jag kan ha och prata med... på prov så får vi sitta i ett annat rum än de andra så vi kan fråga om vi inte förstår nånting på prov och sådär, och då så kan vi fråga nu liksom: Ska du gå hit eller ska du gå ner till den vanliga salen? ... Ja så det känns skönt att ha någon annan kompis.

”Borta bra men i klassrummet bäst”

Även om flera elever uttrycker att det är positivt att få stöd utanför klassen så finns också en önskan om att vara kvar i klassrummet. Det uttrycks en ambivalens mellan att vilja ha detta stöd och att inte behöva detta. En elev upplever att det fungerar bra i klassrummet och att han inte behöver mer stöd än andra elever. Detta gör att han slipper känna sig annorlunda. En annan respondent menar att det fungerar ganska bra att nu i gymnasiet vara i en vanlig klass och att inte längre få stöd i en mindre grupp.

1: ... allting är bra typ. Men ibland kan de bli lite tröttsamt. Ibland vill jag vara i klassrummet, men då får jag det och det är bra tycker jag.

Men nu börjar jag sitta, nu försöker jag sitta i klassrummet mer.

2: ... det är mycket bättre när man får hjälp i klassrummet, nej jag vet inte. Det är bara skönare att vara i klassrummet...

Det skulle nog inte spela så stor roll (om stödet ges i klassrummet eller utanför).

3: ... när vi gick från, jag tror det var... till sjuan, för jag gick upp till högstadiet och bytte lärare och sånt där, blev det mindre hjälp. Och då slutade jag med att gå upp till extralärarna. Så nu har det blivit mindre och mindre att jag får hjälp på det sättet. Nu är det så som att man kan säga att jag är en vanlig elev... alltså vanlig, då tänker jag mer sådär när alla andra satt på lektionen. Då gick jag upp på en annan lektion med några få elever där. Det är ju alltid så med vissa elever... speciella och sånt får gå hos någon annan eller någon annanstans.

4: Alltså jag kan säkert prata med min lärare (och fråga): Alltså kan ni inte fixa en sån där grupp? Jag skulle behöva lite mer hjälp... Men ändå så känns det som... om jag inte behöver det hela tiden liksom. Och då känns det ju onödigt att göra en grupp för hela terminen när jag kanske går fem gånger på den.

5: ... det brukar vara olika. Vissa är sjuka och ja, 15, 16 är vi (elever i klassen i gymnasiet)... det går hyfsat bra (att koncentrera sig i helklass).

Andra lösningar än att gå ifrån klassen

Ett par elever föreslår andra sätt för att få stöd än att gå ifrån de ordinarie lektionerna. De skulle gärna istället få/ ha fått lite extra stöd av lärarna efter lektionens slut. Det är studiens två kvinnliga deltagare som uttrycker detta förslag.

4: Då går jag hellre till en lärare sådär efter skolan ... så kan jag få hjälp då... än och sitta där (i en stödgrupp) med folk jag inte känner.

6: ... att läraren kanske tog sin tid efter klassen. (Läraren säger) -Ja (respondentens namn), vi sätter oss ner i fem minuter och går igenom vad vi har gjort. Och ser till att jag typ har fattat det.

Läraren: det viktigaste stödet

I intervjuerna framkommer att den viktigaste faktorn för att trivas och lära sig i skolan är läraren. Det framförs många både positiva och negativa exempel på upplevelser gällande lärarens förhållningssätt. En aspekt som är viktig är lärarens förmåga att lyssna på eleven. Utifrån detta kan lösningar anpassas till de behov som eleven för tillfället har, vilket kräver att läraren är flexibel. Även gällande hur läraren skapar sig en bild av eleven, till exempel utifrån konfliktsituationer, betonas betydelsen av att läraren lyssnar. En annan framträdande åsikt är att läraren bör ta sig tid både för att lyssna, fråga, förklara och för att skapa en god relation. Det framförs också att läraren måste ge eleverna tro på att de kan lyckas och därmed skapa motivation till att förbättra skolresultaten. Erfarenhet av det motsatta beskrivs utförligt av en respondent. Genom att läraren är engagerad och ger positiv feedback och uppmuntran kan motivation skapas. Exempel på negativ respektive positiv feedback framförs. Att läraren ska anpassa kraven anpassas beskrivs också, eftersom höga krav leder till mindre motivation. Att läraren är förberedd inför lektionen och kan leda klassen och även skapa lugn och ro, är andra åsikter som framförs.

Ledning och engagemang

6: Först och främst alltså en ledare (ska läraren vara). Engagerad.

Vara förberedd

3: Veta exakt vad de (lärarna) ska göra när de kommer dit. Ganska strikt och sådär fast ändå rolig och intressant och lyssna på, och man ska lära sig någonting när man kommer dit.

Fråga eleven och lyssna på eleven

2: Ja lyssna på eleven. Vad han har och säga (är viktigast).

3: Det är att lärarna blir mer hjälpsamma... lyssna mer på eleverna. Måste se deras synvinkel och sånt, än och tro. Det finns ju många lärare som har uppfattat en elev på visst sätt. Sen varje gång det händer nånting så lyssnar den inte på eleven, utan så här har den uppfattat den här personen. Då är det så.

Ja det kan vara om det är konflikt. Det kan hända många saker och då, får oftast nån skulden ... jag säger inte att det är så att eleverna som får skulden är änglar. Men några gånger så är det ju inte de heller. Men de kanske får skiten för det. Det tycker jag. Lärarna måste verkligen lyssna på vad man har och säga och sånt.

5: Det är bättre att en lärare frågar om man vill ha det (muntligt prov).

6: För det kände jag ibland, att jag bara: Oj hjälp! För jag är ganska blyg, så det var ju inte så att jag räckte upp handen (och sa till läraren): - Nej jag fattar inte, ta om det där liksom.

... en god lyssnare (bör läraren vara).

Feedback och uppmuntran

1: Ja de (lärarna) går alltid till mig och säger vissa saker så jag blir uppmuntrad ... jag börjar arbeta då.

3: Feedback i sig, alltså för mig är om jag har gjort nånting fel, säger man det på ett bra sätt och inte hackar ner på en såhär: - Ja varför har du stavat så här det är ju helt fel (negativ feedback). Så kan man ju inte säga... - Läs den här meningen igen... kan du se nånting fel (positiv feedback)? Så får jag tänka igenom och verkligen se. Ja, har jag nånting fel här? Det tycker jag är ett bra sätt och göra feedback på... man måste ju vara positiv när man lär ut och ge feedback på ett bra sätt tycker jag.

4: Hjälpsam (ska läraren vara), att hon hjälper mycket och uppskattande liksom. Att ja det är inte bara dåligt liksom. Alltså det är bra att, om jag skulle skriva en text till

exempel bara: - Men det är en bra text men det är... stavfel men du har skrivit en bra text liksom.

5: ... jag hade ju ett tag i sjuan hade jag en lärare som var assnäll och han peppade mig och sånt. Och sen så kom våran lärare tillbaka och läraren (den första) hade sagt att jag inte behövde göra ett visst prov, och sen när hon kom tillbaka så fick jag de där proven ändå. Som jag skulle göra tydligen. Ja du vet. Och då tappade jag allt för han peppade mig sådär jättemycket innan och ja så, sen.

... (respondenten önskar) nån som peppar på en också, så man orkar gå till skolan. För det är ganska jobbigt att gå till skolan när man har sånt här...

Ge förväntningar på att kunna lyckas

3: Det finns ju en lärare som... tycker att vi är jättebra elever, allt sånt, jättebra klass. - Men ha inte för höga förväntningar (säger läraren)... för ni ligger inte så långt. Ni ligger inte långt i boken. Och då tänker jag: Det är ju på grund av henne vi inte ligger så långt i boken. Varför ska vi då få ett sämre betyg då ... jag vet inte hur höga betyg hon har satt nu. Jag har inte fått veta det än vilket betyg jag har där, men hon sa att hon tycker att det är en jättebra klass och allt sånt där. Vi kan jättemycket och vi får skitmycket beröm. Sen så kommer hon med en kommentar. En lärare ska ju inte säga så: - Ja förvänta er inte att ni ska få ett högt betyg ... om jag får ett G så kan hon säga varför jag får ett G. Inte sänka mig och säga: - Ja du ska inte förvänta dig att du får VG... det är ju negativt då. Det är ju inte bra. För då vill man ju inte, för då tänker man att om jag inte nu kan få ett högt betyg varför ska jag då försöka då?

Förklara

1: ... hon förklarar bara jättebra (specialläraren).

... ibland kanske min mattelärare eller någon bara kommer fram och förklarar på annat sätt också.

... han ritar *och* skriver (exempel på ett bra sätt att förklara).

Inte för höga krav

4: ... utan det är väl mer att vi vet att du har dyslexi (säger lärarna). Det är väl att inte lägga upp alltför stora krav på sig själv... såna saker.

... vi lägger ju upp mål för förra terminen och för året som vi går ut. Då får man ju ta hänsyn till att, ja men jag har ju dyslexi, så jag kanske inte hinner med 14 steg det här året. Jag kanske hinner med 10 då eller nånting sånt liksom.

5: ... jag tycker att de (lärarna) ska anpassa sig efter eleverna också lite, och kanske inte ge svåraste uppgifterna till de som har lite svårare.

Jag tycker att man ska anpassa efter den nivå man ligger på och inte lägga på svårare än man kan. Då blir det ju ännu jobbigare. Så man inte tappar motivationen att gå till skolan.

Jag gör så gott jag kan. Mer kan man ju inte göra.

Skapa lugn och ro

1: De (elever i klassen) pratar på lektionerna (vilket är störande)... och nu har de nästan börjat och vara jättetysta... Nu är inte jag lika stressad längre.

2: Det ska mest vara att det är lugn och ro...(i klassrummet).

Ta sig tid och finnas till hands

4: ... inget hetsande liksom lugn och sansad och så där (ska läraren vara).

... man ska inte behöva leta i hela skolan för att hitta en lärare. Man ska hitta de lättare. Så antingen är ni där eller så är ni där liksom.

5: Juste (ska läraren vara)... hjälpa en hela tiden. Fast det är ju ganska svårt, men det skulle vara skönt att ha nån till hands hela tiden. Som kunde hjälpa en och sitta med och hjälpa till... vara stöd, rätta en. Ja sånt där. Jag tror man klarar sig längre bättre om man skulle ha så. Hade man nån bredvid sig som hjälpte en hela tiden så skulle man lära sig och bli bättre.

6: ... de har verkligen tagit sig tid och, alltså de lärare som jag kommer ihåg som jag verkligen har tyckt om har ju varit inte som, jo som förebilder. Man såg upp till dem.

... den läraren som tar sig tid och energi och har nånting med ämnet att göra att: - Ja (läraren säger respondentens namn), så här ligger du till. Nu går vi igenom. Har du förstått det här? Känner du att du kommer klara det här själv eller hur skulle du vilja lösa det här problemet?

Flexibla lösningar

1: ... (det var) lite skönt i fyran ibland. Då fick jag gå till min gamla lärare (i lågstadiet) och arbeta där och hjälpa henne ibland. Så jag behövde inte alltid vara med klassen.

Förut gillade jag det inte (bild och form). Men nu har jag ju bästa bildläraren... han förklarar bra och så måste jag inte alltid göra samma sak (som de andra i klassen). Och nu håller jag på med ett arbete som kan typ ta fram till jullovet... och de ska vara julklapp till min storebror... som vi har laddat ner från nätet en bild som jag håller på med.

... jag har gjort typ som ett korsord som (lärarens namn) är med på att hela skolan ska få.

Jag får sitta i hennes arbetsrum ibland eller så får jag sitta i klassrummet. Vi har alltid datorer... ibland kan ja ha en kompis med, ibland två. Jag har två bästa kompisar.

Ibland får jag så här raster, så här korta. Hon (specialläraren) har så där datorer med program och så där. Då har hon gjort så alla får använda de.

3: Om det verkligen är en riktigt spännande bok så vill jag ju kanske läsa. Och det är hur jag mår också. Ibland vill jag läsa och ibland vill jag lyssna och ibland är det att jag gör både och.

Ha en god relation

1: ... vi pratar ganska mycket (respondenten och läraren).

... ibland så kommer jag ibland och knackar på (hos en lärare) och säger att det (dataspelet) är bra och det är bra och bla bla bla bla. Och då kan vi sitta sådär i typ, egentligen så skulle vi kunna sitta flera timmar.

Synen på att ha diagnosen dyslexi

Fyra av respondenterna har diagnosen dyslexi. Det upplevs ofta positivt att ha fått diagnosen, men samtidigt framförs åsikten att det kan vara svårt att ta till sig denna information. Diagnosen ger förklaringar till svårigheter men den innebär även att respondenterna blir kategoriserade. Det beskrivs också att det egentligen inte är någon speciell skillnad på de som har eller inte har diagnosen, och att det finns olika grader av dyslexi.

1: Jättebra (kändes det att få diagnosen dyslexi).

3: ... jag tycker inte att jag behöver så mycket mer hjälp än alla andra. För jag har inte så extrem dyslexi som många andra kan ha.

4: ... det var ett år sen (som responderten fick en dyslexidiagnos)... Ja men de (logopeden med flera) sa det att det var ganska skönt att jag fick reda på det ganska

sent, för om jag hade fått reda på det tidigare så skulle jag kunnat få göra om det. För det kan typ ha gått bort eller nånting.

I början var det lite jobbigt tycker jag för då kändes det som jaha de som har dyslexi är typ dumma i huvudet, alltså så. Men nu tycker jag inte att det är så här. Jag är ju som alla andra liksom.

6: ... ja men grejen är ju det att det är ju så himla svårt för jag har liksom aldrig, okej jag har ju aldrig velat dela in mig i ett fack. Man vill ju inte vara sådär fördomsfull och dela in andra i fack... men det är inte så farligt. Det är rätt vanligt (skratt) ja men det är bara att det måste sjunka i en liksom... det känns jättebra. Då får jag svar på många av mina frågor ...

Diskussion

Metoddiskussion

Syftet med studien var att få kunskap om hur ungdomar som fått stöd i läsning och skrivning i skolan upplever/ har upplevt detta. Svagheter och styrkor gällande studiens resultat diskuteras nedan.

Yttre påverkan av deltagarna

Under intervjuerna har eleverna fått möjlighet att fritt beskriva sina skolupplevelser. I kunskapsöversikten av Gustavsson et al. (2010) beskrivs hur elever dock kan ha svårt att uttrycka besvikelse över sin skolsituation när de fortfarande är kvar i skolan och istället anpassar sig till skolans verksamhet. Eleverna i denna studie visade sig också vara mer negativt inställda till tidigare skolsituationer, till exempel skolor eller stadier, som de hade lämnat. Det fanns dock även positiva beskrivningar av tidigare perioder i skolan hos samma elever, vilket tyder på att utsagorna var nyanserade och övertänkta. Möjligheten för eleverna att fritt kunna vara kritiska till tidigare perioder i skolan kan även ha bidragit till att göra svaren mer tillförlitliga. Deltagarna fick dessutom själva bestämma plats för intervjun. Genom detta förfarande kunde eleverna välja en miljö som kändes trygg, och den gav även ökad möjlighet till anonymitet.

Urval

Deltagarna är strategiskt utvalda genom sin erfarenhet av stöd i läsning och skrivning. Som beskrivits i metoddelen var det dock svårt att finna deltagare till studien. En anledning till detta kan vara att ämnet är känsligt för elever att tala om. Många gånger kan det handla om upplevelser som har påverkat ungdomarna negativt gällande sin självbild och sin attityd till

skolan. Det föreligger därför en möjlighet att de elever som ville delta i studien hade en positivare inställning till skolan, jämfört med dem som blev tillfrågade men inte deltagit.

Elevernas anonymitet har beaktats som en viktig etisk aspekt i studien. Det ledde samtidigt till att forskaren inte inledningsvis kunde ta personlig kontakt med eleven/vårdnadshavare, gällande information om studien och förfrågan om deltagande i intervjun. Vid ett personligt möte skulle eleven och vårdnadshavaren kunna skapa sig en bild av intervjuaren samt kunna ställa direkta frågor gällande studien. På så sätt skulle det kunna underlätta för forskaren att väcka intresse för ett deltagande. Samtidigt bedöms principen om respekten för elevernas integritet och anonymitet att allttjämt väga tyngre i en undersökning med detta upplägg. I syfte att skapa intresse och förtroende för forskaren, utan att bryta mot anonymitetsprincipen, hade en möjlig väg varit att informera alla elever på skolan om undersökningen, till exempel genom ett kort besök i alla klasser.

En annan aspekt gällande svårigheterna vid förfrågningar om deltagande kan vara att lärare på skolan har många obligatoriska arbetsuppgifter, och därför kan ha svårt att hinna med det ytterligare åläggandet som det innebär att ta kontakt med elever och deras vårdnadshavare. Dessutom kan det eventuellt vara ett känsligt ämne även för läraren eftersom han/hon kan riskera att få negativa omdömen från en elev, även om skolornas och lärarnas namn inte är tillgängliga i rapporten. Det skulle därför eventuellt kunna öka lärarnas motivation att engagera sig om forskaren hade haft en personlig kontakt med lärarna i skolan för att beskriva studiens syfte. Ytterligare en aspekt gällande svårigheten att finna deltagare kan möjligen kopplas till en mindre positiv attityd gentemot forskningen som sådan. Bland några av de vårdnadshavare som valde att delta uttrycktes uppfattningen om att det är viktigt att delta i forskning av detta slag, för att öka kunskaper om elevernas erfarenheter och därmed uttrycktes även en positiv tro på forskningens möjligheter att presentera värdefull kunskap.

Studiens intervjusvar har ibland varit mycket detaljerade och även komplexa. Att få rika och komplexa svar är viktigt för att kunna genomföra en tematisk analys med god kvalitet (Braun & Clarke, 2006). Eftersom urvalet av elever är ungdomar mellan 12 och 20 år, skulle det kunna antas att svaren ibland skulle ha skilt sig om yngre elever deltagit. Några ungdomar i studien uppgav att de hade svårt att minnas sin lågstadietid. Detta kan dels bero på att denna tid var besvärlig och att de därför inte vill ta upp den, dels att det är lättare att minnas det som sker nu eller som har skett relativt nyligen.

En annan faktor som kan ha påverkat elevernas upplevelser och önsknings gällande skolans stöd, är det faktum att betygen blir aktuella i högstadiet. Betydelsen av betygen kan göra att behovet av stöd därför mer kopplas ihop till ordinarie skoluppgifter och kommande prov, än till mer allmänna övningar och kunskaper. Detta kan ha inverkat på svaren, i det avseende att de skulle ha blivit annorlunda för yngre elever. Exempelvis skulle elevernas användning av olika läsinlärningsmetoder troligen ha aktualiserats om eleverna gått i lågstadiet. De äldre eleverna berörde inte alls detta område. Med detta menas inte att de upplevelser som beskrivits gällande tidiga skolupplevelser är irrelevanta. Tvärtom speglar de viktiga

upplevelser som fortfarande finns kvar i elevernas minnen. Resultatet bör dock ses i ljuset av deltagarnas ålder.

I resultatet kan det även utläsas en mer kritisk attityd till skolan från de två äldsta eleverna. Det kan bero på det som tidigare berörts gällande elevers ovilja att kritisera den skolverksamhet som de fortfarande deltar i. Det kan även vara så att skolorna under senare år kan ha förbättrat sina stödinsatser, vilket bidrar till att undersökningens yngre elever upplever stödet mer positivt.

Etiska aspekter

Etiska krav är speciellt viktiga att beakta då barn och ungdomar deltar (Langemar, 2008). I studien har anonymiteten beaktats genom att elevernas identiteter inte visats för forskaren förrän ett deltagande godkänns av elev och vårdnadshavare. De har även fått information om de etiska regler som ingår i informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002) beskrivet i ett missivbrev. Deltagarna har själva valt plats för intervju och har även fått läsa rapporten. Detta för att ha möjlighet diskutera och/eller ändra sina utsagor eller tolkningar gällande dessa.

I intervjuerna har forskaren frågat ungdomarna om deras skolupplevelser vilket gjort att olika svårigheter och besvikelser har beskrivits. Forskaren har dock uppfattat det som att flera elever ansett att det varit skönt att få uttrycka sig kritiskt, inför en aktivt lyssnande person som betraktar deras åsikter som viktiga. Stämningen under samtliga intervjuer har i huvudsak varit harmonisk. Intervjuaren har även gett eleverna möjlighet att lyfta fram positiva aspekter av skolan, till exempel gällande praktiska skolämnen, där flera elever beskriver att de når framgång. Deltagarna har också fått fundera kring hur de lär sig bäst och vilka strategier som kan fungera i skolarbetet gällande läsning och skrivning. Genom att deltagarna uppmuntrats att beskriva detta har de fått en möjlighet att fortsätta med reflektioner kring sitt lärande. Ungdomarna har också kunnat skapa sig en tydligare bild av det stöd som de själva föredrar. Förhoppningsvis kan denna insikt även leda till att eleverna lättare kan uttrycka sin vilja gällande sitt stöd i skolan, eller i framtida lärandesituationer som innefattar läsning och/eller skrivning.

Forskarens trovärdighet

I denna studie har forskaren lärarbakgrund vilket gör att tolkningar utifrån ett pedagogiskt perspektiv ligger nära till hands. Samtidigt är studiens syfte på längre sikt att öka kunskapen hos lärare/speciallärare gällande stödinsatser till elever, vilket gör ett pedagogiskt perspektiv passande. Studien innehåll presenteras dock även utifrån sociala, psykologiska och medicinska aspekter vilka heller inte kan frikopplas från pedagogikämnet.

Det föreligger också en risk att forskarens personliga tolkningar påverkar studiens slutsatser. Genom att ha ett rikligt material att utgå ifrån kan dock denna risk minskas. För att få djupgående och uttömmande svar av deltagarna har forskaren under intervjun ställt följdfrågor och gjort omformuleringar av frågor. I analysarbetet har forskaren också reflekterat över hur resultatet kan presenteras sanningsenligt. Genom att till exempel stödja den tematiska

analysen med direkta citat från respondenterna har detta åstadkommit. Varje citat har även analyserats noggrant, både gällande *hur* det uttrycks och i *vilket sammanhang* det uttalas. Genom detta förfarande har sannolikheten för alternativa tolkningar minskats.

Giltighet

I denna studie har ibland motsägande upplevelser av stöd utanför klassrummet beskrivits. Detta tolkar jag inte som ett tecken på att intervjutekniken har brustit utan som en spegling av intervjumetodens styrka att få fram olika nyanser gällande ett fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den mångfacetterad beskrivning av dessa upplevelser kan då motsvara fenomenets komplexitet.

En annan aspekt att beakta handlar om respondenternas tillförlitlighet, framför allt när de berättar om händelser som inträffade flera år tidigare. När eleverna berättade om händelser från lågstadietiden så betyder det inte att dessa är mindre tillförlitliga än minnen som ligger närmare i tid. Torstenson-Ed (2007) beskriver i sin undersökning av tonåringars livsberättelser att de minnen som framträder är de som har varit meningsfulla, präglats av starka känslor i positiv eller negativ mening eller det som upprepats flera gånger. Hon tar också upp att barns berättelser kan vara mindre detaljrika än vuxnas. Samtidigt är de detaljer som beskrivs av barn ofta mycket exakta. Detta talar för att de upplevelser som beskrivs i denna intervjustudie har haft stor betydelse för deltagarna och att dessa minnen också är tillförlitliga gällande detaljer.

Resultaten av studien kan inte generaliseras, dock kan deltagarnas svar leda till att belysa elevernas upplevelser av stöd i skolan. Detta kan även beskrivas som att undersökningen har en god användbarhet, det vill säga att resultatet kan bidra med praktisk nytta. I denna undersökning finns många aspekter som praktiskt kan användas i skolan. Både resultatet gällande lärarens förhållningssätt och de didaktiska beskrivningar som framkommit kan vara användbara för att utveckla skolans undervisning.

Denna studie lyfter fram olika aspekter av elevernas upplevelser gällande skolan och det stöd de har erfarenhet av, vilket är dess syfte. Resultatet är strukturerat under olika rubriker och underrubriker som knyter an till varandra. Sammanfattningarna för respektive område illustreras med fylliga citat vilket gör studien mer genomskinlig eftersom läsaren då får möjlighet att jämföra sina egna tolkningar och slutsatser med forskarens.

För kommande liknande forskningsstudier kan vetskapen om svårigheterna att skapa intresse för deltagande vara viktig information. Om forskaren är förberedd på detta kan kontakt med aktuella skolor ske i ett så tidigt skede som möjligt. Då kan forskaren få tid till personliga möten med berörd skolpersonal, vilket förhoppningsvis leder till att de beskrivna svårigheterna minskas.

Resultatdiskussion

I studiens resultat framkom många intressanta erfarenheter och uppfattningar gällande skolans stöd. I detta avsnitt diskuteras dels studiens huvudresultat och hur dessa förslag skulle kunna tillämpas i skolan, dels samstämmighet och motsättningar i resultatet i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras essensen av resultaten.

Huvudresultat

Behovet av motivation för att trivas och lära i skolan

Motivationen beskrivs vara en viktig faktor för att ta sig an och klara av skoluppgifter som inbegriper läsning och/eller skrivning. För höga krav av lärarna upplevs som negativt för motivationen samtidigt som låga förväntningar leder till detsamma. Den allmänna inställningen till skolan har betydelse för motivationen. De elever som beskriver skolan i positiva ordalag är också de som uppger att de har ett gott stöd av lärarna. En mer kritisk inställning till skolan som helhet tenderar att sammanfalla med de som inte är/har varit lika nöjda med skolans stödinsatser. Exempel på ett stimulerande stöd kan vara att få uppmuntran och positiv feedback av lärarna. Det beskrivs också som viktigt att läraren finns till hands och kan ta sig tid då elever ber om hjälp i klassrummet och att de förklarar på ett lugnt sätt. Dessa beskrivningar av lärarkompetens beskrivs även i olika undersökningar vara viktiga för elevernas lärande (Myrberg, 2007; Taube, 2007; Westling Allodi, 2002). Flera av eleverna uppger att de har erfarenhet av sådana lärare, men det finns också många beskrivningar som visar motsatta erfarenheter.

När elever inte kan få ett adekvat stöd inom den ordinarie klassen är ett vanligt förfarande att eleverna får stöd i andra sammanhang, exempelvis hos en speciallärare (Heimdal Matsson & Roll-Pettersson, 2007). Detta visar sig även i denna studie där samtliga deltagare har någon erfarenhet av denna typ av stöd. Av eleverna är det flera som upplever/upplevde detta stöd som positivt. Utanför klassen finns möjlighet att få mer stöd av läraren och i en lugnare miljö än i det vanliga klassrummet. Ofta kan eleven få hjälp med de uppgifter som vållat problem i den ordinarie klassen. Att ibland få göra prov, muntligt eller skriftligt, i ett sådant sammanhang beskrivs också som positivt. Samtidigt upplevs det även som fördelaktigt att ha möjlighet till stöd inom den ordinarie klassen. Andra beskrivningar visar att stöd utanför det vanliga klassrummet inte heller utgör en garanti för att få den hjälp av läraren som behövs. Till exempel kan stödet ges i grupp, vilket ofta upplevs som positivt, samtidigt som det kan resultera i att läraren inte hinner med att hjälpa samtliga elever. Detta leder till att eleverna stor del av tiden väntar på att få hjälp, vilket gör lärandet ineffektivt. Detta bidrar i förlängningen till att motivationen blir lidande. Att inte få ett fullvärdigt stöd i klassrummet innebär således inte alltid till att det erbjudna exkluderande stödet ger adekvat hjälp, vilket också belyses i Heimdahl Matssons och Roll-Petterssons (2007) studie.

Trots att ett enskilt stöd beskrivs kunna vara till god hjälp så upplever eleverna det positivt att få stödet tillsammans med kamrater. Genom att det finns andra elever med liknande svårigheter så kan dessa känna gemenskap och stödja varandra. Att stödundervisningen

upplevs som roligare tillsammans med kamrater beskrivs också. Överhuvudtaget beskrivs det som viktigt att ha kamrater för att trivas i skolan.

Resultaten ovan leder till frågor som inbegriper hur lärarnas kompetens kan höjas, och inte minst, hur skolan kan organiseras för att öka förutsättningarna att ge eleverna ett adekvat stöd inom den ordinarie klassen. Om alla lärare hade kunskap gällande läs- och skrivsvårigheter skulle detta troligen påverka undervisningens utformning i alla teoretiska ämnen. Genom detta skulle elever kunna få ökade förutsättningar att tillgodogöra sig texters innehåll, vilket även skulle kunna leda till att deras studieresultat förbättras. Kunskapen om läs- och skrivinlärning finns ofta hos speciallärare och svensklärare i skolorna. Om dessa pedagoger diskuterar didaktiska aspekter med de övriga lärarna, kan kompetensen inom området öka. Samtidigt spelar även varje lärares personliga egenskaper roll för kompetensen (Björklund, Fredriksson, Gustavsson & Öckert, 2010). I denna studie beskrivs att läraren behöver kunna skapa en lugn atmosfär samt skapa goda relationer med eleverna, vilket kan ses som en kompetens som är svår att påverka utifrån. Genom att lärarna diskuterar frågor som exempelvis belyser hur läraren kan agera för att bidra till att skapa en humanistisk människosyn, aktualiseras och problematiseras denna fråga.

I Björklund, Gustavsson, Fredriksson och Öckerts (2010) sammanställning beskrivs hur mindre klasser och ökad lärarkompetens är gynnsamt särskilt för yngre elever, elever med invandrarbakgrund eller med svag socioekonomisk bakgrund. Om de resurser som nu läggs på den exkluderande specialundervisningen istället flyttades till undervisningen i de vanliga skolklasserna, skulle klassens storlek troligen kunna minskas och kompetensen finnas inom klassen. Genom att specialläraren ger stöd i den ordinarie klassen (gällande läs- och skrivinlärning) och genom att läraren och specialläraren kan dela klassen i mindre grupper, kan de ovan nämnda elevgruppernas lärande öka. Detta leder också till att inställningen till skolan bli mer positiv. Således bör också denna fråga lyftas för diskussion i skolan. Allan (2003) menar dock att åtgärder som gynnar inkluderingstanken kan mötas av motstånd, ofta av lärarna själva. Lärarnas invändningar speglas av åsikten att inkludering ses som något i praktiken ogenomförbart (Assarson, 2009). Assarson (2009) presenterar en framkomlig väg då hon beskriver inkluderingstanken som ett strävansmål (a.a.). Genom denna strävan får skolor möjlighet att utvecklas i relation med de skiftande verkligheter som de befinner sig i. Att också lyfta fram goda exempel från olika skolor, kan bidra till att motståndet minskas eftersom de positiva sidorna av inkludering då kan bli synliggjorda.

Didaktiska implikationer

Myrberg (2007) beskriver att personer med dyslexi är en heterogen grupp, och detta framkom även i denna undersökning. Flera skilda svårigheter gällande läsning och skrivning beskrevs av deltagarna. Åsikterna gällande olika sätt att få stöd var många, men trots, eller snarare tack vare denna mångfald framkom viktig didaktisk kunskap som presenteras nedan. Flera åtgärder som föreslås kan integreras i den vanliga pedagogiken i klassrummet. Detta gör att elever inte behöver betraktas som avvikande, men samtidigt få det stöd som de behöver. Det är då av stor vikt att bland annat specialläraren driver och stödjer en sådan utveckling.

Alla deltagare har använt datorn i skolarbetet, även om tillgången varierar. Datorn nyttjas i huvudsak för skrivuppgifter. Användandet beskrivs bli lättare om samtliga elever har tillgång till dator, eftersom det kan upplevas besvärligt att vara den enda eleven som behöver plocka fram och starta upp datorn inför lektionen. Förutom de praktiska besvär som datorn för med sig, kan det antas att eleven även kan känna sig annorlunda på ett negativt sätt gentemot de övriga eleverna i klassen som inte får använda en dator. Att erbjuda samtliga elever tillgång till dator kan vara en åtgärd som ter sig giltig, både utifrån synpunkten att elever inte ska känna sig avvikande, och utifrån den aspekten att datorn kan utgöra ett pedagogiskt verktyg för alla elever. På det sättet förhindras även de stigmatiseringseffekter som kan uppkomma då elevers svårigheter lyfts fram, vilket Isaksson (2009) beskriver.

Vikten av att ha ett anpassat stavningsprogram på datorn framhålls av Föhrer och Magnusson (2003). I studien uppges att stavningsprogram är till hjälp samtidigt som program som tar mer hänsyn till sammanhanget önskas, både gällande svenska och engelska. För att kunna finna adekvata program behöver läraren/specialläraren undersöka och diskutera olika stavningsprogram för- och nackdelar med eleverna.

Den multisensoriska läsningen som beskrivs kunna bidra till en positiv läsutveckling (Høien & Lundberg, 2001) togs endast upp av en deltagare. Han ansåg att detta sätt att läsa kunde vara stimulerande vid vissa tillfällen, men inte att detta stöd skulle användas som regel. Hos ungdomarna fanns det inte heller någon större erfarenhet av att lyssna på inlästa texter och inställningen till detta var därför försiktigt positiv hos flera ungdomar. Det skulle vara önskvärt att eleverna fick större möjligheter att pröva hjälpmedel som exempelvis Daisyspelaren som har den funktionen att det enkelt går att förflytta sig mellan olika delar av texten. På detta sätt skulle kunskap om fördelar och nackdelar kunna synliggöras. Först då skulle eleverna kunna välja eller avvisa detta stöd. Detta betyder att i första hand specialläraren behöver ha kunskap om och tillgång till kompenserande hjälpmedel, för att sedan kunna erbjuda och instruera eleven hur det kan användas. Föhrer och Magnusson (2003) betonar att användning av de kompenserande hjälpmedlen ska bygga på elevernas egen vilja. Att eleverna önskar att ha möjligheten att välja stöd beroende på uppgift och humör, beskrivs av studiens deltagare.

Muntliga prov har alla elever i studien mer eller mindre erfarenhet av. Inställningen till detta stöd är positivt. Det kan vara lättare att uttrycka sig muntligt än att både behöva koncentrera sig på svarets innehåll och den tekniska delen av skrivandet. Dock framhålls att muntligt prov inte bör ske som regel, utan att det istället kan avgöras inför varje provtillfälle. Åsikten att denna form av prov med fördel kan passa att användas vid ett eventuellt omprov framförs också. Uppfattningen om de muntliga proven fungerar att genomföra i grupp eller inte, skiljer sig i åt studien. Hur utförandet av dessa prov ska ske behöver därför diskuteras med eleverna. Att genomföra provet, antingen skriftligt eller muntligt, hos en lärare/speciallärare utanför den ordinarie klassen ansågs av flera deltagare i studien som positivt. Det framkommer också att det bör vara lärarens ansvar att tillfråga eleven om hur varje prov ska genomföras, eftersom det kan upplevas som svårt för eleven att vara pådrivande. Resultatet implicerar att en del skolor behöver utarbeta rutiner för hur muntliga prov kan bli ett valfritt stöd för dessa elever.

Anteckningshjälp hade eleverna skilda erfarenheter av. Kontentan av svaren visade att det är bra om lärarna erbjuder färdiga stödanteckningar. Det beskrivs som svårt att skriva ned stödanteckningar samtidigt som läraren berättar om innehållet. Ibland föredrar elever att själva skriva eftersom de egna anteckningarna kan vara lättare att förstå. Om eleven väljer att skriva själv, underlättar det om läraren ser till att lägga in mindre pauser för detta. Svaren visar att anteckningsstöd kan ske på olika sätt och att rutiner för detta kan ske genom en fortgående dialog med eleverna.

I Westling Allodis (2002) studie av barns skolberättelser var läroboken det som karaktäriserade hur barn upplevde att de tillägnade sig läroplanen i skolämnen. I denna studie beskrivs på liknande sätt hur läroboken utgör ett stöd genom att huvuddelen av ämnets innehåll går att finna där. Det betyder att eleven genom läroboken kan gå igenom ämnets innehåll både i skolan och hemma, och att den på detta sätt konkretiserar det som har gjorts och det som ska göras. Dock beskrivs hur andra former av lärande, som till exempel att läraren berättar och skriver ned sammanfattande punkter och ritar/visar förklarande bilder, kan leda till förståelse för innehållet. Detta resultat innebär att det kan vara lämpligt att låta eleverna få en egen lärobok i respektive ämne. Vid val av bok bör dock innehållet och hur det presenteras noga beaktas. Dessutom kan läraren samtala med eleverna om hur boken är uppbyggd samt öka deras kunskap om hur information kan värderas och sökas ur andra källor. Läroboken behöver således inte styra undervisningen utan istället utgöra ett stöd för lärandet. Att läraren förklarar och underlättar för lärandet på andra sätt, betonas också vara viktigt.

Vidare beskrivs i studiens resultat vikten av att få läsa texter som är intressanta. Även om inställningen till läsning i flera fall var negativ, kunde en markant skillnad märkas om samma elev beskrev en bok som hade ett spännande innehåll. Att texternas innehåll är intressant och att även svårighetsgraden är anpassad, beskrivs inom läsforskningen vara viktigt för att ge motivation till läsning (Myrberg, 2007; Pressley et al., 2005; Taube, 2007; Torgesen et al., 2001). Genom att följa det som Johannesson (2001) förordar vara det primära i läsinläringen, nämligen att skapa meningsfulla lässituationer som ökar elevernas motivation, kan en negativ inställning vändas. Gällande motivation till läsning beskrivs också hur pojkar med utlandsfödda föräldrar och låg socioekonomisk bakgrund och som har en låg motivation till skolarbete, ofta har en svag läsutveckling (Linnakylä, Malin & Taube, 2004). I denna studie beskriver en kvinnlig deltagare att hon varken ser sig som en nuvarande eller en potentiell läsare av böcker. Att lärarna finner passande texter till dessa elever är således mycket viktigt (Linnakylä, Malin & Taube, 2004). Det gäller då för specialläraren att ha kunskap om barn- och ungdomslitteratur och hålla sig ajour gällande nyutkomna böcker. Det kan exempelvis ske genom kontakt med bibliotekarier och genom att samtala med elever och andra lärare om vilka böcker som anses intressanta. Utifrån dessa rekommendationer kan specialläraren förhoppningsvis finna de ”didaktiska guldkorn” som får elever att tycka det är meningsfullt att läsa. Om bokens text är för avancerad att avkoda, kan eleven få den som talbok istället, vilket har beskrivits tidigare. Att läraren även har en flexibel hållning till hur undervisningen kan utformas, till exempel genom att vid behov börja med att utgå från serie- och veckotidningar, gör att fler elever får chans att inspireras till läsning.

Om undvikande lässtrategier som Eriksson Gustavsson (2007) tagit upp ska kunna brytas, är även undervisning i olika läsförståelsestrategier gynnsamt. Att få lära sig dessa olika sätt att angripa texten på är dock inget som de intervjuade eleverna tagit upp. Det kan naturligtvis bero på att de inte är medvetna om och därmed inte kan urskilja och benämna denna undervisning. Dock kan det antas att om eleverna fått dessa strategier ordentligt förklarade för sig, skulle de troligen även skulle kunna sätta ord på denna typ av läsinläring. Denna hypotes leder till slutsatserna att lärare dels behöver få mer kunskap om olika läsförståelsestrategier och hur dessa kan läras ut, dels att den metakognitiva kunskapen som innebär att eleven kan styra sitt eget lärande inte prioriteras. Speciellt för de elever som har läs- och skrivsvårigheter är det mycket viktigt att olika lässtrategier blir tydliga. Genom att på detta sätt tillägna sig metakognitiv kunskap, ökar möjligheten för eleven att få kontroll över sitt eget lärande (Block, Gambrell & Pressley; 2002; Eriksson Gustavsson, 2007; Johansson, 2001).

Elevernas vilja att påverka sin egen situation

Eleverna beskriver hur de själva vill kunna välja det stöd som behövs i olika situationer. Ibland upplever de att det är skönt och givande att få stöd utanför klassrummet, medan de andra gånger föredrar att vara kvar i klassrummet. Även om klassrumsstödet skulle stärkas och möjligheterna då skulle öka för dessa elever att kunna få sin undervisning inom sin ordinarie klass, kan ändå stöd utanför klassen ibland behövas som ett alternativ. Många gånger jämför sig eleverna med varandra och det kan vara känsligt för en elev att visa sina svårigheter inför klasskamraterna (Taube, 2007). Det kan även kännas skönt för eleven att få ha en lärare för sig själv. Avskildheten kan underlätta för eleven att koncentrera sig, till exempel vid provsituationer, uppges det i denna studie. Det beskrivs också att det ibland kan räcka med att få möjlighet att arbeta i ett mindre rum i anslutning till klassrummet, för att lättare kunna koncentrera sig. En annan "lösning", som studiens båda flickor presenterar, är att extra stöd skulle kunna ges av läraren under en liten stund efter lektionen. Genom att på detta sätt få egen tid med läraren kan olika aktuella frågor gällande skoluppgifter tas upp på ett lugnt men effektivt sätt. Ofta har troligen både elev och lärare bråttom till nästa lektion, men med planering och god vilja kan säkert tider för sådana möten gå att finna. Detta visar att eleverna själva kan ge förslag till konstruktiva lösningar för hur stödet kan ges. Att just flickorna kom med detta förslag kan naturligtvis vara en slump. Det kan även tyda på en förmåga att se hur social interaktion, med i detta fall läraren, kan lösa svårigheter i skolarbetet. Även den aspekten att flickorna ingick bland studiens äldre elever (en gick i årskurs nio och en hade gått ut gymnasiet), kan ha bidragit till förmågan att formulera egna förslag. Oavsett tolkning visar detta att elever har förmåga att se nya lösningar gällande sitt stödbehov.

Ingesson (2007) såg i sin studie angående elever med dyslexi, att eleverna önskade att i skolan få tillfälle att utveckla sina färdigheter i aktiviteter som de hade lätt för. Även Bruce (2003) beskriver hur elevens styrkor bör lyftas fram. Ungdomarna i denna undersökning beskrev olika praktiska ämnen som roliga och enkla, men det var ingen som självmant poängterade färdigheter i dessa ämnen. Genom att även lyfta fram de praktiska ämnena och visa värdet i färdigheter som hör till dessa, kan vikten av att ha kunskaper i olika ämnen framträda. Det är

dock svårt att vända på en negativ självbild (Taube, 2007). Om elever vid behov skulle få extra tid utveckla sina talanger, och inte endast arbeta med sina svårigheter, så skulle en positiv självbild ha möjlighet att skapas inom *ett* område till att börja med. Detta kräver dock utrymme för flexibilitet i skolans organisation och att lärarna/speciallärarna inser värdet av att eleven också kan få ägna tid åt det som han/ hon är duktig på.

Det som i studien framhålls vara avgörande för att kunna få ett flexibelt stöd, är lärarens förmåga att lyssna på eleverna. I Palikara, Lindsay och Dockrells (2009) undersökning gällande skolupplevelser hos ungdomar med specifik språkstörning, menar författarna att det är viktigt att de vuxna inte bara lyssnar utan också agerar utifrån det som eleverna lyfter fram. En liknande slutsats framför Westling Allodi (2002) när hon beskriver att eleverna har kompetensen att framföra förbättringar av skolans verksamhet och att deras åsikter bör bemötas med respekt (a.a.). Om vi som agerar i skolans värld har för avsikt att följa FN:s konvention om barnets rättigheter (1989), så är det dessutom vår plikt att ge eleverna inflytande över frågor som rör dem själva. Därför behöver barn och ungdomars röster utgöra en viktig del av skolforskningen, vilket kan bana väg för nya insikter. Denna fråga kan med fördel även lyftas fram inom fortbildning som rör specialpedagogik.

Samstämmighet med tidigare forskning

Något som kan tyda på god validitet är om studiens resultat är samstämmiga med tidigare forskning. Resultatet i denna studie överensstämmer med tidigare forskning gällande flera övergripande aspekter. Westling Allodi (2002) beskriver att eleverna vill kunna påverka sitt lärande vilket även överensstämmer med denna undersökningens resultat. Eleverna i denna studie uttrycker hur de på olika sätt vill ha möjlighet att påverka både *var* stödet ska ges (i klassrummet eller utanför), *på vilket sätt* det ska ges (kompensatoriskt stöd, muntligt prov, lärarstöd) och *vilket innehåll* (matematikuppgifter, teoretiska prov) som ska ingå. Liknande utsagor från elever som har fått en dyslexidiagnos beskrivs i Heimdahl Mattsons och Roll Petterssons (2007) intervjustudie.

Lärarnas viktiga roll poängteras i Gustavssons et al. (2010) sammanställning av studier samt i Torstenson-Eds (2007) och Westling Allodis (2001) undersökningar. Eleverna beskriver lärarnas stora inverkan på deras motivation att lära vilket i sin tur avspeglas på deras trivsel i skolan. Torstenson-Ed (2007) lyfter fram slutsatsen att skolans sociala liv inte kan skiljas från lärandet. Denna slutsats kan även dras utifrån denna studie. De elever som trivs i skolan betonar att detta beror på lärarna och/eller kamraterna. Att det känns skönt att få stöd tillsammans med kamrater med liknande svårigheter beskrivs också i undersökningen. Att lärande i grupp är positivt uttrycks även i Cavanaughs, Kims, Vaughns och Wanzeks (2006) sammanställning av studier, där elever mellan fem och tolv år deltagit i läsinterventioner. Forskarna kunde utläsa viss positiv social utveckling när undervisningen skedde i grupp, men däremot inte när stödundervisningen bedrevs enskilt. Detta tyder på att den sociala utvecklingen gynnas av undervisning tillsammans med kamrater.

Westling Allodi (2002) lyfter fram att elever uttrycker ambivalens och motstridiga känslor inför att gå i en mindre undervisningsgrupp, och även Heimdahl Mattson och Roll Pettersson

(2007) presenterade i sin intervjuundersökning att eleverna i deras studie var ambivalenta till att få stöd utanför klassrummet. Detta fenomen kan även ses i denna studie där eleverna kunde vara positiva till att få stöd hos exempelvis en speciallärare, samtidigt som samma elever kunde uttrycka att de föredrog undervisning inom den vanliga klassen. Ett exkluderande stöd kan även upplevas som ett straff (Gustafssons et al. 2010) vilket en av respondenterna också beskrev i denna studie.

Motsättningar i samstämmighet

Motsättningar i samstämmigheten behöver inte innebära en sämre validitet men de bör diskuteras. Nedan diskuteras olika resultat gällande vilken period av skoltiden som påverkat elever med läs- och skrivsvårigheter mest negativt.

I flera studier (Ingesson, 2007; Stampoltzis och Polychronopoulou, 2009) uppgav deltagarna att deras självförtroende påverkades mest negativt under de första skolåren. Denna slutsats kunde inte dras utifrån denna undersökning. Några av ungdomarna har trivts bättre i låg- och mellanstadiet än i högstadiet. Utav de elever som upplevde högstadiet positivare än tidigare perioder var det snarare mellanstadiet som varit problematiskt. En elev uppgav dock att lågstadiet inneburit konflikter, men om detta berodde på negativa upplevelser av läsning och skrivning framgår dock inte. Möjliga anledningar till att lågstadiet inte berörs av eleverna i någon vidare bemärkelse har diskuterats ovan. Ytterligare en förklaring till att en del elever i denna studie upplever svårigheter högre upp i grundskolan, kan bero på att texterna i läroböckerna och skoluppgifterna blir mer komplicerade under de senare skolåren. Detta kan vara en bidragande orsak till misslyckanden gällande skolarbetet (Myrberg, 2007). En eftersläpning i läsningen under lågstadiet och mellanstadiet gör att elevens ordförråd blir mindre än för andra elever som ägnar mer tid för läsning. En sådan negativ utveckling kan eventuellt även hänvisas till en vänta-och-se-pedagogik som är så förödande för dessa elever (a.a.). Eleverna kan dessutom tidigt ha skapat undvikande strategier vilket gör att de döljer sina läs- och skrivsvårigheter (Eriksson Gustavsson, 2007). I denna studie beskrivs att läsningen undviks, även om motsatta utsagor också finns representerade. I vissa skolor kan eventuellt dessa elevers svårigheter passera mer eller mindre obemärkt under de första skolåren, medan det i de högre årskurserna inte längre ”fungerar” att undvika läsning och skrivning.

Essensen i resultatet

I denna undersökning har ungdomar delat med sig av sina upplevelser gällande skolans stöd i läsning och skrivning. I fenomenologisk forskning kan en strävan att finna essensen av hur ett fenomen upplevs utgöra ett primärt syfte. Detta sker genom att innebörden i elevernas utsagor blir beskrivna i en generell allmän nivå och att denna beskrivning ligger så nära den empiriska verkligheten som möjligt (Langemar, 2008). De ovan presenterade huvudresultaten har presenterats utifrån denna devis. Avsikten med stycket nedan är att avslutningsvis sammanfatta dessa resultat, och på så sätt ytterligare precisera essensen i elevernas upplevelser.

Resultaten visar att en viktig aspekt för att trivas i skolan är att ha kamrater. Vidare upplever ungdomarna skolans stöd som positivt eller negativt beroende på i vilken grad de själva har möjlighet att påverka när, var och hur stödet ska ges. Ju större möjlighet att bestämma över sin skolsituation, desto mer positivt upplevs stödet och vice versa. Vidare upplever deltagarna att det är viktigt att lärarna är kompetenta, där förmågan att lyssna anses vara avgörande. Läraren bör även vara flexibel gällande hur stödet kan utformas och ändras. Detta utgör en förutsättning för att stödet ska kunna anpassas på det sätt som eleverna önskar, vilket även påverkar elevens allmänna inställning till att gå i skolan. Eleverna upplever också skilda svårigheter i läsning och skrivning, medan samtliga beskriver att olika praktiska ämnen är lätta. Det beskrivna resultatet leder till slutsatsen att elevernas åsikter utgör en viktig utgångspunkt gällande hur stödinsatserna kan utformas. Det är därför viktigt att eleven i samtal får möjlighet att lägga fram sin syn på sitt lärande och hur det bäst kan stödjas. Genom att läraren/specielläraren, både i enlighet med olika styrdokument och med studiens resultat, lyssnar på eleverna och beaktar deras vilja kan elevernas sociala välmående och lärande utvecklas hand i hand.

Referenser

- Allan, J. (2003). *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Kluwer Academic Publishers. Elektronisk resurs. Stockholms universitet.
- Alvesson, M & Deetz, S.(2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Björklund, A., Fredriksson, P., Gustavsson, J-E. Öckert, B.(2010). *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?*. (IFAU rapport 2010: 13). Hämtad 2 januari 2010, från <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2010/r10-13-Den-svenska-utbildningspolitikens-arbetsmarknadseffekter-vad-sager-forskningen.pdf>
- Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M. (2002). "Introduction: Improving Comprehension Instruction: An Urgent Priority". I Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M.(Eds.), *Improving comprehension instruction, rethinking research, theory, and classroom practice* (sid.3-16). San Francisco: Jossey Bass.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Learning to Read. I C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *The science of Reading*. Malden.(sid.155-172). Blackwell publishing.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) .Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bruce, B. (2003). "Bokstavs barnen" och bokstäverna (sid. 253.274). I Bjar, L & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Cavanaugh, C.L., Kim, A., Vaughn, S & Wanzek, J. (2006). The Effects of Reading Interventions on Social Outcomes for Elementary Students with Reading Difficulties: a Synthesis. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 121-138.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann Education.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ecalte, J., Magnan, A., Bouchafa, H. & Gombert, J-E. (2009). Computer-based Training with Ortho Phonological Units in Dyslexic Children: New Investigations. *Dyslexia*, 15, 218-238.
- Ehri, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I C. Hulme & M. Snowling (Eds): *The science of Reading*. Malden (sid. 135-154). Blackwell publishing.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2007). Läs- och skrivstrategier. I Granström, K.,(red.). *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (sid. 207-230). Forskning i fokus, 33. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- FN:s konvention om Barnets Rättigheter. (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN's generalförsamling den 20 november 1989. Hämtad 27 december 2010, från <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/01/46/58/c7c982a0.pdf>

- Fischbein, S. (2007). Kognitiva och utvecklingspsykologiska perspektiv på barn i tidiga skolåldern. I *Mål för alla. Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår* (sid. 7-106). Stockholm: Skolverket.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Nedersøe, J., Olofsson, Å & Møller Sørensen, P. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3-16 Years of Age. *Dyslexia*, 11, 79-92
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompensatoriska hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, (25) 2, 63-69
- Gustafsson, J E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J.-E., Allodi M., Westling., Alin Åkerman., B., Eriksson., C., Eriksson, L. Fischbein., S., Granlund., M., Gustafsson., P. Ljungdahl., S., Ogden., T. & Persson., R.S. (2010). *School, Learning and Mental Health. A systematic review*. Hälsoutskottet, Kungliga Vetenskapsakademien. Hämtad 30 december 2010, från http://www.kva.se/Documents/Vetenskap_samhallet/Halsa/Utskottet/kunskapsöversikt2_halsa_eng_2010.pdf
- Heimdahl Mattson, E. & Roll-Pettersson, L. (2007). Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (3), 239–252.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2001). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingesson, S.G. (2007). Growing Up with Dyslexia. Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology Internationa*, 28(5), 574-591.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Publicerad doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Johanesson, A. (2001). *Lyckas med läsning: läs- och skrivinläring i Nya Zeeland (Reading for life):[svensk text: Agneta Johanesson Vasberg]*. Stockholm: Bonnier utbildning, Svenska.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem*. Publicerad avhandling. Linköpings universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande.
- Korczak, J. (1992). *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: HLS Förlag. (Originally published as *Jak Kochac Dziecko* [in Polish] 1918).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetodik i psykologi – att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Ewald, A & Garme, B. (red.). *Att läsa och skriva - Forskning och beprövad erfarenhet* (sid. 7-24). Stockholm: Liber.
- Linnakylä, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind Low Reading Literacy Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 231-249
- Lpo 94 (1994). Hämtad 10 november 2010, från www.utbildningsforvaltningen.se
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.

- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter :Konsensusprojektet*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté.
- O'Connor, R. E., White, A. & Swanson, L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional children*, 74 (1), 31-46.
- Palikara, O., Lindsay, G & Dockrell, J.E. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 56-78.
- Perfetti, C. A., Landl, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I C. Hulme & M. Snowling (Eds), *The science of Reading* (sid. 227-247). Malden. Blackwell publishing.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C.C., Morrow, L, Tracey, D., Baker, K. Brooks, G., Brooks, G Cronin, J., Nelson, E. &Woo, D (2001). A study of effective First-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58.
- Salamanca deklARATIONEN (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet. 2/2006.
- Siegel, Linda S. (2008). Morphological Awareness Skills of English Language Learners and Children with Dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 28, (1), 15-27.
- Skrtic, T.M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 149-155.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2005). Learning to Read with a Language Impairment. I C. Hulme & M. Snowling, (Eds), *The science of Reading* (sid. 397-412).Malden. Blackwell publishing.
- Stampoltzis, A & Polychronopoulou, S.(2009).Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, (3), 307–321.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare - en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB. Läromedel & utbildning.
- Taube, K.(2007). *Läsinlärning och självförtroende : psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm : Norstedts akademiska förlag.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities; immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 32(1), s. 33–58.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school. Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14, (1), 47-66.
- Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet: Elanders Gotlab.
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskning pågår – effektstudier*. Aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet.
- Westling Allodi, M. (2002). Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 181-205.
doi:10.1080/00313830220142191

Westling Allodi, M. (2007). "Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden". *European Journal of Education*, 42 (1), 133-146.

Westling, M. (2009). Delaktighet, socialt klimat och lärande i skolan. En intervention på organisationsnivå i skolans lärandemiljöer för en utveckling av skolans förmåga tillförändring och anpassning till elevernas behov. I *Forskning pågår – effektstudier. Aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet*. Vetenskapsrådet. s. 17-18. Hämtad 30 december 2010, från <http://www.vr.se/download/18.72e6b52e1211cd0bba8800012923/Forskning+p%C3%A5g%C3%A5r+-+effektstudier.pdf>

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wood, K. D. (2002). Differentiating Reading and Writing Lessons to Promote Content Learning. I Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M. *Improving comprehension instruction, rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Jossey Bass, 155-180.

Zambo, D. (2004).Using Qualitative Methods to Understand the Educational Experiences of Students with Dyslexia *The Qualitative Report*, 9 (1), 80-94.

Bilaga 1

Till elev och vårdnadshavare

Hej,

jag heter Jenny Ahlmark och studerar sista terminen till speciallärare på Stockholms universitet. Denna termin ska vi skriva ett examensarbete där en egen studie ingår. Syftet med den studie jag ska göra är att få kunskap om hur elever upplever det stöd de har fått i skolan gällande läs- och skrivsvårigheter. Jag vill därför intervjua elever på högstadiet som har erfarenhet av att få stöd i läsning och/eller skrivning. Genom denna undersökning hoppas jag att elevernas erfarenheter och åsikter blir mer synliga. Studien kommer att ingå som en liten del i ett projekt som redan pågår i en annan skola. Detta projekt syftar till att öka elevernas delaktighet och lärande.

Varje elev (deltagare) kommer att bli intervjuad en gång, som längst en timme. Plats för intervju bestäms tillsammans med varje elev. Det är helt frivilligt att delta i studien och eleven kan när som helst avbryta deltagandet. Den information som deltagarna uppger i intervjun kommer bara att användas inom forskningen. Deltagarna kommer i rapporten vara anonyma och risk för identifiering kommer att minimeras. Deltagarna får också läsa och godkänna rapporten innan den ges ut.

Läraren/rektorn/skolsköterskan ger denna information till elever som har erfarenhet av att få stöd i läsning och/eller skrivning. Dessa elever är då anonyma för mig. De första tre flickorna och de första tre pojkarna som svarar får delta i studien. Jag kontaktar dessa elever via telefon eller mail. Eftersom deltagarna bidrar med sin tid och sin värdefulla kunskap så får de varsin biobiljett.

Om ni/du har frågor så kontakta mig gärna!

Vänliga hälsningar

Jenny Ahlmark

Mobilnr: - mail: -

Om du vill delta i studien så ring eller skicka ett mail till mig. Påskriften talong tas med till intervjun. Jag kontaktar er så fort jag får ert svar. Svara gärna så fort som möjligt!

Vill du kontakta Stockholms universitet, docent Mara Westling Allodi (ansvarig för skolprojektet), så ring: - eller maila: -

Svar för att delta i studien

Jag ger mitt samtycke till att mitt barn får delta i studien:

Vårdnadshavare

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien:

Elev

Mitt telefonnummer:-----

Min mailadress:-----

Bilaga 2

Frågeguide

Intervjuaren inleder med att förklara syftet med intervjun och förklara kort hur en inspelning med diktafon fungerar. Inspelningen börjar sedan.

1. Hur tycker du att det är att gå i skolan?

Nu – tidigare.

2. Hur uppmärksammades det att du hade svårt med läsning och skrivning?

Familj, skola, lärare.

Vid dyslexi: Hur upplevdes diagnosen?

3. Vad upplever du är svårt med läsning och skrivning?

Förståelse, avkodning, skriva texter, stavning mm.

Roligt – tråkigt. Även i övriga skolämnen.

4. Vad går lätt?

Gällande skolämnen, läsning, skrivning.

5. Berätta om vilket stöd du har fått under din skoltid.

Följ upp om stöd som inte tagits upp, exempelvis:

I klassrummet: kompensering material som bok och band, dator, stavningsprogram mm. Ev. anpassning av uppgifter, extra stöd av läraren, muntliga prov, strategier för läsning, skrivstöd mm.

Utanför klassrummet: Liten grupp, enskild undervisning: intensivläsning, läs- skrivträning, strategier för läsning, skrivstöd, muntliga prov, samtal mm.

6. Hur upplever du det stöd som du har fått?

7. Hur tycker du att du lär dig bäst?

8. Vilket stöd skulle du ha velat få tidigare?

9. Vilket stöd skulle du vilja ha nu/ha fått tidigare?

10. Hur tycker du att en lärare ska vara?

Intervjuaren sammanfattar det viktigast som framkommit, och frågar om deltagaren tycker att det stämmer.

Intervjuaren frågar om deltagaren har något mer som hon/han vill säga, och låta det en stund för att hinna fundera på detta.

Avsluta av samtalet och inspelningen.

Fråga efter inspelningen hur deltagaren upplevt intervjun.

Intervjuaren skriver ned sina upplevelser av stämningen under intervjun.

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**