



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Man måste kämpa mer än alla andra”

Hur några elever i läs- och skrivsvårigheter upplever
sin skolsituation

Mari Ylenfors

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT11-IPS-01 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT11-IPS-01 SPP600
Nyckelord:	läs- och skrivsvårigheter, självbild, motivation

Studiens syfte var att synliggöra elevers erfarenheter av att vara i läs- och skrivsvårigheter och lyfta fram det som de upplevt genom åren i skolan, hur deras motivation och självbild påverkats och hur de hanterat sina svårigheter. Syftet preciseras i följande frågeställningar:

- Hur upplever elever i läs- och skrivsvårigheter sin skolsituation?
- Hur upplever eleverna att läs- och skrivsvårigheterna påverkat deras skolmotivation?
- Hur upplever eleverna att läs- och skrivsvårigheterna påverkat deras självkänsla?
- Hur har eleverna hanterat svårigheterna?
- Hur upplever eleverna att de blivit bemötta av pedagoger i skolan?
- Hur upplever eleverna att de fått hjälp i sina svårigheter?

Denna kvalitativa studie genomfördes utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Analys och tolkning vilar på en hermeneutisk grund där det insamlade materialet analyseras i en process som pendlar mellan helhet och del, teori och empiri, mellan då, nu och sedan för att få en djupare förståelse.

I studien användes halvstrukturerade livsvärldsintervjuer som Kvale (2009) menar är ett sätt att förstå teman i den intervjuades värld ur dennes eget perspektiv. Utgångspunkten vid intervjuerna var en intervjuguide som bestod av teman med olika frågor. Avsikten var att vara lyhörd och att lyssna in respondenterna för att kunna ställa följdfrågor som kunde bidra till en djupare förståelse.

Resultatet visar att samtliga elever upplever att det varit jobbigt och svårt att börja lära sig läsa och skriva och att dessa svårigheter på olika sätt och i olika grad fortsatt under deras skoltid. Flera av eleverna upplever också övergången mellan trean och fyran som en svårighet. De menar att läsförståelsen blir lidande när texter upplevs som alltför komplicerade. Även engelska, som på mellanstadiet mer och mer handlar om att läsa och skriva engelska, beskrivs av flera av eleverna som en svårighet när de börjar i fyran. Eleverna menar att all träning de lagt ner under skoloråren har gett resultat och att de utvecklat sin läs- och skrivförmåga i viss grad under senare tid. Några av eleverna beskriver en inre motivation som driver dem att vilja bli bättre och att lyckas med skolarbetet. Några känner en yttre motivation som grundar sig i att lyckas på prov, att få ett bra betyg eller att komma in på en viss gymnasielinje. Elevernas bild av sig själva i förhållande till den svårighet de upplever att de är i skiftar mellan eleverna. Några av dem har känt sig annorlunda på grund av sina svårigheter, medan andra aldrig känt sig annorlunda. En del har använt sig av olika strategier för att undvika det som varit svårt i skolan. Läraren upplevs också som en viktig källa till att skapa motivation och till att ge stöd. Samtliga elever menar att det är viktigt att bli bra bemött av lärare och att inte bli särbehandlad. Flera elever menar att de efterfrågat mer hjälp och stöd under sin skoltid, men att de inte fått gehör för sina önskemål.

Förord

Denna uppsats fokuserar på betydelsen av att ha en god läs- och skrivförmåga. Ämnet valdes för att jag, i egenskap av grundskollärare, sett hur viktigt det är för elever att känna att de behärskar denna konst. Jag låter Olof Lagercrantz (1985) beskriva läsandets underverk i en dikt.

Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstäver på det vita pappret från vänster till höger, åter och åter. Och varelsen, natur eller tankar, som en annan tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning. Det är ett underverk större än att ett sädeskorn ur faraonernas gravar förmåtts att gro. Och det sker var stund (s. 7).

Genom arbetet med denna studie har jag fått möjlighet att träffa elever i årskurs åtta och nio för en intervju. Jag vill rikta ett stort tack till de elever som varit villiga att delta i en sådan intervju och dela med sig av sina erfarenheter på ett öppet och ärligt sätt. Ett stort tack också till de specialpedagoger, speciallärare och lärare som förmedlat kontakterna med eleverna.

Ett särskilt tack vill jag rikta till min handledare Anders Hill som på ett konstruktivt, engagerande och humoristiskt sätt guidat mig genom detta projekt. Dina snabba svar på mail, kloka kommentarer på utkast och enkla, raka svar på frågor har inspirerat mig att gå vidare i processen som nu resulterat i denna produkt.

Innehållsförteckning

1. Inledning	2
1.1. Definition av begrepp	3
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	5
3.1. Styrdokumentet	5
3.2. Specialpedagogiska perspektiv	5
3.3. Lärande med fokus på läs- och skrivsvårigheter	7
3.4. Läs- och skrivutveckling	8
3.4.1 Läsutveckling	8
3.4.2 Skrivutveckling	10
3.5. Läs- och skrivsvårigheter	10
3.5.1 Lässvårigheter	10
3.5.2 Skrivsvårigheter	13
3.5.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter	13
3.6. Självbild kopplat till läs- och skrivsvårigheter	13
3.7. Motivation kopplat till läs- och skrivsvårigheter	15
3.8. Barns egna upplevelser av svårigheter i forskning	16
4. Metod och genomförande	17
4.1. Forskningsansats	17
4.2. Metodval	18
4.3. Urval	19
4.4. Genomförande	19
4.5. Analys och tolkning	20
4.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	20
4.6. Etik	21
5. Resultat	22
5.1. Elevernas upplevelse av läs- och skrivsvårigheterna	22
5.1.1 Sammanfattning	24
5.2. Elevernas uppfattning om sig själva	24
5.2.1 Sammanfattning	26
5.3. Elevernas upplevelse av hur andra uppfattade dem	26
5.3.1 Sammanfattning	28
5.4. Elevernas upplevelse av motivation i skolarbetet	28
5.4.1 Sammanfattning	30
5.5. Elevernas strategier för att klara skolarbetet	30
5.5.1 Sammanfattning	32
5.6. Elevernas strategier för att undvika det som var svårt	32
5.6.1 Sammanfattning	33
5.7. Elevernas upplevelse av bemötande och stöd av lärare	33
5.7.1 Sammanfattning	36
5.8. Elevernas upplevelse av föräldrars stöd	36

5.8.1 Sammanfattning	38
5.9 Elevernas tankar om vilken hjälp de önskar att de fått.....	38
5.9.1 Sammanfattning	38
6. Diskussion	38
6.1 Metodreflektion	38
6.2 Resultatdiskussion	39
6.2.1 Läsning.....	39
6.2.2 Lärarstöd	40
6.2.3 Elevernas syn på specialpedagogiskt stöd	41
6.2.4 Kompensatoriskt stöd	41
6.2.5 Läs- och skrivsvårigheters påverkan på elevens självbild.....	42
6.2.6 Motivationens betydelse	43
6.2.7 Klassrumsklimat	44
6.2.8 Försent insatt stöd	44
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	44
6.4 Fortsatt forskning.....	45
Referenslista.....	46
Bilaga Intervjuguide	
Bilaga Missivbrev	

1. Inledning

Dagens kunskapssamhälle bygger på att varje individ behärskar förmågan att kunna läsa och skriva. Att behärska den färdigheten är av stor betydelse både för den enskilda personen men också för samhället i stort. Det krävs att en individ kan tillgodogöra sig texter, dokument, tabeller och instruktioner. För en individ som inte har en god läs- och skrivförmåga kan det innebära stora svårigheter men också att individen utestängs från många möjligheter. En bristfällig läs- och skrivförmåga ökar risken för permanent arbetslöshet då arbete i dagens samhälle ofta kräver en utbildning som i sin tur kräver läsfärdigheter på en hög nivå.

Barn har olika förutsättningar att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Skolans uppgift och ansvar är dock tydligt - att stödja alla barns läs- och skrivutveckling. Läroplanen (Lgr 11) skriver i ett inledande kapitel: "Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt" (s.10).

Vidare framhålls i kursplanen för svenska (Lgr 11) att: "Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och
- söka information från olika källor och värdera dessa" (s.89-90).

Trots dessa intentioner i styrdokumentet upplever många elever varje dag hinder och svårigheter i mötet med skriven text. I en skrift från Vetenskapsrådet skriver Lundberg och Lundgren (2006) att senare tids forskning visar att den genomsnittliga prestationsnivån har försämrats när det gäller elevers läsförmåga. PISA-undersökningen 2009 (Skolverket 2010) visar att 15-åriga elevers läsförståelseförmåga har försämrats sedan förra undersökningen 2006. Wolff (2010), som nyligen slutfört en stor interventionsundersökning, som handlar om intensiv lästräning för barn som inte knäckt läskoden, menar att cirka fem procent av Sveriges skolbarn har svårt att komma igång med läs- och skrivinläring. Det är skolans ansvar att hjälpa och stötta dessa elever. I Lgr 11 ges riktlinjer för det ansvar de som arbetar i skolan har: "De som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd" (s.11).

Som grundskollärare har jag lärt känna många elever i läs- och skrivsvårigheter och sett de hinder och svårigheter som dessa elever ständigt möts av. Min erfarenhet är att detta också får konsekvenser för hur de ser på och uppfattar sig själva. Deras självbild påverkas av att inte klara det som många andra klarar. Motivationen för lärande är ytterligare en faktor som är viktig att beakta i inläringssituationer och hur den påverkas av denna typ av svårighet. Jag har också sett att elever i läs- och skrivsvårigheter som utvecklar en svag självbild och tappar motivationen för att läsa och skriva också börjar använda strategier som ytterligare försämrar deras möjligheter att utveckla sin läs- och skrivförmåga. För att kunna hjälpa och stötta de elever som brottas med läs- och skrivsvårigheter är en nyckel att försöka förstå elevernas egna erfarenheter och upplevelser av det som de upplever som svårigheter, hur deras motivation och självbild påverkats av skolsituationen och hur de hanterat de svårigheter de mött. Att lyssna på elevernas egna röster och tankar är ibland en bortglömd faktor som kan ha avgörande betydelse för om specialpedagogiken ska fungera och vara till hjälp för eleven. Att verkligen lyssna och försöka sätta sig in i hur elever i svårigheter upplever sin skolsituation

ger oss möjligheter och verktyg att hjälpa eleverna att övervinna de hinder som finns och hjälpa dem till en bättre måluppfyllelse. Ibland kan specialpedagogikens roll bli ett knippe färdiga åtgärder som sätts in som stöd utan att lyssna in eleven själv och dennes syn på vad som känns relevant. Denna studie handlar om att lyssna till elevernas egna röster och på det sättet få kunskap om och förståelse för hur skolan kan möta elever i läs- och skrivsvårigheter på ett bättre och effektivare sätt.

1.1. Definition av begrepp

Läs- och skrivsvårigheter används i studien som ett begrepp om svårigheter med att kunna läsa och skriva där orsakerna kan vara flera. En specifik form av läs- och skrivsvårigheter är dyslexi. Eftersom de flesta elever i studien inte har diagnosen dyslexi används begreppet läs- och skrivsvårigheter, då detta är ett begrepp som stämmer in på alla deltagande elever.

Ett annat centralt begrepp i studien är självbild. Taube (2007b) menar att ”En individs självbegrepp ses som en organiserad konstellation av individens inbördes relaterade, värderande tolkningar av olika aspekter av sitt eget jag och av jaget i relation till omgivningen” (s. 21). Denna definition grundar sig i en fenomenologisk syn som menar att det är individens tolkning av världen som är utgångspunkten, inte verkligheten i sig. Hur en individ tolkar verkligheten beror på individens tidigare erfarenheter, attityder, mål och självbild. Taube menar vidare att det finns olika termer för självbegreppet och att ett av dem är självbild.

Motivation är ytterligare ett begrepp som används i studien. Denna studie definierar begreppet så som Giota (2001) lyfter upp det i sitt arbete. Motivation är då ett mångfacetterat begrepp som innehåller personens egna uppfattningar om sin kompetens, känslor, attityder och mål. Vidare, menar Giota, att motivationen ingår i och påverkas av ett sammanhang och utvecklas i en relation mellan individen och miljön.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplevt sin skolsituation, hur deras motivation och självbild påverkats och hur de hanterat sina svårigheter. Syftet preciseras i följande frågeställningar:

- Hur upplever elever i läs- och skrivsvårigheter sin skolsituation?
- Hur upplever eleverna att läs- och skrivsvårigheterna påverkat deras skolmotivation?
- Hur upplever eleverna att läs- och skrivsvårigheterna påverkat deras självkänsla?
- Hur har eleverna hanterat svårigheterna?
- Hur upplever eleverna att de blivit bemötta av pedagoger i skolan?
- Hur upplever eleverna att de fått hjälp i sina svårigheter?

3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Litteraturgenomgången belyser de aspekter som studiens syfte grundar sig i. Utgångspunkten för skolans arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter är de styrdokument som skolan har att förhålla sig till. En kort genomgång av dessa inleder därför litteraturgenomgången. Sedan följer en genomgång av specialpedagogiska perspektiv och av kunskapsläget inom den specialpedagogiska forskningen. Därefter följer en kort presentation om forskningens syn på lärande, därefter fokuseras läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. Senare delen av litteraturgenomgången behandlar forskning kring självuppfattning och motivation.

3.1. Styrdokumentet

Skolans uppdrag när det gäller elever i behov av särskilt stöd skrivs fram i officiella dokument som skollag, författningar och läroplan. Den policy för specialpedagogiken som är rådande i svensk skola grundar sig i internationella överenskommelser som FN:s barnkonvention och Salamancadeklaration (2006). Ahlberg (2009) menar att dessa överenskommelser speglar ”specialpedagogikens ideologiska ansikte” (s. 18).

Skollagen (2011) skriver i de inledande bestämmelserna:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (§ 4).

I paragraf 10 säger man vidare att särskilt stöd ska ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven som ställs i skolan.

Läroplanen (Lgr 11) är tydlig när det gäller skolans ansvar för elevers kunskaper i läsning och skrivning. I de inledande kapitlen beskrivs skolans ansvar för att varje elev, efter att ha genomgått grundskolan, kan använda svenska språket på ett rikt och nyanserat sätt. Det tydliggörs också ett ansvar hos alla som arbetar i skolan att uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och att arbeta för att skolan är en god miljö för utveckling och lärande. Varje lärares ansvar betonas när det gäller att ta hänsyn till varje elevs enskilda behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Vidare betonas lärarens ansvar för att stärka elevernas egen vilja att lära och att tro på sin egen förmåga. Läroplanen beskriver också skolans ansvar för att organisera och genomföra arbetet i skolan så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och att stimulera eleverna till att använda och utveckla hela sin potential. Det betonas också vikten av att eleven upplever att kunskapen är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.

3.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken har en bred och tvärvetenskaplig grund att stå på med kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, filosofi, biologi och fysik (Ahlberg 2009). Inom den specialpedagogiska forskningen saknas dock grundforskning som har lett till s.k. grand theories inom området. Pijl och Van den Bos (1998) menar att ”What we need is a theory or a set of theories that help us to take decisions about the education of pupils with special needs” (s. 114). I avsaknad av grundläggande teorier beskriver man istället specialpedagogisk forskning utifrån olika perspektiv. Två överordnade perspektiv framträder inom forskningen. Dessa benämns med olika namn av olika forskare. De två perspektiven är:

- Individ/diagnosticerande/kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv
- Relationellt/deltagande/inkluderande/kritiskt perspektiv

Det första perspektivet handlar om att kategorisera individer efter deras svårigheter. Individer *med* svårigheter studeras, det utgår från ett bristperspektiv där individen behöver åtgärdas på något sätt. Detta perspektiv har sin utgångspunkt i ett medicinskt-psykologiskt synsätt. Traditionen inom specialpedagogiken ligger inom detta perspektiv och fortfarande dominerar detta sätt att se på specialpedagogiken inom många skolverksamheter trots att styrdokumentet för skolan talar om en relationell förståelse av specialpedagogiken (Emanuelsson, Persson, Rosenqvist 2001). Nilholm (2007) menar att i detta perspektiv blir specialpedagogikens främsta uppgift att kompensera eleven utifrån de brister den har.

Det andra perspektivet utgår från individens hela situation och handlar om att hitta orsaker till svårigheter i omgivningen och i hur skolan organiserar sin verksamhet. Här studeras individer *i* svårigheter, utgångspunkten är att utbildningssystemet med många intressen skapar individer som har särskilda behov. Detta perspektiv utgår från ett sociologiskt synsätt. En konsekvens av detta blir att studera samspelet mellan individ och omgivning på individ- grupp-, organisations- och samhällsnivå. Inkludering är här ett viktigt begrepp. Enligt detta perspektiv ska inte specialpedagogiken peka ut eller värdera elever (Nilholm 2007). Skolan bör här klara att möta varje elevs behov utifrån dennes förutsättningar.

Nilholm (2007) beskriver ytterligare ett perspektiv som benämns dilemmaperspektivet. Det kritiska perspektivets sätt att mena att specialpedagogiken inte skulle behövas, menar Nilholm, är en utopi. Dilemmaperspektivet tar fasta på de svårigheter som den specialpedagogiska verksamheten och forskningen brottas med. Nilholm menar att utbildningssystemet står inför svåra dilemman där skolans ideologiska uppdrag är i konflikt med verkligheten i skolan. Ett sådant dilemma kan vara skolans uppdrag att alla ska nå samma mål, samtidigt som skolan ska ta hänsyn till elevers olikheter. Detta är en paradox som pedagoger i skolan ska förhålla sig till och som Nilholm (2007) menar är viktigt att skapa kunskap om hur detta kommer till uttryck i skolans vardag.

Under senare tid, menar Björck-Åkesson (2007), att det kommit fram en bredare syn på specialpedagogiken som handlar om att ha ett helhetsperspektiv. För att kunna förstå en annan individ måste man se till helheten både för individen, omgivningen runt om personen och samspelet mellan personen och omgivningen. Denna interaktiva modell, anser Björck-Åkesson, visar på möjligheter och svårigheter för individen och gruppen. Det blir också tydligt att det pågår ett samspel mellan olika faktorer som påverkar utvecklingen för en enskild individ. Hon talar vidare om ett systemteoretiskt perspektiv där det också handlar om att samspelet mellan olika faktorer påverkar individens utveckling. Det är den hela tiden pågående ömsesidigheten mellan personer i olika miljöer som har betydelse för utveckling och lärande. Här betonar hon också vikten av att individer med särskilda behov själva ska få tala om vad de vill och inte endast få beskriva sina behov. Allan, Brown & Riddel (1998) visar också detta när de säger "Above all, the voices of pupils with special educational needs and their mainstream peers are foregrounded" (s.30).

Ytterligare ett perspektiv presenteras av Ahlberg (2007), och benämns som det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Grunden till detta perspektiv finns i det sociokulturella sättet att se på lärande, som menar att lärande skapas i interaktionen mellan individen och det sammanhang hon finns i. Centrala begrepp i detta perspektiv är delaktighet, kommunikation och lärande som är kopplade till varandra i en ömsesidig relation. Till

skillnad från andra perspektiv är det inte fokus på vem som äger problemet, individen eller miljön, utan fokus är här på villkor och förutsättningar för elevers lärande och delaktighet.

3.3. Lärande med fokus på läs- och skrivsvårigheter

Inom pedagogiken talar man om olika perspektiv på lärande. Nielsen (2008) beskriver tre olika synsätt: det behavioristiska, det konstruktivistiska och det sociokulturella perspektivet. Behaviorismens sätt att se på lärande, menar Nielsen, handlar om att förändra ett beteende. Lärandet sker genom att härma andra och att få belöning för det man gör. När det gäller läs- och skrivinlärning handlar det om att se inlärningen som en färdighet som tränas in, från att lära sig ljuden till att kunna ljuda samman på ett säkert sätt. Här synliggörs det som är lätt att mäta, därför lyfts inte förståelsen av det lästa fram i detta perspektiv.

Ur det konstruktivistiska perspektivet sker lärandet genom att individen själv prövar sig fram och utvecklar eller konstruerar kunskap. Denna kunskap byggs på allteftersom ny kunskap konstrueras. Detta perspektiv företräds av Piaget, som använder sig av begreppen assimilera, som står för utvidgning, och ackommodera som står för förändring. I detta perspektiv lyfts individen fram som någon som lär sig själv, ingen annan kan lära någon annan något. Lärarens roll blir här mer att vara handledare och inte undervisare. När det gäller läs- och skrivinlärning byggs kunskapen på allteftersom barnet utvecklar ny kunskap. Från det lilla barnet som menar att hon läser när hon öppnar en bok och pratar högt samtidigt som hon tittar i boken, till barnet som håller på att lära sig att läsa och ljuder sig igenom orden i en bok. Förståelse är en viktig del i detta perspektiv.

Det sociokulturella perspektivet, som har sitt ursprung i den ryske psykologen Vygotskij, beskrivs enligt Nielsen (2008) som det situerade lärandet. Lärandet sker här i ett sammanhang, i en kontext som ger mening åt det man lär. Vi lär av varandra, i ett samspel mellan människor och miljö. Säljö (2010) menar att i detta perspektiv är kommunikation och språkanvändning det viktigaste verktyget och det som utgör kopplingen mellan individen och omgivningen. Vygotskij (1978) talar om den proximala utvecklingszonen och förklarar den på följande sätt:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (s.86).

Vygotskij menar att barn utvecklas i en dialogisk samverkan mellan barnet och en annan människa. Han menar att den proximala utvecklingszonen visar på skillnaden mellan det som eleven presterar på egen hand och det som eleven presterar i samarbete med en vuxen och att det är det som är det intressanta. Denna skillnad visar på elevens utvecklingspotential och det är i den zonen man kan förvänta sig att intellektuell utveckling sker. Det behövs alltså en vägledande människa som kan ge stöd och uppmuntran åt barnets frågor och nyfikenhet. Detta stöd leder till att barnet så småningom kan klara problem på egen hand (Bråten 1998, Özerk 1998). När det gäller läs- och skrivinlärning är det viktigt att barnet ställs inför lagom svåra utmaningar i de uppgifter de får och att de blir lotsade och får stöd för att gå vidare. Säljö (2010) betonar att ojämlikheten i kunskap och förutsättningar hos deltagarna i en läroprocess är en förutsättning för att ett lärande ska kunna utvecklas. Det är den kompetente som ska guida den som är mindre kompetent.

Lärandets struktur, enligt Illeris (2007), handlar om tre dimensioner i lärandet. Den första är innehållsdimensionen som belyser den del av lärandet som handlar om innehållet i det man lär

sig. I denna dimension utvecklar den som lär sig förståelse, insikt och kapacitet. Den andra dimensionen kallar Illeris för drivkraftsdimensionen, den består av motivation, känslor och vilja i lärandet. Det handlar om den mentala energi som lärandet kräver. Illeris menar att innehållet påverkas av hur viljan, motivationen och känslorna för lärandet är och på samma sätt påverkas drivkraften för lärandet av innehållet. Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen sätts igång med hjälp av samspelsprocessen, som är den tredje dimensionen. Samspelsdimensionen handlar om personens samspel med andra människor och omgivningen. Hela läroprocessen finns inom ramen för ett socialt sammanhang som påverkar möjligheterna till lärandet.

Lärandet kan också ses som djup- och detaljinriktat. Engqvist (1996) talar om atomistiskt och holistiskt inlärningssätt. Det atomistiska sättet att lära är ytinriktat och fokuserar på detaljer, medan det holistiska är djupinriktat och inriktat på att förstå innehåll och helheter. Forskning visar att ytinriktat lärande riktar in sig på själva uppgiften och hänger samman med en sämre förståelse av uppgiften, medan djupinriktat lärande fokuserar på uppgiftens mening (Marton & Booth 2000). Engqvist (1996) säger ”Forskarna menar att just hopkopplingen av detaljer till meningsfulla samband är vad som sker när människor utvecklas i livet” (s.50).

På samma sätt som människor är olika är också sättet att lära olika. Marton och Booth (2000) talar om vikten av att vara medveten om och acceptera olikheter i lärandesituationer. De menar vidare att lärande handlar om att utveckla en förmåga att erfara ett visst fenomen som visar sig på ett särskilt sätt i en ny situation. Detta leder till att relationen mellan individen och fenomenet förändrats, det är då lärande uppstår.

3.4. Läs- och skrivutveckling

Läsutveckling och skrivutveckling är processer som hänger nära samman. Nedan följer ett urval av hur forskning beskriver dessa processer.

3.4.1 Läsutveckling

Läsning beskrivs av Myrberg (2007b) bestå av tre delar: avkodning, förståelse och motivation. Taube (2007a) använder en liknande definition men byter ut ordet läsning mot läsförståelse och menar att läsförståelsen består av tre delar: avkodning, förståelse för språk och motivation. Avkodning är en teknisk färdighet och handlar om att utveckla språkets fonologiska och grammatiska sidor. Den fonologiska sidan handlar om språkljuden, att kunna använda ljuden på ett korrekt sätt och den grammatiska sidan om ords böjningar och att kunna bygga meningar. Förståelse av en text är syftet med läsning och handlar om att utveckla språkets semantiska och pragmatiska sidor. Den semantiska sidan gäller ords betydelse och den pragmatiska sidan hur man använder språket.

Lundberg och Herrlin (2007) beskriver fem dimensioner som samspelar i läsprocessen: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Den första dimensionen handlar om att en individ utvecklat en medvetenhet om språkets fonem, de minsta betydelseskiljande bitarna av språket (Taube 2007a; Lundberg & Herrlin 2007; Lundberg 2010). Individen måste förstå att språket består av ord och att ord delas upp i mindre beståndsdelar som man sedan återigen kan sätta samman till ord.

Den andra dimensionen i läsprocessen gäller avkodning av ord. Läs- och skrivutveckling bygger på att eleven lär sig känna igen fler och fler ord direkt. Hur detta går till finns det olika teorier om. Att nå en automatiserad läsning är en gradvis process som börjar med att några ord

känns igen direkt och som sedan utökas i takt med att eleven fler och fler gånger möter samma ord. Ordavkodningsprocessen bygger på att den fonologiska medvetenheten är utvecklad men den har också ett samband med läsförståelsen. Om man förstår vad texten handlar om är det lättare att identifiera och avkoda svåra ord.

Att läsa med flyt är nästa steg i läsutvecklingen. Här talar Taube (2007a) om kognitiv psykologi som en förståelsegrund för betydelsen av att kunna läsa med flyt. Det mänskliga beteendet kan delas in i kontrollerade och automatiserade processer. De kontrollerade processerna är ansträngande och kräver stor uppmärksamhet, medan de automatiserade processerna är automatiska och sker utan att vi tänker på att vi utfört dem. I början av en elevs läsutveckling är det en kontrollerad process som pågår, det kräver stor koncentrationsförmåga för ljudning och avkodning. Då är det också lätt att förståelsen går förlorad eftersom avkodningen i sig kräver så mycket av eleven. När avkodningen, efter mycket arbete och träning sker direkt, har processen blivit automatiserad. Detta är en viktig del för förståelsen av texten eftersom eleven då kan koncentrera sig på innehållet i texten. En helt automatiserad läsning har en elev uppnått då den kan avkoda ord utan stöd av en kontext (Taube 2007a; Lundberg & Herrlin 2007). Taube (2007a) menar vidare att för att utveckla en läsning med flyt handlar det om att låta elever läsa mycket, att ha tillgång till mycket litteratur i olika svårighetsgrad och få stöd och feedback av vuxna i läsningen. Läsprocessen startar tidigt och den miljö barnen finns i från tidiga år spelar stor roll för barnets läs- och skrivutveckling (Fridolfsson 2008). En miljö där det finns god tillgång till litteratur och föräldrar och andra i barnets närhet som läser och interagerar språkligt är utvecklande för en individs läs- och skrivförmåga (Myrberg 2007b; Wolff 2006).

Den första tiden i skolan innebär läsning att avkoda korta, enkla texter men ju äldre eleverna blir är också texterna längre och mer komplicerade. Läsningen övergår då från att handla om att lära sig läsa till att läsa för att lära sig. I och med detta, menar Taube (2007a), att kravet på läsförståelse ökar. Läsförståelsen är nästa dimension i läsprocessen. Att förstå en text kräver olika förmågor som att kunna läsa med flyt och att ha god kännedom om ords betydelser. Det krävs också goda kognitiva förmågor såsom logiskt och abstrakt tänkande. Att kunna förstå en text innebär inte bara att tolka mening för mening. Meningarna hänger ihop och utvecklar förståelsen. Lundberg (2010) talar om att läsaren summerar och drar slutsatser allteftersom texten framskrider, han säger ”det är alltså en fråga om kontinuerlig uppdatering av inre föreställningar om texten” (s.83).

Den sista fasen i läsutvecklingen inriktar sig på lusten och viljan i läsningen. Får eleven ett intresse för läsningen leder det till en positiv spiral där eleven känner att den blir en bättre och bättre läsare. Här har skolan ett stort ansvar, menar Lundberg och Herrlin (2007) att skapa förutsättningar för läsning och tillgång på intressanta böcker på rätt nivå.

Dessa beskrivna faser av läsutvecklingen är ömsesidigt beroende av varandra och bygger inte på varandra i en rak ordningsföljd. Den fonologiska medvetenheten är en viktig grundläggande ingång till ordavkodningen men ordavkodningen stimulerar också den fonologiska medvetenheten. Ordavkodningen underlättas av läsförståelsen och läsförståelsen har ett nära samband med och underlättas av flytet i läsningen. Till sist har också läsintresset stor betydelse för att läsningen utvecklas och blir automatiserad.

3.4.2 Skrivutveckling

Ett barns skrivutveckling börjar tidigt med att skriva sitt namn med versaler. Detta första skrivande följs sedan av konsonantskriften som innebär att vokalerna i ord utelämnas. Utifrån detta utvecklas sedan skrivandet. Kullberg (2006) menar att barn lär sig skriftspråket genom att använda sig av det.

Lundberg (2008) menar att också skrivutvecklingen kan delas in i olika dimensioner som ömsesidigt påverkar och samverkar med varandra. De fem delarna är stavning, meningsbyggnad och textform, funktionell skrivning, skapande skrivning och intresse och motivation. Han betonar vikten av att kartlägga dessa delar för att medvetandegöra eleven om sin egen skrivprocess, om styrkor och svagheter och för pedagogerna att kunna sätta in lämpliga åtgärder. Stavningen är skrivandets formsida, att kunna forma bokstäver, få dem i rätt ordning och kunna följa stavningsregler. Det handlar också om att kunna skriva korrekta meningar och att kunna skriva så att det finns ett sammanhang. När det gäller meningsbyggnad och textform handlar det om att kunna skriva satser, meningar och stycken på ett korrekt sätt. Dessa två faser har ett nära samband men skiljer sig ändå åt i vissa avseenden. Den funktionella skrivningen handlar om att skriva så att andra förstår, att kunna formulera meddelande, beskriva och förklara i skriven text. En annan del handlar om skapande skrivning som handlar om att skriva berättelser med inlevelse, fantasifullhet och känslor. Den sista delen pekar på intresset och motivationen för att skriva.

3.5. Läs- och skrivsvårigheter

Liksom läs- och skrivutveckling hänger nära samman finns det också ett tydligt samband mellan läs- och skrivsvårigheter. De flesta elever som har lässvårigheter har också skrivsvårigheter (Lundberg 2008). Mats Myrberg, professor i specialpedagogik, har varit projektledare för ett konsensusprojekt (2003), som gäller synen på läs- och skrivsvårigheter, där forskare har gett sin syn på denna problematik. De flesta forskare har i detta projekt ställt sig bakom ett uttalande om vad de anser läs- och skrivsvårigheter är, det lyder:

Såväl avkodnings-/inkodningsproblem som läsförståelseproblem betraktas av konsensusforskarna som läs- och skrivsvårigheter. Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs- och skrivsvårigheter. Medan dyslexi har en språkbiologisk grund finns även bristande förutsättningar för språklig utveckling i uppväxtmiljön och/eller skolan som bakgrund till läs- och skrivsvårigheter. Problemen visar sig i de flesta fall i samband med läs- och skrivinlärningsstarten, men de har sina rötter i småbarnsårens talspråkliga utveckling. Ett antal elever klarar den inledande läs- och skrivinläringen utan påtagliga problem, men utvecklas dock sedan inte i takt med sina kamrater och med de ökande kraven i skolår tre och uppåt. Det kan röra sig om dåligt fungerande läsförståelsestrategier, om bristande syntaktisk förmåga, bristande förmåga att analysera ord, om dålig ordförrådsutveckling eller om brister i automatisering och läsflyt, ibland som en följd av bristande läs- och skrivstimulans i vardagsmiljön och skolan. (Konsensusprojektet – Myrberg, 2003, s.5)

Nedan följer en mer utförlig beskrivning av läs- och skrivsvårigheter och orsaker till dessa.

3.5.1 Lässvårigheter

Lässvårigheter kan, enligt Lundberg (2010) ha många olika orsaker. Det kan handla om sen mognad, problem vid skolstarten, undermålig läsundervisning, svåra uppväxtförhållanden, koncentrationssvårigheter, emotionella svårigheter eller att eleven har ett annat modersmål.

En vanlig svårighet när det handlar om att lära sig läsa är problem med att avkoda (Fridolfsson 2008). När avkodning kräver mycket energi finns det ingen kraft över till att förstå innehållet i texten. En elev i lässvårigheter har alltså både problem med att dela upp ord i fonem men också med att sätta samman grafem till ord. Myrberg (2007b) menar att barn som har särskilda svårigheter med avkodning i de tidiga skolåren läser mindre, vilket leder till en långsammare utveckling av ordförrådet och att de också utvecklar en sämre läsförståelse än de som tidigt lärt sig att avkoda. Ordavkodningen blir ett hinder för att förstå texter av olika slag och kan följa eleven under lång tid. För varje år i skolan, då läroböckernas textmängder ökar, blir situationen mer och mer ohållbar för en elev med svårigheter att avkoda. Detta kan visa sig i skolår tre eller fyra då man upptäcker bristande läsflyt (Myrberg 2007b, Fridolfsson 2008). Fridolfsson menar att detta kan bero på att nivån på läsuppgifter och tester i tidigare år har varit på en så låg nivå att svårigheterna inte blivit synliga. I år fyra tillkommer nya skolämnen med nya begrepp som ska avkodas och förstås. När svårighetsgraden på texterna ökar finns det inte samma möjlighet som tidigare att få hjälp av ledrådar i kontexten. En individ med en bristande förmåga när det gäller avkodning och som tidigare nöjt sig med att förstå en text ungefärligt får då problem. Därför, menar Myrberg (2007b), är det av största vikt att effektivt stöd tidigt sätts in för att möta svårigheterna. Elever i läs- och skrivsvårigheter behöver träna mer än andra elever för att uppnå en grund som går att bygga vidare utifrån. För att utvecklas och bli duktig på något krävs hård träning, så är det oavsett vad man ska lära sig, och så är det också med läsning. Fridolfsson (2008) säger,

Det finns skäl att anta att under förutsättning att tillräckligt mycket tid ägnas åt aktiviteter som utvecklar läsningen i rätt riktning skulle antalet elever med läs- och skrivsvårigheter starkt reduceras. Det skulle i så fall innebära att många av de personer som idag benämns ha läs- och skrivsvårigheter egentligen kan vara människor som skulle ha behövt en långsam läsinläring, men som utvecklat läs- och skrivsvårigheter som en följd av brist på pedagogik. Om de barn som ligger i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter får strukturerad hjälp redan i skolstarten, skulle de flesta av dem kunna utveckla sin läsförmåga och gå stadig framåt. De skulle på sikt kunna bli riktigt duktiga läsare – om än i ett långsammare tempo än sina kamrater (s. 214).

Aktuell forskning inom läsutveckling har en ganska god kunskap om vad som sker i en elevs läsutveckling men också varför svårigheter ibland uppstår. Det är av stor vikt att tidigt identifiera barn i läs- och skrivsvårigheter för att kunna arbeta förebyggande och där det ändå finns behov sätta in intensiva åtgärder under korta perioder (Myrberg 2007b). Det är därför viktigt att noggrant följa elevens läsutveckling genom att göra återkommande kartläggningar och att dokumentera utvecklingen systematiskt (Lundberg & Herrlin 2007; Myrberg 2007b). För att kunna planera vilka åtgärder och insatser som är lämpliga för varje enskild elev behövs ett konkret redskap. Det är också viktigt att tydligt visa hur utvecklingen framskrider både för pedagog, elev och föräldrar. För detta har Lundberg och Herrlin (2007) tagit fram ett kartläggningsmaterial som ger en detaljerad bild av läsutvecklingens tidigare beskrivna dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. De pekar på ömsesidigheten mellan dessa dimensioner, att de alltså inte är uppbyggda som en kedja efter varandra. Anledningen till att de ändå väljer att särskilja dem åt är att kunna bedöma elevens starka och svaga sidor för att bättre kunna sätta in lämpliga åtgärder. Materialet innehåller scheman som fylls i allteftersom eleven utvecklas. En viktig aspekt i kartläggningsarbetet är att eleven själv blir medveten och reflekterar kring sin egen läsutveckling och sitt eget lärande i samtalet kring utvecklingsschemat. De menar att det också blir tydligt för eleven att utveckling sker och att det bidrar till en positiv bild av elevens eget lärande. Myrberg poängterar också att det måste finnas ett redskap för att kunna göra en bedömning som är grundat i forskning och egen erfarenhet av läs- och skrivutveckling. Myrberg (2007b) menar att det är viktigt att bedöma fyra olika delar av läs- och skrivförmågan, nämligen att läsa enskilda ord, skriva enskilda ord, läsa hela texter och skriva

hela texter. Här handlar det om en läsprocess som ett samspel mellan uppifrån- och nerifrånprocesser. I uppifrånprocessen är det förväntan och ett mål för läsningen som är utgångsläget för att sedan sluta med avkodning av ord. Läsaren har en förförståelse som påverkar vad texten säger honom eller henne. Denna förförståelse omprövas och förändras dock under läsningens gång allteftersom texten utvecklas. När avkodningen sker uppmärksammar läsaren allt som avviker från det förväntade och omprövar då förståelsen, det blir då en nerifrån- och upp- process. En läsare som har svårigheter med att avkoda och problem med arbetsminnet har svårt att uppmärksamma det som avviker från det förväntade vilket leder till en sämre läsförståelse. Ett annat viktigt underlag för att bedöma läs- och skrivförmåga är vilken plats läsningen och skrivningen har i elevens värld och vad eleven själv läser. Den sista viktiga delen av att bedöma elevers läs- och skrivförmåga är att ta reda på vad som motiverar eleven till läsning och skrivning. Det räcker inte med den läs- och skrivträning som skolan kan erbjuda utan eleven måste träna i olika sammanhang i sin vardag för att utvecklas vidare.

3.5.1.1 Dyslexi

De flesta forskare är överens om att det finns olika orsaker till att läs- och skrivsvårigheter uppstår. En orsak till dessa svårigheter benämns som dyslexi (Carlström 2010). En alltmer enig forskning pekar på att dyslexi handlar om avkodningssvårigheter (Lundberg 2010). Lundberg talar om dyslexi på tre nivåer. Den första nivån benämns som den manifesta nivån som gäller hur dyslexin visar sig genom svårigheter med avkodning, stavning och förståelse av texter. Denna nivå beskriver en svårighet som gäller att uppfatta och använda språkets fonem. Det innebär att läsningen blir hackig och kräver mycket energi. Läsförståelsen blir en sekundär konsekvens av avkodningssvårigheterna.

Fridolfsson (2008) beskriver det på följande sätt:

Det övergripande målet med läsning är att kunna förstå det man läser. Vi vet också att en alltför osäker och ansträngd avkodningsfärdighet inte lämnar mycket energi och kraft över till själva förståelseprocesserna (s. 229).

Den andra nivån benämns som den kognitiva nivån där de underliggande fonologiska svårigheterna och problem med arbetsminnet ryms. Där finns det också störst möjlighet till att sätta in pedagogiska åtgärder. En mycket omtalad forskning, Bornholmsprojektet, visar att stimulering av den språkliga medvetenheten med hjälp av språklekar, rim och ramsor kan underlätta läsinlärning och förebygga lässvårigheter. Stimulans av den fonologiska medvetenheten har dock inte effekt på alla elever med läs- och skrivsvårigheter. Bornholmsstudien visar att vart femte barn inte var hjälpta av dessa övningar (Myrberg 2007a). Problemen kan visa sig i ett senare skede då läsförmågan stannar av och då svårigheterna har med den ortografiska ordavkodningsförmågan att göra. Myrberg (2007a) menar att svårigheter med denna förmåga är till stor del erfarenhetsbaserad. En annan svårighet handlar om en fonologisk svårighet men av annan art än fonologisk medvetenhet t.ex. fonologiskt arbetsminne eller ordmobilisering från långtidsminnet (Myrberg 2007a). Dessa svårigheter har visat sig svåra att hitta övningar till som ger resultat.

Den tredje nivån gäller den neurobiologiska grunden till lässvårigheter i dyslexi. Det saknas fortfarande metoder för att rent neurologiskt kunna fastställa dyslexi hos en individ. Däremot har man konstaterat en påtaglig ärftlighet när det gäller dyslexi.

3.5.2 Skrivsvårigheter

En individ i skrivsvårigheter har svårigheter med att behärska själva hantverket i skrivandet, att kunna stava och bygga meningar. Individen får då svårt att koncentrera sig på att komma på vad man ska skriva om, att hitta de rätta orden och att planera själva skrivandet, menar Lundberg (2008). Ett annat hinder för en god skrivutveckling är att ha ett begränsat ordförråd. Det leder till att det blir svårt att hitta ett exakt ord som passar in i sammanhanget och att variera texten med olika synonymer. Ytterligare ett hinder är att ha en bristande syntaktisk förmåga vilket innebär problem med att formulera meningar med bisatser, prepositioner och böjningar. Lundberg (2008) beskriver vidare arbetsminnet som en viktig komponent för en god skrivutveckling och brister i dess kapacitet påverkar skrivprocessen på ett negativt sätt. Att skriva innebär en stor belastning på arbetsminnet då flera processer är igång samtidigt. Ytterligare ett hinder kan vara att individen har svårt att organisera sitt tänkande och texten blir ologisk och osammanhängande. Ett problem kan också vara att den som skriver har svårt att tänka sig in i vad mottagaren vet och inte vet. Uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter är också ett hinder för en god skrivutveckling. Där handlar det om att eleven har svårt att fokusera på att utföra och slutföra en uppgift.

När det gäller svårigheter med att stava korrekt kan det i vissa fall vara en indikator på att eleven har svårigheter av dyslektisk karaktär men kan också vara ett tecken på att det ortografiska förrådet inte är tillräckligt utbyggt på grund av för liten läserfarenhet. Svårigheter med stavning kan också bero på bristande läsförståelse (Myrberg 2007a).

3.5.3 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Orsaker till läs- och skrivproblem finns på olika nivåer, enligt Myrberg (2007b). På skolsystemsnivå finns skillnader i standard, grad av segregering, vilka insatser som görs, vilken kravnivå som är rådande, lärarkompetens, klasstorlek och arbetsmiljön i klassen som påverkar och har betydelse. Myrberg menar att lärarkompetens är den enskilt viktigaste faktorn som påverkar elevers läs- och skrivförmåga. Det är viktigt att läraren kan ge målinriktat stöd till elever som använder mindre framgångsrika strategier. Det är också viktigt att kontinuerligt bedöma elevernas läs- och skrivnivå för att kunna sätta in stöd på rätt nivå. Nästa nivå benämner Myrberg som den språkliga faktorn som en bakomliggande orsak till läs- och skrivproblem. Här handlar det om att förstå skillnader mellan talat och skrivet språk. På familjenivån, menar Myrberg, att det finns ett ärftligt samband mellan föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter och deras egna svårigheter med att läsa och skriva. Familjemedlemmarnas attityder till läsning, tillgång till böcker i hemmet och att kunna få hjälp med det som är svårt och indirekt genom att vara förebilder har också stor betydelse. På individnivå finns kognitiva faktorer, hörselproblem, ADHD eller språkstörningar som möjliga orsaker till svårigheterna.

3.6. Självbild kopplat till läs- och skrivsvårigheter

Att lära sig läsa är betydelsefullt för en individ. När en individ upplever svårigheter med läsinläring så får det konsekvenser för alla ämnen i skolan vilket då också påverkar elevens självbild.

En individs självbild är inte medfödd utan något som utvecklas och förändras över tid. En individs värdering av sitt eget jag kan förklaras i en formel av William James (beskriven i Taube 2007b). Formeln menar att en persons självvärdering är framgång genom anspråk. Att

ha lagom höga anspråk på sin prestation leder till att man har framgång vilket i sin tur leder till en stark självbild. En person som har höga anspråk på sig själv men har dålig framgång leder till en svag självbild hos individen. Ett sätt att hantera misslyckanden kan då bli att sänka anspråken för att behålla sin självbild. Hur en individ värderar sig själv handlar inte enbart om en persons egna anspråk utan vilka anspråk omgivningen och betydelsefulla andra har på personen. Fischbein (2009) menar att upplevelsen av att vara lyckad eller misslyckad blir synliggjord i samspel med omgivningen. Därför är det viktigt att kraven blir lagom högt ställda och är anpassade till elevens förutsättningar. Omgivningen kan göra så att eleven får en positiv självbild genom att stötta och ställa rimliga krav på eleven som har svårigheter i exempelvis en läsinlärningsituation. Likväl kan omgivningen skapa en negativ självbild genom att ställa för höga krav på eleven.

Taube (2007b) beskriver att självbilden är organiserad i olika områden som individen rör sig inom och som har olika stor betydelse för individen. Skolprestationer är ett sådant område för en individ. Hur betydelsefullt det området är varierar från individ till individ. När kraven och förväntningarna är för höga från omgivningen kan det leda till att eleven tar till strategier som ytterligare försämrar utvecklingen av förmågan. Ett exempel på detta kan vara en elevs sätt att hantera lässvårigheter. En strategi kan vara att undvika att läsa och en annan kan vara att gissa vad det står istället för att ljuda samman fonem till ord. En annan strategi kan vara att lyssna väldigt noga på all muntlig information eller att lära sig texterna utantill. Det finns dock inga genvägar till att bli en god läsare och sådana strategier leder i längden till ännu lägre självbild eftersom individen på det sättet inte utvecklas i sin läsning. Det enda sättet att bli en god läsare är att läsa mycket (Taube 2007a). Även Kadesjö (2008) menar att barn som ofta misslyckas utvecklar strategier för att undvika misslyckanden, för att därmed kunna behålla den självbild de har. Han talar om "rädda masken - strategier" som kan vara att säga att man inte vill, inte kan, inte har lust, men som också kan vara att spela pajas, busa och förstöra för andra för att avleda uppmärksamheten från den bristande förmågan. Dessa strategier leder då till, menar Kadesjö, att "det kommer att gå åt mer kraft till att skydda den svaga självkänslan och att dölja den bristande förmågan, än till att försöka utveckla sin egen förmåga" (s. 161). Taube (2009) säger "Om ett barn, som trots höga eller normala ambitioner upplevt inga eller mycket små framsteg inom ett område, upphör att anstränga sig kan detta ses som ett tecken på att han försöker skydda sin självbild" (s.72). Hon menar vidare att det är lättare att acceptera ett misslyckande som beror på att man inte försökt än att acceptera ett misslyckande som beror på att man inte klarar uppgiften trots ansträngning.

Danielsson och Liljeroth (1996) visar också på vikten av att vara medveten om sina svagheter och att vara öppen med dem. De menar att det är lätt att tro att egen svaghet leder till att andra runtomkring får ett övertag men tvärtom, menar de, är man aldrig så sårbar som när man försöker dölja sin svaghet. Det handlar om att våga möta det som är svårt, att våga tro att man klarar utmaningen. Danielsson och Liljeroth anser att den energi och kraft som går åt till att dölja kan omvandlas till något konstruktivt som leder till utveckling för individen. Taube (2007a) menar, att när det handlar om att hjälpa elever som är i läs- och skrivsvårigheter räcker det inte enbart att bygga på elevernas kunskaper, utan det handlar också om att få eleverna att tro på sin förmåga att lyckas. En elev som är en svag läsare tar inte åt sig även om han eller hon lyckas med en uppgift utan menar då att det var tur eller att det var en lätt uppgift, däremot när eleven misslyckas anser han eller hon att det har med bristande förmåga att göra. Det är viktigt att eleven känner att det går att förändra en situation och utveckla en förmåga och att den svårighet individen är i endast gäller det området och inte individens hela identitet.

En elev som möter hinder i den första läsinlärningen kan göra att läsningen utvecklas till en negativ spiral i form av undvikande av läsning, vilket försenar utvecklingen av ett automatiserat läsande, vilket i sin tur leder till en försämrad läsförståelse. Detta leder vidare till ett minskat läsintresse och att eleven själv uppfattar sig som en dålig läsare. En god spiral uppstår lika lätt när den första läsinlärningen går lätt, vilket leder till en positiv inställning till läsning, vilket i sin tur leder till en automatiserad läsning (Taube 2007a). I en statlig utredning (SOU 1993:2) står det:

Ännu mer än andra barn behöver barnet med läs- och skrivsvårigheter få känna självförtroende och självtillit. I skolan måste hans förmåga inom andra ämnen lyftas fram, eftersom svårigheter att klara läsning och skrivning innebär mycket stor psykisk påfrestning. En ond cirkel kan snart skapas eftersom språket påverkar också det mesta av arbetet i skolan. Många barn utvecklar också strategier för att dölja sina läs- och skrivproblem och kan ta sig ganska långt i skolan, innan deras verkliga inlärningssvårigheter blir akuta. (s. 107)

Ingestad (2009) menar att specialpedagogisk verksamhet ofta handlar om kompensatoriskt stöd som är tänkt att stärka elevens svaga sidor och hjälpa eleven till att komma ikapp övriga i klassen. Detta är dock inte nog, enligt Ingestad, eftersom en positiv självbild inte enbart handlar om kunskapsnivå utan om att känna sig accepterad för den man är. Det är viktigt att känna delaktighet i en grupp även om man inte är lika duktig som andra.

3.7. Motivation kopplat till läs- och skrivsvårigheter

När en elev i läs- och skrivsvårigheter själv upplever sin svårighet som ett stort problem och när det har utvecklats till att påverka elevens självbild på ett negativt sätt påverkas också ofta motivationen för att läsa och skriva. För att bli en god läsare behövs en vilja att läsa. Motivation är därför en viktig faktor att beakta för elever i läs- och skrivsvårigheter. När en elev är engagerad i läsning och skrivning presterar eleven också bättre än när eleven inte är engagerad.

Jenner talar om tre aspekter av begreppet motivation. Den första aspekten handlar om den inre drivkraften som kan beskrivas som energi, vilja och nyfikenhet. Den andra aspekten handlar om att handlingen är målinriktad. Det vi gör riktar vi mot ett mål att sträva mot, det kan vara inre eller yttre mål. Den tredje aspekten är förhållandet mellan drivkraften och målet som påverkas av individens självbild och om målet uppnås eller inte. Jenner uttrycker det:

En inre drivkraft, grundad i behov, önsknings eller förväntningar utlöser beteenden eller handlingar riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre. Vare sig målen uppnås eller inte, så blir resultatet en modifiering eller förstärkning av den inre drivkraften (s 42).

För att skapa och behålla motivationen för skolarbete är det viktigt att pedagogen tillsammans med eleven sätter upp realistiska mål som känns meningsfulla och som går att nå upp till. I detta sammanhang är också pedagogens förväntningar på eleven av stor vikt. Jenner talar om "Pygmalioneffekten" som menar att lärares förväntningar har ett nära samband med elevers skolprestationer. Han menar att det finns en stor enighet kring att förväntanseffekter påverkar skolprestationer, men påpekar samtidigt att det inte är det enda sättet. Han säger: "Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat [det är mycket annat som spelar in], men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat" (s. 85). Detta beskriver Taube (2007b) då hon menar att förväntan hos betydelsefulla andra i elevens närhet leder till att elevens självförtroende stärks, detta påverkar förmågan positivt och en god cirkel har uppstått. Likaså kan låga förväntningar leda till att eleven känner oro inför att misslyckas och lägger energi på det istället för att koncentrera sig på att klara

uppgiften. Betydelsefulla andra sänker förväntningarna ytterligare och elevens självförtroende sjunker och en ond cirkel har uppstått.

Elever som under lång tid haft svårigheter med att läsa har utvecklat en passiv och undvikande attityd till läsning och kanske till skolarbetet i stort för att inte utsätta sig för att självbilden blir ännu sämre. Detta påverkar också motivationen för skolarbetet. Motivationen har ett nära samband med att veta varför och till vilken nytta man lägger tid och kraft på något. När det gäller läsning och skrivning är det alltså viktigt att en elev som upplever svårigheter med att läsa och skriva vet varför det är viktigt att kunna läsa och skriva (Taube 2007a). Fridolfsson (2008) uttrycker det ”...man blir självklart mer motiverad att lära sig något, i synnerhet om inläringen kräver mycket träning, om man förstår vitsen med att behärska det man ska lära sig” (s.34).

När läsning och skrivning utvecklas till en svårighet för en elev är risken ändå stor att eleven tappat lusten och motivationen till att träna. Det är då viktigt att eleven blir medveten om att den själv kan förändra och förbättra sin situation genom att aktivt träna. Taube (2007a) menar att eleven måste få hjälp med att utveckla en tro på sin egen förmåga. En elev i läs- och skrivsvårigheter behöver hjälp med att känna att han eller hon kan kontrollera det som händer, att kunna förändra omständigheterna runtomkring och förstå att en svårighet är specifik och inte gäller hela individen. En elev som har insikt i detta klarar en svårighet bättre. Upplever eleven tvärtom att han eller hon inte har någon kontroll över situationen, inte kan förändra omständigheterna eller att svårigheten är generell och gäller hela individen, menar Taube att eleven slutar att försöka utveckla sin läsning. Elever som tappat motivationen för läsning läser mindre än andra elever, därför är det viktigt att tidigt fånga upp och sätta in effektiva åtgärder för att förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppstår (Fridolfsson 2008). Enligt Groth (2007) har motivation och självbild ett samband, den motivation och handlingskraft en individ har grundar sig i individens uppfattning om sig själv.

Aaron Antonovsky (2005), professor i medicinsk sociologi, menar att människor klarar av livets påfrestningar och svårigheter på olika sätt. Antonovsky använder begreppet KASAM (Känsla Av SAMmanhang) och menar att människan gör sin tillvaro sammanhängande genom att göra den begriplig, hanterlig och meningsfull. Att tillvaron är begriplig, menar Antonovsky, handlar om att individen upplever den vara gripbar, ordnad, sammanhängande och strukturerad. En individ med stark känsla av begriplighet har en tro på att det som väntar i livet går att ordna och förklara. Att tillvaron är hanterbar handlar om att se de resurser som kan användas för att möta krav och svårigheter i tillvaron. En stark känsla av hanterbarhet gör att individen inte upplever sig vara ett offer för omständigheter utan istället ser att svårigheter går att reda ut. Den tredje aspekten av begreppet handlar om att tillvaron är meningsfull och värd att investera energi i. Antonovsky talar om denna aspekt som motivationskomponenten. En individ med stark känsla av meningsfullhet drar sig inte för att konfronteras med utmaningar som livet kan innehålla, se en mening i dem och att komma igenom dem. Kopplat till läs- och skrivsvårigheter ser en individ med stark KASAM dessa svårigheter som en utmaning som går att greppa, hantera och som är värda att investera energi i.

3.8. Barns egna upplevelser av svårigheter i forskning

Olika forskare har belyst elevers egna upplevelser av att vara i läs- och skrivsvårigheter. Heimdahl, Mattson och Roll-Pettersson (2007) visar i sin undersökning att många elever i läs- och skrivsvårigheter upplever att skolan inte agerat och satt in stöd i tillräckligt hög grad när de ser tillbaka på sin skoltid. Många upplever att de tagits på allvar först på mellanstadiet då

svårigheterna blir uppenbara och tydliga. Eleverna säger att deras föräldrar upptäckte svårigheterna och talade med skolan i ett tidigt skede, men att skolan avstod från att sätta in stöd och istället menade att eleven skulle ” mogna”. Fischbein (2009) menar att mödrar till barn i läs- och skrivsvårigheter lägger ner mycket tid på att hjälpa och stötta sina barn med lästräning och läxläsning. Detta kan vara svårt och upplevas som ett tungt ansvar då det finns ärftliga faktorer i svårigheter med att läsa och skriva. Fischbein menar att det är viktigt att det finns en god samverkan mellan hemmet och skolan.

Forskning visar också att lärares kompetens och sätt att bedriva undervisning har stor påverkan för hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplever sin skoltid. En engagerad och stödjande och positivt inställd lärare påverkar eleverna till att tro på sin förmåga att klara skolarbetet. Detta i kombination med undervisningssätt och arbetsformer som stöttar barnens lärande i form av lagom högt ställda krav (Myrberg & Lange 2006). Det är viktigt att ge uppgifter som eleven kan klara delvis på egen hand men som också behöver viss lotsning och guidning för att utföras.

Hur skolan organiserar stödet för elever i läs- och skrivsvårigheter påverkar också hur dessa elever upplever sin skolsituation. Fischbein (2009) menar att organisationen måste vara flexibel i förhållande till varje elevs svårigheter. Att variera organisationen till att eleven ibland undervisas enskilt eller i liten grupp och ibland undervisas i helklass är en bra modell. Elever uttrycker själva i Heimdahl et al. (2007) att det finns både positiva och negativa sidor med att få undervisning i liten grupp. De upplever att de får bättre stöd i en liten grupp men att de samtidigt kommer ifrån sina kamrater. Det är också viktigt hur undervisningen i klassrummet organiseras, ett alltför fritt arbetssätt där eleverna själva ska söka kunskapen missgynnar elever i svårigheter. Även klassrumsklimatet har stor betydelse för hur eleven upplever sin situation. Ett positivt socialt klimat gör att en elev som upplever svårigheter inte känner sig utpekad utan upplever att det är tillåtet att visa att man tycker något är svårt. Det gynnar en elevs positiva självbild när svårigheterna inte behöver döljas och eleven får det stöd han eller hon behöver (Taube 2009). Att få stöd och uppmuntran är en viktig del i att känna att man duger men det får inte ges utan grund utan måste ha samband med en prestation för att det ska kännas betydelsefullt. Groth (2007) menar att det är viktigt att stärka självkänslan hos en elev i svårigheter, det är inte någon framkomlig väg att enbart låta eleven träna på det som han eller hon upplever vara svårt. Det är viktigt att träningen upplevs positiv och stimulerande.

4. Metod och genomförande

4.1. Forskningsansats

Studien genomförs utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Bengtsson (2005) menar att livsvärldsansatsen till sin natur är kvalitativ. Livsvärldsansatsen är kvalitativ vilket kräver metoder som kan få fatt på den komplexiteten. Livsvärldsansatsens ontologiska utgångspunkter menar att verkligheten är komplex. Den går inte att förklara enbart i materiella eller i mentala egenskaper utan är istället ett ömsesidigt beroende mellan värld och liv, enligt Bengtsson (personlig kommunikation).

Enligt Nationalencyklopedin (2011) betyder ordet fenomenologi läran om det som visar sig. Berndtsson (2001) menar att fenomenologi är en filosofi som handlar om erfarenhet och upplevelse av något. Den tyske filosofen Edmund Husserl ses som den moderna fenomenologins grundare. Husserl (2004) talar om att ”gå tillbaka till sakerna själva”. Sakerna som avses i fenomenologin, är saker som fenomen, så som de visar sig för någon.

Han menade att det karaktäristiska för det mänskliga medvetandet är att det alltid är riktat mot något annat. Exempelvis är seendet riktat mot det vi ser, tänkandet är riktat mot det vi tänker på o.s.v. Eftersom människor uppfattar och erfar saker på olika sätt kan alltså fenomen uppfattas olika av olika människor.

Husserl (beskriven i Carlsson, 2005) menar att all forskning bör ha sin utgångspunkt i antaganden som vi människor gör, som lever i och som erfar världen. Denna utgångspunkt kallar Husserl för livsvärld. Livsvärlden bygger på en ömsesidighet mellan det levda livet och den värld vi lever i. Samma utgångspunkt har Berndtsson (2001) som säger att "Det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig. Fenomenologin som metod försöker därmed både att utgå från och göra rättvisa åt människors naturliga erfarenheter" (s.14).

Inom livsvärldsansatsen används begreppet "den levda kroppen". Med det menas att kroppen inte bara är biologisk utan en kropp som erfar, förstår och utför handlingar i världen. Kroppen och själen går inte att skilja åt, den levda kroppen är subjekt och objekt i ett (Nielsen, 2005). Bengtsson (2005) säger att vi är vår kropp och att livsvärlden är förbunden med subjektet, den som lever i och erfar världen. Subjektet är i kroppen och kroppen i subjektet. Bengtsson (2005) menar att människans levda kropp är den människans tillgång i världen. Om kroppen förändras blir också världen förändrad. Berndtsson (2001) beskriver vidare den levda kroppen som att "människan bebor tid och rum" (s. 83).

Livsvärldsforskningen lyfter också upp horisontbegreppet. Van Peursen (beskriven i Berndtsson, 2009) talar om horisonten som något vi strävar mot, men som vi aldrig fullt ut kommer att nå. Det finns kunskap som vi har möjlighet att nå fram till beroende på vår förmåga och vår inställning. När vi lär oss nya saker vidgas vår horisont.

Livsvärldsforskningen menar vidare att vi tar mycket i vår livsvärld för givet och att vi för att bli medvetna om det förgivettagna bör reflektera kring det. Berndtsson (2009) uttrycker detta genom att säga "livsvärlden är implicit och förgivettagen och den utgör därför en oreflekterad grund för vårt handlande i vardagen" (s. 253). Hon menar att pedagogikens och specialpedagogikens utmaning är att genom forskning göra livsvärlden explicit och öppen för granskning.

I livsvärldsforskning kan en avgränsning göras av det som skall studeras. Denna avgränsning delar in livsvärlden i olika regionala världar. I denna studie avgränsas fokus till att handla om elevernas upplevelse av sin skolsituation i förhållande till den läs- och skrivvärld de lever i. Livsvärldsansatsen lämpar sig för syftet med studien eftersom den fokuserar på respondenternas egna erfarenheter av ett fenomen. Fenomenet är här elevernas läs- och skrivvärldar. Studien kan synliggöra elevernas egna erfarenheter av att vara i läs- och skrivvärldar – att göra elevernas egna röster hörda och lyfta fram det som de upplevt genom åren i skolan. Berndtsson (2009) menar att forskning med livsvärlden som grund passar mycket bra för studier inom det specialpedagogiska forskningsfältet.

4.2. Metodval

Livsvärldsforskningen erbjuder ingen självklar metod utan forskaren måste själv utifrån sina forskningsfrågor finna de metoder som är lämpliga (Bengtsson 2005). Denna studies syfte är att försöka förstå elevers upplevelser och erfarenheter av sin egen skoltid och därför används en kvalitativ intervjumetod. Den kvalitativa intervjumetoden försöker förstå verkligheten så

som den som intervjuas ser den och sedan tolka och utveckla mening ur dennes erfarenheter. Intervjun är ett sätt att få kunskap om och förståelse för människors livsvärld (Kvale 2009; Trost 2010). I studien används halvstrukturerade livsvärldsintervjuer som Kvale menar är ett sätt att förstå teman i den intervjuades värld ur dennes eget perspektiv. Han skriver:

En sådan intervju söker erhålla beskrivningar av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen. Den liknar ett vardagssamtal, men som professionell intervju har den ett syfte och inbegriper en specifik teknik; den är halvstrukturerad – den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Den utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor (s. 43).

4.3. Urval

Undersökningsgruppen består av sju elever. Kontakt har tagits med två specialpedagoger och en biträdande rektor vid tre olika högstadieskolor i en mellanstor kommun i Sverige. De ombads i sin tur att fråga några elever i årskurs åtta eller nio, som under sin skoltid levtt med läs- och skrivsvårigheter, om de är villiga att delta i en intervjustudie som berör deras skolsituation och de svårigheter de mött. Vid kontakten med specialpedagogerna och rektorn skickades en sammanfattande beskrivning av studiens syfte och utförande med som bilaga för att tydliggöra avsikten med intervjuerna. Specialpedagogerna och rektorn kontaktade sedan elever som de bedömde var i dessa svårigheter och som de trodde ville berätta om sina upplevelser. Urvalet har därför gjorts med hjälp av personer som känner eleverna i fråga och som har bedömt att de har något att berätta som passar in i studiens syfte och som de också bedömde skulle vara villiga att delta i studien. När eleverna fått frågan och själva ställt sig positiva till medverkan skickades ett missivbrev till elevernas hem där studien presenterades och frågan om medverkan skriftligt även ställdes till vårdnadshavare. I brevet informerades om studiens syfte, att deltagandet är anonymt, att medverkan i studien är frivilligt och att studien när som helst kan avbrytas. När brevet lämnats tillbaka, med påskrift av vårdnadshavare om godkännande till medverkan, bestämdes tid och plats för intervjuerna. Från skola 1 intervjuades tre elever, varav en pojke och två flickor, från skola 2 intervjuades en flicka och från skola 3 intervjuades tre elever, varav alla tre var pojkar. Det innebär att det sammanlagt är tre flickor och fyra pojkar som ingår i studien.

De medverkande går på skolor med skiftande demografiska upptagningsområden, vilket gör att eleverna bildar en heterogen grupp med olika bakgrund, familjeförhållanden och kön. Deltagarna presenteras inte specifikt av två skäl, dels är det inte relevant för studiens syfte och dels av etiska skäl. I studien används fingerade namn för att göra resultatet lättare att läsa och förstå. Antalet flickor och pojkar är inte jämnt, vilket kan ses som en brist i studien. Dock är inte syftet med studien att jämföra flickors och pojkars upplevelser av läs- och skrivsvårigheter utan varje elevs egen upplevelse är det som är relevant. För att pröva hur intervjuguiden fungerade gjordes även en provintervju med en elev i årskurs åtta vars resultat inte redovisas i studien.

4.4. Genomförande

I samtliga fall utfördes intervjuerna i ett rum på respektive skola som specialpedagogen eller läraren anvisade och där intervjun kunde utföras utan störning. Eleverna hade fått en beskrivning av specialpedagog eller lärare om vad intervjun i stora drag skulle handla om, men var i övrigt inte förberedda på vilka frågor som skulle ställas. Intervjuerna började med en presentation av studien och av mig som intervjuare. Ytterligare en gång tydliggjordes deras möjligheter att avbryta sin medverkan i studien eller att avstå från att svara på frågor de inte ville svara på. Halvstrukturerade livsvärldsintervjuer användes, som tidigare beskrivits, där

utgångspunkten var en intervjuguide (bilaga 1). Intervjuguiden bestod av teman med olika frågor som fanns som underlag till intervjun. Kvale (2009) menar att en duktig intervjuare är engagerad i intervjusituationen och uppmärksam på ledtrådar från den intervjuade som kan leda intervjun framåt istället för att vara alltför låst vid intervjuguiden och vad hon ska fråga om närmast. Avsikten var därför att vara lyhörd och att lyssna in respondenterna för att kunna ställa följdfrågor som kunde bidra till en djupare förståelse. Som intervjuare var intentionen att vara följsam mot det som de intervjuade berättade och att få samtalen att präglas av öppenhet. Att vara medveten om att min egen livsvärld fanns med i mötet med respondenternas livsvärldar var också viktigt i intervjusituationen. Det är viktigt att forskaren själv distanserar sig och försöker se bakom det självklara och inte tar något för givet utan problematiserar livsvärlden (Bengtsson, 2005; Nielsen, 2005).

Intervjuerna spelades in på en digital inspelningsutrustning och transkriberades sedan i sin helhet. Berndtsson (2001) menar att för insamlande av empiri i livsvärldsforskning innebär det för forskaren att fysiskt befinna sig där respondenterna befinner sig. I denna studie innebär det att intervjuerna sker på en plats de känner sig hemma och trygga i. Därefter har resultatet sammanställts under kategorier som ger svar på de frågeställningar som finns i undersökningens syfte.

4.5 Analys och tolkning

Redan vid insamlandet av empirin startar tolkningen (Bengtsson, personlig kommunikation). Under intervjuerna ställdes frågor för att bekräfta eller bli motsagd i de tolkningar som redan gjorts under intervjuerna. Kvale (2009) kallar detta en självkorrigerande intervju. På det sättet menar han att förståelsen fördjupas redan i samtalet.

För att få kunskap och förståelse för en människas livsvärld menar Heidegger, (beskriven i Berndtsson, 2009) att man måste tolka det man fått höra och se. Heidegger talar om en hermeneutisk fenomenologi som innebär att vi tolkar och förmedlar mellan olika livsvärldar. Heidegger (beskriven i Bengtsson, 2005) är en av hermeneutikens företrädare, som menar att vi inte har möjlighet att gå till sakerna själva så som Husserl menade. De är redan påverkade av att subjektet deltar i en historisk period, ett socialt sammanhang och i ett språk. Vi kan alltså inte beskriva sakerna enbart från det vi ser, utan vi måste tolka dem och då använda den hermeneutiska förståelsen. Den hermeneutiska spiralen är här en struktur för hur sakerna tolkas och förstås. Processen går till så att det insamlade materialet, som är ett talat eller ett skrivet språk, analyseras i en process som pendlar mellan helhet och del, teori och empiri, mellan då, nu och sedan för att få en djupare förståelse för det som studeras (Nielsen, 2005). Stensmo (2002) menar att denna hermeneutiska spiral kan fortsätta flera varv för att utveckla tolkningen och förståelsen. I denna studie tolkades empirin genom att försöka inta elevernas perspektiv av hur de upplevt sin skoltid från skolår 1 och framåt, där helhetsupplevelsen var viktig men också varje enskild upplevelse. Att försöka hitta de möjligheter som eleverna beskrev och som de upplevt vidgat deras horisont. Forskning jämfördes sedan med empirin för att se likheter och skillnader.

Eftersom vi redan finns i en meningsfull värld bär vi med oss en förförståelse in i den nya förståelsen. Vi tolkar det vi hör och ser mot den förförståelse vi har (Nielsen, 2005). I analys och tolkning av resultatet används den förförståelse jag bär med mig från min lärarerfarenhet.

4.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Undersökningens reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet. Stukat (2005) menar att reliabilitet kan förklaras med hur bra mätinstrumentet är på att mäta. Designen på studien

avgör om det som studien visar är tillförlitligt. Det är då viktigt att frågorna i intervjuerna är genomtänkta och ger svar på det som är syftet med studien. Därför genomfördes en pilotintervju med en elev i årskurs åtta. Då frågorna vid detta tillfälle upplevdes ge svar på det som var studiens syfte användes dessa sedan i övriga intervjuer. Det är också viktigt att i intervjusituationen vara noggrann med att de som intervjuas förstår frågorna. Under intervjuerna ställdes därför ofta klagörande frågor och följdfrågor som gav fördjupade svar. Det är också viktigt för reliabiliteten att det inte förekommer yttre störningar som påverkar de som intervjuas negativt. Intervjuerna utfördes därför i ett avskilt rum som var bokad för tillfället och där intervjuerna kunde ske utan att någon störde.

Undersökningens validitet visar i vilken utsträckning en metod mäter det som är avsikten att mäta (Stukát 2005). I denna undersökning handlar det om i vilken utsträckning studien har lyckats fånga de intervjuade elevernas erfarenheter av att vara i läs- och skrivsvårigheter. Kvale (2009) menar att det krävs noggrannhet av forskaren genom hela forskningsprocessen för att en undersökning ska betraktas som valid. Alla intervjuer har spelats in och sedan transkriberats i sin helhet. Materialet har sedan lästs igenom flertalet gånger för att få fatt i det som är betydelsefullt för studiens frågeställningar.

En livsvärldsstudie har inte för avsikt att vara generaliserbar. Varje individ i undersökningen representerar enbart sig själv. Däremot menar Kvale (2009) att om en studies resultat är väl analyserat kan läsaren själv generalisera till egen erfarenhet eller till annan forskning. På det sättet skulle denna studies giltighet därför kunna relateras till annan forskning och praktik och på det sättet sättas in i ett sammanhang där många mindre delar kan bilda en större bild.

4.6. Etik

För att säkerställa ett korrekt etiskt arbetssätt i denna studie följs de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2007) gett direktiv om och som berör informationskrav – att informera de som berörs av forskningen om syftet med studien och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan, samtyckeskrav – att deltagandet är frivilligt och att få samtycke från vårdnadshavare från deltagare under 15 år, konfidentialitetskrav - att uppgifterna i studien är konfidentiella och att enskilda personer inte ska kunna identifieras och nyttjandekrav – att insamlade uppgifter endast får användas för forskningsändamål.

Eleverna informerades om syftet med undersökningen redan när de tillfrågades att delta. Därefter har både elever och föräldrar informerats om syftet med undersökningen och om de etiska regler som studien följer. Eleverna deltar frivilligt och föräldrarna har skriftligt lämnat sitt samtycke till sitt barns deltagande i undersökningen. I inledningen av varje intervjutillfälle informerades eleverna om deras rätt att inte svara på frågor som de känner sig obekväma med eller som de av andra skäl inte vill svara på. I en livsvärldsforskning ställs man ofta inför etiska dilemman eftersom det handlar om att fånga människors egen verklighet. Man måste därför vara noga med att respondenterna inte kan identifieras och därför används i denna studie fingerade namn både när det gäller elevernas namn och skola. Även vissa beskrivningar av lokaler på skolan har utelämnats för att ingen i undersökningen ska kunna identifieras.

Under hela processens gång har medvetenheten om att eleverna i undersökningen kan uppleva sig vara i en utsatt position funnits med. Deras upplevelse av läs- och skrivsvårigheter kan vara känsligt att tala om. Under konstruerandet av intervjufrågor och under intervjutillfällena har denna vetskap varit utgångspunkt. Detta har påverkat sättet att formulera frågor och hur

intervjuerna har formulerats muntligt. Intentionen har också varit att vara lyhörd för vad som är relevant att fråga om i varje enskild intervju.

5. Resultat

Eleverna som intervjuats går i årskurs åtta och nio på tre olika skolor. Gemensamt för alla är att de uttrycker att de upplever sig ha svårigheter med att läsa och skriva och att de vill berätta om hur de upplevt dessa svårigheter. Följande sju elever, som här presenteras med fingerade namn, har deltagit i undersökningen; Anton, Erik, Martin, Maria, Adam, Sanna och Jenny. De har olika skolbakgrund och går på skolor med skiftande demografiska upptagningsområden. En elev har flyttat runt och gått på flera skolor medan andra har gått på två eller tre skolor under sin skoltid. Resultaten redovisas i citatform och indelas i följande kategorier som svarar mot frågeställningarna i undersökningens syfte:

- Elevernas upplevelse av läs- och skrivsvårigheterna
- Elevernas upplevelse av motivation i skolarbetet
- Elevernas uppfattning av sig själva
- Elevernas uppfattning av hur andra uppfattade dem
- Elevernas strategier för att klara skolarbetet
- Elevernas strategier för att undvika det som upplevs vara svårt
- Elevernas upplevelse av bemötande och stöd av lärarna
- Elevernas upplevelse av föräldrars stöd
- Elevernas tankar om vilken hjälp de önskar att de hade fått

5.1 Elevernas upplevelse av läs- och skrivsvårigheterna

Samtliga elever upplever att de under sin skoltid haft svårigheter med att läsa och skriva. De uttrycker att det har varit svårt att ljuda och avkoda texter, men också att förstå texters innehåll. Anton säger:

Jag tyckte bara det var jobbigt och svårt.

Martin tycker att det har varit svårt att läsa och förstå sammanhang. Han säger att det var i fyran till sexan han tyckte att det började vara svårt. Samtidigt säger han att det han minns från lågstadiet också var svårt.

Jag kommer inte ihåg riktigt, men det jag kommer ihåg var svårt.

Maria beskriver att det till största delen är läsningen och att försöka komma ihåg saker som är svårt för henne. När hon skulle börja lära sig läsa och skriva tyckte hon att det var svårt.

Man blandade ihop bokstäver och det gick väldigt sakta. I och med att jag har dyslexi och så.

Jenny tyckte att det var svårt att lära sig läsa när hon gick på lågstadiet.

Läsa var la rätt så jobbigt. Men det var ju lite svårt med och ljuda och det med. Att kunna ljuda ihop orden och förstå.

Jenny tyckte ibland att det var så jobbigt med läsning och andra ämnen i skolan att hon inte ville gå dit.

Ibland ville jag inte ens gå till skolan för att det var så jobbigt.

Sanna upplever att hon har svårt med att läsa och med engelska.

Läsa har jag jättesvårt med. Ja, och engelskan tycker jag är jättesvår. Ja, jag tyckte det var väldigt tufft, tyckte jag. Typ när jag läste och sånt, jag vet inte hur jag ens klarade det för jag läser ju inte nånting. Inte nu gör jag det heller liksom. Det är för jag kan inte uppfatta texter och sånt för jag måste typ läsa om det typ tio gånger. Så jag vet faktiskt inte riktigt hur jag gjorde.

Adam tycker att stavning och läsning varit en svårighet för honom genom hela skoltiden.

Så länge jag kan minnas jag har varit väldigt dålig på att stava. Sen är jag lite segare, sen lite efter när jag läser. Så det har väl varit så där. Det där med att lära sig läsa, då måste man ju lära sig alfabetet först. Jag hade då lite problem när det var svenska alfabetet ö, ä och å. Så då brukade man ju alltid blanda ihop med o, ä med e så stavningen blev alltid fel. Och när det gäller dubbelstavning, dubbel l och så blir det också fel. Det var lite jobbigt då.

Flera av eleverna uttrycker att de upplevt övergången mellan trean och fyran som en svårighet. Texterna i läroböckerna ökar i svårighetsgrad och mängd, vilket blir besvärligt för dessa elever. Engelska är också ett ämne som flera av eleverna upplever som svårt och att det är stor skillnad mellan årskurs tre och fyra både när det gäller undervisning och läroböcker.

Erik tycker att det under hela hans skoltid varit svårt att läsa och stava men att han själv började tänka på det när han gick i fyran. När han började mellanstadiet tyckte han att det var svårt i början men att han sedan vände sig vid de lite svårare texterna och böckerna. Det som är svårast nu är engelskan.

Sen engelskan är väl det som jag har problem mest med nu.

När Maria började fyran upplevde hon att engelskan blev svårare och att undervisningen och böckerna blev mer avancerade.

Alltså engelskan blev ju lite svårare, tycker jag. Jag förstod inte så mycket. Jag måste ha så att man måste repetera, repetera hela tiden för att jag ska komma ihåg och förstå engelskan. Sen när vi hade slutat trean, haft så här bra lektioner, då började man i tjocka böcker.

När Jenny började på mellanstadiet tyckte hon att det var svårt när hon fick andra böcker med längre och mer komplicerade texter. Hon ville inte läsa högt för klassen.

De var ju rätt så svåra, jag ville ju absolut inte läsa. Ja, tyst kunde jag ju läsa då, men då fick jag ju fråga om hjälp om jag inte förstod. Men jag ville absolut inte läsa högt.

När Sanna började på mellanstadiet och fick nya böcker med längre texter tyckte hon att det kändes tungt och jobbigt.

Tungt, som att jag typ inte kommer att klara det.

Två av eleverna har diagnosen dyslexi. De ser det som en förklaring till de svårigheter de upplever sig ha. Att läsa en bok upplevde Adam som svårt och det var inte förrän han fick diagnosen dyslexi i sjuan som han förstod varför.

Jag läste ju den (boken), jag fick ju läsa den så noga som möjligt, så mycket som möjligt, men jag visste ju fortfarande inte riktigt vad som var i mitt huvud, varför jag inte kunde. Inte förrän i sjuan.

Maria berättar att hon i fyran gjorde tester som gav henne diagnosen dyslexi. Som svar på frågan hur hon upplevde det svarar Maria.

Jag kommer inte ihåg så mycket, men det kändes bra har jag för mig.

När det handlar om att läsa skönlitteratur, upplever några av eleverna att det varit svårt att komma ihåg vad boken handlar om och att förstå innehållet i den. Några elever uttrycker ändå att de upplever att läsningen går lättare nu när de går på högstadiet. De menar att den träning de lagt ner på att läsa och den hjälp de fått har gjort att de nu har utvecklat sin läsförmåga i viss grad. Maria upplevde ofta att hon inte hann läsa det som skulle läsas och att det är först under högstadiet som hon har läst ut hela böcker.

Jag läste så långt jag hann. Vi kanske, ibland att vi skulle ha ett visst ämne och så skulle man läsa om det och sen så några frågor och sen så började vi på något annat. Då hann inte jag klart oftast. Det är först nu i sjuan, åttan och nian som jag har börjat läsa ut böcker.

När det gäller skrivandet upplevde Maria att det var svårt i sjuan, men att hon sedan tränat mycket på det och att det har blivit lättare då.

I sjuan tyckte jag det var väldigt svårt. Men sen så har jag övat hemma på att skriva berättelser och sånt. Och då har det funkat väldigt bra. Så i sjuan och åttan hade jag IG i svenska, men i hälften av åttan, sista terminen så fick jag G.

Under högstadietiden har Jenny börjat känna att det går lättare med läsning och skrivning. Hon menar att den extra hjälpen hon fått har utvecklat hennes förmågor.

Det känns mycket bättre när jag ska skriva och läsa, för att läsa har jag fått så mycket hjälp med nu, så nu går ju det mycket lättare. Jag läser rätt så mycket böcker hemma nu med. Och skriva så försöker jag ju att kämpa vidare och jag frågar om jag inte fattar, och hon kommer fram och frågar och sånt.

När det gäller högläsning upplever Jenny att det går mycket bättre nu och hon vågar att läsa högt för en grupp.

Nu går det mycket bättre. Nu kan jag ju våga räcka upp handen om jag läser, det går väldigt bra.

5.1.1 Sammanfattning

Samtliga elever upplever att det var jobbigt och svårt när de skulle börja lära sig läsa och skriva. När det gäller läsningen beskriver de hur de tyckte det var svårt med avkodningen, att ljuda och att sätta ihop fonemen till ord. Flera av eleverna upplever också övergången mellan trean och fyran som en svårighet. De tycker att läroböckerna i fyran har längre och mer komplicerade texter, vilket leder till att läsförståelsen blir lidande. Även engelska, som på mellanstadiet mer och mer handlar om att läsa och skriva engelska, beskrivs av flera av eleverna som en svårighet när de börjar i fyran. Några av eleverna uttrycker att läsningen går bättre nu under högstadiet. De menar att all läs- och skrivträning under åren i skolan har gjort att de utvecklat sin läs- och skrivförmåga i viss grad.

5.2 Elevernas uppfattning om sig själva

Elevernas uppfattning om sin egen person i förhållande till den svårighet de menar att de är i skiftar. Ett par av eleverna har upplevt det väldigt jobbigt och känt sig annorlunda på grund av sina svårigheter. Sanna upplever det som jobbigt att hon inte kan lika mycket som en del andra. Hon tycker att det känns orättvist att hon måste kämpa mer än andra.

Ja, man kände ju typ lite så här, varför kan inte jag lika mycket som dom. Varför ska det va så stor skillnad liksom? Men jag känner mer det nu, när jag går på högstadiet att det är tråkigt att jag inte kan lika mycket som andra. Livet blir liksom jobbigare. Man måste kämpa mer än alla andra.

Hon tycker att det är jobbigt när klasskompisarna skojar med henne om hennes svårigheter.

Och då vet man, jag är redan dålig och då behöver man inget mer på det.

Jenny upplevde att många klasskompisar under de första skolåren var emot henne. Hon tolkade det som att det hade med hennes svårigheter att göra.

Det gjorde ju så att jag mådde lite sämre då och inte ville göra så mycket.

Jenny kände sig väldigt ledsen i vissa situationer i klassrummet och hon upplevde heller inte att hon hade stöd från lärare och elever.

Jag tyckte det var väldigt obehagligt att läsa högt för jag missuppfattade så här saker som stod. Jag kunde säga något helt annat och då började hela klassen skratta åt det. Så då ville jag absolut inte läsa. Läraren kunde ju skratta med ibland och då blev jag ju rätt så ledsen. Då började jag ju mest gråta och gick ut ur klassrummet.

Hon jämförde sig med andra elever som kunde läsa när de började i skolan och tyckte då att hon själv var annorlunda.

Jag tyckte de andra var jätteduktiga. Dom kunde ju läsa lite innan och då kände jag ju mig så där konstig eftersom jag inte kunde läsa så där jättebra heller och inte kunde uttala allting så där jättebra.

Några av pojkarna menar att de aldrig känt sig annorlunda utan att de hela sin skoltid känt sig trygga i sig själva. Adam har aldrig känt sig annorlunda för att han tyckt en del saker varit svårt i skolan. Han menar att det är viktigt att vara sig själv och visa vem man är.

Alltså vi är ju som vi är, alla uppfattar mig som den person jag är. Det går ju inte att uppfatta fel, då är det man själv som har visat fel sida av en själv. Jag visar ju den sidan jag vill att folk ska uppfatta av mig och då uppfattar dom ju det så. Jag trivs bra. Och är man i miljö där alla är blandade som vi är svenskar, invandrare från olika kulturer, alla gör sitt alltså, men ändå jobbar vi tillsammans, så är det ganska lätt att enas.

Sanna beskriver sig också vara trygg med den hon är.

Så här är jag och jag behöver lite mer hjälp och så.

Att dölja sina svårigheter är en strategi som Maria använt sig av ibland.

Jag har försökt att dölja det en del gånger.

Hon har dock lärt sig att det inte är en bra strategi då hon menar att det visar sig hur det förhåller sig ändå till slut.

I sjuan när man inte kände klassen och så, försökte man visa att man var bra i nåt ämne. Sen så visade det sig att man inte var duktig i det och så. Dom får ta mig sån jag är.

Tre av pojkarna säger att de inte försökt dölja sina svårigheter. De menar att det är bättre att säga som det är. Erik har aldrig försökt att dölja att han tycker det har varit svårt att läsa.

Martin beskriver det likadant.

Jag har sagt när jag tyckt att det varit svårt.

Adam menar att han är trygg i sig själv och inte har känt något behov av att dölja det som han upplevt vara svårt.

Jag har inte varit den som har brytt mig vad folk tycker och tänker. Jag har ju mina fel, dom har ju sina fel, så liksom jag tänker inte mycket på det. Kan inte jag så kan inte jag, så säger jag bara att jag inte kan. Jag liksom, vad ska jag dölja? Jag har flyttat runt ganska mycket så jag har lärt mig att det går inte, du döljer, till slut får dom reda på det. Bara visa vem du är, så är du den du är. Då kan ingen säga nånting, för du har inget att dölja.

5.2.1 Sammanfattning

Elevernas bild av sig själva i förhållande till den svårighet de upplever att de är i skiftar mellan eleverna. Två flickor uttrycker att de periodvis under sin skoltid upplevt det jobbigt och att de känt sig annorlunda på grund av sina svårigheter. En av dem säger att hon tycker att det är orättvist att hon måste kämpa mer än andra. En annan säger att hon själv tyckte att hon var konstig för att hon inte kunde lika mycket som andra. En flicka beskriver att hon ibland försökte dölja sina svårigheter genom att låtsas att hon kunde saker hon inte kunde. Några av pojkarna säger att de aldrig känt sig annorlunda på grund av sina svårigheter. De menar att de känner sig trygga i sig själva och att det är viktigt att vara sig själv och visa vem man är. De har heller inte försökt att dölja sina svårigheter eftersom de inte känt något behov av det.

5.3 Elevernas upplevelse av hur andra uppfattade dem

Några av eleverna har inte funderat så mycket på hur andra uppfattade dem.

Anton är en av dem som inte tänkte så mycket på det. Han tycker att alla har varit schyssta mot honom. Martin har inte heller funderat så mycket på det, han menar att alla uppträdde på ett bra sätt och att han hade en kompis som han kände sig trygg med. Adam har aldrig tänkt att andra skulle tycka att han är annorlunda för att han har svårigheter med att läsa och skriva.

Äh, dom brydde sig inte så mycket om stavningen. Tror inte det var så många som tänkte på det när man är nio, tio. Mer ute och leka bara, det var inte så mycket att tänka på stavning och sånt. Det var ju fler som hade, andra som hade svårt och läsa, och andra hade svårt och skriva, andra hade svårt med uttal så det var liksom, man var inte ensam.

Ett par av eleverna har däremot tänkt mycket på hur andra uppfattade dem. Maria beskriver att hon tror att andra elever i klassen uppfattade henne som konstig.

Ja, jag tror att man tänkte att ja, hon kan inte läsa och det är ju jättelätt att läsa. Och sen när man berättade om, jag kan inte så mycket om att läsa och så, så tyckte dom att jag var konstig.

Hon menar att de aldrig sa det rakt ut, men att det kändes som att de trodde det.

Sanna säger att hon inte brytt sig så mycket om vad andra tycker om henne. Ändå upplever hon det som jobbigt att bli behandlad annorlunda än andra.

Eller jag har inte direkt brytt mig om vad andra tycker. Nej, men jag tycker ändå, alltså det är jobbigt att gå iväg. Ja, dom tänker så här, varför går hon iväg liksom. Varför sitter hon inte kvar? Jag tycker det är så jobbigt att man blir särbehandlad, typ, gå iväg och sånt. Men om nån säger nånting till mig t.ex. varför behöver du en massa hjälp, så förklarar jag typ och känner inte det som nån stor grej.

Hennes kompisar kan ibland skoja med henne om hennes svårigheter.

Det är la mest nu så här kan folk skämta lite så här kanske. Ja, okej ska du gå iväg nu, men vi ses sen och massa grejer. Eller jag vet inte hur jag ska förklara det, men dom skämtar lite om att jag, ja, hur går det i matten eftersom du har IG och allt det där. De skämtar ju mest. Det vet jag att de gör, med det kan bli, ibland blir det för mycket liksom.

Jenny mådde dåligt under de första åren i skolan. Hon ser det som en följd av de svårigheter hon upplevde vilket ledde till att några i klassen retade henne och tyckte att hon var konstig.

Det var rätt så många som retade mig i klassen av tjejerna, så var de rätt så mycket emot mig. En som var speciellt mycket emot mig då. Och sen brukade de ge mig så där konstiga blickar när jag gick iväg då till den andra läraren och så. Så kunde de ge så där konstiga blickar och då kopplade jag ju det till att jag var en helt annan eftersom jag inte förstod allting. Asså, jag trodde att de tyckte att jag var jättekonstig att jag inte förstod så mycket som dom gjorde, att jag var helt, att jag inte passade in i klassen och så här. Kompisarna tyckte det var jobbigt att va med mig eftersom jag hade lite svårt och sånt.

Maria berättar hur viktigt det är att känna stöd av någon kompis när man upplever att andra tycker man är konstig.

Jag och min kompis, vi var bästa kompisar då. Vi tog inte åt oss om dom så här kollade konstigt på oss.

Samma sak berättar Jenny att hon upplevde när hon bytte klass i trean och kände ett annat stöd från sina klasskompisar. Där fanns det några tjejer som stöttade henne, särskilt fanns det en flicka som hon kände samhörighet med och som också behövde extra stöd i skolarbetet.

Då var det så här, då kom alla och hjälpte mig och kom och stöttade mig mycket mer då och så. Så fanns det några tjejer där som stöttade mig och brydde sig mycket. Sen var det ju en tjej till då som hade det svårt, så då stöttade vi varandra. Det var liksom ingen som skrattade. Så där om man gjorde nåt fel så skrattade dom inte.

Maria berättar vidare att hon under mellanstadiet inte kände på samma sätt som i de lägre åldrarna när det gällde hur hon trodde att kompisarna uppfattade henne.

Då fanns det ju flera. Då hade man ju blandat klasserna och då fanns det flera som hade det lika svårt i läsning och sånt. Och så var dom inte så här, dom kände inte så här, ”Åh nu kommer, alltså hon är ju konstig för hon kan ju inte läsa”, utan det var mer: ”Åh, nu kommer vår kompis”.

Samma sak upplever hon på högstadiet.

Det är väldigt många som har svårt i många ämnen, så man är inte utsatt direkt.

Nu när Adam går på högstadiet kan hans kompisar skoja med honom, men det är inget han tar på allvar.

Nu är det ju vissa som, dom vet ju inte om, det är inte alla som vet om att jag har svårt att läsa och skriva men dom, mina vänner bara håller på och retas så här. Så när dom väl får veta att jag har skrivsvårigheter och lässvårigheter så förstår dom att det inte är, jag kan inte riktigt hjälpa det. Så dom retar mig inte så alltså.

5.3.1 Sammanfattning

Flera av pojkarna menar att de inte tänkt så mycket på hur andra uppfattade dem. De upplever att alla behandlat dem på ett bra sätt. En av dem menar att han aldrig tänkt att andra tyckte att han var annorlunda för att han inte kunde läsa och skriva. Alla tre flickorna menar att de tror att andra uppfattade dem som annorlunda. Två av flickorna menar att andra elever i klassen tyckte att de var konstiga för att de inte kunde läsa och förstå lika bra som andra. En av flickorna menar att hon kände sig särbehandlad när hon gick iväg till ett annat klassrum för att få extra stöd. Flera av eleverna menar att det är viktigt att känna stöd från kompisar eller lärare i skolan. De upplever också att det känns lättare när det är flera som behöver hjälp med något eftersom man då inte känner sig lika ensam i sin svårighet.

5.4 Elevernas upplevelse av motivation i skolarbetet

Eleverna anger olika faktorer som motiverar dem i skolarbetet. En faktor som flera av eleverna pekar på är att de vill bli bättre. Martin uttrycker att hans motivation grundar sig i just detta.

Jag vill bli bättre. Det är väl att jag vill lyckas eller så här. Man vill ju bli bättre.

Anton menar också att det som motiverade honom var att han visste att han måste bli bra på det. Det är också motiverande att uppleva att man utvecklas, då känner Jenny att hon kan göra ännu bättre.

Och sen när man gjort nåt bra så blir det ju att man kan göra ännu bättre.

Några av eleverna menar att föräldrarna har betydelse för att de känner motivation till skolarbetet. Anton talar om föräldrarnas försök till att motivera honom.

Dom (föräldrarna) har försökt i alla fall.

Sanna menar att det som fick henne att orka ta tag i skolarbetet var att hon visste att hon måste gå i skolan och att hennes mamma och pappa uppmuntrade henne.

Dels var det mamma som sa att jag måste gå och sen det var la typ att man måste gå i skolan.

Det som drev Jenny att kämpa på med skolarbetet var det stöd hon kände från sina föräldrar och sina kompisar. Det var också viktigt att hon trivdes och hade roligt på raster för att känna motivation.

Alltså det kunde nog va, alltså det var ju mest familjen som var bakom och stöttade. Sen kunde ju klasskompisarna komma och klappa en och krama om en och säga att du kämpar bra. Du är bra på detta och sånt. Sen kanske man hade gjort något roligt på rasten och så och då tycker man det är jättekul att göra nåt sånt.

Lärarnas betydelse för motivationen tar Anton upp och menar att läraren motiverade honom genom att vara ett stöd och ordna material som hjälpte honom i läsningen.

Maria berättar vidare om hennes speciallärare under fyran, femman och sexan som gav henne motivation att kämpa vidare.

Det var väl en speciallärare som jag hade under fyran, femman, sexan. Hon stöttade mig väldigt mycket.

Lärarnas uppmuntran har också betydelse för att Jenny känner sig motiverad i skolarbetet.

Att lärare kommer och berömmar, som säger att man kämpar bra. Så dom kommer fram och klappar mig på axeln och berömmar och gör så att jag kan kämpa på ännu mer.

Flera av eleverna menar att det som motiverar dem i skolarbetet är att de snart ska välja till gymnasiet och att de då vill komma in på ett speciellt program. Erik säger:

Det är väl mest att man ska komma in på det gymnasievalet då.

Motivationen för gymnasiet började han känna i åttan när han började fundera på vad han vill jobba med efter skolan.

Jag har nog tatt i lite mer sen i åttan.

Som svar på frågan vad som motiverar Adam nu under de sista åren i grundskolan svarar han tveklöst att det är gymnasiet.

Det är ju gymnasiet. Då är man ju mer motiverad, speciellt sista året när man tänker sig lite, ja, så här ska det gå. Man måste göra så här, då är det väldigt, väldigt så här intensivt, kämpa på. Jag har börjat satsa mer och höjt mig i vissa ämnen också.

Under årskurs nio började Sanna att tänka på sitt gymnasieval. Det gjorde att hon fick ny motivation för att satsa på skolarbetet.

Nu är det typ att jag vet att jag vill gå en speciell linje och att jag har ett mål. Jag måste få G för annars kommer jag inte in. Det är nu i nian. För innan har jag tänkt att jag får gå PRIV ändå. Men nu har jag tänkt att jag vill inte gå där.

Maria kände ibland ingen motivation och hon ville ibland ge upp när det kändes som att all träning inte hjälpte.

Man kände ju ibland, nej nu orkar jag inte med det här. Man kom ju ingen vart med mer träning. Ju mer man tränar själv ju snabbare kunde man ju läsa sen och förstå ord och så.

Det som är svårt att motivera sig till, menar Maria, är sådant som hon inte tror att hon kommer att ha nytta av i framtiden.

Jag känner att jag inte ska ha NO i framtiden och man tycker det är tråkigt att lägga ner tid på sånt man inte ska använda sen i sitt arbete.

De ämnen som Maria däremot upplever att hon har nytta av i vardagen eller i framtiden motiverar henne att kämpa vidare med.

Det är väl i dom som jag har IG i, matte och engelska då. Dom ska man ju ha annars med. Om man är utomlands måste man ju kunna språket och matten behöver man ju jämt egentligen.

Adam menar att han haft svårt att motivera sig i skolarbetet. Det som fått honom motiverad har varit när det varit exempelvis nationella prov:

Jag har inte vart så motivationsaktig, jag har ju dålig koncentration. Jag har lätt att tappa koncentrationen, så det är mer mest lärarna som alltså säger till. Det var inte så mycket som motiverade mig, jag gjorde det bara för att göra det. Så jag hade inte riktig så här motivation. Det kom ju liksom då och då, om du inte klarade ett prov. Om man inte klarade just det provet så var det ju oftast att man fick göra om det så här och det ville man inte göra. Så var det ju provet i femman, nationella, som man måste göra annars kunde

man få gå om. Så då ville man ju inte gå om då och då fick man ju ta det som initiativ och motiv för att klara det så att man kunde komma upp sen.

Han berättar vidare om att en del saker har han lättare att koncentrera sig på t.ex. att sitta vid en dator. Han kommer fram till att det är lättare att koncentrera sig och motivera sig till uppgifter som är roliga.

Men när jag väl gör nånting som jag tycker är roligt då, lyssnar på musik, prata med kompisar och sånt det är ju nånting som jag kan hålla mig fokuserad på vilket ämne man än pratar om. Det är nånting som är kul för mig själv då.

I ett ämne har Sanna nästan gett upp eftersom hon fått besked om att hon inte kommer att klara ett G.

I matten typ har jag nästan gett upp för dom har sagt att jag inte kommer att få G i det så då känner inte jag nån direkt grej att kämpa där.

5.4.1 Sammanfattning

Eleverna pekar på olika faktorer som motiverar dem i skolarbetet. Flera av dem talar om en inre motivation som grundar sig i att de vill lyckas och bli bättre. En av eleverna säger att när man utvecklas och själv upplever att man blivit bättre vill man också gå vidare och lära sig ännu mer. Föräldrarna är en annan motivationsfaktor som några av eleverna visar på. Några av eleverna menar att en specifik lärare uppmuntrat dem och på så sätt gett dem motivation att kämpa vidare. Under sista året på högstadiet är det flera av eleverna som menar att gymnasievalet är en stark motivationsfaktor till att arbeta hårt. En av eleverna menar att det är svårt att känna motivation för sådana ämnen som man inte upplever sig ha någon nytta av i framtiden. De ämnen som de upplever att man har nytta av i livet, som exempelvis matematik och engelska, är lättare att känna motivation för.

5.5 Elevernas strategier för att klara skolarbetet

Eleverna använder olika strategier för att klara skolarbetet. Ett par av eleverna menar att det är viktigt att läsa böcker på rätt nivå. För att klara av att läsa böcker har Erik valt böcker som är lättlästa. Han berättar att han har hittat böcker som han gillar och han har också läst böcker hemma.

Jag har läst rätt mycket hemma.

Martin har använt samma strategi, att välja lagom svåra böcker att läsa. Detta fick han hjälp med i den lilla gruppen han var i ibland.

Jag läste ju lite tunnare böcker för att lära, jag har försökt med andra också, då blir det svårt direkt. Det var vi i den gruppen då som valde ut bok som man skulle läsa och så, som var bra för mig, lagom lätt.

Andra elever menar att deras strategi var att kämpa på även när det var svårt. Anton kämpade på lektionerna.

Jag satt mest ner och försökte.

Martin har också han försökt att kämpa på när det är svårt.

Vissa dagar kanske man är trött så det blir inte så, men jag har aldrig så. Jag har försökt i alla fall.

Några av eleverna berättar att de nu på högstadiet ibland får texter upplästa på mp-3spelare eller som ljudbok. Ibland finns också tillgång till en dator som kan användas till att skriva texter på. Erik berättar.

Nu får jag uppläst ibland på mp-3. Ibland får jag en dator och ibland skriver jag för hand. Det är lättare att stava och så.

Maria tycker att det känns bra nu under högstadietiden då hon börjat att lyssna på ljudböcker. Det känns väldigt bra faktiskt. Jag har börjat läsa så här med ljudbok och det funkar faktiskt väldigt bra.

Adam har lättare att förstå och lära sig när han hör det han ska lära sig.

Ibland hade jag till och med en lärare som kunde hjälpa mig och läsa åt mig. Jag, alltså fattar ju bättre och kommer ihåg bättre när jag får höra, så då hade jag oftast en lärare som hjälpte mig och läsa om jag inte kunde läsa själv då. Nu lyssnar jag på ljudböcker och det är lättare då att komma ihåg.

Maria använder sig av mindmaps när hon skriver vilket hjälper henne att strukturera sitt skrivande.

När jag ska skriva och så här brukar jag göra en mindmap så här och försöka ta ut dom personer som ska va med och händelser och sånt. Och sen så får jag skriva så här själv om det. Och sen om jag ska läsa då får jag ta stycke för stycke så det inte blir för långt.

Maria berättar hur det kunde vara ibland på lektionerna när hon skulle läsa ett långt stycke i en bok.

Jag läste ju det, men det tog väldigt lång tid. Och när man hade läst hälften av allting så sa läraren nu är ni klara. Eller är ni klara och så sa alla ja och sen fick man strunta i den. Så förstod man inte så mycket av vad dom pratade. Eller man förstod ju delvis, men inte allt.

Adam tycker att han hela tiden fick hjälp när han stötte på hinder i skolarbetet. Han har under perioder av sin skoltid haft personlig assistent som kunnat hjälpa honom vidare.

Jag fick ju hjälp för det mesta. Jag hade ju alltid, då hade jag alltid med mig egen personlig assistent eftersom jag inte kunde språket så bra. Jag är väldigt så här lättuppretad. Jag hade en som hjälpte mig varje dag så det gick ju. När jag hade svårigheter så kom hon och förklarade för mig hur det skulle va och så. Och därifrån testade jag själv.

Adams strategi när han ska läsa en bok beskriver han så här.

Jag får ju läsa om flera ord två gånger, tre gånger, flera meningar om. Så jag kan ju läsa igenom, men då kommer jag inte förstå riktigt om jag läser igenom så här bara. Så jag får läsa lite långsammare och detaljerat.

Han beskriver också att han kombinerar lästräning med saker som han tycker är roligt.

Framför datan sitter jag väldigt länge, men då har jag ju, gör man ju nånting som, ja alltså man brukar göra så här. Jag kollar ju antingen på filmer eller så här. Och då nu, för att jag kan läsa snabbare t.ex. engelskan så kollar jag ju väldigt mycket på, jag kollar ju på tecknat, på "anima" (animerad film). Så kollar jag väldigt mycket på med engelsk text under. Jag brukar ju ta dubbel så längre tid eftersom jag måste pausa ibland och läsa igenom ordentligt, så det är ju ett sätt att få det att bli bättre. Alltså att ta det ihop med saker jag gillar att göra och kan koncentrera mig på och så med saker jag vanligtvis inte brukar göra.

När det handlar om texter som ska läsas och förstås beskriver några av eleverna att de tar hjälp av lärare och föräldrar och ber om extra hjälp på olika sätt. Sanna säger:

Jag läser inte, det gör jag inte. Jag kanske ber om ett extra häfte, det är så här lättlästare. Det tycker jag ändå är jobbigt att läsa bara det. Så dels, jag kanske frågar om svaren istället och så berättar dom.

Jenny menar att hon tar hjälp av lärare och föräldrar för att klara av de texter hon får i skolan.

Om jag är i skolan så försöker jag läsa igenom det så många gånger som möjligt. Om jag inte fattar det så måste jag fråga. Sen när jag är hemma så kan ju ta hjälp av mina föräldrar. Men om inte dom fattar så tar jag ju med mig det till skolan och ber dom förklara det ännu bättre och så får jag fortsätta med det en annan dag.

Anton säger att han fått lära sig vissa strategier för att klara av att läsa en text både i skolan och av mamma och pappa hemma. Han delar upp texten och läser en del i taget.

5.5.1 Sammanfattning

Eleverna använder sig av olika strategier för att klara av att hantera skolarbetet. Ett par av eleverna menar att det är viktigt att de texter och böcker de läser är på lagom svår nivå. Då kan läsningen bli intressant och man vill läsa mer. Att läsa en text långsamt och verkligen försöka förstå den är en strategi som ett par elever beskriver sig använda. Flera av eleverna menar också att de har lättare för att förstå och lära sig en text om de får höra den. Därför beskriver flera av eleverna att de använder ljudböcker och texter inlästa på mp 3-spelare. Detta upplever de som en hjälp. När det gäller skrivande berättar en elev att hon fått lära sig att använda mindmaps för att bättre kunna strukturera sitt skrivande. En elev säger att han ibland har tillgång till en dator där han kan skriva texter.

5.6 Elevernas strategier för att undvika det som var svårt

Flera av eleverna använde sig av strategier för att undvika det som var svårt. Erik menar att när han var i klassrummet med övriga klasskamrater hade han svårt att koncentrera sig. Istället för att koncentrera sig på arbetet spelade han pajas.

Såna pajaser och sånt, lite hålla på.

Han förklarar vidare att det var ett sätt att slippa ta tag i det som var jobbigt.

Adam säger att när han tyckte något var svårt och besvärligt så gjorde han något annat istället.

När det var svårt och tråkigt, eftersom jag har dålig självkoncentration, så var jag typ, så höll jag alltid på med nånting annat så länge då. Vad som helst som och stå och prata med nån annan eller hålla på med pennan och leka. Det hände väldigt, väldigt ofta, det händer fortfarande nu.

Adam har under högstadietiden bytt klass och beskriver vad det har inneburit för hans sätt att hantera skolarbetet.

Jag bytte ju klass till D-klassen, jag gick ju i C-klassen innan. Så liksom, spela pajas i D-klassen där alla är så här betygsatta. Det är ju klassen som har i snitt högsta betyg, så det är ju svårt att spela pajas. För att ibland så säger dom till att nu räcker det. Nu måste vi jobba och då kan man ju inte spela pajas när ingen hänger på. Dom lärarna tänkte att det skulle gå bättre för mig om jag koncentrerade mig i en annan klass. Så vi testade och så gick det bättre. Det gick bra i C-klassen också, men det är som, men det var fler personer där som försökte spela pajas i klassen så där blev det lätt att jag hängde på.

Sanna har använt strategier för att komma ifrån det som känns svårt att klara av genom att ta till genvägar när det gäller exempelvis bokläsning.

Läsa böcker då, ofta kanske jag sökte på den boken och kollade vad den handlade om. Eller så, jag läste inte boken, det gjorde jag inte. Jag gjorde inte det nån gång.

Jenny beskriver att motivationen tog slut ibland och hon tog till strategier som hon visste inte utvecklade hennes lärande.

När jag inte orkade räkna i matteboken och så, då kunde jag bara ta fram fingrarna och sitta och räkna så här på dem och då orkade jag inte eller så bara kanske jag tog fram nånting annat så här för att få ihop det. Jag kunde bli irriterad på mig själv eller så här tappa tålamodet. Så då tar jag fram nånting så att jag får fram svaret så fort som möjligt.

Eftersom Maria tyckte det var obehagligt att stå framför klassen kände hon sig obekvämt i de situationerna. Därför försökte hon gömma sig bakom sin väggtidning när hon skulle redovisa.

Jag gjorde väl, alltså jag försökte så här. Man fick göra ibland så här stora papper och så fick man tejpa på såna här papper så stod man så här framför ansiktet och pratade bakom pappret så man inte skulle synas.

5.6.1 Sammanfattning

Flera av eleverna menar att de använde strategier för att undvika det som var svårt och jobbigt i skolarbetet. Dessa strategier kunde innebära att de gick runt i klassrummet, pratade med andra, lekte med pennan, spelade pajas eller höll på med något annat. En av eleverna beskriver att han bytte klass för att komma ifrån sin roll att spela pajas. Han menar att klassrumsklimatet betyder mycket för vad som är tillåtet att göra. I den klassen han kom till fanns det många elever som satsade på att få bra betyg och det var därför inte accepterat att inte fokusera på arbetet. En annan elev menar att hon använde sig av Internet för att ta reda på vad en skönlitterär bok handlade om inför en redovisning, istället för att läsa den.

5.7 Elevernas upplevelse av bemötande och stöd av lärare

Flera av eleverna uttrycker att de fått ett bra bemötande av lärare i skolan. Anton menar att han fick ett bra bemötande och bra hjälp. Även Martin tycker att han blev bra bemött av lärarna och fick extra hjälp när han behövde det under mellanstadiet.

Adam upplever också att han blivit bra bemött av lärare på alla de olika skolor han gått i.

Under alla skolor, de bemötte mig väldigt bra. Dom tog ju det lugnt så det hade inte, inte extra läxor för att jag inte hängde med och sånt. Det gick ju, jag tyckte att dom bemötte mig väldigt bra, det gick bra.

Adam betonar också att det är viktigt att bli bemött som alla andra och inte få något speciellt bemötande för att något upplevs som svårt.

Jag blev bemött som alla andra. Det som är det positiva här, ingen som inte har, all har ju sitt lilla alltså det man inte kan i just en sak. Så jag blev ju bemött som alla andra blev bemöta och det var ju ganska lättande, så man inte får specialbehandling och alltså krökar bort från alla andra. Alltså hamnar på sidan om, eftersom man inte kan det och det och det.

Flera av eleverna beskriver att en viss lärare betytt väldigt mycket för dem och att de upplever att de lärde sig mer tillsammans med den läraren. Erik säger att han fick hjälp i fyran och femman av en speciallärare som hjälpte honom på ett bra sätt. Han beskriver hur han fick hjälp när texterna på mellanstadiet blev längre och svårare.

Jag fick gå till en annan lärare och då läste vi tillsammans då. Ja, alltså jag fick sitta och läsa och så rättade han mig om jag läste fel.

När han sedan slutade upplevde han att han inte fick samma stöd som tidigare.

I sexan slutade han och gick till en annan skola. Då fick jag en annan som det inte var så mycket hjälp med.

Jenny berättar om en lärare som hon upplever gav henne stöd och uppmuntran och hur viktigt det var för henne.

Då hade jag lite olika lärare, men mest en lärare. Och hon var, alltså hon stöttade mig ju så och hon berömde ju mig.

Maria säger:

Ja, jag fick gå hos en speciallärare som hjälpte mig och ja, det gick faktiskt jättebra. Jag har väl haft svårt med matte, svenska och engelska. Så hon har hjälpt mig med lite av varje, mest matten också. Vi läste igenom en bok som hon hade valt ut. Sen fick jag läsa ett stycke och så skulle vi diskutera svåra ord och som jag hade svårt att tala ut. Så hon hjälpte mig hur dom menades och hur man uttalade och så och delade upp långa ord. Hon, hjälpläraren, hjälpte mig att tänka så att jag kan använda en mindmap.

Sanna berättar om den hjälp hon får i svenska och engelska.

Jag får lite lättlästa, lite enklare texter. Men dom tycker jag ju ändå är lite svåra att läsa dom ju. Och sen är det engelska som jag har svårt med. Där tycker jag det är lite dåligt med stöttningen faktiskt, tycker jag.

Adam berättar att han i sjuan ofta arbetade hos en extralärare och att han då genomgick tester som visade att han har dyslexi.

Då var det en som hette Anna och hon var så här hjälpare i språk och sånt, nästan som kurator. Och hon kom upp och där hjälpte hon ju mig och få igång och så tog vi det här med dyslexi. Och det var där då vi fick komma, vi kom på att det var det som var problemet.

Flera av eleverna upplever att hjälpen sattes in försent. Erik upplever att hjälpen sattes in försent på högstadiet. Han säger att han började få extra stöd på vårterminen i nian.

Jag fick hjälp, det började för en månad sen tror jag, började jag få hjälp. Vi har bett om hjälp sen sjuan.

Sanna upplever också att hon inte fått tillräckligt med hjälp under sin skoltid.

Alltså jag har ju fått lite hjälp hela tiden, men inte så här att det har direkt hjälpt mig fullt ut så. Det är nu i nian som folk eller som lärarna nu har insett att jag måste ha hjälp och nu kan jag inte få G i allt.

Jenny upplevde att hon inte fick den hjälp hon behövde under de första åren i skolan. Hon tyckte inte att lärarna tog hänsyn till att hon tyckte en del saker var svåra.

Jag fick ingen särskild hjälp, då hängde jag bara med så. Hon kom inte så där alltid när jag räckte upp handen och förklarade hon, så förklarade hon så fort, så då fattade jag inte vad hon sa. Så jag frågade om och om igen, men hon tyckte att jag förstod och då gjorde jag bara helt fel.

Under högstadiet saknar Martin viss hjälp, men säger också att han fått bra hjälp.

Ja, vissa tillfällen kanske inte riktigt, men annars fick jag bra hjälp och så.

Den hjälp som eleverna har fått har ibland inneburit att vara i en mindre grupp eller att gå ifrån till ett annat klassrum. En del av eleverna tycker att det känns jobbigt att få stödet utanför klassen medan andra upplever det som positivt. Martin tycker det har varit bättre när han fått stöd utanför klassrummet.

Det är väl alltid lite bättre att va i en mindre grupp för då får man ju lite mer hjälp. Det tycker jag var bättre faktiskt.

Han menar också att han tyckte det var helt okej att gå ifrån klassen till en mindre grupp.

Maria däremot upplevde det lite svårt ibland att gå ifrån klassen när hon gick på mellanstadiet.

Det kändes lite så där i och med att de andra dom frågade jämt så här: Varför gick du ut? Vi hade så här jättekul sa dom ibland på lektionerna. Då hade jag fått suttit och bara läst i en bok. Men sen efteråt tänker jag att om jag inte hade gått där så hade jag inte varit så duktig som jag är nu.

Sanna tyckte inte om att gå iväg till ett annat klassrum utan ville helst vara kvar med övriga klasskamrater.

Jag gick ju dit varje gång, det gjorde jag, men det var ju lite tråkigt att man inte får va med i klassen där jag tycker man ska va.

Under mellanstadiet fick Sanna gå iväg till en annan lärare och träna på läsning.

Jag gick till en lärare, typ. Och vi försökte läsa lite små böcker och så, men jag tyckte faktiskt inte det var så bra. Det gedde inte mig nånting att gå till henne.

Sanna tycker att hon får bättre hjälp när hon går iväg till en mindre grupp, ändå vill hon vara kvar i klassen.

Men i typ sjuan, åttan kände jag, men jag vill ju faktiskt va med klassen så då valde jag att typ inte gå till den lilla gruppen. För det hade ändå varit lite samma sak att jag hade fått sitta där fast jag hade fått lite mer hjälp att läsa och så. Men det hade ändå varit att sitta där och läsa i boken. Så då tänkte jag, varför kan jag inte göra det i klassrummet lika väl, för att få vara kvar i klassen.

Under mellanstadiet fick Jenny mer hjälp och hon kände att hennes läsning förbättrades.

När jag kom hit till Bergsskolan då finns det några speciallärare så då fick jag gå in och så hjälpte hon mig att läsa lite. Och sen när jag gick i sexan så fick jag gå ännu mer och så lärde jag mig mycket bättre och läsa och förstå lite bättre.

Maria tycker att det är bra nu på högstadiet när hon går till en särskild avdelning och får hjälp nu på högstadiet.

Lärarna hjälper mig rätt bra faktiskt. Det finns en avdelning här, ett klassrum. Dom hjälper en väldigt mycket. Man får fråga så om man får skriva in sig så här för då får man gå dit på lektionerna, t.ex. på svenskalektionerna och så får man gå dit och få hjälp. Sedan har dom satt upp såna här väggar så man sitter lite mer själv. Det är faktiskt väldigt bra och då känner man att man sitter, man blir inte så störd som man blir i klassrummet.

En del hjälp har eleverna fått i sitt ordinarie klassrum och Maria säger att hon fick lite extra hjälp där.

Inte så mycket, det var väl att man fick hjälp av att hon, ja hon sa frågan och läste frågan för mig. Hon hjälpte mig lite extra.

Att få hjälpen i klassrummet var viktigt för Adam, han säger.

Jag satt kvar i klassrummet med alla andra. Det var ju det som var det bästa då. Det känns ju så där lite, så där och gå ifrån för att ha sin lektion nån annanstans. Det är ju aldrig kul och ha en lektion i ett annat rum jämfört med alla andra. Så när man går själv. Det är ganska kul när man sitter där ändå, man får ju samma hjälp med lite mer detaljerat för ens egen speciella behov.

Att bli behandlad som alla andra upplever Adam som viktigt. Han beskriver att han fått olika mycket hjälp beroende på vilken skola han gått i. På de skolor där det funnits många olika nationaliteter upplever han att det har varit lättare att få hjälp.

Men jag fick ju alltid hjälp, jag fick ibland såna här böcker med skrivreglerna som jag fick läsa och träna i med då. Sen när jag i, så när jag började i stan då så var det lättare då för att, vad heter det, alltså du förstår jag ju ännu mer hjälp då så det var. Den förra skolan jag gick på var det ju bara en skola där det var fler svenskar. När jag kom till stan så gick jag till en skola där det var mer invandrare så då var det ju fler som hade lite språksvårigheter, kanske inte samma som jag hade men ungefär språksvårigheter. Så då var det lättare att få just den hjälpen.

När det gäller stöd som Adam fått när det gäller svenska och so-ämnena så handlar det om att kunna lyssna på texter via ljudböcker eller på datorn.

På svenska är du ju indelad i svenska-sas och svenska för dom som är svenskar, så det är ju som det är. Då får alla göra det som dom ska göra och när vi läser böcker så får jag ju en ljudbok. Och i t.ex. So då får jag, när alla ska läsa, har dom spelat in det vi läser i böckerna på datan, så det är bara att logga in på Fronter så kan man lyssna på det.

Nu när Jenny går på högstadiet upplever hon att hon får väldigt mycket stöd av lärarna. Hon har också kommit på att hon har lättare för att lära sig när hon hör en text läsas upp.

De stöttar mig jättemycket nu. Dom kan ta upp så här en text så kanske man får läsa den tyst för sig själv en gång och sen kör man högläsning och då får jag ju lättare in när nån annan läser också än bara sitta och läsa själv. Det är ju lättare när jag hör den med. I SO- och NO-ämnena har jag olika skivor som jag kan lyssna på när jag har läxor eller nånting. Så då sätter jag på den på en bandspelare som kan höja tempot när vi läser och sen sänka, så den har jag hemma.

5.7.1 Sammanfattning

Flera av eleverna menar att de fått ett bra bemötande från lärare under sin skoltid. Två av dem betonar att det är viktigt att bli bemött som alla andra och att inte på något sätt bli särbehandlad. Flera av eleverna menar att en speciell lärare betytt mycket för deras lärande. De upplever att läraren hjälpte dem på ett sätt som utvecklade deras förmåga och uppmuntrade och stöttade dem. Flera av eleverna tycker att de fått hjälp försent. De menar att de efterfrågat hjälp under lång tid, men att specifikt stöd satts in efter lång tid. Två av eleverna beskriver att de fått diagnosen dyslexi. När det gäller hur stödet varit organiserat så beskriver några av eleverna att den hjälp de fått utanför klassrummet ofta varit bra och riktad till deras svårighet men att de samtidigt upplevt det som jobbigt att lämna klassen. Elevernas beskrivningar tyder på att de upplever att det inte är bra att gå ifrån klassen, samtidigt som det är positivt för deras läs- och skrivutveckling.

5.8 Elevernas upplevelse av föräldrars stöd

Samtliga elever berättar om att föräldrarna hjälper och stöttar dem i skolarbetet. Särskilt mammorna nämns som ett viktigt stöd. Anton berättar att hans mamma har stöttat honom mycket med läsning och stavningsträning hemma.

Erik berättar även han om ett sådant stöd.

Mamma har hjälpt mig väldigt mycket.

Adam berättar att hans mamma alltid stöttat honom och försökt få honom motiverad.

Sen fick jag alltid hemifrån uppmuntran och morsan, mamma som då säger till att du måste klara så här och så här. Mamma var alltid där och sa till att jag gjorde åtminstone nånting. Så jag gjorde ju det.

Martin beskriver på ett liknande sätt att de arbetade mycket hemma med att läsa och skriva.

Ja, vi jobbade rätt mycket hemma också, försökte. Det alltså och göra meningar och komma ihåg och så. Vi jobbade rätt mycket med det.

Maria berättar också hon om att de tränade mycket hemma.

Jag läste så här mycket hemma från ettan till slutet av trean.

Jenny upplever även hon att hon har ett stort stöd i sina föräldrar. De har hela tiden funnits med och stöttat henne med läxläsning och uppmuntran när det känts tungt.

Asså, jag fick väldigt mycket stöd hemma och så. Men ibland blev det som att jag bara bröt ihop och då ville jag inte mer och då struntade vi liksom i det och så tog vi det en dag till då.

Jennys mamma har också konkret hjälpt henne med att hitta böcker som är lagom svåra för henne att läsa, vilket gjort att hon kommit igång med läsning av skönlitteratur.

Nu läste jag inte så där jättemycket böcker eller så det var ju inte det roligaste då. Men sen så gick jag och min mamma då till biblioteket här så hittade vi la rätt så bra böcker. Det gjorde så att jag började läsa mer och mer.

Adam fick också ytterligare hjälp i hemmet då hans mammas nya man tog initiativ till att träna med honom.

Sen efter det träffade ju mamma en ny man. Han kom från ett land nära vårt och de kunde båda samma språk. Han hade gått i skola ganska länge så han liksom hjälpte mig och vad heter det, då körde han massa övningar och läxor och sånt med mig, så hjälpte han till. Så började han alltså dom började träffas mer och mer så han var ju där och hjälpte mig mer och mer. Så det blev lättare och lättare, sen körde vi diktamen, diktamensövningar från olika böcker som jag hade fått från skolan. Så körde vi just dom övningarna därifrån som hjälpte mig med skrivningen lite bättre. Eftersom jag hade såna problem så tog han eget initiativ och hjälpte mig.

Adam tyckte då att det var jobbigt, men är nu i efterhand glad för den hjälp han fick.

Det var väldigt irriterande och sitta hemma och göra det istället för att va ute. Det var ju för mitt eget bästa även om jag inte förstod det då. Så var det ju ändå, och jag är ju ändå bättre nu än jag var innan.

En av eleverna menar att hennes föräldrar flera gånger uttryckt att de vill att Sanna ska få mer hjälp i skolan.

Dom pratade typ hela tiden, tycker jag, både eller i vilken skola jag än gått i så har de sagt att jag behöver mer hjälp och så. Det har de pratat om hela tiden.

5.8.1 Sammanfattning

Samtliga elever beskriver att deras föräldrar varit ett stöd i deras skolarbete. Flera av eleverna uttrycker också att det är deras mammor som tagit ett stort ansvar. En elev menar att han tyckte det var jobbigt att arbeta mycket hemma, men att han nu i efterhand har förståelse för att det var bra för hans lärande.

5.9 Elevernas tankar om vilken hjälp de önskar att de fått

Några av eleverna har tankar och idéer om hur de hade önskat att de fått hjälp. Maria berättar att hon hade önskat att hon hade fått hjälp med att välja lättare skönlitterära böcker att läsa. Hon menar att hon kände ofta att det var jobbigt när det var tid för tyst läsning.

Om jag skulle gå i fyran nu så skulle jag vilja ha lättare böcker. För att ja, så man inte känner "Åh, nej nu ska man läsa igen.

Hon önskar också att hon fått mer hjälp med engelskan.

Alltså jag skulle velat ha mer hjälp i engelskan. Engelskan är ju ett nytt språk, så det behöver man ju väldigt mycket. Det är väl mer att prata engelska så mycket som möjligt på uttal och sånt.

Sanna upplever att hon lär sig bäst när hon får se bilder som förklarar det hon ska lära sig.

Jag hade velat ha mer typ bilder så här. Om det är typ ett mattetal då ska de visa det i bilder. Om det är typ ett äpple, att man ska dela på äpplet så att man ser verkligen. Så man inte bara kollar på pappret och så. Alltså just med läsningen är svårt, jag vet inte riktigt hur man ska kunna. För jag har inte rätt ut det än när jag ska börja läsa liksom. Det är kanske att jag får läsa en mening då eller nånting. Så att man börjar med det eller nånting.

Jenny uttrycker att hon önskat att hon fått mer stöd från början av hennes skoltid. Hon tror att hon kunde utvecklats mer om hon fått mer konkret stöd.

Jag ville ju egentligen haft mer stöd från början så att det skulle slippa bli som det är nu då. Jag tycker det är rätt så jobbigt än. Man kunde kanske lagt ner lite mer tid och sånt på att förklara och det. Jag försöker ju ändå och det blir ju bättre och bättre.

5.9.1 Sammanfattning

Några av eleverna uttrycker att de önskat att de fått mer riktat stöd, som tränade just den färdighet de tyckte var svårt. Vid läsning av skönlitteratur är det också viktigt att en elev i läs- och skrivsvårigheter får hjälp med att välja böcker som är på lagom nivå och som skapar lust att läsa.

6. Diskussion

6.1 Metodreflektioner

Då studiens syfte handlar om att ta del av elevers upplevelse av att vara i läs- och skrivsvårigheter lämpar sig en kvalitativ studie bäst. En kvantitativ studie hade inte kunnat ge lika fördjupade och personliga svar på frågor som är möjligt i en kvalitativ studie.

Valet av ansats, livsvärldsansatsen, har bidragit till att helheten av elevernas upplevelser har kommit i fokus. Livsvärldsansatsen innebär att studien kunnat ta del av elevernas upplevelser

utifrån deras livsvärld och få möjlighet att lyssna in och försöka förstå världen utifrån deras perspektiv. Som tolkningsbas har använts hermeneutiken, vilket har bidragit till att den förförståelse jag har genom min erfarenhet som grundskollärare har kunnat användas. I analys och tolkning av elevernas utsagor har intentionen varit att försöka att pendla mellan helhet och detaljer, teori och empiri och mellan då, nu och sedan för att få en helhetsbild av resultaten.

Som metod har halvstrukturerade intervjuer använts. Att använda intervjuer är ett sätt att få kunskap om och förståelse för människors livsvärldar (Kvale 2009; Trost 2010). Genom att göra djupintervjuer med eleverna har följdfrågor kunnat ställas som förtydligar och fördjupar elevernas tankar och upplevelser. Bengtsson (2005) menar ”Metodologiskt innebär detta att vi genom tolkning av livsberättelser kan få en viss tillgång till människors livsvärldar” (s. 45).

Inom livsvärldsforskningen kan man, enligt Bengtsson (2005) använda sig av flera olika metoder. Denna studie har endast använt sig av intervju som metod, vilket kan ses som en brist. Observationer av eleverna i deras skolmiljö hade kunnat tillföra undersökningen ytterligare dimensioner. Att komplettera intervjuerna med naturliga samtal i elevernas vardag hade också kunnat bidra till ytterligare förståelse. Det hade kunnat vara en fördel att följa upp intervjuerna med ytterligare en eller flera intervjuer för att ge eleverna möjlighet att tänka igenom och fördjupa sina tankar om sina erfarenheter. Att intervju lära som arbetar med eleverna hade troligtvis visat på andra aspekter av att vara i läs- och skrivsvårigheter. Studien har dock inte som ambition att försöka spegla en objektiv bild av elevernas verklighet utan fokus ligger på att få kunskap om elevernas subjektiva upplevelser av densamma. På grund av undersökningens begränsning i tid valdes trots allt att endast använda intervju som metod. Jag bedömer dock intervjuerna som trovärdiga, då jag upplevde att eleverna kände sig bekväma i samtalen och delade med sig av sina erfarenheter på ett öppet och villigt sätt.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Läsning

När läsning diskuteras talas ofta om att en elev bör ha en god läsförmåga. Vad innebär då en god läsförmåga? Detta är en subjektiv uppfattning och vi befinner oss alla på en skala av hur goda läsare vi är. Elevens upplevelse av graden av läsförmåga är en viktig aspekt i bedömningen. I de lägre årskurserna kan en elev uppleva sig vara en god läsare när den kan läsa och ljuda enkla ord. Samma nivå när eleven går på mellanstadiet upplevs inte som en god förmåga. Det handlar om att ha uppnått en sådan förmåga som situationen, omgivningen och eleven själv kräver och förväntar sig.

Elevernas beskrivning av de läs- och skrivsvårigheter de upplever sig vara i uttrycks genom att de säger att det är svårt att ljuda, avkoda och förstå texter. Ordavkodning bygger på att eleven har en fonologisk medvetenhet och kan knyta samman ljuden till ord. När avkodningen har blivit automatiserad (Taube 2007a) leder det till att förståelsen blir bättre eftersom läsaren då kan koncentrera sig på innehållet. Elevernas utsagor pekar på att deras läsning inte är fullt ut automatiserad, vilket medför att förståelsen blir lidande. Att förstå en text är själva syftet med läsandet. Därför blir det jobbigt när man inte riktigt förstår vad texten handlar om. Flera av eleverna beskriver läsning som jobbigt och svårt. Elever med svårigheter att avkoda i de tidiga åldrarna läser mindre eller nästan ingenting alls, vilket i sin tur leder till en långsammare utveckling av ordförrådet och läsförmågan (Myrberg 2007b; Taube 2007a). Eleverna beskriver just detta att de inte läser mycket och en av dem säger att hon inte läser alls. Att läsa lite eller inget alls utvecklar inte läsandet och leder till en negativ spiral där

läsningen både blir svår och jobbig, precis som eleverna beskriver det. Det enda sättet att bli en god läsare är att läsa mycket (Taube 2007a; Fridolfsson 2008). Här har skolan en viktig roll att tidigt inspirera till läsning av enkla böcker på rätt nivå som eleven klarar av. Lundberg och Herrlin (2007) talar om skolans ansvar när det gäller att skapa förutsättningar för läsning och att serva med intressanta böcker. Skolbiblioteken ute på skolorna borde kunna vara ett viktigt redskap i detta arbete. Ett par av eleverna menar att de kommit igång att läsa nu de senaste åren och betonar vikten av att hitta böcker på rätt nivå. Vygotskij (1978) menar att barn utvecklas i en dialogisk samverkan mellan barnet och en annan människa. Han menar vidare att barnet behöver en vägledande vuxen som ger stöd åt barnet. Ett viktigt stöd, för en elev i läs- och skrivsvårigheter, är att bli erbjuden bra litteratur av pedagoger som har god inblick i skönlitteratur för barn och ungdomar.

Forskning visar att läs- och skrivsvårigheter ofta blir synliga i år tre eller fyra då bristande läsflyt upptäcks (Myrberg 2007b; Fridolfsson 2008). Flera av eleverna beskriver detta. De menar att texterna i läroböcker ökar både i svårighetsgrad och i mängd i årskurs fyra. En elev berättar att det var vid denna tid han själv blev medveten om sina svårigheter. Fridolfsson beskriver att när svårighetsgraden på läroböckernas texter ökar får elever med bristande avkodningsförmåga problem. Detta är också min erfarenhet som klasslärare, att det ofta blir tydligt efter en tid på mellanstadiet, att en elev som under de lägre årskurserna haft vissa svårigheter med läsning och till viss del fått extra stöd, nu upplever stora svårigheter i sitt skolarbete. Engelska som under lågstadiet till största delen har inneburit muntliga övningar blir i årskurs fyra också en svårighet att handskas med när undervisningen nu ofta utgår från texter. Flera av eleverna beskriver att engelska upplevs vara svårt när man börjar på mellanstadiet.

6.2.2 Lärarstöd

Myrberg (2007b) menar att lärarkompetens är den enskilt viktigaste faktorn som påverkar en elevs läs- och skrivförmåga. Han menar att en kompetent lärare kontinuerligt bedömer elevens förmåga och ger rätt stöd på rätt nivå till eleven. En kompetent lärare har också höga förväntningar på eleven och tror på dess förmåga att klara rimligt uppsatta mål (Jenner). Jenner talar om "Pygmalioneffekten" och menar att det är avgörande för elevens utveckling om läraren tror på elevens förmåga att lyckas. Dessa förväntningar hos betydelsefulla andra, menar Taube (2007b), gör att självförtroendet stärks vilket i sin tur påverkar förmågan positivt. Även läroplanen (Lgr 11) betonar lärarens ansvar för att stärka elevernas tro på sin förmåga. Denna goda spiral som uppstår när lärare har höga förväntningar på sina elever tolkar jag som att ett par av eleverna beskriver. Erik säger att han i årskurs fyra och fem fick extra stöd av en lärare som hjälpte honom på ett bra sätt. Jenny berättar att hon hade en lärare på mellanstadiet som gav henne stöd, uppmuntran och redskap i läsning och skrivning som hon fortfarande använder. Detta ledde till framgång i elevernas utveckling. De intervjuade eleverna visar på den betydelse läraren har, och att olika redskap att hantera sina svårigheter, stöd och uppmuntran är nödvändigt för att eleven ska behålla tron på sig själv och sin förmåga och inte tappa motivationen och på det viset halka efter i skolarbetet. Detta relationsarbete är en viktig del av en professionell lärarens arbete. Att tro på eleverna, entusiasmera dem och bygga relationer som gör att de känner att lärare och elev arbetar tillsammans för att nå lagom högt ställda mål är en framgångsväg att gå när det gäller att vara ett stöd för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Lärande kan ses som atomistiskt eller holistiskt (Engqvist 1996). Det atomistiska, som fokuserar på detaljer och ytliga kunskaper leder till en sämre förståelse. Det holistiska fokuserar på helheter och på att förstå innehållet på djupet. Att som pedagog hjälpa en elev i

läs- och skrivsvårigheter till ett holistiskt inlärningssätt är en stor utmaning. Det är lätt att göra misstaget att dela upp kunskapen i detaljer i syfte att göra den mer begriplig, istället för att uppmana till att se helheter och samband som gör att stoffet får en mening och sätts in i ett sammanhang. Elevernas utsagor visar på att de känner att de behöver lägga ner tid på förståelsen, då det inte går att skynda sig igenom en text. De beskriver hur de fått hjälp av lärare att få struktur på hur de ska lära sig att förstå en text, eller hur de ska strukturera en skrivuppgift. Detta menar jag tyder på en strävan efter ett holistiskt lärande. Andra elever menar att de, på grund av en långsam läsning, inte fick tid till att läsa klart texter innan nästa moment påbörjades, vilket ledde till att de inte förstod på djupet. Detta kan ses som ett atomistiskt lärande som leder till en sämre förståelse. En viktig del av ett holistiskt lärande är också att arbeta med begreppsförståelse. Detta är grunden för att kunna tillägna sig texter som innehåller ord som är specifika för olika ämnen och arbetsområden.

6.2.3 Elevernas syn på specialpedagogiskt stöd

Några av eleverna anser att de får mest effektiv hjälp när de går ifrån den ordinarie klassen och får stöd av en annan lärare i en mindre grupp. Andra elever upplever att det är bäst när hjälpen ges i den vanliga klassen. Styrdokumentet talar om en relationell/inkluderande inriktning på specialpedagogiken. Där förordas ett inkluderande arbetssätt och att skolan ska möta varje elev utifrån dennes förutsättningar och behov. Björck-Åkesson (2007) visar på vikten av att ha ett helhetsperspektiv på specialpedagogiken. Hon menar att samspelet och ömsesidigheten mellan olika faktorer och personer påverkar individens utveckling. Hon pekar också på vikten av att lyssna på elevernas egna röster om hur de vill organisera sitt lärande. Elevernas utsagor i studien visar att de har olika syn på vad som gör att hjälpen upplevs som positiv. Intressant är att fundera över vilka utgångspunkterna är för deras syn på vad som är ett bra stöd. En del elever menar att det är bra med riktat stöd i mindre grupp samtidigt som det känns fel och jobbigt att bli särbehandlad och gå ifrån den stora gruppen. Här ställs utvecklingen av en färdighet mot att behålla en positiv självbild och motivation för lärandet. Vilken av dessa delar är viktigast att beakta? Här ser jag inte att det finns rätt och fel svar som kan användas i generella termer. Att i varje unik situation vara följsam, ha höga förväntningar och ställa krav som är lagom höga är det som gör stödet mest effektivt. Det handlar då inte om att alltid följa elevens känsla och vilja, utan att vara lyhörd och utvärdera tillsammans med eleven. Att vara lärare handlar om att ta ett ansvar, se lärandet i ett längre perspektiv och organisera undervisningen på det sätt som är mest effektivt i varje enskild situation. I detta sätt att tänka blir inte den viktigaste frågan var undervisningen bedrivs, i ordinarie klass eller i liten grupp, utan det viktigaste blir att varje enskild individs behov blir synligt och i möjligaste mån tillgodosett på ett flexibelt sätt. Fischbein (2009) menar att organisationen måste vara flexibel i förhållande till varje elevs behov. Här handlar det om att variera undervisningen både när det gäller innehåll och form, ge stöd i form av specifik läs- och skrivträning och använda kompensatoriska hjälpmedel så att andra ämnen kan fortsätta parallellt och att inte stora kunskapsluckor uppstår p.g.a. läs- och skrivsvårigheterna, och att variera formen genom att ibland organisera lärandet i mindre grupp eller i den stora klassen.

6.2.4 Kompensatoriskt stöd

Specialpedagogiken handlar ofta om att ge kompensatoriskt stöd. Detta, menar Ingestad (2009), inte är nog. Det kompensatoriska stödet är tänkt att stärka elevens svaga sidor och att komma ikapp övriga elever i klassen. Eleverna i studien beskriver att de får kompensatoriskt stöd i form av ljudböcker och texter inlästa på mp-3, vilket de alla upplever positivt. Det skolan bör vara uppmärksam på är att det kompensatoriska stödet är ett komplement till det pågående arbetet med att utveckla läs- och skrivförmågan. Det finns inga genvägar till att bli

en god läsare och att i alltför hög utsträckning använda exempelvis ljudböcker leder inte till en utveckling. Taube (2007a) menar att enda sättet att bli en god läsare är att läsa mycket. Det kompensatoriska stödet bör handla om att ge elever i läs- och skrivsvårigheter möjligheter att tillgodogöra sig kunskaper i andra ämnen som inte varit möjligt utan hjälpmedel i form av uppläst text. Det är alltså viktigt att det kompensatoriska stödet inte ges som enda stöd.

6.2.5 Läs- och skrivsvårigheters påverkan på elevens självbild

En individ värderar sig själv utifrån de anspråk han eller hon har på sig själv, eller som betydelsefulla andra har, och den framgång individen upplever sig ha. En person som har höga anspråk men dålig framgång leder till en svag självbild. Lagom höga anspråk som leder till framgång ger en stark självbild (Taube 2007b). Jenny beskriver att hon upplever sig själv, i jämförelse med andra, som en dålig läsare. Hon upplever både att klasskompisarna (betydelsefulla andra) och hon själv har höga anspråk på hennes läsförmåga och ställer höga krav på vad hon borde kunna. När hon inte lever upp till dessa krav tycker hon själv att hon är ”konstig”. Hennes berättelser visar att hon har en svag självbild i dessa situationer. Självbildens verkar förändras under skoltiden, ibland är den svag, ibland lite starkare. Hennes utsagor pekar på att när hon upplever att hon har kompisar och lärare som stöttar stärks hennes självbild. Jenny kopplar upplevelsen av att vara ”konstig” till att hon är i läs- och skrivsvårigheter. Taube (2007b) beskriver att självbildens är organiserad i olika områden som har olika stor betydelse för individen. Skolarbetet är ett betydelsefullt område för Jenny, därför påverkar det hennes självbild i hög grad. Adam lägger en annan värdering i att vara duktig på att läsa och skriva. Han menar att hans kompisar inte brydde sig om ifall man var duktig på att stava eller läsa, det var annat som var viktigare. Adams berättelser visar på att han har en stark självbild, han vet vem han är och att han duger som han är. I och med att skolarbetet inte värderas lika högt för Adam påverkas inte heller hans självbild negativt av hans svårigheter. För många elever är skolan dock ett viktigt område och de känner att det är viktigt att leva upp till de anspråk de själva, och inte minst omgivningen ställer på dem. Där är det oerhört viktigt att skolan ger dem hanterbara, begripliga och meningsfulla uppgifter som de kan klara och som då leder till att självbildens stärks.

Eleverna beskriver olika strategier de använder när skolarbetet känns tungt och jobbigt att ta tag i. Kadesjö (2008) menar att barn som ofta misslyckas utvecklar strategier för att undvika att misslyckas fortsättningsvis. Detta blir ett sätt att kunna behålla den självbild de har. Han talar om ”rädda masken-strategier” som kan yttra sig på olika sätt. Det kan vara att säga att man inte vill, inte orkar, inte kan eller att spela pajas, busa och förstöra för andra. Ett par av eleverna beskriver att de använt sig av sådana strategier när de upplevt svårigheter i skolan. De har ofta hållit på med något annat, gått runt och pratat, lekt med pennan eller spelat pajas. Kadesjö (2008) menar att detta blir ett sätt att dölja den bristande förmågan och att mycket kraft går åt till detta istället för att utveckla förmågan. Taube (2009) visar också på detta och menar att det är lättare att acceptera ett misslyckande som beror på att man inte försökt än att acceptera ett misslyckande som beror på att man inte klarade av det. Här handlar det då återigen om att eleven får uppgifter som den kan klara och får uppleva att det går att förändra en situation och utveckla en förmåga.

Danielsson och Liljeroth (1996) talar om vikten av att vara öppen med sina svårigheter. Det är lätt att tro att andra får ett övertag när de vet om någons svaghet, men de menar att man är som mest sårbar när man försöker dölja sina svårigheter. Maria beskriver hur hon ibland har försökt att dölja att hon upplevt en del saker vara svårt. Hon märkte dock att det inte var någon bra strategi eftersom det snabbt kom fram hur det var i alla fall. Det är alltså viktigt att eleverna vågar möta det som är svårt och ha en tro på att de klarar de utmaningar de ställs

inför. Danielsson och Liljeroth menar att det handlar om att omvandla den kraft och energi som går åt till att dölja till något som är konstruktivt och utvecklande för individen.

6.2.6 Motivationens betydelse

För att bli en god läsare krävs en vilja att läsa. Motivationen är därför en viktig faktor när det gäller elever i läs- och skrivsvårigheter. Jenner delar upp motivationsbegreppet i tre delar och talar om den första delen som en inre drivkraft som beskrivs som energi, vilja och nyfikenhet. Den andra delen är målinriktad, mot ett inre eller yttre mål och den tredje delen behandlar förhållandet mellan den inre drivkraften och målet. Den tredje delen påverkas av individens självbild och om målet uppnås eller inte. Den inre drivkraften förstärks eller förminskas av om individen lyckas eller inte. Flera elever i undersökningen beskriver att de drivs av en vilja att bli bättre och att de vill lyckas. Jenny beskriver att när hon känner att hon lyckats med något driver det henne att vilja göra ännu bättre nästa gång. Maria beskriver däremot hur hon ibland känt att hon helt tappat motivationen beroende på att hon upplevt att träningen inte ger någon effekt. Sanna menar att hennes motivation har försvunnit då hon insett att hennes insatser ändå inte kommer att ge henne godkänt i ämnet. Detta stämmer väl överens med Jenners tre aspekter av motivationsbegreppet och med hans resonemang när det gäller hur lätt det är att tappa motivationen. Förhållandet mellan den inre drivkraften och när målet uppnås gör att individen förstärker den inre drivkraften, liksom den gör att den inre drivkraften förminskas när målet inte uppnås. Flera av eleverna beskriver att gymnasievalet har fått dem motiverade under senare delen av högstadiet. Det är något som är viktigt för deras framtid i ett längre och ett kortare perspektiv. Även här kan man se Jenners tre aspekter av motivation framträda i elevernas utsagor. Den inre drivkraften arbetar mot ett yttre mål, som att komma in på en speciell gymnasielinje, och huruvida detta mål uppnås eller inte så kommer förmodligen deras inre drivkraft att förstärks eller förminskas i fortsättningen. Motivationen för skolarbetet har ett nära samband med att veta varför och till vilken nytta man lägger tid och kraft på något. Detta blir särskilt tydligt när det handlar om elever som upplever att det är svårt att lära sig olika saker. Fridolfsson (2008) menar att det är mer motiverande, särskilt om det krävs hård träning, om man förstår vitsen med att kunna det man ska lära sig. Maria beskriver att hon känner sig motiverad av sådant som hon tror sig ha användning för i livet, exempelvis matematik och engelska. Hon ser en direkt nytta med dessa ämnen och känner sig motiverad att kämpa vidare även om hon upplever det svårt. Däremot känner hon ingen motivation för NO-ämnet, då hon inte ser att hon kommer att ha användning för dessa kunskaper i framtiden. Elever som får arbeta hårt för att klara skolarbetet väljer att lägga kraft och energi på det som de tror att de har nytta av och som de tycker är roligt. Däremot väljer de bort sådant som är svårt, som kräver stor koncentration och energi och som de inte känner någon motivation för. Risken med detta är att helheten blir lidande och att lärandet fokuseras på elevens intresseområden. Här handlar det om att göra ämnet meningsfullt och relevant i deras värld.

Antonovskys KASAM-begrepp handlar om att göra tillvaron sammanhängande genom att göra den begriplig, hanterlig och meningsfull. Detta sätt att se på tillvaron passar väl in på några av elevernas beskrivningar. Skolan upplevs som väldigt svår av en del av eleverna i undersökningen. En av eleverna beskriver det som att hon inte ens vet hur hon klarade av det. Om känslan är att man inte kan hantera de uppgifter man får i skolan leder det till att uppgiften inte känns värd att investera kraft och energi i. Om känslan är att det inte är någon idé att kämpa, eftersom det ändå inte går att förändra svårigheten, så leder det till att uppgiften inte känns meningsfull och värd att satsa på. En elev som får besked om att det inte kommer att gå att förändra ett betyg upplever situationen meningslös. En elev som får hjälp med att strukturera sitt skrivande upplever det som hanterbart och därför också mer meningsfullt. En

elev som upplever att skoldagen har struktur får lättare att hantera situationen och sin svårighet. Lärare är alltså en viktig faktor för att elever i svårigheter ska uppleva att deras situation är begriplig, hanterbar och meningsfull.

6.2.7 Klassrumsklimat

Taube (2009) menar att klassrumsklimatet har stor betydelse för hur eleven upplever sin situation. När klassrumsklimatet är positivt upplever en elev i svårigheter att det är accepterat att visa att man tycker något är svårt. Omvänt upplever en elev i svårigheter sig utpekad när klassrumsklimatet är negativt. Ett negativt klassrumsklimat kan vara en orsak till att en elev föredrar att få undervisning i en mindre grupp där man känner sig mer trygg. I en otrygg miljö ligger det nära till hands att försöka dölja att man tycker något är svårt. Ett par av eleverna i undersökningen upplevde ett negativt klassrumsklimat, en av dem berättar också att hon ibland försökte dölja sina svårigheter. Flera andra elever menar att de har upplevt ett positivt klassrumsklimat, dessa elever har heller inte upplevt det vara svårt att berätta och vara öppen med sina svårigheter. Detta påverkar i sin tur elevens självkänsla. Taube (2009) menar att det gynnar en positiv självbild om svårigheterna inte behöver döljas utan eleven öppet kan ta emot den hjälp den behöver.

6.2.8 Försent insatt stöd

Några av eleverna uttrycker att de tycker att det stöd de fått satts in för sent. En elev menar att hennes föräldrar under hela hennes skoltid pratat med skolan om att mer stöd behöver sättas in. En annan menar att om hon fått mer stöd från början så hade det inte behövt bli som det är nu. Hon säger att den hjälp hon har fått har varit till nytta och hon menar då att om hon fått ännu mer hjälp så hade hon kunnat utvecklas ännu mer. En annan elev säger att han under högstadiet efterfrågat hjälp ända sedan sjuan men att hjälp satts in först när han går i nian. Heimdahl, Mattson och Roll-Pettersson (2007) visar i sin undersökning att många elever som upplever sig vara i läs- och skrivsvårigheter anser att skolan inte agerat och satt in tillräckligt med stöd när de ser tillbaka på sin skoltid. De menar också att föräldrarna upptäckte svårigheterna i ett tidigt skede och påtalade detta för skolan, men att skolan ändå valde att avvakta med att sätta in stöd. Myrberg (2007b) pekar på vikten av att tidigt stöd sätts in för att möta svårigheterna. För att uppnå en god läsförmåga krävs hård träning, liksom det gör med allt man vill bli duktig på. Elever i läs- och skrivsvårigheter behöver träna mer än andra och måste därför få den hjälpen innan svårigheterna blir för stora. Därför är det viktigt att hjälpen sätts in så tidigt som möjligt. Fridolfsson (2008) menar att om tillräckligt mycket tid ägnades åt aktiviteter som utvecklar läsningen skulle antalet elever i läs- och skrivsvårigheter minska. Hon menar att en del som idag benämns ha svårigheter i själva verket kanske endast har en långsam läsutveckling och med rätt stöd skulle de kunna bli goda läsare.

Samtliga elever beskriver att deras föräldrar är ett stort stöd när det gäller skolarbetet. Flera av dem betonar mammornas roll i läxläsning och annan stöttning. Fischbein (2009) menar att mammor till barn i läs- och skrivsvårigheter satsar mycket tid på att stötta och hjälpa sina barn med att träna på läsning och läxläsning. Detta kan dock upplevas som ett tungt ansvar och därför är det viktigt att det finns en god samverkan mellan skolan och hemmet.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Det är viktigt att specialpedagoger och speciallärare som möter elever i läs- och skrivsvårigheter är medvetna om sambandet mellan den svårighet eleven är i och elevens

självbild och motivation. Hela barnet måste vara i blickfånget när stödåtgärder planeras. För att klara kunskapskraven i den nya läroplanen behöver vi ha en bredare repertoar av metoder och redskap för att upptäcka elevers olika behov. Inte minst de elever som kommer till skolan med förutsättningar som kräver stort engagemang från pedagoger i skolan. Som specialpedagog och speciallärare vilar ett stort ansvar att organisera och strukturera elevens vardag så ett effektivt lärande kommer till stånd som stärker elevens självkänsla och motivation för skolarbetet.

Uppsatsen inleddes med att betona vikten av att lyssna på elevernas egna röster och tankar. Denna insikt har ytterligare stärkts under arbetet med uppsatsen. Att försöka sätta sig in i hur eleverna upplever sin skolsituation har betydelse för hur effektiva de specialpedagogiska insatserna blir. Med en livsvärldsansats får vi redskap att göra elevernas erfarenheter explicita och ta vara på och använda den förståelsen i vardagen. På samma sätt som människor är olika är varje individs sätt att lära olika. Marton & Booth (2000) menar att det är viktigt att vara medveten om detta och att acceptera detta i olika undervisningssituationer. Denna studie visar på detta, elevernas utsagor visar på olikheter men också likheter. Deras berättelser ger mig som pedagog tankar om hur det vore möjligt att vara ett stöd i deras fortsatta utveckling. Därför menar jag att det för varje lärare, speciallärare och specialpedagog är av största vikt att lyssna in varje individs tankar om sitt lärande.

6.4 Fortsatt forskning

Studiens resultat har väckt nya frågor inom området. Att undersöka olika skolors konkreta arbete med läsinläring och metoder för hur man arbetar med elever i läs- och skrivsvårigheter vore givande och intressant. Att sedan ställa det mot elevernas röster som finns i verksamheten och få deras syn på hur effektivt lärandet upplevs av dem. Det finns också intressanta genusaspekter att undersöka när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Hur yttrar sig pojkars svårigheter kontra flickors svårigheter? Finns det likheter/skillnader mellan flickors och pojkars svårigheter och hur deras självkänsla/självbild är i förhållande till de svårigheter de är i? Att forska kring förebyggande åtgärder anser jag är ännu en viktig del av forskningen. Att få redskap att hjälpa eleven innan eleven själv upplever att det finns ett problem. Fischbein (2007) pekar på detta behov och att sådan forskning borde få större plats inom specialpedagogisk forskning. Hon menar att det är av stor vikt för att inte specialpedagogik enbart blir viktigt när problemet är ett faktum. En aspekt av att lyssna och vara lyhörd för elevernas egen syn på sitt lärande kan också handla om betyg och bedömning. Eleverna ska nu vara med i bedömningsprocessen och ges tillfälle att reflektera kring sitt eget lärande. Här vore det intressant att undersöka effekterna av elevers medverkan i IUP-bedömningar.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. Ahlberg, A. (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Allan, J Brown, S & Riddell, S. (1998). Permission to speak?: theorising special education inside the classroom. Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (Red.) *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Bengtsson, J. (Red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. Ahlberg, A. (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. Bråten, I (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Bengtsson, J. (Red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. Ericson, B. (Red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I. Persson, B. Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber Distribution.
- Engqvist, A. (1996). *Om konsten att samtala*. Kristianstad: Rabén Prisma.

- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I Bjar, L. & Frylmark, A. (Red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. (2001) *Adolescents' perceptions of school and reason for learning*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- 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.
- Husserl, E. (2004). *Idéer – till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingestad, G. (2009). Lärande – en fråga om delaktighet. Bjar, L. & Frylmark, A. (Red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (Forskning i fokus, nr. 19). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling.
- Kadesjö, B. (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kullberg, B. (2006). *Emergent literacy: femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, O. (1985). *Om konsten att läsa och skriva*. Malmö: Wahlström & Widstrand.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I & Herrlin, K. (2007). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Lundgren, U. (2006). Att läsa eller inte – det berör oss alla. Sundbaum, K & Wallstén, S. (Red.) *Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Läroplanen Lgr 11 http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf

- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. 2003: *Rapport från "Konsensusprojektet"*.
http://www.speped.su.se/content/1/c6/03/41/99/Skapa_konsensus.pdf
- Myrberg, M. Lange, A. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet.
<http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensusprojektet2006.pdf>
- Myrberg, M. (2007a). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. (2007b). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Nielsen, C. (2008). En läsande och skrivande människa. Kullberg, B & Nielsen, C (Red.). *Skriftspråka eller skriftbråka – att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Stockholm: Gleerups
- Nilholm (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pijl, S.J & Van den Bos, K. (1998). Decision making in uncertainty. (Red.) Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap-Resultaten i koncentration*.
www.skolverket.se
- Skollag <http://www.riksdagen.se>
- SOU 1993:2. *Kursplaner för grundskolan: slutbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006).
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Taube, K. (2007a). *Barns tidiga läsning*. Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende*. Rabén & Sjögren.

- Taube, K. (2009). *Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation*. I Bjar, L. & Frylmark, A. (Red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Wolff, U. (2006). Läsförståelse – lättare med rätt bagage. Sundbaum, K & Wallstén, S. (Red.) *Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolff, U. (2010).
<http://www.forskning.se/pressmeddelanden/pressmeddelandenarkiv/2010/intensivtrainingbraforbarnmedlasochskrivsvarigheter/5.2ac1d9f612b59a0254b800079.html>
- Özerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärlärlning. Bråten, I. (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Intervjuguide

Inledning:

- Hur gammal är du?
- Vilken skola har du gått på tidigare?
- Vad har du för intressen?
- Hur trivs du i skolan?
- Vad i skolan har du upplevt vara svårt?
- När började du tycka och känna att det var något som var svårt för dig?

Dina år på lågstadiet:

- Hur var det när du gick i 1:an, 2:an när du skulle lära dig läsa och skriva?
- Vad tyckte du var roligt i skolan?
- Vad tyckte du var tråkigt i skolan?
- Vad tyckte du var lätt i skolan?
- Vad tyckte du var svårt i skolan?
- Hur upplevde du att läraren hjälpte dig med det som du tyckte var svårt?
- Tog lärarna hänsyn till dina läs- och skrivsvårigheter?
- Var det fler elever som hade samma svårigheter som du?
- Hur skulle du önskat att du fått hjälp i skolan?
- Vad motiverade dig i klassrummet?
- Hur upplevde du att kamraterna uppfattade dig i klassrummet?
- Kände du dig någon gång annorlunda p.g.a att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?
- Har du någon gång blivit retad p.g.a. att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?
- Hur gjorde du för att komma förbi de hinder du mötte när det gällde läsning och skrivning?
- Använde du någon strategi för att undvika det som du upplevde vara svårt?
- Trivdes du i skolan den här tiden?

Dina år på mellanstadiet:

- Hur var det när du gick i 4:an, 5:an och 6:an när ni läste och skrev om olika saker?
- Vad tyckte du var roligt i skolan?
- Vad tyckte du var tråkigt i skolan?
- Vad tyckte du var lätt i skolan?
- Vad tyckte du var svårt i skolan?
- Hur upplevde du att läraren hjälpte dig med det som du tyckte var svårt?
- Hur skulle du önskat att du fått hjälp i skolan?
- Vad motiverade dig i skolarbetet?
- Hur upplevde du att kamraterna uppfattade dig i klassrummet?
- Kände du dig någon gång annorlunda p.g.a att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?
- Har du någon gång blivit retad p.g.a. att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?

- Hur gjorde du för att komma förbi de hinder du mötte när det gällde läsning och skrivning?
- Använde du någon strategi för att undvika det som du upplevde vara svårt?
- Trivdes du i skolan den här tiden?

Dina år på högstadiet:

- Hur har det varit i 7:an, 8:an och 9:an när ni läser och skriver om olika saker?
- Vad tycker du har varit roligt?
- Vad tycker du har varit tråkigt?
- Vad tycker du har varit svårt?
- Vad tycker du har varit lätt?
- Hur har du upplevt att läraren har hjälpt dig med det som du tycker har varit svårt?
- Hur skulle du ha önskat att du fått hjälp i skolan?
- Vad motiverar dig i skolarbetet?
- Hur har du upplevt att kamraterna uppfattar dig i klassrummet?
- Kände du dig någon gång annorlunda p.g.a att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?
- Har du någon gång blivit retad p.g.a. att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?
- Hur gör du för att komma förbi de hinder du möter när det gäller läsning och skrivning?
- Använder du någon strategi för att undvika det som du tycker är svårt?
- Trivs du i skolan här på högstadiet?

Bilaga

Medgivande till elevs medverkan i undersökning

Jag heter Mari Ylenfors och arbetar som grundskollärare. Parallellt med mitt arbete studerar jag på specialpedagogutbildningen vid Göteborgs universitet och skriver under utbildningens sista termin en magisteruppsats. Studien handlar om elever i läs- och skrivsvårigheter och syftet med den är att få en större förståelse för hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplever och har upplevt sin skolsituation, hur deras motivation och självbild påverkats och hur de hanterat dessa svårigheter.

Studien grundar sig på elevintervjuer och jag vill därför träffa elever som har kunskap om och erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter. Jag skulle vilja träffa ert barn för en intervju som kommer att ta ca 30 minuter och genomföras på elevens skola.

Intervjun spelas in på mp3-spelare och materialet kommer sedan enbart att användas i studien. Elevernas namn, skola och ort kommer inte att kunna identifieras. All medverkan i denna studie är frivillig och kan när som helst avbrytas.

För att kunna genomföra intervjuerna ber jag om ert medgivande, som vårdnadshavare. Detta gör ni genom att fylla i nedanstående talong och lämna till XXX som är specialpedagog på skolan.

Om ni har några frågor eller om ni efter avslutat arbete är intresserade av att ta del av den färdiga uppsatsen kan ni kontakta mig på nedanstående mailadress så sänder jag er den färdiga produkten.

Vänliga hälsningar

Mari Ylenfors
mari.ylenfors@gmail.com

Jag tillåter att mitt barn deltar i en intervju.

Elevens
namn: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____

