



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ideal möter realitet – inkludering och exkludering

**Diskurser i en gymnasiefriskolas arbete kring elever
i läs- och skrivsvårigheter.**

Camilla Häggström Quist

| | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | Specialpedagogiska programmet, 90 hp |
| Nivå: | Grundnivå |
| Termin/år: | HT 2008 |
| Handledare: | Nadja Carlsson |
| Examinator: | Anders Hill |

Abstract

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp. Specialpedagogiska programmet, 90 hp.
Titel: *Ideal möter realitet – inkludering och exkludering. Diskurser i en gymnasiefriskolas arbete kring elever i läs- och skrivsvårigheter.*
Författare: Camilla Häggström Quist
Handledare: Nadja Carlsson
Examinator: Anders Hill
Nyckelord: Friskola, Inkludering, Läs- och skrivsvårigheter, Gymnasieskola, Diskurs

Syfte

Syftet med studien var att undersöka hur rektor och två specialpedagoger på en gymnasiefriskola beskriver organisation och arbetsprocesser för och med elever i läs- och skrivsvårigheter. Syftet var även att studera huruvida informanternas tal om dessa elever innebär att man uttrycker att eleverna inkluderas i verksamheten eller om eleverna tycks exkluderas i vissa sammanhang.

Teori

Det teoretiska perspektivet sociokulturell teori innebar dels en tonvikt på att elevens svårigheter uppstår i samspel med den omgivande miljön, dels en tonvikt på språk och kommunikation. Det sistnämnda betyder att informanternas tal, s.k. diskurser, om arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter också uttrycker en social praktik, dvs. att talet får konsekvenser för de handlingar som utförs.

Metod

Med den kvalitativa forskningsintervjun som grund användes diskursanalys som metodologisk ansats. Intervjuerna spelades in, transkriberades och kategoriserades utifrån frågeställningarna vilka förutsättningar som finns på skolan för inkludering, hur skolan förebygger och undanröjer hinder för inkludering samt vilka möjligheter och hinder det finns för inkludering. Utsagorna analyserades utifrån vilka diskurser som informanternas beskrivningar ger uttryck för samt vilka konsekvenser dessa diskurser kan få för det praktiska arbetet.

Resultat

Studiens resultat visade på de svårigheter som kan uppstå i en skola när inkluderingstankens ideal möter till exempel ekonomisk och organisatorisk realitet. De diskurser som framträdde var den effektivitetsinriktade diskursen, den diagnostiska diskursen, den formalistiska diskursen, expertisdiskursen, ansvarsdiskursen och den dialogiska diskursen. Konsekvensen av de olika diskurserna för elever i läs- och skrivsvårigheter innebar att merparten av dessa diskurser på olika sätt riskerar att exkludera elever i läs- och skrivsvårigheter i skolans verksamhet. Då den dialogiska diskursen fick inflytande över processerna genom att lärare och elevers röster tilläts göra sig hörda i arbetet kring elever i svårigheter tycktes det emellertid leda till att elever i läs- och skrivsvårigheter inkluderades.

En viktig slutsats av studien var således att på den aktuella skolan söka utveckla samverkan mellan lärare och specialpedagoger för att tillsammans åstadkomma förändringar i elevens hela studiesituation till exempel i arbete med åtgärdsprogram och språkutvecklande, inkluderande undervisning.

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| 1 INLEDNING | 1 |
| 1.1 STUDIENS SYFTE..... | 1 |
| 1.2 VARFÖR STUDERA FRISKOLAN OCH ARBETET KRING ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER UTIFRÅN INKLUDERING? | 2 |
| 1.3 RELEVANS UR SPECIALPEDAGOGISKT PERSPEKTIV | 3 |
| 1.4 BEGREPPSDEFINITIONER..... | 4 |
| 1.4.1 Inkludering och exkludering | 4 |
| 1.4.2 Språk..... | 4 |
| 1.4.3 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi..... | 4 |
| 2 PRECISERAT SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 5 |
| 3 TEORETISKT RAMVERK | 6 |
| 3.1 SPECIALPEDAGOGISK TEORIBILDNING..... | 6 |
| 3.2 ELEVER I BEHOV AV STÖD – REGLERING I STYRDOKUMENT..... | 6 |
| 3.3 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET | 7 |
| 3.3.1 Språkets, läsningens och skrivandets betydelse för lärandet..... | 8 |
| 3.4 VAD SÄGER FORSKNINGEN OM INKLUDERING OCH EXKLUDERING AV ELEVER I BEHOV AV STÖD? | 12 |
| 3.4.1 Inkluderande undervisning..... | 16 |
| 3.5 LÄS- OCH SKRIVFÖRMÅGA | 16 |
| 3.6 DISKURSER KRING ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER | 17 |
| 3.7 VAD SÄGER FORSKNINGEN OM UNDERVISNING AV ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER? | 18 |
| 4 METOD | 20 |
| 4.1 STUDIENS METOD OCH DESIGN | 20 |
| 4.1.1 Diskursanalys | 21 |
| 4.2 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP | 21 |
| 4.3 GENOMFÖRANDET..... | 22 |
| 4.4 BEARBETNING OCH ANALYS AV INTERJUVUER | 22 |
| 4.5 VALIDITET, RELIABILITET OCH RELATERBARHET | 23 |
| 4.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN..... | 24 |
| 5 RESULTAT | 26 |
| 5.1 BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGSGRUPPEN | 26 |
| 5.1.1 Informanternas beskrivningar av elever i läs- och skrivsvårigheter..... | 27 |
| 5.2 FRÅGESTÄLLNING I: VILKA FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR INKLUDERING BESKRIVS? | 28 |
| 5.2.1 Sammanfattning av förutsättningar för inkludering | 29 |
| 5.3 FRÅGESTÄLLNING II: HUR BESKRIVS VERKSAMHETEN FÖR ATT FÖREBYGGA OCH UNDANRÖJA HINDER FÖR ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER? | 30 |
| 5.3.1 Sammanfattning av förebyggande och undanröjande åtgärder..... | 33 |
| 5.4 FRÅGESTÄLLNING III: VILKA MÖJLIGHETER OCH HINDER FÖR INKLUDERING BESKRIVS?..... | 33 |
| 5.4.1 Sammanfattning av möjligheter och hinder för inkludering..... | 40 |
| 5.5 SAMMANFATTANDE SLUTSATSER AV FRÅGESTÄLLNING I, II OCH III..... | 40 |
| 5.6 DISKURSER KRING ARBETET MED ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER | 41 |
| 5.6.1 Sammanfattning av diskurser | 47 |
| 6 DISKUSSION | 48 |
| 6.1 REFLEKTION KRING STUDIENS GENOMFÖRANDE | 48 |
| 6.2 ASPEKTER AV IDEAL MÖTER REALITET..... | 48 |
| 6.2.1 Pedagogiska konsekvenser | 50 |
| 6.2.2 Skolpolitiska konsekvenser | 52 |
| 6.2.3 Specialpedagogens roll..... | 54 |
| 6.3 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING | 55 |
| 6.4 SLUTORD..... | 56 |
| REFERENSER | 57 |
| BILAGA 1-3 | 62 |

1 Inledning

I avsnittet tecknas bakgrunden till varför studien är angelägen ur forskningssynpunkt och ur specialpedagogiskt perspektiv. Studiens syfte och de centrala begreppen presenteras.

Som lärare i svenska och engelska har jag mött elever i olika svårigheter. Jag anser att jag då varken hade rätt redskap eller förhållningssätt för att bemöta alla dessa elever. Jag var tacksam för att elevers svårigheter hanterades av speciallärare, ofta i ämnet ”stödsvenska”, både för elevens och för min egen del. Då får eleven rätt stöd, tänkte jag. Utbildningen till specialpedagog har ändrat mitt synsätt genom att den har hjälpt mig att hitta såväl verktyg som förhållningssätt att stötta eleven i studiesituationen som helhet.

Studiens titel är *Ideal möter realitet – inkludering och exkludering*. Ett ideal innebär ett genomtänkt, moraliskt mål för handlande som ingår i ett större system (*Norstedts svenska ordbok*, 2003). Inkludering och en skola för alla kan förstås som eftersträvansvärda ideal. I studien har jag för avsikt att undersöka vad inkludering är, i synnerhet inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter. Ideologiskt sett, utifrån allas lika rätt till delaktighet och utbildning (*FN:s allmänna förklaring*, 2008), är det alla barn och ungdomars rättighet att ta del av det vi kallar *en skola för alla*. Min erfarenhet av skola som elev, studerande, lärare och förälder är emellertid att inkludering existerar i få skolor, vilket kan betyda att det är svårt att uppnå.

Forskning kring inkludering befinner sig ofta på ett teoretiskt och ideologiskt plan. Min förståelse av inkludering i praktiken är därför något jag som lärare och blivande specialpedagog har fått bena ut i dialog med kurskamrater, kollegor, didaktiskt inriktad litteratur och inte minst i mötet med elever. Detta kommer att färga studien genom att teorier om inkludering och sociokulturellt perspektiv möter teorier om språkutveckling och lärande.

Min utgångspunkt är att skolor har de bästa intentioner att ge stöd. Inkludering som ideologi och som ideal kan alla skolaktörer ta till sig, men inkludering i praktiken är komplext då det i denna verksamhet uppstår dilemman¹ för både elever och skolpersonal. Dessa dilemman gör det svårt att inkludera alla elever. När vi inkluderar en elev riskerar vi att exkludera en annan. Det som hjälper en elev i läs- och skrivsvårigheter kanske försvårar för en elev med koncentrationssvårigheter. Den stora utmaningen för skolan och dess personal är att hantera att barn och ungdomar har olika förutsättningar, erfarenheter och behov (*SOU 1999:63*).

1.1 Studiens syfte

Studiens syfte är att ta reda på hur rektor och specialpedagoger på en gymnasiefriskola beskriver skolans arbete kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Informanternas tal, eller diskurser², om arbetet studeras utifrån diskursanalys. Begreppet diskurs används i studien för att beteckna olika sätt att tala om hur arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter ser ut. Syftet är att genom att undersöka de diskurser som utkristalliseras försöka utröna vilka diskurser som kan leda till inkludering och exkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter.

¹ Ett dilemma är en svår valsituation vanligen p.g.a. att motstridiga krav måste uppfyllas (*Norstedts svenska ordbok*, 2003).

² Med *diskurs* menas en uppsättning utsagor i ett bestämt sammanhang, liksom uttalade och/eller outtalade regler för vad som kan och inte kan sägas eller skrivas i detta sammanhang (Bergström & Boréus, 2000, s.17).

1.2 Varför studera friskolan och arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter utifrån inkludering?

Hos våra ungdomar är nyfikenheten, kunskapsörsten och sökandet efter mening stor, men kanske alltför sällan på de områden som skolan erbjuder. Av Sveriges ungdomar är 99 % inskrivna vid ett gymnasium (Skolverket, 2008a). Det betyder en otrolig mångfald i elevers kunskaper, intressen och bakgrunder, vilket gör det utmanande, men också viktigt att ta hänsyn till den naturliga variationen av elevers olikheter. Även om skolformen är frivillig kan den numera betraktas som grundläggande. Persson (2008, s.90) säger att det är mycket svårt, ”för att inte säga omöjligt, att få ett arbete utan genomgången gymnasieskola”. Gymnasieskolan är tveklöst betydelsefull i att forma ungdomars liv. Det är viktigt att varje elev har medinflytande och känner sig delaktig i denna process. Det är varje skolas uppgift att se till att möjligheterna till detta blir optimala. I Gymnasiekommitténs betänkande (SOU 2002:120) framhävs vikten av ett inkluderande synsätt och flexibilitet för att kunna möta elevers olika behov. Andersson & Thorsson (2007) skriver att det blir ett dilemma när skolan förmedlar budskap om solidaritet och gemenskap samtidigt som elever sorterar ut och segregeras.

De internationella överenskommelser som förespråkar delaktighet är vi som nation skyldiga att följa: *Salamanca-deklarationen* (2006) och *FN:s allmänna förklaring* (2008). Trots detta tyder studier på att elever i behov av stöd exkluderas på olika sätt. Bland andra konstaterar Skolverket (2004, s.60) att gymnasieskolor sällan granskar om ett misslyckande hos en elev att nå målen beror på brister i skolans arbetsformer och organisation. Istället förklaras det utifrån elevens förutsättningar och bedöms då ligga utanför skolans ansvar. Forskning pekar även på att i inkluderande skolor leder lärandet och utvecklingen bättre för *alla* elever, inte bara för elever i svårigheter (McLeskey & Waldron, 2000; Meijer; 2003; Jakupcak, 2005).

Det huvudsakliga skälet till att studera friskolan är att det behövs mer forskning kring denna. Allt fler elever söker sig till friskolor. Andelen gymnasieelever i friskolan har på fem år ökat från 8 till 17 % (Skolverket, 2008a). Utmärkande för friskolor är att de har en annan huvudman än kommun/landsting (Skolverket, 2008b). Friskolor är inte myndigheter och omfattas därför inte av offentlighetsprincipen och sekretessreglerna³ (Bengtsson, personlig kommunikation). Dessa företag subventioneras med allmänna medel, men man har ingen reell insyn i dem som i kommunala skolor, vilket kan synas vara en paradox. Friskolor står emellertid under statlig inspektion.

Friskolor har rätt att neka elever tillträde om mottagandet ”skulle medföra att betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter uppstår för skolan” (*Skollagen* kap. 9 § 3). Detta får konsekvenser för den demokratiska grundtanken om *en skola för alla* samt mångfaldstanken. Skolverkets statistik om friskolor (2005, s.66) visar en segregeringstendens till följd av valfriheten med tanke på elevers sociokulturella, prestationsmässiga och etniska bakgrund; detsamma gäller elever i behov av särskilt stöd, även om man här ser en likartad utveckling inom den kommunala skolan.

Dessa unika omständigheter behöver *inte* betyda att elevers rätt till en likvärdig utbildning med delaktighet och inkludering i förgrunden inte tillgodoses, men lagstiftningen kan utgöra en risk. Det är ännu ett skäl att studera friskolan. Omständigheterna kan lika gärna innebära att friskolan har hittat nya, kreativa vägar när det gäller organisation och arbetssätt kring elever i läs- och skrivsvårigheter, vilket gör det spännande att vända blickarna åt detta håll.

Studien fokuserar elever i läs- och skrivsvårigheter för det första på grund av att jag är intresserad av området. För det andra har jag hos skolaktörer mött föreställningen att dessa elever inte har så stora svårigheter att man behöver ta särskild hänsyn till deras behov. Det

³ Det finns dock särskilda regler om tystnadsplikt i *Skollagen*.

finns också en sådan variation i svårigheternas art och grad att aktörerna misslyckas med att se elevernas individuella behov, vilket har resulterat i att stödinsatserna likriktas. Samuelsson och Svanfeldt (2007, s.39) betonar att individer med läsproblem inte utgör en homogen grupp och att det är mycket viktigt att beakta dessa variationer vid specialpedagogiska insatser.

Slutligen råder det inom vetenskapen olika synsätt på elever i läs- och skrivsvårigheter och inkludering. Det ter sig svårt att kombinera inkludering med en-till-en-undervisning, vilken av dyslexiforskningen ses som ett av de effektivaste sätten att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2007a, s.86). Forskarsamhället har varken enats om orsaker eller åtgärder. I teoriavsnittet kommer jag att redogöra för några perspektiv. Det är intressant att studera inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter för att se hur man i skolan förhåller sig till de olika perspektiven och vilken betydelse det kan få för arbetet kring eleven.

1.3 Relevans ur specialpedagogiskt perspektiv

För det första avses med specialpedagogiskt synsätt sättet att uppfatta orsaker till elevers svårigheter (Bladini, 1994, s.35). Beroende på hur vi som arbetar i skolan ser på en individ i svårigheter utformar vi olika stödåtgärder (Ahlberg, 2001, s.14). Ses svårigheterna som individbundna är det individens brister som ska åtgärdas. Ses svårigheterna däremot som resultat av samverkan mellan individ och miljö tenderar vi att arbeta för att förändra det som utgör hinder i miljön för att individen ska utvecklas så optimalt som möjligt i denna. En skola bör kring elever i behov av stöd arbeta fram en organisation och arbetsprocesser som ingår i och utgår från elevens ursprungliga miljö. Till specialpedagogens arbete hör att se till att man i skolan tar hänsyn till inverkan på individ-, grupp- och organisationsnivå.

För det andra uppfattar jag att en tanke med inkludering är att tillgodose elevers behov av tillhörighet för att skapa mottaglighet för lärande och utveckling. Jag baserar detta på Maslows teori om självförverkligande i vilken människans grundläggande behov ordnas i en hierarki där de fysiologiska behoven kommer först, följda av trygghet, kärlek och tillhörighet och högst upp det Maslow kallar självförverkligande (i Evenshaug & Hallen, 2001, s.411). Tidigare studier (Heimdahl Mattson, 2007) har dock visat att elever i vissa avseenden är åskådare av verksamheten och därmed inte inkluderade. I denna studie vill jag närma mig frågan om vilka mekanismer i skolan som kan verka inkluderande respektive exkluderande. Mekanismer som är kända för oss kan vi sannolikt lättare handskas med.

För det tredje är gymnasieskolor och friskolor lite beforskade utifrån perspektivet inkludering, varför studien kan fylla en kunskapslucka. Genom studien hoppas jag att en rikare bild framträder av hur rektor och specialpedagoger beskriver hur elever i läs- och skrivsvårigheter stötts. Studien kan leda till att skapa insikt i och en bättre handlingsberedskap för specialpedagoger att bemöta de hinder och möjligheter som finns i skolan för att inkludera elever i läs- och skrivsvårigheter.

Slutligen utgör sociokulturell teori ramverk till studien. Teorin betonar samspelet mellan individens förutsättningar och miljön samt språkets och kommunikationens betydelse. Elevens utveckling påverkas av det sociala och språkliga sammanhang skolan utgör (Skolverket, 1999). De erfarenheter eleven gör där ska berika, inte begränsa individen. Jag uppfattar att teorin är avsedd att utöva ett inflytande i den specialpedagogiska utbildningen. Det är därför min avsikt att i studien ställa sociokulturell teori i relation till skolans beskrivningar av arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter, dvs. genomsyrar sociokulturell teori det informanterna beskriver om detta arbete?

1.4 Begreppsdefinitioner

1.4.1 Inkludering och exkludering

Inkludering; att inkludera betyder att inbegripa, medräkna och att låta ingå som del i viss grupp (*Norstedts svenska ordbok*, 2003). Enligt *Salamanca-deklarationen* (2006) är inkludering ett synsätt där skolan ska vända sig till, och möta alla elevers skiftande behov, genom att ge dem lika möjligheter till lärande, kultur och kommunikation som andra i samhället. I studien används begreppet i betydelsen att eleven är inkluderad fysiskt, socialt och didaktiskt.

Exkludering; att exkludera betyder att utestänga någon från något; utesluta (*SAOB*, 2008). I studien avses att utesluta någon från den fysiska, sociala och/eller didaktiska lärmiljön.

1.4.2 Språk

Språk är det mångsidiga och ofta mycket effektiva teckensystem som vi använder i tal och, i vissa kulturer, skrift, dvs. i vår *verbala kommunikation* (kommunikation med ord och kombinationer av ord) (Linell, 1982). Språk definierar även en viss social gruppering, såväl nationer som arbetslaget på en arbetsplats; genom att utveckla språkliga uttryck som bara förstås av gruppmedlemmarna markerar man språkligt sin samhörighet och särart (a.a.).

I läro- och kursplaner talas det om det vidgade språk- och textbegreppet, vilket innebär att elever ska få uttrycka sina kunskaper i andra former än tal och skrift. I gymnasiet betonas detta till exempel i skrivelsen för svenskämnet: "[a]tt tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder" (Skolverket, 2008c). Det vidgade text- och språkbegreppet kommer att beröras längre fram då det är betydelsefullt för att förstå hur språk-, läs- och skrivutveckling kan förstärkas.

1.4.3 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi

Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är relativa beteckningar och olika fenomen. Gemensamma drag är bland andra problem med läsförståelse, språkljud (t.ex. att koppla ihop bokstav och ljudbild) och att skriva. Svårigheterna påverkar även inläringen generellt (Rygvold, 2001). När det gäller skillnaden mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi menar Samuelsson (2006, s.396f.) att "[d]en teori som det råder störst enighet om inom läs- och skrivforskning är den fonologiska teorin som menar att dyslexi orsakas av en ofta medfödd störning i det fonologiska systemet som är av stor betydelse för att hantera den alfabetiska principen och för att kunna koda av skrift". Det är viktigt att i sammanhanget betona miljöns betydelse för hur stora läs- och skrivsvårigheterna blir för och upplevs av individen. Myrberg (2007a) beskriver skyddsfaktorer som god omvårdnad (i familjen), mycket stimulans och god undervisning för att uppnå normala läs- och skrivfunktioner.

I studien fördjupas inte resonemanget kring orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Ett skäl är att det i forskning kring läs- och skrivsvårigheter finns stora problem att skilja ut biologiskt grundade svårigheter från miljömässigt grundade svårigheter; resultaten är dessutom inkonsistenta (Stanovich i Myrberg 2001). Svårigheten att avgöra bakomliggande orsaker samt vad som egentligen är orsak och verkan gör det problematiskt att avgränsa läs- och skrivproblematik från andra faktorer som kan ta sig uttryck i läs- och skrivsvårigheter, t.ex. koncentrationsförmåga, beteendevariation, socio-emotionella tillstånd osv. (Myrberg, 2007b, s.44).

Eftersom jag i studien är intresserad av hur arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter i allmänhet beskrivs särskiljs inte fenomenen, utan dyslexi ses som *en* typ av läs- och skrivsvårigheter, vilken inkluderas i begreppet läs- och skrivsvårigheter. När en mer specifik term eller bakomliggande orsak avses kommer detta att framgå.

2 Preciserat syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att ta reda på hur rektor och specialpedagoger på en gymnasiefriskola beskriver verksamheten⁴ kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Följande frågeställningar ska besvaras:

- Vilka förutsättningar för inkludering finns på skolan utifrån informanternas utsagor?
- Hur beskrivs verksamheten för att förebygga och undanröja hinder för elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka hinder och möjligheter för inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter beskrivs?

Utifrån diskursanalys studeras informanternas utsagor om frågeställningarna ovan. Syftet är att undersöka vilka diskurser som utkristalliserats och på vilka sätt dessa kan leda till inkludering och exkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter.

⁴ I denna studie förklaras *verksamheten* som planerings-, samverkans- och kommunikationsstruktur samt som information, dokumentation, rutiner, strategier, stödformer och arbetsenheter.

3 Teoretiskt ramverk

I avsnittet ges en kort presentation av det specialpedagogiska forskningsfältet. Utifrån inkludering beskrivs de för gymnasieskolan aktuella styrdokumenterna utifrån bestämmelser om elever i behov av särskilt stöd. Sedan följer en genomgång av sociokulturell teori med en fördjupning av teorins betydelse för språk, lärande och läs- och skrivutveckling. Därefter presenteras vad inkludering innebär, vad forskningen har kommit fram till kring inkluderande och exkluderande skolformer samt hur inkluderande undervisning kan realiseras. För att ge en bakgrund till avsnitten om några av de diskurser och forskningsperspektiv som framträder kring elever i läs- och skrivsvårigheter så beskrivs vad läs- och skrivförmåga betyder idag.

3.1 Specialpedagogisk teoribildning

Det specialpedagogiska forskningsfältet rymmer flera olika discipliner: psykologi, medicin, sociologi, filosofi och inte minst pedagogik. För specialpedagogisk forskning har förståelsen av begreppen normalitet, avvikelse och differentiering länge varit viktiga frågor (Giota & Lundborg, 2007). De många influenserna från olika teorier gör att begreppen uppfattas på olika sätt (Ahlberg, Målvqvist & Welin, 2005). Forskarna har ofta kretsat kring två motstridiga perspektiv; det psyko-medicinska/kompensatoriska och det demokratiska/relativa perspektivet. Det förstnämnda ser avvikelse som en individbunden företeelse medan det senare grundar sin uppfattning på demokratiska ideal om alla elevers rättighet att vara delaktiga i den gemensamma klassen och i samhället i stort (Giota m.fl., 2007, s.6). Inom vissa forskningsfalanger ses dessa perspektiv som oförenliga. Säljö (2000) beskriver normalitet och avvikelse som sociala konstruktioner som formas i samhället och har sitt ursprung i kultur, tradition och samhällspolitiska beslut.

Skidmore (1996) identifierar *tre* forskningsperspektiv: det medicinskt-psykologiska (i vilket elevers svårigheter studeras med utgångspunkt i enskilda individer eller grupper av elever), ett organisatoriskt (vilket riktar sitt intresse mot institutionernas roll) och slutligen ett sociopolitiskt (vilket har fokus på samhället). Skidmore kritiserar samtliga perspektiv då de inte fångar komplexiteten i vare sig förklaringar till svårigheter eller skolverksamheten som sådan. Även Giota & Lundborg (2007, s.9) menar att varje enskilt perspektiv inte är tillräckligt för att skapa en förståelse för vare sig uppkomsten av begreppet ”särskilda behov” eller för de åtgärder som bör vidtas. Enligt Skidmore (2004) används perspektiven än idag var för sig för att förklara komplicerade samspel med förenklade förklaringar:

Learning difficulties are conceptualized as the product of factors located within the individual, or society at large, or the school, but the possibility of interaction between factors operating at different levels of analysis is overlooked (Skidmore, 2004, s.11).

Skidmore pekar därmed på en viktig orsak till att eleven ofta blir bärare av problemet.

Ahlberg m.fl. (2005) beskriver två angelägna områden för specialpedagogiken. För det första ska specialpedagogiken identifiera risker för segregering och utanförskap som bland annat kategoriseringar av människor kan innebära. För det andra, utveckla kunskap och förståelse för exkluderings- och inkluderingsprocesser i skola och omgivande samhälle. Dessa sidor måste beaktas för att ”lärare ska utveckla kunskaper i specialpedagogik och få ökad beredskap att möta variation och mångfald i skolans organisation och sociala praktik” (s.4).

3.2 Elever i behov av stöd – reglering i styrdokument

Bjar (2006) påpekar att de utbildningskrav som unga omfattas av idag är ”starkt reglerade” och inte ger utrymme för särskilt stora olikheter (s.23). Samtidigt finns det mycket som skiljer barn och ungdomar åt i fråga om livsvillkor, social, etnisk och kulturell bakgrund. I *Lpf 94* betonas vikten av att bemöta individuella förutsättningar:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. *Skollagen* föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 och 9 §§). Normerna för likvärdigheten anges genom de riksgiltiga målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder (*Lpf 94*, s.4).

Staten tydliggör att det är skolans ansvar att möjliggöra elevens utveckling och att eleven når målen för utbildningen. Däremot anges få riktlinjer för *hur* stödet ska organiseras. I *Lpf 94* betonas vidare att *läraren* ska utgå från ”den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s.11). Jag uppfattar det som att det huvudsakliga arbetet med elever i svårigheter bör ske i ordinarie undervisning.

Från statligt håll är man dock inte entydig med att eleven ska inkluderas. I *Gymnasieförordningen* står: ”För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen” (8 Kap. 1 §). Om lagen varit tydlig skulle ordalydelsen ha varit ”ska”. I kommunikation med Skolverket påpekas ”att om en elev riskerar att inte nå målen i en kurs skall den enskilda eleven erbjudas stödundervisning inom ramen för den kursplanen” (Thögensen, personlig kommunikation). I själva verket finns i denna förordning inget som pekar på att inkludering ska ske och vid ytterligare kontakt med Skolverket fick jag beskedet att man ”inte hittat något klagande” av 1 § i 8 kap. (Hardstedt, personlig kommunikation).

Styrdokumentet innehåller ingen skrivelse om hur man ser på åtgärder utifrån grupp- och organisationsnivå, vilket kan förstärka synsättet att eleven är bärare av problemet. Skolverket (2008d) ger emellertid vissa direktiv i de allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram som getts ut bland annat av det skälet att skolor ”i alltför hög utsträckning utgår från att eleven ensam är bärare av de problem som skolan önskar åtgärda genom programmet” (s.3). Skolverket skriver att det är viktigt att:

- skolans främjande arbete innehåller en regelbunden granskning av den egna verksamhetens organisation, arbetssätt och kompetens,
- skolan utgår från synsättet att den skolmiljö elever ingår i har betydelse för deras behov av särskilt stöd,
- skolan skapar en miljö där *samtliga elever inkluderas så långt som möjligt* och att undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov (Skolverket, 2008d, s.8, egen kursivering).

Att ”inkluderas så långt som möjligt” är inte inkludering utan reservationer (Nilholm, 2006). Och när jag på Skolverkets hemsida söker på *en skola för alla* får jag svaret: ”Försök vara mer specifik, om du letar efter *förskola* sök då inte enbart på skola” (081223). Dessa ställningstaganden från nationellt håll är inte helt tydliga.

3.3 Det sociokulturella perspektivet

Ekologi är ”de omgivande kulturella, samhälleliga, politiska, organisatoriska och gruppsykologiska sammanhangen”, till exempel värderingar och föreställningar om verklighet och människosyn (Edvardsson, 2003, s.9). I arbetet med människor måste vi beakta ekologin. Till grund för studien ligger ett sociokulturellt perspektiv, vilket är ett sätt att uppfatta personer, handlingar, situationer osv. som delar i det sociala och kulturella sammanhanget; enligt detta perspektiv påverkas inte bara våra handlingar av kontexten utan de är med och bildar denna samtidigt som de tar form i samspelet med omvärlden (Egidius, 2006, s.378). Människors kunskapsbildning ses här som språklig (diskursiv, dvs. bildas genom och i kommunikation). Kunskap kan därmed synliggöras av de diskurser som formas i en verksamhet (Ahlberg, 2007, s.68). I skolan skapas diskursiva/kommunikativa praktiker med

skilda antaganden om elevers förutsättningar och behov (Säljö, 2000). Dessa praktiker avspeglar olika syn på hur svårigheter ska hanteras och kan även spegla *hur* de hanteras.

Samspelet mellan individen och omgivningen handlar om hur vi tillägnar oss kulturella verksamheter och hur vi formas genom att delta i dessa samt hur vi använder de färdigheter som kulturen erbjuder (Säljö, 2000). Det är samspelet mellan biologiskt givna förutsättningar (psykiska och fysiska) och olika så kallade medierande redskap (till exempel skriftspråk, kontext och tänkande) som utgör grunden för lärande (a.a.). I sociokulturell teori är elevers ”inre kartor” och kunskap resultat av kommunikation människor emellan (Boström, 2007). Att som elev vara delaktig i skolans värld och lärandet innebär enligt Säljö (2000) att, inte bara förstå kunskapen som sådan, utan även förstå hela den kultur och begreppsapparat som ingår i skolan och skolans olika ämnesvärldar.

Tinglev (2007) skriver att flera specialpedagogiska forskare har intresserat sig för vad som ger upphov till elevers svårigheter, men istället för att se elevers svårigheter som individuella brister så har de sökt orsakerna till dem ”i undervisningens krav, normer och processer för att studera om dessa (o)möjliggör alla elevers deltagande. Med ett sådant perspektiv ses svårigheter som relationella och uppkomna i mötet med den sociala, språkliga och kulturella praktiken” (s.144). Det sociokulturella perspektivets konsekvenser för förståelse av en elevs situation är att svårigheterna i första hand inte är individrelaterade, även om eleven är en av nycklarna till förståelse. Svårigheterna uppstår främst i mötet mellan eleven och skolans kravnivå och de former för lärande (kontexten) som dominerar.

En annan konsekvens är antagandet att inläring påverkar utvecklingen, vilket har sina rötter hos Vygotsky (Skolverket, 1999). Vygotsky utgick från motsättningen mellan att överföra kunskap från vuxen till barn och detta att barnet själv utvecklar kunskaper. Vygotsky hanterade motsättningen bl.a. genom idén om nära utvecklingszoner – vad barnet klarar av att göra med hjälp idag, klarar barnet att göra själv imorgon. Denna zon upptäcks och utvecklas genom samspel mellan lärare och elev och mellan elever. Elever kan nå mycket längre genom interaktion än med enbart egen förståelse. I en gymnasieklass som består av upp till 35 elever kan det vara avgörande för lärandet att utnyttja samspelet mellan elever.

Elevers läs- och skrivsvårigheter uppstår således i mötet med omgivningen, enligt sociokulturell teori. Eftersom skolan traditionellt sett är präglad av det skrivna ordet kan eleven inte undgå mötet med språket. Det är inte heller önskvärt. Sociokulturellt perspektiv framhäver kommunikationens och samspelets betydelse för att utveckla elevens språk och lärande, och därmed eleven själv, då dessa är knutna till identiteten.

3.3.1 Språkets, läsningens och skrivandets betydelse för lärandet

Språkets betydelse för lärande och tänkande framhävs i sociokulturell teori av bl.a. Vygotsky. Det är först när man har uppnått en tillfredsställande förmåga till språk och kommunikation som man kan lägga kraft på övriga kunskapsmål i skolan.

Det verbala språket är näst efter bild- och kroppsspråket människans äldsta verktyg för att delta i gemenskaper och påverka sin tillvaro. I informationssamhället genomsyras vår tillvaro mer än någonsin av det talade och skrivna ordet. Yrken som tidigare handlade om att behärska manuella färdigheter och mänskliga relationer kräver idag än mer läsande och dokumentation. Alltmer information måste medborgaren själv söka upp och formulera. Läsning och skrivande är aktiviteter som de flesta av oss måste använda varje dag. Språket har blivit centralt för varje enskild medborgare att bemästra.

Lärandet i skolan är till största delen skriftspråksbaserat. Ingen kan blunda för hur viktigt det är att barn och ungdomar får känna sig delaktiga och säkra på läsningen och skrivandets

arenor. Styrdokumentet framhäver vikten av en språkutvecklande miljö och ett flerstämmigt⁵, samarbetsutvecklande lärande. Det är dessutom ett ansvar som läroplanerna tillskriver alla pedagoger i skolan. *Lpf 94* lyfter fram att förtroendet med ”det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen” (s.3, egen kursivering). Ytterligare en riktlinje är att *alla* lärare som arbetar i skolan ska ”organisera arbetet så att eleven /.../ får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (s.11), vilket innebär att alla ämnesföreträdare ska ge eleverna möjligheter till fördjupade språkkunskaper.

Senare års läs- och skrivforskning har gått från ett individualpsykologiskt till ett mer interaktionistiskt synsätt (*SOU* 1997:108). Utmärkande för interaktionistisk teori är en helhetssyn på språket – att samtala, lyssna, läsa och skriva ses i första hand som olika typer av kommunikation, inte som form. Läsarens egna erfarenheter och tankar påverkar läsningen (Langer & Allington i *SOU* 1997:108). Det innebär att förutsättningen för läs- och skrivutveckling är interaktion med andra människor och texter. Grunden för att elever ska lyckas med sin skolgång är kommunikation på alla nivåer inom skolan. Att förbättra elevernas språkförmåga, stärker enligt Bruce (2006, s.358) deras kommunikativa färdigheter, men också kunskapsinläringen i andra ämnen. Bruce lyfter därför fram språkutvecklingen som en central uppgift för skolans verksamhet.

Genom elevens skolgång uppstår olika behov beroende på vilket stadium eleven befinner sig. De första åren fokuserar läs- och skrivinläring, mellanåren läs- och skrivutveckling, fortfarande på ett relativt konkret plan. Bruce (2006, s.357) beskriver att läs- och skrivinläringen den första skoltiden utmärks av gott om tid och förhållandevis låga prestationskrav för att under mellanåren bli något som bara förutsätts fungera. Därefter följer stadier där läsande och skrivande används som medel för att inhämta och fördjupa kunskaper samt analysera, reflektera och tänka kritiskt *kring* olika abstrakta kunskapsområden. Det är med språkets hjälp som man ställer upp hypoteser, samlar och sammanställer fakta, beskriver, jämför, reflekterar och i bästa fall kommer fram till nya, insiktsfulla slutsatser om omvärlden (a.a.). Läs- och skrivutvecklingen fjärrar sig alltmer kommunikation i samspel med andra för att bli en dialog mellan individen och den skriftbaserade texten. Läs- och skrivsvårigheter drabbar därmed eleven på ett mer genomgripande sätt på gymnasiet än i de tidiga åldrarna. Av detta förstår vi hur angeläget det är att förebygga att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter.

Om man inte enkelt och snabbt kan hantera språklig information, läsa och skriva, blir såväl kunskapsunderlaget som den kognitiva bearbetningen lidande. Elever som hanterar dessa färdigheter väl har lättare att ta till sig all den stimulans som erbjuds utanför skolan varför klyftorna mellan de välpresterande och de med svårigheter tycks öka efter hand (Bruce, 2006). Den naturliga följderna av detta blir att de som redan är säkra i sin språkutveckling utvecklar sina kunskaper och färdigheter ännu mer. Stanovich (1986) har visat på dessa s.k. ”Matthew effects” inom läsning: ”Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall också tagas det han har” (i Matteusevangeliet). De elever som upplever språkliga och kommunikativa hinder undviker de situationer där de språkligt inte räcker till, i bästa fall genom att välja lättare texter, i värsta fall genom att inte läsa alls.

Linell (1982) skriver att språket spelar en viktig roll för människans inre och yttre beteende:

Språket är en befrämjande faktor i, ja, ofta en oskiljaktig del av, bl.a. de verksamheter som består i att *uppfatta och uppmärksamma* detaljer i omgivningen, *känna igen och minnas* olika företeelser, *föreställa sig saker, tänka* och ”resonera med sig själv”, *analysera och bearbeta* intellektuella och emotionella *problem, planera* och *styra sina handlingar* (Linell, 1982, s.22).

⁵ Flerstämmighet sker där flera röster är i dialog (*SOU* 1997:108).

Linell menar att ett utvecklat språk påverkar och förbättrar individens möjligheter och prestationer på viktiga områden. Språket har en central roll för individens psykiska liv. En annan sida hos språket är dess gruppssammanhållande funktion. Människor som talar samma språk känner sig som en grupp och de som inte talar språket uppfattas tillhöra en annan grupp. Enligt Linell ger tillhörigheten individen en identitet; utvecklingen av en social grupp och gruppmedlemmens utveckling av den egna identiteten är två aspekter av samma process. Identiteten är således beroende av språket. Linell (1982) betonar att en person som inte tillhör en bestämd grupp och inte behärskar en grupps språk ofta har problem med sin "identitet och självkänsla och känner sig därför ofta otrygg och rotlös i tillvaron" (s.23).

För elever som upptäcker att de inte klarar av läsningen och skrivningen i samma utsträckning som kamraterna kan skolarbetet förknippas med olust, osäkerhet och otrygghet (Samuelsson, 2006, s.373). I vissa, förvisso mer sällsynta fall, kan nederlagen orsaka somatiska symptom, psykiska problem, social isolering, apati och att elevens självkänsla och självförtroende snabbt sinar (Taube, 1988). Att lyckas med språket är viktigt på mer än ett sätt.

I en studie av Skolverket (2000) inringas tre olika språkmiljöer (bilaga 1), varav A-miljön är den mest utvecklande för lärandet. Bruce (2006, s.364f.) karakteriserar kortfattat *A-miljön* som att här sker medveten stimulans av kommunikation och språk i naturliga samspels-situationer på ett ämnesintegrerande sätt med fokus på utforskande och reflektion; även *B-miljön* kännetecknas av detta, men inte lika systematiskt och medvetet; slutligen *C-miljön* utmärks av individuellt elevarbete med ett ämne i taget i syfte att kunna återge innehållet.

Många teoretiker och praktiker verkar numera överens om att riklig och meningsfull språk-användning i kunskapssökande sammanhang under lång tid är vägen till språkutveckling i skolan (*SOU* 1997:108). Förutsättningar för detta skapas i en flerstämmig A-miljö som genomsyrar *alla* ämnen. Flera undersökningar visar att i klassrum där elevers språkliga, kulturella, sociala och etniska olikheter blir tillgångar snarare än problem utvecklas och växer språk och kunskaper (Cummins; Jernström & Johansson enligt *SOU* 1997:108).

Viktigt för språkutvecklingen är även att utveckla språkligt självförtroende och förmåga att med intresse ta del av andras berättande. Teleman (1989) menar att det finns ett samband mellan språkförmåga och allmän kognitiv och social utveckling. Mycket pekar på att språk-utveckling i skolan sker genom att ett aktivt kunskapssökande är i centrum i undervisningen. Flera språkforskare, bl.a. Anward (1983), menar att språkutvecklingen främst påverkas av den språkliga interaktion individen deltar i. När en individ bemöts som en likvärdig samtals-partner skapas enligt Anward den viktigaste nyckeln till en positiv språkutveckling. Om skolan får igång sådana processer kan det få avgörande betydelse för elevens skriftliga och muntliga språkutveckling.

Det är särskilt viktigt att möjliggöra för elever i svårigheter att få tillgång till strategier för att nå det livslånga lärandet där eleven inte är beroende av läraren för stöd. Bruce (2006) betonar att elever med språkliga svårigheter behöver öva sig i fler naturliga situationer för att automatisera färdigheterna och i dessa situationer anpassa förutsättningarna så att de får uppleva att de lyckas på egen hand. Genom att stödet från de vuxna successivt kan avta kan eleven i högre utsträckning få tillgång till det livslånga lärandet. Att arbeta med elevens metakognitiva⁶ strategier, såsom processorienterad skrivning och studieteknik, liksom att medvetandegöra eleven om hennes/hans styrkor och svagheter samt vilka strategier som underlättar lärandeprocessen, är vägar till det självständiga lärandet. För detta behövs också

⁶ Myrberg (2007b, s. 52) beskriver metakognitiv förmåga som att självständigt planera sitt arbete, finna strategier för att hantera inlärningsproblem och bedöma sitt arbetsresultat.

ett språk. Vidare betonar Bruce meningsfyllt läsande i ett kommunikativt sammanhang och upplevelseläsning, det vill säga läsning för nöjes skull.

Dysthe (1996) menar att den största effekten på lärandet har samspelet mellan samtal och skrivande. Dysthe är förespråkare av det flerstämmiga klassrummet där fokus har flyttats från lärarperspektivet till elevperspektivet och till processen. Dysthes teoretiska plattform för denna process är följande:

Skrivande och samtal har sin kraft i att de för det första ger eleverna status som tänkare och därmed (framför allt kognitiv) självförtroende i skolsammanhang. Att använda elevtexter i diskussioner och samtal innebär för det andra att dialogens centrum flyttas från läraren till eleverna. Det räcker inte att rösterna blir hörda. För att ny förståelse och ny kunskap ska skapas måste olika ställningstaganden och olika synsätt komma i dialog med varandra. För det tredje ökar flerstämmigheten genom att fler röster kommer till tals [ex. texter, bilder, musik osv., eget tillägg]. För det fjärde, slutligen, förstärks tematiska sammanhang och förbindelser av samspelet mellan skriftlighet och muntlighet och det individuella vävs samman med det sociala. Detta – och tid – ger eleverna plats på scenen, möjlighet att synas och bli sedda och möjlighet att – med hjälp – ta kommandot över sitt eget tänkande (SOU 1997:108, s.84).

Bruce (2006, s.366) lyfter fram att denna omfokusering stimulerar eleven att inta olika perspektiv och gynnar framväxt av insikten om det relativa i all kunskap. En insikt nog så viktig i vårt moderna samhälle där kritisk reflektion behövs för att bedöma rimlighet och sanningshalt i det vi möter.

Eleven ska få möta språket i ett sammanhang och utifrån *sina* villkor närma sig de egna och samhällets krav på en läs- och skrivkompetens, bland annat genom det vidgade språk- och textbegreppet som är en central del i läroplanerna. Liberg (2007) förklarar att vi kommunicerar med andra för att skapa mening i tillvaron, alltså för att förstå andra och världen samt för att göra oss förstådda. Meningsskapande kommunikation kan ske på olika sätt, genom samtal, litteratur, film, bild, musik, drama, dans och rörelse. För att kommunicera använder vi olika sinnen och olika redskap – vi talar, lyssnar, läser, skriver, ser, luktar, smakar, gör och gestaltar. Att tala om meningsskapande på detta vida sätt, och att i begreppet språk inbegripa såväl verbala som ickeverbala språk, innebär ett vidgat språkbegrepp (a.a.). Vi får på motsvarande sätt ett vidgat textbegrepp när begreppet text får innefatta budskap som överförs på annat sätt än genom det skrivna ordet.

Grunden till det vidgade text- och språkbegreppet är att vi lär oss med våra sinnen; vi är multimodala och dialogiska⁷ i lärandet (Liberg, 2007, s.9). Dialogicitet och multimodalitet är stöd för utvecklingen av individens språkliga rymder (Liberg, 2003, s. 13). Liberg (2007) betonar att det därför är viktigt att i undervisningen skapa en rik och varierad lärmiljö som ger möjlighet att skapa kunskap på många olika sätt:

Genom texter och språk kan vi förstå vår omvärld och uttrycka våra tankar och känslor, *men våra möjligheter att skapa mening ser olika ut beroende på vilka sociala sammanhang vi ingår i*. Barn som växer upp i språkligt rika miljöer har större möjligheter att förstå och påverka sin egen situation, närmiljön och samhällsutvecklingen. Det är därför synnerligen angeläget att förskolan och skolan på alla tänkbara sätt stimulerar och stödjer alla barns språkliga utveckling. Därmed utvecklas också deras tänkande och deras kunskap om sig själva och världen (Liberg, 2007, s.8, egen kursivering).

Ett sätt att närma sig detta är att som lärare använda sig av och låta eleverna möta det vidgade text- och språkbegreppet i undervisningen.

⁷ Vi är multimodala på så sätt att en mängd sinnesintryck och därmed olika semiotiska system (teckensystem) är integrerade i vårt meningsskapande. Vi är dialogiska genom att varje gestaltning, varje yttrande, bygger på och stödjer en annan gestaltning, ett annat yttrande (Liberg, 2003, s.12).

Elever i läs- och skrivsvårigheter är således hjälpta av att arbeta med samarbetsinlärning (s.k. kooperativt lärande) i ett flerstämmigt klassrum och med olika sinnen (Hoel Løkensgard, 2001; Meijer, 2003; Liberg, 2007). Bruce (2006, s.360f.) beskriver ett antal framgångsfaktorer för gynnsam språkutveckling hos alla elever, även elever i läs- och skrivsvårigheter. Dessa är att bygga skriftspråksutvecklingen på elevens muntliga språkförmåga, att eleven får tillfälle att läsa mycket via olika medier och även kvalitativt olika sätt att närma sig texter, så kallade läsförståelsestrategier (Reichenberg, 2008). Myrberg (2007a, s.84) framhäver att läsförståelse utvecklas väsentligt bättre med hjälp av systematisk undervisning om läsförståelsestrategier och att denna undervisning bland annat ska uppmuntra eleven att ställa egna frågor till texten och summera huvudtankarna i texten. Slutligen är inte minst gruppen en viktig förutsättning när det gäller att fokusera redskapen som individen har för att uppnå sina mål och den nära utvecklingszonen som en väg att nå dessa redskap.

3.4 Vad säger forskningen om inkludering och exkludering av elever i behov av stöd?

I begreppsdefinitioner beskrevs termerna inkludering och exkludering. Haug (1998, s.19f.) tar avstamp i begreppet *integrering*, vilket handlar om att barn och ungdomar ska få bo hemma hos sina vårdnadshavare och få undervisning i sin lokala skola. Enligt Persson (2008) kom begreppet in i skolsammanhang när grundskolan infördes på 1960-talet och innebar att ”den vanliga skolan skulle öppnas för barn från andra, segregerade skolformer” (s.9).

Integreringsbegreppet blir dock omtolkat i debatten om undervisning av elever i behov av särskilt stöd (Haug, 1998). Det sker en innehålls- och värdeförskjutning i två riktningar – segregering och inkluderande integration – olika vad gäller ideologi, värdegrund, kunskapsyn och målsättningar. Organisatoriska alternativ i *segregerande integration* varierar från att eleven är med i klassen, får enskilda undervisningstimmar, får vara i grupper utanför klassen, till att vara på särskild institution. Det viktiga är att hitta den optimala miljön för eleven och att behandla eleven kompensatoriskt så att anpassning till skola och samhälle sker. Haug lyfter även fram att tyngdpunkten i tankarna om utbildning här ligger på ”maximal ämnesinriktad inlärning och prestation. Skolan är primärt ett ställe där man lär sig” (s.21).

Inkluderande integration, eller *inkludering*, betyder att undervisningen sker i den klass där eleven är inskriven. Argument för detta är att det mest rättvisa och bästa för eleven och samhället är att alla, oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, deltar i samma gemenskap (Haug, 1998, s.21f.). Då läggs grunden för att människor ska kunna fungera tillsammans i samhället. Här läggs vikten på social träning och att skolan är en plats att vara på. Att det är skillnader mellan elever ska vara del av erfarenheterna i skolan, och undervisning ska göra att eleven kan komma så långt som möjligt. Skolans utmaning är att omfatta alla elever. Inte minst viktigt är det faktum att ”begreppet särskilda behov förstås som en social konstruktion”, dvs. något som har skapats på grund av att skolan inte är utformad för att alla ska fungera där (Haug, 1998, s.22).

Begreppet *inklusion* myntades i USA i slutet av 1980-talet och innebär att ”krav ställs på skolan, utbildningsväsendet och samhället i stort att ständigt aktivt anpassa verksamheten så att alla elever får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan och så att ingen exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetsskapande” (Persson, 2008, s.9). Denna definition består av ord vilka erbjuder en rad tolkningar. Flera ord är dessutom värdeladdade, t.ex. gemenskap, delaktighet och meningsfullhet, vilket gör att definitionen kan förstås på mer än ett sätt.

Inkludering och exkludering kan med denna bakgrundsteckning förstås som relativa begrepp. Nilholm (2006) lyfter fram att det finns ett problem i vad som identifieras som inkludering:

Eftersom utbildningspraktiker är komplexa system där olika saker kan variera (antal lärare per barn, lärarskicklighet, ekonomiska resurser, skolledning osv. /.../), så kan anhängaren till inkluderande eller segregering skolformer förmodligen alltid identifiera någon faktor i det konkreta sammanhanget som varit ogynnsam och därför behålla sin idé om vilken som är den bästa skolformen (Nilholm, 2006, s.41).

Nilholm framhåller även att vi studerar ett samhälle i snabb förändring; förändringar sker inom pedagogisk praktik och elevers socialisation. På så sätt förändras innehåll i både inkluderande och segregering sammanhang. Detta gör det sammantaget svårt att definiera vad inkludering i praktiken innebär och även vad det får för betydelse för elever i svårigheter.

Nilholm (2006) menar att argument för och emot inkludering ofta ställs mot varandra och att vi inte skulle ”göra listor om argument för eller mot slaveri” (s.39) och framhåller således på ett retoriskt sätt hur självklart inkludering ter sig. Några av de argument *för* inkludering som Nilholm ändå lyfter fram är:

- Elever ”i behov av särskilt stöd” skiljer sig inte på något avgörande sätt från andra
- Barn tränas att fungera med alla sorters barn i inkluderande miljöer; de speglar hur samhället ser ut, barn lär sig av andra barn, dvs. de integrerade barnen lär sig av de andra och vice versa
- ”Vanliga” lärare klarar av att undervisa ”elever i behov av särskilt stöd”
- Segregering kränker barns rätt till delaktighet och det råder stora tveksamheter kring det sätt på vilket placeringar genomförs
- Kursplaner och liknande tenderar att ”urvattnas” inom ramen för segregering lösningar; miljöerna är ineffektiva och det ställs lägre krav på barn i segregering grupper
- Få barn som hamnar i segregering lösningar kommer tillbaka till det reguljära (Nilholm, 2006, s.40).

Samtliga av dessa argument möts med argument emot inkludering, till exempel att kategorisering är nödvändig för att resurser ska gå till de som behöver stöd, att speciella åtgärder under skoltiden förbereder barn att bli mer delaktiga som vuxna, att speciallärare har specifik kompetens för att undervisa barn med olika typer av problem (Nilholm, 2006, s.40).

Nilholm ställer frågan: Gynnas elever i behov av särskilt stöd av att befinna sig i inkluderande miljöer? En vanlig slutsats i forskning har varit att man inte har kommit fram till avgörande slutsatser. Hegarty förklarar att eftersom inkludering är ett mål värt att sträva efter ”så ska man försöka nå det såvida det inte finns övervägande bevis för motsatsen” (i Nilholm, 2006, s.39). Detta antagande bygger, så vitt jag förstår, på ett mellanting av empirisk forskning och ideologiskt ställningstagande, eller som Nilholm uttrycker det, antagandet kan placeras ”mellan utgångspunkterna att man måste visa att inkludering är bättre än mer traditionella lösningar till att inkludering /.../ är ett oavvisligt värde” (s.39).

Precis som i forskning i läs- och skrivproblematik föreligger metodologiska svårigheter i att jämföra inkluderande skolformer med segregering alternativ (Nilholm, 2006). Ett problem är de etiska aspekter det för med sig att fördela grupper av barn och ungdomar i inkluderande respektive segregering skolformer. En invändning mot studier kring effekter av inkludering är att ”Efficacy studies are a poor group of studies on which to base any conclusion. /.../ They are fundamentally flawed in design”⁸ (i Miller & Tovey enligt Nilholm, 2006, s.39). Nilholm betonar emellertid att denna invändning ”drabbar både de som menar att befintliga empiriska studier stöder inkludering och de som menar motsatsen” (s.41).

Vad återstår då för att besvara frågan huruvida elever i behov av särskilt stöd gynnas av att befinna sig i inkluderande miljöer? Nilholm (2006) säger att han är medvetet försiktig med att

⁸ Egen översättning: *Studier som undersöker effekten av ett fenomen tillhör en underlägsen kategori studier avseende de slutsatser som man kan dra av dessa. /.../ De är i grunden bristfälliga i sitt upplägg.*

försöka besvara frågan och ger i rapporten heller inget svar. Trots de metodologiska svårigheterna finns det studier som visar på inkluderingens goda effekter för alla elever (McLeskey & Waldron, 2000; Meijer, 2003).

De studier som fokuserat segregering av elever och formerna för denna segregering kan belysa frågan. I skolor erbjuds elever än idag stöd utanför den ordinarie klassundervisningens ramar oavsett vilka svårigheter en elev är i (Skolverket, 2000). En anledning till detta är att svårigheter fortfarande ses som individuella brister (Tinglev, 2007, s. 143). Ännu ett skäl till att stöd ges utanför klassens ram kan vara att undervisningen är mer likformig än likvärdig, dvs. innehåll, arbetsätt och arbetsformer är ofta lika för alla elever och inte anpassad till deras olika förutsättningar, behov och bakgrund. Tinglev säger att elever som inte klarar det för alla bestämda innehållet, arbetssättet och arbetsmetoden anses vara i behov av stöd. Även en studie av Persson (1998) visar att specialpedagogisk verksamhet i hög grad motiveras och berättigas av ”den vanliga undervisningens oförmåga att nå *alla* barn” (s.23). Perssons undersökning av hur specialundervisning skiljer sig från ordinarie undervisning i skolan samt besluts- och genomförandeprocesser kring stödet visar att aktiviteter inom området specialpedagogik till stor del beror på skolans lokala ”policy” samt vilka traditioner som råder (dvs. hur man tidigare har agerat), hur organisationen är strukturerad och de enskilda elevernas behov av stöd.

Forskning tyder på att exkludering av elever i svårigheter i speciella undervisningsgrupper har ringa effekt på lärandet. Gustafsson & Myrberg (2002, s.120f.) skriver att mer permanent segregerade former av specialundervisning, som t.ex. hjälpklass eller nivågrupper, har negativa effekter för svagpresterande elever. Detta tycks ha sin grund i stigmatiserings-effekter,⁹ och i negativa effekter på självbild och motivation (a.a.). Undervisningskvaliteten tenderar att vara sämre på grund av lågt ställda förväntningar och färre erfarna lärare (t.ex. elevassistenter istället för behöriga lärare). Däremot tycks enskild specialundervisning enligt vissa forskare ge mer effekt. Gustafsson & Myrberg menar dock att argument för inkludering går bortom argument kring effekter och effektivitet. Det handlar istället om vikten av delaktighet för alla.

Hugo (2007) har intervjuat ungdomar i skolsvårigheter (koncentrationssvårigheter; dyslexi; läs- och skrivsvårigheter) på ett individuellt gymnasieprogram. I likhet med flera andra studier fann Hugo att eleverna framställde sin grundskoletid negativt med skolmisslyckande, mobbning, dåliga lärarrelationer, meningslöshet, skolk, utanförskap osv. När eleverna började på det individuella programmet berättade de om positiva förändringar såsom att de fått en positivare inställning till lärarna, en ökad motivation och att de upplevde det som meningsfullt att arbeta med kärnämnen. Även deras självförtroende och delaktigheten i skolarbetet beskrevs ha vuxit. Hugo skriver att två faktorer framträder tydligt som avgörande för att ungdomarna i hans studie har upplevt gymnasietiden som meningsfull. Den första är lärares elevsyn och den relation som uppstår i mötet mellan eleven och läraren. Den andra är huruvida eleverna upplever innehållet som meningsfullt. Det blev meningsfullt när eleverna upplevde att lärandesituationer var på riktigt och när innehållet var anpassat till dem. Det som dessa till synes segregerade skolformer gör är det sådant som alla skolor borde eftersträva?

Persson (2008) visar att specialpedagogisk verksamhet utgör en del i skolans allmänna differentieringssträvan samt att elevurvalet till specialundervisning dels baseras på problem som uppstått akut, dels på diagnosrelaterade och individbundna svårigheter hos eleven. Specialpedagogisk verksamhet bör istället ses relationellt, det vill säga i interaktion med övrig

⁹ Att stigmatisera, eller stämpla, är att utpeka som avvikande (*Norstedts svenska ordbok*, 2003). Den s.k. stämplingsteorin innebär att de etiketter som man sätter på människor har avgörande betydelse för deras uppfattning om sig själva och sin personlighet (Egidius, 2006, s.397).

pedagogisk verksamhet i skolan och att det i ett sådant perspektiv blir viktigt vad som sker i *förhållandet, samspelet eller interaktionen* mellan olika aktörer (s.166). Synsättet innebär att elevens förutsättningar ses relationellt, dvs. förändringar i elevens miljö förutsätts kunna inverka på hans/hennes förutsättningar att uppfylla uppställda krav eller mål. Persson hävdar att man mot denna relationella syn kan ställa det kategoriska perspektivet, vari ”en elevs svårigheter reduceras till en effekt av t.ex. låg begåvning eller svåra hemförhållanden” (a.a.). Persson (2008) har illustrerat de två perspektivvalen och deras konsekvenser inom sex pedagogiska huvudområden (figur 1).

| | <i>Relationellt perspektiv</i> | <i>Kategoriskt perspektiv</i> |
|---|---|---|
| Uppfattning av pedagogisk kompetens | Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. | Ämnesspecifik och undervisningscentrerad. |
| Uppfattning av specialpedagogisk kompetens | Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff. | Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevens uppvisade svårigheter. |
| Orsaker till specialpedagogiska behov | Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön. | Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna. |
| Tidsperspektiv | Långsiktighet. | Kortsiktighet. |
| Fokus för specialpedagogiska åtgärder | Elev, lärare och lärandemiljö. | Eleven. |
| Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet | Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från skolledning. | Specialpedagoger, speciallärare och elevvårdspersonal. |

Figur 1. Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Persson, 2008, s.167). Publicerad med tillstånd av författaren (Persson, personlig kommunikation).

Persson (1998) menar att två aspekter är särskilt väsentliga, dels att specialpedagogik ska ses som en del av den ordinarie undervisningsverksamheten och verka inkluderande, dels att uppföljning och analys av de specialpedagogiska insatserna ska vara naturliga inslag i skolans ordinarie verksamhet.

Skolan och verksamma i skolan – rektorer, pedagoger och elever – är underkastade vissa villkor som tycks ligga utanför deras kontroll. Dessa villkor är tid, ekonomi, personalresurser, betygskriterier osv. Persson (1998, s.25) menar att de nuvarande kursplanernas uppnåendemål och betygskriterier har förstärkt de individuella och mätbara prestationernas betydelse som måttstock på framgång, vilket kan innebära ett hot mot idén om en skola för alla. Dessa förhållanden arbetar skolpersonal under, och detta kan upplevas som tvingande system som bakbinder och hindrar inkludering.

Slutligen är det viktigt att betona att inkludering inte får ske på bekostnad av att eleven inte får det stöd som han/hon behöver. Inkludering kan dock användas som något annat än för samhällets och individers bästa. Forskare (Nilholm; 2006; Persson, 2008; Giota m.fl., 2007) har lyft fram att inkludering också kan ses som ett sätt att minska kostnaderna för utbildning;

som ”en lönsam affär för staten eftersom även lågpresterande kan delta i blandade grupper och möjligen därigenom leda till minskade behov av extra resurser” (Giota m. fl., 2007, s.10). Det handlar emellertid då inte om att skolan anpassas efter elevens förutsättningar, utan om att anpassa eleven efter skolan. Inkludering däremot innebär ”en förändring av helheten utifrån barns olikhet” (Nilholm, 2006, s.26).

3.4.1 Inkluderande undervisning

Nilholm (2006) betonar att inkludering berör organisationen av skolan och skoldagen i stort, det är med andra ord inte inkludering när en skola säger: ”[f]örutom läsningen så är Erik inkluderad i klassen” (s.26). För detta krävs en inkluderande undervisning. Tinglev (2007) beskriver att detta är ”en undervisning som anpassas till alla elevers behov och förutsättningar så att alla ges möjlighet till delaktighet och att inom klassundervisningens ram nå målen i ämnet” (s.144f.). Från det individuella kunskapsinhämtandet förskjuts fokus till interaktion och kommunikation (Andersson & Thorsson, 2007). Tinglev har i en studie särskilt tittat på svenskundervisningen. Tinglev (2007) betonar emellertid det som *Lpf 94* framhäver, att språk och kommunikation sätts i centrum för *allt* lärande, inte bara i svenskundervisningen. Förutsättningar för inkluderande undervisning handlar om utveckling av kollektivets kunskaper och förmågor (Emanuelsson, 2007, s.20).

Tinglev (2007) säger att en svenskundervisning med olika vägar till målen för olika elever är beroende av flera faktorer samt att den inte är enkel att utforma och genomföra. Det är därför inte möjligt att konkret visa hur denna undervisning i praktiken ser ut. Tinglev lyfter emellertid fram, resonerar kring och konkretiserar några faktorer som hon finner centrala för att en inkluderande undervisning ska kunna ge alla elever möjlighet att på olika sätt nå målen. Tinglev betonar att det bland annat gäller synen på kunskap och lärande samt mötets sociala, demokratiska och kommunikativa möjligheter.

De flesta faktorer som Tinglev (2007) ger som exempel på inkluderande undervisning har redogjorts för i avsnittet om språkets betydelse för lärandet, till exempel dialog och flerstämmighet. Tinglev skriver att det är viktigt att flytta det språkliga centrumet från läraren till eleven och att möjliggöra att allas röster i ett demokratiskt samspel kommer till tals. Flerstämmighet ses i ett vidgat perspektiv och handlar om att ”kunskap hämtas ur flera olika textkällor och/eller redovisas i olika genrer och språkliga framställningsformer” (s.148–9). Tinglev betonar att denna flerstämmighet är speciellt viktig för elever som befinner sig i olika läs- och skrivutvecklingsfaser, vilket kan bero på funktionshinder, men också på att eleven kommer från en icke-läsande miljö. Tinglev ger som ytterligare exempel att alla elever ska bli sedda och lyssnade på, att utveckla förståelse för varandras åsikter och bakgrund i gemenskap, att lära sig att sätta ord på egna tankar och idéer, att lyssna till andra och att tillsammans med läraren lägga upp undervisningen. Utöver dessa nämner Tinglev ännu ett villkor för elevers möjlighet till inkludering: ”syfte och mål med arbetet är tydligt för såväl lärare som elever” (s.152).

3.5 Läs- och skrivförmåga

I skolan är den textuella medieringen¹⁰ av omvärlden en grundläggande förutsättning för verksamheten (Nilholm, 2007). Om man inte kan läsa texter i ett visst tempo och med god förståelse påverkas hela utbildningskarriären (a.a.). Mål att uppnå i skolan är enligt *Lpf 94* att varje elev ”kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier” (s.10). Läs- och skrivförmåga eller ”literacy” (numera även ”literacies”), som den engelska termen lyder (Myrberg, 2001), avser förmågan:

¹⁰ *Textuell mediering* innebär här att kunskaper om omvärlden förmedlas, *medieras*, i skriftlig form.

- att använda tryckt eller handskriven text för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagsituationer
- att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar (i Myrberg, 2001, s.5).

Enligt Myrberg (2007a) utvecklar fyra av fem svenska ungdomar en läs- och skrivförmåga som innebär att de klarar *de flesta* vardagliga läs- och skrivkraven. Det betyder att de läser och förstår artiklar i dagstidningar, samhällsinformation, skönlitterära böcker, facktexter, reklam, skyltar, läromedelstexter och anvisningar. Att en av fem inte lyckas med detta medför att en stor del av vår befolkning riskerar att uteslutas från dessa aktiviteter¹¹. Om det vore så att de individer som utesluts ansåg att det är i sin ordning att exkluderas då skulle vi inte behöva bekymra oss om detta mer än att skolan inte åstadkommer vad som utlovats. Men eftersom språket och därmed läsningen och skrivandet är så intimt förknippade med identitet och självbild får uteslutandet konsekvenser för individen och hela vårt samhälle.

Samtidigt ska det gängse skrift- och talspråkets betydelse inte överskattas. Teckenspråk, punktskrift, blissystem¹², talsyntes (konstgjort tal) och andra former för alternativ kommunikation gör att individer som för inte så länge sedan ansågs oförmögna att på ett kvalitativt sätt kommunicera med omvärlden kan göra detta. Dessa verktyg har utvecklats för att alla människor ska kunna vara delaktiga i samhällslivet. Det är fördomsfullt tänkande, menar Myrberg (2007a, s.39), som leder människor till att överskatta betydelsen av läs- och skrivförmåga för att lyckas i livet. Det är dock självklart att språkförmåga är en eftertraktad kompetens som underlättar tillvaron oerhört när den fungerar. Det är också därför språk- och kommunikationsutveckling är ett område som betonas i styrdokumentet.

3.6 Diskurser kring elever i läs- och skrivsvårigheter

Olika diskurser erbjuder olika sätt att förstå en problematik. Bladini (1994, s.34f) visar att elever med svårigheter i läsning och skrivning under olika perioder har benämnts på olika sätt beroende på synen på orsak till svårigheterna samt möjligheterna till diagnos och undervisning, och ger exempel som ordblind, läs- och skrivretarderad, bristande skolmognad osv. Språkbruket är ett av flera uttryck för våra attityder, värderingar och förhållningssätt. Språkforskare har betonat betydelsen av medvetenhet om att vårt val av språkliga uttryck även *påverkar* våra värderingar, attityder och tänkande (a.a.).

Enligt flera forskare (Bladini, 1994; Gustafsson m.fl., 2002) har det sedan 1990-talet funnits två ”skolor” i debatten kring dyslexi med företrädare för ett medicinskt orienterat synsätt och företrädare för ett förståelseorienterat synsätt. Deras gemensamma syfte kan förstås som att stötta individer i läs- och skrivsvårigheter. Trots en risk att förstärka skillnader vill jag visa på några olikheter i att förstå läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som lyfts fram inom forskning. Avsikten är att belysa vilken betydelse diskurser kan ha för de åtgärder som skolor vidtar.

Gustafsson m.fl. (2002, s.111f.) menar att dyslexi- eller läsdebatten i första hand handlar om etiologin¹³ bakom inlärningssvårigheter. Solvang (i Gustafsson m.fl., 2002) beskriver två traditioner, en hjärnfysiologisk och en förståelseorienterad. Inom den hjärnfysiologiska forskningen har neurologiska avvikelser påvisats hos dyslektiker. Företrädarna menar att det i hjärnan hos dyslektiker finns en svaghet i ett fonologiskt system, dvs. svårigheter att med ljudningsteknik läsa ord. Svårigheterna beskrivs som biologiska; problematiken gäller ordavkodning och lösningen är en individuellt anpassad pedagogik. Forskningen har gett

¹¹ Förekomsten av läs- och skrivsvårigheter i en population anses i de flesta länder med ett alfabetiskt skriftsystem vara 10-15 % (Lundberg, 1985).

¹² Teckensystem för personer med svårigheter i talkommunikation (*Pedagogisk uppslagsbok*, 1996).

¹³ Förklaring av eller vetenskapen om sjukdomars orsaker och uppkomst (*SAOL Plus*, 2007).

ökade insikter om etiologi och utbredning (Bladini, 1994, s.2). Dessa kunskaper kan dels skapa en beredskap i att på ett tidigt stadium finna de barn som behöver stöd i sin läs- och skrivutveckling, dels bidra till att avdramatisera dyslexi (Carlsson, personlig kommunikation).

I den förståelseorienterade traditionen beskrivs orsakerna bakom läs- och skrivsvårigheter som sociala (Gustafsson m.fl., 2002). Möjligheterna till inläring och strävan mot normalisering av läs- och skrivsvårigheter fokuseras¹⁴. Man menar att lösningen till stor del kan sökas på systemnivå, dvs. hos individ, grupp, organisation *och* samhälle samt i relationer mellan dessa, dvs. en social och relationell utgångspunkt.

Bladini (1994) betonar att forsknings- och utvecklingsarbete inom läs- och skrivinläring är så omfattande att ”det ter sig mer angeläget att samla resurser i samverkan än att öda dem på ofruktbara diskussioner och split” (s.77).

3.7 Vad säger forskningen om undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter?

Liksom det specialpedagogiska forskningsfältet rymmer forskning kring läs- och skrivsvårigheter flera olika discipliner: medicin, psykologi, pedagogik, specialpedagogik och språkvetenskap. Myrberg (2007b, s.42) betonar att läs- och skrivhandikapp uppstår därför att läs- och skrivförmågan inte längre svarar mot kraven samt att andelen människor i läs- och skrivsvårigheter är relaterad till de yttre krav som ställs.

Forskning kring läs- och skrivsvårigheter visar inte entydigt hur olika former av specialundervisning inverkar på svårigheterna och eleven. Orsaker till detta kan vara svårigheten att ringa in och avgränsa problematiken (Nilholm, 2007) samt den klyfta som råder kring perspektiven på läs- och skrivsvårigheter (Bladini, 1994).

En stor del av forskningen är inriktad mot yngre barn och enas i att tidiga insatser ger bäst resultat. De barn som lämnar grundskolans år 1 utan fungerande avkodningsförmåga permanentar i stor utsträckning sina svårigheter (Myrberg, 2007b). Upp emot var fjärde elev kräver intensivinsatser i form av en-till-en-undervisning. I denna intensivträning ska förutom fonologisk medvetenhetsträning även bokstavskunskap, ordförrådsträning och träning av minnesstrategier och ”background knowledge”¹⁵ (ungefär omvärldskunskap, egen översättning) ingå; fonologisk träning i sig leder inte fram till läsfärdigheter, enligt Myrberg. Myrberg (2007b, s.51) lyfter fram att ”en-till-en-pedagogik” jämsides med normalklassundervisning är kostnadseffektivt jämfört med mindre grupper för elever i läs- och skrivsvårigheter samt att innehållslig samordning mellan specialundervisningsinsatserna och undervisningen i det ordinarie klassrummet är nödvändig för att nå bra resultat:

Den viktigaste aspekten i pedagogiska program är insatsernas intensitet och närhet till eleven. Det är viktigt att upprätthålla struktur och ordning i klassrumsmiljön och att erbjuda välstrukturerad och klar undervisning som är anpassad efter barnens behov och nivå. De mest verkningsfulla faktorerna formar bilden av ett framgångsrikt klassrum där lärare och elever samverkar, där eleverna arbetar med många kamrater i klassen, har gemensamma värden och mål (Myrberg, 2007b, s.50).

¹⁴ När Molin (2004) förtydligar normaliseringsprincipen utifrån personer med utvecklingsstörning säger han att det inte handlar om att bli normal, utan om att ha en normal livssituation.

¹⁵ Research in reading comprehension has shown that the ability to understand texts is based not only on linguistic knowledge, but also on general knowledge of the world and the extent to which that knowledge is activated during processing. Three separate components of background knowledge are identified: (1) prior knowledge in the content area of the text (familiar vs. novel); (2) prior knowledge that the text is about a particular content area (context vs. no context); and (3) degree to which the lexical items in the text reveal the content area (transparent vs. opaque) (Carrell, 2006).

Forskare tycks också vara eniga i att man måste träna sig i läsning och skrivande för att utveckla läs- och skrivförmågan (af Trampe & Andersson, 2007, s.58). Träningsätten skiljer sig åt mellan olika inriktningar och hur mycket man behöver träna är individuellt. Högläsning i skolan är dock viktigt för elever, särskilt för de som kommer från kulturellt missgynnade hem, då högläsning ger ett större ordförråd, tydligare artikulatorisk representation av ord, bättre syntaxkunskap, bättre kunskap om "concepts of print"¹⁶ samt ökad motivation att läsa själv (Myrberg, 2007b). Färdigheter bör tränas i meningsfulla sammanhang, med hjälp av goda exempel och med insikt och förståelse som mål. Mål för lärarens insatser ska vara att stötta eleven till gradvis utveckling mot ökad självständighet med undervisning som leder till metakognitiva strategier där ansvaret för lärandet ges till eleven. Det vill säga liknande forskningsresultat som redogjordes för i avsnittet om språkets betydelse för lärandet.

Persson (1998b) visar att om undervisningen i hög grad bygger på läromedelstexter, det vill säga motsatsen till den dialogiska undervisningen, finns risk att elever i läs- och skrivsvårigheter får bekymmer i flera ämnen. Myrberg (2007a, s.78) betonar att den modell med självständigt arbete i klassen, som dominerar i skolor, fungerar dåligt för elever som har behov av specialpedagogiska insatser eftersom dessa elever behöver mer direkt lärarstöd som inriktas på deras inlärningsstrategier.

Effekten av specialpedagogiska insatser är mycket blygsam för elever i 10-12-årsåldern med tydliga läs- och skrivproblem (Torgesen i Myrberg, 2007a, s.78). Torgesen menar att tilläggs-effekten är knappt märkbar jämfört med framstegstakten i den ordinarie undervisningen. Han identifierar också ett antal orsaker till dessa blygsamma effekter av specialundervisning. För det första är insatserna för utspridda i tid då det ofta handlar om en timmas stöd per vecka. För det andra har stödet mer karaktär av extraundervisning än av specialpedagogik riktad mot grundproblemet. För det tredje är det alltför många elever som behöver stöd för att lärarna ska räkna till för mer intensivt stöd. Slutligen är samordningen mellan specialundervisning och ordinarie undervisning i de flesta fall också bristfällig. Man kan förmoda att liknande förhållanden gäller för gymnasiet.

Olika sätt att se på språkundervisning får också konsekvenser för elever i läs- och skrivsvårigheter, menar Bruce (2006, s.359f.). Malmgren (1996, s.7) skriver att om man antar att "språkets form kan skiljas från dess innehåll och övas separat och att språket är ett system som kan delas upp i olika delfärdigheter, ligger det nära till hands att i praktisk undervisning skilja ut elever med särskilda brister från den övriga klassen och ge dem specialträning". Bruce (2006) menar att specialträning inte räcker för att komma ikapp kamraterna; det är istället den egna motivationen som är den största drivkraften för utveckling och denna väcks då eleven klarar att använda sina kunskaper i naturliga kommunikativa sammanhang. Slutligen säger Bruce (2006, s.364) att detta att känna sig delaktig och uppleva samhörighet med andra kan knappast få sin näring av att man tas ur klassen för att enbart få individuell träning. Att vara delaktig i det sociala samspelet i gruppen leder till trygghet och mod att vara aktiv; därigenom skapas fler övningstillfällen som i sin tur ger ökad säkerhet (a.a.).

¹⁶ Concepts of print include awareness that print carries a message, there is a one to one correspondence between words read and printed text, there are conventions of print such as directionality (left to right, top to bottom), differences between letters and words, distinctions between upper and lower case, punctuation; and books have some common characteristics (e.g. author, title, front/back). Concepts about print are fundamental understandings that support reading acquisition (Sutherland, 2000).

4 Metod

4.1 Studiens metod och design

I strukturerade enskilda intervjuer söktes kunskap om hur rektor och specialpedagoger beskriver organisation och arbetsprocesser kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Med fokus på inkludering och exkludering analyserades intervjuerna med utgångspunkt i diskursanalys.

Metoden är kvalitativ på så sätt att den genom djupintervjuer inbegriper och resulterar i verbala formuleringar, i tal och skrift (Backman, 1998). Metodiskt innebär den kvalitativa strategin att individen i interaktion med andra är det huvudsakliga instrumentet. *Studien* är kvalitativ genom att den syftar till att ge en djupare förståelse av problemkomplexet skolans inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter. I den kvalitativa studien är intresset riktat mot att studera hur individen uppfattar, tolkar och strukturerar den omgivande verkligheten (a.a.). Studien är en explorativ studie, dvs. jag beskriver och undersöker hur informanternas tal om verksamheten kring elever i läs- och skrivsvårigheter ser ut på en specifik skola samt resonerar kring vilka konsekvenser talet får.

Det sociokulturella perspektivet på eget kunskapande gjorde det viktigt att interagera med informanterna i studien och valet av metod är delvis grundat på detta. Studien syftar till att finna rådande uppfattningar och se mönster. Utgångspunkten är att aktörernas ställningstaganden i intervjuutsagor utmynnar i handlingar som är färgade av dessa ställningstaganden. Valet föll därför även på att studera *talet*, diskurser, om arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter eftersom diskurser kan förstås som en form av social praktik (Fairclough i Asp-Onsjö, 2006). I arbetet med eleven styrs våra handlingar delvis av vårt synsätt på eleven och på vår yrkesroll i förhållande till denna elev.

Forskningsintervjun var ett led i att finna svar på vilka diskurser informanternas utsagor om arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter kan leda till. Intervjun är en lämplig metod för att få information som annars är svår att få (Wibeck, 2000). Svårigheten kan till exempel vara att det specifika ämnet inte diskuteras regelbundet och systematiskt. Om forskaren väljer individuella intervjuer eller gruppintervjuer är ofta en fråga om djup respektive bredd (a.a.). Skälet till att intervjua rektorn samt de två specialpedagogerna enskilt var att jag ville fördjupa mig i frågorna kring elever i läs- och skrivsvårigheter och få möjlighet att se såväl individuella skillnader som likheter. Totalt djupintervjuades två specialpedagoger och en rektor i 1,5 till 2 timmar vardera.

Intervjufrågorna var strukturerade på förhand, dels för att avgränsa intervjuerna, dels för att säkerställa att jag fick svar på mina frågor då ämnets relativt komplexa och vida natur gör det lätt att glida in på ämnen som inte är direkt vidkommande.

Fokus för intervjuerna var att ta reda på hur rektor och specialpedagoger beskriver arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter och huruvida eleverna beskrivs som inkluderade. Ytterligare fokus var skolans förutsättningar för inkludering då dessa måste finnas för att inkluderande processer ska uppstå. Några förutsättningar är: ledarskap med en klar vision, lärares attityder, kompetensutveckling, flexibelt stöd, övergripande policy och goda ekonomiska möjligheter (Nilholm, 2006, s. 44). För att utforma en intervjuguide (bilaga 2) tog jag avstamp i dessa samt i Skolverkets (2000) teorier om språkutvecklande lärmiljöer, Perssons (2008) relationella/kategoriska synsätt samt sociokulturell teori om elever i samspel med miljön (Säljö, 2000). Jag kunde inte täcka alla områden utan valde att fokusera på organisation och arbetsprocesser kring elever i läs- och skrivsvårigheter. I syfte att studera överensstämmelser och diskrepanser i informanternas svar var flera frågor desamma.

4.1.1 Diskursanalys

Skolans problem är enligt vissa forskare inte av organisatorisk art (Persson, 1998, s.25). De kan därför inte lösas med hjälp av en förändrad organisation. Det handlar istället om att förändra de normer, värderingar och ideologier, mer eller mindre okända för lärare och elever, som direkt eller indirekt styr skolans verksamhet. Det är först när dessa synliggörs, analyseras och ifrågasätts som grundidén bakom *en skola för alla* framträder och blir möjlig att förverkliga (a.a.). Pedagogisk praxis kan alltså förstås genom att studera och tolka dess utövers uppfattningar, eller utsagor, om sin egen verksamhet (Carr i Persson, 1998, s.19). Persson (1998) säger att denna självförståelse hos praktikerna bör utsättas för kritisk granskning genom att konfronteras med strukturer som inte är uppenbara i det dagliga arbetet. Diskursanalys erbjuder ett sätt att närma sig denna förståelse av praktiken.

Att studien intar ett sociokulturellt perspektiv innebär att ”språket betraktas som det viktigaste kollektiva verktyget för att förstå och samspela med världen” (Asp-Onsjö, 2006, s.53). Sociokulturellt perspektiv studerar även hur sociala praktiker bildas. För att understryka språkets sociala funktion ses informanternas tal som en form av handling. Asp-Onsjö menar att skolan är en praktikgemenskap där särskilda sätt att kommunicera skapas eftersom det där finns en viss kultur eller historia. Varje utsaga är uttryck för såväl något unikt och personligt som något som är beroende av det sammanhang som utsagan ingår i (a.a.).

En diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Winter Jørgensen & Phillips, 2007, s.7). Ordet *diskurs* innebär oftast en ”idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom sociala domäner /.../ diskursanalys är analys av dessa mönster” (a.a.). Man talar till exempel om medicinsk och politisk diskurs. Våra sätt att tala på är inte neutrala avspeglningar av vår omvärld, våra identiteter och sociala relationer. Olika diskurser pekar ut olika handlingar som möjliga och relevanta i en situation och därmed får den diskursiva förståelsen sociala konsekvenser, till exempel genom att vi agerar på ett visst sätt. Enligt Fairclough är diskursen en aspekt bland flera av varje social praktik (i Winter Jørgensen & Phillips, 2007). Utövandet av diskurs – diskursiv praktik¹⁷ – är en social praktik som speglar, formar *och* omformar den sociala världen. Winter Jørgensen & Phillips skriver att vissa diskursteoretiker menar att diskurser kan begränsa våra handlingsmöjligheter.

Inom diskursanalys är forskarens roll inte att ta reda på vad människor *verkligen* menar med en utsaga eftersom en utgångspunkt är att man aldrig kan nå verkligheten utanför diskurserna (a.a.). Man ska däremot arbeta med de faktiska utsagorna för att undersöka vilka mönster som finns i dessa. Som forskare ska man distansera sig från diskurserna, ”visa dem som de är” och utvärdera ”vilka sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får” (a.a., s.56, s.28). Genom att studera diskurser studeras olika verklighetsuppfattningar som står på spel samt vilka de sociala konsekvenserna blir om en verklighetsuppfattning tar över (Winter Jørgensen & Phillips, 2007). Hur man väljer och använder redskapen inom diskursanalys beror på forskningens problemformulering, frågor och räckvidd (a.a.).

4.2 Val av undersökningsgrupp

I den för studien aktuella kommunen finns 26 gymnasiefriskolor¹⁸. En rundringning till skolornas rektorer i maj 2008 visade att fem av dessa har minst en specialpedagog. Detta strategiska urval var det viktigaste kriteriet för medverkan i studien. Min tanke med att studiens skola skulle ha en specialpedagog och inte en speciallärare i sin verksamhet var att resultatet skulle bli mer substantiellt eftersom en specialpedagog är utbildad i att utveckla

¹⁷ Genom diskursiva praktiker producerar (skapar) och konsumerar (mottar och tolkar) man texter (omfattar tal, skrift och bilder) (Winter Jørgensen & Phillips, 2007, s.67).

¹⁸ Referens till denna uppgift ingår inte i referenslistan av etiska skäl då kommunen är anonym.

arbetet som helhet med elever i svårigheter på nivåerna individ, grupp och organisation. Det var således viktigt att i studien klargöra målsättningen med specialpedagogens arbete på de undersökta skolorna.

Urvalet gör studien specialpedagogiskt relevant utifrån vilken funktion en specialpedagog *kan* fylla i relation till hur funktionen eventuellt *borde* se ut med tanke på rådande ideologier, internationella och nationella styrdokument, forskningsrön och utbildning. Den skola som valde att medverka visade sig ha två specialpedagoger. Jag kallar skolan för *Ankaret*.

Jag ville intervjua såväl rektor som specialpedagoger eftersom dessa funktioner ska ha en övergripande bild av skolans arbete kring elever svårigheter. Med tanke på deras befattningar bör de även ha en insikt i frågor som rör inkludering och *en skola för alla*.

4.3 Genomförandet

I augusti 2008 skickades missivbrev (bilaga 3) med en förfrågan om att delta i studien till de fem skolor vars rektorer beskrivit att de har en specialpedagog i sin verksamhet. Min intention var att studera två skolor. Efter en vecka kontaktade jag respektive rektor för att höra om det fanns tid och intresse att delta. En skola tackade nej på grund av andra åtaganden; en skola sade att de hade en specialpedagog, men arbetsbeskrivningen stämde mer in på en speciallärare; en skola hade precis bytt rektor och bad att få återkomma och det gjorde även ännu en skola, men de återkom aldrig trots ännu en förfrågan. Den för studien aktuella skolan och dess rektor var emellertid genast positiv och tackade ja till att medverka. Det visade sig efter telefonkontakt med skolans specialpedagoger att även de var intresserade av att delta. Jag upplevde det som lätt att motivera deltagande. Studien avgränsades till att studera en skola.

För att lära känna informanterna frågade jag om möjligheten att få träffa dem enskilt vid ett tillfälle innan intervju. I och med detta fick jag möta och kort tala med rektor; specialpedagogerna fick jag tillfälle att samtala med enskilt i en dryg timma. Det kändes värdefullt, dels med tanke på att en förtroendefull relation påbörjades då alla var väldigt öppna och vänliga, dels med tanke på att jag fick bekanta mig med skolan.

Veckan därpå genomfördes intervjuerna. Informanterna hade fått intervjufrågorna i förväg som en möjlighet till förberedelse och samtliga hade satt sig in i frågorna. Specialpedagogerna hade även skrivit anteckningar inför intervjutillfället. Jag kände att jag blev tagen på allvar och att man ansåg att studien var betydelsefull, vilket kan ha inverkat positivt på resultatet.

Wibeck (2000) menar att interaktionen är väsentlig för analysen och i de fall jag tydligt har iakttagit något i interaktionen som kan ha betydelse för analysen lyfter jag fram det i resultatet. Den fysiska omgivningen är också betydelsefull. För att informanterna skulle känna sig hemmastadda hölls intervjuerna i skolans konferensrum samt på rektors kontor. En diktafon användes; mina informanter var inte omedvetna om den eftersom de vid något tillfälle under intervjun nämnde den.

I studiens inledningsskede var det min plan att även intervjua en grupp lärare. Denna fick emellertid utgå då det blev tidsbrist för alla parter.

4.4 Bearbetning och analys av intervjuer

För att göra noggranna avskrifter krävdes otaliga genomlysningar. Det arbetet innebar att jag nära bekantade mig med informanternas utsagor. Vid analysen gick jag tillbaka till frågeställningarna och placerade in informanternas utsagor i kategorierna:

1) Förutsättningar för inkludering

2) Organisation och arbetsprocesser för att a) förebygga hinder (preventiva insatser) och b) undanröja hinder (åtgärdande insatser)

3a) Möjligheter (potential/förutsättningar) för inkludering

3b) Hinder för inkludering

Samtliga kategorier rörde organisation och arbetsprocesser kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Några intervjufrågor var direkta frågor om hur informanterna upplever att elever i läs- och skrivsvårigheter inkluderas i olika avseenden. De flesta frågorna var formulerade så att inkludering vävdes in i frågor som berörde organisation och arbetsprocesser kring elever i läs- och skrivsvårigheter, vilket inte gjorde det självklart vilka svar som hörde till vilken frågeställning. Efter definition av vilka svar som skulle ingå i vilken frågeställning utkristalliserades dock detta. Det framgår av resultatet att vissa svar matchade flera kategorier.

Betydelsen av texter, i det här fallet, informanternas utsagor, skapas till viss del i tolkningsprocessen; texter är till övervägande del öppna för flera tolkningar (Winter Jørgensen & Phillips, 2007). Att veta vilka utsagor som ska ingå i resultatet handlar om att göra ett val *och* att tolka (a.a.). Utsagorna tolkades således och därefter drogs slutsatser kring olika diskurser.

När jag vid analys har ansett det vara intressant för läsaren att veta vems en utsaga är, dvs. rektor eller specialpedagog, har jag lyft fram vem det är som säger detta. Om detta är ovidkommande eller om jag har bedömt att utsagan kan vara till nackdel för informanten har jag i möjligaste mån, utan att kontexten ska gå förlorad, valt att använda mig av det övergripande ”en informant”. Jag har försökt att tänka på att det ska vara ungefär lika många utsagor från varje informant för att ge en rättvis bild av deras beskrivningar av skolans arbete.

4.5 Validitet, reliabilitet och relaterbarhet

Reliabiliteten är tillförlitligheten och kvalitén på de verktyg som används för att undersöka ett fenomen; det handlar om noggrannheten i mätningarna (Stukát, 2005). I en kvalitativ studie är det centralt att intervjufrågorna är tydligt formulerade för att undvika feltolkningar. Detta vinnlade jag mig om genom att använda otvetydiga begrepp och förtydliganden. Jag valde att inte ge en definition av läs- och skrivsvårigheter då informanternas perspektiv var viktigt. Hur vi definierar en problematik får betydelse för hur vi hanterar densamma (Ahlberg, 2001).

Eftersom fokus var hur informanterna beskrev verksamheten på deras skola försäkrade jag mig under samtalen om att det var *Ankaret* som informanterna talade om. Det visade sig vara en bra strategi eftersom informanterna ibland talade om skolor i allmänhet. De utsagor som redovisas i studien gäller den aktuella skolan såvida det inte uttryckligen sägs något annat.

Vid inspelning är det a och o att tekniken fungerar. I två intervjuer fungerade tekniken utmärkt. I en intervju var det däremot svårt att höra delar av samtalet på grund av brus och en lågmäld diskussion. För att öka reliabiliteten genomlyssnades intervjun fler gånger än övriga och merparten utsagor framträdde. Transkriptionerna skickades till informanterna för att de skulle kunna kommentera, göra tillägg osv. och på så sätt minska tolkningsutrymmet och öka tillförlitligheten. Informanterna valde att inte kommentera, stryka osv.

Intervjuerna transkriberades ordagrant och skrevs ut i sin helhet i en mindre detaljerad textanalys. I analysen kopplades informanternas utsagor till aktuell intervjufråga samt sattes in i sin kontext. Innan diskurserna vaskades fram kategoriserades utsagorna i frågeställningarna. Ett *inte* lika tillförlitligt sätt vore att först titta på vilka diskurser som passar in på utsagorna, men risken finns då att diskurserna styr hur utsagorna tolkas istället för att utsagornas innehåll förhåller sig mer självständigt.

Forskarens betydelse förstärks under intervjuandet eftersom intervjuaren är det viktigaste instrumentet för att erhålla kunskap (Kvale, 1997). Då jag var medveten om denna inverkan försökte jag minska den styrning som kan uppstå. Jag visade aktivt att jag var där för mitt intresse i vad informanterna hade att säga genom att lyssna noggrant, använda adekvata återkopplings signaler samt uppföljande frågor. Att ställa öppna frågor istället för ledande påståenden – vilka är lätta att bara stämma in i – var en del i att inte styra informanternas svar. Det är en balansgång att vara följsam, kommunicerande och att se till att forskningsfrågor blir besvarade. Det handlar både om att inte styra informanten med mina ställningstaganden och mitt språkbruk och att få ett naturligt samtal att flyta smidigt.

En tidigare kartläggning av egen verksamhet fokuserade hur läs- och skrivsvårigheter hanteras. Den fungerade som en pilotstudie och var ett stöd i att analysera vilka frågor som gav vilka svar och vilka som kunde utvecklas. För att skapa ett hållbart intervjumaterial genomfördes även en pilotintervju med en vän som också arbetar i en skola.

Validitet är frågan om det jag avser att undersöka verkligen är det som undersöks (Kvale, 1997). För att veta att jag undersökte informanternas beskrivningar av inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter var det viktigt att frågeområdena motsvarade det jag ville ta reda på (Stukát, 2005). Det var inte möjligt att i förväg till fullo ringa in vad inkludering av dessa elever innebär, dels med tanke på att det inte finns forskning som entydigt visar hur detta ska realiseras, dels på grund av att det skulle kräva en större studie för att täcka in alla aspekter av ämnet. Som tidigare nämndes fick olika teorier utgöra stöd i att utforma intervjuguiden.

Ur validitetssynpunkt är det viktigt att skapa en förtroendefull relation till informanten för att få ärliga svar, men samtidigt vara medveten om felkällor (Stukát, 2005). Pilotintervjun ökade min förmåga att skapa ett tryggt och stimulerande samspel (Kvale, 1997). Som jag nämnde träffade jag också informanterna vid ett tillfälle innan intervjun. Det var ett bra sätt att bygga en relation som bör ha lett till svar som ligger nära det de verkligen tycker. Det skulle dock även kunna innebära att jag med det jag uttryckte har påverkat informanterna. Utifrån utsagorna framgår dock att informanterna har välgrundade och fast förankrade uppfattningar. Jag upplever dem som så trygga och säkra på vad de står för i sin yrkesroll, att det skulle vara mindre troligt att jag har påverkat dem. Under själva intervjuerna och vid genomgången av dessa efteråt slogs jag också av uppriktigheten i informanternas svar. Det måste vara svårt att som rektor och specialpedagog berätta om tillkortakommanden när det gäller elever i behov av stöd, men jag upplever samtliga informanter som mycket ärliga i sina svar eftersom de har berättat mycket om sådant som kan beskrivas som brister eller svagheter i verksamheten.

Tillvägagångssättet i studien, från datainsamling till upptäckt och framtagande av analyskategorier, har beskrivits noggrant, vilket ökar validiteten. Jag försöker i studien synliggöra och motivera mitt tänkande och de grunder som resultatet vilar på (Stukát, 2005).

Slutligen är skolan inte representativ för kommunens friskolor då endast 4 av 26 friskolor har en specialpedagog. Mitt strategiska urval av en skola med en specialpedagog kan innebära att studien visar en högre grad av inkludering än för gymnasiefriskolor i allmänhet. Det är därför svårt att dra generella slutsatser av studien. Jag har emellertid för studiens relaterbarhet (Stukát, 2005) beskrivit skolan så utförligt jag kan med tanke på konfidentialiteten. Jag har även med flera illustrativa utsagor som läsaren kan beakta i relation till egna erfarenheter.

4.6 Etiska överväganden

Studiens etiska aspekter beaktas utifrån de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002). Från studiens start har hänsyn tagits till anonymitet och konfidentialitet. Skolan och informanterna har fiktiva namn och endast jag och personalen på skolan känner till vilken skola som ingår i studien. Beskrivningen av skolan och informanterna är utmejslad med tanke

på att inte avslöja deras verkliga identitet. Transkriptionerna är avidentifierade och när studien är examinerad raderas allt inspelat material. Innan publicering av uppsatsen har jag för avsikt att ge informanterna tillfälle att ta del av den för att skydda deras integritet.

I missivbrevet förtydligades i enlighet med kraven på information och nyttjande att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas samt att materialet endast används i forskningssyfte. Syftesbeskrivningen i missivbrevet kändes central i och med principen om informerat samtycke (Kvale, 1997). Det var emellertid viktigt att hålla syftet relativt öppet för tolkning. Ett exakt preciserat syfte hade riskerat att styra intervjuens innehåll så att en intervjuareffekt hade uppstått, vilket hade kunnat påverka reliabiliteten (Bell, 2000).

Forskarens uppgift är enligt Hjärne (personlig kommunikation) att systematisera det problem som undersöks och att blottlägga mönster, såväl brister som förtjänster, för att detta ska bli till hjälp för praktiken att utvecklas. I blottläggandet finns det också etiska aspekter, bland annat hur jag som forskare handskar med uppgifter som informanter kan uppfatta som känsliga. I en del fall har informanter uttryckligen sagt att de inte vill att det de berättar ska tas med i studien och då har dessa utsagor uteslutits. I några fall har jag bedömt att det kan vara oetiskt att avslöja vilken informant som har berättat vad. Att lärarintervjun uteblev gjorde det dock enklare att ta med informanternas öppenhjärtiga svar om lärares undervisning och förhållningssätt.

5 Resultat

5.1 Beskrivning av undersökningsgruppen

Skolan *Ankaret* erbjuder yrkes- och studieförberedande program samt ett programinriktat individuellt program (PRIV)¹⁹. Det är en relativt stor skola med nästan 700 elever. Eleverna går antingen förmiddags- eller eftermiddagspass med i snitt 5 ämnen per dag.

Rektorn beskriver i intervjun att det är viktigt för mig som ska studera skolan att känna till att cirka 30-40 % av skolans elever har invandrabakgrund och ett annat modersmål än svenska samt att detta präglar mycket av skolan. Han uppger också att ”60-70 % av eleverna under sin skolgång någon gång har behov av särskilt stöd”. Specialpedagog I²⁰ betonar att det är en relativt ny skola, vilket gör att den saknar ”ett sammansvetsat kollegium” och att ”allt håller på att byggas upp”. SI menar att detta får betydelse för elever i läs- och skrivsvårigheter då det på skolan *inte* ”långsamt har byggts upp ett arbete med detta där man har tjugo års erfarenhet utav att ha prövat än det ena sättet än det andra sättet. Att man har gjort fel åt det hållet och dragit erfarenheter av det och gjort fel åt andra hållet och gjort erfarenheter av det”. Utifrån informanternas utsagor får jag intryck av att man på *Ankaret* upplever en del svårigheter med elevers normbrytande beteenden, såsom frånvaro, oro och oordning.

Rektorn och specialpedagog I har varit på skolan i drygt två år, specialpedagog II nästan sedan starten för drygt sex år sedan. Informanterna har lång erfarenhet av att arbeta i skola; specialpedagogerna både som lärare och specialpedagoger. De är behöriga specialpedagoger och undervisar på *Ankaret* i svenska samt andra ämnen. Specialpedagog II har även en annan yrkesbakgrund än lärare från början. Deras roller skiljer sig åt, enligt rektorn, genom att SI fokuserar PRIV-eleverna och SII övriga elever.

Specialpedagogerna är öppna med att de har lite olika utgångspunkter när det gäller elever i läs- och skrivsvårigheter, men att det upplevs som möjligt att arbeta tillsammans ”och prova olika prioriteringar” (en specialpedagog). Två specialpedagoger har man enligt rektorn för att skapa diskussion och dialog.

Kortfattat uppfattar jag specialpedagogernas beskrivning av sitt arbete som att båda arbetar mycket på individnivå. Specialpedagog II uttrycker ofta sin ambition att arbeta utifrån grupp och organisation. I praktiken tycks det inte bli så, eftersom även specialpedagog II beskriver mycket arbete med elever individuellt, även om det inte är intentionen. Som exempel på detta säger specialpedagog II att ”det är jättebesvärligt att ta ut elever från klassrummet, undervisa dem någon annanstans för att bara modifiera dem, för att få dem att passa i den grupp som just den läraren kräver”. Specialpedagog I framhåller å sin sida ”effektiv en-till-en-undervisning” och säger att gymnasiet är ”sista skolchansen” för eleverna att, inte bara ”hitta omvägar runt sina läs- och skrivsvårigheter”, utan även ”arbeta sig igenom” dem; ”det har vi [*Ankaret*] inte, det jobbar vi inte med /.../ lästräning, stavningsträning, skrivträning”.

Ytterligare ett sammanhang där denna skillnad framträder är i talet om elever *i* läs- och skrivsvårigheter eller elever *med* läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagog II säger att ”det är så himla bra att säga att de hamnar i svårigheter. Det är det bästa de har gjort när de har ändrat det. Elever med svårigheter, de hamnar i svårigheter”. Specialpedagog I säger istället: ”det är till och med att jag någon gång [i intervjun] försöker använda uttrycket elever *med* läs- och

¹⁹ Enligt *Skollagen* (5 kap.) ska ett programinriktat individuellt program förbereda för och inriktas mot studier på ett nationellt eller specialutformat program. Eleverna läser på individuellt program samtidigt som de följer kurser på ett nationellt program. När de har blivit behöriga slutför de utbildningen på det nationella programmet under tre eller fyra år.

²⁰ Specialpedagogerna (SI och SII) har fått nummer utifrån intervjuordningen. Beteckningarna SI och SII används som ersättning för pronomen han/hon på grund av konfidentialiteten.

skrivsvårigheter för att markera /.../ att jag tror att det är till nackdel för eleverna att man inte ser dem som elever med läs- och skrivsvårigheter, naturligtvis inte bara som det". SI menar att "så fort man börjar prata om elever i läs- och skrivsvårigheter /.../ så drar man undan /.../ fokuseringen på att de skulle ha det allra största behovet och den allra största hjälpen av att arbeta sig igenom sina läs- och skrivsvårigheter, att träna på det som är svårt istället för att komma, hitta genvägar runt det". Denna skillnad mellan specialpedagogernas uppfattningar gjorde det ännu mer intressant att studera skolan.

Slutligen, specialpedagog II säger att *Ankaret* kan stå för devisen *en skola för alla*.

5.1.1 Informanternas beskrivningar av elever i läs- och skrivsvårigheter

Det visade sig finnas en relativt allomfattande syn på vilka elever i läs- och skrivsvårigheter är, alltifrån dyslektiker till elever med mycket liten läsvana, till elever med hög frånvaro där orsaken från tidigare skolgång kan ha varit svårigheter i läs- och skrivutvecklingen. Rektorn säger att elever i läs- och skrivsvårigheter innefattar "de flesta elever som har studie-svårigheter". Specialpedagog I säger att elever i läs- och skrivsvårigheter är väldigt många och baserar det bland annat på tidigare screening-resultat. SI beskriver även att de flesta elever som har ett minskat intresse för skolan råkar i skolleda lättare när "läsandet och skrivandet blir, inte bara är tråkigt, utan också väldigt tungt". Även orsakerna till läs- och skrivsvårigheter beskrivs som mångfacetterade.

En specialpedagog säger: "jag vill inte ha så snävt som läs- och skrivsvårigheter. /.../ Därför att jag tror faktiskt inte på den här diagnosen dyslexi så bara /.../ utan det är någonting som man måste lära sig kompensera vilka problem man än har. Och det är ju oerhört individuellt." Specialpedagogen beskriver det som Stanovich (1986) kallar Matteus-effekten:

Först och främst så tror jag att det är sådana [elever] som har misslyckats förut /.../. På något sätt har skolan gett upp, och struntat i elever allteftersom de har kommit upp i åldrarna, och på det sättet har de fått läs- och skrivsvårigheter, eller en svag förmåga, en svag tro på sin egen förmåga, att klara just detta. De har inte vågat ta sig an det. Och ju mindre de tog sig an detta med att läsa och skriva ju svagare blir de ju. Det blir ju vilken människa som helst, som struntar i att ta sig an någonting och inte känner att man orkar med det, så blir man ju mer och mer okunnig. Och till slut så är man inte villig att ta sig an det överhuvudtaget och många sådana elever har vi.

Den andra specialpedagogen säger: "Men det är det minsta bekymret alltså, elever med läs- och skrivsvårigheter är ett avsevärt mindre bekymmer än alla de där andra stora bekymren"; läs- och skrivsvårigheter är inte "elevernas största problem längre. Det var längesedan som det var något, någonting viktigt för dem, för nu så är det någon slags allmän skolmotivations/ambitionsproblem, och det leder då allra oftast till gigantiska närvaroproblem". Specialpedagogen menar att misslyckandena i skolan på grund av obehandlade läs- och skrivsvårigheter kan leda till denna situation.

Rektorn beskriver att många elever inte har någon läsvana, "de har överhuvudtaget inte läst och läser väldigt dåligt utan att därför ha det som vi traditionellt säger är läs- och skrivsvårigheter, alltså diagnostiserade svårigheter att läsa och skriva. Utan de har läs- och skrivsvårigheter, men beroende på stora kunskapsbrister". Han menar att "det är ju egentligen vårt stora bekymmer". I beskrivningen av elever i läs- och skrivsvårigheter utkristalliseras också olika sätt att stötta eleverna när rektorn säger: "De som har direkta läs- och skrivsvårigheter jobbar ju våra specialpedagoger med i de program, och med de verktyg som de har. Men de här andra då, som är i kanske majoritet, de måste vi jobba med i klassrummet". Det arbetet beskrivs som bekymmersamt på grund av orsaker som jag går närmare in på i frågeställningarna nedan.

5.2 Frågeställning I: Vilka förutsättningar för inkludering beskrivs?

Ett fokus för studien var att undersöka vilka förutsättningar för inkludering som finns på *Ankaret*. Min genomgång kretsar kring några av de faktorer som Nilholm (2006) anser viktiga för inkludering – dessa har markerats i kursiv stil för att underlätta för läsaren – och vad informanterna har beskrivit om dessa.

I fråga om *ledarskap med en klar vision* uttrycker rektorn tre fokusområden: närvaro (läraren och elevens), betygsbedömning samt lärande ledarskap. Rektorn upplever dock att han inte får möjlighet att föra fram det som han tycker är viktigt; att det handlar om ”att få den dagliga verksamheten att fungera, mycket mer än att jobba långsiktigt”. Det finns emellertid *motivation och kunskap hos skolledningen*, i studien representerad av specialpedagoger och rektor, att verka för inkluderande processer. Detta utvecklas i kommande frågeställningar.

Rektorn berättar att *Ankaret* har en *övergripande policy* när det gäller elever i behov av stöd. Arbetsgången beskrivs tydligt. Rektorn förklarar att skolan arbetar övergripande genom att försöka ”få eleven själv att ta alla de nödvändiga initiativen till, till att kunna ta igen sina förlorade kunskaper på, i en frivilligbasis då”. Skolan tillhandahåller lärartimmar i en s.k. studiehall och kan även schemalägga ”elever som har behov av mindre grupper eller mindre kurser eller har behov av att vara borta från det sammanhang som de befinner sig i under en tid”. Detta arbete leder specialpedagogerna genom att göra åtgärdsplaner och stötta med läs- och skrivträning. *Ankaret* har ingen enskild policy för elever i läs- och skrivsvårigheter.

När intervjun berör *övergripande planering med uppföljningar* kring lärares arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter förklarar rektorn öppet att ”vi följer inte upp varje sådant enskilt fall på det sättet att vi har en klar och färdig struktur, att nu händer det här, nu gör vi så här och så här”. Det är dock rektorns önskan ”att följa upp det; strukturera upp det”.

Ankarets studiehall är till för alla elever och ett exempel på vad Nilholm (2006) kallar *flexibel användning av arrangemang utanför klassrummet*. Här schemaläggs lärare, och ibland även elever. Eleven kan komma hit utan att behöva uteslutas från en lektion. Grundtanken är att eleven deltar frivilligt och utifrån sina behov. Det finns även ett outtalat syfte och det är:

att [som lärare] träffa elever i en annan situation där man kan uppleva eleven som person och inte bara som med behov. Och att man kanske också, när vi försöker schemalägga dubbla lärare i studiehallen, att man träffas och sitter och pratar helt enkelt. Och när vi lärare pratar så halkar det ofta in på elever i vilket fall som helst, och arbetsförhållanden och så. Om en enda liten sak leder till att det förbättras för eleven så blir det så oerhört stor effekt (en informant).

Många lärare beskrivs också ha upptäckt att ”det hjälper dem i deras eget arbete” att stötta elever i studiehallen (en specialpedagog). Ett hinder för att studiehallens verksamhet ska fungera optimalt beskrivs emellertid vara att hjälp i alla skolans ämnen inte finns att få där.

I *lärares attityder till olikheter* utkristalliseras i utsagorna två olika förhållningssätt bland lärarna till läs- och skrivsvårigheter som högstatusproblematik.²¹ Den ena synen är att ”det är nog ingen som hävdar att det [läs- och skrivsvårigheter] inte skulle ha väldigt hög prioritet eller skulle komma väldigt långt ner på den listan, liksom hög status; det är det som man ska åtgärda först. Det är det som åtgärderna handlar om”. En informant säger ”att lärare verkligen respekterar elever med läs- och skrivsvårigheter och deras problematik, och verkligen anstränger sig, skulle anstränga sig för att göra det så smidigt som möjligt för dem då” (egen kursivering). I det sistnämnda citatet kan man eventuellt märka en förskjutning mot ett tänkt scenario i och med formen ”skulle”.

²¹ Begreppet ”läs- och skrivsvårigheter som högstatusproblematik” introducerades i intervjun av en informant.

Den andra synen beskriver en informant som att ”ja, det är högstatusproblematik, men jag vill inte påstå att det är högstatusproblematik på att lärarna verkligen vill hjälpa. Utan mer högstatusproblematik på att lärarna vill slippa; [och att en lärare då kan säga] –Okej, nu misslyckas jag, det är så, det är självklart, eleven har läs- och skrivsvårigheter, det kan inte jag, det har jag ingen utbildning på”. Högstatusproblematik i det här fallet innebär enligt informanten ”att man får en slags anledning till en problemförflyttning” till någon annan än läraren. Två olika diskurser kring lärares synsätt på elever i läs- och skrivsvårigheter tonar fram; en där lärare tar ansvar för dessa elever, och en där lärare inte tar ansvar för dem.

I fråga om *lärares förmåga att anpassa undervisningen till olikheter* nämner rektorn förutsättningar i form av ”små öar som vissa lärare förmår att göra”, lärare som beskrivs som kompetenta och väldigt duktiga, ofta svensklärare och språklärare.

Kunskap, färdigheter och erfarenhet är viktiga faktorer för att läraren ska kunna anpassa undervisningen (Nilholm, 2006). Rektorn beskriver att skolan deltar i ett didaktiskt projekt via ett universitet. Syftet är enligt rektorn att se på klassrumssituationen ”ur vetenskapligt perspektiv och också ha vetenskapligt perspektiv när vi går in i undervisningen”, vilket innebär ”ett brott med det traditionella arbetet som innebär att jag [som lärare] har en lektion, jag förbereder lektionen, och jag utvärderar min lektion genom att jag har ett antal prov eller förhör”. Rektorn vill ställa detta ”på en annan bas, ett annat angreppssätt” genom att ”reflektera, bli medvetna om vad det är för processer, vad de [lärare] gör i klassen, varför de står där”. Rektorn beskriver att det är hans vision att skapa en sådan skola, men ”det är inte snabbt gjort, för det här andra råder så, så starkt”. Rektorn säger:

Nu har vi ju börjat bryta med de processerna lite grann i och med att man faktiskt använder lite grann av sin förberedelsestid på PRIV, att man sitter och pratar lärare emellan istället för att förbereda. Och där har man ju kommit till de här slutsatserna att det jag behöver förbereda för att hålla en lektion där, det kan jag så bra redan, därför de [eleverna] finns på en nivå där jag inte behöver sitta hemma och repetera eller ta upp gamla kunskaper, eller filosofera, utan jag behöver filosofera över hur ska jag göra, hur ska jag ta upp det, hur ska jag få det här stoffet till eleven och så. Men kvalitén och mängden i det stoff som jag skulle få är relativt sett liten och då har man använt den tiden till att prata och det är bra. /.../ det är väl lite av mina visioner då att vi skulle kunna bryta med det. Sättet att hantera undervisningen, att ha ett annat uttryckssätt.

En del lärare har avstått projektet, enligt rektorn på grund av att ”det kräver alldeles för stor personlig insats som man inte får betalt för, eller tycker att man inte har plats för i sitt liv”. Fortbildningsprojektet kan ändå ses som en förutsättning för inkluderande processer.

Goda ekonomiska möjligheter nämns som en faktor för inkludering och i fråga om ”flexibel medelsfördelning som underlättar inkluderande undervisning” (Nilholm, 2006) berättar rektorn att man i kommunen har tagit 25 % av Skolverkets rekommenderade elevpeng från *Ankaret* på grund av att skolan är en friskola. Sammanlagt rör det sig om 16 miljoner kronor. Rektorn säger: ”Det är ju nästan så att jag skulle kunna ha anställt en lärarkår till, om det inte hade varit så att personalkostnadskrav som vi som företag har, men bortsett från det”. De ekonomiska resurserna beskrivs som ett hinder för att förverkliga det skolan vill åstadkomma.

I fråga om *lärares tillgång till specialistkunskap* i form av kollegor och stödteam finns det fina förutsättningar att ge flexibelt stöd till lärare med tanke på att skolan har två specialpedagoger, två fritidsledare, en kurator och en skolsköterska. Hur dessa resurser används återkommer jag till i frågeställning II som berör förebyggande och undanröjande av hinder.

5.2.1 Sammanfattning av förutsättningar för inkludering

De förutsättningar för inkluderande processer som utkristalliseras klart är motivation och kunskap hos skolledningen samt tillgång till specialistkunskap och flexibelt stöd i form av Elevhälsan. Områden som det finns antydning till förutsättningar inom är ledarskap med en tydlig vision – visionen finns, men rektorn beskriver att han vill använda mer tid till dessa

frågor – kompetensutveckling i form av fortbildningsprojektet och övergripande policy. De områden där förutsättningarna behöver utvecklas – även enligt informanterna – är övergripande planering med uppföljningar av lärares arbete kring elever i läs- och skrivsvårigheter, ekonomiska möjligheter alternativt omfördelning av resurser, och lärares förmåga till anpassning av undervisningen. I fråga om lärares attityder till olikheter finns det två diskurser kring elever i läs- och skrivsvårigheter som högstatusproblematik.

Slutligen framhåller Nilholm (2006) vikten av *ett tydligt ställningstagande nationellt* samt *stöd från regeringen i genomförande av inkluderande utbildning genom att målen för utbildningsväsendet tydliggörs*. Specialpedagog I uppfattar att Skolverket framhäver arbetet med dokumentation av åtgärdsprogram på bekostnad av det reella stödet till eleven. SI påpekar även att lärarutbildningen har gått i en riktning där man har gjort lärarstudenterna ”mindre väl rustade att möta den hårda verkligheten”. Specialpedagog II nämnde problemet med att lärarstudenter väljer att förkovra sig i sina ämnen ”som de redan kan oerhört bra”, istället för att välja kurser som berör elever i behov av särskilt stöd. Dessa utsagor kan förstås som att det nationella stödet lämnar en del övrigt att önska avseende förutsättningar.

5.3 Frågeställning II: Hur beskrivs verksamheten för att förebygga och undanröja hinder för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Med *förebyggande åtgärder* avses det som skolan gör för att förhindra att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter. Dessa har markerats som ovan för att underlätta läsningen. Det är viktigt att nämna att redogörelsen nedan dels bygger på informanternas utsagor om förebyggande åtgärder, dels på min tolkning av huruvida de är förebyggande. Det som i slutändan kan avgöra om en företeelse är förebyggande beror givetvis på det praktiska genomförandet. Det är även viktigt att betona att nedanstående åtgärder inte nödvändigtvis anses inkluderande.

En förebyggande åtgärd som beskrivs är att skolan har ett väl utvecklat *elevhälsoteam* som träffas en gång i veckan. Rektorn beskriver emellertid: ”Jag tror inte det är liksom vår omtanke som har gjort att vi har allt det här, det är snarare något slags överlevnadsstrategi, det här måste till för att, för att alla ska få en arbetsmiljö där man orkar med att vara”. Detta är också ett exempel på den öppenhet, vilken beskrevs tidigare, som finns hos informanterna att tala om skolans tillkortakommanden. Även *mentorskapet* inverkar förebyggande.

Som svar på hur man förebygger att elever hamnar i svårigheter uppges ofta att det är *dialogen*, samtalen. Informanterna beskriver i flera fall dialogen mellan specialpedagogerna, mellan specialpedagogerna och eleverna, mellan specialpedagogerna och lärarna – de improviserade pedagogiska samtalen – mellan mentor och Elevhälsan och mellan skola och föräldrar som fruktbar. Dialogen beskrivs dock även i problematiska ordalag, till exempel i form av svårigheter i kommunikationen. Så beskrivs dialogen mellan specialpedagoger och lärare, mellan lärare och elever och mellan mentor och Elevhälsa. Jag återkommer till detta i frågeställning III.

Som ett sätt att förebygga hinder nämns en allmän testning i år 1 av elevers förmåga att stava, läsa och förstå text, s.k. *screening*, som gjordes förra året. Tanken var att svensklärarna skulle göra testen i sina klasser för att på ett tidigt stadium fånga upp och lära känna elever i läs- och skrivsvårigheter. En av specialpedagogerna menar att det skulle ha underlättat för lärarna att ”se vilken grupp de hade framför sig. Då vet de ju också på ett annat sätt hur de ska lägga upp sin undervisning”. Detta förfaringssätt blev istället ett hinder eftersom ”lärarna inte var så intresserade av att göra det där arbetet. De tyckte att det gick utanför deras, att arbetsbördan blev för tung för dem”. Specialpedagogerna å sin sida finner det ”omöjligt att hinna med” arbetet själva.

För att uppmärksamma eleverna tidigt och på så sätt förebygga hinder ska man innevarande termin istället försöka med att svensklärarna tar in elevtexter som de ska analysera utifrån läs- och skrivproblematik. Jag tolkar informanternas utsagor som att detta arbete än så länge är något som intresserar specialpedagogerna mest: ”det är ett framgångsrikt sätt på sikt, men att det tar tid att bygga upp det” (specialpedagog I). Det kräver också, som specialpedagog I säger att svensklärarna ”är kvalificerade att göra en sådan analys /.../ jag tänker mig att det kräver lite vana, erfarenhet att, dels att veta det att detta är enda diagnosmetoden vi har, det är alltså viktigt att jag [som svensklärare] gör detta, det är också viktigt att se vad som finns bakom istället för att bara se felet på ytan”. Inställningen till screening tycks således tveeggad; samtidigt som specialpedagogerna ser den som ett verktyg att upptäcka elever i läs- och skrivsvårigheter, frågar man sig om skolan kan hantera alla elever som upptäcks. En specialpedagog konstaterar att om vi inte kan det ”Då har det inte varit till någon nytta”.

Ytterligare en förebyggande åtgärd är den **dokumentation** som används vid utvecklingssamtal med alla elever. Jag förstår det som en form av individuell utvecklingsplan. Här tycks det för eleven och mentorn finnas goda möjligheter att förebygga att svårigheter uppstår om samtalet och dokumentationen sker på rätt sätt. Även ett dokumentationssystem för att dokumentera alla åtgärder som genomförs, t.ex. telefonkontakt med föräldrar, används, då ”det kan vara bra att ha, den gången ett ärende, när det kommer till sin spets då” (en informant).

Rektorn beskriver att **fortbildningsprojektet inom didaktik** ska hjälpa lärare att skapa relationer till och hitta strategier i arbetet med elever. Jag räknar projektet som förebyggande då de delar vilka lyftes fram, såsom lärares tydlighet, närvaro, lektionsstruktur och reflektion bör vara till hjälp för *alla* elever inklusive elever i läs- och skrivsvårigheter. Det är emellertid svårt att förstå varför dessa faktorer inte redan existerar eftersom de ingår i utbildningen till lärare. Rektorn förklarar dock att klassrumsarbetet på *Ankaret* är ”väldigt traditionellt”, även bland unga lärare, på grund av ”att man har en föreställning om hur det är på skolor, som inte lärarhögskolan eller lärarutbildningen tar död på. Och den dagen man går ut från lärarhögskolan så är man tillbaka i sin egen skoltid. 98 % av alla är det. Så här gjorde vi, så här gjorde min lärare, så här gör jag, och det är så starkt, och det är så fruktansvärt svårt att bryta”. Att bryta detta är ett syfte med fortbildningsprojektet.

På frågan om rektorn ser att det bland lärarna finns gemensamma arbetssätt inbyggda i undervisningen som underlättar för elever i läs- och skrivsvårigheter svarar han att han inte tycker att det finns idag, men att visionsbeskrivningen handlar om det: ”göra det mer intressant, samma struktur, samma ordningsregler, samma sätt att starta, och sluta”. På samma fråga svarar specialpedagog I att ”det finns en stor vana att föreläsa, att faktiskt prata, att ha samtal med eleverna i klassrummet” och att det är SI:s ”erfarenhet att det gynnar eleverna med läs- och skrivsvårigheter”. Det s.k. **läsprojektet** som leds av specialpedagog I kan ses som en förebyggande åtgärd. Läsprojektet handlar om att få upp elevers läsintresse och läsvana bland annat genom att läraren helt enkelt läser högt ur en bok. Läsprojektet pågår enligt rektorn i PRIV- och el-klasserna.

Med **undanröjande av hinder** avses det som skolan gör när en elev redan har befunnits vara i svårigheter. För att underlätta läsningen har jag markerat dessa åtgärder som ovan.

De sätt man undanröjer hinder på uppfattar jag som flera genomtänkta åtgärder. Med tanke på den stora variation i läs- och skrivsvårigheter som beskrevs tidigare kan till exempel nämnas den form av **screening** som specialpedagogerna gör när man vet att en elev är i läs- och skrivsvårigheter. Tillsammans med eleven och med stöd av DLS-tester²² tar specialpedagogerna reda på vilka individuella svårigheter det rör sig om. En specialpedagog säger: ”bara

²² Tester i rättstavning, läshastighet, läs- och ordförståelse.

diagnosen är inte till någon nytta /.../ utan jag måste veta hur jag ska hantera den". Även Nilholm (2007) menar att individens individuella styrkor och svagheter förefaller vara en lämpligare plattform för åtgärder än diagnosen. Rektorn nämner att specialpedagogerna i detta sammanhang kan stötta eleven med riktad läs- och skrivträning. Specialpedagogen beskriver att "man måste se alla de här testerna som en helhet och sedan börja diskutera med eleverna". Individen är i fokus vid dessa åtgärder. Detta gäller även ett ämne som studieteknik, som bedrivs med elever individuellt.

Både **läraren och mentorn** beskrivs som betydelsefulla för att upptäcka elever i läs- och skrivsvårigheter. Det betyder emellertid inte att lärare och mentorer har lätt för att upptäcka dem. Rektorn säger: "att upptäcka, där finns en svårighet". Rektorn berättar om en elev "som är grav dyslektiker, kan inte läsa, och har vistats ett halvår tillsammans med läraren i klassrummet, där läraren överhuvudtaget inte har sett det", vilket kan ses som exkludering i lärandet. En informant beskriver att vad elever i svårigheter är beroende av för att uppmärksammas på *Ankaret*, det är "drivande föräldrar, eller mentorer som orkar uppmärksamma det, eller ämneslärare, och alla andra som är på skolan, de kan inte upptäcka dem". Denna informant säger att mentors arbete beror på "Om de [mentorer] har orkat, och tyckt att de har fått tillräckligt med tid, tagit till sig en elev i svårigheter av något slag, som har varit borta väldigt mycket". Man kan anta att det komplicerar mentors arbete att eleven är borta mycket.

Rektorn anser inte att samtliga lärare på skolan ska ha kompetens att undervisa alla elever i alla typer av läs- och skrivsvårigheter, däremot menar han att "de ska ha kompetens att kunna avgöra om det finns någon sorts svårighet, och riskfaktorer". Specialpedagog I säger: "Att undervisa i *sitt* ämne, menar du, och så alla elever i läs- och skrivsvårigheter, ja, det skulle jag kunna tänka mig". SI betonar emellertid att "lärarens verkliga expertroll, det är att lämna ärendet vidare till en, nästa expertnivå", dvs. att veta "när min skyldighet att lämna vidare till nästa expertnivå, när det tar vid, därför att det här är inte längre något som jag klarar jag av".

Den vanligaste **stödinsatsen** för elever i läs- och skrivsvårigheter beskrivs vara studiehallen i kombination med "kontakt med den läraren där bristerna i undervisningen ligger, där man på något sätt har ett slags plan; hjälper eleven att få en plan över vad det är som fattas och hjälp att ta igen det på något sätt". En informant beskriver att det i dessa fall alltid är en lärare som har ämnet som finns i studiehallen, men inte nödvändigtvis den ordinarie läraren. Efter hjälp här får eleven sedan bedömningsunderlag på sin lektion. Detta tycks kräva ett nära samarbete ämneslärare emellan samt elev och lärare emellan och kanske även att specialpedagogen koordinerar arbetet. I intervjuerna berördes inte detta nära samarbete direkt, men utsagorna ger inte intryck av att man har det nära samarbetet. Jag tänker då på det som uttrycks direkt och indirekt, som att det specialpedagogiska ansvaret ligger på specialpedagogerna, det råder ämnessegregation, utvecklingsgrupperna är samlade årskursvis och att det inte tycks finnas någon uppföljning som systematiskt involverar lärare.

Andra stödinsatser som beskrivs är att kurser stryks (elever *kan* här betraktas som exkluderade från vissa kurser), att elever skriver kortare texter än klasskamraterna, omkurser, individuell läs- och skrivträning, att specialpedagogen tar över en kurs och ger individuell undervisning alternativt delegerar till en lärare att ta individuell undervisning. Eleverna kan under speciella omständigheter läsa ett fjärde år (då de går in i befintliga kurser samt nyttjar studiehallen).

Elevvårdskonferenser och åtgärdsprogram är former av undanröjande åtgärder. Utifrån informanternas utsagor uppfattar jag att det går lång tid innan denna åtgärd tas till, och att då "brukar det handla om att eleven har varit frånvarande av någon slags orsak" eller att eleven har "för mycket IG" i kurser, vilket enligt en informant är den vanligaste orsaken till att ett ärende startar. Specialpedagog I beskriver hur angeläget det är att få till stånd ett

förebyggande arbete kring elever i läs- och skrivsvårigheter; det handlar om att ”ta den här kunskapen om att här på skolan finns många elever med läs- och skrivsvårigheter och sedan bestämma sig för hur man vill arbeta med det här”. SI ställer i intervjun frågan om skolan ska ”ta reda på vilka eleverna är, de här 10 % eller hur många procent de är, ja, och så erbjuda olika former utav stöd då, och extrahjälp, eller ska man vänta tills de här IG:na börjar trilla in och så upprätta åtgärdsprogram då? Upprätta åtgärdsprogram för elever som redan har känt att de i princip misslyckats, inte bara med grundskolan tidigare utan också med, börjar misslyckas på gymnasiet”. Specialpedagogen pekar på ett viktigt område för att i ett tidigt skede inkludera elever i läs- och skrivsvårigheter i verksamheten.

Alternativa verktyg som stöd till att anpassa undervisningen kan i skolor användas i såväl förebyggande som undanröjande syfte. Om de används förebyggande finns de tillgängliga för samtliga elever (Söderqvist, personlig kommunikation) – ett eftersträvänsvärt ideal med tanke på ekonomisk realitet – för att till exempel tillgodogöra olika lärstilar. På *Ankaret* nämns ett fåtal alternativa verktyg och får därför ses som undanröjande åtgärder. Någon enstaka läspenna för automatisk avläsning²³ nämns, rättstavningsprogram på några av datorerna, en bärbar dator och ljudböcker. En informant säger angående att en elev ska få en bärbar dator: ”det är inget beslut som vi kan ta för mycket och vi har, skolan har ju egentligen inga skyldigheter till det heller”. Ibland skrivs intyg på att en elev i läs- och skrivsvårigheter behöver en helt egen bok, vilket är ett sätt att inkludera eleven i lärandet. En informant beskriver dock att ”då blir det alltid bråk med ämnena, vem som ska betala den boken nu då”. Merparten av dessa verktyg tillhandahålls och administreras av specialpedagogerna. Det kan tänkas att lärares engagemang när det gäller elevers delaktighet i lärandet skulle bli större om lärare tog aktiv del i de verktyg som eleven behöver.

5.3.1 Sammanfattning av förebyggande och undanröjande åtgärder

De förebyggande åtgärder som utkristalliseras i samtalen med informanterna är flera. För att förhindra att elever hamnar i svårigheter är dessa mycket viktiga, varför man kan anta att utveckling av befintliga förebyggande åtgärder skulle innebära ett än större stöd för elevernas studier. Som ett exempel kan nämnas mer samarbete mellan specialpedagoger och lärare utifrån hur man tillsammans kan förändra elevers studiesituation som helhet. Detta kan på sikt minska flera av de undanröjande åtgärderna, till exempel elevvårdskonferenser och åtgärdsprogram. Organisatorisk och ekonomisk realitet kan emellertid förhindra att ett så sker.

5.4 Frågeställning III: Vilka möjligheter och hinder för inkludering beskrivs?

Med **möjligheter till inkludering** avses fröer under utveckling till att elever i läs- och skrivsvårigheter så småningom kan komma att inkluderas helt och fullt. Dessa möjligheter till inkludering har markerats som ovan. Det är viktigt att nämna att det i många utsagor finns två sidor av samma mynt. Det vill säga, en del av fenomenet kan ses som en möjlighet till inkludering, medan en annan del kan utgöra ett hinder. Jag har dock försökt särskilja möjligheter och hinder i två separata delar för att förtydliga tankegångarna. Även här bygger framställningen dels på informanternas utsagor om möjligheter och hinder, dels på min tolkning av huruvida de utgör möjligheter eller hinder.

En viktig möjlighet till inkludering är den **medvetenhet** som tycks finnas **om de konsekvenser som skolans arbete får** för elever i läs- och skrivsvårigheter. Som exempel på detta kan nämnas medvetenheten om att ”lyckas som specialpedagog, det handlar ju egentligen om att de inte kommer någon mer gång [till specialpedagogen]” och ”att bara få stöd från mig, det leder ju inte så långt /.../ utan de måste ju in i verkligheten, i klassrummet. Och ta till sig det

²³ En elev använde översättningspenna för att bättre kunna förstå engelsk text via sitt modersmål arabiska.

stöd som läraren har att ge, och förhålla sig till det på sitt sätt” (specialpedagog II). Specialpedagog II menar att ”läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogik, det är både att stödja eleven, men likaväl för att försöka att förändra det andra, allt det andra runtomkring eleven som gör det möjligt för eleven att klara sin skola”. En syn på eleven i samspel med sin omgivning framträder här. Rektorn beskriver sin syn på specialpedagogernas uppdrag på *Ankaret* genom att förklara att en del av deras tid går åt till det ”traditionella” arbetet med läs- och skrivträning, men det handlar också ”mycket mer om att det viktiga uppdraget är att förhålla sig till lärarna, till personalen. Och det tror jag att mina specialpedagoger vet då”. Specialpedagogerna beskriver emellertid två olika sätt att förhålla sig till lärare på, vilket utvecklas vidare i slutet av detta avsnitt.

Medvetenheten tar sig även uttryck i, som tidigare nämndes, att *Ankarets* viktigaste målsättning är att skolan ”kan stå för den devisen, en skola för alla”. När jag frågar vad det innebär förklarar specialpedagog II att det för SII och på skolan, och på alla skolor, innebär att gymnasiets ämnen i princip inte är svårare än vad en normalbegåvad människa klarar av. SII tillägger: ”åtminstone inte på de vanliga nationella programmen”. Begreppet *en skola för alla* vidgades indirekt under samtalet till exempel i det att specialpedagog II beskriver att det är viktigt att skolan ser till att hålla kvar eleverna genom att ge dem uppgifter som de lyckas med. SII berättar även att för att underlätta för elever i läs- och skrivsvårigheter att ta del av högskolestudier så testas elever genom *KOAS*.²⁴ Programmet gör att man kan ”ställa en diagnos som man perfekt kan skriva exakt hur eleven fungerar i sin läsförståelse” och när högskolan får den, ”då får eleven de hjälpmedel som behövs”. Detta ser jag som en möjlighet till inkludering i ett vidare perspektiv, dvs. man har även tiden efter gymnasiet i åtanke.

Det finns också utsagor som beskriver en önskan om att fler lärare ”arbetar med att undersöka elevers läs- och skrivförmåga”, *screening i en vidare bemärkelse* än tester som görs av specialpedagoger och svensklärare. Det finns även en önskan om att skolans *alla lärare arbetar mer med läs- och skrivutveckling*, där *läsprojektet* kan ses som en del. Detta utgör en möjlighet för inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter på så sätt att eleven ser att språkutvecklingen har betydelse för elevens studiesituation som helhet. Specialpedagog I uttrycker att *Ankaret* skulle ”jobba mycket hårdare med /.../ detta att läsa i alla ämnen, att skriva i alla ämnen, att göra läsning och skrivning till en, inte bara någonting till svenskämnet” och att ”man skulle ha svenska i alla ämnen /.../ man skulle ha en sådan policy för läsning i alla ämnen, och man skulle ha en sådan policy för skrivande i alla ämnen”.

Rektorn beskriver att han vill att *arbetet med åtgärdsplaner ska göras av mentorer* ”mer under ledning av specialpedagogerna” än att specialpedagogerna gör dem. Detta på grund av att specialpedagogerna inte kan göra åtgärdsprogram ”för så många elever som det handlar om”. Om arbetet görs på rätt sätt är det en möjlighet för inkludering att mentorer (i princip alla mentorer är lärare) blir indragna i det konkreta arbetet med åtgärdsprogram.

Eleven är en faktor att räkna med för att möjliggöra inkludering. Rektorn beskriver att det är svårt att upptäcka elever i svårigheter när de sitter tysta eller ”väljer att inte komma hit” (egen kursivering). Ett villkor för att inkluderas kan förstås som att eleven är i skolan. Informanter beskriver också att det har betydelse för stödarbetet om elever inte vill visa utåt att de är i svårigheter, ibland tackar elever därför nej till stöd. Ofta beror det, menar rektorn, på att eleven har ”så dålig självkänsla, att man inte liksom vill spå på den genom att visa att man har svårigheter” och att ”man vill falla in i normen för det sociala sammanhanget, och dit hör ju att man ska följa sin klass, man ska vara i sin grupp och man ska inte gå på stödundervisning, så, då kan man ju vara dum i huvudet [ironi]”. Rektorn pekar samtidigt på en av grunderna till

²⁴ *KOAS* används vid utredning av elevers lässtrategier. Johansson (personlig kommunikation) skriver att *Logos* ersatt *KOAS*; orsaken är att *KOAS* är en äldre programmering, men att programmet fungerar bra pedagogiskt.

inkluderingsstanken, som jag förstår den, nämligen en önskan om att som människa få vara med och bli accepterad för den man är.

På frågan om hur läs- och skrivsvårigheterna påverkar det *sociala samspelet* med kamraterna säger Specialpedagog II att det beror på elevens självkänsla; det kan vara elever som har läs- och skrivsvårigheter, men som ”vågar ta plats och som tillåts ta plats. Och att deras erfarenheter och det de säger på lektionerna muntligt också respekteras”. Specialpedagog I tycker inte att svårigheterna påverkar samspelet mellan eleverna, såvida inte ”den förstående läraren” ska vänta in alla elever som läser, vilket kan bli pinsamt för den elev som läser och läser. Annars finns det enligt SI inte någon ”skamstämpel” på läs- och skrivsvårigheter. Ändå noterar jag det som beskrevs ovan att elever inte vill ”visa att man har svårigheter” (rektor).

Synen på elever i läs- och skrivsvårigheter som individer, inte ett kollektiv, kommer fram i flera av informanternas utsagor: ”varje elev som har en sådan svårighet har också en orsak som kan se olika och annorlunda ut” (rektor) samt ”Det finns inget så där exakt sätt att arbeta” och att ”elevernas svårigheter är olika” (specialpedagog I). Att se individens behov och förutsättningar är en möjlighet till inkludering.

Att skolan *inte har någon övergripande policy för arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter kan vara både ett hinder och en möjlighet*. En möjlighet med tanke på föregående utsagor kan vara att man arbetar mer utifrån individens behov. Ett hinder kan det vara i de fall elever i läs- och skrivsvårigheter kräver både individuella och generella insatser; då kan det vara svårare att upptäcka vad dessa elever mer än andra ofta har behov av. I synnerhet om en elev med dyslexi kräver en annan form av stöd än elever utan läsvana.

Såväl möjligheter som hinder för inkludering beskrivs vara *lärare och mentorer*. Det finns utsagor om både goda och inte så goda exempel på lärare. Gemensamt är att läraren/mentorn ses som en avgörande faktor för elevens lärande. Rektorn säger att för den goda lärandemiljön finns ”inga hörnstenar annat än läraren, egentligen, och det är den stora och den viktiga resursen i det här, oavsett om man har tillgång till studiehallen, specialpedagoger”. Specialpedagog I betonar att: ”läraren är inte källan till elevernas svårigheter utan en resurs i arbetet mot elevernas svårigheter och naturligtvis är det så att /.../ lärarna ger mycket individuellt stöd så där som är i det här dagliga”. Specialpedagog II säger att ”vilka svårigheter man än har så måste man lära sig att kompensera dem. Och läraren måste också på något sätt så småningom, vilket man håller på att ta till sig här också, lära sig att kompensera eleven. Mm. För alla ska ju ha möjlighet att ta till sig undervisningen på samma sätt, oavsett vad man har för problem”. Att lärarna är på väg att ta till sig detta kan också ses om en möjlighet till inkludering beroende på genomförandet.

Hinder för inkludering är de faktorer som gör att elever i läs- och skrivsvårigheter utesluts i lärande, socialt samspel och/eller den fysiska miljön. Dessa är markerade för läsaren.

På frågan om rektorn upplever några olösliga dilemman på skolan när det gäller inkludering och delaktighet för elever i läs- och skrivsvårigheter svarar han: ”alla”. Rektorn förklarar att med ”de *resurser* vi har idag och de sätt vi gör det på lyckas vi inte med, långt, långt ifrån alla” (egen kursivering). Rektorn beskriver att inkludering är att skolan lyckas ge stöd till alla elever samt att eleverna går ut med slutbetyg. Han menar att det annars är ”skolans misslyckande. Vi kan inte skylla på. Det ska man inte hymla med” och förtydligar: ”Eller misslyckande för /.../ de som arbetar i skolan”. Enligt rektorn finns det på skolan elever i så stora läs- och skrivsvårigheter att man har svårt att hantera detta, men eleverna väljer att gå kvar. Rektorn säger även att det finns ”de elever som har så svår dyslexi eller andra bitar som måste få andra typer utav åtgärder, men då är vi mer inne på, tycker jag, och pratar om behandling eller en läkeprocess”.

På frågan om informanterna ser att det finns aktiviteter där elever i läs- och skrivsvårigheter riskerar (dvs. inte att de *inte* är delaktiga) att inte vara delaktiga i skolans verksamhet såsom **planering, lärande och relationer** svarar man: ”Hela tiden” och ”Alltsammans. /.../ De riskerar hela tiden att vara utsatta, för det är så det är. Och i det utanförskapet så bygger de alltså massa egna regler och normer om vad skolan är, och det är så de har gjort”. Detta innefattar även elever i läs- och skrivsvårigheter.

En informant säger: ”jag har ju påstått då att eleverna, alltså som en effekt av läs- och skrivsvårigheter, är exkluderade, en effekt av att de är borta mycket på grund av läs- och skrivsvårigheterna, eller exkluderas här /.../ Den egentliga exkluderingen skedde mycket tidigare när de tappade lusten att vara med och kämpa om att vara en av dem som ska bli någon med det här systemet”. Informanten säger emellertid att på *Ankaret* utestängs man inte ”utan tvärtom, man lockas in i detta, men att man tar inte det erbjudandet för att det har skett en exkludering mycket tidigare, och det är inte så där att man bara för att vi nu kommer igenom och försöker vara hyggliga och hjälpa så, att de vänder bara för det”. Eftersom det rör sig om ett ”erbjudande” ges eleven härmed ett ansvar att tacka ja eller nej till stöd. Tidigare utsagor visar att det finns elever som väljer att avstå stöderbjudande på grund av att eleven inte vill skiljas ut eller skilja ut sig från andra.

En informant beskriver att många elever i läs- och skrivsvårigheter ”vill inte ha, söker inte, får inte hjälp för läs- och skrivsvårigheter. Och de uppmärksammas inte”. De ”hamnar i en situation där de inte klarar kurser, de får IG, några få till att börja med, sedan så ökar det exponentiellt”. **Samtliga elever i läs- och skrivsvårigheter har inte ett åtgärdsprogram**, utan det är större problematik som leder till det, enligt en informant.

Jag beskrev ovan att **lärare och mentorer** utgör såväl möjligheter som hinder för inkludering. Rektorn säger att det största hindret för elever i läs- och skrivsvårigheter är när lärare och elever ”inte finner varandra”. Det kan även handla om att en elev är i så stora läs- och skrivsvårigheter ”att läraren inte klarar av just att kommunicera det med mig” (rektor). En informant ger exempel på lärare som inte förbereder en lektion utan säger ”– Du vet, jag är den där spontana typen som bara går in och håller en lektion”. Informanten anser dock ”att det är brist på kompetens och eftertanke att man säger så”. En av specialpedagogerna beskriver lärare som känner sig kränkta om man som specialpedagog ”tränger sig in i olika ämnen och har åsikter om undervisningen”. En informant berättar att det är många lärare som använder tid till att ”bekräfta att eleverna är jättedåliga” och att en lärare kan ge en mattegrupp ”som man har iakttagit och sett att de kan inte subtrahera och addera, och så ger man dem ändå prov på prov på prov som gång på gång på gång bevisar att de kan inte det mest grundläggande. Inte heller då läsa och skriva”. Enligt en informant kan lärare säga att ”den [eleven] har jag ingen utbildning på /.../ och då skiter jag i det”. Det kan således förstås som ett hinder att vissa lärare beskrivs som inte beredda att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Trots detta säger specialpedagog II, apropå att stötta elever, att ”alla lärare vill försöka. Alla vill självklart lyckas med sin undervisning”.

Rektor och specialpedagog II beskriver även **undervisningen** som ett hinder för inkludering. De menar såväl grundskolans som *Ankarets* undervisning. Specialpedagog I ser dock *Ankarets* undervisning som en möjlighet: ”lärarens direkta lektionsundervisning kan man säga, att det är nog det bästa stödet de [elever] får” och nämner att lärare föreläser och läser texter högt. **Lärmiljön** har ändå kategoriserats som hinder eftersom utsagorna ger många exempel på detta. Rektorn beskrev ovan klassrumsarbetet på *Ankaret* som ”våldigt traditionellt”. Situationer där läraren inte ”förmår att lägga upp undervisningen så individuellt så att det ska passa den eleven” nämns också. Det är istället specialpedagogerna som får

förbereda eleven till exempel genom att de tillsammans ”går igenom det de ska göra på lektionerna” så att eleven är förberedd och känner sig stärkt i det (en specialpedagog).

Det handlar även om att lärmiljön av en specialpedagog beskrivs som till största delen en C-miljö med isolerad färdighetsträning, språk som angelägenhet enbart för svenskämnet, elever som skriver av svar från tavlan och hämtar svar från böcker (dvs. reproducerande lärande) samt snäva givna ramar inom läsning och skrivande. Detta är motsatsen till en reflekterande och språkutvecklande lärmiljö (Skolverket, 2000, Forshage, 2000). Enligt samma specialpedagog är s.k. problembaserat lärande på skolan, och skolor i allmänhet, omvandlat till att ”handla om att man ska göra samma sak som man skulle ha gjort i klassrummet, fast nu ensam utan läraren”. Det är i alla fall så elever upplever det, enligt specialpedagogen. Kanske är det som ett led i detta som rektorn säger att han vill att lärarna ska vara med eleverna ”mycket mer i klassrummet än vad de är idag. /.../ därför att de [eleverna] då behöver det stödet i alla former, både stödet som vuxna kan ge, men också det direkta stödet när det gäller inlärningsmetodik och dit hör ju läsa och skriva”.

Den andra specialpedagogen säger: ”jag tror att det ändå är ganska utvecklade lärmiljöer [på skolan], med, alltså, ja, som når väldigt långt då /.../ så fort man pratar med lärare om undervisning så är det det här med reflektionen, elevernas reflektion kring olika frågor, som är så pass betydelsefull till och med i ett sådant ämne som naturkunskap, i förhållande till exakt utantill-inläring då”. I kontrast till detta lyfter en informant fram de elever som ”egentligen inte har klarat mer än instuderingsfrågor”, men ändå har fått ”jättehöga betyg” i grundskolan. Konsekvensen av detta, menar informanten, är att om du som lärare kräver reflekterande av eleverna ”då kommer inte en sådan elev att klara sig. /.../ Och hur gör vi i skolan? Vi ser till att eleverna slutar reflektera”. Detta är då tvärtom vad den förra specialpedagogen säger. Rektorn bad i intervjun att få återkomma till lärmiljöerna. I samtal konstaterades då att lärare som undervisar på det sätt som de själva undervisats nästan ofrånkomligen hamnar i C-miljön. På frågan om vilken hjälp lärare får med att skapa en A-miljö svarade en informant att ”vi pratar jättemycket om det. /.../ Jag hoppas det förändras. Det förändras lite då och då”.

Det finns dock inslag av A-miljö på *Ankaret*. En informant berättar om undervisning i samhällskunskap där eleverna läser och diskuterar skönlitteratur kring temat makt. En specialpedagog beskriver egen undervisning på ett sätt som för in mina tankar på en mer dialogisk, ämnesspråksorienterad och reflekterande lärmiljö.

Elevers *tidigare skolgång* beskrivs i flera avseenden vara ett hinder för att skolan ska *kunna* inkludera eleverna i den nuvarande skolformen. Till exempel nämns elevers inlärd sätt att närma sig texter; det är många som ”bara letar information exakt ur texten /.../ De har lärt sig att bli sådana som reproducerar texter. Många har ju lärt sig på högstadiet och grundskolan, och bara med instuderingsfrågor” (specialpedagog II). Specialpedagog I lyfter fram hur viktig lässtarten redan på förskolan är och hänvisar till undersökningar om att ”specialpedagogiskt stöd, när det sätts in så är det så sent” och ”kan inte minska det här att resultaten spretar”. Informanten menar att det saknas en ”kedja av kontinuitet”.

Samtliga informanter nämner även den *dokumentation* som följer med flera elever från grundskolan. En specialpedagog säger: ”jag skulle kunna visa dig åtminstone tio stycken sådana, där det står att eleven tyvärr inte har med sig mer än sexans engelska, men ändå har de gett dem godkänt i engelska och skickar med oss en skriven rad på att de har inte fullgjort målen och att de rekommenderar oss specialpedagogiskt stöd för att ta ikapp de förlorade åren i engelska”. En informant säger: ”utan att skuldbelägga någon, men jag kan ju tycka att eleverna kommer hit då med så bristfälliga kunskaper i att läsa och skriva så att de borde egentligen ha stoppats vid ansökan. Och det är ju klart, det kan man ju bolla till grundskolan

då som ändå är de som ska göra den bedömningen”. Detta beskrivs som hinder för skolans verksamhet.

Samtliga informanter menar att svensklärarna har och kan ta ett större ansvar för till exempel studieteknik, att stötta elever i att skaffa sig verktyg för att klara av läsning, att ta till sig texter osv. Specialpedagog II och rektor beskriver ändå att alla lärare på skolan har lika mycket ansvar för det som eleven får med sig av läsning och skrivande efter gymnasietiden. Specialpedagog I säger att ”Idealt är det så att, att alla ska jobba med detta. Men jag är inte säker på att det finns en *medvetenhet* om det” (egen kursivering). När jag frågar om elever i läs- och skrivsvårigheter kan ta del av lärandet fullt ut, säger SI att det finns hinder i en mängd olika situationer ”om man tänker efter ordentligt” och ger exempel som att hänga med i textnings-hastigheten i en engelsktextad film och tyst läsning. SI menar att man får tänja på sin fantasi för att hitta de här situationerna och säger vidare att ”varje läxuppgift är en sådan exkluderings-risk /.../ om en elev i läs- och skrivsvårigheter får sitta tre gånger så länge med uppgiften som alla andra”.

På frågan om det resultat som tas fram i *KOAS*, det verktyg som används för att ge eleven rätt till hjälpmedel i högskolestudier, är en pedagogisk hjälp för lärarna blev svaret nej. Specialpedagog II säger att: ”Jag är inte säker på, du vet i olika ämnen, att eleverna har så mycket nytta av det, om jag skickar med en sådan, därför att det är kanske 25-30 elever i klassen, och jag tror inte att, alltså jag har inte upplevt att pedagoger kan ta till sig en elev, och förmår att lägga upp undervisningen så individuellt så att det ska passa den eleven, även om det absolut skulle gå”. Även specialpedagog I säger att när skolan har information om vilka elever som är i läs- och skrivsvårigheter får berörda lärare reda på detta. Om det som sker därefter säger SI däremot: ”Men antagligen är det så att det skulle inte, det vore fel att säga att det inte skulle leda till någonting, men det skulle leda till att man *kunde* då prata med lärarna, alltså systematisera, att sprida kunskapen systematiskt till lärarna att eleven här har läs- och skrivsvårigheter, att ni får tänka på det i olika sammanhang” (egen kursivering). Jag förstår detta som att det inte blir mycket av den information som lärare får.

Istället blir det *specialpedagogens område att arbeta med eleven*. En specialpedagog menar att det blir det ”automatiskt, eftersom inte så många andra gör det. Och det enklaste sättet att göra det på, det blir ju oerhört tungt, men som åtminstone hjälper den eleven, det är att man förbereder eleven inför lektionen”. Specialpedagogen säger att ”man hinner inte så många”. På frågan om vad skillnaden skulle bli om arbetet med att förbereda och sätta in eleven i ämnet samt lära ut studieteknik skulle riktas mot lärare istället, säger en informant att ”det skulle nog inte bli någonting” på grund av ”arbetsbördan som man hela tiden framhåller att det är omöjligt att göra så individualiserad undervisning [/planering] som det skulle krävas”.

Rektorn beskriver inre svårigheter, det skolan kan styra, som att ”det handlar väldigt mycket om våra egna *attityder och värderingar*” till eleverna (egen kursivering). Men också om *tiden*. Att omorganisera klasser till halvklass betyder exempelvis inte att läraren får mer förberedelsetid. Lärare och elever beskrivs kunna vinna mycket på denna omorganisation, men det innebär också att man måste ”göra avkall på någonting annat så klart för att vara professionell” (rektor). Detta ”någonting annat” kan betyda tid. Rektorn säger om detta arrangemang att ”det är ju återigen att det här att läraren gör en värdering av ens [sin] egen tid, hur den ska se ut och hur den [läraren] ska ändra taktik, vad står i vägen, vad skymmer det här andra?” Rektorn säger också: ”naturligtvis för den enskilda läraren handlar det också om resurs då /.../ ha tid att reflektera och tänka”. Det är svårt att veta om lärare har det, men det finns flera utsagor som beskriver att lärare säger att tid saknas till arbete med fortbildningsprojekt, screening, individualisering av undervisning osv.

Även specialpedagogerna tycks se *tiden* som ett hinder för att hinna med screening, läsprojekt och att stötta alla elever som behöver stöd. Som specialpedagog II säger: ”man räcker ju inte till riktigt och allt det man skulle vilja göra”. Specialpedagog I tycks också mena att tid spelar in: ”det praktiska genomförandet då, det faller ju på detta att, att vi har så ont om tid till allting. Att det här skulle krävas, ja, det är ont om tid helt enkelt”. Slutligen rektorn, som också önskar mer tid: ”Det är väldigt mycket brandsläckning” och ”när jag får leka brandkår för mycket och inte får syssla med det andra /.../ då blir det hack i systemet”. ”Det andra” beskrivs som långsiktigt arbete med att utveckla verksamheten i olika avseenden.

En av specialpedagogerna säger att det är *specialpedagogerna som ansvarar för den specialpedagogiska verksamheten*. Övriga informanternas utsagor stödjer detta, vilket jag uppfattar som ett hinder för inkludering. Rektorn säger: ”Sedan är jag inte säker på att lärarna alltid är på det klara med specialpedagogens roll”. Jag förstår det rektorn vidare beskriver, som att duktiga lärare har haft svårt att ta till sig specialpedagogens råd för att de inte vill, medan lärare som kanske inte är så duktiga har haft svårt att omvandla råden i praktisk handling.

Hinder i *samarbete med lärare* beskrivs av specialpedagog II: ”det mest kontroversiella som jag säger” det är att ”Det går inte att utgå från någonting annat än elevens upplevelser /.../ det finns ingen annan historia som är viktigare än elevens”. Detta förstår jag som att vissa lärare inte anser elevens upplevelse av sin studiesituation vara den viktigaste. Samtidigt, beskriver specialpedagog II, att SII i arbetet med lärare måste ”gå försiktigt fram så att eleven inte får lida för det”. SII beskriver att det är specialpedagogens arbete ”att försöka räkna ut” hur en elevs läs- och skrivsvårigheter ska hanteras utifrån en undervisningssituation. Man kan anta att detta får betydelse för elevens delaktighet i skolans verksamhet.

Specialpedagogernas ansvar för den specialpedagogiska verksamheten tar sig uttryck på flera sätt eftersom de, som nämdes tidigare, ser lite olika på sina uppdrag. Specialpedagog II säger att det är viktigt att förändra organisationen och lärares förhållningssätt lite i taget. Specialpedagog I beskriver sina viktigaste uppgifter som att kring elever organisera arbetet med individuella studieplaner, extra kurser som elever har misslyckats med och mentorers möten med elever och föräldrar kring frånvaro ”för att också försöka titta på vad det här betyder för studierna”. Specialpedagog I säger vidare att ”det är så begränsat de åtgärder som man skulle kunna ta till i en sådan klassrumssituation”, där man har 30 elever och några med svårigheter. SI beskriver att ”lärarna har en orimlig arbetssituation redan. Jag vet att de gör sitt bästa när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter”. Specialpedagog I ser det således som en specialpedagogisk uppgift att ”verkligen ge lärarna stöd, inte att ge dem extra arbete” och ger då exempel som att kopiera böcker till elever eller läsa in text.

Specialpedagogerna beskriver, som jag förstår det, olika sätt att förhålla sig till lärare. Medan specialpedagog I vill betona specialpedagogens funktion i att ”ge, inte bara elever och rektorer stöd utan också ge lärarna stöd”, säger specialpedagog II att ”läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogik, det är både att stödja eleven, men likaväl för att försöka att förändra det andra, allt det andra runtomkring eleven som gör det möjligt för eleven att klara sin skola”. Trots specialpedagogernas olika utgångspunkter tycks de ofrånkomligen hamna i att vara ett slags *utförare* åt lärare och mentorer, till exempel genom att de tränar läsning, skrivande och studieteknik med elever, förbereder dem individuellt inför lektioner, tar hand om muntliga prov när läraren inte kan, stöttar mentorer i att ”de borde anmäla” ett ärende till elevvårdskonferens alternativt att specialpedagogerna gör det själva när mentorerna ”inte är så raska”. Ovan beskrevs att specialpedagogen läser in och kopierar texter åt elever för att de ska kunna tillgodogöra sig undervisningen i olika ämnen. Man kan utgå från att det för en skola är dyrt att använda en lärares tillika specialpedagogs kompetens och erfarenhet till detta.

5.4.1 Sammanfattning av möjligheter och hinder för inkludering

Den viktigaste möjligheten för inkludering ser jag som den medvetenhet som rektorns och specialpedagogernas utsagor visar på om de risker för exkludering som finns i verksamheten. Även medvetenheten om de konsekvenser för elever i läs- och skrivsvårigheter som arbetet för med sig är viktig för att åstadkomma inkluderande processer. Det sociala samspelet mellan elever och mellan lärare och elever är också en central utgångspunkt. De största hindren tycks vara lärmiljön samt hur ansvaret för det specialpedagogiska arbetet fördelas på skolan, det vill säga hos specialpedagogerna.

5.5 Sammanfattande slutsatser av frågeställning I, II och III

Skolans yttre ramar som ekonomi och organisation är styrmedel som påverkar lärandemiljön (Boström, 2007), även i *Ankarets* fall. Nilholm (2006) anger goda ekonomiska möjligheter som en förutsättning för inkludering. *Ankarets* rektor menar att ekonomiska resurser utgör ett hinder för att förverkliga det skolan vill åstadkomma, framför allt att få alla elever att lyckas genom att under skoltiden ges stöd så att de kan gå ut skolan med ett slutbetyg. Rektorn anser att ett mått på att elever inkluderas är att elever lyckas med detta.

De förebyggande insatserna är flera och genomtänkta. Merparten av dessa samt de undanröjande åtgärderna ansvarar emellertid specialpedagogerna ensamma för, alternativt tillsammans med rektor och Elevhälsa. Detta gör att lärarna, som utgör en så viktig faktor för elevens delaktighet i lärande och socialt samspel, antingen utesluts eller väljer att inte medverka, alternativt en kombination av dessa. Fortbildningsprojektet inom didaktik samt studiehallen inbegriper dock flera lärares engagemang.

Ankaret har som studien visar en rektor och två specialpedagoger som i utsagor ger uttryck för en medvetenhet om elevers studiesituation, från betydelsen av alternativa verktyg till elevers hemförhållanden. De ger även uttryck för sin medvetenhet, erfarenhet och kunskap om konsekvenser av elevers läs- och skrivsvårigheter på olika plan. Denna medvetenhet tycks emellertid inte ha funnit vägar att realiseras fullt ut i praktiskt genomförande. Orsaker till detta beskrivs som hinder i form av ekonomiska och tidsmässiga resurser, men också i mänskliga resurser i form av framförallt lärares kompetens och förhållningssätt. Rent formellt är lärare enligt styrdokumentet ansvariga för att individualisera undervisningen, men det verkar inte få genomslag i praktiken.

Slutligen en jämförelse av utsagorna med det relationella och kategoriska perspektivet i figur 1 (Persson, 2008). Jämförelsen är angelägen då perspektiven kan belysa varför arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter utifrån min redogörelse kan upplevas som förknippat med svårigheter. Mycket tyder på att skolans arbete hamnar i det kategoriska perspektivet av flera skäl.

Den pedagogiska kompetensen bland lärarna tycks ämnesspecifik och undervisningscentrerad med tanke på den C-miljö som två av informanterna beskriver med talrika exempel. Den specialpedagogiska kompetensen är inriktad på specialpedagogernas kvalificerade hjälp direkt till elever. Arbetslagen befinner sig i utkanten av det arbetet, till exempel i form av att lärare har muntliga prov med elever och att mentorer till viss del involveras i åtgärdsprogram. Tidsperspektivet handlar om att man uttrycker en önskan om att arbeta långsiktigt, men samtliga informanter beskriver tiden mest som ett hinder. Eleven är i fokus för specialpedagogiska åtgärder eftersom lärare på flera sätt beskrivs som hinder för att ändra det som är runt omkring eleven, antingen direkt genom att kompetens och vilja saknas, eller indirekt genom att andra faktorer beskrivs styra läraren, såsom tid och arbetsbörda. Ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ligger utifrån informanternas beskrivningar tveklöst hos specialpedagoger och elevvårdspersonal, inte hos arbetslag och lärare. För att inkludering ska ske behöver fokus flyttas till det relationella perspektivet.

5.6 Diskurser kring arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter

Genom att studera diskurser lyfter man fram olika verklighetsuppfattningar samt vilka de sociala konsekvenserna kan bli om en verklighetsuppfattning tar över (Winter Jørgensen & Phillips, 2007). Nedan följer de diskurser som utkristalliserats i informanternas utsagor kring arbetet med och för elever i läs- och skrivsvårigheter samt vilka diskurser som tycks inkludera respektive exkludera dessa elever. Samtliga kursiveringar är mina egna och i syfte att lyfta fram väsentliga drag från de olika diskurserna.

Asp-Onsjö (2006) analyserar vilka diskurser som framträder i skolors arbete med åtgärdsprogram. Croona (2008) har funnit ett antal diskurser som inverkar på bemötandet av vård-sökande. De olika diskurserna löper genom praktiken och binder samman deltagarnas beskrivningar med deras kontextuella, kulturella och samhälleliga sammanhang. Jag har i min studie använt mig av ett par av de diskurser som Asp-Onsjö och Croona beskriver. Först kommer en sammanfattning av diskursens utmärkande drag anpassat efter denna studies förhållanden, därefter följer min förståelse av informanternas utsagor utifrån denna diskurs.

Den effektivitetsinriktade diskursen (Croona, 2008) representerar det som rör brist på tid och andra resurser. Tid ses som pengar och lönsamhets- och effektivitetskrav innebär mindre tid till sådant som inte är formaliserbart, kontrollerbart och lönsamt. Till denna diskurs hör även bristen på kontinuitet och trygga relationer.

Flera utsagor handlar om bristen på tid. Två av informanterna nämner det faktum att skolan är relativt ny som en orsak till att man inte har nått så långt i arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter som man skulle önska: ”De tre, fyra första åren, har gått åt oerhört mycket energi åt att skapa stommen och strukturen”. Informanten säger att man i och med detta inte har kunnat pröva sig fram i arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Detta kan tolkas på flera sätt, å ena sidan som att man önskar att man kunde göra mer, å andra sidan som att man inte vet riktigt hur man ska göra.

Även ekonomiska förutsättningar beskrivs som ett hinder. En informant säger apropå elever i svårigheter i allmänhet, att ”blir de för många då får vi svårigheter att organisera, att skapa individuella åtgärdsplaner och svårigheter att följa upp dem. Det finns inget utrymme för den *resursen*”. Det fjärde år som vissa elever kan få läsa får skolan hälften betalt för från en del av elevernas hemkommuner, från andra ingenting alls betalt, enligt rektorn. Om skolan inte får betalt får eleven sluta.

När det gäller specialpedagogens ansvar ser rektorn inte ”att yttersta ansvaret är det som riktas mot den enskilda eleven”. För rektorn handlar det mer om ”att specialpedagogen ska kunna ingripa i en klassrumssituation och medverka till att det blir en bra miljö där för de elever som har läs- och skrivsvårigheter, att de ska kunna finnas kvar [i klassrummet]”. Rektorn menar att ”det är också på något sätt här en förutsättning, för vi *kan* inte ta ut elever under väldigt korta perioder, individuellt eller ge dem ett speciellt specialprogram”. Här tycks en strid mellan en ideologisk diskurs om inkludering och en effektivitetsinriktad diskurs om resurser råda. Inkludering kan användas som ett sätt att komma runt den kostnad som till exempel individuell undervisning kräver. Det handlar inte om att man på *Ankaret* inte *vill* ta ut elever, utan om att man inte *kan*.

Specialpedagog I säger att elever i läs- och skrivsvårigheter undandras stödet i att arbeta sig igenom sina läs- och skrivsvårigheter på grund av att ”specialpedagoger och lärarhögskolor lär ut detta [att] det heter inte elever *med* läs- och skrivsvårigheter utan elever *i* läs- och skrivsvårigheter”. Specialpedagog I ställer frågan: ”vilka är det som hakar på det?” och svarar: ”Det är ju de som har hand om budgeten. Istället för att ge dyr; dyr, men effektiv en-till-en-undervisning så ska eleverna gå kvar i klasserna och få någon annan sorts stöd istället va, stöd

och uppmuntran; de [specialpedagoger] ska ge lärarna något slags handledning istället, men eleverna får inte den här hjälpen”. Specialpedagog I pekar här på den fara som forskare lyft fram (Nilholm, 2006; Giota m. fl., 2007; Persson, 2008), nämligen att ekonomiska intressen styr strävan om inkludering. Det får förbli osagt om det råder en sådan styrning på *Ankaret*.

En informant använder uttryckssätten att ”erbjuda” eleven stöd och ”service” fler gånger under intervjun, vilket möjligen också kan ses som led i effektivitetsdiskursen; att man som skola ”erbjuder” eleven ett val som för elevens del också kan innebära ett pris, nämligen att skiljas ut från gruppen. Jag återkommer till detta i ansvarsdiskursen nedan.

Den effektivitetsinriktade diskursen innebär fokus på det som är formaliserbart, kontrollerbart och lönsamt. Elever i läs- och skrivsvårigheter på *Ankaret* beskrivs i termer av att vara en stor, mångfacetterad och svårdefinierbar grupp som också kräver resurser i form av tid och pengar. Den effektivitetsinriktade diskursen exkluderar eleven på så sätt att resurser omtalas i sammanhang som inte är till fördel för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Den expertisinriktade diskursen (Croona, 2008) representerar bevarandet av makt och hierarkier. Kunskapsauktoritet finns inom en akademisk sfär, som prioriterar vetenskaplig kunskap, och en praktisk traditionsbevarande sfär, som lyfter fram det inarbetade och beprövade, båda på bekostnad av personlig erfarenhetskunskap (expertkunskares överlägsenhet över människors ”egenkunskap” och ”egenmakt”). Den som betraktas som ”expertis” får ett övertag i hur en situation tolkas (Asp-Onsjö, 2006, s.147).

Expertisdiskursen på *Ankaret* är inte lika uttalad som i definitionen ovan. Rektorn säger dock om arbetet med elever i svårigheter att ”mycket här faller på våra specialpedagoger och deras kompetens som specialpedagoger när det gäller eleverna”. Det ingår, säger rektorn, i specialpedagogernas uppdrag att träna elever med diagnostiserade läs- och skrivsvårigheter och att ”de metoderna behärskar både SI och SII”. Specialpedagog I beskriver att: ”den specialpedagogiska repertoaren blir större och större [i arbetet med elever] /.../ och det är en fantastisk möjlighet tycker jag då att, att utveckla en *skicklighet* på ett område”.

När det gäller screening framträder expertisdiskursen klarare. Specialpedagog I säger att titta på elevtexter utifrån eventuell läs- och skrivproblematik, det kräver att svensklärarna ”är kvalificerade att göra en sådan analys”. Specialpedagog I betonar även att lärarens verkliga *expertroll* är att lämna ärendet vidare till nästa *expertnivå* och att det kräver *utbildning*.

I Elevhälsan försöker man *stötta* mentorer i att anmäla elever ”till elevvårdskonferens eller också kan vi”, som Specialpedagog II säger, ”ha mentorer som vi känner till inte är så raska, så då kanske *vi gör det själva*” eftersom olika individer ”bryr sig olika mycket och olika människor har olika, pedagoger också, olika *förmåga att strukturera upp* det de ska göra”. En expertisdiskurs växer i olika avseenden fram i informanternas utsagor.

Specialpedagogen har en unik kompetens och att framhäva kompetens och duglighet i positiva ordalag är bra. I kontrast mot hur lärare framställs blir det emellertid tydligt vilka som ses som de verkliga experterna. Detta kan få konsekvensen att de enda som anses kunna stötta elever i läs- och skrivsvårigheter är just specialpedagogerna, varför lärare inte får tillträde till denna arena. En skola kan på så sätt gå miste om den möjlighet och den unika position som lärare har att inkludera eleven i lärandet i klassrummet. I en skola för alla måste alla vara beredda att möta alla (SOU 1999:63). Uppkomna svårigheter är allas gemensamma ansvar och utmaning (Emanuelsson, 2007, s.19).

Att specialpedagogerna tycks vara *utförare* åt lärare och mentorer kan bero på att expertisdiskursen har vuxit sig så stark att man som lärare upplever att man inte kan gå in på en annan experts område. Specialpedagogen lägger sig inte i undervisningen och då lägger sig inte

läraren i vad man förstår som specialpedagogens område, även om det är det som skulle behövas; man tycks ha upprättat ett slags osynligt kontrakt (Berg, 2003). Effekten av detta är att elever i läs- och skrivsvårigheter blir specialpedagogers ansvar och eleverna riskerar därmed att exkluderas i det lärande som pågår i den ordinarie undervisningen.

Den kommunikativt inriktade diskursen (Croona, 2008) är talet om vikten av delaktighet, samarbete och att låta andra göra sina röster hörda och få inflytande över en företeelse. Inom den kommunikativa diskursen äger mellanmännsliga möten rum på ett sätt som visar ömsesidig respekt för olika ståndpunkter med målet att finna gemensamma och nya lösningar. Asp-Onsjös (2006, s.116) benämning är ***den dialogiska diskursen*** och innebär att dialogen utvecklas och förs vidare när olika synpunkter vägs in. Här vill jag även lägga till det sociokulturella perspektivet om elevens svårigheter i samspel med miljön.

Samtliga informanter talar om att många delar av skolans verksamhet är under utveckling. I dessa utsagor ges ofta uttryck för att andra ska få inflytande över företeelser, till exempel att mentorer ska vara delaktiga i utformandet av åtgärdsprogram.

Skolverket (2008d) pekar på att det är eleven som är i fokus som bärare av problemet i åtgärdsprogram. På *Ankaret* tycks det råda två diskurser kring vad som är i fokus – i den ena diskursen framträder individens svårigheter och i den andra individens förutsättningar i samspel med miljön. En informant säger att en elev med till exempel en social problematik inte är mottaglig för vad man vill i studierna med läsande och skrivande. Det är heller inte lösningen på deras problematik, menar informanten, utan skolan ”måste göra en individuell bedömning”. Trots detta schemaläggs ”elever som *har behov* av mindre grupper eller mindre kurser, eller *har behov* av att vara borta från det sammanhang som de befinner sig i under en tid”. Det är *elevens behov* av avskiljning som är i fokus. Specialpedagogerna stöttar elever med läs- och skrivträning och en informant beskriver ”att då jobbar man mer med grunderna för *vad elevens problem är* och inte bara det att man har problem med ett ämne och inte blivit godkänd”. Här kopplas elevens svårigheter inte heller till miljöbetingelser.

En informant beskriver att för att komma åt frånvaroproblematiken ställs i samtal med eleven frågan: ”har du studiesvårigheter också?”. Informanten beskriver att det sker en utredning, inte bara utifrån ”att studiesvårigheterna är en följd utav den höga frånvaron, utan att studiesvårigheter, inklusive läs- och skriv, som en orsak till det, frånvaron”. Det tycks här som om läs- och skrivsvårigheter kan användas som en orsak som på egen hand kan förklara frånvaron. Läs- och skrivsvårigheter tycks även kunna förklara alla former av studiesvårigheter samt motivations- och ambitionsproblematik, vilket jag visade på tidigare. Det är emellertid viktigt att se även läs- och skrivsvårigheterna i sitt sociokulturella sammanhang. Det finns alltid anledning att sätta elevens förutsättningar i samband med betingelser i skol- och hemmiljön osv. Läs- och skrivsvårigheter varken uppstår eller existerar i ett socialt vakuum. När elever i svårigheter och problematiken runt dem inte lyfts till en högre nivå än individnivå kan det exkludera eleven i lärandesituationen och i socialt samspel.

Talet om elever i läs- och skrivsvårigheter beskrivs av samtliga informanter emellertid till väsentliga delar utifrån eleven i samspel med miljön. Svårigheterna uppstår och har sin grund i orsaker utifrån samspelet mellan elevens individuella förutsättningar och den miljö och de krav eleven möter, i skolan och i hemmet. Som rektorn säger handlar det specialpedagogiska arbetet ”mycket mer om att det viktiga uppdraget är att förhålla sig till lärarna, till personalen”. Likaså de samtal som specialpedagogerna för med elever uppfattar jag som led i flerstämmigheten i och med att eleven får föra fram sina tankar och upplevelser. Som specialpedagog II säger: ”Det går inte att utgå från någonting annat än elevens upplevelser /.../ det finns ingen annan historia som är viktigare än elevens”.

Den dialogiska diskursen på *Ankaret* handlar om att samarbeta, att delta och förhålla sig till olika företeelser. I detta sammanhang inkluderas elever i läs- och skrivsvårigheter. Som rektorn säger har man två specialpedagoger just för att skapa dialog. Fairclough (i Asp-Onsjö, 2006) menar att en hög grad av interdiskursivitet, dvs. olika sätt att förstå en problematik, innebär ökade förutsättningar för förändring. När talet handlar om vilka åtgärder som sätts in är det emellertid individen som är i fokus för åtgärderna, inte lärmiljön osv. Elever riskerar här att exkluderas i lärmiljön i stort.

Den diagnostiska diskursen (Asp-Onsjö, 2006, s.102) hämtar sin näring från och byggs upp genom att diagnosen fokuseras i sätten att resonera. Diskursen innehåller ofta uttryck om elevers svårigheter som inriktas på antingen av/särskiljning eller gemenskap/delaktighet.

Flera studier visar att "samtidens skola domineras av en medicinsk diskurs i beskrivningar av problematiska barn omfattande såväl koncentrations- och aktivitetsproblem som läs- och skrivsvårigheter" (Karlsson, 2007, s.27). Den medicinska/diagnostiska diskursen finns också på *Ankaret*.

Jag beskrev att informanternas beskrivningar i stort visar på ett synsätt där eleven är i samspel med de förutsättningar som finns i miljön. Det finns dock ett viktigt undantag och det är när den diagnostiska diskursen träder in, i synnerhet när man talar om elever med dyslexi, det vill säga när man går ifrån den breda definitionen av läs- och skrivsvårigheter. När informanterna nämner att en elev har dyslexi för detta med sig utsagor om "läkeprocess", "behandling", "kompenseras" eller "tränas" och då är det specialpedagogiska insatser utanför klassrummet som aktualiseras vilket kan betraktas som av/särskiljning (Nilholm, 2006). Detta till skillnad från de läs- och skrivsvårigheter som beror på dålig läsvana eller intresse och som man enligt rektorn måste "jobba med i klassrummet", dvs. den ordinarie undervisningen. Det visar hur starkt den diagnostiska diskursen råder över våra uppfattningar om de svårigheter elever hamnar i. *Ankaret* hanterar detta utifrån skolans organisatoriska och ekonomiska förutsättningar, men det är likväl en illustration av hur förhållande en diskurs kan bli och därmed utöva makt över förhållningssätt och åtgärder.

Grundskolans dokumentation om elever med dyslexi beskrivs som en hjälp genom att *Ankaret* "får en kvalificerad bild utav någon som har ganska lång erfarenhet av just den eleven", till exempel en specialpedagog. Tendensen här brukar vara att "när det är sådan ordning och reda" visar sig elevers studier ofta gå bra. Diagnosen dyslexi tycks således underlätta i alla skolformer för eleven att få rätt till stöd, vilket även Zetterqvist Nelson (2003) har visat.

Den diagnostiska diskursen kan sägas underlätta för elever med dyslexi att uppmärksammas och få individuellt stöd. Hur genomslagskraften blir i den reguljära undervisningen med tanke på inkludering är en annan fråga. Diskurserna om elever i läs- och skrivsvårigheter som högstatusproblematik pekade emellertid i två olika riktningar. I den ena sades det att lärare ser elever i läs- och skrivsvårigheter som ett prioriterat område, i den andra sades det att lärare fick en orsak till problemförflyttning eftersom de ansåg sig sakna utbildning i detta.

Den formalistiska diskursen (Asp-Onsjö, 2006, s.179f.) innebär en bundenhet vid formella strukturer. Personalen utför sina arbetsuppgifter så som föreskrivs av skolledningen, medan följsamhet för elevens behov inte ges en lika framträdande plats. Som exempel från Asp-Onsjös studie nämns att det finns omfattande dokumentation runt elever i svårigheter, åtgärdsprogram utarbetas och uppdateras, men deras genomslag i praktiken är begränsat. Det råder ringa dialogicitet vilket gör att vissa perspektiv får företräde framför andra.

Denna diskurs tar sig uttryck i utsagor om lärare som "skiter i" elever som de inte har utbildning på att stötta, lärare som känner sig kränkta om specialpedagogen har åsikter om

undervisningen, lärare som protesterar mot ”att tiden är för knapp” genom att sitta och rätta prov under möten som skolledning håller i, eller lärare som förklarar att de är den ”spontana typen” som inte förbereder sina lektioner. Med andra ord personalen utför det som föreskrivs av skolledningen, men elevens behov beskrivs inte vara i förgrunden. Informanterna beskriver att man på skolan är mycket noggranna med att dokumentera, och man blev ännu tydligare i och med skärpningarna i rektors utredningsansvar (Skolverket, 2008d). Åtgärdsprogrammen får dock inte någon större inverkan i elevens studiesituation som helhet då det ofta är på specialpedagogens bord som stödinsatser av olika slag landar. Även Asp-Onsjö (2006) menar att den formalistiska diskursen riskerar att medverka till att ansvaret för elevens lärande främst placeras hos specialpedagogen istället för att vara en angelägenhet för samtliga lärare. En formell struktur kan göra att det flexibla stödet och följsamheten för elevens behov kommer i skymundan.

Den formalistiska diskursen med mycket dokumentation, men svårigheter att omvandla denna i pedagogiska handlingsplaner för den ordinarie undervisningen exkluderar elever i läs- och skrivsvårigheter. I Asp-Onsjös studie efterlyser lärare stöd med att omvandla diagnoser och åtgärdsprogram till pedagogiska verktyg.

En kategori som tydligt utkristalliserades var en diskurs som jag har valt att kalla **ansvarsdiskursen**. Här finns inslag av **delegationsdiskursen** (Asp-Onsjö, 2006, s.133f.), vilken innebär ”ett sätt att se på ledarskap som kan betecknas som hierarkiskt” och där ansvaret delegeras vidare i organisationen via formella beslutsgångar. Skolan är ofta organiserad i en linjeorganisation med en formaliserad arbetsgång. Begrepp som styrning, ledarskapsansvar och arbetsbeskrivning är frekventa i sätten att tala om skolans organisation. **Ansvarsdiskursen** karaktäriseras här av talet om olika personers och institutioners ansvar i arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter samt även om att friskriva sig från ansvar under vissa rådande omständigheter.

Ansvarsdiskursen handlar om grundskolans ansvar att stötta elever att komma vidare i utbildningskedjan, men om grundskolan inte har tagit detta ansvar på allvar tycks inte ansvaret på gymnasiet vila riktigt lika tungt. Specialpedagog II är tydlig med att de kunskapsbrister som beskrivs i överlämnandedokument från grundskolan inte beror på eleven utan det är skolans misslyckande. En informant säger att det är grundskolans ansvar. Elever beskrivs även ha exkluderats i sin tidigare skolgång. Informanterna är medvetna om problemen och genom grundskolans dokumentation skapas en beredskap för att stötta eleven.

Jag upplever emellertid i vissa avseenden detta tal om grundskolans tillkortakommanden som en ansvarsförskjutning där informanterna genom att påtala fenomenet vill ge en förklaring till varför *Ankaret* inte alltid kan hantera de svårigheter som uppstår i elevers skolsituation; enligt en informant händer det att eleverna ”ramlar ur då ibland. Skolkar eller kommer inte alls eller. Är oroliga i klassrummet, eller passiva. Det är deras olika sätt att möta det här”. Att ansvarsdiskursen är tydlig i intervjuerna kan bero på, som en informant beskriver, att *Ankaret* ”har för många elever som har för låg poäng”, bland annat orsakat av de poäng som PRIV-elever antas på. För att kunna behålla strukturen och ”orka med vår struktur” behöver man nå en högre medelpoäng bland de elever som söker. Man kan utifrån detta påstående anta att skolan på något sätt kan påverka det.

Rektorn talar även om sitt ansvar ”att se till att det är bra lärare, kompetenta lärare” och sitt ansvar för Elevhälsan genom att ”se till att det finns sådana resurser, sådana resurser som skapar de här yttre förutsättningarna, att vi inte liksom låter kaos växa, eller oordning växa eller låter strukturen brytas ner” och att det är hans ”ledarskap”.

I ansvarsdiskursen ligger också talet om lärares ansvar att individualisera undervisningen, men om lärare inte har getts en särskild tid till detta beskrivs lärare finna det svårt att genomföra. Rektorn återkommer flera gånger till att ”ansvaret för eleven det vilar ju ytterst på läraren. Det kan väl låta brutalt, men det tycker jag”. Talet om läs- och skrivsvårigheter som högstatusproblematik innebar i det ena fallet att lärare som ”vill slippa” ta hand om elever i läs- och skrivproblematik får anledning till en ”problemförflyttning” från läraren till någon annan, i *Ankarets* fall specialpedagogen. En av informanterna ifrågasätter hur lärare kan säga att de inte har utbildning på vissa elever efter att ha läst fem år på lärarutbildningen. Informanten jämför detta med att en läkare skulle säga ”jag är kirurg, men jag har bara läst om att operera händer”. Utifrån informanternas utsagor tolkar jag det som att det även förekommer ansvarsförskjutning lärare sinsemellan. Som rektorn säger händer det att lärare går till klassens mentor ”och försöker lasta av sitt där: ” – Det är inte bra på min lektion, kan du göra något åt din klass, de är så stökiga, varsågod”.

Eleven har också ett ansvar. I ansvarsdiskursen innebär det att eleven har ett ansvar att göra rätt val när han/hon ”erbjuds” stöd. Att ta erbjudandet kan betyda utskiljning från gruppen även om eleven inte behöver gå ifrån en lektion för att få stöd. Det är dock inte så enkelt som att skolan har fullgjort sitt åtagande om eleven har tackat nej till stöd utanför den ordinarie undervisningen. Enligt styrdokumentet åligger det fortfarande skolan, och i synnerhet lärare, att särskilt stötta elever i svårigheter (*Lpf 94*). Eleven har också ett ansvar i att uppträda på ett visst sätt; elever som ”sitter tysta” eller ”väljer att inte komma hit” är ett hinder för att uppmärksammas och ta del av lärandet. Givetvis underlättar det att eleven är öppen med vilket stöd han/hon behöver, men det går att göra generella stödsatser utan att någon blir utpekad. Erfarenheterna från projektet *Inkluderande undervisning – Goda exempel* (Meijer, 2003) visar att det som är bra för elever i behov av särskilt stöd är bra för alla elever.

Genom den ansvarsförskjutning som beskrivs ovan exkluderar ansvarsdiskursen elever i läs- och skrivsvårigheter. Lärare tycks, enligt informanterna, vilja att ansvaret för elever i svårigheter förläggs på specialpedagoger, och i något fall även på mentorer. Specialpedagogerna menar att det *är* specialpedagogernas ansvar, men också lärares ansvar att i undervisningssituationen stötta eleven. Rektorn beskriver att det är allas ansvar; det är rektors ansvar att anställa kompetenta lärare, att se till att resurser i form av Elevhälsa finns, men också att lärare och specialpedagoger tillsammans har ett stort ansvar. Rektorn säger att läraren är ”den stora och den viktiga resursen i det här, oavsett om man har tillgång till studiehallen, specialpedagoger”. I ansvarsdiskursen ligger således lärarens ansvar i arbetet med elever starkt. Som jag beskrev tidigare finns det också utsagor som uttrycker en önskan om att fler lärare ”arbetar med att undersöka elevers läs- och skrivförmåga” och att skolans alla lärare arbetar mer med läs- och skrivutveckling. Det arbete som man vill att alla ska göra, och som beskrivs i ansvarsdiskursen, menar jag krockar med expertisdiskursen där inte lärare tillåts eller inbjuds ta det ansvar som man skulle kunna göra.

Samtidigt föreligger vissa faktorer som gör att *Ankaret* inte kan ta ansvar för allt det som yttrar sig i skolan, till exempel elever som blivit godkända i grundskolan, men som saknar erforderliga kunskaper, och elever som inte närvarar.

Slutligen, undervisning kan till väsentliga delar betraktas som lärares ansvar och därför har jag valt att kategorisera talet om undervisningen som en ansvarsdiskurs. Talet om undervisningen menar jag såväl inkluderar som exkluderar elever i läs- och skrivsvårigheter. I det här sammanhanget avses dock inte hur själva undervisningen beskrivs, för i så fall tycks den ordinarie undervisningen i flera avseenden innebära en exkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter. Jag syftar här istället på att informanterna i talet om undervisningen genom både de goda och de inte fullt så goda exemplen som ges beskriver möjligheter och hinder på

ett konkret plan. Jag anser att om man studerar denna konkretion närmare utkristalliseras svar på hur man som skola kan börja åstadkomma inkluderande processer. Många exempel på *vad* och *hur* lärare gör är utifrån mitt synsätt ett uppenbart exkluderande av eleven – lärare som inte upptäcker och uppmärksammar elever i svårigheter, lärare som saknar en plan med sin lektion, lärare som undervisar utifrån en traditionell C-miljö osv. Dessa exempel representeras förvisso oftast av enstaka lärare, men bara att de förekommer i informanternas utsagor betyder att en förändring av något slag efterlyses. Dessa utsagor uttrycker samtidigt också ett ställningstagande från informanternas sida om vad en god lärmiljö är och häri ligger möjligheter till inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter. Detta har också rektorn insett och därför valt att engagera stora delar av skolan i det didaktiska fortbildningsprojektet.

5.6.1 Sammanfattning av diskurser

Persson (1998, s.23) menar att specialpedagogisk verksamhet rättfärdigas av den ordinarie undervisningens oförmåga att nå alla barn. Specialpedagogikens utövare bör därför kritiskt granska och ifrågasätta såväl specialpedagogiken som innehållet i den vanliga pedagogiken samt följderna av dessa. Redovisningen ovan pekar fram mot tre centrala resultat utifrån denna granskning.

För det första är den dialogiska diskursen där flera röster – rektor, specialpedagoger, lärare och elever – tillåts komma till tals, och där elevens förutsättningar ses i samspel med miljön, en fruktbar diskurs för att åstadkomma inkluderande processer. En hög grad av dialogicitet behöver inte få konsekvenser för det praktiska arbetet, men det finns skäl att anta att flerstämmighet ger vissa följder då olika perspektiv förs fram (Asp-Onsjö, 2006).

För det andra måste den dialogiska diskursen kontinuerligt ställas i relation till de diskurser som riskerar att exkludera eleven. Dessa diskurser är den effektivitetsinriktade diskursen, den diagnostiska diskursen, den formalistiska diskursen och expertisdiskursen. Den dialogiska diskursen kan ställas i relation till de övriga genom att *Ankarets* medarbetare ifrågasätter vad syftet med talet om resurser, diagnoser, formella beslutsvägar, ansvar och expertis är samt vilken betydelse det får för arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Kan man ställa talet om resurser och diagnoser osv. på en annan grund genom att göra på ett sätt som man inte har provat förut? En specialpedagog säger att hitta situationer i vilka elever exkluderas handlar om att tänja på sin fantasi. På samma sätt måste vi använda vår fantasi för att hitta vägar till att inkludera elever i läs- och skrivsvårigheter i lärmiljön i stort.

För det tredje kan man i ansvarsdiskursen se att det finns mekanismer som verkar både inkluderande och exkluderande. Detta gör att man behöver vara extra vaksam på vilket inflytande talet om ansvar kan få över hur elever i läs- och skrivsvårigheter bemöts och stöttas.

6 Diskussion

6.1 Reflektion kring studiens genomförande

Studiens forskningsfråga var vilka konsekvenser olika diskurser kan få för inkludering av elever i läs- och skrivsvårigheter. En svårighet med studien var att definiera vad inkludering konkret innebär i en skolas organisation och arbetssätt. Det gjorde studien inte helt lätt att avgränsa samt komplicerat att ringa in lämpliga intervjufrågor för att besvara forskningsfrågan. Som ett led i detta ströks intervjun med lärargruppen. Lärarnas medverkan skulle antagligen ha inverkat på resultatet genom att nyansera beskrivningarna och inte minst ha bidragit till en större flerstämmighet i studien.

Intervjuerna hade inte behövt bli så omfattande om jag hade varit mer styrande och vetat exakt vad jag skulle fråga för att fånga in forskningsfrågan. Detta är dock en avvägningsfråga då det i samtalet också handlar om att skapa ett dynamiskt samspel (Kvale, 1997). Även interbedömarreliabilitet (Stukát, 2005), till exempel i form av en skrivpartner, hade inneburit en större flerstämmighet då fler perspektiv än mitt eget hade förts fram. Möjligen hade det även haft en inverkan på tolkningen av utsagor och vilka diskurser som framträdde.

Persson (1998, s.20) menar att för att förstå de processer som ligger bakom *vad* och *hur* en skola gör krävs såväl kvalitativ som kvantitativ analysmetod. Karlsson (2007) poängterar att institutionella verksamheter såsom skolan är mer än tal. I ett större sammanhang är det självklart viktigt huruvida elever i praktiken är inkluderade eller inte. Jag kunde ha valt att fråga informanterna *om* och i så fall *hur* elever upplever sig vara inkluderade i skolans verksamhet, men som Nilholm (2006, s.26) säger är inkludering ett ideologiskt begrepp, vilket inte lätt låter sig översättas till subjektiva tillstånd.

Även Wibeck (2000) betonar att det inte går att sätta likhetstecken mellan vad människor säger att de gör och vad de i själva verket gör. Det studien har lyft fram är *talet om* arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter och vilka konsekvenser talet kan få för verksamheten. Intervjun är därför en relativt enkel metod, när man behärskar dess teknik, att komma fram till slutsatser som kan vara betydelsefulla för en verksamhets fortsatta arbete. Jag ser tillvägagångssättet som tillförlitligt att visa på vägar för en skolas utveckling.

Slutligen, en mycket viktig aspekt är att i en avgränsad studie, i det här fallet arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter, finns det alltid en risk att göra föremålet för studien, skolan *Ankaret*, orättvisa genom att en liten del av skolans arbete läggs under lupp och utesluter andra delar som kan se helt annorlunda ut.

6.2 Aspekter av ideal möter realitet

I studiens inledning skrev jag att det är intressant att studera friskolan då den är lite beforskad samt inte lätt inbjuder till insyn. Studien har inte skiljt ut några särdrag ur friskolehänseende. Rektorn nämner dock att skolan får en avsevärt nedsatt elevpeng på grund av detta. I enstaka utsagor finns det en antydning om att ekonomiska faktorer skulle ha en större inverkan eftersom *Ankaret* inte bara är en skola, utan också ett företag med ekonomiska hänsyn att ta utifrån detta. Som en informant säger ”nu är detta en friskola, här definierar man själv sina prioriteringar”. Den effektivitetsinriktade diskursen kan emellertid vara lika stark på en kommunal skola.

Det går således inte att bortse från skolans ekonomiska realitet. I talet om elever i svårigheter beskrivs pengar vara en betydelsefull styrande faktor, inte bara på *Ankaret*. Det visar även den forskning (Nilholm, 2006; Giota m.fl., 2007; Persson 2008) som pekar på att inkludering används utifrån ekonomiska incitament. Persson (2008) skriver att det ”tragiska i sammanhanget är att de argument som från början användes för att skapa ett mer inkluderande

samhälle, kan i händerna på ekonomiska intressen verka i rakt motsatt riktning” (s.35). Även Myrberg (2007b, s.50) beskriver att resurser inte på något enkelt sätt omsätts i elevkunskaper, utan snarare att det finns en lång historia av felaktigt och ineffektivt använda resurser. Forskning visar att resurser som påverkar kvantitet och kvalitet i undervisningen i klassrummet har väsentligt större inverkan på inlärningsresultat än resurser på skolnivå (byggnader, administration osv.) (a.a.). Myrberg nämner också vikten av att elever med dåligt fungerande ordavkodningsförmåga ges kompensatoriskt stöd i form språkkorrektionsprogram, talsyntes och alternativa provformer. Dessa stödresurser som en skola idealt sett bör ha är också en fråga om hur ekonomiska och pedagogiska resurser ska användas.

För att en skola ska gå från kategoriskt till relationellt perspektiv krävs utöver ekonomiska resurser även tid. Persson (2008) menar att det viktigaste skälet till att förändringarna mot ett relationellt perspektiv på elevers svårigheter sker sakta är just tidsperspektivet. Skolan löser problem kortsiktigt, inte med ”långsiktiga lösningar som involverar alla lärare och som ofta kräver att den enskilda skolan som system behöver genomlysas” (s.169). De långsiktiga konsekvenserna av akuta åtgärder beaktas inte. Persson menar emellertid att specialpedagogiskt arbete kan bli svårt att motivera om man underlåter att lösa akuta problem med motiveringen att det förändringsarbete som har påbörjats kommer att ta tid. Skolan bör därför tillåta att de båda perspektiven verkar parallellt. Strävan ska heller inte vara konsensus kring vilken lösning som är den bästa. Man kan säga att ideal och realitet får verka jämsides.

Staten ger uttryck för några intentioner i vad skolans uppdrag är. I *Lpf 94*, föreskrivs följande grundläggande värden:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. *Skollagen* (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§). Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (*Lpf 94*, 2006, s.3).

Uppgiften för skolan är *demokrati*. I ordets ursprungliga betydelse ingår grundprinciperna om deltagande och inflytande²⁵. En förutsättning för detta är att ingå – att vara inkluderad – i den verksamhet som du är tänkt att delta i och få inflytande över. Att vara inkluderad på till exempel en arbetsplats, innebär inte att det räcker med att vi befinner oss där fysiskt. För vårt välbefinnande behöver vi också uppleva att vi ingår i den sociala och arbetsmässiga gemenskapen, till exempel genom att vi klarar av arbetsuppgifterna och lär oss nya saker. Vi behöver känna att vi utvecklas socialt, mentalt och kunskapsmässigt. Nilholm (2006) skriver att inkludering är ”en förändring av helheten utifrån barns olikhet och för att delarna ska rymmas inom denna, vilket är något annat än gemensamma aktiviteter” (s.26).

Idealet om inkludering – att alla elever ska vara helt och fullt delaktiga i lärandet och det sociala samspelet – möter i studien realiteten i skolan – brist på tid och pengar. I längden får detta konsekvenser för de i skolan verksamma och deras engagemang, kompetens och förhållningssätt. Liksom på *Ankaret* arbetar man i skolan i Karlssons studie (2007) utifrån ett inkluderande ideal, samtidigt måste man hantera dilemmat med elever som inte lever upp till skolans normer, förväntningar och mål. Karlsson menar att det paradoxalt nog är ideologin om inkludering som resulterar i att skolan i hennes studie osynliggör de här eleverna, eftersom de enligt ideologin inte ska finnas. Ideal möter än en gång realitet.

²⁵ DEMOKRATI 1) Styrelseform i hvilken makten hvilar hos "folket", dvs. där alla (myndiga) medborgare (direkt eller indirekt) deltaga i eller hafva (större eller mindre) inflytande på ledningen (*SAOB*, 2008).

6.2.1 Pedagogiska konsekvenser

I arbetet som gymnasielärare och i utbildningen till specialpedagog har jag sett elever i läs- och skrivsvårigheter hamna i otaliga stödåtgärder med konsekvenser som låg självkänsla, utanförskap och stress. Elever som behöver en starkt språkutveckling genom att kommunicera med *olika* människor i *olika* sammanhang får istället arbeta enskilt med uppgifter som många gånger innebär mer av det som eleven inte behärskar och som dessutom är lösryckta ur ett sammanhang. Elever som redan från skolstarten har en stor arbetsbörda för att kunna läsa och skriva får än mer arbete i och med den tid de får lägga på att arbeta enskilt med extra uppgifter för att ta igen det de skulle ha fått i undervisning. Det kan som lärare vara svårt att tillgodose varje enskild elevs behov, inte desto mindre står det i läroplaner att det är vad vi ska göra.

Sociokulturell teori fokuserar hur eleven konstruerar kunskap i samspel med sin sociala miljö samt språkets och kommunikationens centrala betydelse för lärandet – genom att delta i ett sammanhang äger lärandet rum (Claesson, 2002). En konsekvens av detta är vikten av inkludering. Asp-Onsjö (2006) betonar att inkludering är en kontinuerlig och arbetsam process som berör hela elevens omgivning. Inkludering är inget en skola gör en gång för alla och sedan är det färdigt. Alla möten med nya elever innebär för skolan en utmaning i att anpassa helheten efter delarna, dvs. eleverna (Nilholm, 2006).

Nilholm (2006) menar att inkludering innebär ”förändring av system, ej åtgärder riktade mot individer” (s.26). Jag förstår Nilholm som att när systemförändringen sker yttrar sig detta i olika former av praktiska handlingar. Konsekvensen av de förändrade systemen ger ringar på vattnet för elevers studiesituation som helhet. För att det ska ske måste skolor veta hur de ska förverkliga dessa system. De praktiska handlingarna, till exempel åtgärder riktade mot individer, bör enligt mig kunna förändra system också. Utifrån inkludering, sociokulturellt perspektiv och språkforskning lyfter informanterna i den diskursiva praktiken fram två angelägna pedagogiska konsekvenser: att öka samverkan vid utformande av åtgärdsprogram och i undervisning kring språk-, läs, och skrivutveckling.

När det gäller åtgärdsprogram saknas det i skolor ofta rutiner för att säkerställa att elever får det stöd som de är berättigade till (Skolverket, 2004). Det finns även en ökad tendens att vidta generella stödåtgärder för dessa elever, till exempel lägre studietakt och förväntningar, vilket även studiens resultat illustrerar, istället för att följa individuella åtgärdsprogram. Studier visar också att arbete med åtgärdsprogram framstår som mer komplicerat i de senare åren av grundskolan (Skolverket, 2003a). En orsak kan vara att varje lärare undervisar betydligt fler elever och att det innebär ett större antal personer knutna till varje elev (Asp-Onsjö, 2006). På gymnasiet är förhållandena likartade och man kan utgå från att arbete med åtgärdsprogram är komplext även här. De många kontaktytorna medför dels att det krävs en omfattande samverkan mellan personalen kring elever i svårigheter, dels att det är än mer angeläget att se eleven i samspel med sin omgivning.

Inte desto mindre är det skolans ansvar att upprätta åtgärdsprogram för *alla* elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd, även elever i läs- och skrivsvårigheter. I *Förordningen om fristående skolor* står:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att en elev kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas (2 kap. 7 a §).

Av studiens resultat framgick att det var större problematik än läs- och skrivsvårigheter som ledde till att åtgärdsprogram upprättades på *Ankaret*.

Asp-Onsjö (2006) skriver att flerstämmighet kan resultera i att mål och åtgärder formuleras på ett sätt som i högre utsträckning gör dessa möjliga att uppnå, eftersom de är förankrade hos berörda parter på ett stabilt sätt. Det är bland annat därför mycket viktigt, vilket också rektorn har som målsättning, att lärare deltar i utarbetandet av åtgärdsprogram. En svårighet för lärarna på *Ankaret* är att upptäcka elever i svårigheter, men när lärare i arbetet med åtgärdsprogram vinner kunskap om hinder i elevers studiemiljö kan denna förmåga främjas. Även den direkta kommunikationen med eleven och länken mellan mentor och lärare kan göra det lättare att åstadkomma de förändringar som behövs för att tillgodose elevens behov i studiensituationen som helhet.

I fråga om samverkan i undervisningen beskriver informanterna att man önskar mer samverkan kring språk-, läs- och skrivutveckling. Rektorns skildring av att det på *Ankaret* "finns stora gap i klasserna" i fråga om elevers kunskapsnivå och förmåga att hämta in och bearbeta kunskaper gör att det även beskrivs som svårt att individualisera undervisningen och ge elever det stöd de behöver. Rektor och specialpedagog II beskriver att läraren kan ge mer stöd i klassrummet. I teoriavsnittet nämndes också att modellen med självständigt arbete i klassen fungerar dåligt för elever i behov av specialpedagogiska insatser eftersom dessa elever behöver mer direkt lärarstöd (Myrberg, 2007a). Eleverna växlar dessutom mellan fem olika ämnen på en för- eller eftermiddag, vilket inte är till stöd för att få sammanhang och helhet i studierna (*Lpf 94*). Studieteknik lärs ut individuellt till elever i läs- och skrivsvårigheter trots att det i *Lpf 94* står att "Skolan skall sträva mot att varje elev utvecklar sin självkänedom och sin förmåga till individuell studieplanering" (s.14, egen kursivering) och att detta ansvar därmed borde axlas av hela skolan.

När så många elever på *Ankaret* beskrivs vara i någon form av läs- och skrivsvårigheter, och när svårigheterna ofta utgör ett slags bakomliggande orsak till motivation och frånvaro, är det ett angeläget område för *Ankaret* att vidareutveckla det arbete som har påbörjats med att fler lärare är inblandade i elevers språkutveckling. Språkforskning har visat att merparten av detta stöd *kan* och *bör* ges inom klassens ram för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Rektorn beskriver att det goda arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter ofta bedrivs av svensklärarna. Även Boglind, Dahl, Mattsson, Persson, Wellton (1999, s.82) lyfter fram att svensklärare på gymnasieskolor ofta är nyckelpersoner i läs- och skrivutvecklingsinsatsningen. Forshage (2000, s.130) visar genom exempel också på detta som en möjlig väg till att utveckla hela skolans arbete med elevers språkutveckling.

Specialpedagog I:s beskrivning av upplägget i läsprojektet genljuder dels Myrbergs (2007a) och Reichenbergs (2008) betoning av läsförståelsestrategier, dels Vygotskys tankegångar om den nära utvecklingszonen. Många elever kan genom mötet med ett annat pedagogiskt upplägg – en flerstämmig, språk- och samarbetsfrämjande A-miljö – bli hjälpta i sina svårigheter. Det främsta argumentet för detta är att språkande, läsning och skrivande handlar om kommunikation, och utveckling av kommunikation sker i samspel med andra, inte isolerat från människor och det som skrivits och uttalats av människor. Detta i kombination med små förändringar, såsom tankekartor, talböcker, inlästa instruktioner och muntliga uppföljningar till prov, är i fokus. De alternativa verktyg som kan bli aktuella är de som hjälper eleven i skrivandet och läsandet genom att minska den kognitiva belastningen (Hoel Løkensgard, 2001), till exempel ordprediktion och talsyntes.

Åtgärder som kan vidtas för att främja samarbete mellan eleverna och skapa flerstämmighet är att möblera klassrummet i "öar" om fyra elever. Platserna kan vara roterande för att inte samma elever alltid ska sitta längst bak. Eleverna bör läsa instruktioner i grupp, förklara för varandra för att förstärka läroeffekten (Hoel Løkensgard, 2001), samtala kring egna texter och vad de har lärt sig; kort sagt arbeta medvetet i grupp i syfte att arbeta i den nära utvecklings-

zonen och via varandra utveckla fler strategier. Vid grupsammansättning är grundtankarna trygghet och att varje elev ska lyckas inom åtminstone ett område (a.a.). Förespråkare för sociokulturell teori menar emellertid inte att lärande i grupp sker automatiskt (a.a.). För detta krävs systematik och kunskap om grupprocesser, varför samarbetslärande är en viktig ingrediens. Eleven ska få bearbeta ämnesspråket på en metanivå, t.ex. behandla facktermer. Detta har visat sig framgångsrikt i bl.a. matematik (Skolverket, 2003b). När arbetet sker systematiskt i flera olikartade ämnen kommer elevernas starka sidor utkristalliseras och stärka deras självbild. Tinglev (2007) ger liknande exempel på inkluderande undervisning. Lärarens kompetens, stöd och närvaro är grundläggande. Det viktigaste är emellertid att inte låsa sig vid att sträva mot optimala metoder, utan det gäller att hitta variationer och fokusera på vilka verksamheter som främjar olika slags lärande (Boström, 2007).

I mötet med andra skolor upplever jag att det dagliga arbetet med värdegrunden alltjämt får ge vika för arbete med kunskapsstoff. Visst är ämneskunskaper viktiga, men en omvärldsanalys av vilka förmågor som behövs idag och i framtiden visar att det är minst lika viktigt att kunna hantera information och att samverka med andra människor. Nilholm (2007) framhåller att det är ”skolans uppgift att ge alla elever redskap så att de i förlängningen kan välja sina liv och är förberedda för sitt medborgarskap” (s.229). I det språkutvecklande arbete som beskrivs ovan är det därför centralt att aktualisera vad skolans, rektorns och pedagogernas uppdrag är. Att omvandla *Lpf 94* till en lokal arbetsplan som beskriver vilka speciella hänsyn som måste tas på *Ankaret* kan fungera som ett stödverktyg. I arbetet kan man använda sig av informanternas beskrivningar om vad en god lärmiljö är.

En informant säger om att arbeta med språkutveckling i alla ämnen att ”man kan tänka sig att eftersom skolan åldras, vinner erfarenheter och så, så kanske också det är en av de sakerna man *kommer på*” (egen kursivering). Detta är emellertid ett alldeles för viktigt arbete för att man ska invänta att processen startar; en god lärandemiljö kommer inte av sig själv utan måste skapas (Boström, 2007, s. 16).

6.2.2 Skolpolitiska konsekvenser

Linell (1982, s.46) menar att det är farligt att överdriva språkets roll och att man måste komma ihåg att den språkliga ojämlikheten är ett symptom på skillnader i sociala och ekonomiska villkor, inte en primär orsak. Skolan har en avgörande roll i att mildra effekten av dessa skillnader. Det finns flera exempel på individer som har varit i olika svårigheter under sin skoltid och som först efter denna blomstrar. De hittar sig själva och de oerhörda förmågor de besitter. Förmågor som skolan har förlösat när man inte har tagit tillvara på elevens naturliga variation av olikheter.

För att realisera inkluderings tanken måste det finnas ett tydligt nationellt ställningstagande och stöd från regeringen i genomförande av inkluderande utbildning genom att målen för utbildningsväsendet tydliggörs (Nilholm, 2006). De styrdokument som framhåller inkluderande undervisning som mål har i praktiken visat sig vara svåra att tillämpa och nå (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist; Persson; i Emanuelsson, 2007).

I linje med denna tydlighet ligger den kedja av kontinuitet som specialpedagog I lyfte i intervjun. Det måste föreligga en kedja av kontinuitet, enhetlighet och samstämmighet genom hela utbildningssystemet. Ett simpelt exempel på hinder för inkludering är när förskolan inte arbetar med läs- och skrivförberedelse (t.ex. rim och ramsor), och grundskolan inte heller gör det eftersom man förutsätter att det är förskolans uppgift. Grundskolan arbetar istället med språket som form med mycket grammatik och att rent tekniskt läsa texter, medan man på gymnasiet antar att de elever som kommer dit är förberedda för att tolka, förstå och reflektera kring texter och företeelser. När kontinuitet saknas inträffar det kanske lättare att grundskolan godkänner elever i kärnämnen i år 9 när kunskaperna i själva verket motsvarar årskurs 6?

Idealt finns det i en sammanhållen skola således kontinuitet istället för vattentäta skott mellan olika skolformer. Alla som arbetar i skolan vet då vad man gör i andra stadier och framför allt vad man förväntas göra enligt läroplanen. Vi har dessa tydliga mål och riktlinjer idag, men i realiteten förverkligas inte de nationella intentionerna. Kanske förväntas skolledare och pedagoger uppfylla alltför många krav och roller för att kunna urskilja det som verkligen är viktigt? Som ett exempel: Är det viktigt att skriva åtgärdsprogram inför en eventuell skolinspektion eller är det viktigare att hitta och genomföra stöd för eleven att komma vidare i studierna? Idealet om att åtgärdsprogram leder till reellt stöd för eleven kan möta den faktiska realiteten i form av brist på kunskap, tid och personella resurser. Ännu ett problem med styrdokumentet är att de är tolkningsbara utifrån våra olika perspektiv, värderingar och förhållningssätt. Detta kräver ett än tydligare nationellt ställningstagande.

Myrberg (2007b, s.54) skriver att IT-samhällets viktigaste kapital inte är bredband, det är en god läs- och skrivförmåga. Kanske kan den effektivitetsinriktade diskursen få skolpolitiker och skolledare, som faktiskt har fått förtroendet att förvalta och fördela resurserna, att använda resurserna klokare om man ser de långsiktiga vinsterna av att genomföra reell inkludering; till exempel vinster i form av välmående och konkurrenskraftiga medborgare. För att skapa ett samhälle av medborgare med självtillit och framtidstro måste delaktighet och inkludering gå hand i hand med denna utveckling. När nu *Skollagen* och *Lpf 94* reglerar elevers lagliga rätt till stöd bör det också finnas en rimlig chans för skolor att förverkliga dessa bestämmelser. Det tycks även paradoxalt att elever i läs- och skrivsvårigheter har laglig rätt till kompensatoriska hjälpmedel i högskolestudier, men inte i de tidigare utbildningsformerna. De skolpolitiska konsekvenserna av ovanstående och studiens resultat är att riktlinjerna för inkludering och en skola för alla behöver förtydligas, kanske även inom skolpolitiken. Ideal och realitet måste mötas.

Emanuelsson (2007, s.22) framhäver att ett rättvisande och rättfärdigt betyg på verksamheten och gemenskapen i skolan kunde vara hur stora de reella möjligheterna till helt och fullt deltagande för alla egentligen är. En skolpolitisk konsekvens, antagligen kontroversiell, av den effektivitetsinriktade diskursen skulle kunna vara att de skolor som når detta betyg anslås mer resurser än de skolor som inte följer direktiven om inkludering och en skola för alla.

En av grunderna till förståelse av andras världar är empati, dvs. att sätta sig in i hur en annan människa upplever en situation. En av nycklarna till inkludering av elever i svårigheter tror jag är empatin. Specialpedagog II betonar: ”hur många av oss skulle ovillkorligen gå varenda dag till en arbetsplats där vi inte lyckas, där vi inte klarar oss, där vi inte vet vad det handlar om, där läraren tittar på oss konstigt, kommer du nu, du har ju inte varit här på så länge?” För många kan inkludering vara lättare att ta till sig om inkludering förespråkas genom vädjan till hur vi själva skulle uppleva att inte vara delaktiga i socialt samspel eller i lärandet.

Specialpedagog II säger att elever i svårigheter måste ”få klara sig, annars blir de bara en jättestor kostnad för oss alla i samhället. Inte bara för deras egen självkänsla, utan de måste få klara sig. Vi kan inte skapa, sitta här på skolan och skapa en massa elever som är i svårigheter som vi inte kan hjälpa, det kommer inte att gå” för det betyder ”att vi kommer inte att få någon pension”. Utsagan ska inte förstås som ett cyniskt, egoistiskt uttalande, utan som att dessa argument krävs för att väcka tankar om hur elever i svårigheter berör oss alla på ett eller annat sätt, idag eller i framtiden. Om vi inte kan stötta och inkludera elever i svårigheter av altruistiska²⁶ skäl för att vi vill vara goda människor kan vi åtminstone göra det av egoistiska skäl.

²⁶ *Altruism* betyder det att sätta andras intressen framför sina egna; osjälviskhet, oegennyttan (Norstedts svenska ordbok, 2003).

Konsekvensen av att det inte fungerar i klassrummet blir självklart att eleverna inte lär sig, om de inte, som rektorn säger, ”är väldigt starka och lär sig av sig själva”. Rektorn menar att det är ett ”otroligt slöseri med mänskliga resurser” och att ”Skolan är en stor resursslösare”. Rektorn pekar här på en fundamental brist i skolor, nämligen att den variation i begåvningar och kunskaper som finns bland barn och ungdomar inte tas tillvara. Vid varje exkludering av en individ förlorar vårt samhälle en viktig och värdefull kompetens. Jag växte upp med en syster med en grav utvecklingsstörning. De kunskaper och erfarenheter som hon gav mig är unika. Tänk om samhället hade haft en bättre förmåga att ta tillvara på det som hon hade att ge med sin erfarenhetsvärld? Skolan måste hylla mångfalden och även använda mångfald som en tillgång och en kraft (McLeskey & Waldron, 2000).

Den politiska målsättningen och idén om *en skola för alla* är drygt 200 år gammal (Hjörne, personlig kommunikation). Men den är just bara en idé eftersom vi, enligt Hjörne, i praktiken aldrig har haft en skola för alla. Skolan är utformad med tanke på en viss kategori elever som lär sig på ett visst sätt; ett sätt som passar skolan och de som arbetar i skolan, men det passar långt ifrån alla elever. Karlsson (2007) menar att man på ett politiskt och samhällsligt plan behöver fundera på skolans uppdrag: hur man ser på barn och ungdomar i svårigheter och hur man ska hjälpa dem. Elever och lärare får inte de resurser som krävs och risken finns att eleverna endast blir betraktade som problem. Det fordras nya perspektiv i synsättet på barn och ungdomar; deras kompetens och förmågor behöver lyftas fram i större utsträckning (a.a.). Ännu en skolpolitisk konsekvens av min studies resultat, dvs. exkluderande och inkluderande diskurser kring elever i läs- och skrivsvårigheter, är att se över *varför* idén om en skola för alla inte realiserats. Det borde intressera både utbildnings- och skolministern.

6.2.3 Specialpedagogens roll

Inledningsvis skrev jag att studien kan leda till att skapa insikt i och en bättre handlingsberedskap att bemöta de hinder och möjligheter som finns i skolan för att inkludera elever i läs- och skrivsvårigheter. Ett sätt är att genom träning i kritisk språkmedvetenhet, vilket diskursanalys handlar om, lära sig vilka begränsningar – realitet – det finns för skolans praktik och vilka möjligheter det finns till förändring (Winter Jørgensen & Phillips, 2007).

Studiens resultat innebär för specialpedagogen att kompetensen att utreda och utveckla skolans verksamhet betonas. I arbetet med utredning och utveckling underlättar det att bekanta sig med och se hur diskurser kan inverka på det praktiska arbetet. Specialpedagogens förståelse för varför det specialpedagogiska arbetet runt eleven ser ut som det gör kan öka. Det kan skapa en insikt i orsaker till att åtgärder sätts in på individnivå istället för grupp- och organisationsnivå, att samarbetet mellan specialpedagog och lärare inte leder till att elevens hela studiesituation förändras osv. Förståelsen och insikten i sig är emellertid inte nog utan specialpedagogen behöver också agera utifrån denna förståelse. Studien har därför även försökt visa att en analys av talet om arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter också gör det möjligt att få kunskap om vad insatserna kan riktas mot för att skapa förändring.

Om vi som specialpedagoger är uppmärksamma på *hur* olika skolaktörer talar, inklusive oss själva, kan vi observera fallgropar i vårt arbete för och med eleven. När talet om ideologi och ideal möter realitet kan vi ta oss an det verkliga hindret för elever i svårigheter, nämligen skolans oförmåga att inkludera och bemöta alla elevers naturliga variation av olikheter.

Specialpedagogens konkreta roll kan utifrån detta bli att vid kartläggning av elevens studiesituation samtala med aktörer kring eleven och i dessa samtal undersöka hur talet om arbetet kring svårigheter ser ut, analysera utsagor med avseende på vilka diskurser de ger uttryck för samt hitta inkluderande och exkluderande mekanismer i dessa diskurser. Därefter är det specialpedagogens roll att tillsammans med övriga aktörer initiera förändringar.

För att ideal – inkludering – ska kunna möta realitet – skolors praktiska arbete – behöver specialpedagogen antagligen även vara mer insatt i ekonomiska förutsättningar än vad de utbildas i att vara idag. Kunskap är makt och en ekonomiskt kunnig specialpedagog kan lättare argumentera med skolpolitiker och skolledare utifrån sparpaketet och svångremmar.

Slutligen, ett centralt område för specialpedagogen är att ”på olika pedagogiska arenor arbeta stödjande och utvecklande genom pedagogisk personal” (Utbildningsplan för *Specialpedagogiska programmet*). För att elever inte ska hamna i svårigheter ska den inkluderande undervisningen planeras och genomföras på så vis att den möter elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen (Emanuelsson, 2007, s.19). Detta är ett gemensamt ansvar och kräver att man i samverkan hanterar de pedagogiska dilemman som alltid uppstår. Här behövs specialpedagogens kompetens, men den måste användas proaktivt i meningen att medverka till utveckling av den inkluderande undervisningen (a.a.). Med tanke på de svårigheter kring samverkan specialpedagog och lärare som beskrivs i studien behöver specialpedagoger även arbeta specialpedagogiskt i förhållande till lärare. Genom att stödja även lärares utveckling och se till att alla inbördes olika förmågor och förutsättningar att ta till sig förändringar kan vi successivt bygga upp ett förtroende och därmed skapa mandat och legitimitet utifrån vårt respektfulla bemötande av andra, inte i egenskap av *befattningen* specialpedagog. Som en kurskamrat klokt uttryckte det: ”Om vi inte kan respektera alla, hur ska vi då kunna bygga en skola för alla?” (Svensson Malmén, 2008).

6.3 Förslag till fortsatt forskning

All god forskning ger fler frågor än svar var ett motto som jag fick med mig i startskedet av denna studie (Hill, personlig kommunikation). Många frågor återstår fortfarande kring vad inkludering i praktiken innebär och hur inkludering ska realiseras för att den individ som är i svårigheter ska få rätt till det som du och jag troligen har fått i våra liv. Jag har lyft fram några sätt att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter som språkforskningen visar på, men arbetet har väckt många nya tankar: Hur lyckas lärare att också ta hand om alla elever i andra former av svårigheter i undervisningsgrupper om 25-35 elever? Om elever med dyslexi kräver enskild stödundervisning hur inkluderar vi dem? Hur inkluderar vi elever i svårigheter som värjer sig mot våra inkluderande stödinsatser? Varför lyfter man inte in den pedagogik som fungerar för elever i svårigheter i alla klassrum?

Haug (2004) har gått igenom forskning vad gäller individers upplevelser av inkludering och summerar:

Som det går fram av teksten er det store ulikheter både mellom og innenfor de ulike gruppene som er spurt om deres erfaringer og opplevelser. Det forteller kanskje at det viktige spørsmålet ikke allene handler om integrering, inkludering eller ikke, men at en i langt større grad både i praktisk yrkesutøvelse og forskning må legge vekt på hvordan integrering og inkludering foregår og med hvilke konsekvenser (Haug, 2004, s. 191).

Haug (a.a.) betonar därmed att praktik och teori kring inkludering bör inriktas på hur inkludering försiggår och vilka konsekvenser det får. Ahlberg m.fl. (2005) skriver att för att lärare ska få ökad beredskap att möta variation och mångfald i skolans organisation och sociala praktik ska specialpedagogiken utveckla kunskap och förståelse för exkluderings- och inkluderingsprocesser i skola och omgivande samhälle. Det är således angeläget att fortsatt forskning kring inkludering fokuserar i än högre utsträckning på att finna goda exempel på inkluderande skolor för att lyfta fram dessa. Vi behöver se fler exempel på inkluderande undervisning och hur denna fungerar för elever i *olika* svårigheter. Särskilt intressant vore det att gräva djupare och forska mer i hur den undervisning som beskrivs i den här studien kan stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Det är i sammanhanget också viktigt att ta sig an de metodologiska svårigheter som dessa studier tycks medföra för att visa på tillförlitliga och giltiga forskningsresultat.

6.4 Slutord

Säljö (2000, s.207) talar om pedagogikens janusansikte, vilket innebär att många av de svårigheter som elever kan uppleva i skolans aktiviteter och i olika mänskliga möten, och många av de misslyckanden som uppkommer, är en funktion av samma slags aktiviteter och samma slags interaktion som leder till framgång. Genom samma typ av aktiviteter skapas såväl framgång som motgång för elever, såväl förståelse som icke-förståelse av kunskapsinnehåll, såväl lyckad som misslyckad interaktion. Detta är oerhört viktigt att bära med sig som verksam i skolan, vare sig vi är lärare, specialpedagoger, skolledare eller lärarutbildare. Vi agerar efter bästa förmåga utifrån den erfarenhet och kunskap vi har här och nu. Om vi däremot får kunskap om vad elever i olika svårigheter behöver i den reguljära undervisningen, kan vi lättare parera ”pedagogikens janusansikte” för att fler elever ska få uppleva studieframgång och allt det för med sig, såsom stärkt självkänsla och välmående.

Referenser

- af Trampe, Peter & Andersson, Bodil (2007). Åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter – vetenskap, beprövad erfarenhet och humbug. *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 56-68. Stockholm: Svenska Dyslexiföreningen.
- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann, Målqvist, Mabel & Welin, Anita (2005). *Verksamhetsförlagd utbildning och specialpedagogisk kunskap*. Jönköping : Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ahlberg, Ann (2007). *Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling*. I C. Nilholm, & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Andersson, Birgitta & Thorsson, Lena (2007). *Därför inkludering*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag.
- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise (2006). Språket är huset vi bor i. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, Ulla-Britt (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet. Rapport: 1994:2. Göteborg: Vasastadens bokbinderi.
- Boglund, Ann, Dahl, Eva-Marie, Mattsson, Anita, Persson, Ulla-Britt & Wellton, Lotte (1999). *Att upptäcka språket*. Skolverket: Stockholm.
- Boström, Lena (2007). *Goda lärmiljöer – en spindel spinner ett nät*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Bruce, Barbro (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 349-371). Lund: Studentlitteratur.
- Carrell, Patricia (2006). Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 33(2), 183-203.
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Croona, Gill (2008). Om lärande av etik i professionsutbildning – ett förslag om en deliberativ pedagogik. I C. Fritzell (Red.), *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser* (s. 115-131). Göteborg: Växjö University Press.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

- Edvardsson, Bo (2003). *Kritisk utredningsmetodik: begrepp, principer och felkällor*. Stockholm: Liber.
- Egidius, Henry (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar (2007). Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I B. Andersson & L. Thorsson (Red.), *Därför inkludering* (s. 10-23). Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Evenshaug; Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Forshage, Patrik (2000). Organisation för språkutveckling. Har vi rätt pedagogiskt ledarskap, rätt organisation och rätt undervisningskompetens för de barn som går i våra svenska skolor? *Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2000*, 125-135.
- FN:s allmänna förklaring* (2008). *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Hämtat 2008-12-27, från Regeringens webbplats om mänskliga rättigheter: http://www.manskligarattigheter.gov.se/extra/pod/?module_instance=7
- Förordningen om fristående gymnasieskolor* (1996:1206). Svensk författningssamling, SFS. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Giota Joanna & Lundborg, Olof (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan*. IPD-rapporter nr 2007:03. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Gymnasieförordningen* (1992:394). Svensk författningssamling, SFS. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket: Stockholm.
- Haug, Peder (2004). Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering og inkludering*. Lund: Studentlitteratur
- Heimdahl Mattson, Eva (2007). *Mot en inkluderande skola. Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996-2006*. Specialpedagogiska institutet: Stockholm.
- Hoel Løkensgard, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling. Jönköping University Press Dissertation: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Jakupcak, Anita Jo (2005). School Programs for Successful Inclusion of All Students. I J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom* (p. 203-227). Brookes Publishing: Baltimore.
- Karlsson, Yvonne (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Akademisk avhandling vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköping: Linköpings universitet.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Liberg, Caroline (2003). Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I M. Linnarud och E. Sandlund (Red.), *Språk och lärande* (s. 22–36). Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november 2002. ASLA:s skriftserie nr 16. Stockholm: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Liberg, Caroline (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Linell, Per (1982). *Människans språk*. Lund: Liber.
- Lpf 94, Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* (2006). Stockholm: Fritzes.
- Lundberg, Ingvar (1985). Longitudinal Studies of Reading and Writing Difficulties in Sweden. I G.E McKinnon & T.G Waller (Ed.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (p. 65–105). New York: Academic Press.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- McLeskey, James & Waldron, Nancy L. (2000). *Inclusive Schools in Action: Making Differences Ordinary*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meijer, Cor J.W. (Red.) (2003). *Inkluderad undervisning och goda exempel. Sammanfattande rapport. European Agency for Development in Special Needs Education*. Hämtat 08-08-10, från www.european-agency.org
- Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass : om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköpings universitet: Linköping.
- Myrberg, Mats (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, Mats (2007a). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, Mats (2007b). Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Sammanfattning av en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket 2000. I *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (s.40–55). Stockholm: Svenska Dyslexiföreningen.
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes (2007). Recension av *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12(3), 226–229.
- Norstedts svenska ordbok* (2003). Finland: WS Bookwell.
- Pedagogisk uppslagsbok* (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motivering, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber: Stockholm.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Rygvold, Anne-Lise (2001). Läs- och skrivsvårigheter. I S. Asmervik, T. Ogden, & A. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd. Grundbok i specialpedagogik* (s. 14–83).

- Salamancadeklarationen och Salamanca +10* (2006). Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.
- Samuelsson, Stefan (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 373-400). Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, Stefan och Svanfeldt, Gunilla (2007). Läs- och skrivsvårigheter – inte bara dyslexi. *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 30–39. Stockholm: Svenska Dyslexiföreningen.
- SAOB (2008). *Svenska Akademiens ordbok*. www.saob.se.
- SAOL Plus (2007). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Version 1.0.0. Stockholm: Svenska Akademien.
- Skidmore, David (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for Research into Special Education Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 12–20.
- Skidmore, David (2004). *Inclusion. The Dynamic of School Development*. New York: Open University Press.
- Skollagen* (1985:1100). Svensk författningssamling, SFS. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1999). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningarna, 1998*. Skolverkets rapporter, Nr 160. Stockholm: Liber distribution publikationstjänst.
- Skolverket (2003a). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b). *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002 (Skolverkets rapport, Nr 221). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv – en analys av inspektionsresultaten*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Skolverkets rapport nr 271. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a). Promemorian ”Elever i gymnasieskolan 2007/08”. Enheten för utbildningsstatistik. Dnr 71-2008-00004. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). Information hämtad från www.skolverket.se 2008-07-22 <http://www.skolverket.se/sb/d/2112;jsessionid=4AA63844028F388945EFEE56F52D8655>
- Skolverket (2008c). Information hämtad från www.skolverket.se 2008-12-13 <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>
- Skolverket (2008d). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritzes.

- SOU (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2002:120). *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sutherland, Jeff (2000). Information hämtad 081028 från <http://www.madison.k12.wi.us/tnl/langarts/concepts.htm>
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Taube, Karin (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Doktorsavhandling. Psykologiska institutionen. Umeå: Umeå universitet.
- Teleman, Ulf (1989). Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält. I C. Sandqvist & U. Teleman (Red.), *Språkutveckling under skoltiden* (s. 7–13). Lund: Studentlitteratur.
- Tinglev, Inger (2007). Inkluderande svenskundervisning – är det möjligt? I Andersson, B. & Thorsson, L. (Red.), *Därför inkludering* (s. 143–153). Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Utbildningsplan för *Specialpedagogiska programmet, 60 poäng*. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning vid Göteborgs universitet 2004-10-26.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Winter Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2007). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zetterqvist Nelson, Karin (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

Personlig kommunikation

- Bengtsson, Hans. Högskolan i Halmstad. Föreläsning vid Göteborgs universitet 2007-12-20.
- Carlsson, Nadja. Göteborgs universitet.Handledning 2008-08-19.
- Hardstedt, Johan. Skolverket. Telefon- och e-postkontakt 2008-11-04.
- Hill, Anders. Föreläsning vid Göteborgs universitet 2008.
- Hjörne, Eva (2008). Öppen föreläsning vid Göteborgs universitet 2008-12-10.
- Johansson, Maj-Gun. E-postkontakt 2008-12-22.
- Persson, Bengt. E-postkontakt 2009-01-20.
- Thøgersen, Ann-Louise. Skolverket. E-postkontakt 2008-01-10.
- Svensson Malmén, Lena (2008).
- Söderqvist, Tord (2008). Kurs vid Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Bilaga 1-3

Bilaga 1: Lärmiljöer enligt *Nationella kvalitetsgranskningarna 1998* (Skolverket, 2000; Forshage, 2000).

| C | B | A |
|---|---|--|
| Språkmiljö | | |
| enstämmig, tyst inga samtal utbredd talängslan | tvåstämmig samtalande, lyssnande, skrivande och läsande | flerstämmig samtalande, lyssnande, skrivande och läsande |
| individuellt arbete | individuellt eller i par | |
| sluten klassrumskultur | öppen för elevinitiativ | bygger på elevinitiativ |
| uppgifter med rätt och fel lösning | | skrivprocessarbete |
| isolerad färdighetsträning | | |
| inga försök att knyta an till elevens egna erfarenheter | försök att knyta an till elevens erfarenheter | utgår från elevers erfarenheter |
| pedagog är mottagare | elev och pedagog är mottagare | utomstående mottagare |
| pedagogen är aktiv | en elev i taget aktiv | eleven är aktiv |
| informationsförmedlare ensam bedömare | handledare, ensam utvärderare och bedömare | handledare |
| språk angelägenhet för svensk- ämnet | textuppbyggnad ange- lägenhet för svenskämnet | språket som medel för lärande och utveckling |
| Pedagogens vana | Pedagogens erfarenhet | Pedagogens systematik |
| ibland öppet förhållningssätt | öppet förhållningssätt | vetenskapligt förhåll- ningssätt |
| ytterst lite pedagogisk reflektion | förhållningssätt baserat på erfarenhet och ”sunt förnuft” | kritiskt förhållningssätt |
| Läsande och skrivande | | |
| reproducerande | reproducerande och producerande | producerande och reflekterande |
| läsning och skrivning ses som grammatik och stavning korrigerig av form | läsning och skrivning sällan reflekterande | reflekterande |
| eleven skriver av från tavlan | eleven skriver av från tavlan | individuellt eller tillsammans |
| eleven fyller i färdiga svar i övnings- böcker | eleven fyller i färdiga svar i övningsböcker | ilogg- eller tankeböcker |

forts. Läsande och skrivande

eleven skriver av från böcker

eleven skriver av från böcker

planering och utvärdering

enstaka egen produktion inom snäva givna ramar

egen produktion begränsad

mycket och målmedveten egen produktion

ämnen bestäms av pedagogen

sällan hela texter

olika texttyper (fakta, fantasi, laborationsrapport)

Ämnesrelation

ämnessegregation

ämnessegregation

ämnesintegration

varje enskilt ämne står i centrum

teman inom resp. ämnen

teman

omedvetenhet om varierande läs- och skrivgenrer

varierande läs- och skrivgenrer

varierade läs- och skrivgenrer

sällan skönlitteratur

ibland skönlitteratur

skönlitteratur

bara läromedelstexter

textrikedom
bibliotek, egenproducerade texter

grunda, oengagerande och informationstäta läromedelstexter

grunda, oengagerande och informationstäta läromedelstexter

Bilaga 2: Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elever i behov av särskilt stöd i läsning och skrivande

Hej (*rektors namn*)!

X-stad i augusti 2008

Mitt namn är Camilla Häggström Quist och jag studerar sista terminen till specialpedagog vid Göteborgs universitet. I höst skriver jag C-uppsats (15 hp) och vill gärna höra mig för hos dig i egenskap av rektor för (*skolans namn*) om ett eventuellt deltagande i studien.

I studien tittar jag närmare på hur två gymnasiefriskolor beskriver arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter. För att elever i behov av stöd ska få en bra skoltid är det viktigt att öka kunskapen om vilka erfarenheter som finns av hur arbete med dessa elever organiseras.

Som lärare och blivande specialpedagog intresserar jag mig särskilt för läs- och skrivproblematik. För närvarande är jag studie/föräldraledig från en gymnasiefriskola. Min bakgrund i denna skolform gör att det känns intressant och viktigt att ta del av andra friskolors erfarenheter av bra arbetsmetoder kring elever i läs- och skrivsvårigheter.

För studien önskar jag hjälp med att i samtal beskriva hur skolans arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter ser ut. Min fråga är således om jag kan få möjlighet att i enskilda samtal med dig som rektor, skolans specialpedagog och en grupp lärare (3-5 personer för en gruppintervju) ställa frågor om organisation och arbetssätt kring elever i läs- och skrivsvårigheter.

Eftersom ett samtal beräknas ta mellan 1 och 1½ timma känns det angeläget att du och skolan får ut något av det arbete som utmynnar i en uppsats om ca 30 sidor. Jag hoppas därför att det kan upplevas som värdefullt för de medverkande att berätta om verksamheten för mig som utomstående person och därefter ta del av resultatet (januari 2009).

De medverkandes namn kommer inte att framgå i uppsatsen, inte heller skolans namn. Skolan kan när som helst besluta att avbryta medverkan.

I nästa vecka (v.35) hoppas jag nå dig per telefon. Det skulle vara mycket värdefullt om du tackar ja till att delta i studien.

Du är välkommen att höra av dig om du har frågor!

Med vänliga hälsningar

Camilla Häggström Quist

Camilla Häggström Quist
XXXXXXXXgatan XX
XXX XX XXXXXXXXXXXXX

XXX-XXXXXXX
xxxxxxxx@xxxxx.com

Bilaga 3: Intervjuguide

Inledande frågor

- *Vad tycker du är viktigt att jag känner till och förstår om skolan i allmänhet nu när jag intervjuar dig om skolans arbete kring elever i läs- och skrivsvårigheter? Vad är din vision om skolan?*
- *Kan du berätta lite om det arbete kring elever i läs- och skrivsvårigheter som skolan gör som du tycker är särskilt viktigt att lyfta fram?*
- *Har skolan någon övergripande policy, att ”så här arbetar vi”, när det gäller elever i läs- och skrivsvårigheter?*

Frågor om läsning och skrivande i allmänhet

- *Vad tycker du är viktigast för ungdomarna på ert gymnasium när de lämnar skolan när det gäller läsning och skrivande?*
- *Vilka personer på skolan ska stötta eleverna i att få det du tycker är viktigast inom läsning och skrivande?*

Frågor om organisation och planering

- *Vilka tycker du är hörnstenarna för den goda lärandemiljön?*
- *Vilken är din roll som rektor/specialpedagog i att skapa den här miljön?*
- *För elever i läs- och skrivsvårigheter, vilka hinder i elevens studier här på skolan är enligt din erfarenhet viktigast att undanröja?*
- *Vilka yttre svårigheter (det som ligger bortom skolans kontroll) finns det för att förverkliga det ni vill åstadkomma för elever i läs- och skrivsvårigheter?*
- *Vilka inre svårigheter (det som skolan på olika sätt kan styra) upplever du?*
- *Hur får du bekräftelse på att elever i läs- och skrivsvårigheter har framgång i sina studier? Följs till exempel stödinsatserna upp? I så fall, hur?*
- *Om det inte fanns några som helst hinder för verksamheten, hur skulle det optimala stödet för elever i läs- och skrivsvårigheter på skolan se ut?*
- *Kan du berätta lite om de ekonomiska förutsättningarna för arbetet kring elever i läs- och skrivsvårigheter?*
- *Vad är specialpedagogens viktigaste ansvar i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter?*
- *Skiljer sig specialpedagogernas roller som specialpedagoger åt? Om ja, hur?*
- *Hur skulle du vilja att den specialpedagogiska kompetensen utvecklas på skolan?*

- *Upplever du på skolan några svårigheter när det gäller inkludering och delaktighet för elever i läs- och skrivsvårigheter? Om ja, vilka är dessa?*

Frågor om organisation, samverkan och kommunikation

- *Vilket förhållningssätt till elever i läs- och skrivsvårigheter tycker du är viktigt att de som arbetar med eleverna har med sig i arbetet med dem?*
- *Kan du berätta lite om hur lärarna är organiserade kring elever i läs- och skrivsvårigheter?*

Frågor om arbetssätt kopplade till klassrumsarbetet

- *Ska samtliga lärare på skolan ha kompetens att undervisa elever i alla typer av läs- och skrivsvårigheter?*
- *Finns det bland lärarna gemensamma arbetssätt inbyggda i undervisningen som förebygger att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter? Om ja, vilka?*
- *Om du skulle klassificera lärmiljön, så som du känner till den, vilken kolumn skulle du säga att du instämmer mest i? (Se Bilaga 1 för en uppställning över lärmiljöer enligt Nationella kvalitetsgranskningen 1998, Skolverket, 2000.)*

Avslutande frågor

- *Mot bakgrund av det här samtalet och dina erfarenheter, ser du att det finns några sammanhang där elever i läs- och skrivsvårigheter riskerar att inte vara delaktiga i skolans verksamhet (när du tänker på hur det vi har diskuterat fungerar: organisation, samverkan, undervisning, lärande, socialt samspel)?*
- *Är det något slutligen som du vill lägga till, som du uppfattar som särskilt viktigt?*