



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Icke tillträde

En gymnasieskola för alla?

Barbro Nicander

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2010
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT10-IPS-01 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet/SPP 600
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2010
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT10-IPS-01 SPP600
Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, betyg, behörig, ungdom, grundskolan gymnasieskolan, lärarrelationer, lärarbyten, trygghet

- Syfte** Syftet med denna undersökning är att beskriva gruppen elever som inte är godkända i de behörighetsgivande ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och/eller matematik och som därmed inte är behöriga till gymnasieskolans nationella- eller specialutformade program. Beskrivningen görs utifrån betyg, läsning samt ungdomars egna berättelser. Beskrivningen görs på individ och grupp nivå.
- Teori** För tolkning av empirin används Glaser och Strauss utvecklade Grounded Theory. Teorin ger en möjlighet att tolka kvantitativ och kvalitativ data likvärdigt för att skapa en helhet i beskrivningen och tolkningen av data.
- Metod** Metodvalen har skett med hänsyn till uppsatsens syfte - att beskriva gruppen elever utifrån betyg, läs- och skrivkartläggning samt intervju. Betygen beskrivs med hjälp av SPSS och Excel och baseras på elevernas betyg från årskurs nio. Läs- och skrivtesterna är vanligt förekommande normerade test som testar ordavkodning, lässtrategier, läsförståelse, ordförståelse och stavning. Fyra elever intervjuas för att förmedla sin syn på åren i grundskolan. Intervjun sker med hjälp av en frågeguide som tar upp ett antal tema - skolhistoria, läs- och skrivfärdigheter/skolarbete, tillit/förtroende och godkända betyg.
- Resultat** Resultatet som helhet visar att den undersökta gruppen är elever med stor problematik. Elevernas läsning är inte åldersadekvat och har med all sannolikhet bidragit till att de har mycket låga meritvärden. Läs- och skrivtesten visar att den tekniska avkodningen av ord inte bär elevernas väg mot en fullgod läsning. Eleverna i intervjun ger uttryck för en otrygghet under skolåren och en önskan om pedagoger och vuxna som ser till helheten hos dem som personer och som lärande individer.

1 Bakgrund.....	1
2 Syfte	2
3 Litteraturgenomgång	2
3.1 Läsning.....	2
3.2 Betyg.....	6
3.3 Elevens berättelser	7
4 Teoretiskt perspektiv	8
5 Metod.....	9
5.1 Urval.....	9
5.2 Tillvägagångssätt	10
5.2.1 Testning.....	11
5.2.2 Val av test	11
5.2.3 Betygsstatistik.....	12
5.2.4 Intervju	13
5.3 Analys och bearbetning.....	14
5.4 Etiska aspekter	15
5.5 Tillförlitlighet	15
6 Resultat.....	16
6.1 Läs- och skrivkartläggning	16
6.1.1 Läsförståelse	16
6.1.2 Ordavkodning	18
6.1.3 Läsnivå.....	18
6.2 Betyg.....	19
6.3 Intervju	21
6.3.1 Huvudkategorier	22
6.3.2 Betyg och resultat på läs- och skrivtest.....	28
6.4 Mönster	29
7 Diskussion	30
8 Vidare forskning.....	33
Referenslista.....	35
Bilaga A: Samtyckesbrev	
Bilaga B: Frågeguide	

1 Bakgrund

De flesta ungdomar i Sverige går många år i skolan, kanske nio år som skall ge grunden för fortsatt lärande och kunskapsutveckling. Nio år av glädje? För några elever blir det nio år av betydligt skiftande slag, kanske med en stor avsaknad av just glädje och trygghet.

Genom mitt arbete på individuella programmet, IV, har jag mött ungdomar som avslutat grundskolan utan ett fullständigt betyg och som haft svårigheter att skriva och läsa, svårigheter av varierande grad och av olika orsaker. Eleverna har inte blivit godkända i svenska/svenska som andraspråk, engelska och/eller matematik och har därför inte fått behörighet till ett nationellt gymnasieprogram. Otaliga är deras berättelser – dessvärre inte så varierande. Enligt min erfarenhet, från arbete med elever från individuella programmet, har en inte obetydlig del av eleverna någon form av läs- och skrivsvårigheter och det är inte ovanligt att de med en medveten insats förbättrar sina färdigheter under sin tid på IV. Läs- och skrivsvårigheter i detta sammanhang är den manifesta nivån, den tydliga och uppenbara nivån, och beskriver inte dess orsaker, inte heller vilken typ av läs- och skrivsvårigheter eleven har.

Skolverkets kunskapsöversikt om vad som påverkar elevernas resultat (Skolverket, 2009) visar att skillnaderna i betygen mellan olika elevgrupper ökar, särskilt utifrån föräldrarnas utbildningsbakgrund. Skolan blir då viktigare och viktigare för att ge alla en rättvis möjlighet till en god skola, oavsett socioekonomisk bakgrund. Samtidigt som skolans elevresultat tyder på kunskapsmässiga svårigheter skriver Skolverket (2007) vidare att andelen elever som trivs i skolan ökar.

Undersökningen visar på många positiva resultat beträffande elevernas uppfattning av skolan. Fler än åtta av tio elever, såväl bland de yngre som äldre, trivs bra med skolarbetet och resultaten visar också att jämfört med 2003 har andelen elever som trivs bra ökat. Allt fler äldre elever upplever också att det känns meningsfullt att gå till skolan och bryr sig mycket om skolarbetet (Skolverket, 2007, s. 33).

För mig väcker detta en önskan om att skolan skall göra en skillnad, att skolan utgör en potential och kan bidra till att klyftorna minskar. Elevgruppen på IV är säkerligen inte representativ i undersökningar om elevens allmänna trivsel eller allmänna kunskapsutveckling och behöver därför belysas särskilt. I elevbeskrivningar kan man läsa om elever på grundskolan och elever på gymnasieskolans nationella program, inte lika ofta om elever på det individuella programmet.

Elever som idag finns på det individuella programmet, och som jag benämnt som de kanske lämpade, verkar inte höra hemma någonstans i det svenska skolsystemet. De är heller inte en elevgrupp som efterfrågas av skolan och samhället och det framstår som att ingen del av skolsystemet har en självklar och given plats för de här eleverna (Johansson, 2009).

Läsåret 2006/07 läser 7 procent av gymnasieskolans elever på individuella programmet, 28 731 elever. 76 procent av denna grupp går sitt första år på IV (Skolverket, 2007a). Ett program som enligt den nya förordningen, Gy 2011, från och med hösten 2011 inte finns utan ersätts av fem introduktionsalternativ.

”I ljuset av det nationella målet, att alla unga människor förväntas fullfölja en treårig gymnasieskola, blir betydelsen av en väl genomförd grundskola

än mer framträdande. Att inte fullfölja eller aldrig påbörja gymnasiestudier kan ha sin bakgrund i erfarenheter från grundskoletiden (Lundgren & Magnusson, 2009).

Ständigt närvarande för mig är frågan och förundran över hur och varför så många elever går ur grundskolan med icke godkända betyg och varför så många elever visar svårighet med sin läsning och skrivning. Pedagoger som möter elever skall ha en god beredskap och lyhördhet för att kunna upptäcka när utvecklingen ändrar kurs eller när elever inte längre följer en förväntad progression.

Specialpedagogens roll i elevernas läs- och skrivinlärning och i dess utveckling är inte självklar, men för elever med läs- och skrivsvårigheter är specialpedagogikens inblandning högst oundgänglig. Å ena sidan för att påverka skolutvecklingen positivt, å andra sidan för att främja en kunskapsutveckling som gynnar enskilda elevers förmåga att läsa och skriva. Specialpedagogens/pedagogens kunskap att upptäcka begynnande eller manifesterade läs- och skrivsvårigheter är av stor betydelse för den enskilda elevens vidare kunskapsutveckling. Specialpedagoger och speciallärare behövs även för att stödja elever med mer specifika läs- och skrivsvårigheter, kanske genom många år i skolan, kanske under särskilt kritiska omständigheter.

Genom mitt uppsatsarbete har jag nu möjlighet att lyssna på ungdomars berättelser om sina skolerfarenheter i ett retrospektivt hänseende, att få höra hur de uppfattas skolans stöd och att försöka förstå hur det har format deras självkänsla och tro på sig själva som lärande individer.

2 Syfte

Skolverkets statistik från 2008/09 visar att 11,2 procent av grundskolans elever avslutat grundskolan utan fullständiga betyg, vilket innebär att de inte är behöriga till gymnasieskolans nationella- och specialutformade program. Siffran berättar inte om skälen till detta inte heller om elevernas upplevelse av att vara obehörig till en gymnasieskola som är ett steg mot vuxenlivet.

Uppsatsens syfte är att studera och åskådliggöra gruppen elever som gått ur grundskolan utan fullständiga betyg med hänseende på betyg och läs- och skrivsvårigheter.

Uppsatsens frågeställningar är:

- Hur ser gruppens betyg samt resultat från läs- och skrivkartläggning ut?
- Hur beskriver enskilda elever sin grundskoletid utifrån betyg och läs- och skrivfärdigheter.

3 Litteraturgenomgång

3.1 Läsning

Läsningen har inte följt människan sedan begynnelsen utan är en färdighet som utvecklats genom att det hos människan har funnits en kognitiv möjlighet att utveckla den. Wesley, Hoover & Gough (1990) refererar till Fries som skriver om de höga mentala färdigheter som krävs för läsningen, men tillägger att det är mentala processer som utvecklats före en person

lär sig läsa. Detta var ett nytt sätt att se på läsning – färdigheterna som kännetecknar en god läsning är inte begränsade till enbart läsning.

Vad som särskiljer läsning är att dessa färdigheter utövas för att koda grafiska signaler snarare än auditiva. För att ett barn skall lära sig att tala räcker det att de vistas tillsammans med andra som talar. Men för att lära sig att läsa krävs det i de flesta fall undervisning eller någons svar på barnets frågor (Høien & Lundberg, 1999). Läsinlärning förutsätter att barnet kan skilja på innehåll och form samt laborerar med språkets formsida. Lundberg (1984) ger ett exempel taget från Vygotsky där ett barn tillfrågas om man kan byta ut ordet ko mot ordet bläck, barnet svarade att detta inte gick eftersom bläck används för att skriva med och kon ger mjölk. Byter man ut orden skulle det innebära ett byte av egenskaperna – det går ju inte att skriva med mjölk.

Precis som barnet behöver vissa färdigheter för att göra sina första försök att krypa behöver läsningen sin språngbräda. I detta fall en förståelse för att språket även har en formsida – att orden inte enbart representeras av dess innehåll. Ormen är inte bara smal och lång och känns sval utan representeras även av ett kort ord. Utan den förförståelsen blir syftet med läsningen oförståeligt. Lundberg (1984) ger exemplet då ett barn tillfrågas vilket ord som är längst – krokodil eller tåg, så svarar barnet; tåg. Barnet har ännu ingen förmåga att gå från innehåll till form.

Modellen ”The Simple View of Reading” (Wesley, Hoover & Gough, 1990) utformades 1989 av Gough & Turner och beskrev läsning utifrån en ekvation $L = A \times F$, där L står för läsning, A för avkodning och F för förståelse. Läsningen är här inte en enkel summavariabel utan en produkt av avkodning och förståelse.

”The simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986). Den kan uttryckas i ekvationen $L = A \times F$ (Läsning = Avkodning x Förståelse). Lägga märke till att läsning inte är en enkel summavariabel utan produkten av avkodning och förståelse. Det innebär att om en av faktorerna är noll, så är även produkten noll och ingen läsning kommer till stånd. Alltså är både avkodning och förståelse nödvändiga för läsning men ingen av dem är i sig tillräcklig (Wolff, 2009, s. 142).

Enkelheten i modellen förnekar inte komplexiteten i läsningen. Lingvistisk förståelse är en komplicerad process oavsett om den uppnås genom läsning eller hörförståelse. Avkodning är även den en oerhört komplex process. Enkelheten i modellen ligger i att läsningens komplexa process kan delas upp på två delar. Delarna är likvärdiga och avsaknad av någon av delarna leder till en avsaknad av läsning Wesley et al (1990). Delarna befruktar varandra, en god avkodning ökar förståelsen och vice versa och båda processerna ökar kvalitén i läsningen. Wolff (2009) skriver om att läsning är en generell färdighet, vilket innebär att förmågan att läsa opererar på olika typer av text. Därför blir det också särskilt viktigt att eleverna har en gedigen grund att stå på när det gäller den grundläggande läsningen.

Elisabeth Frank (2009) refererar i sin avhandling till Espetin och Bronfenbrenner angående föräldrars och lärares betydelse för lärandet. Ett gott samarbete dels mellan barnets föräldrar, dels ett förtroendefullt förhållande mellan lärare och föräldrar gynnar elevens kunskapsutveckling. Föräldrasamverkan ökar på ett positivt sätt elevens läsprestation, det gäller både föräldrars samverkan på klassnivå som ett individuellt samarbete kring den enskilda eleven. Läsprocessen har skapat intresse och forskningen har byggt olika modeller för att öka förståelsen. Reichenberg (2000) beskriver i sin avhandling ”Röster och kausalitet i

lärobokstexter” de mest framträdande modellerna som börjar med bottom-up-modellen, där läsningen går från delarna till helheten, stor vikt läggs här på avkodningsprocessen. Modellen har sina begränsningar eftersom den inte kan förklara de förväntningar som läsaren har på texten ”*via ortografiska, semantiska och syntaktiska ledtrådar*” (s. 13). Det kan däremot top-down-metoden som går från textens helhet till delarna. Läsaren styrs då av sina förväntningar och förförståelse av den lästa texten. Kritiken gentemot denna modell baserar sig på forskning som visat att läsaren, mer än man tidigare trott, bearbetar den grafiska informationen mycket mer noggrant. Ur dessa modeller växer sedan en tredje fram, den interaktiva. Här samspelar flera synsätt, som ”[...] *visuella särdrag, syntaktisk struktur, syntaktisk kunskap, lexikal kunskap och semantisk kunskap*” (s. 14).

Bakomliggande faktorerna som tar sig uttryck i den manifesta nivån kan vara olika, en del orsaker kan vara mer tydliga – som att eleven är nyanländ till Sverige, att det finns en uttrycklig funktionsnedsättning. Andra orsaker kan vara svårare att tydliggöra, svårigheterna kan enligt Høien & Lundberg (1999) vara:

- Dyslexi – en nedsättning i det fonologiska systemet
- Språkproblem
- Skolgenererande svårigheter som många lärarbyten
- Begåvningsnedsättning – som i första hand leder till en förståelsemässig problematik
- Koncentrationssvårigheter
- Minnesproblematik

Just svårigheter med läsförståelsen är ofta ett sekundärt problem. Enligt Lundberg (1984) kan man se sex huvudskäl till att förståelsen kan brista:

- läsaren avkodar fel
- läsningen är inte automatiserad och kräver därmed för mycket uppmärksamhet
- bristande ordförråd
- svårigheter med syntaxen – det skrivna språket är ett annat än det talade
- förkunskap saknas
- läsningen är passiv – t.ex. att inte övervaka förståelsen

Läs- och skrivförmåga är ett verktyg för fortsatta studier, yrkesutövande och möjlighet att delta i samhället (Taube, 2009). Detta blir särskilt tydligt i ett samhälle där den textmässiga informationen ökar. Christer Jacobsson (2009) uttrycker vikten av att tidigt upptäcka om eleven har svårigheter, detta kan i första steget göras genom att screeningtest används, en testning som sker i grupp för att hitta en mindre grupp som man är särskilt intresserad av. De elever som då upptäcks bör ytterligare individuellt utredas för att precisera problemet. Till screeningtest används standardiserade och normerade test som kartlägger ordavkodning, läsförståelse, stavning och eventuellt fonologisk förmåga Høien & Lundberg (1999) påpekar även vikten av att testa ortografisk och fonologisk lässtrategi.

Ordavkodning

”Avkodningen rör den tekniska sidan av läsningen, dvs att man rent mekaniskt kan läsa text.” (Reichenberg, 2000 s. 18). En bakomliggande faktor till läs- och skrivsvårigheter kan vara att eleven inte bemästrar den tekniska avkodningen. Det är viktigt att testa avkodning i och utan kontext. Elever med svårigheter att avkoda ord tar ofta stöd i textens innehåll, vilket inte behöver påverka den personliga läsoplevelsen, men minskar exaktheten i läsningen. Goda läsare är mindre beroende av kontexten för en fullgod läsning – ju tidigare i läsinlärnings skede desto större är behovet av stöd i kontexten, avkodningen av skriften blir då den stora utmaningen (Elbro, 2004).

I Pisas första mätperiod 2000, då läsförståelse var huvudämnet, hade Sverige med en testning av ordavkodning som ett tilläggs test, testet var ett ordkedjetest vilket innebar att ungdomarna skall markera ett tänkt mellanrum i en kedja av ord, gränsen mellan orden markeras med ett lodrätt streck. 22 procent av resultatet kunde förklara variationen i resultatet av läsförståelse (Taube, 2006).

Fonologisk lässtrategi

Lundberg (1984) uttrycker att läsning bör innehålla väl fungerande fonologiska och ortografiska lässtrategier. Fonologisk läsförmåga innebär att ljuda sig igenom ett okänt eller känt ord och bygger på en koppling mellan fonem (bokstavens ljud) och grafem (bokstavens tecken), en koppling som efter hand blir automatiserad. Förmågan att läsa fonologiskt är en nödvändig del av läsförmågan och bidrar till möjligheten att läsa nya och okända ord.

Ortografisk lässtrategi

Lundberg (1984) skriver vidare att den ortografisk läsförmåga innebär att man genom träning når en automatiserad läsning och på så sätt snabbt och säkert kan koda av hela ord eller delar av ord. Ord som skall avkodas representeras i ett inre lexikon där varje ord har en fonologisk (ljudmässig), en syntaktisk (grammatisk) och en semantisk (innehållsmässig) identitet. Genom läsinläringen tillkommer en fjärde identitet – ortografisk (stavningsmässig). Varje språk har sitt lexikala register vilket gör att vi t.ex. kan känna igen ord som ser ut som finska ord, även om vi inte kan avgöra om det är nonsensord eller inte – rakkaalisa.

Lundberg (1984) förklarar att automatisering innebär att inga mentala processer behövs för att avläsa orden, istället kan de mentala processer som behövs fokusera på t.ex. förståelse. Automatiseringen innebär också att arbetsminnet inte överbelastas, läser man ett långt ord (jämförelseombudsman) är det viktigt att man kommer ihåg början av ordet för att nå en förståelse – vid för långsam läsning kan arbetsminnet inte hålla kvar början av ordet eller meningen så att förståelsen kan bildas. Høien & Lundberg (1999) beskriver att ortografisk läsning uppnås genom regelbunden fonologisk läsning då det svenska lexikala registret lagras i minnet. En väl fungerande ortografisk läsning anses nära kopplad till den fonologiska läsningen

Läshastighet

Läshastigheten är nära kopplad till elevens förståelse av texten, för långsam avkodning ger i de flesta fall en sämre förståelse (Lundberg, 1984). Låg läshastighet kan vara ett av skälen till att elever med läs- och skrivsvårigheter inte klarar av studierna i de högre årskurserna, då textmassan där blir för omfattande. Endast testning av läshastighet ger ingen information om elevens egentliga läsförmåga utan måste alltid relateras till individens läsförståelse, text kan t.ex. läsas snabbt utan att förståelse uppnås.

Läsförståelse

Bristande läsförståelse i samband med läs- och skrivsvårigheter är ofta, som nämnts tidigare, ett sekundärt problem. Det är särskilt viktigt att försöka hitta orsaken till en sämre läsförståelse, eftersom eleven själv och skolan lätt kan koppla samman låg läsförståelse med bristande begåvning.

Förutom problem med avkodning är ordförrådets omfång en viktig indikator på nivån av läsförståelsen, enligt Elbro (2004) den enskilt viktigaste faktorn som påverkar språkförståelsen. Läsförståelse kan inte automatiseras, den kräver både uppmärksamhet och kognitiva resurser (Høien & Lundberg, 1999).

Ordkunskap

Høien & Lundberg (1999) skriver att det är svårt att förstå en text om mer än 20 procent av orden i texten är okända och att vi utökar vårt ordförråd genom att i första hand tillgodogöra oss texter, antingen genom att läsa eller genom att lyssna på litteratur. Bristande ordförråd är en av orsakerna till problem med läsförståelse och därför viktig att kartlägga.

Läsningen är en faktor som har stor betydelse för utvecklingen av enskilda ord, detta redan i den tidiga läsinläringen (Elbro, 2004).

Stavning

Stavning är ofta en kvarvarande svårighet även om läsningen har blivit bättre. I ett screeningtest blir antal stavfel en indikation på om det finns ett underliggande problem. Det är alltid viktigt att tolka stavfelen individuellt (Lundberg, 1984). En elev kan ha alla fel på ett stavningstest men stava helt rätt fonologiskt (äksplådera) eller inte ha svenska som modersmål och därmed stava ord utifrån hur de uppfattas – två olika typer av stavfel som kräver olika metodiska angreppssätt.

3.2 Betyg

I en kunskapsöversikt framtagen av Skolverket (2001) på uppdrag av regeringen framgår att elevernas studieresultat skiftar beroende på var i landet de bor. Eleverna från hem med högutbildade föräldrar presterar bättre än barn till lågutbildade föräldrar. Den viktigaste faktorn som klarlägger skolresultatet hos elever med utländsk bakgrund är föräldrarnas socialgruppsstillhörighet och utbildning, på samma sätt som för svenskfödda elever. Elever med utländsk bakgrund har sämre skolresultat ju kortare tid de vistats i Sverige, här refereras till Skolverkets tidigare rapporter samt till Elmeroth.

Skolverkets rapport skriver vidare om orsakerna till att eleverna lämnar skolan utan fullständiga betyg. I ett urval från de skolor i landet där fler elever än genomsnitt gick ur grundskolan utan ett fullständigt betyg intervjuades en andel elever. Ett slumpvis urval gjordes av två pojkar och två flickor utan fullständiga betyg samt en flicka och en pojke med fullständiga betyg. Urvalet resulterade i 54 elever varav cirka hälften inte var behöriga till gymnasieskolan. Syftet med intervjuerna var att utröna orsakerna till att eleverna lämnade grundskolan utan ett fullständigt betyg. Resultatet visar att huvudorsaken låg främst i det som betecknas som processrelaterade faktorer. Dessa faktorer hittas inom skolan och skolpersonalens ansvarsområde. Tolkningen är vidare att det som vid första anblicken såg ut att vara individrelaterat ändå kan förklaras utifrån processrelaterade faktorer på skolnivå, dock utgör det en mycket komplex bild. Sammanfattningsvis uttrycker eleverna bristen av enskilda goda relationer med lärarna som en huvudorsak till avsaknad av ett fullständigt betyg.

Ytterligare en rapport från Skolverket (2009) exemplifierar skolrelaterade faktorer som påverkar skolprestationen som faktorer som är relaterade till relationen mellan elev, föräldrar och lärare. Vidare skolans förmåga att anpassa arbetssättet till elevernas förutsättningar, resultatförväntningar och pedagogernas kompetensutveckling.

I de beskrivna studierna är betygen målrelaterade och utgår från ämnesbeskrivna mål som relateras till elevernas studieresultat, detta till skillnad från det tidigare relativa betygssystemet som utgår från en jämförelse av kunskapen mellan eleverna.

I Socialstyrelsens rapport (2010) skriver Winnerljung et al att låga betyg är en så kallad ”proxy” riskfaktor, det vill säga en faktor som speglar samspelet med andra bakomliggande faktorer. Dessa faktorer är i studien relaterade till individen, familjen eller skolan. Sambandet beteendeproblem och svaga skolprestationer är belagt men riktningen i detta samband är inte given. Ofta uppstår problemen samtidigt, utan att ge en entydig bild av orsak och verkan, i andra fall uppstår problemen i skolan för att sedan avspeglar sig i beteendemässiga svårigheter eller vice versa. Svårigheter att förstå normer i klassrummet och skolan är ytterligare en negativ faktor för utveckling av goda skolprestationer, även svårigheter att tillgodogöra sig och förstå pedagogiska instruktioner. Likaså somatisk- och psykisk ohälsa bidrar negativt till elevens skolprestation. Då det i familjebilden förekommer en social problematik med svåra barndomsförhållanden ökar risken för ett sämre skolresultat. Däremot ger goda skolprestationer ett starkt skydd då det ökar möjligheten för en positiv skolutveckling på lång sikt enligt Werner refererad i Socialstyrelsens rapport (s. 230). Frånvaro av låga betyg blir då en skyddande faktor för framtida ogynnsamma förhållanden. Barn som växt upp i samhällets vård eller i familjer som haft återkommande ekonomiskt bistånd lämnar skolan med låga betyg. Även om man jämför barn med samma kognitiva förmåga eller samma betyg, presterar barn som växt upp under dessa förhållanden sämre i skolan. Det sociala arvet fortsätter att verka i skolan, föräldrars utbildningsnivå snarare än inkomst är relaterat till elevens studieresultat. Flickor i alla grupper har lägre grad av ofullständiga betyg.

Forskning om ekonomisk utsatthet och barns livschanser tas också upp i Socialstyrelsens, och då refereras Yngve som tar upp de tidigare nämnda processrelaterade faktorerna, som är definierade som undervisningsmetoder, situationen i klassrummet eller hur enskilda lärare agerar – alla faktorer relaterade till elevens skolprestation.

Enligt Socialstyrelsens rapport är den generella analysen:

”Om samhället vill förbättra framtidsutsikterna för utsatta barn är det sannolikt nödvändigt att ge dem ett kraftfullt stöd under skolgången.” (s. 259).

3.3 Elevens berättelser

I mitt letande efter ungdomars berättelser om sin tid på grundskolan har det varit svårt att hitta texter om elevens tankar kring skolan och skolans sätt att stödja dem i deras utveckling av sina läs- och skrivfärdigheter. Att gå ur skolan utan ett fullvärdigt betyg tror jag leder till andra tankar jämfört med elever som kommit in på gymnasieskolan – elever som nått en behörighet. Elbro (2004) uttrycker det väl när han skriver att ”Skolgången är en hård erfarenhet för de elever som har svårt att läsa. Det finns mycket få andrum under en skoldag då det inte ställs några krav på läsfärdighet” (s. 137). Barn och ungdomar mister sin lust till skolan, deras livsmod och tillit får svårt att utvecklas då det ständigt möter svårigheter, detta gäller både

skola och yrkesliv. Elbro skriver vidare, och refererar till Haven, om det väl dokumenterade sambandet mellan läs- och skrivsvårigheter och låg social status. Det framkommer att effekterna av läsfärdighet överträffar i styrka den välkända effekten av det sociala arvet. Även föräldrars socioekonomiska status har ett svagare samband med barnens läsutveckling än föräldrarnas eventuella lässvårigheter och dagliga läsning. Dåliga läsfärdigheter blir en del av människans öde, något som styr livsvalen. Bättre läsundervisning beror i hög grad på lärarnas kunskap i ämnet – inte alls i lika hög grad som deras inställning till läsning (ibid).

I Sverige finns en omfattande forskning kring dyslexi, hur man kan förbättra skolsituationen och den enskildes färdigheter, däremot finns det färre studier kring dyslexi och dess psykosociala konsekvenser (Ingesson, 2007). Författaren har i sin avhandling intervjuat 75 ungdomar och unga vuxna med diagnosen dyslexi, i gruppen ingår inga med diagnosen ADD eller ADHD. I studien framgår att den allmänna trivselen under de första sex åren i skolan var fylld av stress och misslyckanden för majoriteten av gruppen, även självkänslan under denna period var låg men att det skedde en förbättring högre upp i klasserna då problemen mer begränsades till de konkreta svårigheterna. Synen på studieförmåga och framtida möjligheter hade ett negativt samband med graden av läs- och skrivsvårigheter. Ingessons studie visar alltså på ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och svag själv-skattning och sociala, emotionella och beteendeproblem.

4 Teoretiskt perspektiv

Eftersom jag i uppsatsens har med både kvalitativ data och kvantitativ har det inte varit självklart att hitta en teori som förhåller sig öppet till detta. Slutligen beslöt jag att ta teoretisk ansats i Glaser och Strauss utvecklade Grounded Theory som ligger till grund för en teoretisk tolkning av vad som ses och hörs (Kvale, 1997). Teorin ger en möjlighet att tolka kvantitativ och kvalitativ data likvärdigt för att skapa en helhet. ”Med tanke på det uppenbart komplementära i de kvalitativa och kvantitativa metoderna borde deras relation snarast kännetecknas av ömsesidigt beroende.” (Starrin, Larsson, Dahlgren & Styborn, 1999, s. 13.)

Starrin et al talar om att de kvalitativa och de kvantitativa metoderna som ömsesidigt beroende och hänvisar till Lispets et al som hävdade tesen att problemet bör styra valet av metod, en integrerad forskningsansats och poängen med teorigenererade arbetet är att organisera en mängd idéer genererande data enligt Starrin et al. Eftersom mina data innehåller beskrivning av betyg, tolkning av testresultat och analys av intervjuer blir det dessa data som skapar teorin. Grounded Theory ger ett öppet förhållningssätt i datainsamlingens process – en teorigenererande metod kan inrymmas i forskningsarbetet.

Alvesson & Sköldberg (2005) utreder begreppet data i den grundade teorin (Grounded Theory) och utgår från empirisk data och påpekar att teorins skapare utelämnat en exakt beskrivning av begreppet data. Inte så sällan är data det som Glaser och Strauss bestämmer är data.

Starrin et al (1999) anser at den teorigenererande ansatsen handlar om att vandra fram och tillbaka mellan datanivå och teorinivå och formulerar, enligt Glaser, fyra krav på förhållandet mellan teori och data:

- Teorin måste passa data, vilket medför att teorins kategorier skall genereras ur data.
- Teorin måste fungera genom att studien genomförs systematiskt.
- Teorin måste ha praktisk relevans genom att söka huvudproblem och huvudprocesser
- Teorin måste kunna modifieras av ny data som en ständigt förändrande process.

Sammanfattningsvis är teorins syfte att upptäcka grundläggande sociala och strukturella processer (ibid).

Data i denna studie kan även ses utifrån Illeris (2001) som beskriver lärandets dimensioner i samspelet mellan kognition, psykodynamik och det samhälleliga. Läsningen ingår i studien, genom testning och genom samtalen med eleverna. I läsinlärning ingår en kognitiv del - en färdighetsmässig del. Här finns också en psykodynamisk del som kan påverka lärandet både i en positiv och i en negativ riktning. Lärandets tredje dimension, den samhälleliga, beskriver Illeris som både social och samhällelig.

5 Metod

Metodvalen har skett med hänsyn till uppsatsens syfte - att beskriva gruppen elever utifrån betyg, läs- och skrivfärdigheter samt intervju. Respektive metod är därför här beskriven under respektive aspekt av syftet; läs- och skrivkartläggning, betygsstatistik samt intervju. Mitt val att ta med både kvalitativ och kvantitativ data är ett val som baseras på ett antagande som innebär att det är delar som i en tolkning gynnar eleverna och skapar helhet. Åsberg (2001) beskriver det:

”Det finns inget sådant som kvantitativ och kvalitativ metod. Vad som finns är en ofantlig retorik om detta 'viktiga val och ställningstagande men ingen metod är, eller kan vara vare sig kvalitativ eller kvantitativ. Kvantitativ och kvalitativ hänvisar till egenskaper hos de fenomen vi söker kunskap om. Och dessa egenskaper speglas i de data vi upprättat om olika fenomen.” (s. 270).

5.1 Urval

Elevdata som ligger till grund för denna studie består av 126 antal elever i betygsstatistiken, 20 elever i urvalet till läs- och skrivbeskrivningen och fem elever i urvalet till intervjuerna.

Val av skola utgick från syftet att fokusera på elever som inte var behöriga att bedriva studier på gymnasieskolan. Därför valdes en skola med Individuellt program (IV) där elever går för att komplettera sina betyg för att nå behörighet. Skolans elever är uppdelade i grupper med en mentor i varje grupp, några elever hör inte till en grupp utan kommer in vid enstaka lektionstillfällen, även dessa elever har en mentor. På skolan är 178 elever inskrivna under läsåret 2010/11.

Gruppen vilkas läs- och skrivkartläggning har använts består av 20 elever. Elever på den aktuella skolan har, under de senaste tio åren, kartlagts i grupp med avseende på sina läs- och skrivfärdigheter. Denna screening har i denna studie använts i syfte att beskriva eleverna som grupp och också använts i det individuella analysarbetet tillsammans med betyg och intervju. För att kunna beskriva gruppens läs- och skrivfärdigheter behövdes tillstånd av de enskilda

eleverna. 31 elever var positiva till att medverka i denna framställning. Vid närmare kontroll visade det sig att 11 av dessa 31 elever inte hade varit med vid den gemensamma testningen på skolan, av skäl som inte framgick, dessa elever uteslöts och 20 elever återstod. Av dessa 20 elever gjorde inte alla varje test, vilket resulterade i att deltagandet på de olika testen varierar från 15 elever till 20 elever

Gruppen vilkas betyg har redovisats består av 126 elever. För att uppfylla studiens syfte att kartlägga den beskrivna elevgruppens betyg togs avgångsbetyg från grundskolan fram, betygskvitto. Övervägande elever avslutade sin grundskoletid under våren 2010, ett antal elever avslutade grundskolan våren 2009, de flesta av de sistnämnda eleverna har varit i någon form av skolåtgärd under läsåret 09/10. Antalet är inte redovisat eftersom den korrekta siffran inte gått att få fram. Elevernas betygskvitto tillhandahölls av personal på skolan. Datasystemet som hanterar elevernas grundskolebetyg stängdes strax efter jag fått allas betyg vilket gjorde att det inte gick att leta upp betyg som inte funnits med i den första insamlingen av betygskvitto. Detta förklarar att skolas elevantal är högre än den beskrivna betygsgruppen. Betygen är offentliga och det krävs därför inget samtycke för att beskriva betygen på gruppnivå och därmed anonymt.

Urvalet elever som utsågs att medverka i en intervju uppgick till fem ungdomar. Dessa medverkar för att kunna uppfylla syftet att få elevernas berättelser om deras grundskoletid utifrån betyg och läs- och skrivfärdigheter. I urvalet av elever till intervjun var det därför viktigt att eleverna hade bekymmer med sina läs- och skrivfärdigheter. På skolan finns en studiegrupp, grupp X, för elever som själva upplever svårigheter när det gäller läsning och skrivning. Under ett läsår eller fler fokuserar eleverna på att förbättra sin läs- och skrivförmåga och studera för godkänt i något/några av de behörighetsgivande ämnena, svenska/svenska som andraspråk, engelska och/eller matematik. I denna grupp valdes fem elever som var positiva att medverka i studien genom att bli intervjuade. Pedagogen på skolan medverkade i detta urval genom att bekräfta att eleven i någon mån var medveten om sina läs- och skrivsvårigheter, detta var viktigt eftersom denna problematik var en förutsättning för samtalet. Dessutom var det viktigt att inte intervjun väckte en problematik som eleven inte i viss mån redan var välbekant med.

Sammanfattningsvis ingår 126 elevers betygskvitto, ur denna grupp ingår 20 elever som var positiva till att deras läs- och skrivresultat fick användas och 5 elever som var positiva till att bli intervjuade.

5.2 Tillvägagångssätt

Tillvägagångssättet beskrivs först allmänt, hur jag gick tillväga i starten av arbetet med uppsatsen. För att underlätta läsningen om det fortsatta tillvägagångssättet utifrån syftets olika delar följer sedan en mer detaljerad beskrivning av de olika momenten; läs- och skrivtestning, betygsstatistik och intervju.

Första kontakten på skolan togs med skolans rektor som genom uppsatsens PM fick en inblick i arbetets syfte och tillvägagångssätt. Rektorns positiva inställning var en förutsättning för att ta nästa steg, att kontakta elever och personal. Vid första besöket i på skolan gick jag till den tidigare nämnda gruppen, grupp X, där alla eleverna arbetade med att förbättra sin läsning och skrivning. Där fick eleverna information om uppsatsens syfte och att jag önskade intervju ett antal elever. Eleverna var positiva och några svarade direkt att de gärna ville vara med och

intervjuas. Ungdomarna fick information om att alla som medverkade skulle vara anonyma och att man inte skulle kunna förstå vilken skola det handlade om, inte heller i vilken stad studien genomförts. Ett positivt samtycke innebar att de var villiga att lämna ut sina betyg och sina läs- och skrivresultat från höstens testning och att de var positiva till en intervju, de visst också att antalet elever som skulle intervjuas var cirka 5 elever.

Vid mitt nästa besök i grupp X introducerades ett samtyckesbrev som eleverna fick uppläst och förklarat. Svaret skulle lämnas till gruppens lärare direkt eller vid kommande utvecklingssamtal. Samtyckesbrevet var utformat efter direktiv från Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2006). Vidare gick jag runt i grupperna och berättade om studien och fick sedan hjälp av skolans pedagoger som själva fortsätta att fråga elever om de ville medverka i studien. Efterhand fick jag elevernas testresultat från höstens screening.

5.2.1 Testning

Tidigare under hösten 2010 hade eleverna testats under gemensamma testdagar. Testens resultat var sammanställda på en A4 sida som innehöll elevens namn, namn på pedagogen som testat och rättat, testets namn, antal poäng på testet (råpoäng) och ett staninevärde som var uträknat efter testets egen normering. Pedagogerna på skolan berättade att testningen skett vid två tillfällen och att de elever som varit frånvarande erbjudits nya tillfällen för testning. Antalet elever som genomförde de olika testen varierar från 15 till 20 elever. Samtliga test utförs i grupp och elever som önskar enskild testning erbjöds detta.

Skolans pedagoger har lång erfarenhet av att testa elever och är väl införstådda och välbekanta med testen och de berättar att eleverna var positiva vid testtillfället. Testning av läs- och skrivfärdigheter kan vara känsligt och pedagogerna uttrycker att det är viktigt att skapa en god stämning i testsituationen och att tydligt förklara att testningen är ger ett instrument för eleverna att planera sina kommande studier och också avser att se hur grundskolan lyckats förmedla goda läs- och skrivstrategier.

5.2.2 Val av test

Syftet att beskriva elevernas läs- och skrivfärdigheter på gruppnivå, samt att ha med enskilda ungdomars testresultat som del i analysen av elevernas berättelser ligger till grund för att testresultatet ingår i uppsatsens design. Valet av de test som skolan använt utgår från de i kapitel 2.2 tidigare beskrivna färdigheter som ingår i en god läsning. Lärarna har valt test som är standardiserade och därmed alltid utförs på samma sätt, testen är också normerade på större grupper – vilket betyder att ett råpoäng kan överföras till ett staninevärde, en niogradig skala, stanine, där 1 är lägsta värdet och stanine 9 det högsta värdet. Respektive värde fördelas enligt en normalfördelningskurva med följande fördelning:

Stanine1	2	3	4	5	6	7	8	9
4 %	7 %	12 %	17 %	20 %	17 %	12 %	7 %	4 %

De testade eleverna jämförs med normgrupper i årskurs 9 eller i årskurs 1 på gymnasiet.

Nedan redovisas de test som använts och vilka färdigheter de mäter.

Följande färdigheter testades	Test
<ul style="list-style-type: none"> • Fonologisk lässtrategi – förmåga att ljuda sig igenom ett ord eller en text 	Vilket låter rätt? - Åke Olofsson
<ul style="list-style-type: none"> • Ortografisk lässtrategi - förmågan till automatiserad avkodning 	Vilket är rätt? - Åke Olofsson
<ul style="list-style-type: none"> • Ordavkodning - förmåga att tekniskt avläsa enskilda ord 	Ordkedjor, Meningskedjor – Läskedjor Christer Jacobsson,
<ul style="list-style-type: none"> • Läsförståelse • Lëshastighet 	DLS(Diagnostiska läs- och skrivprov) Birgitta Järpsten
<ul style="list-style-type: none"> • Ordkunskap 	DLS- Birgitta Järpsten
<ul style="list-style-type: none"> • Stavning 	DLS- Birgitta Järpsten

Rättning av testen utfördes av testande pedagoger och detta resultat skrevs in i dataprogrammet Excel där råpoäng och staninevärde behandlades.

I uppsatsen utsluts den individuella testningen, samt ett fördjupat läs- och skrivsamtal. Bristen med att utsluta delar av de moment som ingår i en läs- och skrivutredning blir att det inte blir en fullvärdig beskrivning av färdigheterna. På så sätt blir inte elevens art av läs- och skrivsvårigheter klarlagda, däremot graden av problematik.

5.2.3 Betygsstatistik

För att kunna beskriva IV-elevernas betyg på gruppnivå, enligt syftet, och att ta med dem som en del i analysen av elevernas berättelser, togs elevens betygkvitto fram. Kvittot har med elevens namn, födelsedata, grundskola och ibland telefonnummer samt de ämnen som kan ingå i ett grundskolebetyg. Under varje ämne är sedan elevens betyg i de ämnen som är godkända inskrivna. Ett godkänt betyg kan innebära att eleven har betyget godkänd (G) 10 poäng, väl godkänd (VG) 15 poäng eller mycket väl godkänd (MVG) 15 poäng. Maxpoäng är 320 poäng och baseras på elevens 16 bästa betyg, betyget G i alla ämnen ger eleven 160 poäng, allt enligt Skolverkets definition. Elevernas meritvärde baseras på de 16 högsta betygen,

Betygen skrevs in i dataprogrammet SPSS, ett program för statistisk analys - Statistical Package for the Social Sciences och diagram bearbetades sedan i dataprogrammet Excel. I första hand beskrevs betygen utifrån antal icke godkända betyg samt elevens meritvärde. Vidare med ett intresse av hur många av de behörighetsgivande ämnena – svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik - som eleverna var godkända i.

5.2.4 Intervju

Uppsatsens sista del utgår från syftet att beskriva enskilda elevers grundskoletid utifrån betyg och läs- och skrivfärdigheter.

För att öka kunskapen om dessa elevers erfarenhet och tankar kring sin grundskoletid har en intervju valts som metod. Valet faller sig naturligt ur olika aspekter. Då eleverna har läs- och skrivsvårigheter är det uteslutet att be dem skriva ner sina egna berättelser eller att ha utförliga frågor som skall besvara skriftligt. Samtalet är då en bättre form för att belysa syftet att skildra hur en elev kan se på sina nio år i grundskolan dels utifrån sina läs- och skrivsvårigheter, dels utifrån vetskapen om att de avslutat grundskolan utan ett fullständigt betyg.

Synen på vad som är en strukturerad intervju eller ej formuleras på olika sätt av olika forskare. Starrin & Renck (1996) beskriver den kvalitativa intervjun som icke-strukturerad eftersom den utgår från att man inte kan veta vilka frågor som kommer att bli aktuella i samtalet. I denna studie bygger samtalet på en halvstrukturerad intervju som genom en frågeguide är indelad i ett antal tema - skolhistoria, läs- och skrivfärdigheter/skolarbete, tillit/förtroende och godkända betyg. Enligt Kvale (1997) anger intervjuguiden de olika ämnen som skall tas upp och i vilken ordning de kommer. Varje tema har preciserade frågor vars formulering anpassas till respektive intervjuperson.

Då syftet med intervjun är specifikt – en önskan att få berättelser om enskilda teman – är samtalet i viss mån strukturerat och standardiserat (Trost, 1993). Strukturerat genom att samtalet inleds med frågeställningar som lotsar eleven igenom sin grundskoletid utifrån en kronologisk tidsaxel och fortsätter med frågor kring elevens läs- och skrivsvårigheter. Dessa teman ligger sedan till grund för det vidare samtalet. Syftet är alltså inte att få en ungdoms fria berättelse om sin grundskoletid, självfallet kan frågor och svar ta andra vägar än vad frågorna i sig initierar. Samtalet i denna studie är i viss mån standardiserat genom en önskan om att följa den tänkta frågeguiden för att på så sätt öka möjligheten att hitta gemensamma mönster i ungdomarnas berättelser. Följdfrågor blir då enligt Stukát (2005) ett sätt att utveckla och fördjupa svaren.

Intervjupersonens upplevelser i ett retoriskt perspektiv blir här det centrala. Ändamålet är att stödja ungdomen i att förmedla sin syn och sina tankar kring den egna grundskoletiden. Som intervjuare har jag ingen kunskap om i vilken utsträckning den intervjuade tidigare har funderat kring sina nio år i grundskolan. Kanske är vårt samtal ett första steg i denna process, kanske har eleven stor erfarenhet av att diskutera och fundera i dessa banor. Enligt Skolverket (2001) bär en retrospektiv intervju på svårigheter av olika slag, en felkälla är elevens förmåga att skapa en linjär tidslinje och att återskapa förfluten tid.

När frågor ställs om skeenden som sträcker sig tillbaka i tiden bör samtalssituationen bidra till att öka möjligheten för den intervjuade att fånga sina minnesbilder och känslomässiga hågkomster. I ett försök att öka minneskrokarna har jag i ett avseende använt en undersökningsmetod utvecklad av Irene Levin, metoden är ursprungligen till för att definiera begreppet familj (Levin, 1992). Idén bygger på att visualisera begreppet familj genom att skriva ner familjemedlemmar på papperslappar och sedan fortsätter intervjun med hjälp av de utlagda lapparna. På samma sätt använder jag mig av lappar – jag skriver ner personer och skolor som ungdomen tar upp och tillsammans lägger vi ut dem på ett vitt ark för att

visualisera viktiga personer, skolor och skolbyten. Under samtalets gång kompletteras bilden och blir ett stöd för minnet. Eleverna tillfrågas inte om de vill skriva själva, detta för att inte utsätta dem för att skriva.

De minnesbilder som den första intervjun har väckt följs upp av en uppföljande intervju (Widerberg, 2002). Detta blir särskilt viktigt utifrån perspektivet att eleven kanske inte tidigare intellektualiserat kring de aktuella frågeställningarna.

Utförande

Intervjun spelades in med tillstånd av den intervjuade och eleven tillfrågades även om jag fick föra anteckningar under intervjun. Detta var viktigt för mig av olika skäl dels som ett stöd i samtalet, dels kunde jag även göra markeringar för att komma ihåg kroppsspråk och andra uttryck för känslolägen. Dessa anteckningar var till stor hjälp då bandspelaren vid ett tillfälle inte tog upp rösterna så väl. Varje intervju tog mellan en och en och halv timma. Samtliga elever var positiva till intervjun och det tidigare beskrivna visualiseringen av deras skolgång visade sig vara ett gott stöd för båda parter. Både för mig som skall leda samtalet och för eleven som skall fundera och samtala kring personliga frågor var ett ostört rum av stor vikt. Ett bra rum på skolan och något avskilt från den vardagliga verksamheten gick att ordna.

Enligt planeringen var tanken att följa upp varje elev för att höra med eleverna om de haft några ytterligare funderingar efter det första samtalet. Eftersom det varit relativt svårt att hitta tider, både för eleverna och lärarna, avstod jag från det och nöjde mig med informationen från det första samtalet.

5.3 Analys och bearbetning

Den grundade teorin utgår enligt Alvesson & Sköldberg (2005) från att den insamlade datan kodas in i kategorier. Ordet kategori kan jämföras med ordet begrepp som används i vetenskapliga sammanhang.

Författarna Svensson & Starrin (1966) skriver om tolkningen av en intervju som en process där förståelsen ökar genom ett hermeneutiskt förhållningssätt med en strävan att tolka en djupare innebörd i texten, denna djupare mening bygger på en bokstavlig tolkning av texten. Under intervjun har forskaren användning av en förmåga till inlevelse och en förkunskap som gör samtalet möjligt. Denna referensram behövs för intervjun i sig och för den fortsatta tolkningen (ibid).

Utifrån Starrin et al (1991) görs tolkningen först genom en öppen kodning gentemot varje intervju. Mitt val är att i detta första skede förhålla mig till intervjun som helhet. Tolkningen tar då hänsyn till personliga anteckningar från samtalen, bandinspelning – de personliga anteckningarna innebär information om pauser, kroppsspråk, röstläge och övrigt som fångade min uppmärksamhet vid samtalet. Syftet är då att hitta huvudkategorier, teman, inom varje intervju.

För att närma mig syftet att beskriva enskilda elevers syn på sin grundskoletid utifrån betyg och läs- och skrivefärdigheter betraktar jag i nästa steg varje ungdoms huvudkategorier och tillför betyg och resultatet på läs- och skrivtest. Kan betyg och testresultat kasta ljus över elevens berättelse och ändra på tidigare tolkning? På så sätt uppfylls det som Starrin et al (1991) anser att den genererande ansatsen handlar om - att vandra fram och tillbaka mellan datanivå och teorinivå. Kodningen leder till att man får en koncentrerad abstrakt bild av data

trots att den innehåller olika fenomen och till slut uppstår en mättnad och då kan den öppna kodningen överges.

Som nästa steg kodas materialet utifrån de skapade huvudkategorierna för att belysa eventuella mönster och relationer mellan de olika elevernas berättelser.

5.4 Etiska aspekter

Enligt Stukát (2005) så brottas många studier med en etisk problematik, i denna undersökning är det särskilt känsligt att samtalet utgår från en problematik och då är det riskfullt att samtalet väcker olust och en känsla av misslyckande hos den intervjuade. Det blir då viktigt att intervjun inte väcker negativa tankar utan att samtalet istället väcker en känsla av att det är bra att kunna resonera och intellektualisera över ett tidigare skeende. Många elever med specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi bär en sorg och skam över sin problematik (Ingesson, 2007), därför blir det extra angeläget att visa en empatisk men neutral hållning i samtalet. De intervjuade eleverna erbjuds en möjlighet att om så önskas fortsätta ett samtal kring de väckta frågorna, med specialpedagog eller kurator.

Undersökningen har följt de forskningsetiska principer som är framtagna av humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, HSRF, (1990) och som skall säkra att enskilda individer inte blir utsatta för otillbörlig insyn eller utsatta för skada eller förödmjukelse. De grundläggande kraven på att så inte sker kan sammanfattas i fyra huvudkrav:

Informationskravet – den enskilda individen skall informeras om forskningens syfte, hur de skall medverka i studien och hur vilka villkor som gäller. De skall få information om att studien är frivillig och att de när som helst kan lämna den och utan att bli påverkad att fortsätta inom studien.

Samtyckeskrav – deltagaren i studien bestämmer själv om de vill medverka och i denna studie kan eleven själva bestämma detta eftersom alla elever är myndiga eller över 15 år.

Konfidentialitetskrav – deltagarna försäkras om att de är anonyma, att skolan och orten inte går att identifiera.

Nyttjandekrav – Uppgifterna som tagits fram får endast användas i den beskrivna studien

5.5 Tillförlitlighet

Eftersom jag som intervjuare visste att eleven hade läs- och skrivsvårigheter och inte hade ett fullständigt betyg från grundskolan beslöt jag att inte titta på testresultat och betyg innan jag kom till fas två i tolkningsprocessen, då dessa resultat tillfördes tolkningen.

Forskningsintervjun är en mellanmännisklig situation och det innebär att ta ett ansvar över det kognitiva kunskapssökandet och den i vissa stycken ömtåliga samtalssituationen (Kvale, 1997). Respondenten vet genom mina tidigare besök att jag är intresserad av hur de ser på sin grundskoletid. Genom att jag väljer att komma just till dem som elevgrupp, att jag verkar bekant med skolans personal och att jag uttrycker mig på ett icke dömande sätt angående deras nuvarande situation kan jag ana att jag har kommunicerat något om mig själv. På så sätt är jag redan en medskapare i den kommande intervjun.

Mitt ansvar är att skapa en trygg situation, som inte blir för terapeutisk, som ger ungdomen möjlighet att svara så sanningsenligt och tillförlitligt som det är möjligt. Själv får jag vara medveten om att inte mina tidigare samtal med ungdomar i samma situation leder till att jag för över förväntningar på deras svar, samt att jag håller mig tillräckligt öppen för att fånga in ny kunskap (Starrin & Renck, 1996). Inför varje intervju påminde jag dem om att deras och skolans identitet skulle hållas anonymt, även att jag inte skulle prata med någon personal på skolan om det vi diskuterat.

Samtliga test som användes är normerade och har god reliabilitet och validitet, däremot hade undersökningen säkert vunnit på att jag själv var med i testsituationen. På så sätt hade jag kunnat försäkra mig om att testningen utfördes under likadana förhållanden för alla elever, dessutom hade jag säkerligen fått fler elever att samtycka till att jag använde deras resultat i min uppsats. Positivt i samtalsituationen var att använda sig av en visualisering när det gällde ungdomarnas skolbakgrund – det visade sig skapa goda minneskrokar.

Intervjuerna hade vunnit på om jag stannat kvar i frågorna kring hur de uppfattat att lärarna gjort för att hjälpa dem dels när det gäller ett personligt stöd, dels när det gäller deras kunskapsutveckling. Jag hade inte heller med frågor kring åtgärdsprogram – hur eleverna uppfattat om de haft det eller inte, och hur de utformats. Det hade även varit bra om jag kunnat återkomma för att ta upp nya tankar som dykt upp efter mitt första samtal.

Ett stort misstag var att inte förhöra mig om att skolan fortsatt med sitt tidigare val av tester – i stället var en ett av testbatterierna utbytt och det medförde att jag inte kunde göra jämförelser mellan de olika testerna.

6 Resultat

Resultatdelen är uppdelad på en redovisning av betygsstatistik, resultat av läs- och skrivfärdighetstest, båda på gruppnivå. Därefter följer en analys av intervjuerna då även elevens betyg och läs- och skrivfärdigheter inkluderas.

6.1 Läs- och skrivkartläggning

6.1.1 Läsförståelse

I samband med min genomgång av elevernas testresultat upptäckte jag att lärarna hade bytt ut en testdel jämfört med tidigare år, DLS. DLS är ett testbatteri som mäter läsförståelse, ordkunskap, stavning och läshastighet, testen finns för två nivåer – del A för skolår 7 och 8 samt del B för skolår 9 och gymnasiet. Eftersom eleverna överlag har en svag läsförmåga beslöt lärarna att alla eleverna skulle testas med del A för årskurs 7 och 8, för att på så vis få en mer nyanserad bild av resultatet. Detta gör att testdatan från samtliga test inte kan jämföras i mitt analysarbete då de övriga testen är normerade för skolår 9 och gymnasiet. Men testen för årskurs 7 kan ändå ge en bild av på vilken nivå elevernas färdigheter ligger.

Jämförs studiens IV-elever, i testet Läsförståelse A, med normeringsgruppens medelvärde, den grupp som testen konstrueras mot – 406 elever i årskurs 7, så är IV-elevernas medelvärde 9 och det motsvaras av 15 poäng i gruppen elever från grundskolans årskurs 7.

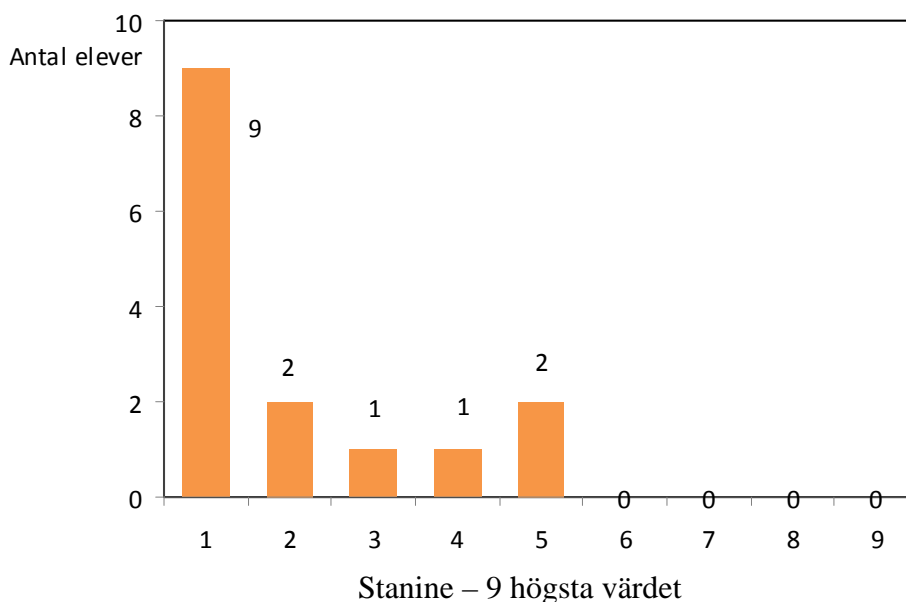
Nedan följer en tabell som jämför IV-eleverna, som nyss har gått ur årskurs nio, med elever i årskurs 7 – med avseende på resultat som mäter läsförståelse, ordkunskap och stavning.

Tabell 1 Medelvärde för IV och testens normeringsgrupp, max och minimipöäng.

Test	Medel IV på test för skolår 7	Medel i normeringsgruppen – skolår 7
Läsförståelse 15 elever	8 (max 18 poäng – min 2 poäng)	15 (max 24 – min 2)
Ordkunskap 15 elever	11 (max 26 poäng – min 2 poäng)	18 (max 33 – min 6)
Stavning 18 elever	19 (max 34 poäng – min 1 poäng)	26 (max 36 – min 0)

Tabellen visar att eleverna i studien inte i något av de tre deltesten når upp till motsvarande tests medelvärde för årskurs 7.

Figur 1 visar fördelningen av resultatet på testet som mäter läsförståelse och visar att 80 procent av eleverna har under stanine 4.

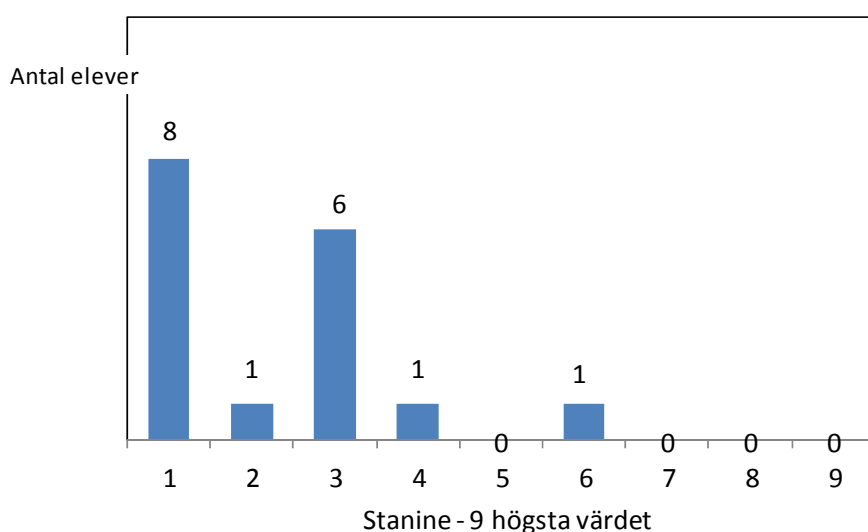


Figur 1 Resultat på test av läsförståelse utifrån resultat i staninevärde, 15 elever.

Sammanfattningsvis visar IV-elevernas resultat på test som mäter läsförståelse, ordkunskap och stavning att de ligger under ett medelvärde för elever i årskurs 7, resultaten skulle leda till en fortsatt kartläggning av elevernas individuella färdigheter när det gäller läsning och skrivning. Elever som på screeningtest visar ett lägre resultat bör utredas vidare dels för att veta vad var och en har för typ av läsproblem, dels för att komma fram till vilken insats som skulle krävas (Wolff, 2009). Läsförståelse är med stor visshet ett viktigt instrument för att kunna medverka i skolans vardagsarbete och att kunna delta i en förväntad kunskapsutveckling.

6.1.2 Ordavkodning

Ordavkodning (fig. 2) som är betydelsefull för att en läsning skall uppstå visar att eleverna i liten omfattning har uppnått en automatiserad (ortografisk) läsning, vilket skulle kunna betyda att de inte kan läsa delar av ord eller hela ord utan att ljuda sig igenom texten eller gissa med hjälp av kontexten. 53 % elever har ett resultat under stanine 3, vilket betyder att deras läsning bör kartläggas ytterligare.

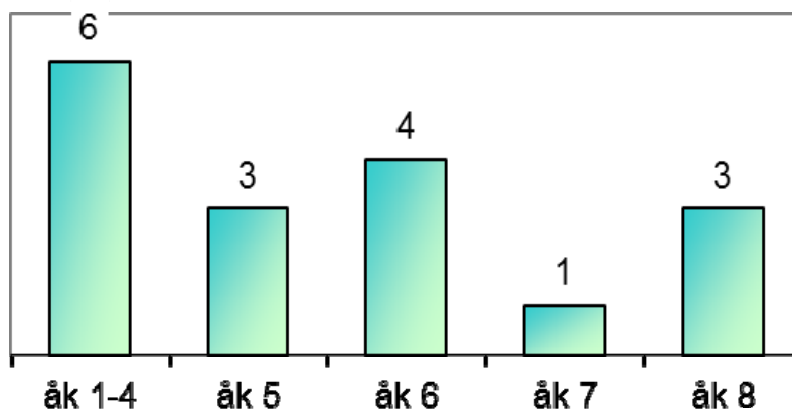


Figur 2 Elevernas fördelning av staninevärde i test som mäter avkodning, Ordkedjor, 17 elever.

6.1.3 Läsnivå

Om elevens resultat relateras till andra årskursers råpoäng kan man uppskatta på vilken ungefärlig åldersnivå eleven läser. Denna jämförelse är gjord på Christer Jacobssons deltest Ordkedjor. Elevens råpoäng har då jämförts med stanine 5 i en annan åldersgrupp. Genom detta tillvägagångssätt kan man uttala sig om hur långt den enskilde eleven ungefärligt har nått i sin läsutveckling, det kan dock påpekas att även om stanine 5 är det mittersta värdet på stanineskalan så är det endast 20 procent av eleverna som förväntas ligga där, 17 % ligger på stanine 4 och 6. Ibland överlappar spannet för ett visst staninevärde varandra och då har jag alltid valt det mest fördelaktiga värdet. I detta material läser 35 procent av ungdomarna på en nivå under årskurs fem. Fördelningen visas i figur 3.

Antal elever



Figur 3 Elevernas ungefärliga läsnivå på testet Ordkedjor, 17 elever.

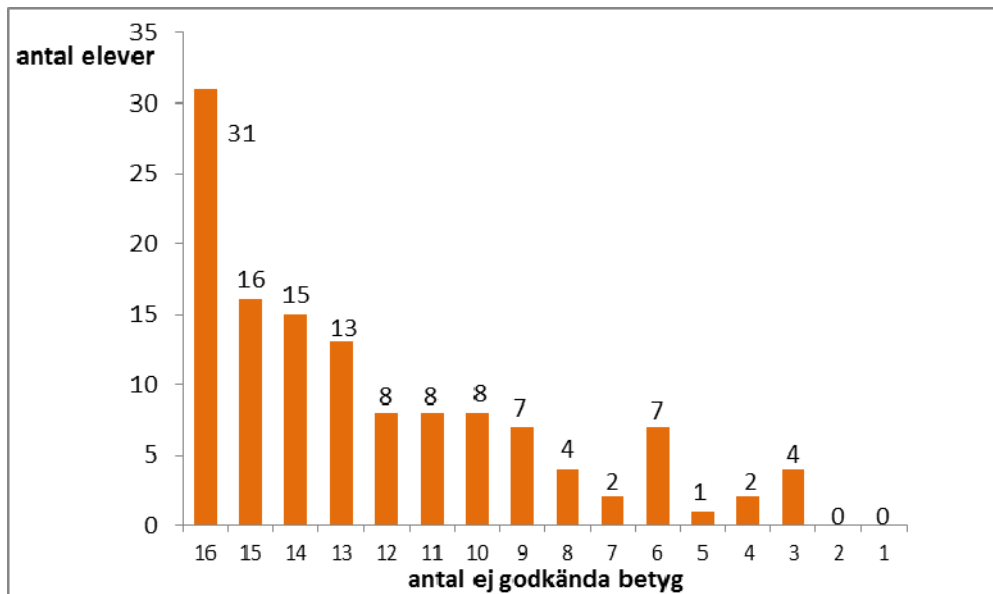
Även om inte resultaten har jämförts på individnivå, datan säger inget om vilken elev som har ett visst resultat på till exempel läsförståelsetestet jämfört med resultatet på ordkedjetestet. Men eftersom så stor del av eleverna har svårigheter på båda testen är det inte otroligt att en del elever har svårigheter att avläsa enskilda ord och att det därmed har svårt att förstå och tolka texter. Enligt Elbro (2004) är en snabb ordavkodning avgörande för elevens läsutveckling och en nödvändig förutsättning för läsförståelse, är avkodningen osäker uppnås ingen god automatiserad läsning.

Testet som mäter läshastighet tas inte med i resultatet då det bara har ett värde på individnivå och då jämfört med elevens läsförståelse.

Sammanfattningsvis har de testade eleverna en svag läsning, både när det gäller ordavkodning och förståelse. Problem med den tekniska avkodningen skulle kunna tolkas som ett problem eleverna har haft genom hela sin skoltid eftersom det är i de tidiga skolåren den grundläggande läsinlärningen sker. Kanske beror elevernas svårigheter på att de aldrig fått en fullgod läsinlärning eller att de fått det men aldrig har haft möjligheter att läsa och på så sätt till slut nå en god automatiserad läsning. Vad som än är orsaken har de säkerligen haft en svag läsning under de flesta åren i grundskolan.

6.2 Betyg

Få elever har fler godkända betyg med sig från grundskolan, så många som 59 procent har 13 eller fler icke godkända betyg. I figur 4 presenteras fördelningen från elevernas slutbetyg i årskurs 9 våren 2010.



Figur 4 Antal ej godkända betyg per respektive elev, 126 elever

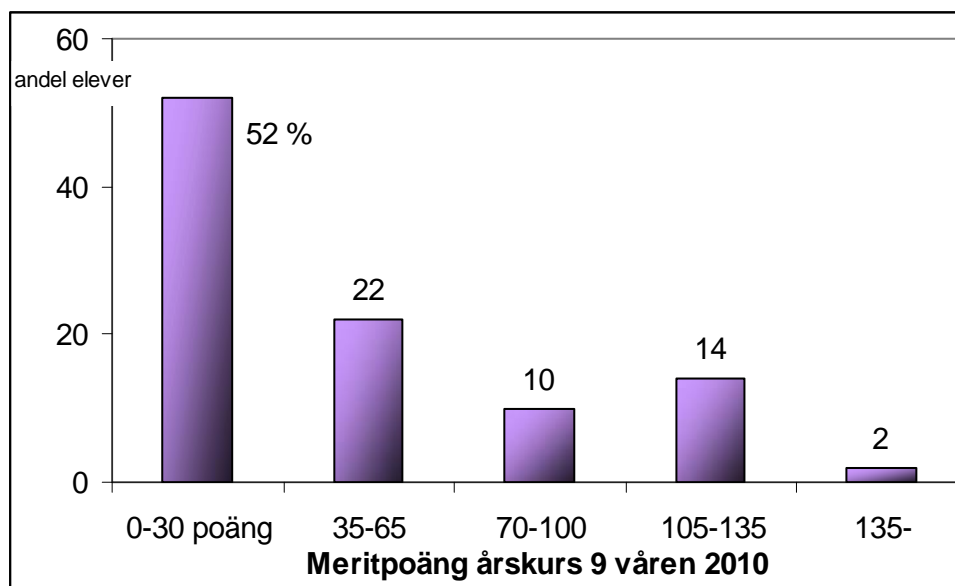
Ett annat sätt att se på betygen är att utgå från de betyg som är godkända. De ämnen som eleverna har flest godkända betyg i är slöjd, bild, hemkunskap, idrott, teknik och musik. Fördelat enligt tabell 2. Praktiska ämnen är de ämnen som flest elever är godkända i. Det är svårt att säga något om detta resultat eftersom det kan vara så att eleverna har haft anpassad studiegång och haft merparten av dessa ämnen i stället för teoretiska ämnen. Av eleverna läsåret 10/11 har ingen elev godkänt i engelska, matematik eller svenska, dock har 22 elever G och 1 elev VG i svenska som andraspråk. Svenska och svenska som andraspråk jämställs som ett av de tre behörighetsgivande ämnena.

Tabell 2 Elevernas fördelning över godkända ämnen (G, VG eller MVG)

bild	hemkunskap	idrott	mu	modersmål	biologi	fysik	kemi	geografi
56 elever	48	49	49	28	16	13	11	24

historia	religion	samhäll	slöjd	svenska som andraspråk	teknik	moderna språk 1	moderna språk 2
22	26	27	57	22	43	2	7

Elevernas samlade godkända betyg ger ett meritvärde beräknat på de betyg som är godkända – G, VG eller MVG. 24 procent har inga godkända betyg och inga elever har över 160 poäng vilket skulle motsvara 16 G, detta är självklart då inga behöriga elever finns i gruppen, figur 5.



Figur 5 Elevers meritvärde från åk 9, 126 elever läsåret 2009/10

Skolverkets statistik från åk 9 i samma stad som den medverkande skola visar ett genomsnittligt meritvärde på 205,6 poäng vilket kan jämföras med eleverna på den undersökta skolan som har 43,9 poäng.

Sammanfattningsvis visar betygen att eleverna i den undersökta gruppen inte bara har underkänt i de behörighetsgivande ämnena utan att de även har få godkända betyg överlag. Skolverkets statistik från alla årskurs nior i Sverige våren 2009 visar att 34 procent av de obehöriga eleverna inte nått behörighet i samtliga tre behörighetsgivande ämnen, vilket kan jämföras med 100 procent i gruppen elever på studiens skola. I mitt sökande efter en jämförande statistik från gruppen obehöriga elever i Sverige har jag inte lyckats hitta detta och kan därför inte uttala mig om den höga siffran i den undersökande skolan är ett undantag. Jämförelsen mellan Sveriges elever och studien elever stämmer bättre överens när det gäller ämnena slöjd, bild, hem- och konsumentkunskap och musik, här är fler elever godkända i de båda grupperna.

6.3 Intervju

För att lyssna på elevers berättelser utifrån sin grundskoletid och med ett särskilt fokus på att få veta hur de minns sin skoltid utifrån läs- och skrivsvårigheter och icke godkända betyg intervjuades eleverna. Intervjun följde intervjuguiden då det gällde teman, frågorna inom varje tema ställdes i den ordning som kändes mest adekvat. En intervju togs inte med eftersom eleven inte gått i svensk grundskola, dock blev det ett intressant samtal kring en annan skolkulturs sätt att möta en elev med grava läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Samtalen med respektive elev tog cirka en till en och en halv timme. Eleverna var öppna och medverkade med stort intresse i samtalen, fyra elevers intervjuer används i analysen. Eleverna har fått fingerade namn; Anna, Karin, Eva och Per, samtliga elever har gått ur grundskolan, en av eleverna har tidigare gått ett år på IV, det är samtliga elevers betygskvitto från grundskolan som använts i betygsanalysen. Alla elever har deltagit i skolans gemensamma läs- och skrivkartläggning under september månad 2010.

6.3.1 Huvudkategorier

Intervjuerna inleddes med en sammanställning av skolbakgrund – skolbyten, lärarbyten och relationer i skolan, detta gjordes med hjälp av den tidigare beskrivna tekniken där skolor och lärare skrevs upp på papperslappar för att ge stöd åt minnet. Samtalen följde sedan frågeguidens tema; skolhistoria, läs- och skrivsvårigheter/skolarbete, tillit/förtroende samt godkända betyg.

I första steget använde jag mig av den öppna kodningen och lyssnade igenom samtalen ett flertal gånger och förde tankekartor för att hitta centrala kategorier i varje intervju. Valet av de centrala kategorierna grundades på att eleverna återkom till ämnet ett flertal gånger och att de talade om ämnet på ett mer känsloladdat sätt, även att de kom tillbaka ämnet trots att de egentligen pratade om något annat. När lyssnandet inte längre tillförde något nytt förhållningssätt till materialet nöjde jag mig med följande huvudkategorier. Materialet var då mättat enligt Starrin et al (1991) beskrivning av analysmetoden.

Anna	Per	Karin	Eva
Lärarbyten Lärrrelationer Läs- och skrivsvårigheter Pedagogiskt stöd Trygghet	Lärarbyten Lärrrelationer Läs- och skrivsvårigheter Skolk	Lärarbyten Lärrrelationer Läs- och skrivsvårigheter Pedagogiskt stöd Trygghet	Lärarbyten Lärrrelationer Läs- och skrivsvårigheter Pedagogiskt stöd Betyg

Här följer en beskrivning av de olika elevernas huvudkategorier med citat ur samtalen. Inledningsvis med de huvudkategorier som var gemensamma för alla ungdomarna; lärarbyten, lärrrelationer och läs- och skrivsvårigheter.

Lärabyte

Alla eleverna pratar om många lärarbyten, i huvudsak efter årskurs sex, en elev har även haft många lärbyten under sina första skolår. Lärarbyten var en kategori som eleverna återkom till även i samtal om förhållanden som inte direkt anknöt till just lärarna. Eleverna förklarade ofta förhållanden utifrån att det ofta förekom lärarbyten. Till exempel Karin som ofta använde ordet krångla för att beskriva olika situationer som är svåra.

Karin: Det krånglade lite i sexan...dom bytte lärare hela tiden...kom inte överens med vissa lärare...

Barbro: På vilket sätt kom du inte överens ...

Karin: ...dom blev sura när jag inte kunde... sa du måste kunna detta!

”vi hade massor av lärare... byte hela tiden...och olika speciallärare..

”...där hade vi hundratala lärare” (med eftertryck)

Det bör påpekas att elevernas erfarenhet av att ha haft många lärarbyten inte kommer av att de ofta bytt skola. Den intervjuade gruppen elever har inga skolbyten som inte skett i de vanliga studieövergångarna. Två elever har bytt skola vid dessa övergångar, båda har då valt friskolor.

Lärrrelationer

Alla elever beskriver en stark önskan om goda lärrrelationer, alla har haft nära relationer under sina första tre år i skolan. Önskan beskrivs tydligt som ett behov av att det ska finnas någon som vet vem de är, känner dem som person och vet vad de behöver kunskapsmässigt. Eftersom alla haft många lärarbyten så tolkar de bristen på gott lärrstöd som en följd av detta. Eva och Anna beskriver några av sina relationer med olika lärare;

Barbro: Vad många namn det poppade upp (lärarnas)!

Eva: Ja det är dom jag hatar mest... nä jag bara skojar!

Barbro: När du gick på... i ettan hade du X, kommer du ihåg henne?

Anna: hon var underbar... nä men hon var snäll...vi gjorde aktiviteter och sånt.

Barbro: Mmm

Anna: fredagsmys, hon spelade lugn musik och vi hade en kudde och fick lägga oss var vi ville i klassrummet

Barbro: det första du tänkte på var underbar...vad tror du det var som gjorde att du tyckte hon var underbar? Hur är man om man är en som visar det?

Anna: Hon gör så att man förstår alltid och gör det ändå roligt

Barbro: När du beskrivit tidigare har det funnits tillfällen när de vuxna inte har förstått... matten, engelskan och bråket med din kompis... då lärarna kanske skulle ha Karin: avbryter – Men det gjorde dom inte! Dom sa till henne att hon inte skulle slå mig

Anna: Jag hade en lärare som fattade på, x-skolan, som fattade hur jag arbetade och hur jag var.

Barbro: Är det viktigt?

Anna: Ja självklart...

”...vitt och krulligt hår...snäll med kavaj...jättebra lärare”

Barbro: hur skall en bra lärare vara?

Anna: Förstår mig... har humor och vet vem jag är. Vet hur jag jobbar...kan förklara hur jag är...vad jag behöver

Sammanfattningsvis lägger ungdomarna fokus på processrelaterade förhållande som ligger inom skolpersonalens område. De återkommer ofta till vikten av att lärarna känner dem.

Läs- och skrivsvårigheter

Ingen av eleverna kan ge en god beskrivning av hur deras svårigheter tar sig uttryck, två elever beskriver att de växlar olika fonem, b/p och e/ä. Alla har haft någon form av stöd under de första skolåren och verkar nöjda med att det varit så. Alla elever tycker att det är lättare att förstå en text om de får den uppläst eller lyssnar på den via en inspelning än om de läser den själva.

Anna hade under sina tre första år undervisning i ”svenska som andraspråk” i stället för en speciallärare som undervisade i läs- och skrivutveckling. Enligt Anna eftersom det inte fanns någon speciallärarkompetens och därför att hon hade föräldrar som inte var svenskfödda, som hon själv är. Alla elever berättar att de ännu inte kan läsa flytande eller att det var i de högre årskurserna det lärde sig det, i Pers fall ett år efter grundskolan.

Alla kommer vagt ihåg hur det var att lära sig läsa, Per är den av eleverna som starkast uttrycker svårigheter kring sin tidiga läsinlärning ”när jag skulle börja skriva gick det inte... bara svårare och svårare... blandade ihop bokstäver... Ingen kan tydligt beskriva metoden för sin läsinlärning.

En elev har haft stora svårigheter med engelska – ända från början – hon startade med engelska i skolår ett och berättar att hon redan i tvåan skulle kunna stava engelska ord som hon hade haft i läxa. Engelskan har varit en oerhört stor tyngd för henne genom hela grundskolan, hon kan inte förklara på vilket sätt det är svårt, bara säga att alla kunskapsdelarna är lika svåra. Hon uttrycker inte att det kan ha med hennes svårigheter inom läsning och skrivning att göra.

Barbro: När lärde du dig läsa?

Anna: ööömmm.. runt 2:an till 4:an typ...

Barbro: Mmm.. Det kan ju vara att du började lära dig då...

Anna: Mmm

Barbro: Men när tyckte du att du kunde läsa?

Anna: Alltså jag har ju alltid haft typ läsproblem eftersom jag har koncentrationssvårigheter...men läsa kunde jag rätt flytande när jag gick i femman, i sexan och sjuan lossnade det på allvar.

Barbro: det förstår jag var din läs- och skrivutredning.. för det vet jag vad det ligger...Hur gammal var du då?

Eva: har faktiskt ingen aning... dom sa att jag hade dyslexi.. men läkaren sa att jag inte hade det.. han sa att jag hade läs- och skrivsvårigheter..

Eva: Alla försökte säga att jag hade dyslexi...

Barbro: Vad tänkte du själv om det?

Eva: Jag tror mer på läkare än på lärare...

Barbro: Vad skulle du själv säga om din egen läsning..

Eva: Ja nu fungerar den perfekt... kanske några ord som man inte fattar..

Barbro: Vem hjälpte dig så att du fick din utredning i åttan?

Anna: Det var jag som märkte det... pappa och min syster har det också..

Barbro: Har du och din syster samma typ av svårigheter?

Anna: Vet inte... vi talar inte om det...

Alla elever beskriver förhållande som jag kan tycke är anmärkningsvärt komplicerade när det gäller deras erfarenheter av stöd kring läs- och skrivstöd. Det kan vara så att de valt att vara med i samtalen just därför – att de haft ett behov av att berätta för någon.

Pedagogiskt stöd

Endast tre elever har haft någon typ av kompensatoriskt stöd. Stödet var sporadiskt, en elev fick efter sin utredning endast hjälp vid ett nationellt prov, en elev fick utökad tid för en del prov, ljudböcker i årskurs 7, men i årskurs 8 och 9 ansågs hon för gammal för att få tillgång till ljudböcker. Under en period fick en elev hjälp med en omformulering av proven så att de inte var så lästekniskt svåra och dessutom extra tid.

I samband med en fråga om hur de själva beskriver sig som elever och hur de tror att en lärare skulle beskriva dem berättar Eva om en situation som jag som lärare i arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter ofta har stött på och som gör att jag reagerar lite utanför det tänkta, mer subjektiva. Evas uppfattning om läraren är att läraren inte tror att Eva har svårigheter och därför ger stöd genom att säga att Eva kan om hon vill.

Barbro: det var ju en beskrivning som mer handlade om dig som person... om dom (lärarna) skulle beskriva ditt skolarbete och....

Eva: Jag gör inte alltid det jag ska (skratt), utan jag gör andra grejer.

Barbro: Mmm

Eva: Fast dom vet att jag kan bättre än jag gör... jag kan om jag vill... eller vill om jag kan

Barbro: Hur är det... vad säger dom då? Dom säger att du kan om du vill..... Vem... vem... hur.. då hänger det på dig kan man säga!

Eva: Mmm

Barbro: Tycker du att det stämmer?

Eva: Vet inte... (osäker)

Barbro: Nää

Eva: Alla kan ju om man vill alltså... men det är ju olika..

Barbro: Men vad måste skolan göra för att man skall vilja?

Eva: Ja alltså från 6-åringar till nian hade du olika lärare och olika lärare och massor av strul hela jävla åren. Jag har haft strul i skolan sen 6-åringarna.

Barbro: Vad menar du med strul?

Eva: att ha olika lärare hela tiden...typ... ibland så säger dom en grej så säger dom att jag skall göra en grej sedan säger dom att jag skall göra en annan grej...

Ingen av eleverna talar om ett genomtänkt sätt att arbeta eller om idéer som de uppskattat att skolan bidragit med. Karin berättar att hon gärna önskat att någon förstått hur hon själv tycker att hon bäst arbetar.

Karin: lärare skulle kunna bättre... ge hjälp...Jag försökte..

Barbro: Hur gjorde de för att veta hur de skulle hjälpa dig med matten?

Karin: Ja vet inte...

Barbro: Man kan ju behöva jättemycket olika hjälp... hur kommer det sig att du inte vet vad du behöver för hjälp.. då tänker jag att dom inte berättat det riktigt... tror du att de visste vad du behövde för hjälp?

Karin: Ja tror det, men jag ville ju räkna på mitt sätt... men jag blev tvungen att räkna på deras sätt

Karin, som ibland blir väldigt lågmäld, berättar med stark röst och ett uttrycksfullt kroppsspråk om sin matte i årskurs 7. Detta kommer hon tillbaka till vid ett flertal gånger.

Karin: jag var ändå rätt bra i matte i femman och sexan, sedan i sjuan fick jag ingen mattelärare (speciallärare) och då kom jag efter.

Barbro: Vad menar du när du säger att du inte hade någon mattelärare?

Karin: Dom hade inga resurser.. eller vad det heter..

Barbro: Att ge dig extra hjälp??

Karin: Jag fick håltimma..

Barbro: Var du inte på lektionerna?

Karin: Jag fick inte vara med..

Barbro: Hur menar du då?

Karin: Dom sa inte var jag skulle...

Barbro: Fattar jag det rätt – lärarna sa att du inte fick vara med på...

Karin: dom hade inte pratat med mig och jag visste inte var jag skulle vara (lång paus)

Barbro: Var var du då?

Karin: Jag gjorde ingenting.. var ute på rast... Jag ville ju lära mig matte! Jag hade ju ingen lärare...

Sammanfattningsvis berättar inga av eleverna om goda exempel på metoder de tyckt passat eller om stöd som de tycker har hjälpt dem i sin kunskapsutveckling. Gemensamt är däremot att de grundligt kan beskriva situationer där de uppfattat bristen pedagogiskt stöd.

Betyg

Alla elever kan beskriva att det har haft någon typ av allmän information om mål och kommande betyg. En elev beskriver att lärarna hade samtal med var och en om hur det skulle gå.

Per: Lärarna sa du 'kommer klara dig '... mamma blev skitförbannad...då trodde jag på det och gick på alla lektioner... men det gick inte

Barbro: När förstod du att du inte skulle bli godkänd?

Karin: det förstod jag.. i engelska...

Barbro: Hur visste du det ?

Karin: För att jag kan inget i engelska..

Barbro: Så du listade ut det själv..

Karin: Mmm...

Barbro: ...och om du tittar tillbaka nu när grundskolan är slut..det är väl annorlunda att tänka så... men vad hade du själv kunnat göra?
Karin: ...det vet jag inte....
Barbro: men om du hade fått önska dig..
Karin: Jo en gång sa jag att jag ville börja om (engelska) på nytt.. alltså så som man gjorde från början i ettan...
Barbro: Vad fick du för svar då?
Karin: Nä.. dom gav mig massa andra konstiga saker som jag inte förstod..

Barbro: hade det funnits något mer ... tekniskt som lärarna hade kunnat göra?
Karin: vet inte..

Eleverna låter resignerade när de pratar om sina betyg, som om det inte spelade någon roll – eller att de ändå tycker att de är så dåliga att de inte kan förväntas få stöd av skolan för att nå behörighet.

Trygghet

Tre elever beskriver en stor otrygghet genom grundskolans alla nio år. En flicka berättar att hon alltid känt sig trygg och menar då i avsaknad av rädsla *”kanske någon gång har jag känt mig rädd för det med betygen...”*.

Karin beskriver att hon alltid varit blyg och att det varit svårt att närma sig både kamrater och lärare.

Eva: Ja... å så mobbad hela vägen från 6:an till 9:an..
Barbro: Kan du berätta något om det?
Eva: Nä men det e väl typ mest killarna som är på hela tiden...reta mig och massa sänt...
Barbro: Vad gjorde lärarna då?
Eva: Dom skällde på dom å så.. Sedan var det bortglömt..
Barbro: Var det bortglömt för dig?
Eva: Nej nej.. mamma fick ju komma och skälla

Barbro: när kände du dig trygg i skolan?
Per: i nian...måste klara det...
Barbro: var det det beslutet som gjorde att du kände så?
Per: Ja... och så började med musiken samtidigt...

Barbro: Det hände något när du började i sexan? Jag tyckte att du sa att det blev annorlunda?
Eva: Där kom man ju till en ny skola... hur mycket människor som helst.. gamla...
Mycket mer klassrum...

Ingen av eleverna tycker att skolan har gett dem en trygg skoltid, detta gäller även de elever som inte uttrycker bristen på trygghet som ett stort problem. Skolan har inte förmedlat att det är en god plats där vuxna säkrar tryggheten för eleverna. Eleverna tycker att det är lärarna som skapar trygghet inte kamraterna.

Skolk

Två av eleverna har skolkat regelbundet under något år på högstadiet, båda eleverna skolkade från lektioner men var kvar på skolan. Ingen av eleverna berättar om flera år av sammanhängande skolk, det säger att de skolkat men att de oftast varit kvar i skolans lokaler. Per gick in en stund på lektionen och beskrev att eleverna gick ut och in ur klassrummet, ”*jag orkade bara vara inne en stund...fem minuter typ.*”

6.3.2 Betyg och resultat på läs- och skrivtest

Efter att ha lyssnat på intervjuerna och format huvudkategorierna utökade jag datan genom att lägga till information från elevernas betyg och läs- och skrivkartläggning. På så sätt rörde jag mig mellan datanivån och teorinivån.

Nya gemensamma huvudkategorier som växte fram genom en ny kodning är:

- Svag insikt om starka sidor i den egna förmågan
- Svag insikt om svaga sidor i den egna förmågan
- Inga strategier för att vända svårigheter
- Inget värde som elev

Alla elever har grava läs- och skrivsvårigheter, deras resultat ligger på stanine 1 och i vissa fall stanine 2. Alla elever utan Per har utredningar utförda så sent som årskurs 7 och 8. Detta gör att deras berättelser ökar i trovärdighet, de har alla haft många år av stor problematik.

Evas testresultat tyder på att hon har en styrka i sin vokabulär vilket även märks i vårt samtal. Jämfört med de andra tre eleverna har hon läshastighet och läsförståelse, som ligger något högre och motsvarar de 30 procent sämsta resultaten i årskurs 7. Kanske kan Evas något bättre ordförståelse förklara att hon återkommer till att ”*lärarna säger att hon kan om hon vill*”. Hon har kanske även en mer uttalad känsla av att vara underpresterande, ett bättre självförtroende när det gäller sina studier.

I samtalet framgår att Eva hade 70 poäng i sitt betyg från årskurs 8 och 50 poäng från årskurs 9. Eva förklarar sänkningen med att det hände mycket hemma under årskurs 9 och att hon gav upp. Kanske ser lärarna hennes ojämna förmåga och tolkar den som en ovilja att prestera efter bästa förmåga. I vårt samtal uttrycker hon att hon hellre har koncentrationssvårigheter än dyslexi – vilket är det som hennes utredning i årskurs 8 kom fram till. Hon tycker att det låter dumt med dyslexi och förklarar ”*att intyget sa dyslexi men att läkaren sa att det var koncentrationssvårigheter*”, Eva kan inte riktigt minnas i vilket sammanhang en läkare har sagt så.

Karin har godkänt i alla ämnen utom i de tre behörighetsgivande, detta trots sina stora svårigheter att läsa. Skolan har inte lyckats förmedla vilken styrka det ändå varit att klara detta, Karin förmedlar inte att hon förstått att det krävt mycket av henne att nå dessa betyg. Hon säger ofta i *intervjun* ”*att hon vill lära sig*” och har säkert gjort detta också med stöd av sin mamma som läst lästexterna för henne. Det förvånade mig starkt att Karin hade så många

godkända betyg – hon uttrycker en liten tilltro till sina studieresultat, skolan hade inte lyckats förmedla det till henne.

Anna har en dålig förståelse för sin problematik och vet inget om dyslexi, hur det yttrar sig och hur man kan vända svårigheterna. Som så ofta har hon svårigheter att mobilisera långa ord (Lundberg, 1984), och säger ibland fel på korta ord. Hon uttrycker att hon har skriv- och svårsläsligheter istället för läs- och skrivsvårigheter. Av betygen framgår det att hon hade 140 poäng i årskurs 8 och att betyget sjönk till 20 poäng i årskurs 9. Precis som hos de andra flickorna är detta inget som Anna kopplar samman med att hon har en förmåga och förklarar det med att lärarna sa att hon inte skulle bli behörig och då gav hon upp.

Per har stora svårigheter och ett mycket lågt betyg, trots att han har gått ett år tidigare på IV har han inte blivit godkänd i något behörighetsgivande ämne. Han var den av eleverna som klarast uttryckte sin problematik och även förmedlade en integrerad reflexion kring betyg, läs- och skrivsvårigheter och en social problematik. Han hade en relativt god nyvunnen insikt om hur han skulle använda nuvarande läsår.

” ... jag pluggar en timme om dagen.. efter det går jag ut.. mamma är förvånad!”

Kanske har Pers väg att gå, ett mer utåtagerande förhållningssätt, kanske har gett honom det som flickorna saknat, lärare och en skola som inte släppte taget, inte ett helt ovanligt förhållningssätt för pojkar.

Sammanfattningsvis ger betyg och testresultat en ny bild av eleven, mer nyanserad och mer begriplig. Tolkningen som jag gjort med dessa nya data har ungdomarna inte lyckats förmedla till mig muntligt, kanske för att de själva inte har ett medvetet förhållningssätt till sitt lärande – kanske för att de har ett försvar mot en alltför komplex syn på sin skoltid.

6.4 Mönster

Efter att ha lyssnat igenom intervjuerna tills inget nytt förmedlades lyssnade jag igen för att fokusera på mönster mellan de fyra ungdomarnas berättelse. Likheterna överväger skillnaderna i materialet, gemensamt är elevernas syn på lärarbyten och behov av stöd och vägledning i skolarbetet. Gemensamt är också deras brist på medvetenhet om hur deras läs- och skrivsvårigheter påverkat skolarbetet och hur svårigheterna kan beskrivas.

Det verkar som elevernas upplevelse av lärarnas kompetens kring frågor om läs- och skrivsvårigheter är likartade, min tolkning baseras på att ingen av dem nämner detta även om jag frågat om deras erfarenhet. Det är som om själva tanken kändes främmande. Däremot har de en tydlig tillit till att lärarna hade kunnat göra något – hjälpt dem på något sätt. Detta kommer fram även när de berättar om händelser som visar på motsatsen. Jag kan inte tolka materialet utifrån elevernas syn på lärares maktposition, men det hade varit önskvärt att jag ställt frågor kring det. Det skulle kunna vara så att de inte anser att de är värda lärarnas omsorg, att de tror att läran skulle kunna hjälpt dem men att de avstår från det.

I mitt sökande efter forskning som beskriver samtal med obehöriga elever, har jag mest stött på intervjuundersökningar där eleverna gått i grundskolan eller på gymnasieskolans nationella program. Johansson (2009) refererar i sin avhandling ”Anpassning och motstånd” till Henriksson som studerat ungdomars skolmisslyckande och som drar slutsatsen att ungdomar

sällan beskriver att de har kognitiva svårigheter utan att problematiken ligger i deras sätt att vara. Vidare framgår det i avhandlingen att lärarna är mycket viktiga för eleverna. Det sistnämnda stämmer med resultat i denna undersökning, men min tolkning är inte att eleverna ser sitt skolmisslyckande i sitt sätt att vara utan snarare ser de sina läs- och skrivsvårigheter som en orsak och vidare att de inte fått den hjälp de skulle velat ha. Orsakerna till varför de uppfattar det så är för komplicerade för att materialet skall kunna ge en förklaring.

Eleverna belastar enskilda lärare för situationer och skeenden som det upplevt negativt i skolan, däremot pratar det inte generellt om att skolan inte varit bra. Bara en elev pratar om sin rektor, detta därför att hon haft en del enskild undervisning med honom.

En skillnad är att två av eleverna har något högre meritvärde och att de också mer pratar om att de vill lära sig. Alla har upplevt grundskolan som otrygg men i varierande grad. Alla elever berättar att de haft en tryggare och mindre komplicerad tid under sina fyra första skolår. Sedan har problematiken ökat både när det gäller sociala förhållanden och kunskapsituationer.

7 Diskussion

Materialet som beskriver studiens betyg är kanske likartat när det gäller elever som går på IV i större städer. Svårigheten här är att det finns obehöriga elever som har sökt andra utbildningsvägar inom studiens kommun och därför kan man anta att de elever som är med i denna studie är de med de lägsta meritvärdena. Kanske gör grundskolan en större ansträngning när det gäller elever som inte har så många underkända betyg och medverkar på så sätt till att de blir godkända – det skulle kunna förklara den stora delen elever med många icke-godkända betyg ibland studiens ungdomar.

I samtalen upplevde jag en äkta ansträngning att berätta om grundskoletiden. Eleverna gav även intryck av att tycka att det var roligt att beskriva hur de haft det – kanske upplevde de en befrielse i att berätta och tolka med ett perspektiv, nu på andra sidan av den obligatoriska skolan. Att generalisera till hela gruppen elever som inte nått behörighet till gymnasieskolan låter sig inte göras – då måste det utredas mycket grundligt (Stukat, 2005).

Men ungdomarnas berättelser har en stor del av överensstämmelse vilket gör deras upplevelser trovärdiga. Att alla eleverna har haft svårigheter genom hela sin skoltid kan skilja ut dem från elever vars problem uppstått senare under skolåren. Enligt Stukat (2005) kan en analytisk generalisering ske genom en välöverlagd bedömning om vad som skulle ske i liknade situationer under liknade förhållande och bygger på just likheter och olikheter. Sammanställningen av intervjuerna anser jag kan användas genom att man som lärare har deras berättelser som grund för att det är på detta sätt ungdomar kan uppleva sin skoltid, att det därför är av stor vikt att upprätta en ömsesidig dialog där man som vuxen lyssnar efter just tecken på ensamhet, otrygghet, elevens egna idéer och att eleverna kan behöva modeller för hur de skall öka sin kunskapsutveckling. Som Per uttryckte genom att berätta hur han på IV hade mött en lärare som själv hade dyslexi och hade berättat för honom hur hon löst sina svårigheter. En öppenhet kring hur man fungerar i sitt lärande skulle främja alla elevers utveckling genom att göra dem medvetna om sina utvecklingsmöjligheter.

Ett av utgångslägena i detta arbete är att försöka förstå hur elever efter många år i grundskolan ännu inte har uppnått en god läsning. För att närma mig detta har jag utgått från det som Fröjd (2005) beskriver som ett universalistiskt synsätt och refererar till Gough, där man kan skilja och ”*separera exempelvis kognitiva förmågor, varav läs- och skrivförmågan är en, från den kulturella kontext inom vilken individen lever och verkar*” (s. 4). Detta anser jag är särskilt viktigt som en del i den tidiga läsningen. Läsningen mognar inte fram utan sker i ett samspel med andra, ofta pedagoger. Då blir det viktigt att dessa pedagoger är uppmärksamma på om läsprocessen inte utvecklas som man kan förvänta sig och då kan skifta perspektiv och betrakta läsningen som en kognitiv utmaning. En stor del av eleverna har problem med sin förståelse vid läsning och de intervjuade eleverna beskriver att de inte har svårigheter att förstå text som är uppläst, vilket gör att jag kan utgå från att deras läsförståelseproblem inte grundar sig i ett allmänt problem med förståelse. I den stora gruppen elever kan inte uteslutas att så är fallet. Men god avkodning borde eleverna kunnat tillägna sig tidigare under skolåren, begåvningsproblematik skulle inte heller vara ett hinder för detta (Høien & Lundberg, 1999).

Elever som har svårigheter att avkoda ord och läser sakta utan automatisering har en tendens att ta hjälp av kontexten och gissa sig fram i texten, ungefärläsning (Lundberg, 1984). Gissningarna får högre kvalitet ju ansenligare vokabulär och ju större mått av förförståelse eleven har. För elever som inte har dessa förutsättningar blir gissningsleken starkt belastande och kopplas på ett helt annat sätt ihop med processer som är avhängigt andra faktorer än ren teknisk avkodning; litteratur, erfarenheter, möten med andra människor etc. Att ha en god teknisk avkodning blir på detta sätt ett jämlikhetskrav, något som inte belastar läsningen ytterligare. Detta kan säkert kopplas till den beskrivna gruppens låga meritvärden. Tidigare framställningar från bland annat Skolverket (2001, 2009) bekräftar sambandet låga betyg och socioekonomisk bakgrund, tyvärr har jag inte hittat texter om detta samband då det gäller just gruppen obehöriga elever men troligt är väl att detta samband är högst relevant även bland dessa skolungdomar.

Otryggheten som eleverna ger uttryck för ter sig lite olika, för en del innehåller tryggheten även en stark känsla av ensamhet, för någon är ensamheten förknippat med rädsla. Säkerligen är dessa känslor starkt bidragande till elevernas svårigheter. Som tidigare sagts är sambandet betyg och social problematik starkt, och för dessa ungdomar kan man inte tolka vad som lett till vad. Däremot är det säkerligen så att deras känsla av otrygghet inte gynnat deras lärande. Det är också så att den ensamhet som ungdomarna beskriver inte alltid är kopplat till att de inte har haft kamrater i skolan, utan att de känt sig utelämnade av skolan. Jag tolkar det som att eleverna inte ser sitt beteende som det centrala problemet, kanske i viss mån vid vissa tillfällen när några pratar om sina koncentrationssvårigheter, men inte i huvudsak, så som tidigare nämnts i referens till Henriksson.

Enligt Ingesson (2007) så anser nästan en tredjedel av hennes undersökningsgrupp att de varit retade eller mobbade på grund av sina läs- och skrivsvårigheter. Detta kan jämföras med de intervjuades situation – tre av dem beskriver långa perioder då de upplevt att de varit mobbade, men kopplar det inte så tydligt till sina läs- och skrivsvårigheter. Man kan ändå anta att det har påverkat deras skoltid negativt.

Alla eleverna kan beskriva hur de tror att de har uppfattats av lärarna och beskrivningarna är väl samstämmiga med hur de själva ser sig som elev. Precis som Johansson (2009) ser de begreppet elev som någon som är i skolan och som gör det som de blir tillsagda att göra;

sköter sig. Kanske är det så att deras identitet som elev inte är helt internaliserad och att de därför inte kan uttrycka att skolan har en skyldighet gentemot dem.

De intervjuade eleverna beskriver inte i något sammanhang möten med lärare som har förmedlat en god kunskap om utveckling av processer kring läsning och läsförståelse. Det betyder inte att de inte mött dessa lärare, men ungdomarnas upplevelse är att de lämnats ensamma med sin läsproblematik. I min läsning kring dessa frågor har jag inte hittat texter som kan bekräfta detta – men själv tror jag att detta är en central problematik. Skolan lyckas inte leda eleverna in i ett medvetet förhållningssätt till sitt lärande. Min tanke är att detta skulle börja tidigt under skolåren. Ungdomarna visar även en brist i ett metakognitivt förhållningssätt till sina svårigheter, att förhålla sig medvetet till sitt lärande och tänkande – att ta ett steg tillbaka och betrakta processerna. Kanske är just de intervjuade eleverna särskilt utelämnade i detta och kanske har det bidragit till att de inte nått behörighet. Att till exempel förhålla sig medvetet, till en text bidrar till att eleven hittar strategier för att öka sin läsförmåga (Høien & Lundberg, 1999). Detta kan troligtvis appliceras på lärandet i stort.

En elev beskriver att hon hellre vill ha koncentrationssvårigheter än dyslexi, men hon har ingen kunskap om vad det ena eller andra egentligen betyder. Min tanke är att skolan inte vågar närma sig elevers svårigheter med en tydlighet. För att detta skall kunna ske måste det finnas en gedigen kunskap kring problematiken och det måste även bäras av en fördomsfri hållning. En svårighet har enligt mina erfarenheter två sidor, dels en negativ, en sorg över att något inte blir så som man önskar och en känsla av utanförskap, dels en positiv som är sprungen ur hanteringen av svårigheterna. Om eleven får stöd i sitt tänkande kring att lösa svårigheterna så är det en god kunskap att ha med sig i livet. Skolan lämnar inte eleven utan hjälper till att hitta instrument för att vända misslyckanden till något positivt. Haug (1998) skriver att barnens inlärningsprocesser inte finns med som variable när man betraktar resultaten i utbildningen utan bara resursinsatser och resultat. Kanske skulle just inlärningsprocessers beskrivningar visa vägen till en positiv skola.

Uppsatsens fyra ungdomar skildrar försiktigt vad de skulle vilja ha om de fick vara med att skapa en god grundskola:

".. jag hade behövt tips... riktiga tips... någon som vet vad som kunde vara bra.."

"De skulle lyssnat vad jag ville. " säger en flicka som är mycket blyg och säkert inte uttryckte sina behov fler än en gång.

"Lärare skall vara mer tydliga.. så man vet.."

Elevernas beskrivning av sitt behov av att lärarna vägleder dem tolkar jag inte som ett ömsesidigt förhållande, kanske mer som ett föräldraansvar, en önskan om att bli omhändertagen och känna tillit i en skrämmande värld. Svårigheterna i skolan, dag efter dag, kan kanske skapa ett större behov av vuxna närvarande personer - vilket skulle ställa ännu större krav på att dessa elever inte exkluderas av skolan.

Möjligtvis finns en risk att skolan generellt är rädd för att en fördjupad beskrivning av en elevs läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter eller andra hinder som kan uppstå på vägen, blir förväxlat med normalt eller inte normalt. Det är en möjlig förklaring till att eleverna inte fått de instrument för lärande som är nödvändigt – skolan är då med och skapar elevens utanförskap och sviker därmed eleven. En annan förklaring skulle kunna vara att det

inte finns den kunskap som behövs, en kunskap som inte bara bör finnas hos specialpedagoger utan borde vara en allmän didaktisk kunskap. För att kunna medverka och utveckla ett stöd till en elev bör det finnas en god beskrivning av hur svårigheterna upplevs av eleven, hur det påverkar lärandet och lusten till lärandet. Lundgren & Magnusson (2009) refererar till Antonovsky som beskriver behovet av att anpassa insatserna innan de mobiliseras. En del av dessa insatser är att eleverna inbjuds i utformningen av hjälpen, att de genom att uppfatta lärarnas professionalism förstår tankarna kring ett stöd, att de förstår att det finns resurser som ställs till deras förfogande.

Själv skulle jag kunna se att det inte behöver handla om ett stöd eller en insats utan ett förhållningssätt till arbetet i skolan, var och en utgår, med lärarens hjälp, i vissa avseenden från sitt eget kunskapsmässiga utgångsläge och i andra sammanhang från gemenskapen i gruppen och i skolan. På så sätt skulle en helhet och trygghet skapas. Intervjuerna av ungdomarna visar att de har en stark fokusering på lärarnas agerande och det kan tolkas som att det ändå är dessa pedagoger som kan göra en skillnad. Centralt för skolan borde vara en övergripande och starkt analytisk förmåga som medverkar till att läsning och skrivning blir ett verktyg som är allas. Vid något tillfälle under elevens grundskoletid uppstår problemet, i något skede hade elevens läsutveckling kunnat ta en annan riktning.

I min uppsats fokuserar jag på elever med läs- och skrivsvårigheter utan att definiera dess underliggande orsaker. Kanske är det inte helt korrekt att göra en jämförelse med elever som har dyslexi eftersom det är en väl definierad svårighet och att det kan göra en avsevärd skillnad att veta varför det är svårt att läsa och skriva, men erfarenheten av att gå i skolan och vara berövad ett så centralt verktyg kan vara en gemensam erfarenhet. Ingesson (2007) refererar till Taube som beskriver att elevens läs- och stavningsfärdigheter är relaterat till dess uppfattning som sin självuppfattning när det gäller en allmän förmåga till lärande. Detta bekräftar studiens elever, de har ingen tydlig syn på sin lärande förmåga, inte heller om sin förmåga att påverka skolans processer till förmån för dem själva. Mitt syfte att belysa gruppen elever som går ur grundskolan utan fullständiga betyg och utan behörighet till gymnasieskolans nationella eller specialutformade program visar på en grupp där grundskolan inte fullgjort sitt uppdrag. Mina samtal med ungdomarna tyder på att misslyckandet bärs av eleverna själva och min tro är att det inte är helt ovanligt i den stora gruppen av obehöriga elever. Som motvikt till detta är elevernas tro på att skolan kunde ha fungerat annorlunda, ett förtroendekapital som skolan kan utgå från i sin strävan att vara en god skola för alla elever.

8 Vidare forskning

Vem kan tänkas ha kunskap om vad som skulle hjälpa den beskrivna elevgruppen? Kanske är det just de lärare som möter dessa elever efter att de har avslutat grundskolan. Intressant vore att intervjua eleverna i grupp för att höra hur de tänker när de resonerar med varandra och kan höra andras berättelse. Min erfarenhet är att just detta är centralt – att få möta andra med samma erfarenhet. Problemet är ju klivet dels att hjälpa elever som har kommit i svårigheter, dels att förhindra att elever kommer i svårigheter och marginaliseras och därmed inte får möjlighet att känna att skolan är till även för dem.

Intressant vore att göra en interventionsstudie då kompetenta lärare samlar elever som ses som elever som är i riskzonen för att inte bli behöriga. Att intensivt arbetar med kunskapsfärdighet och elevernas medvetna tänkande kring det egna lärandet och då i betraktande av skolans tidigare insatser. Kopplingen mellan läs- och skrivfärdigheter och

betyg är också ett intressant forskningsområde, kanske särskilt till i vilken grad olika ämnen påverkas.

Vidare skulle jag gärna se hur man redan i de lägre skolåren kunde introducera ett mer medvetet förhållningssätt till lärande. Jag skulle inte tro att det var omöjligt att även yngre barn skulle kunna förstå att man kan lära sig på olika sätt och att det inte finns någon värdering i det.

Referenslista

- Alvesson, M och Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:dra uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Lund: Elanders Berlings
- Frank, E. (2009). *Läsförmåga bland 9-10-åringar: Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber
- HSFR Etikregler. (uå/02). (<http://www.hsfr.se/humsam/>)
- Høien, T & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Illeris, K. (1999). *Lärandet i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Ingesson, G. (2007) *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Doktorsavhandling, Lunds universitet, Institutionen för psykologi. Lund: KFS
- Jacobsson, C. (2001). *Läskedjor*. Stockholm: Psykologförlaget
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, S. (1977). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I. (1984) *Språk och läsning*. Stockholm: Gleerup
- Lundgren, M & Magnusson, J (2009). *Att inte följa den förväntade vägen: En studie om ungdomar utanför gymnasieskolan och om det kommunala uppföljningsansvaret*. Rapport 3:2009. Göteborg: Fou i Väst/GR
- Reichenberg, M. (2000). *Röster och kausalitet i läroboksexter: en studie av elevers textversioner*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg: Varför når inte alla elever målen?* (Rapport, 202). Örebro: db grafiska
- Skolverket (2007a). *Redovisning av uppdrag om individuella program*. Stockholm:Skolverket

Skolverket (2007b). *Attityder till skolan 2006. Elevernas och lärarnas attityder till skolan.* (Rapport 299) Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Skolverket

Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, Styrborn, S. (1999). *Från upptäckt till presentation: Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund.* Lund: Studentlitteratur

Starrin, B & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I Svensson, P-G & Starrin, B (red) *Kvalitativa studier i teori* (s. 52-78) Lund: Studentlitteratur

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur

Svensson, P-G & Starrin, B. (1996). *Den kvalitativa intervjun.* Lund: Studentlitteratur

Trost, J (1993). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.* <http://www.vr.se>

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

Winnerljung, B., Berlin, M., Hjern, A. (2010). *Social rapport: Skolbetyg, utveckling och risker för ogynnsam utveckling hos barn* (Socialstyrelsen, 2010). Västerås: Socialstyrelsen

Wolff; U (2009). Subgrupper av läsare. I *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.138-161) Stockholm: Natur och Kultur

Artiklar

Taube, K (2006). *Läsning i PISA.* Språkvård 4, s.28-35.

Wesley, A, Hoover & Gough. P (1990). *The Simple View of Reading.* Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 2,127-160.

Levin, I. (1992). *How to define family.* Family reports Vol. 41, No. 3, pp.348-351 (Published by: [National Council on Family Relations](http://www.nationalcouncilonfamilyrelations.org)
<http://www.jstor.org/stable/585202>

Åberg, R (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder: Och inga kvantitativa heller för den delen.* Pedagogiska Forskning Årg. 6, nr 4, s.270-292)

Hej!

Sedan många år har jag arbetat med ungdomar på XXX i XXXX. De flesta av eleverna har av olika skäl inte uppnått godkänt i svenska/svenska som andraspråk, engelska och/eller matematik. När du nu möter en ny situation på en ny skola är förhoppningen att du hittar arbetsro och motivation, och min erfarenhet är att det ofta är så det blir.

Jag skall nu skriva en examensuppsats i specialpedagogik och är intresserad av hur betygen är jämfört med läsningen och skrivningen. Därför vill jag som en del av uppsatsen jämföra betyg och läs- och skrivförmåga. Det skulle också vara intressant att intervjua några av er.

Ditt namn och skolans namn är anonyma och kommer inte att kunna identifieras i min uppsats, även kommunen som skolan ligger i är anonym. Medverkan är frivillig och går när som helst att avbrytas. Material kommer att förvaras så att utomstående inte kan ta del av uppgifterna. Allt enligt personuppgiftslagen (1998:204).

Rektor XXXXX har informerats om uppsatsens syfte och utförande och har gett studien sitt positiva stöd.

Vid eventuella frågor kontakta mig gärna på tel. XXXXXX

Barbro Nicander

Jag _____ger mitt samtycke att medverka i den beskrivna studien.

Göteborg den / 2010

FRÅGEGUIDE

Steg 1 – Skolhistoria

1. Vilken skola/skolor gick du på under din lågstadietid?
 - lärarbyten
2. Vilken skola/skolor gick du på under din mellanstadietid?
 - lärarbyten
3. Vilken skola/skolor gick du på under din högstadietid?
 - lärarbyten

Svaren illustreras genom ett visualiserande med hjälp av lösa papperslappar som exemplifierar skolorna. Eventuella pedagoger som spontant kommer upp skrivs upp på lappar.

4. Hur skulle du beskriva dig själv som elev?
5. Hur skulle en viss lärare beskriva dig som elev?

Steg 2 – Läs- och skrivfärdigheter, skolarbete

6. Du går ju nu i en grupp som inriktar sig på att arbeta med skrivning och läsning. Kan du själv berätta hur du ser på din egen läsning?
 - Skolan?
 - Fritiden?
7. Kan du själv berätta hur du ser på din egen skrivning?
 - Skolan?
 - Fritiden?
8. Minns du när först började märka att det var svårt att läsa?
 - Hur förstod du det?

9. Minns du när du först började märka att det var svårt att skriva?
 - Hur förstod du det?
10. När pratade någon lärare första gången med dig om dina svårigheter med skrivning och läsning?
 - Kan du berätta lite mer om det?
11. Hur tycker du att lärarna har bemöt dig?
12. Om vi tänker oss en promenad genom din grundskoletid, när fick du hjälp med läsning och/eller skrivning?
13. Vilket stöd tycker du har varit bra?
14. Vilket stöd tycker du har varit dåligt?
15. Har du mött lärare som förklarat för dig
 - hur barn lär sig läsa?
 - hur läsning utvecklas?
 - hur dina läs- och skrivsvårigheter kan beskrivas?
16. Har du någon gång gjort en grundlig kartläggning av din läsning och skrivning? Vad minns du från den/dem?
17. Har du träffat andra barn, ungdomar eller vuxna med läs- och skrivsvårigheter? I så fall hur ha det varit för dig?
18. Brukar du berätta att du har läs- och skrivsvårigheter?
 - Varför tror du att du inte gör det?
 - (Varför gör du det?)
 - När brukar du göra det?
 - Hur brukar du säga?
19. Hur har dina läs- och skrivsvårigheter påverkat ditt studieresultat?
20. Har du någon gång dolt att du haft svårt med läsning och/eller skrivning?
 - och i så fall när var det?
 - och hur gjorde du det?
21. Hur skulle du beskriva dig själv som elev? (Diskutera begreppet elev.)
22. Hur skulle en viss lärare/flera lärare beskriva dig som elev?
23. På vilket sätt har lärarna sett på elever med läs- och skrivsvårigheter?

Steg 3 – Tillit, förtroende

24. Om vi gör om vår grundskolepromenad kan du berätta när du kände dig som mest trygg i skolan? (Samtal om vad trygg betyder för respondenten)
- Vad var det som gjorde att det kändes så?
25. Hur kände du det på det hela taget när det gällde allmän trivsel på?
- lågstadiet
 - mellanstadiet
 - högstadiet
26. Hur har dina föräldrar/förälder varit involverade i din skolgång?
27. Kan du se din lärare från ditt första skolår framför dig?
- Berätta för mig om henne/honom?
 - Vad tyckte du om att börja skolan?
28. Berätta hur det var att börja med läsinläring?
- (Hur hanterade läraren ev. problematik)
29. Hur tycker du att du klarade skolan på lågstadiet?
30. Hur tycker du att du klarade skolan på mellanstadiet?
31. Hur tycker du att du klarade skolan på högstadiet?
32. Beskriv hur det fungerade med läxor under din skoltid?
- Vad gjorde skolan för att lära eleverna/dig att arbeta med skolarbete hemma?

Steg 4 - Godkända betyg

33. Vilka ämnen är du godkänd i?
34. Berätta hur lärarna har talat med dig om dina betyg?
35. När förstod du själv att du inte skulle bli behörig till gymnasieskolan?
36. Om du tänker tillbaka på ett av ämnena i sänder, vad hade skolan kunnat göra för att du skulle ha blivit godkänd?

37. Vad hade du kunna gjort för att bli godkänd?
38. Hur har det påverkat dig att du inte fick godkänt i svenska, engelska och/eller matematik?
39. Tycker du att skolan är duktig på att stödja elever som har någon typ av svårigheter?
40. Vad har du för önskningar inför detta läsår?