



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Hur SO-ämnena kan te sig

Med fokus på några elever i läs- och skrivsvårigheter

**Göran Strandlycke**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT12-IPS-03 SLP600

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT12-IPS-03 SLP600
Nyckelord:	elevens uppfattningar, läsförståelse, läs- skrivsvårigheter, SO-didaktik

---

## Inledning

Under hösten var det många elever på skolan där jag arbetar som hade svårt för att nå upp till kunskapskraven i SO-ämnena. Då det i dessa ämnen ställs stora krav på god läs- och skrivförmåga fann jag det intressant att studera hur ämnena ter sig för elever i läs- och skrivsvårigheter.

## Syfte

Syftet med studien var att undersöka hur SO-ämnena kan te sig för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Studiens frågeställningar var:

- Hur kan några SO-lektioner se ut ur ett observatörsperspektiv?
- Vilka uppfattningar har eleverna om SO-lektionerna?
- Hur ser måluppfyllelsen ut för eleverna?
- Hur avspeglar sig bristande måluppfyllelse i SO i elevernas IUP och åtgärdsprogram?
- Vilka uppfattningar har undervisande lärare av SO-undervisningen?
  - Hur resonerar läraren kring begreppsbildning?
  - Hur resonerar läraren kring läsförståelse?

## Teori

Teoretiskt grundade sig studien i det relationella perspektivet där elevernas förutsättningar ses relationellt och interaktionen mellan olika aktörer och olika pedagogiska verksamheter är av yppersta vikt. Även det sociokulturella perspektivet med sina artefakter har påverkat mig.

## Metod

Då studiens problem utgick från personlig erfarenhet genomfördes den som en etnografiskt inspirerad fallstudie. För att besvara undersökningens frågor användes deltagande observationer, samtal med elever och lärare, fokusgruppsintervju, studier av höstens elevomdömen, Individuella Utvecklings Planer samt åtgärdsprogrammen för de elever som hade det.

## Resultat

De studerade elevernas uppfattningar av SO-ämnena var att de var svåra och att lektionerna var enformiga. Detta gällde både elever i och elever utan läs- och skrivsvårigheter. I studerade IUP:er och ÅP:n fanns skrivningar kring SO-ämnena, men de fokuserade mer på elevernas brister än eventuella möjligheter att utveckla lärmiljön

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
2.1	Frågeställningar .....	2
<b>3</b>	<b>Litteraturgenomgång.....</b>	<b>3</b>
3.1	Läsundervisningen i Sverige – en tillbakablick .....	3
3.2	Läsförståelse.....	4
3.3	Läs- och skrivsvårigheter .....	5
3.4	SO-ämnenas didaktik .....	6
3.5	Uppfattningar av SO-ämnena.....	8
3.5.1	Elevers uppfattningar .....	8
3.5.2	Lärares uppfattningar .....	9
3.5.2.1	Vad resulterade det i?.....	10
3.5.2.2	Förslag på förbättrande insatser .....	10
3.6	Begreppet specialpedagogik.....	10
<b>4</b>	<b>Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>Metod .....</b>	<b>13</b>
5.1	Metodval.....	13
5.1.1	Fallstudie .....	13
5.1.2	Deltagande observation .....	14
5.1.3	Fokusgrupp.....	15
5.1.4	Dokumentanalys.....	16
5.2	Urval.....	16
5.3	Genomförande .....	16
5.4	Etiskt förhållningssätt.....	17
5.5	Trovärdighet .....	18
<b>6</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>20</b>
6.1	Frågeställningar .....	20
6.2	Deltagande observation .....	20
6.2.1	Observatör – som – deltagare.....	20
6.2.2	Deltagare – som – observatör.....	23
6.2.3	Sammanfattande reflektioner .....	24
6.3	Samtal med läraren.....	25
6.3.1	Sammanfattande reflektioner .....	26
6.4	Fokusgruppsintervju.....	26
6.4.1	Sammanfattande reflektioner .....	27
6.5	Dokumentationen kring elever i läs- och skrivsvårigheter.....	28
6.5.1	Sammanfattande reflektioner .....	28
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>29</b>
7.1	Metodreflektion .....	29
7.2	Resultatdiskussion.....	30
7.3	Specialpedagogiska implikationer.....	31
7.4	Fortsatt forskning .....	31

<b>Referenslista.....</b>	<b>33</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>36</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga 3.....</b>	<b>38</b>

# 1 Bakgrund

SO-ämnena ställer stora krav på förmågan att ta till sig skriven text och att själv producera egna texter. Forskning kring läsinlärning har bedrivits länge, medan forskning kring läsförståelse är en relativt ny inriktning av läsforskningen. Läsning av faktatexter har länge problematiserats ”som en fråga om elevernas kognitiva förutsättningar” (Reichenberg & Lundberg, 2011, s 13). Att som speciallärare kunna vara delaktig i en förskjutning av fokus på hur det arbetas med SO-texter bort från elevernas kognitiva förutsättningar mot läsförståelsestrategier torde ge goda förutsättningar för en ökad uppfyllelse av kunskapskraven i *Lgr 11* (Skolverket, 2011). I undersökningen kommer speciallärarperspektivet in genom möjligheten att förbättra praktiken för elever i läs- och skrivsvårigheter genom att agera kvalificerad samtalspartner (SFS 2008:132) avseende läsförståelsestrategier och hur dessa går att arbeta med i SO-ämnena. Som speciallärare kan jag även arbeta direkt med elevers läsförståelsestrategier.

En aspekt som gör ämnet angeläget är svenska elevers försämrade resultat avseende läsförståelse i internationella undersökningar. Vid en analys av *PISA 2009* (Skolverket, 2010a) visade det sig att svenska 15-åringars resultat gällande läsförståelse hade försämrats signifikant. Denna försämring gällde både andelen svaga och andelen starka läsare. Andelen svaga läsare hade ökat och andelen starka läsare minskat. Försämringen var större avseende de svaga läsarna, vilket var förväntat då det vid försämringar är de svaga som vanligtvis drabbas mest (Skolverket, 2010a).

Sedan augusti 2011 jobbar jag som specialpedagog på en F – 9 skola och har under den tiden kommit i kontakt med många elever i varierande grad av läs- och skrivsvårigheter. Ett ämnesområde där måluppfyllelsen under hösten var låg för dessa elever var SO-ämnena, som till sin natur är faktatäta och ställer stora krav på läs- och skrivförmågan. Undervisande lärare, jag talat med, anser att det blivit ännu svårare att nå upp till styrdokumentens krav i och med införandet av *Lgr 11* (Skolverket, 2011). Ett skäl till detta anges vara den stoffträngsel som finns inom dessa ämnen. Stressen över att inte hinna med allt som måste gås igenom riskerar, med stor sannolikhet, påverka kvaliteten på undervisningen. Min fasta övertygelse är att en förbättrad läsförståelse hos våra elever, både de i och utan lässvårigheter, skulle öka måluppfyllelsen.

Inför studien utgår jag från att eleverna, som kommer att vara i fokus, uppfattar SO-ämnena som svåra och tråkiga. Detta antagande grundar jag bland annat på samtal jag haft med elever och lärare under läsåret, samt samtal lärare emellan som jag tagit del av. Vidare utgår jag från de texter jag vet skolans elever förväntas inhämta kunskap från och den mängd arbetsområden som ska klaras av.

Det ovan nämnda sammantaget gör att det känns angeläget med en belysning av hur SO-ämnena kan te sig för denna elevgrupp och utifrån det resonera kring hur de kan ges så goda förutsättningar som möjligt att minst nå upp till kunskapskraven på E-nivån. Ytterligare en aspekt som talar för vikten av att uppmärksamma SO-ämnena är de numera tillspetsade kraven för att komma in på ett nationellt program i gymnasieskolan. Tidigare krävdes det godkända betyg i svenska, matematik och engelska, men nu krävs det ytterligare fem eller nio godkända ämnen (*Skollag 2010:800*, kap. 16, §§ 30 & 31), beroende på om du söker ett yrkes- eller ett högskoleförberedande program.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur SO-ämnena kan te sig för elever i läs- och skrivsvårigheter.

### 2.1 Frågeställningar

- Hur kan några SO-lektioner se ut ur ett observatörsperspektiv?
- Vilka uppfattningar har eleverna om SO-lektionerna?
- Hur ser måluppfyllelsen ut för eleverna?
- Hur avspeglar sig bristande måluppfyllelse i SO i elevernas IUP och åtgärdsprogram?
- Vilka uppfattningar har undervisande lärare av SO-undervisningen?
  - Hur resonerar läraren kring begreppsbildning?
  - Hur resonerar läraren kring läsförståelse?

### 3 Litteraturgenomgång

Under denna rubrik kommer vissa, för studien centrala områden, att presenteras. Inledningsvis kommer ni att tas med på en kort historisk vandring i den svenska läsundervisningen. Därefter följer stycken om läsförståelse, läs- och skrivsvårigheter, SO-ämnenas didaktik samt elev- och läraruppfattningar av SO-ämnena. Avslutningsvis går det att läsa lite om begreppet specialpedagogik.

#### 3.1 Läsundervisningen i Sverige – en tillbakablick

Sveriges invånare har under de senaste 450 åren ställts inför ständigt ökade krav på läsförmåga (Rosén, Längsjö, Nilsson & Gustafsson, 2008). Då reformationen genomfördes, i mitten av 1500-talet, blev det krav på att svenskarna på egen hand skulle kunna läsa bibeln och tolka dess innehåll. Vid husförhören bedömdes det hur väl folket kunde återge vad som stod i Luthers katekes. I mitten av 1800-talet ansågs 85 – 90 procent av Sveriges vuxna befolkning vara läskunnig. Före folkskolans införande 1842 var det hemmen som hade ansvaret för att lära ut läsningens konst och kyrkan stod för kontrollen. Kraven på läsförmåga ökade då folkskolan kom. Nu skulle eleverna klara av att läsa religionskunskap och biblisk historia.

Ganska snart efter införandet av folkskolan upptäcktes det att uppdraget att lära eleverna läsa var ohållbart, inte minst på grund av stora klasser. 1858 kom därför småskolan till, för att barnen skulle vara läskunniga då de tog steget över till folkskolan i årskurs 3. Det viktiga vid denna läsundervisning var att lära sig ”hur det går till att läsa” (Rosén m fl, 2008, s 84). En vanlig uppfattning bland lärare var att småskolelärarna var de enda som kunde lära barnen läsa och att folkskolelärarna inte behövde arbeta vidare med läsutvecklingen.

På 1930-talet gav Gottfrid Sjöholm ut en diger handledning för bland annat läsundervisning (i Rosén m fl, 2008). Enligt honom innebar att läsa att tillägna sig innehållet i en text. Han menade att läsningen bestod av både en mekanisk bit, själva avkodningen, och en förståelsebit. Vidare påpekade Sjöholm att om inte förmågan att förstå fanns kunde man inte säga att ett barn kunde läsa. Under de 170 år vi i Sverige har haft en allmän skola har det förekommit ett flertal olika metoder för att lära ut läsandets sköna konst.

Låt oss kortfattat ta en titt på några olika kontrasterande metoder, som både har använts tidigare, men också praktiserats fortfarande, Traditionell metod, LTG och Wittingmetoden. Dessa metoder har i sin tur likheter med andra metoder som också används runt om i landet, men som inte tas upp här. Vid traditionell läsinlärning, som är avkodningsinriktad, utgår man från en läsebok. I läseboken finns det bilder för bokstavs-inlärningen och dessa bilder illustrerar bokens texter. Texterna i boken blir inledningsvis torftiga, eftersom de byggs upp av de bokstäver eleverna hunnit lära sig.

LTG är i motsats till den traditionella metoden förståelseinriktad och eftersom en LTG-text skapas av eleverna kan den innehålla vilka ord som helst. Vad den traditionella metoden och LTG har gemensamt är att de arbetar med sammanljudning. Enligt Druid Glentow (2006) lägger de flesta lärare som har elever i de tidiga åldrarna upp läsundervisningen utifrån den traditionella läsinlärningen med läsebok eller LTG eller så kombinerar de dessa båda arbetsätt.

I Wittingmetoden utgår man från ett språkljud och då det är etablerat tar man itu med bokstaven. Vid nybörjarläsningen, som varken är läseboksstyrd eller skapad av elever, tränar eleverna på kombinationer av vokaler och konsonanter för att automatisera sin avkodningsförmåga.

Avkodning och förståelse arbetar man separat med i Wittingmetoden. Gemensamt för Wittingmetoden och LTG är att man vid bokstavsinläringen inte använder sig av bilder då dessa kan ge andra associationer än vad läraren tänkt sig.

## 3.2 Läsförståelse

Vad innebär läsförståelse? Bråten (2008) gör följande definition ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (s 13 – 14), vilket stämmer väl överens med vad Sjöholm sa redan på 1930-talet.

Som nämnts tidigare har det forskats länge om läsinläring. Forskningen kring förståelse av det lästa är däremot fortfarande en relativt ny gren av läsforskningen, vilket Durkin (1979), enligt Reichenberg och Lundberg (2011), upptäckte vid sin studie av ett stort antal amerikanska elever från tredje till sjätteklass. Dessa elever fick mycket lite undervisning i läsförståelse, eftersom de var tvungna att hinna med allt ämnesinnehåll. Durkin drog slutsatsen att elever behöver undervisning om olika lässtrategier och hur dessa kan användas. Då Durkins studie kom väcktes läsforskarnas intresse av att se på läsningen som en kognitiv process.

Synen på läsförståelseundervisning och vem som ska ansvara för den är fortfarande oklar. ”En vanlig uppfattning är att det är svenskläraren” (Reichenberg & Lundberg, 2011, s 53). Detta är dock inte fallet. Givetvis är svenskläraren viktig, men läsförståelseundervisningen ska bedrivas i samverkan med andra lärare. Detta har bland annat uppmärksammats inom dansk forskning (Reichenberg & Lundberg, 2011). Även i *Fördjupad analys av PIRLS 2006* (Skolverket, 2010b) och hos Reichenberg (2008) betonas det gemensamma ansvaret för elevernas läs- och skrivutveckling, både avseende alla ämnen och från förskolan upp genom hela skolan. Om vi betänker att de texter eleverna möter under sina år i skolan går från mestadels berättande texter i lägre skolår till mer och mer specialiserade och svårare texter högre upp under skolgången (Lundberg & Reichenberg, 2008) kan det vara lättare att förstå vikten av en kontinuerlig undervisning i läsförståelse i skolans alla årskurser och i skolans olika ämnen. Tjernberg (2011) har studerat ett antal framgångsrika lärare och då funnit att det som var gemensamt för dem var att det fanns en balans mellan form och funktion. Vidare kännetecknades undervisningen av en hög grad av utmanande arbetsuppgifter och ett synliggörande av lärandet.

Hur viktiga texternas utformning är i relation till hur väl de förstås visar Reichenberg (2000) i sin avhandling, där elever fått läsa olika bearbetningar av texter och sedan besvarat frågor gällande texternas innehåll. De texter som var lättast att förstå var de som både försetts med röst och kausalitet. Röst innebär att texten försetts med ett direkt tilltal till eleven och kausalitet att texten försetts med orsakssamband. I *Vägar till läsförståelse. Texten läsaren och samtalen* (Reichenberg, 2008) hävdas det att det är skolans skyldighet att ge eleverna aktiv handledning i hur de ska gå tillväga vid läsandet av sakprosatexter. Att god läsförståelse är något som blir alltmer nödvändigt i dagens skola och samhälle då många av de texter som läses hämtas på Internet skriver Reichenberg (2011) också om.

En viktig del av läsförståelsen är förmågan att kunna göra inferenser, att kunna läsa mellan och bortom raderna, vilket många elever har svårt för (Lundberg, 1984). Att detta är en nödvändig förmåga ser vi i kunskapskraven för årskurs sex där det går att läsa att eleverna i svenska ska kunna ”tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett enkelt sätt beskriva sin upplevelse av läsning-



en” (Skolverket, 2011, s 228) och i historia förvärva förmågan att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap” (Skolverket, 2011, s 172). Hammarlund och Lindahl (2009) refererar till ett flertal arbeten som visar hur elevernas fokus i egna arbeten ligger på fakta, som år, namn och så vidare, vilket inte kräver några kunskaper i att kritiskt granska, tolka och värdera källor, eller med andra ord göra inferenser.

För att förbättra förmågan att göra inferenser krävs det att lärare ställer fler frågor där eleverna tvingas dra egna slutsatser i stället för frågor som kräver detaljsvar (Reichenberg, 2000). Detta är något som styrker det Franzén (1997) skrev några år tidigare, då hon hävdade att en anledning till varför svaga läsare har svårt för att göra inferenser beror på att de inte har kommit på hur man gör det, de saknar fungerande läsförståelsestrategier. Vikten av att undervisa i läsförståelse och att hjälpa eleverna bygga upp pedagogiska stödstrukturer, scaffolding tas även upp av Edling (2006), Lundberg (2006), Reichenberg (2008), Westlund (2009) och Skolverket (2010b). Även i *Lgr 11* (Skolverket, 2011) under kursplanen i svenska finns det i det centrala innehållet för samtliga årskurser med skrivningar om lässtrategier för att förstå och tolka texter. I årskurs 7 – 9 stegras kraven till att även omfatta förmågan att analysera texter. I det centrala innehållet för historia nämns historiska källor, så som brev, dagböcker och arkivmaterial, som exempel på texter det går att få kunskap ifrån. På motsvarande sätt står det skrivet om förmåga att urskilja budskap i olika medier på ett källkritiskt sätt, kunskap om hur nyhetsrapportering kan påverka människors bild av omvärlden samt känna till hur olika individer och grupper framställs, till exempel utifrån kön och etnicitet under samhällskunskapsämnet.

Resonemanget kring förmågan att kunna göra inferenser gäller inte enbart de texter du som elev klarar av att läsa på egen hand. Det gäller även texter du hör och annat du får till dig i talad form, till exempel i föreläsningssituationer. I artikeln *Läsande och skrivande som tolkning och förståelse – Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis* resonerar Schmidt och Gustavsson (2011) kring vikten av att kunna reflektera kring och förstå texter. De för även resonemanget vidare till att gälla information och kunskap. De menar att ”Information transformerar till kunskap först när någon tolkat och förstått den” (s 45). Detta påstående stämmer väl överens med Bråtens tidigare nämnda definition av läsförståelse.

Låt oss avslutningsvis betänka att samtliga läromedel måste vara integrerade i undervisningsprocessen, inte kan stå på egna ben, och på så sätt vara en del av samspelet mellan elever, lärare och ämnesinnehåll (Lundberg, 2006; Reichenberg, 2008), vilket även stämmer väl överens med de tankar Säljö (2010) för fram angående tillägnandet av kunskap med det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt.

### **3.3 Läs- och skrivsvårigheter**

Fokus i denna studie ligger på elever i läs- och skrivsvårigheter. Låt oss här försöka få en överblick över vad detta begrepp innebär samt hur det kan påverka elever. Läs- och skrivsvårigheter är inte något entydigt begrepp på så sätt att alla som befinner sig i svårigheterna uppvisar samma typ av problem eller att alla i svårigheter hamnat där av samma orsak. Lundberg (2010) beskriver sex olika personer, som av olika anledningar hamnat i läs- och skrivsvårigheter. Orsakerna Lundberg (2010) nämner till svårigheterna i sitt exempel är följande: bristfällig svenska hos en elev som varit relativt kort tid i Sverige, eländiga uppväxtvillkor med missbrukande mamma och frånvarande pappa, koncentrationsproblematik, sen kognitiv utveckling, ångestfylld tvångsmässighet och slutligen en elev med diagnosen dyslexi. Symptomen hos samtliga dessa elever är läs- och skrivsvårigheter, men sätten att övervinna eller

minska svårigheterna behöver ta sig olika uttryck, eller för att citera Myrberg (Skolverket, 2007) ”Att göra en korrekt problembeskrivning är avgörande för att finna verkningsfulla pedagogiska insatser” (s 87). Vad de nämnda eleverna har gemensamt är att de läser och skriver illa, men detta kan yttra sig på olika sätt som Myrberg (Skolverket, 2007) visar, då han skriver att ”Läs- och skrivförmåga byggs enligt känd modell upp av tre komponenter: avkodning, förståelse och motivation” (s 76). Svårigheterna för en elev kan befinna sig inom vilket som helst av dessa tre områden, eller inom samtliga tre.

Vid sökning i litteraturen är det den sista eleven i ovan nämnda uppräkningslista, den dyslektiska, som dominerar på ett eftertryckligt sätt. Så vad innebär då dyslexi? 1997 skrev Smith (2000) att ”Dyslexi betyder ordagrant oförmögen att läsa” (s 193). Myrberg (Skolverket, 2007) har skrivit att ”De utmärkande dragen i dyslexi är dåligt automatiserad, långsam, mödosam och hackig ordavkodning” (s 83) medan Lundberg (2010) skrev ”Under senare år har forskarna uppnått allt större enighet om att *dyslexi* (betyder ungefär ’svårigheter med ord’) i de flesta fall har att göra med svårigheter att handskas med språkets ljudsystem” (s 137). På Dyslexiföreningens hemsida går det att läsa några olika definitioner av dyslexi och även om att begreppet dyslexi vanligtvis delas upp i utvecklingsdyslexi och dyslexi förvärvat genom hjärnskada under uppväxten eller i vuxen ålder. Vidare kan påpekas att Dyslexiföreningen ofta använder sig av det samlade begreppet läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Låt oss gå vidare med vad svårigheterna kan göra med de elever som befinner sig i dem. Taube (2000) har skrivit mycket om hur läsinlärning och självförtroende hänger ihop och vilka pedagogiska konsekvenser det får. Hon menar att vårt samhälle är anpassat utifrån en läs- och skrivkunnig befolkning och att de som inte besitter förmågorna att läsa och skriva ofta hamnar i svåra situationer. Hur svårigheterna med det skrivna språket påverkar självbildningen går att läsa om både hos Lundberg (2010), Reichenberg (2008) och Taube (2000). Känslan av att inte läsa och skriva lika bra som omgivningen gör att synen på sig själv som lärande varelse blir sämre och sämre. Precis som eleven som lyckas hamnar i en positiv utvecklingspiral hamnar den elev som misslyckas i en negativ spiral, de anser sig inte kunna och då är risken stor att de misslyckas.

Då en elevs tillit till sin egen förmåga att lyckas i inlärningssituationer skadats gäller det enligt Lundberg (2010), Reichenberg (2008) och Taube (2000) att eleven får konkreta upplevelser av framgång. Dessa framgångar behöver eleven känna att hon/han uppnått på egen hand, genom självständigt arbete. För att nå dit är det oerhört viktigt att eleven får goda möten med vuxna människor som verkligen bryr sig om eleven som människa.

### **3.4 SO-ämnenas didaktik**

Enligt Nationalencyklopedin på nätet, [www.ne.se](http://www.ne.se), är didaktik ”läran om undervisning; undervisningens och inlärningens teori och praktik”. Under senare år har lärande, pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap börjat användas som synonymer till didaktik. I denna studie är det SO-ämnenas didaktik som är intressant så låt oss slå fast att ämnesdidaktik är en blandning av ämneskunskaper och didaktiska kunskaper (Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtømme, 1997). I studien är det dessutom fokus på några elever i läs- och skrivsvårigheter. Inledningsvis tas SO-didaktiken upp på ett allmänt plan, för att sedan avslutas med ett stycke angående de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven.

Inom didaktiken finns det tre centrala frågor: *Varför*, *Vad* och *Hur*, enligt Iselau (2008), som naturligtvis är ömsesidigt beroende av varandra. Hesslefors-Arktoft (2006) nämner även frågan *När*.

Enligt Iselau (2008) är *Varför*-frågan en fråga om motivation. Genom att tydliggöra varför ett arbete ska göras kan det bli till en drivkraft. Av den anledningen är det viktigt att eleverna och läraren "tar god tid på sig att reflektera över och formulera svar på varför-frågan" (s 42). Mitt i all tidsbrist kan denna fråga, i stället för att vara en tidstjuv, resultera i en effektiv tidsanvändning eftersom den egna motivationen är den bästa drivkraften.

Iselau (2008) menar vidare att *Vad*-frågan kan "täcka många aspekter och röra såväl eleverna som undervisningen och lärandet" (s 43). I kursplanerna beskrivs ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav. I och med införandet av *Lgr 11* (Skolverket, 2011) har *Vad*-frågan gällande undervisningens innehåll blivit tydligt formulerad. Trots denna styrning av undervisningsinnehållet krävs det att läraren "i sina ämnesdidaktiska samtal finner principer för hur konkret innehåll ska väljas tillsammans med eleverna" (Iselau, 2008, s 45). Dessa principer ska säkerställa att elevernas kunskaper utvecklas enligt kursplanernas kunskapskrav. Vidare ska de minska risken för ett memorerande av fakta eleverna inte kan anknyta till sin förståelse och användning.

*Hur*-frågan, avslutningsvis, är en fråga som avgörs av lärarnas profession och enligt Iselau (2008) "handlar om hur undervisningen bör utformas för att eleverna ska få bästa möjliga förutsättningar för sitt lärande" (s 45). Att dialogen är särskilt viktig i SO-ämnena poängteras även det av Iselau (2008). Han menar att en gemensam dialog gynnar motivationen och lärandet och att en inledande dialog kan vara ett sätt att åstadkomma en gemensam inriktning på ämnesområdet, som sedan kan ligga till grund för vidare arbete utifrån elevernas intressen. Den gemensamma inriktningen kan leda till att alla elever känner sig berörda och motiverade. Samtidigt som det är läraren som har huvudansvaret för att planera undervisningen har läraren också ansvaret för att i denna planering involvera eleverna. Iselau (2008) skriver "Särskilt inom SO-ämnena, med alla möjligheter till olika arbetssätt, är samtal om olika sätt att lära avgörande för motivation och effektivitet i lärandet" (s 46). Gällande variation av arbetssätt är det lätt att välja ett arbetssätt för varje ämnesområde. Då så görs innebär det att det blir en åtskillnad mellan lärande och arbetssätt. Variation och flexibilitet avseende arbetssätt inom ett arbetsområde ökar "möjligheterna att både få perspektiv på kunskaperna och få arbeta på det sätt som bäst gynnar lärandet" (s 46). Ju fler arbetssätt och ju fler sinnen som går att använda under ett arbetsområde ökar möjligheterna för varje elev att finna sitt sätt att lära.

Om eleverna tycker undervisningen är intressant och lärarna tycker det är roligt att undervisa är det en tydlig indikator på att man funnit en bra form av lärande (Iselau, 2008). Ett dilemma i SO-undervisningen kan vara att lärarens höga ambitioner att hinna med mycket kombinerat med elevernas många gånger stora intresse för ämnena driver på så att det snabbt går att sätta igång med det enskilda arbetet. Då så är fallet tvingas även de elever som inte har något förhandsintresse till att börja arbeta. Det som då kan hända är att de i brist på mening får svårt att koncentrera sig (Iselau, 2008) och i stället vandrar runt, sitter och dagdrömmer och inte får något gjort. De lär sig då snarare att göra det de blir tillsagda än de lär sig att ta ansvar. Även motiverade och aktiva elever kan i dessa situationer lägga mer vikt på att bli färdiga än på att reflektera över vad de lär sig. En risk vid denna typ av arbetssätt är att den fragmentariska kunskap eleverna tillägnat sig snabbt faller i glömska då arbetsområdet avslutats. Ytterligare en risk med ensamarbetet är att eleverna lägger större vikt vid sökandet, sammanställandet och redovisandet av fakta än vad de gör vid kunskapsinnehållet. För att gynna elevernas kun-

skapsutveckling är det viktigt att ett arbetsområde inte avslutas med envägsredovisningar utan att det eleverna fått fram diskuteras. Det är vid dessa diskussioner kunskaperna kan förankras och få en mening.

En viktig fråga för läraren att ställa sig är vad som kan läras genom ensamarbete och vad som bara kan utvecklas kommunikativt.

Vad är då, ur ett SO-didaktiskt perspektiv, extra viktigt att tänka på för de elever som riskerar att inte nå upp till kunskapskraven i *Lgr 11* (Skolverket, 2011)? Några moment och viktiga inslag som enligt Arfwedsson (1998) har stöd i forskningen är vikten av att undervisningen utgår från de förkunskaper eleverna besitter. Därför behöver läraren ta reda på vad eleverna kan vid inledandet av ett nytt arbetsområde. Som tidigare nämnts är motivationen (Iselau, 2008) viktig, för att eleverna ska utveckla kunskaper, och den är i sin tur beroende av en igenkänningsfaktor. Ett tydligt klargörande av varför ett visst område ska bearbetas kan även det öka motivationen (Arfwedsson, 1998; Iselau, 2008). Att läraren innehar en bred repertoar av olika presentationsstilar, historier, anekdoter, jämförelser med mera kan även det öka elevernas motivation. Vidare är elever i svårigheter i än större utsträckning beroende av god struktur och stöd i hur de kan tänka inför nya moment. Många av de kunskaper som ska inhämtas i SO-ämnena är omöjliga att läsa sig till, exempelvis resonering om orsak och verkan samt ställningstagande avseende åsikter och etiska dilemman. Rollspel, reflekterande samtal och drama (Iselau, 2008) är exempel på arbetssätt som kan utveckla denna typ av kunskaper. Även hur eleverna blir bedömda kan bidra till hur väl de presterar. Forskning visar dessutom att elever har mer kunskap i muntliga övningar än vad de lyckas visa vid skriftliga prov (Oscarsson, 2006) och andra skriftliga redovisningar.

### 3.5 Uppfattningar av SO-ämnena

I det nationella utvärderingsprojektet, *NU03* (Skolverket, 2004), var syftet:

att få en djupgående och nyanserad bild av tillståndet i grundskolan för att därmed ge statsmakterna en uppfattning om effekterna av de resurser som satsas på skolan och av de stora förändringar som skett under de senaste tio åren med en ny läroplan, nya kursplaner, ett nytt betygssystem och ökad valfrihet för eleverna. (Oscarsson, 2006, s 19)

En av de saker som undersöktes var elevers och lärares uppfattningar av SO-ämnena. De som ingick i utvärderingen var elever i år fem och år nio samt deras lärare. Populationen grundade sig på ett riksrepresentativt skolurval, med 197 skolor, 10 000 elever och 1900 lärare.

#### 3.5.1 Elevers uppfattningar

Oscarsson (2006) skriver angående utvärderingar av grundskolan år 9 1992 och 1995 ”att eleverna tyckte att SO-ämnena var viktiga, intressanta och roliga” (s 20) och att detta även gällde 2003. Vidare sa eleverna 2003 ”att SO-ämnena är intressanta, viktiga, nyttiga och allmänbildande” (s 20). En ofta återkommande anledning till den positiva inställningen till SO var att läraren gjorde undervisningen rolig. Även om det mestadels uttrycktes positiva uppfattningar fanns det också en del negativt. De som var negativa till ämnena förklarade detta med ”att SO är tråkigt, ointressant, för många prov och tråkiga lärare” (s 20). Orsaker som nämndes till att det var tråkigt var att undervisningen blev enformig och att de alltid gjorde på samma sätt, men ”Jämfört med 1992 upplever eleverna arbetssätten som mer varierande” (Skolverket, 2004, s 60). Det förekom mycket svåra ord. Läroböckerna var gamla, läraren pratade för mycket och förväntade sig att eleverna skulle anteckna.

En majoritet av eleverna ansåg att deras förmåga att argumentera, lyssna på andra och sätta sig in i andras åsikter tränades alltför sällan, medan ungefär 33 procent av dem var av uppfattningen att det gjordes relativt ofta.

Relativt andra ämnen ansågs SO-ämnena vara intressanta (Skolverket, 2004). Det SO-ämne som uppfattades som viktigast var samhällskunskap medan historia uppfattades vara det roligaste, geografi det lättaste och religionskunskap det minst intressanta. Både elever och föräldrar placerade samhällskunskap som det fjärde viktigaste ämnet i skolan, efter svenska, engelska och matematik (Oscarsson, 2006), som då, fram till de elever som går ut år 9 i år, var de behörighetsgivande ämnena för gymnasiestudier. Oscarsson (2006) visar vidare på ett starkt samband mellan intresse för ämnet och tilldelat betyg. Flickor visade ett något större intresse för SO än vad pojkarna gjorde. Avseende synen på lärarna var den synnerligen positiv och enligt Oscarsson (2006) kan man påvisa ”en stark samvariation mellan elevernas intresse för SO och elevernas syn på sin lärare” (s 25).

Som tidigare nämnts fanns det även elever som uttryckte sig negativt kring SO-ämnena och de elever som var minst intresserade visade också lägst engagemang i undervisningen. Vidare visade det sig att elever som inte trivs särskilt bra i skolan också hade ett lågt engagemang. Låt oss avslutningsvis konstatera att de elever som undervisades av lärare som trivdes dåligt eller mycket dåligt hamnade lågt på engagemangsskalan, eller för att citera Oscarsson (2006) ”De lärare som inte trivs med jobbet, de lyckas inte heller särskilt bra, enligt elevernas mening, med att skapa intresse och engagemang” (s 25).

### **3.5.2 Lärares uppfattningar**

I *NU03* (Skolverket, 2004) går det att läsa att lärarna i SO-ämnena, precis som 1992, var positiva och nöjda. En klar majoritet av lärarna, 96 procent, sa sig trivas bra eller mycket bra. 90 procent av SO-lärarna ansåg att eleverna uppskattade deras arbete och 75 procent uttryckte att eleverna var intresserade eftersom SO-ämnena handlar om viktiga frågor i livet (Oscarsson, 2006). Lika många lärare kände sig tillfreds med elev- och undervisningssituationen i SO. Det de uttryckte missnöje med var ”arbetet med elever med sociala problem och föräldrakontakter” (s 26). Av de lärare som inte var tillfreds fanns det något fler manliga lärare. Då lärarna rangordnade de olika SO-ämnena ansågs historia vara roligast att undervisa i och geografi minst roligt. De ämnen som ansågs mest krävande att undervisa i var samhällskunskap och religion (Skolverket, 2004).

Flertalet lärare var nöjda med den egna ämneskompetensen och även sina metodikkompetenser. Några områden där relativt många lärare, närmare bestämt 33 procent, ansåg sig ha för dålig kompetens var enligt Skolverket (2004) ”undervisning av elever med olika social eller kulturell bakgrund och elever i behov av särskilt stöd” (s 60).

2003 upplevde lärarna att det främst var deras egna intressen som styrde undervisningen (Skolverket, 2004) i motsats till 1992 och 1995 då läroboken ansågs vara det som styrde. En annan skillnad lärarna uttryckte 2003 jämfört med 1995 var att undervisningen skulle ge eleverna livskunskap, som definierades med ”självföreläring, inlevelse och handlingskompetens, och mindre undervisningens allmänbildande funktion” (s, 61).

Precis som vid utvärderingarna 1992 och 1995 bedömde lärarna 2003 (Oscarsson, 2006) sin undervisning mer positivt än vad eleverna gjorde. Lärarna uppfattade också att eleverna hade ett större inflytande över undervisningen än vad eleverna själva gjorde. Låt oss avslutningsvis

slå fast att lärarna ansåg sig använda varierande arbetsformer och elevaktiva arbetsätt i större utsträckning än vad eleverna gav uttryck för.

### 3.5.2.1 Vad resulterade det i?

Sammantaget uttryckte sig både elever och lärare positivt om den SO-undervisning de var en del av (Oscarsson, 2006; Skolverket, 2004). Med detta i åtanke skulle man kunna förvänta sig goda resultat. Det utvärderingen (Skolverket, 2004) visade avseende elevernas resultat var:

en stor kunskapsspridning mellan eleverna, alltifrån elever som visar goda kunskapskvaliteter till elever som inte svarar eller som avger svar som visar på okunskap. Den största gruppen är ”mellangruppen”, vars svar indikerar en mer eller mindre fragmentarisk kunskapsbild. Den visar sig i sporadiska och grunda fak-takunskaper, samt att eleverna har svårt att visa på orsaker och samband inom området. Särskilt gäller det ”skolnära” kunskaper, dvs. kunskaper som av tradition inhämtas genom skolundervisning (s 61).

Sammanfattningen av resultaten ovan visar att uppfattningarna av SO-ämnena var mer positiva än de kunskaper undervisningen resulterade i.

### 3.5.2.2 Förslag på förbättrande insatser

Oscarsson (2006) poängterade vissa saker som skulle kunna leda till en bättre måluppfyllelse i SO-ämnena. Låt oss betrakta några av dessa:

- En samordnad integrativ SO-undervisning med ett SO-betyg skulle främja elevernas trivsel i skolan och därmed lärandet.
- Enskilda arbeten och grupparbeten behöver struktureras upp tydligare av läraren, genom en aktiv lärare som diskuterar med eleverna, hjälper till med frågeställningar, ställer tydliga krav samt ger ingående återkoppling och bedömning på arbetena.
- Goda och förtroendefulla relationer mellan lärare och elever.
- Lärarna är i behov av positiv respons och fortbildning kring tolkning av skolans styrdokument.
- Pojkarnas passiva förhållningssätt till lärande behöver uppmärksammas.
- Det bör finnas färre och tydligare kunskapskrav, då det skulle kunna underlätta tolkningen av kursplanerna och därmed leda fram till en mer rättvis och likvärdig kunskapsbedömning.

## 3.6 Begreppet specialpedagogik

I kursplanen för SLP600 (2009) går följande att läsa avseende kraven som ställs på examensarbetet:

Kursen avser att ge fördjupad erfarenhet av att bedriva och dokumentera ett didaktiskt specialpedagogiskt forskningsarbete inom undervisningsområdena språk, skrivning och läsning, alternativt matematik. Examensarbetet ska vara yrkesrelevant och relevans ska i detta sammanhang ges en vid tolkning. Det kan vara en empirisk undersökning, ett utvecklingsarbete, en litteratur- eller dokumentstudie. Vidare ingår att i ett examensarbete välja ut, kritiskt förhålla sig till och använda vetenskaplig litteratur i det egna forskningsarbetet (s 1).

Efter ovanstående citat kan det vara på sin plats med ett resonemang kring vad specialpedagogik egentligen är. Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt område, som hämtat kunskap och teorier från bland annat pedagogik, psykologi, sociologi och medicin. Beroende på från vilken av de nämnda vetenskaperna utgångspunkten för arbetet tas resulterar det i olika sätt att

se på specialpedagogiken exempelvis det kategoriska, det kritiska och dilemma perspektivet (Nilholm, 2007) eller det relationella och det kategoriska perspektivet (Persson, 2001).

Björck-Åkesson (2007) och Brodin och Lindstrand (2010) har liknande tankar om begreppet och menar att specialpedagogik är de åtgärder som sätts in då den vanliga pedagogiken inte riktigt räcker till utan då det behövs något extra för att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. Begreppet behov är centralt inom specialpedagogiken. Brodin och Lindstrand (2010) menar att ett flertal forskare börjat ifrågasätta användandet av begreppet, eftersom "olika människor räknar olika saker som nödvändiga i livet" (s 103) och alltså har olika uppfattningar om vad som behövs. I stället för behov skulle det kunna talas om elevernas rättigheter till en adekvat skolgång. Andra centrala begrepp i specialpedagogikens historia har varit och är fortfarande normalitet, olikhet och avvikelse. Vid en konferens om olikhet och normalitet vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet 2003 menar Brodin och Lindstrand (2010) att "Samtliga föreläsare konstaterade att det normala är variationen och att olikheter är utvecklande och väsentliga att värna om. Detta innebär följaktligen att avvikelser finns men att dessa ska ses som olikheter" (s 104) och att den viktigaste frågan är hur alla barn ska göras delaktiga och bemötas på ett värdigt sätt.

Ytterligare ett centralt begrepp inom specialpedagogiken är inkludering. Asp-Onsjö (2008) belyser "inkluderingsbegreppet ur tre olika aspekter, en *rumslig*, en *social* och en *didaktisk*" (s 142). Att den rumsliga inkluderingen handlar om att eleven tillbringar tiden i samma klassrum som sina klasskamrater är lätt att inse. Den sociala inkluderingen avser att eleven är socialt delaktig med klasskamrater och lärare. Medan den didaktiska inkluderingen innebär att de didaktiska förutsättningarna är anpassade så att eleven ska utvecklas optimalt.

Då en elev riskerar att inte uppnå kunskapskraven (Skolverket, 2011) ska det enligt skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010) utarbetas ett åtgärdsprogram. Enligt Asp-Onsjö (2008) ska det huvudsakliga innehållet i åtgärdsprogrammet vara att beskriva hur lärmiljön ska anpassas för att möta elevens behov och på så sätt "stärka skolans möjligheter att ta emot så gott som alla elever i den reguljära verksamheten" (s 12). Vidare lyfter hon fram vikten av att elev och föräldrar är delaktiga vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet, om det ska bli ett effektivt verktyg.

## 4 Teoretiskt perspektiv

Tankarna kring möjligheterna att utveckla undervisningen i SO grundar jag i det relationella perspektivet (Persson, 2001; Nilholm, 2007) där elevens förutsättningar ses relationellt och interaktionen mellan olika aktörer och olika pedagogiska verksamheter är av yppersta vikt. Centralt i detta perspektiv är synen på elevens förhållande till svårigheter. Inom det relationella perspektivet anses eleven *vara* i svårigheter i stället för att *ha* svårigheter och om det görs förändringar i lärmiljön ökar elevens förutsättningar att uppnå kunskapskraven. Även Allan, Brown och Riddell (1998) menar att det inom den specialpedagogiska forskningen finns två motpoler. Den ena polen förlägger, även enligt dem, problemen i eleven och den andra polen utanför eleven. De menar vidare att de som förlägger svårigheterna i eleverna rör sig inom ett område där de medicinska diagnoserna spelar en stor roll. Medan de som i stället söker efter svårigheterna i omgivningen mer rör sig inom det område där individernas rättigheter sätts i centrum.

En pedagogisk modell som passar väl in under det relationella perspektivet är den differentierade kompetensmodellen ”som sannolikt är den mest etiskt försvarbara och bäst ser till barns individuella förutsättningar oavsett vilka dessa är” (Atterström & Persson, 2000, s 34) i motsats till bristmodellen där elever med behov av särskilt stöd riskerar att bli stämplade som avvikande. Även det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2010) med sina tankar om vikten av kommunikation för att lära sig påverkar hur jag ser på praktiken i SO-klassrummet. Säljö (2010) uttrycker det som att ”just samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i ett sådant perspektiv” (s 18). Vidare skriver han att ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare” (s 22). Denna idé om ett levande klassrum, där de närvarande ger och tar, skulle troligtvis kunna gynna både de elever som anses vara i svårigheter och de som inte anses vara det. Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är artefakter (Säljö, 2010) vilka beskrivs som ett fysiskt redskap som hela vår vardag är fylld av, till exempel verktyg, mätinstrument, kommunikationsteknologi och fortskaffningsmedel. Vikten av det levande klassrummet är något även Tjernberg (2011) skriver om i sin avhandling. Hon poängterar dessutom hur det specialpedagogiska perspektivet framträdde då det i framgångsrika lärares klassrum arrangerades pedagogiska situationer där en stor variation av förmågor kunde komma till uttryck och växa.



## 5 Metod

I detta kapitel kommer studiens upplägg att behandlas. Inledningsvis presenteras de olika metoder som använts i studien. Därefter följer ett resonemang kring studiens urval och genomförande. Vidare redogörs för de etiska ställningstaganden som gjorts inför och under studiens gång. Avslutningsvis förs det ett resonemang kring studiens trovärdighet.

### 5.1 Metodval

Då studiens problem utgår från personlig erfarenhet och syftet är att undersöka hur SO-ämnena kan te sig för elever i läs- och skrivsvårigheter, och utifrån det försöka förbättra praktiken för dessa elever, har studien genomförts som en etnografiskt inspirerad fallstudie.

#### 5.1.1 Fallstudie

För att kunna definieras som en fallstudie måste det i forskningsfrågan gå att identifiera ett avgränsat system som fokus för forskningen (Smith, 1978) enligt Merriam (1994), som också menar att ”Det tydligaste exemplet på ett avgränsat system är då gränserna är uppenbara, t ex en bestämd lärare, skola eller metodik” (Merriam, 1994, s 24). Fallet i denna studie är en specifik klass och dess förhållande till SO-ämnena. Även Bryman (2011) resonerar kring definitionen av ett fall och menar att termen fall ofta förknippas med en fallstudie av en viss plats eller lokal ”till exempel ett bostadsområde, ett litet samhälle eller en organisation” (s 74). Merriam (1994) menar också att man med fallstudier kan studera pedagogiska processer på ett sådant sätt att förståelsen för dem ökar och att det i sin tur kan leda till en förbättrad praktik.

Fallstudier kan vara av olika art (Merriam, 1994). I en partikularistisk fallstudie är en viss situation, händelse, företeelse eller person i fokus och att fallet är viktigt beror på att det åskådliggör något väsentligt för företeelsen. Om slutprodukten i fallstudien är deskriptiv betyder det att beskrivningen av det studerade är omfattande och tät, vilket innebär en fullständig och bokstavlig beskrivning av det studerade. Vidare kan fallstudien vara heuristisk, förbättra förståelsen av det studerade och på så sätt antingen öka kunskapen kring företeelsen i fokus eller bekräfta något redan känt. I *Samhällsvetenskapliga metoder* (Bryman, 2011) påvisas att det finns olika typer av fall så som kritiska eller avgörande fall som antingen bekräftar eller förkastar en hypotes, extrema eller unika fall som är de enda fallen i sitt slag, det representativa eller typiska fallet som väljs för att exemplifiera en mer generell kategori, det avslöjande fallet som studerar något tidigare otillgängligt samt det longitudinella fallet som studeras under en längre tid. Vidare menar Bryman (2011) att många fallstudier inrymmer ett longitudinellt element, men tar avstamp i någon av de fyra andra grunderna.

Ett forskningsproblem inom fallstudiemetodiken kan utgå från personliga erfarenheter från klassrummet, vilket stämmer väl in på föreliggande studie, och det som ofta styr en fallstudieforskare är ”frågor som rör process (varför eller hur något sker) och frågor som rör förståelse (vad, varför och hur)” (Merriam, 1994, s 57). Vid fallstudieforskning i skolans värld avgränsar forskaren sina analysenheter för att kunna ge en bild av någon aspekt av pedagogiken eller specialpedagogiken.

I en fallstudie finns det inga på förhand givna metoder och ”Möjligheten att använda flera metoder under datainsamlingen är en styrka hos fallstudieforskningen” (Merriam, 1994, s 85), något jag tagit fasta på i min studie. Bryman (2011) menar att friheten att använda olika metoder gör att en fallstudie ofta inbegriper både kvalitativa och kvantitativa metoder, även om

de som förespråkar en fallstudiedesign ofta väljer insamlingsmetoder som deltagande observation och ostrukturerade intervjuer.

Vid en fallstudie startar ofta analysarbetet redan under tiden som information insamlas, vilket stämmer väl med min studie där de inledande observationerna låg till grund för de frågor som ställdes till både läraren och eleverna. Då insamling och analys sker parallellt menar Merriam (1994) att det "blir möjligt för forskaren att lägga upp insamlingsfasen på ett mer produktivt sätt" (s 157). Under analysfasen är målet att kunna hitta specifik information. Under insamlingsfasen behöver därför informationen organiseras på ett meningsfullt sätt utifrån någon form av schema. I mitt fall blev det två olika scheman. Ett schema där observerade företeelser placerades inom ett positivt eller negativt fält och ett schema där utsagor ordnades utifrån om det var något flera tyckte, eller om informanten var ensam om att ha just denna uppfattning.

Precis som vid all annan forskning är det viktigt att en fallstudie är tillförlitlig. För att avgöra huruvida så är fallet talar man om intern och extern validitet samt reliabilitet.

Den interna validiteten handlar om i vilken mån resultaten stämmer överens med verkligheten. Enligt Merriam (1994) finns det sex grundläggande strategier för säkerställandet av den inre validiteten:

1. Triangulering (Stake, 2005), då flera metoder används för datainsamlingen.
2. Deltagarkontroll, då informanterna bedömer om resultaten verkar trovärdiga.
3. Observation under längre tid och upprepade observationer av samma företeelse.
4. Horisontell granskning och kritik, då kollegor får kommentera resultaten allteftersom de framkommer.
5. Deltagande tillvägagångssätt, då de studerade personerna blir delaktiga i forskningens samtliga skeden.
6. Klargörande av skevheter, då forskaren explicit uttrycker vilka antaganden och utgångspunkter hon/han riskerar ha med sig in i undersökningen.

Den externa validiteten (Merriam, 1994) berör i vilken utsträckning resultaten går att överföra på andra situationer än den undersökta, alltså hur generaliserbara resultaten är. Reliabiliteten (Merriam, 1994) i sin tur handlar om huruvida resultaten kan upprepas, vilket inom samhällsvetenskaperna blir problematiskt då mänskligt beteende är föränderligt.

Precis som vid all forskning gäller det vid fallstudier att de genomförs på ett etiskt korrekt sätt. Merriam (1994) menar att det i en kvalitativ fallstudie finns två tidpunkter då de etiska frågorna är aktuella, vid insamlingen av information och vid publiceringen av resultaten.

### **5.1.2 Deltagande observation**

Bryman (2011) menar att "Många definitioner av etnografi och deltagande observation är svåra att skilja åt" (s 378). Han menar vidare att både den deltagande observatören och etnografen "engagerar sig i en grupp under en förhållandevis lång tidsrymd" (s 378). Vid ett examensarbete, som detta, är det troligt att forskaren inte hinner genomföra en fullskalig etnografisk studie. I dessa fall kan det i stället bli frågan om att göra en mikroetnografisk studie (Bryman, 2011) eller "ett kortvarigt fältarbete" som Fangen (2005, s 116) definierar det. Dessa studier kan sträcka sig från några veckor upp till ett halvår.

Både Bryman (2011) och Fangen (2005) beskriver de svårigheter som forskaren kan ställas inför vad det gäller att få tillträde till fältet, vilket är ett av de viktigaste men ibland också svåraste stegen i en etnografisk studie. Hur detta steg tas är beroende av vilken miljö som ska

studerar, men oavsett detta måste forskaren bli accepterad av de personer som ska studeras. Vidare måste du som forskare själv uppnå en förståelse för miljön och enligt Fangen (2005) vända ”upp och ner på din bakgrundsförståelse” (s 63).

Gold (1958) har enligt Bryman (2011) klassificerat två olika roller den deltagande observatören kan anta:

1. Deltagare – som – observatör. I denna roll är forskaren en fullvärdig medlem av den miljö som studeras och deltagarna är medvetna om forskarens roll som forskare.
2. Observatör – som – deltagare. I denna roll fungerar forskaren mer som en observerande intervjuare och delaktigheten är av underordnad betydelse. Även här är deltagarna medvetna om forskarens roll.

Båda dessa roller intogs under studien då de första observationerna bedrevs enligt nr 1 ovan och de avslutande som nr 2.

Under de deltagande observationerna är det nödvändigt för forskaren att göra vissa anteckningar. Dessa anteckningar benämns fältanteckningar (Bryman, 2011; Fangen, 2005). Som forskare är det viktigt att vara medveten om att antecknandet påverkar de personer som deltar i studien och av den anledningen är det bra att utforma strategier för hur fältanteckningarna ska föras. En strategi kan vara att då och då ta en paus från observerandet och gå undan för att skriva. Då jag i rollen som specialpedagog ofta syns med papper och penna i handen föll valet på att föra fältanteckningarna inne i klassrummet under pågående lektion.

Under hur lång tid de deltagande observationerna ska bedrivas och när det är dags att avsluta fältarbetet är ofta svårt att säga på förhand. En bra riktlinje att ha är att hålla på så länge att ingenting nytt dyker upp under observationerna. När det stadiet uppnåtts brukar man tala om att forskarens kategorier är mättade (Bryman, 2011) eller att forskarens data är tillräckliga (Fangen, 2005). Andra orsaker till att forskaren avbryter sin studie kan vara att forskningsanslaget börjar tryta, eller att det inträffar saker utanför forskningsfältet som påverkar forskaren på så sätt att hon/han inte kan fortsätta (Bryman, 2011).

### **5.1.3 Fokusgrupp**

En fokusgrupp är enligt (Wibeck, 2010) en grupp människor som under ledning av en samtalsledare och under begränsad tid diskuterar ett givet ämne med varandra. Just ordet fokus visar på att diskussionen ska gälla det på förhand givna ämnet. Morgan (1996) definierar fokusgrupp som en forskningsteknik där information samlas in genom gruppinteraktion kring ett förutbestämt ämne. Metoden är användbar både för att studera innehåll, det vill säga till exempel deltagarnas åsikter, attityder och uppfattningar, men också för att studera interaktionen i gruppen (Wibeck, 2010). Kvale (1997) menar att en fördel med fokusgrupp är att det samspel som uppstår mellan deltagarna ofta leder till spontana och känsloladdade uttalanden, medan en nackdel kan vara att datainsamlingen kan bli ganska kaotisk och resultera i ett svåranalyserat material.

En avgörande faktor för hur bra en fokusgrupp fungerar är blandningen av deltagare. Sammansättningen av gruppen måste vara på det sättet att deltagarna känner för att dela med sig av sina åsikter. Samtalsledaren behöver vara lyhörd (Wibeck, 2010) inför deltagarna och vara beredd att uppmuntra tysta deltagare till att uttrycka sina tankar och att ta kommandot över diskussionen om någon deltagare blir alltför dominant.

En risk vid en fokusgruppsintervju, och vid andra intervjuundersökningar, är vad Reichenberg (2011) benämner social desirability ”att många i undersökningsgruppen svarar som de tror att de förväntas svara” (s 16).

### 5.1.4 Dokumentanalys

De dokument som valdes att studeras i studien var Individuell Utvecklings Plan (IUP) och Åtgärds Program (ÅP) för de elever som inte ansågs nå upp till kunskapskraven avseende läsning eller skrivning vid höstterminens omdömesskrivningar. Vidare studerades det hur dessa elevers omdömen i SO-ämnena såg ut i höstas och huruvida ej uppnådda kunskapskrav i något SO-ämne avspeglade sig i elevens ÅP.

## 5.2 Urval

Urvalet i studien grundar sig på det syfte och de frågeställningar som har formulerats. Då problemet utgår från det personliga planet och ett syfte med studien är att, om möjligt, förbättra praktiken för elever i läs- och skrivsvårigheter föll det sig naturligt att genomföra studien på den skola där jag själv befinner mig. De lärare på skolan som undervisar i SO fick en skriftlig förfrågan om att ingå i studien. I förfrågan fanns det även information om studiens syfte. En lärare visade genast intresse av att delta och i samtliga av den lärarens grupper finns elever i läs- och skrivsvårigheter. Valet föll på en av dessa grupper. Samtliga elever i den utvalda gruppen fick hem information (Bilaga 1) om studien och förfrågan om att delta. Svar önskades in senast 2 veckor efter utlämnandet. Viljan att delta visade sig vara stor, då endast en familj aldrig inkom med något svar och samtliga de familjer som svarade sa sig vara villiga att delta. Den elev det inte inkom något svar från bortsågs från under de observationer som genomfördes.

## 5.3 Genomförande

Studien genomfördes som en etnografiskt inspirerad fallstudie i vilken ett flertal metoder för insamlande av empiri utnyttjades. I en fallstudie råder det frihet att använda de metoder som bäst anses besvara de ställda frågorna och Merriam (1994) visar att ”Alla metoder för att samla in vetenskaplig information, från test till intervju, kan användas i en fallundersökning” (s 24), men poängterar också att vissa metoder är vanligare än andra.

De insamlingsmetoder som använts i denna studie är deltagande observation, studier av elevomdömen, IUP och åtgärdsprogram, samtal med elever och lärare samt fokusgruppsintervju.

För att skapa en bakgrundsbild, ”ta del av verksamhetens dagliga rutiner och det som utspelade sig där” (Fridlund, 2011, s 123), inleddes studien med ett antal klassrumsobservationer under SO-lektioner. Observationerna genomfördes från olika positioner i klassrummet, för att se om eleverna reagerade på olika sätt beroende på var jag befann mig. Under de inledande observationerna förhöll jag mig relativt passiv. Jag svarade på frågor, men inledde inga fält-samtal. Vid de senare observationerna var jag mer deltagande och rörde mig runt bland eleverna när de arbetade, detta för att kunna ställa spontana frågor och få en bättre inblick i vad de verkligen gjorde. Under observationerna fördes regelbundet fältanteckningar. Det dök även upp reflektioner, som också de skrevs ner. Dessa reflektioner låg sedan till grund för fokusgruppsintervjun. Efter varje observationstillfälle hölls fält-samtal med läraren, både om lärarens tankar kring reflektioner jag gjort under den avslutade lektionen och om undervisningen i SO rent generellt.

Under planeringsstadiet av studien avsåg jag samtala enskilt med vissa elever. Efter några observationer väcktes idén att samla information genom en fokusgruppsintervju. Vid en sådan intervju samlas ”en grupp människor som under en begränsad tid får diskutera ett givet ämne” (Wibeck, 2010, s 11). Vidare menar Wibeck att metoden lämpar sig väl för att studera människors uppfattningar. Hon argumenterar även för att användandet av fokusgrupper kan bidra till en större öppenhet hos informanterna, eftersom det många gånger är gruppdeltagarna själva som ställer frågorna.

Då beslutet att använda fokusgruppsintervju var fattat var det dags att plocka ut lämpliga deltagare till gruppen, eftersom det ”är närmast omöjligt att intervju alla” (Fridlund, 2011, s 122). I första skedet var tanken att endast välja elever som av lärarna ansågs vara i läs- och skrivsvårigheter, men för att vidga synen på SO-ämnena och undvika att en viss elevkategori pekades ut ändrade jag strategi. Frågan huruvida gruppen ska vara homogen eller heterogen diskuteras av Wibeck (2010). Fördelen med en homogen grupp är att det kan vara lättare för medlemmarna att slappna av medan fördelen med en heterogen grupp är att informationen blir bredare och mer mångfacetterad. Då både SO-läraren och klassläraren var av uppfattningen att eleverna i klassen kände sig trygga med varandra och därför skulle våga öppna sig även om gruppen var heterogen föll valet på detta.

Wibeck (2010) menar ” att ett lämpligt deltagarantal i en fokusgrupp inte är färre än fyra och inte fler än sex personer” (s 63). Med detta som stöd valdes sex elever ut, bland dem var det tre flickor och tre pojkar. Tre av dem var, enligt undervisande lärare i klassen, i svårigheter och tre var utan svårigheter. Att sex stycken hade valts ut visade sig vara klokt då dagen för intervjun kom och en elev var sjuk. Innan intervjun inleddes tillfrågades deltagarna om det gick bra att samtalet spelades in. De informerades även om att vi skulle hålla på maximalt i en timme och att de givetvis kunde avbryta sitt deltagande när som helst under samtalets gång och att om så skedde skulle samtliga deras utsagor bortses från.

Den genomförda fokusgruppsintervjun kan sägas ha varit halvstrukturerad (Kvale, 1997) ”det vill säga varken ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär” (s 32). För att underlätta samtalet utgick det från en intervjuguide (Bilaga 2) och mitt ansvar var att hålla fokus i samtalet och initiera nya frågeställningar vid behov. Efter genomförd intervju transkriberades materialet enligt nivå II (Wibeck, 2010), vilket innebär en ordagrann transkription med konventionell stavning, med vissa undantag bland annat så som ”å” för ”och/att” samt ”de” för ”det”.

## 5.4 Etiskt förhållningssätt

Vid studier där människor är inblandade är det av yppersta vikt att förhålla sig på ett etiskt (Vetenskapsrådet, CODEX) acceptabelt sätt. Ur en etisk aspekt finns det fyra huvudkrav på mig som forskare. Dessa krav gäller information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Trots att syftet med studien var att studera hur elever i läs- och skrivsvårigheter uppfattar SO-ämnena fick samtliga elever i klassen hem information om studien. Valet att skicka till alla och inte bara de i svårigheter gjordes för att inte peka ut några speciella elever. Detta gav också en större frihet att observera och samtala med ett större antal elever. På informationsbrevet fanns en del där elevernas föräldrar skulle fylla i huruvida eleverna ville och fick delta i studien eller inte. Denna del skulle skickas in i bifogat svarskuvert. Då jag under studiens gång ändrade mig från enskilda samtal med vissa elever till en fokusgruppsintervju med både elever i och utan läs- och skrivsvårigheter, alltså en heterogen fokusgrupp (Wibeck, 2010),

visade det sig ha varit klokt att samtliga elever fick samma information. I informationsbrevet fanns det även med att inga namn skulle nämnas i uppsatsen och att det gick bra att återkalla sitt medgivande när som helst under studiens gång.

I och med det utskickade informationsbrevet anser jag att kraven på information och samtycke blivit uppfyllt. Kravet på konfidentialitet kan så långt det är möjligt sägas uppfyllas genom att inga namn på elever eller lärare kommer att skrivas ut i uppsatsen och att det insamlade materialet hanteras med försiktighet. De personer som känner mig kommer att kunna identifiera den undersökta skolan och kanske även vilken klass som är i fokus för studien. Detta är mer problematiskt, men då de i studien ingående personerna inte kan anses komma till skada vid identifiering känns det ändå etiskt försvarbart.

## 5.5 Trovärdighet

Inom vetenskaplig metodlitteratur talas det traditionellt om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Kvale (1997) säger ”Inom modern forskning har begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet fått en position som vetenskapens heliga treenighet” (s 207). Enligt Fangen (2005) är ”Deltagande observation en metod som tillförsäkrar en hög grad av validitet” (s 256) eftersom det som studeras utspelar sig i ett naturligt sammanhang. Kvale (1997) anser att kvalitativ forskning kan bedömas genom att man lägger vikt vid kvaliteten i hantverket och att forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet får stor betydelse. Fridlund (2011) refererar i sin avhandling till Kvale (2005) och säger att ”Ett avgörande kriterium för det goda hantverket är att en annan läsare ska kunna se vad jag såg om läsaren anlägger samma perspektiv på texten, som jag själv gjorde” (s 133). Vidare skriver Fridlund (2011) gällande trovärdigheten att det inte finns några ”statistiska tester, med vilka andra kan kontrollera de tolkningar och beskrivningar jag gör och har gjort” (s 134). Kvale (1997) formulerar tre aspekter av validering:

1. Validering som kontroll. Att forskaren hela tiden anlägger en kritisk syn på sin analys och tydligt anger sitt perspektiv på det undersökta.
2. Validering som ifrågasättande. Frågorna vad och varför ska besvaras före frågan hur. Undersökningens innehåll och syfte måste komma före metoden.
3. Validering som teoretisering. Att verifiera tolkningar är till väsentlig del att skapa teori.

I föreliggande studie har jag precis som Fridlund (2011) försökt ”inta ett kritiskt förhållnings-sätt till det som tas för givet av mig själv” (s 134). Vidare har jag använt mig av några av de strategier för säkerställande av den inre validiteten som Merriam (1994) visar på. De strategier som då använts är triangulering, där observationer och samtal kunnat jämföras med varandra. Vidare har jag låtit vissa av studiens deltagare få ta del av resultaten och komma med synpunkter på dem och slutligen har jag strävat efter att synliggöra mina förgivettaganden.

Avseende reliabiliteten kan den i en studie som bygger på deltagande observation ”definieras som graden av samklang eller överensstämmelse, om företeelser hänförs till samma kategori av olika observatörer eller av samma observatör vid olika tidpunkter” (Hammersley, 1992) enligt Fangen (2005, s 271). I stället för reliabilitet menar Bryman (2011) att man inom den kvalitativa forskningen kan använda uttrycket pålitlighet. För att säkerställa denna pålitlighet måste forskaren skapa en fullständig och tillgänglig redogörelse av hela forskningsprocessen. För att leva upp till ovan nämnda, trots tidspressen, genomfördes så många observationer att

det till slut kändes som att inget nytt tillkom. Vidare har jag för avsikt att i resultatdelen redovisa det jag sett och hört så noga jag kan.

Tredje delen i ovan nämnda treenighet är generaliserbarheten. För att kunna generalisera utifrån insamlad empiri hävdas det ofta att antal deltagare i studien måste vara stort. Kvale (1997) tar som exempel ”Om målet är att förutsäga utgången av ett riksdagsval krävs normalt ett representativt urval av omkring 1000 personer” (s 98), vilket är omöjligt i en kvalitativ studie. Att detta är lite av en paradox visar Kvale på då han senare tar fram psykologins historia som exempel och säger ”att man bör koncentrera sig på ett fåtal intensiva fallstudier om syftet är att erhålla generell kunskap” (Kvale, 1997, s 98). Som belägg för detta lyfter han fram Freuds bidrag till det allmänna vetandet om patologi och personlighet, som kom till genom fallstudier.

Bryman (2011) och Fangen (2005) talar om överförbarhet i stället för generaliserbarhet. Med detta menar de huruvida de tolkningar som gjorts av det observerade går att överföra till att också gälla i andra liknande sammanhang. Guba och Lincoln hävdar, enligt Bryman (2011), ”att en fyllig redogörelse eller en ’tät’ beskrivning förser andra personer med något som de kallar en databas med vars hjälp de kan bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö” (s 355). I studien som föreligger avser jag, som tidigare nämnts, att noggrant skriva fram mina resultat. Alltså är min strävan att göra en tät beskrivning av resultaten. Detta till trots menar jag inte att denna studies resultat gäller för alla landets SO-klassrum, men att delar av den troligtvis går att överföra till andra elever, både de i läs- och skrivsvårigheter och de utan.

## 6 Resultat

I detta kapitel kommer studiens resultat att redovisas. Då information samlats in på flera olika sätt är resultatdelen uppdelad utifrån studiens olika insamlingsmetoder. Inledningsvis kommer även studiens frågeställningar att visas på nytt, för att underlätta läsprocessen. Därefter redogörs det för de olika insamlingsmetoderna deltagande observation, samtal med läraren, fokusgruppsintervju och den dokumentation som funnits gällande eleverna i svårigheter. Varje insamlingsmetod avslutas med några sammanfattande reflektioner, för att ytterligare underlätta läsprocessen och för att analysen av materialet satte igång redan vid insamlandet.

### 6.1 Frågeställningar

- Hur kan några SO-lektioner se ut ur ett observatörsperspektiv?
- Vilka uppfattningar har eleverna om SO-lektionerna?
- Hur ser måluppfyllelsen ut för eleverna?
- Hur avspeglar sig bristande måluppfyllelse i SO i elevernas IUP och åtgärdsprogram?
- Vilka uppfattningar har undervisande lärare av SO-undervisningen?
  - Hur resonerar läraren kring begreppsbyggnad?
  - Hur resonerar läraren kring läsförståelse?

### 6.2 Deltagande observation

Då förberedelserna för studien var färdiga, en lärare hade ställt upp med klass, elevernas föräldrar hade lämnat klartecken och tid för första observationen var bokad inleddes insamlandet av empiri. Som nämndes i Metodkapitlet inleddes studien med en observationsfas. Vid första observationstillfället berättade jag på nytt om anledningen till varför jag var med på lektionen och att nu var jag forskare och inte specialpedagog. Jag intog en plats längst bak i klassrummet, för att ha överblick över hela rummet och samtliga närvarande personer. Klassen bestod av 15 elever, nio flickor och sex pojkar. I klassen fanns flera elever som av lärarna ansågs befinna sig i läs- och skrivsvårigheter, varav en var diagnosticerad dyslektiker sedan snart ett år tillbaka. Av de lärare som undervisade i klassen beskrevs den som en trygg grupp, där eleverna respekterade varandra. Som grupp ansågs den även vara bra på att arbeta och ta ansvar för sina uppgifter. Detta gällde dock, sades det också, i varierande utsträckning med stor skillnad mellan klassens ytterligheter. Vidare fanns det i klassen också en stor spridning avseende de resultat eleverna uppnådde. Lokalmässigt befann sig klassen i skolans mellanstadiedel med ett hemklassrum, men arbetslagsmässigt var tillhörigheten högstadiet. Då klassen hade SO gick den till skolans högstadiet. SO-klassrummet var möblerat med bord avsedda för två elever. Borden stod uppställda i tre rader med fyra till fem bord i varje rad. I direkt anslutning till klassrummet fanns det ett grupprum, som endast gick att nå från klassrummet och precis utanför klassrummet fanns ett litet datorrum med fyra datorer. Mellan klassrummet och grupprummet, precis som mellan klassrummet och datorrummet, fanns det en fönsterruta.

#### 6.2.1 Observatör – som – deltagare

Under denna rubrik kommer de observationer då jag förhöll mig mest passiv att redovisas. Då observationerna inleddes var arbetsområdet redan introducerat och nu var det dags för eleverna att inleda sina arbeten om var sitt land i Europa (Bilaga 3). Läraren informerade först om att det varit problem med att logga in på skolans nätverk och vilka grupper de olika eleverna hamnat i när det nu var dags att påbörja en ny period av Elevens val. Efter denna information poängterade läraren att olika sorters kartor skulle komma att vara en viktig källa till information under arbetet med länder. Tre elever som varit frånvarande föregående vecka gjorde en



provuppgift på Europas länder och huvudstäder. En av dessa elever var eleven med dyslexi-diagnos och denna elev fick göra provet på Seterra, ett gratis online spel för att träna kartkunskap. Övriga elever påbörjade sina individuella arbeten. Framför allt en frågvis elev fick mycket uppmärksamhet av läraren. En kvart in på lektionen stoppade läraren upp arbetet för en genomgång av hur eleverna bäst skulle lägesbeskriva det som fanns i landet de arbetade med. På tavlan ritades det upp ett fiktivt land (se Bild 1.) med en stad, en slätt, några berg, en flod, en sjö och ett jordbruksområde.

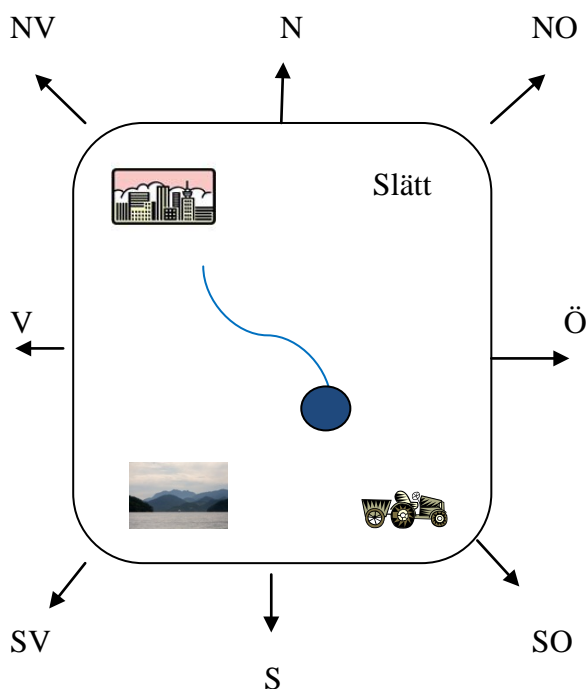


Bild 1. Skiss över land för att gå igenom väderstreck och lägesbeskrivningar.

Till denna bild ställde läraren frågorna: ”Var är det bergigt? Var rinner floden? Vad kan man säga i stället för mitten? Var är det jordbruksbygd? Var är det ett slättområde? Var finns det ett storstadsområde?” Efter genomgången påpekade läraren att eleverna skulle använda sig av väderstrecken då de förklarade var i landet olika saker var placerade.

Direkt därefter gjordes det en genomgång av hur vindar uppkommer (se Bild 2).

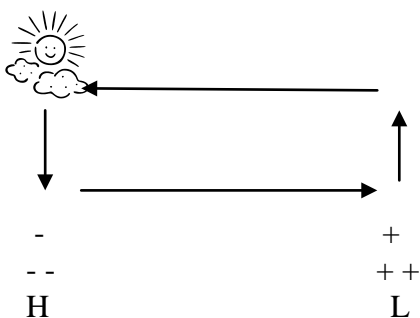


Bild 2. Förklaringsmodell över hur vindar uppkommer genom att varm luft stiger och kall luft ser till att fylla ut tomrummet som då uppstår.

En av de elever i klassen som ansågs vara i läs- och skrivsvårigheter fick sedan en text om fastlandsklimat, som skulle läsas igenom och efter det gick det bra att ställa frågor. Då läraren gick igenom uppgiften om land i Europa med två av de elever som gjort prov uppstod en diskussion bland några av de andra eleverna om i fall en till en projektet med datorer skulle införas till hösten eller inte. De hade hört något om el- och strålningskänsliga elever på skolan.

Då diskussionen ebbade ut återupptogs arbetet. Några elever frågade varandra om olika begrepp så som statsskick, åkermark och energi. Eleven med texten om klimat vände sig till mig med frågor om en klimatkarta. En annan elev i svårigheter var nyfiken på vad jag antecknade. Klimateleven frågade läraren om klimatkartan. Läraren resonerade då runt Spaniens klimat och topografi, påpekade att det finns många högplatåer i Spanien, men inte så många bergstopp. Efter detta vände sig eleven på nytt till mig och undrade om jag skulle vara med på alla SO-lektioner.

Detta observationstillfälle avslutades gemensamt med följande som läraren ville poängtera:

- Det var viktigt att använda tiden på rätt sätt och verkligen fokusera på uppgiften.
- Det var bra om eleverna kunde titta efter böcker på biblioteket till nästa lektion.
- Det var viktigt att försöka förstå texterna själv innan läraren tillfrågades, eftersom eleverna förväntades kunna hitta information på egen hand. Vilket läraren sa var ett av de kunskapskrav som fanns i *Lgr11* (Skolverket, 2011).
- Avseende källkritik sa läraren att ny fakta är bättre än gammal och att fakta som går att hitta på mer än ett ställe är mer tillförlitlig än den som bara finns på ett.

Vid nästa observationstillfälle intog jag en plats långt fram i klassrummet. Lektionen inleddes gemensamt med några begrepp läraren ansåg behövde förtydligas. Under inledningen skrev och ritade läraren på nytt på tavlan samtidigt som begreppen gick igenom muntligt. De begrepp det pratades om var åldersgrupp och medellivslängd. Hur man kan se en befolkningsålderssammansättning visades på två sätt, dels i tabellform (se Bild 3) och dels som en befolkningspyramid (se Bild 4).

<b>Exempel på ålderssammansättning i Sverige och i ett fattigt land</b>		
	Sverige	Fattigt land
0 – 14 år	15 %	50 %
15 – 64 år	70 %	45 %
65 år och uppåt	15 %	5 %

Bild 3. Tabell över hur ett lands befolkning kan vara fördelad.

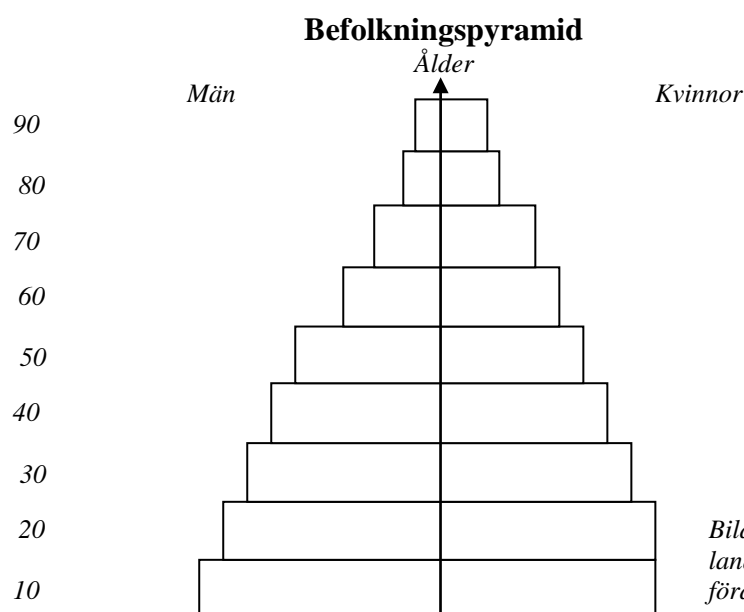


Bild 4. Pyramid över hur ett lands befolkning kan vara fördelad.

Medellivslängden förklarades som medelvärde av åldrarna på de personer som dött under ett år. Efter den gemensamma uppstarten var det åter dags för enskilt arbete. Inledningsvis satt två elever i svårigheter och pratade med en annan elev om annat än det arbetsuppgiften gällde. Ytterligare en elev i svårigheter satt och lekte med sitt sudd. Den frågvisa eleven från föregående observation undrade hur man skulle söka på Internet, vilket eleven senare fick hjälp med. Eleven med suddet inledde ett samtal om fotboll med den frågvisa eleven. Efter en stund ombads eleven att vara tyst, av en elev som inte var delaktig i samtalet. Fotbollspratet fortsatte då med en av de elever i svårigheter, som hade ingått i ett annat samtal inledningsvis. Den tilltalade eleven drogs aldrig in utan satt i stället och tittade på sitt målpapper. Läraren kom och frågade suddeleven hur planerna såg ut och gemensamt gick de igenom vad som gjorts.

Eleven som tittade på sitt målpapper fick tips om en bok där det fanns fakta om natur. Boken togs av suddeleven. Eleven som hade fått boken frågade då den elev som gav boken hur det skulle skrivas om klimat och sa även till om att få tillbaka boken. När boken getts tillbaka såg det ut som att den elev som fått den satt och läste i den samtidigt som den elev som tidigare tagit den såg ut att läsa i ”*Europas länder*”, en av de tillgängliga läroböckerna. Eleven som hade gett boken förklarade något för mottagaren, som sedan skrev en stund. Denna elev har av skolan fått en dator som hjälpmedel på grund av sin dyslexidiagnos, men datorn var inte med och eleven skrev för hand. Denna elev frågade sig själv efter en stund ”Vilken sida var det?”. Därefter påkallades lärarens uppmärksamhet och efter det återupptogs skrivandet. Efter ytterligare en stund frågade eleven, den elev som tidigare hjälpt till, något och fick förslag om hur det gick att jobba vidare vid nästa tillfälle. Den hjälpsamma eleven gjorde sedan någon jämförelse mellan sitt och den hjälpsökande elevens länder. Jämförelsen gällde hur mycket det fanns av något speciellt i respektive land.

Lektionen avslutades med ett nutidskruss, där läraren läste frågorna och svarsalternativen och eleverna var och en för sig svarade. Efteråt rättade eleverna varandras rader vid en snabb genomgång av de rätta svaren.

### **6.2.2 Deltagare – som – observatör**

Här under avser jag redogöra för de observationer jag gjorde då jag intog en mer aktiv roll och rörde mig runt bland eleverna, för att kunna se tydligare vad eleverna jobbade med och samtidigt kunna ställa spontana frågor till dem. Arbetsuppgiften var densamma som tidigare och lektionen inleddes med information om att det vid detta arbetspass gick bra att använda de två datorer som fanns i SO-klassrummet, de fyra i det lilla datorrummet, två i sal 3, som låg två klassrum bort och de två som fanns i hemklassrummet. Det var många elever som ansåg sig behöva datorer, både för informationssökning och skrivande. Trots detta var det inte någon elev som valde att arbeta i hemklassrummet. En av klassens, enligt lärarna, bäst presterande elever hade problem med att göra ett cirkeldiagram på datorn, vilket läraren också sa sig ha haft. Han upplyste om att en av eleverna i svårigheter hade lyckats och att denna elev kanske kunde hjälpa till. Eleven med dyslexi uppmanades av läraren att direkt ta en dator, så skulle eleven få hjälp av läraren.

Den elev som tidigare jobbat med klimatkarta kom långt om länge igång med att rita en översiktskarta till sitt land. Under arbetet var merparten av eleverna aktiva och försökte verkligen utnyttja tiden.

Som avslutning på denna lektion resonerade läraren kring syftet med arbetsområdet och påpekade att förutom att lära sig saker om ett europeiskt land gick det även ut på att lära sig söka fakta från olika källor. Vid faktasökning uppmanades eleverna att söka annan text om den de hade var svår att förstå. På nytt togs det upp att ny fakta var att föredra, men att det gällande natur och klimat var mindre viktigt än vid till exempel befolkning.

Vid nästa observationstillfälle undrade en elev inledningsvis när det gick bra att ta hem och jobba hemma. Läraren svarade att det gick bra när som helst, men att de var tvungna att kopiera de texter de ville ta med. En annan elev undrade vad naturtillgångar var och fick till svar att det var saker som fanns naturligt i landet, alltså inget som framställdes. Under denna lektion fick jag många frågor kring klimatkartor. Eleverna hade också mycket funderingar kring topografiska kartor och befolkningsstatistik.

Eleven med diagnosticerad dyslexi jobbade med att rita olika klimatkartor. En av de andra eleverna i svårigheter satt först vid en dator, för att skriva om jordbruk. Efter en stund valde eleven att skriva för hand i stället. Då det skrivits en stund övergick eleven till att rita en topografisk karta.

Då arbetet avbröts i slutet av lektionen poängterade läraren att en del brukade köra fast i sitt arbete och då inte kom vidare. Vid sådana tillfällen ansåg läraren det bättre att gå vidare med något annat, för att vid ett senare tillfälle återkomma till det som ställt till bekymmer. Risken om de bara satt och väntade var att de inte skulle bli färdiga i tid.

Eftersom det var fredag avslutades lektionen med ett nutidskryss utifrån samma rutiner som beskrivits tidigare.

### **6.2.3 Sammanfattande reflektioner**

Utifrån tidigare redovisade teoretiska perspektiv visar genomförda observationer att det under SO-lektionerna funnits inslag av det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2010). Detta grundar jag både på det samspel som uppvisades vid gemensamma genomgångar, mellan elev och lärare samt elever emellan. Det samspel elever emellan jag vill lyfta fram är både av arten resonemang kring centrala begrepp, såsom statsskick, energi och åkermark samt av den mer hjälpande arten där en elev hjälper en annan att komma vidare, eller som Säljö (2010) har skrivit ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare” (s 22). Förutom denna kommunikation, som bidrog till att föra elevernas arbeten framåt, förekom det mycket annat prat elever emellan. De jag främst uppmärksammade i dessa improduktiva samtal var elever i svårigheter. Om så verkligen var fallet eller om mitt fokus på denna kategori av elever gjorde att jag missade då elever utan svårigheter pratade om annat än vad som avsågs vill jag låta vara osagt. Vikten av att läraren hjälper elever att strukturera sina enskilda arbeten (Oscarsson, 2006) såg jag också försök till under mina observationer.

Vid genomgång av begrepp användes både ord och bild, då läraren samtidigt som begreppen togs upp muntligt använde sig av tavlan för att illustrera det som sades. Användandet av ord och bild ser jag som ett bevis för att det relationella perspektivet (Persson, 2001; Nilholm, 2007) och den differentierade kompetensmodellen (Atterström & Persson, 2000) var närvarande i klassrummet, då både de auditiva och visuella förmågorna kunde utnyttjas. För att återgå till resonemanget kring det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2010) kan här tavlan och pennorna ses som artefakter.

Avslutningsvis kan det konstateras att det fria arbetssätt som observerats ställer stora krav på elevernas läsförmåga och inbjuder till varierande grad av aktivitet. Där de elever som, av lärarna, ansågs vara i svårigheter långa stunder var de som fick minst gjort, vilket stämmer väl överens med det Iselau (2008) skrivit.

### 6.3 Samtal med läraren

Som rubriken redan talat om kommer detta stycke att redogöra för de samtal som hölls med läraren, framför allt, efter varje observationstillfälle, men även vid andra tillfällen.

Den genomgång av väderstreck och lägesbeskrivningar, som tidigare visats på och som jag upplevde vara väldigt inarbetad, sa sig läraren ha tänkt ut och planerat dagen innan den hölls "Nej, den tänkte jag ut igår" även om han också sa sig ha funderat ganska länge på något liknande. Läraren berättade också att fler och fler av de texter det arbetades med lästes gemensamt, eftersom det upplevdes att elevernas förmåga att ta till sig texterna hade försämrats under åren. Då det var gemensam läsning av texter använde sig läraren antingen av stafettläsning (Molloy, 1996) eller att eleverna fick läsa ett stycke var utifrån sin placering i klassrummet. Vid den senare formen av läsning poängterades det att det var viktigt att känna av om en elev klarade av att läsa, eller om den blockerade sig av nervositet en lång stund innan turen hade kommit till eleven. Efter en bits läsning stannades läsningen upp för att ge klassen utrymme för genomgång av nya begrepp och att svara på sammanfattande förståelsefrågor kring det lästa. Läraren påpekade också vikten av att muntligt brodera ut och bredda innehållet av de lästa texterna. Denna högläsning var något som ansågs viktigt, men samtidigt ansågs det göra intrång på tid de annars skulle hunnit göra annat viktigt på "Det känns nödvändigt, men tar tid från annat". I samband med resonemanget kring läsförståelsen poängterade läraren att detta var något det borde jobbas mer med i de yngre åldrarna, inte minst viktigt ansåg läraren det vara att eleverna hade tränat på att läsa sakprosa i tidigare år. De lite äldre sakprosa texterna ansågs, rent generellt, hålla högre kvalitet än de nyare. En sak läraren sa sig lägga extra stor vikt vid var förståelsen av "ämnesorden", de ämnesspecifika begreppen "Redan från början, när jag får eleverna, är jag noga med ämnesorden".

Under våra samtal berättade också läraren att det var tveksamt om eleverna verkligen klarade av att leta fakta på egen hand och utifrån den fakta de fann formulera egna texter. Att verkligen formulera sig själv ansågs ytterst viktigt, så det inte blev så att eleverna skrev av de texter de använde. Läraren ansåg det vara lätt att avslöja om texter, eller delar av texter, var plagiat av texter funna på Internet "Det är bara att klistra in ett stycke ur en elevtext i Google, så får man upp originalet". Vissa sidor på Internet hade rekommenderats, men enligt läraren användes de inte spontant av eleverna "De sidor jag visat använder de inte så mycket, utan de letar hellre på egen hand". Vidare berättade läraren att det vore bra med mer tid till varje ämnesområde, men att det på grund av stoffträngsel, omdömesskrivning och betygssättning blev att lärare och elever hela tiden levde under tidspress. Ännu en gång poängterades det hur viktigt det var med de ämnesspecifika begreppen "Om man läser i *Lgr 11* (Skolverket, 2011) ser man hur noga det är med begreppen".

Vid ett av våra samtal resonerades det kring sammansättningen av fokusgruppen. Eftersom det var en stadig och trygg klass ansåg SO-läraren att det skulle fungera alldeles utmärkt med en heterogen fokusgrupp.

Som en del av studiens validering läste läraren igenom de delar som behandlade observationerna och samtalen med densamme. Första kommentaren efter genomläsningen var ”Vad mycket det händer som man inte har en aning om”. Vidare sa läraren ”Förlorarna vid detta arbetssätt är de svaga eleverna”.

### 6.3.1 Sammanfattande reflektioner

Vid samtalen med läraren visade denne på en god medvetenhet kring vikten av att tillägna sig ämnesspecifika begrepp. Läraren visade också på en medvetenhet om att olika texter är olika lätta eller svåra att förstå dock utan att kunna sätta ord på vad som gjorde dem lättare eller svårare. En uppfattning läraren hade var att äldre sakprosatexter var lättare att förstå än de nyare, vilket stämmer väl överens med Reichenbergs (2000) avhandling. Vikten av en god läsförståelse lyftes även det fram. Lärarens uppfattning var att denna förståelse hade försämrats, något *PISA 2009* (Skolverket, 2010a) också visade på, hos eleverna och kände sig därför tvungen att läsa allt fler texter högt i de undervisade klasserna. Att denna gemensamma läsning kunde ställa till med bekymmer för vissa elever visade läraren sig medveten om. De psykologiska sidorna av att befinna sig i läs- och skrivsvårigheter och vilka konsekvenser det kan få går att läsa om hos Taube (2000), Reichenberg (2008) och Lundberg (2010). När texter lästes högt fördes det även ett resonemang kring det lästa, för att på så sätt öka förståelsen. Läraren ansåg att detta gemensamma läsande tog viktig tid från annat. Annat kan i detta sammanhang tolkas som att komma igång med elevarbetena för att på så sätt ge dem mer tid att färdigställa sina uppgifter, vilket Iselau (2008) visar kan vara en orsak till elevernas fragmentariska kunskaper. Inom läsförståelseforskningen (Edling, 2006; Lundberg, 2006; Reichenberg, 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011; Westlund, 2009) ses det gemensamma arbetet med texter och den förståelse det kan leda fram till snarare som en vinst.

## 6.4 Fokusgruppsintervju

Nedan kommer en redogörelse av fokusgruppsintervjun att göras. Som redan nämnts valdes det att ha en heterogen fokusgrupp. Detta val gjordes dels för att chansen till ett bredare underlag ansågs föreligga då dels därför att tillfrågade lärare ansåg det vara fullt möjligt i den studerade klassen. Samtalet hölls en måndagsmorgon, i mitt arbetsrum, kring ett runt bord där samtliga deltagare kunde se varandra. Innan samtalet påbörjades tillfrågades deltagarna om det gick bra att det gjordes en ljudupptagning. De informerades även om att de under hela samtalet kunde avbryta deltagandet och att då skulle samtliga deras kommentarer bortses från vid analysen av samtalet.

Samtalet inleddes med en fråga om vad eleverna tyckte om SO-ämnena. Samtliga elever, som deltog i fokusgruppsintervjun, var överens om att SO-lektionerna var enformiga och de önskade att arbetsformerna skulle vara mer varierade och lekfulla emellanåt. De upplevde att det hela tiden gällde att lyssna, läsa eller skriva, vilket ställer stora krav på hör- och läsförståelsen samt på skrivförmågan, och att slutresultatet blev antingen planscher eller uppsatser. I de fall då ett arbetsområde avslutades med en uppsats brukade de inte behöva göra något prov, vilket upplevdes positivt. En annan gemensam synpunkt eleverna hade angående SO-ämnena var att de var svåra. Några olika anledningar nämndes till varför de var svåra, men gemensamt för eleverna var att de tyckte de texter de arbetade med var svåra att förstå. Andra faktorer som gjorde att SO-ämnena upplevdes som svåra var svåra ord, att mycket fakta skulle läras in ”ja tycker geografi, för där ska man kunna så jäkla mycke” och att det även skulle produceras mycket egna texter som vid ett arbetsområde i religion där en elev beskrev arbetssättet som att de ”satt å lyssna på ... å skrev” och en annan elev fyllde i med ”sen skulle man skriva en egen text om de man hitta”.

Vidare var eleverna eniga om att man inte kunde få hjälp hela tiden och att läraren hjälpte till då man som elev frågade. Det de ansåg vara mindre bra inom detta område, även om de kunde förstå varför, var att det kunde ta lång tid innan de fick den hjälp de ansåg sig behöva. Mest irriterande var det då de körde fast i det egna arbetet och inte kom vidare, vilket uttrycktes av mer än en elev ”ibland finns de inte fakta på ett land å så sitter man där å letar å så går de inte” eller som en annan elev sa ”så går de hela lektionen”. Två elever var också inne på att det kändes som om läraren hade favoritelever och att de hade företräde ”å så tar man sina favoritelever också och tar liksom dom före” och vidare angående favoritelever ”de känns som om han har de”. För att få hjälp ansågs det otillräckligt att bara räcka upp handen utan det var nödvändigt att påkalla uppmärksamheten även muntligt och att gå efter läraren och säga till.

Då samtalet handlade om hur eleverna bäst lär sig saker på SO-lektionerna framfördes tre olika huvudsakliga synpunkter. En elev ansåg sig lära bäst genom att lyssna och göra anteckningar. En annan elev, en av de i svårigheter, lärde sig bäst genom att se på film eller TV-program. Resterande tre elever uttryckte uppfattningen att de lärde sig bäst då de läste på egen hand. En av de som helst läste var en av eleverna i svårigheter. En av dem ville dessutom efter läsandet skriva ner det som koms ihåg. Anledningarna till att det var bättre att läsa själv än att lyssna var att då kunde man göra det i sitt eget tempo, om man inte riktigt förstod gick det att läsa om och vid eget läsande framfördes det även att det var lättare att koncentrera sig. Ytterligare en synpunkt som framfördes var att man kunde lägga in texter i en Mp3-spelare och göra anteckningar samtidigt som texten lyssnades på, åsikten framfördes av samma elev som tidigare nämnt TV och film. Då texten var sparad som en ljudfil ansåg eleven att det dessutom var lättare att gå tillbaka och ta om än om texten lästes på egen hand. En annan elev ansåg dock att det bara var att gå tillbaka och läsa om då man läste själv också, men fick då genast till svar ”men du kanske inte hittar de ordet å då måste du läsa om allting å de é jobbit alltså”.

#### **6.4.1 Sammanfattande reflektioner**

Samtliga elever, oavsett om de befann sig i svårigheter eller inte, upplevde SO-ämnena som svåra. Jag hade förväntat mig en större variation avseende uppfattningarna av svårighetsgraden på SO-ämnena. Anledningar som nämndes till att det var svårt var att det var mycket man som elev var tvungen att lära sig och att texterna de arbetade med var svåra att förstå. Då båda elevkategorierna uttryckte åsikten att texterna var svåra att förstå, ser jag det som ett bevis för behovet av att arbeta mer aktivt med dem och även ett behov av att arbeta med läsförståelsestrategier (Edling, 2006; Lundberg, 2006; Reichenberg, 2008; Skolverket, 2010b; Westlund, 2009). Svårigheter att förstå texter nämndes också av eleverna i *NU03* (Oscarsson, 2006). Vidare var gruppen enig om att vilja ha en mer varierad undervisning och inte bara lyssna, läsa och skriva. Även detta hade eleverna gemensamt med de elever som uttryckte sig negativt kring SO-ämnena i *NU03* (Skolverket, 2004), som också togs upp av Iselau (2008) då han menade att rollspel, reflekterande samtal och drama var passande arbetsätt till vissa av SO-ämnenas arbetsområden. Ytterligare en sak som förvånade mig var att en elev i svårigheter ansåg att egen läsning var den bästa källan till kunskap. Kan det vara så att vid den egna läsningen upplevs det finnas en större möjlighet att själv styra arbetstakten? Eleverna var ense med läraren om att mängden ämnesstoff var krävande och svårt att få in.

En viktig sak att fundera på är vad orsaken kan vara till att både de elever som uppfattas som starka och deras motpol uppfattade ämnena som svåra. Sätter de starka eleverna upp realistiska mål för vad de ska klara av att prestera?

## 6.5 Dokumentationen kring elever i läs- och skrivsvårigheter

Som nämdes inledningsvis var målpuppfyllelsen i SO-ämnena förhållandevis låg vid höstens omdömesskrivning. Vid en genomgång av vårens omdömen, i den undersökta klassen, såg det mer positivt ut. Nu var det bara någon enstaka ”lucka” hos två av de elever som inför studien bedömts befinna sig i läs- och skrivsvårigheter.

Vid en genomgång av IUP:er för elever i läs- och skrivsvårigheter i den studerade klassen fanns SO-ämnet nämnt på ett generellt plan. Vid utvecklingssamtal hade flera elever sagt sig uppleva SO som ett svårt ämne. Exempelvis hade det sagts ”Även svårt på SO:n då texterna kan vara svåra och då många elever behöver hjälp” och vidare ”ex SO är jobbigt”. Ett mål som fanns med hos flera elever var att skriva längre texter på SO:n, vilket bland annat uttrycktes på följande sätt ”Skriva mer i engelska, slöjd, svenska, no och so” eller ”Skriva längre texter, såväl i svenska som engelska och i NO och SO”. Behovet av att jobba med en utökad förståelse av de texter som läses fanns även det med i en elevs IUP och hade formulerats på följande sätt ”Ökad läsförståelse. Tolka budskapet i en text. Kunna prata eller skriva om budskapet i texter och berätta varför man tolkar något i en text på ett visst sätt”.

Vid en liknande genomgång av åtgärdsprogram fanns det med kortsiktiga mål om att skriva längre texter i SO-ämnena så som ”Skriva längre mer utvecklade faktatexter i ex SO och NO. Ha med ämnesord och egna formuleringar. Skriva texter med mer beskrivningar, där du förklarar och berättar mer om det du skriver om”. För en elev var det skrivet på följande sätt ”Skriva längre faktatexter med hjälp av datorn på ex SO och NO” under rubriken Mål att uppnå – Långsiktigt. Vidare nämdes behov av enklare, kortare texter med bildstöd så som här följer ”... behöver också ha kortare texter i ex stoffämnen, som NO och SO” för att följas av ”... upplever själv att det är lättare att lära sig innehållet i en text om det kopplas till bilder med kort text”. Avseende behovet av att få målpapper och texter inskannade, så att de gick att få upplästa med talsyntes stod det ”... behöver få lärobokstexter inskannade” och som metod på individnivå gick det att läsa ”Lärare mailar målpapper och texter om de finns tillgängliga på dator”, ”I de fall det finns möjlighet att ge ... kortare texter med fler bilder så gör läraren det” och avslutningsvis ”... ska lära sig skanna in texter ur böcker och maila till sig själv på skolans kopiator”. I en annan elevs ÅP gick att läsa ”... behöver öva att koppla innehåll i texten till egna erfarenheter och tolka budskap i en text. ... behöver stöd i att resonera och prata om budskapet i en text”. I samtliga studerade ÅP stod specialpedagog som ensam ansvarig för en utökad läsförståelse.

### 6.5.1 Sammanfattande reflektioner

Mest positivt avseende dokumentationen var det att jämföra höstens omdömen i SO-ämnena med vårens. I höstterminens omdömen fanns det mycket ”luckor” hos ett flertal elever, men nu i vår återstod endast en ”lucka” var hos två elever.

Innan jag började titta på IUP:er och ÅP:n förväntade jag mig att SO-ämnena inte skulle vara omnämnda överhuvudtaget och blev positivt överraskad då så inte var fallet. Gemensamt för eleverna var att de skulle skriva längre texter och öka sin läsförståelse. Hur de längre texterna skulle åstadkommas stod det inget om och ansvaret för en ökad läsförståelse lades uteslutande på skolans specialpedagog medan undervisande lärare inte omnämndes alls. I ett ÅP fanns det med något om anpassning av lärmiljön för att skolan bättre skulle kunna möta eleven på det sätt Asp-Onsjö (2008) beskrivit. Det som då togs upp var olika tekniska lösningar för att underlätta läsande och skrivande.



## 7 Diskussion

Under denna rubrik kommer en diskussion och reflektion kring studiens olika delar att föras. Inledningsvis kommer det att reflekteras kring metodvalet. Därefter kommer studiens resultat att diskuteras. Studiens näst sista del behandlar eventuella specialpedagogiska implikationer av studien och avslutningsvis tas det upp några tänkbara framtida forskningsprojekt.

### 7.1 Metodreflektion

Syftet med studien har varit att undersöka hur SO-ämnena kan te sig för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Mina dubbla roller på skolan innebar att jag redan var ett känt ansikte för både elever och undervisande lärare, vilket jag upplever var till min fördel då det på så sätt var lätt att få tillträde till fältet. Till min nackdel var att, främst eleverna, kunde ha svårt att uttrycka sina uppfattningar på ett öppet sätt. Detta balanserande mellan rollerna som specialpedagog och forskare var lite problematiskt. Även frågan om hur kategorisk jag kunde vara i min syn på det jag, eventuellt, skulle få se och inte tyckte om gjorde sig ofta påmind. Som forskare gällde det att vara så objektiv som möjligt, men som specialpedagog gällde det att samtidigt bibehålla den kollegiala relationen till läraren samt det förtroende som byggts upp mellan elever och mig.

Användandet av olika insamlingsmetoder kan anses ha ökat studiens inre validitet, hur väl resultaten stämmer överens med verkligheten (Merriam, 1994). För att kunna göra mer precisa uttalanden om hur SO-lektionerna ser ut, och på så sätt öka den inre validiteten ytterligare, hade det varit bra att observera fler lektioner och framförallt lektioner med andra arbetsätt än de med mestadels eget elevarbete. Problematiken med examensarbetens begränsade tid är något både Bryman (2011) och Fangen (2005) problematiserat.

Innan studien kom igång var avsikten att hålla enskilda samtal med elever i svårigheter. Under studiens gång ändrades strategin till att i stället hålla en fokusgruppsintervju i en heterogen fokusgrupp. Att den heterogena gruppen valdes berodde, som redogjorts för tidigare, på att klassläraren och SO-läraren ansåg klassen trygg nog att klara av denna sammansättning. Under intervjun uttryckte deltagarna förhållandevis samstämmiga uppfattningar. Huruvida dessa uttrycktes för att deltagarna verkligen uppfattar SO-lektionerna på ett liknande sätt, eller om det berodde på vad Reichenberg (2011) benämner social desirability ”att många i undersökningsgruppen svarar som de tror att de förväntas svara” (s 16), kan jag bara spekulera i nu. Med mer tid till förfogande hade jag även velat samtala med fokusgruppsdeltagarna enskilt, för att ge dem chansen att antingen bekräfta, dementera eller utveckla det som sades vid intervjutillfället.

Valet av fallstudie för att få mina frågor besvarade anser jag var ett korrekt val, trots bristen på tid. Det finns ingen annan form av studie som skulle ha kunnat besvara mina frågor på ett bättre sätt. Den största svagheten i den genomförda studien var, som jag redan berört kortfattat, den begränsade tid som fanns till förfogande. Dessutom hade den studerade gruppen precis introducerats i ett nytt arbetsområde, då de praktiska förberedelserna för studien var avklarade, så de observerade lektionerna bestod tyvärr till allra största delen av enskilt elevarbete. Det hade varit intressant att observera någon annan arbetsmetod också. En annan svaghet var de förutfattade meningar som togs med in i forskningssituationen. Innan studien inleddes förväntade jag mig att SO-ämnena skulle uppfattas som svåra och tråkiga. Kan detta ha påverkat mitt förhållningssätt då jag ställde frågor? Kan jag ha varit extra positiv till det jag såg för att kompensera de negativa förväntningarna? Vidare förväntade jag mig en avsaknad av skriv-

ningar kring SO-ämnena i IUP:er och ÅP:n. Ytterligare en svaghet, som samtidigt blev en styrka då det var lätt att få tillträde till forskningsområdet, var mina dubbla roller.

## 7.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen avser jag göra precis det som rubriken säger, nämligen föra en diskussion med mig själv och de personer som anser uppsatsen värd att läsas. Utgångspunkterna för diskussionen är frågeställningarna, den insamlade empirin och det teoretiska perspektivet i förhållande till den tidigare lästa och redovisade litteraturen.

Då studiens huvudfråga var hur elever kan uppfatta SO-ämnena var det lite tråkigt att som första svar, då frågan ställdes, få höra att samtliga tillfrågade elever, oavsett hur väl de lyckades i skolan, ansåg att de var svåra och enformiga. Detta svar var inte vad jag hade förväntat mig, utan jag hade förväntat mig en större spridning av uppfattningarna om svårighetsgraden. En reflektion kring detta blev vad som kom först. Uppfattades ämnena som svåra för att undervisningen uppfattades som enformig eller var det tvärt om? För att ytterligare problematisera det hela kan man undra om ämnena hade uppfattats svåra även om undervisningen hade uppfattats mer varierad. I *NU03* (Skolverket, 2004) var merparten elever positivt inställda till SO-ämnena och undervisningen i dessa, vilket inte var fallet i denna studie. Viktigast att ta vara på gällande uppfattningarna om vad det var som gjorde ämnena svåra antar jag svårigheterna att förstå texterna vara. Anledningen till detta är att eleverna förväntas läsa förhållandevis mycket, både på egen hand och gemensamt. Vidare anser jag att förståelse av skrivna texter är starkt förknippat med förståelse av det som sägs. I båda fallen är det av yppersta vikt att mottagaren klarar av att tolka budskapet rätt. Enda vägen till en bättre textförståelse är att arbeta strategiskt med förståelseträning av texter.

Eftersom eleverna uppfattade lektionerna som enformiga inställer sig frågan hur det skulle kunna ändras på. Tidigare har Iselaus (2008) tankar om varierade arbetsformer lyfts fram och om det sätts i samband med samme mans tankar kring vikten av motivation som skapare av drivkraft känns det angeläget att få till en undervisning som uppfattas som varierad och stimulerande. Att föra en diskussion med eleverna om *Varför*, *Vad* och *Hur* undervisningen ska läggas upp skulle ge eleverna en möjlighet att känna sig lyssnade till och tagna på allvar. Om elevernas tankar och idéer får större utrymme och läraren innehar den breda repertoar av exempelvis presentationsstilar och historier, som Iselaus (2008) önskar att de har, skulle kanske måluppfyllelsen öka. Att detta kan upplevas svårt att hinna med för undervisande lärare är inte konstigt, med tanke på ämnens stofffrängsel och den konkurrens lektionsplaneringen har med omdömesskrivande, betygssättning och annat administrativt arbete. Kunskapskraven i *Lgr 11* (Skolverket, 2011) kan också sägas gå stick i stäv med det Oscarsson (2006) skrivit om att färre och tydligare mål sannolikt skulle leda till en bättre måluppfyllelse.

Allt ovanstående vill jag hänföra till det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2010), men även till det relationella perspektivet (Persson, 2001) då det är lättare att nå fram till varje enskild individ och skapa en god relation till den om det kontinuerligt förs en diskussion i klassrummet.

Som tidigare nämnts var det positivt att SO omnämndes i så många av de undersökta elevernas IUP:er och ÅP:n, men en förskjutning mot fokus på hur lärmiljön kan anpassas för att möta elevens behov (Asp-Onsjö, 2008) skulle troligtvis kunna göra dokumenten mer effektiva. Vidare vore det bra med ett delat ansvar, undervisande lärare och specialpedagog, för en

förbättrad läsförståelse (Edling, 2006; Lundberg, 2006; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009; Skolverket, 2010b).

Lärarens medvetenhet om vikten av att eleverna tillägnar sig de ämnesspecifika begreppen stämmer väl överens med *Lgr 11* (Skolverket, 2011). Hur de förklarades i både ord och förhållandevis enkla bilder hänför jag till det relationella perspektivet (Persson, 2001) och den differentierade kompetensmodellen (Atterström & Persson, 2000), då eleverna gavs en större möjlighet att ta till sig begreppen än om de bara presenterats i ord. Läraren visade också på en medvetenhet kring de psykologiska konsekvenserna bristande läs- och skrivförmåga kan föra med sig (Lundberg, 2010; Reichenberg, 2008; Taube, 2000).

I det centrala innehållet och i kunskapskraven i *Lgr 11* (Skolverket, 2001) finns det mycket som ska hinnas med och uppnås under grundskoletiden. Lärares stress över det stoff de måste hinna med och de kunskaper eleverna ska tillägna sig är lätt att jämföra med det Durkin (Reichenberg & Lundberg, 2011) uppmärksammade vid sin studie 1979 gällande brist på läsförståelseundervisning på grund av mycket fakta som skulle bearbetas.

Avslutningsvis ämnar jag lyfta fram elevernas egna strategier för att tillägna sig kunskap. Under mina observationer såg jag många exempel på konstruktiva resonemang kring olika ämnesrelevanta begrepp och uttryck. Vidare hjälptes elever många gånger åt att föra processen framåt. Skulle samtliga elever vara helt på det klara med vad de skulle göra, varför och hur skulle detta kunna bli den drivkraft Iselau (2008) skrivit om, men då är det viktigt att läraren och eleverna har tagit god tid på sig att reflektera över och formulera svar på dessa frågor.

### **7.3 Specialpedagogiska implikationer**

En fördjupad insikt i hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplever sin skolgång är en viktig del i det specialpedagogiska arbetet. Som blivande speciallärare med inriktning mot läs- och skrivutveckling känns det självklart att verka för en inlärningsmiljö där läs-, skriv- och begreppsutvecklingen är i fokus i skolans samtliga ämnen och årskurser. För att få till den didaktiska inkludering Asp-Onsjö (2008) skrivit om är det av yppersta vikt att skolvardagen genomsyras av det relationella perspektivet (Persson, 2001). Att som speciallärare verka för denna kursändring är en stor utmaning, då det som stressad lärare är lätt att förlägga problem hos eleverna, anta ett kategoriskt perspektiv och förvänta sig att någon utifrån ska komma och rätta till eleven och dess brister.

Första åtgärden jag skulle vilja rekommendera alla skolor, som inte redan börjat med det, är ett enträget arbete med läsförståelsestrategier (Edling, 2006; Lundberg, 2006; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009; Skolverket, 2010b) från de yngsta eleverna på skolan och sedan upp genom samtliga årskurser. Inte enbart eleverna i svårigheter kommer att ha nytta av detta arbete, utan samtliga elever oavsett var i utvecklingen de befinner sig kommer att gynnas.

Vidare behöver arbetet med åtgärdsprogram ständigt vara föremål för eftertanke. Även där är det lätt att förlägga problemen hos eleven. Då det i stället, i första hand, gäller att titta på den egna verksamheten och försöka göra anpassningar i lärmiljön (Asp-Onsjö, 2008).

### **7.4 Fortsatt forskning**

Som en uppföljning till denna studie anser jag det finnas några forskningsprojekt, som vore intressanta att fortsätta med. Inledningsvis skulle en bredare studie med samma syfte vara av

intresse. I den studien skulle fler ämnesområden observeras, fler elever skulle få komma till tals och på så sätt ge en både bredare och djupare kunskap kring ämnet. Ett annat intressant projekt skulle vara en aktionsforskningsstudie tillsammans med ett arbetslag, för att se hur resultaten skulle påverkas genom ett metodiskt arbete med läsförståelsestrategier inom samtliga ämnen.

En studie som också vore intressant att genomföra är att studera hur det arbetas med elever i läs- och skrivsvårigheter utifrån de olika orsaker som kan finnas till svårigheterna, om metoderna skiljer sig åt samt hur metoderna kan utvecklas för att på bästa sätt tillgodose de olika elevprofilerna.

## Referenslista

- Allan, J. Brown, S. & Riddell, S. (1998). Permission to speak? Theorizing special education inside the classroom. I C. Clark, A. Dyson & A. Milward (Red.), *Theorising special education* (s 21 – 31). London and New York: Routledge.
- Arfwedsson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: LHS Förlag.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, S. (2000). *Brister eller olikheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s 85 – 99). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur .
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten, I. (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dyslexiföreningen. *Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?*. Hämtat 8 maj 2012, från [http://dyslexiforeningen.se/index.php?option=com\\_content&view=article&id=99&Itemid=55](http://dyslexiforeningen.se/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=55)
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Hämtat 15 maj 2012, från <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:168583>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber .
- Franzén, L. (1997). *Läsförståelse. Två träningsprogram om att göra inferenser samt några inferensträningsmetoder för svaga läsare*. Stockholm: Ekelunds förlag.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gudmundsdottir, S. Reinertsen, A. & Nordtømme, N. P. (1997). Eidsvoll 1814 – En fallstudie i historieundervisning. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Iselau, G. (2008). *Samhällsorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber.

- Hammarlund, KG. & Lindahl, H. (2009). *Att lära historia – inte bara lära om historia*. Hämtat 6 april 2012, från [hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:325148/FULLTEXT01](http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:325148/FULLTEXT01)
- Hesslefors-Arktoft, E. (2006). Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter. I T. Almius, B. Andersson, P-O. Hansson, E. Hesslefors- Arktoft, S. Karlström, V. Oscarsson, R. Severin, B. Tedeberg, (Red.), *Erfarande och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterande ämnenas didaktik* (s 7 – 17). IPD-rapport 2006:03. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Hämtat 15 maj 2012, från <http://www.spsm.se/PageFiles/12868/Vad%20%C3%A4r%20%C3%A4tligt%20%C3%A4st.pdf>
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. I *Annual Review of Sociology* 22, 129 – 152.
- Nationalencyklopedin på nätet. Hämtat 19 maj 2012, från <http://www.ne.se/didaktik>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Oscarsson, V. (2006). Elever och lärare tycker om SO. I T. Almius, B. Andersson, P-O. Hansson, E. Hesslefors- Arktoft, S. Karlström, V. Oscarsson, R. Severin, B. Tedeberg, (Red.), *Erfarande och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterande ämnenas didaktik* (s 19 – 61). IPD-rapport 2006:03. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2011). *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt*. Hämtat 13 maj 2012, från <http://adno.no/index.php/adno/article/view/187>
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Rosén, M. Längsjö, E. Nilsson, I. & Gustafsson, J-E. (2008). *Läsförståelse under luppen. observera – Bedöma – Utveckla*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SFS 2008:132. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). *Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: skriftspråket som meningsskapande literacypraxis*. Hämtat 6 april 2012, från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/pfs/article/view/738/679>
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250, 2004. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2010a). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010b). *Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.
- SLP600. (2009). *Examensarbete inom Speciallärarprogrammet, 15 högskolepoäng*. Göteborgs Universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Hämtat 17 maj 2012, från [http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1285/1285990\\_SLP600\\_ht09.pdf](http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1285/1285990_SLP600_ht09.pdf)
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.), *Qualitative research – Third edition* (s 443 – 466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen: en studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Hämtat 15 maj 2012, från <http://www.avhandlingar.se/avhandling/be3442bbc8>
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. *CODEX – regler och riktlinjer för forskning*. Hämtat 10 januari 2012, från <http://codex.vr.se>
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej,

Mitt namn är Göran Strandlycke och jag jobbar sedan augusti 2011 som specialpedagog på Göthriks skola. Under vårterminen kommer jag att skriva examensarbete på specialläroarbildningen. Uppsatsen ska ta upp en specialpedagogisk fråga, som behandlar läs- eller skrivutvecklingen.

Syftet med studien är att undersöka hur elever upplever sina studier i SO.

Min avsikt är att delta som observatör under SO-lektioner, samtala med elever om hur de upplever SO-lektionerna och samtala med SO-läraren om tankarna kring undervisningens upplägg.

I uppsatsen kommer inga namn att nämnas och det går bra att dra sig ur undersökningen när som helst under undersökningens gång.

Med vänliga hälsningar

*Göran Strandlycke*

Specialpedagog Göthriks skola

0709-821361 (arbetet)

0340-19363 (bostad)

[goran.strandlycke@varberg.se](mailto:goran.strandlycke@varberg.se)

-----



Jag är tacksam för svar senast måndagen den 12/3, i det bifogade kuvertet.

Ja, vår dotter/son vill delta i undersökningen.

Nej, vår dotter/son vill inte delta i undersökningen.

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Föräldraunderskrift: \_\_\_\_\_



## Bilaga 2

### Intervjuguide fokusgruppsintervju

1. Vad tycker ni om SO-ämnena?
2. Vad tycker ni om arbetet med ett land i Europa?
3. Hur tycker ni texterna är?
4. På vilket sätt lär ni er bäst det som står i en text?
5. På vilket sätt lär ni er bäst då ni har SO?
6. Har ni arbetat på olika sätt i SO?
7. Hur skulle den perfekta SO-lektionen se ut?

-----  
--

8. Hur mycket hjälp har ni fått att hitta bra texter om ert land?
9. Tycker ni att ni får den hjälp ni behöver?

# Bilaga 3

## Eget arbete om ett valfritt land i Europa

SO-år 6

### Uppsatsens struktur och innehåll:

1. Framsida: Ditt namn, klass, skola, datering, eventuellt någon intresseväckande bild, landets namn.

2. Innehållsförteckning: Här ska man se på vilken sida de olika rubrikerna finns. Innehållsförteckningen gör du sist av allt, när du vet exakt på vilken sida varje rubrik har hamnat.

3. Inledning: Berätta kortfattat om landet. Läge, översiktskarta och kortfakta om landet (t.ex ytstorlek, antal Invånare, statskick, flagga o.s, v.

4. Avhandling: Här börjar själva uppsatsen. Följande punkter ska vara med:

- *Klimat*

- *Topografi, natur och djurliv*

- *Naturtillgångar och energiresurser.*

*Näringar* (jordbruk, industri och service och tjänster)

*Befolkning* (befolkningens fördelning i landet, befolkningsstorlek, medellivslängd, befolkningsökning, ålderssammansättning t.ex).

*Producera egenskriven text, kartor, diagram och tabeller. Utgå ifrån följande frågeställningar. Vad? Var? Varför? Hur? Försök att förklara samband mellan punkterna ovan.*

*Exempel: Jordbruk*

Vad odlas och föds upp?

Var finns jordbruket?

Hur bedrivs jordbruket?

Varför är det på det sätt du beskrivit på ovanstående frågor?

5. Avslutning: Sammanfattning av uppsatsens innehåll. Ta upp de saker som är typiskt för landet t.ex.

6. Källförteckning:

*Litteratur:* (författarens efternamn, förnamn, boktitel, bokförlagets namn och utgivningsår.) Gör en lista där böckerna står i ordning efter de olika författarnas efternamn.

*Internetsidor:* Ta med hela adressen, så att man lätt kan hitta materialet som du använt dig av

