



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# På spaning efter delaktighet

**Hur några elever i läs- och skrivsvårigheter upplever  
möjlighet till delaktighet**

**Annika Beckman**

**Ellen Eklund**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Marie Heimersson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT14-IPS-16 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Marie Heimersson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT14-IPS-16 SLP600
Nyckelord:	delaktighet, läs- och skrivsvårigheter, livsvärldsfenomenologi

---

Studiens syfte är att få en fördjupad förståelse för hur elever i läs- och skrivsvårigheter erfar och upplever sin egen delaktighet när det gäller den egna läs- och skrivutvecklingen. Till vår hjälp har vi följande frågeställningar:

- I vilken mån har eleverna känt sig delaktiga i beslut som rör sin läs- och skrivutveckling och hur upplever eleverna de beslut som fattas?
- Hur upplever eleverna den hjälp de har fått inom klassens ram och eventuella extra insatser?
- Vilka önskningar har eleverna gällande sin läs- och skrivundervisning?

Utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats har vi försökt få en förståelse för hur yngre elever upplever delaktighet. Det innebär att det varit intressant att ta del av var och en av dessa elevers livsvärld och lyssna till deras unika berättelser och upplevelser. Empirin har samlats in med hjälp av halvstrukturerade intervjuer. Det har inneburit att det funnits en intervjuguide med förslag på frågor, men stor vikt har lagts vid att följa upp svaren med passande följdfrågor.

Resultatet visar att det är få av dessa elever som känt sig delaktiga i de beslut som rört sin läs- och skrivutveckling. Trots detta är de överlag mycket nöjda med det stöd de får av speciallärare eller specialpedagog och många uttrycker också att de är nöjda med den hjälp de får i klassrummet. Eleverna har ibland haft blandade känslor kring de beslut som tagits, men har accepterat dessa beslut, eftersom de litar på sina lärare och att lärarna vet vad som är bäst för dem. Flera av eleverna upplever att de behöver vänta på hjälp och att det är jobbigt. Några avstår till och med från att be om hjälp för att det tar så lång tid. Ett sätt att komma runt problemet med all väntan är att samarbeta med en klasskompis. Att jobba tillsammans med någon annan gör arbetet roligare och man kan hjälpa varandra, enligt några av eleverna. Ett önskemål är att jobba mer tillsammans med andra, ett annat är att det ska vara lugnt och tyst på lektionerna.

## Förord

Vi har haft förmånen att var två som skrivit detta arbete ihop. Det har varit lärorikt och roligt! Vi har delat upp arbetet genom att Ellen haft huvudansvaret för litteraturgenomgången och Annika för metoddelen samt den vetenskapsteoretiska delen om livsvärld. Vi har intervjuat ett antal elever var samt skrivit ner resultatet för dessa. Den avslutande diskussionen samt specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning har vi gjort tillsammans.

Vi vill rikta ett stort tack till våra intervju elever/informanter som har ställt upp på att vara med i denna studie. Det har varit både roliga och intressanta möten, eftersom vi fått förmånen att kliva in och besöka dessa elevers livsvärldar, i alla fall den del som har med skolan och deras läs- och skrivutveckling att göra. Vi vill också tacka elevernas föräldrar som gått med på dessa intervjuer, samt de rektorer och pedagoger som hjälpt till att förmedla kontakter och ordna dessa möten. Tack!

Vi vill även tacka vår handledare Marie Heimersson, även om vi vet att du Marie tycker det är onödigt och tramsigt! Vi har haft stor nytta av våra träffar med dig och den uppmuntran du gett oss. Ett varmt tack till dig!

Göteborg 25/5 – 14

Annika Beckman och Ellen Eklund

# Innehållsförteckning

<b>Inledning och bakgrund</b> .....	<b>1</b>
Defenition av begrepp .....	1
Delaktighet.....	1
Läs- och skrivsvårigheter.....	2
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>3</b>
<b>Livsvärlden – en ontologisk grund</b> .....	<b>4</b>
<b>Litteratur och tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
Det specialpedagogiska forskningsfältet .....	6
Delaktighet .....	7
Upplevelse av delaktighet.....	7
Delaktighet i beslut .....	8
Pedagogers betydelse för delaktighet .....	8
Elevs önskemål om sitt skolarbete.....	8
Elever i läs- och skrivsvårigheter .....	9
Upplevelse av särskilt stöd .....	9
Självbild.....	10
<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
Livsvärldsfenomenologisk ansats.....	11
Kvalitativ forskningsintervju.....	11
Intervju med barn.....	12
Urval .....	13
Genomförande .....	13
Bearbetning och analys.....	13
Studiens tillförlitlighet.....	14
Etik .....	14
<b>Resultat</b> .....	<b>16</b>
Jonas .....	16
Olle .....	17
Astrid .....	18
Therese.....	20
Kalle .....	21
Kajsa .....	22
Marcus .....	23
Anna .....	24
Johan.....	25
<b>Analys och diskussion</b> .....	<b>26</b>
Metoddiskussion.....	26
Resultatdiskussion .....	27
Delaktighet i beslut och upplevelsen av dessa.....	27
Upplevelse av den hjälp man får.....	29

Önskemål angående den egna läs- och skrivundervisningen.....	30
<b>Specialpedagogiska implikationer .....</b>	<b>31</b>
<b>Fortsatt forskning.....</b>	<b>32</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>33</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>36</b>

## Inledning och bakgrund

FN's konvention om barns rättigheter antogs 1989 (Utrikesdepartementet, 2014). De femtiofyra artiklarna kan delas in i tre områden; ombesörjande rättigheter, skyddande rättigheter och deltagande rättigheter. Bland de deltagande rättigheterna står bl a om barns rättighet att göra sin röst hörd och om yttrande- och mötesfrihet (Elvstrand, 2009).

Den läroplan som gäller nu, Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen 2011, genomsyras av FN's barnkonvention, eftersom den starkt betonar vikten av att alla elever ska kunna påverka och vara delaktiga när det gäller frågor som rör deras utbildning. I Lgr11 står det också att elevernas förutsättningar och behov ska forma undervisningen samt att skolan särskilt ska ta ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen (Skolverket, 2011).

I Statens offentliga utredningar (SOU 1996:22) tas tre skäl upp till varför elever ska ges möjlighet till inflytande: inflytande är en mänsklig rättighet, det är en del av skolans uppgift att fostra demokratiska medborgare samt att delaktighet är en förutsättning för lärande. Denna rapport betonar alltså vikten av delaktighet för att kunna utveckla sitt lärande, vilket borde vara mycket intressant och viktigt för oss pedagoger i skolan.

Även Asp-Onsjö (2006) visar betydelsen av att göra eleven delaktig mer specifikt i de beslut som rör den egna läs- och skrivutvecklingen, i detta fall de åtgärder som beslutas om i ett åtgärdsprogram. I de fall där elever och vårdnadshavare hade involverats och gjorts delaktiga i åtgärdsprogrammets upprättande så blev det särskilda stödet mer effektivt och åtgärdsprogrammen mer använda.

Det är med andra ord viktigt att skolan lyckas med uppdraget att göra elever delaktiga. Tyvärr lyckas inte den svenska skolan alltid så bra med denna uppgift. Skolinspektionens kvalitetsgranskning av skolors arbete med demokrati och värdegrund indikerar att skolor behöver bli bättre på att öka elevers delaktighet i undervisningen (Skolinspektionen, 2012:9). Många skolor tar enligt denna rapport inte tillvara elevernas rätt till delaktighet. Detta blir ett problem, eftersom läroplanen så starkt betonar demokratibegreppet och vikten av elevinflytande och delaktighet.

Lärarna behöver också säkerställa att alla elever verkligen ges möjlighet att uttrycka sig och träna sin demokratiska kompetens i klassrummen. Fungerande klassråd kan ses som en sådan möjlighet att träna såväl formellt som reellt inflytande. A och o är emellertid att möjligheten att praktisera ett reellt inflytande och vara delaktig återkommer i undervisningen i alla ämnen. (Skolinspektionen, 2012:9, s.45)

Enligt Skolverket (2011) är elevers delaktighet, som tidigare nämnts, centralt. Att elevers möjlighet till delaktighet kan vara begränsad har vi redan kunnat konstatera. Det vi intresserar oss för i denna studie är hur delaktigheten upplevs av de elever som är i behov av särskilt stöd.

## Definition av begrepp

### Delaktighet

Delaktighet är ett centralt begrepp i studien. Det är också ett mångfacetterat begrepp som har olika betydelse i olika sammanhang och för olika människor (Gustavsson, 2004). I Svenska akademiens ordlista (2013) betyder delaktighet att *ha del i eller av något*. Något kan vara en

social gemenskap, en aktivitet eller en uppgift, t ex skoluppgifter eller uppgifter på en arbetsplats.

Det finns minst två aspekter av delaktighet, att vara delaktig i en gemenskap och att vara delaktig i beslutsfattande (Elvstrand, 2009). Den första aspekten är av mer social karaktär och den andra är mer politiskt inriktad, d v s att vara med och bestämma i formella sammanhang men också, som citatet från skolinspektionen visar, i undervisningssammanhang. Den politiskt inriktade delaktigheten benämns ofta som elevinflytande, menar Elvstrand.

Ett annat sätt att förstå delaktighetsbegreppet är att se delaktighet som egenskap hos individen (på grundval av dennes deltagande i aktiviteter, engagemang, självbestämmande etc) eller som en samspelesprocess mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning (Molin, 2004).

Delaktighetsbegreppet innehåller alltid en upplevelsedimension (Almqvist, Eriksson & Granlund, 2004), vilket i vår kommande studie kommer att få en framträdande position. Det är detta vi är intresserade av: hur upplever eleverna sin delaktighet när det gäller den egna läs- och skrivutvecklingen?

I denna studie har fokus legat på den del av begreppet som innebär beslutsfattande, d v s makt/möjlighet att påverka sin egen situation i skolan när det gäller den egna skolgången.

Ofta används begreppet inflytande som ett alternativ till begreppet delaktighet (Skolverket, 2011; SOU 1996:22; Skolinspektionen 2012:9). I läroplanen flyter dessa begrepp ihop och används ibland som synonymer till varandra. Dessa vävs också samman med demokratibegreppet, vilket gör att man kan tolka det som att det är en demokratisk rättighet för en elev att kunna vara med och påverka det pedagogiska sammanhanget (Emilsson, 2008). I denna studie har begreppet inflytande ibland använts som en synonym till begreppet delaktighet.

## **Läs- och skrivsvårigheter**

Läs- och skrivsvårigheter är ett övergripande begrepp och som omfattar allt som rör begränsningar när det gäller att kunna läsa och skriva (SPSM, 2014). Det finns olika grader av läs- och skrivsvårigheter, allt från lindrigare svårigheter som till största delen försvinner under de första skolåren, till grava svårigheter (vissa använder begreppet dyslexi) som håller i sig också i vuxen ålder (<http://www.lukimat.fi>, 140204).

Med läs- och skrivsvårigheter menar vi i denna studie de elever som har behövt något slags stöd för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling, därav inte sagt att eleverna behöver ha någon dyslexidiagnos.

## Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att få en fördjupad förståelse för hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplever sin egen delaktighet när det gäller den egna läs- och skrivutvecklingen. Det är också i detta sammanhang intressant att ta reda på hur eleverna uppfattar sin nuvarande situation och vad de har för önskemål.

Studiens syfte preciseras i följande forskningsfrågor:

- I vilken mån har eleverna känt sig delaktiga i beslut som rör sin läs- och skrivutveckling och hur upplever eleverna de beslut som fattas?
- Hur upplever eleverna den hjälp de har fått inom klassens ram och eventuella extra insatser?
- Vilka önskingar har eleverna gällande sin läs- och skrivundervisning?



## Livsvärlden – en ontologisk grund

Hopsättningen av orden liv och värld i ordet livsvärld pekar på den elementära relationen mellan det levda livet och världen (Berndtsson, 2001). *”Livsvärlden ska förstås som den värld där vi dagligen lever våra liv. Det är den värld som är direkt given i erfarenhet och handling”* (Berndtsson, 2001, s 14). I livsvärlden går man tillbaka till sakerna själva. Med ”saker” menas olika fenomen som framträder och dessa ska betraktas och beskrivas som ”de visar sig för någon”, d v s som de framträder. Hur visar sig sakerna (delaktighet) för någon (våra informanter)?

Det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig. Fenomenologin som metod försöker därmed både att utgå från och göra rättvisa åt människors naturliga erfarenheter. (Berndtsson, 2001, s 14).

Berndtsson (2001) menar att när man ska göra en forskningsstudie utifrån en livsvärldsansats tar forskningen sin grund i den konkreta erfarna verkligheten, samt i livsvärldsontologin. *”Med livsvärlden som grund” ska alltså förstås som innehållande både en ontologisk nivå och en konkret verklighet”* (Berndtsson, 2001, s 11). Den ontologiska nivån innehåller några centrala begrepp, t ex den levda kroppen. Med det menas inte den biologiska, utan den kropp som upplever, agerar och erfar (ett subjekt). Det är genom den levda kroppen vi lär känna världen. Enligt Nielsen (2005) sätter Merleau-Ponty den levda kroppen i centrum. Berndtsson (2001) menar att det är den egna levda kroppen som är subjektet i relationen subjekt – objekt. Inför olika objekt kan vi anta olika perspektiv men detta kan vi inte göra gentemot vår egen kropp eftersom vi lever i vår kropp och den är alltid med oss. Därför blir vår egen kropp subjektet. *”Vi kan aldrig betrakta vårt eget agerande på avstånd, vi är vårt handlande, det är kroppen som är aktör”* (Berndtsson, 2001, s 19). Nielsen (2005) hänvisar till Merleau-Pontys övertygelse att kropp och själ är ett, till skillnad mot Descartes teori där kropp och själ är skilda åt

Ett annat begrepp är intentionalitet. Med detta menas att vårt medvetande alltid är riktat mot något. För att detta ”något” ska få mening krävs en viss erfarenhet och det får vi när vi upplever något (Berndtsson, 2001).

Berndtsson (2001) skriver att *”livsvärldsforskning kan på en övergripande nivå sägas handla om att förstå människors levda relationer till sin värld”* (s 11). Med detta menar författaren att livsvärlden är den värld våra informanter lever i, men den blir också vår studies verkliga underlag. Tid och rum är ett begrepp inom livsvärldsfenomenologin som Nielsen (2005) behandlar. Med tid menas inte den tid som mäts med klockan utan ”den levda tiden”. Med rum menas inte det rum som går att mäta och räkna ut omkretsen på, utan det ”levda rummet”. *”Rum, tid och kropp är sammanflätade aspekter av vår tillvaro”* (Nielsen, 2005, s 28). Den levda kroppen befinner sig i den levda tiden och i det levda rummet. Både tiden och rummet visar sig på olika sätt för olika personer.

En studie påverkas till viss del av forskaren. *”Som forskare och författare har jag den egna livsvärlden som ledstjärna, vilket betyder att mitt levda liv präglar det jag skriver om”* (Carlsson, 2011, s 81 – 82).

Informanters livsvärld, som vi utgår ifrån, är den livsvärld som de dagligen befinner sig i under sina skoldagar. Carlsson (2011) skriver om Husserls begrepp horisonter. Horisonten finns längst bort i det som vi kan se från den plats där vi står. Det som finns inom horisonten är det som vi erfar, samtidigt som det alltid finns mer bortom horisonten. Lärarna möter elever med olika livsvärldar. De har olika erfarenheter, kunskaper och saker de kan relatera

till, d v s olika horisonter. Här menar Carlsson (2011) att problem kan uppstå, när läraren vill lära ut det han/hon planerat, samtidigt som några elever inte är redo för nivån, eller tvärtom om eleverna är på en högre nivå. Relaterat till elevers skolsituation menar Carlsson (2011) att en eventuell diagnos kan förklara en del, men alla elever upplever sina eventuella läs- och skrivsvårigheter på olika sätt, detta kan inte en diagnos förklara.

# Litteratur och tidigare forskning

## Det specialpedagogiska forskningsfältet

Det specialpedagogiska forskningsområdet är ett s.k. tvärvetenskapligt forskningsområde med rötter i både pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Det har gjort att många olika teorier och perspektiv har mötts och brutits mot varandra, vilket har berikat detta forskningsfält, men det har också uppfattats som ”spretigt” och otydligt (Ahlberg, 2009). Det finns dock några större strömningar som går att urskilja, vilka brukar benämnas som olika perspektiv. De två huvudperspektiven är det *kategoriska perspektivet* (andra benämningar för samma perspektiv är det individinriktade eller kompensatoriska) och det *relationella perspektivet* (andra benämningar är det deltagande, inkluderande eller kritiska perspektivet).

Det kategoriska perspektivet fokuserar på hur specialundervisningen ska kunna kompensera elevers brister så att de kan nå upp till samma kunskaps- och färdighetsnivå som övriga klasskamrater och på så sätt också nå upp till skolans krav (Ahlberg, 2013). Det relationella perspektivet innebär att man försöker se elevens svårigheter i en kontext och där samspelet mellan individen och omgivningen är viktigt, både på individ-, grupp- och organisationsnivå (Rosenqvist, 2007).

Rosenqvist (2007) är en av förespråkarna för det relationella perspektivet. Han beskriver hur den specialpedagogiska forskningen i olika grad influeras av dessa motvikt, där man i ena änden fokuserar på åtgärder riktade gentemot elever med svårigheter och i den andra änden fokuserar åtgärder riktade gentemot omgivningen kring elever i svårigheter. Rosenqvist menar vidare att det är det relationella perspektivet som har politiskt och ideologiskt stöd i det svenska samhället idag. Trots det menar Ahlberg (2013) att det är det kategoriska perspektivet som fortfarande dominerar arbetet med elever i behov av särskilt stöd i våra svenska skolor.

De perspektiv som presenterats ovan utgör radikalt olika sätt att se på bl a specialpedagogik, en sorts motpoler till varandra. Emanuelsson m fl (2001) menar att de för den skull inte behöver utesluta varandra. Det kan finnas ett värde i att båda perspektiven finns representerade.

Nilholm (2007) bidrar med ett alternativt perspektiv som han kallar *dilemmaperspektivet*. Utgångspunkten är de dilemman som uppkommer då skolans ideologiska uppdrag konfronteras med den dagliga verksamheten. Det uppstår motsättningar som egentligen inte går att lösa och som finns inbyggda i utbildningssystemet och den komplexitet som skolas vardag utgör. Frågan om vem som bestämmer vilket perspektiv som ska råda, och vad det får för konsekvenser, blir centralt.

Ahlberg (2013) presenterar ytterligare ett perspektiv, *det kommunikativt relationsinriktade perspektivet*. Hon menar att de båda huvudperspektiven har som mål att hitta orsaken till svårigheterna, antingen hos den enskilda individen eller i den kontext som utgör skolans värld. För att bidra till förändring inom skolans verksamhet behöver man beakta den komplexitet som finns i verksamheten. Det gör man genom att studera kommunikationen och relationer på olika nivåer och i olika sammanhang. Det är samspelet mellan den enskilde eleven och skolans organisation och verksamhet som är det viktiga för att kunna utveckla skolans arbete i att kunna möta alla elevers behov. Det är också viktigt att skaffa sig kunskap om olika kommunikationsprocesser och få syn på hur det kan variera i skolans möte med elever i behov av särskilt stöd. Jacobsson (2002) menar att relationer, kommunikation och

samverkan är det som betyder mest när det gäller att ordna en väl fungerande skolsituation för elever i behov av särskilt stöd, vilket Ahlberg (2013) anger som ett av argumenten för att detta perspektiv bör ha en framträdande roll i dagens skola.

## Delaktighet

### Upplevelse av delaktighet

Redan i fyraårs-åldern kan barn uttrycka att delaktighet och engagemang är relaterat till välbefinnande och att må bra (Hällnäs & Stefansson, 2002). Detta ger en indikation på att det är viktigt att känna sig delaktig i olika sammanhang. Studier har också gjorts av äldre elever där upplevelsen av att vara delaktig (ha kontroll) över sitt skolarbete verkar ha betydelse för motivation och skolframgång (Almqvist, Eriksson & Granlund, 2004).

En annan studie om delaktighet i skolaktiviteter (Almqvist m fl, 2004) visar att *samspel* och *miljö* är faktorer som spelar roll för graden av delaktighet. Bedömningar av delaktighet måste därför göras i relation till det samspel som är möjligt (t ex om eleven har ett funktionshinder som kan försvåra samspel) och i den miljö som är aktuell. Elever som upplever en hög grad av delaktighet skattar sitt samspel med kamrater och lärare som positivt och frekvent och de upplever hög grad av autonomi (självständiga val, egen vilja). Slutsatsen från författarna är att det går att påverka en elevs delaktighet i skolaktiviteter på ett flertal sätt. I första hand handlar det om att vidareutveckla positiva personegenskaper, t ex autonomi, samt underlätta faktorer i miljön, t ex lärares attityder.

Carlsson (2011) betonar i sin avhandling också upplevelsen av delaktighet:

Det är viktigt att omgivningen anpassas så att undervisningen känns meningsfull och att de studerande upplever delaktighet. (s. 39).

Elvstrand (2009) har i sin avhandling studerat hur delaktighet kan ta sig uttryck i skolans vardagspraktik. Eleverna i hennes studie går i åk 4. Författaren intresserar sig både för gemenskaps- och beslutsfattande-aspekten av delaktighetsbegreppet. Några av slutsatserna är att eleverna upplever att det är de vuxna som bestämmer i klassrummet, vilket uppfattas som självklart för dem. Den egna delaktigheten beskrivs som att den tar sig uttryck på klassråd och liknande aktiviteter, d v s i mer formella situationer. Eleverna har svårt att reflektera och se sin egen delaktighet i andra sammanhang. De uttrycker dock att de har lite att säga till om när det gäller undervisningen, men att det finns möjlighet till delaktighet i aktiviteter som ligger i gränslandet mellan skola och elevernas egen tid. Exempel på sådana aktiviteter är läxor, raster och speciella händelser (t ex fotbollsturnering). Elvstrand (2009) påpekar att trots att hon kunde hitta många likheter i elevers upplevelse på gruppnivå så tolkas vissa erfarenheter olika inom gruppen. Att elever tolkar upplevelser och erfarenheter olika utifrån sin egen situation är något som också Närvänen och Näsman (2007) betonar.

Fagrell (2003) som är författare till ett kapitel i Ericsons rapport (2003) berättar om första gången hon kände delaktighet i sin läs- och skrivutveckling

I åttan hade vi en speciallärare inne i vår klass... så vi träffades, jag, min mamma, specialläraren och min klassföreståndare, för att ta reda på vad som skulle vara bäst för mig. Jag fick vara med och bestämma och för första gången var det någon som frågade mig vad jag ville och tyckte (Fagrell, 2003, s. 15)

## **Delaktighet i beslut**

Sandberg (2012) har gjort en observations- och intervjustudie om olika elevers möte med skolan. Dessa elever gick i förskoleklass och åk 1. Det författaren bl a kom fram till var att en faktor som tedde sig betydelsefull var att det stöd som planerades och genomfördes måste utformas så att eleven kände sig delaktig i de beslut som togs och att denne kände sig hörd.

Elvstrand (2009) kan i sin studie se att eleverna gör något som författaren kallar inflytandeförhandla. Med detta menas några olika strategier som eleverna (och ibland pedagogerna) använder för att få inflytande (och möjliggöra delaktighet). Dessa strategier är informera, göra val, motivera, komma med förslag, utvärdera, överenskomma och protestera. Strategierna växelverkar och används ibland parallellt med varandra och alltid i ett samspel mellan elever eller mellan pedagoger och elever. Detta sätt att få inflytande är något som eleverna själva har svårt att uppfatta, men som författaren kunnat se under sina observationer.

Elvstrands (2009) studie visar också att den övervägande delen av de intervjuade eleverna vill att det är de vuxna som bestämmer vad som ska göras i klassrummet och de flesta är nöjda med att det är så. Eleverna litar på att de vuxna vet vad som behöver göras. Flera uttrycker att de inte tror att barn är bra på att fatta beslut då de är skeptiska till att det skulle bli kloka beslut som fattades. Studien visar också att delaktigheten är villkorad. För att få möjlighet att vara med och bestämma över skolarbetet behöver eleverna ha uppfört sig väl och hunnit med de ”vanliga” skoluppgifterna.

I en intervjustudie bland irländska elever (Devine, 2004) framgick det att framför allt yngre elever och flickor såg barn som icke-kompetenta när det gäller beslutsfattande. Det var, enligt dessa elever, naturligt att barn inte kan bestämma i skolan eftersom de inte var kompetenta till detta. Dessutom tyckte de yngre eleverna att barn behöver vuxnas gränssättning, vilket medför att de inte heller kan ha visst inflytande över skolaktiviteter. De äldre eleverna från medelklasshem samt en stor del av pojkarna uttryckte däremot ett missnöje när det gällde bristen på inflytande, framför allt när det gällde att få inflytande över regelsättning.

## **Pedagogers betydelse för delaktighet**

Elevers möjlighet till delaktighet i klassrummet är beroende av den relation som eleverna har till pedagogerna (Elvstrand, 2009). Om det finns goda och trygga relationer mellan eleverna och pedagogerna så upplevs möjligheten till delaktighet som större hos eleverna.

Vikten av att skapa ett ömsesidigt förtroende mellan barn och pedagoger är något som även Emilsson (2008) tar upp. Hon har gjort en observationsstudie bland små barn i förskoleåldern där resultatet också visar hur viktigt det är att pedagogen har ett genuint intresse av att försöka ha ett barnperspektiv och även en emotionell närvaro för att barnet ska uppleva delaktighet.

## **Elevers önskemål om sitt skolarbete**

Prick och Holm (2006) har i sin uppsats undersökt några elever i läs- och skrivsvårigheters upplevelse av sin lärandemiljö. Flera av eleverna, som gick i åk 4, föredrog att jobba i grupp i stället för enskilt. De uppskattade också när det var halvklass eller två lärare inne i klassrummet eftersom de snabbare fick hjälp då. Detta var två faktorer som eleverna önskade mer av.

## Elever i läs- och skrivsvårigheter

Många elever lär sig att läsa enkelt och snabbt, medan det för vissa andra tar tid (Lundberg & Reichenberg, 2008). Författarna menar att det viktigaste för att elever ska lära sig att läsa är att pedagogerna ger en strukturerad undervisning, samt att texterna som eleverna läser är anpassade efter deras nivå. Även Myrberg och Lange (2005) menar att lärarens kompetens är viktig för att eleverna ska lära sig läsa och skriva, men också för att undvika att läs- och skrivsvårigheter uppkommer. Detta speglar sig i lärarens förmåga att ge en strukturerad läs- och skrivundervisning. Eleverna ska känna att undervisningen är meningsfull. En lärare med hög kompetens kan anpassa undervisningen så att den passar varje enskild elev (Myrberg & Lange, 2005).

Myrberg och Lange (2005) anser att "vänta-och-se -pedagogiken" är vanlig i skolorna i Sverige. De menar att pedagogerna tänker att en trög start i läs- och skrivutvecklingen beror på barnens mognad, de avvaktar och tänker att det kommer att ge med sig. Många av dessa elever får senare hjälp med sin läs- och skrivutveckling genom extra insatser. Författarna menar att denna hjälp borde sättas in tidigare, samt att pedagoger med hög kompetens kan se dessa tecken tidigare än oerfarna pedagoger (Myrberg & Lange, 2005).

Redan under de två första åren i skolan kan man hos vissa elever se tecken på att de kommer att få läs- och skrivsvårigheter i framtiden (Myrberg & Lange, 2005). Författarna refererar till att flera forskare anser att man bör testa elevernas läs- och skrivutveckling i högre grad än vad det görs idag, samt att pedagogerna ska spara dokumentationen för att kunna se utvecklingen över tid. Dessa tester ska användas till att fånga upp elever som riskerar att få problem med sin läs- och skrivutveckling.

En annan åtgärd som vissa forskare argumenterar för är "en-till-en"-undervisning (Myrberg & Lange, 2005), det vill säga att eleven får enskild undervisning av en pedagog. Denna undervisning bör dock vara under en intensiv men begränsad tidsperiod och med ett meningsfullt innehåll. Denna "en-till-en"-undervisning ska vara ett komplement till annat stöd, inte det enda stödet, enligt forskarna. Ulrika Wolf (2011) har i en studie visat effekterna av en sådan intensivträning med "en-till-en". Resultatet visar att denna träning gav bättre resultat än traditionell specialundervisning, både när det gällde stavning, avkodning och läsförståelse.

Alla forskare är inte överens om "en-till-en"-undervisningens vinster. Savage (2006) menar att det ur ett kostnadsekoniskt och inkluderande perspektiv bör vara en strukturerad och kontinuerlig undervisning om bl a den alfabetiska principen för *alla* elever, i helklass eller mindre grupper. Det skulle, enligt författaren, ge alla elever bra förutsättningar till att lära sig läsa och skriva.

### Upplevelse av särskilt stöd

Elevers upplevelse av särskilt stöd i form av specialundervisning enskilt eller i liten grupp kan sägas vara ambivalent (Heimdahl Mattson, Fischbein & Roll-Pettersson, 2010). Samtidigt som många har uppskattat det stöd de har fått av kunniga pedagoger har de känt sig utpekade och stigmatiserade för att de behövt gå ifrån den vanliga undervisningen.

Denna ambivalens finns även representerad i Skolverkets delrapport Elever i svårigheter – elever berättar om sin skoldag (Jönsson & Tvingstedt, 2002). Där berättar elever i mellanstadieåldern om sin upplevelse av specialundervisning (enskilt eller i liten grupp). De

flesta elever är mycket positiva till denna undervisningsform, men det finns undantag. En liten grupp elever uttrycker både positiva upplevelser men också negativa i form av stigmatisering och utanförskap. Ytterligare en liten grupp är negativt inställd. Denna elevgrupp förstår inte varför de behöver gå till specialundervisningen och uttrycker mycket starkt att de vill vara som alla andra och vara kvar i klassrummet.

Groth (2007) drar i sin avhandling slutsatsen att när den specialpedagogiska insatsen varit enskild undervisning eller liten grupp så leder det till att eleven får en negativ självbild och en känsla av utanförskap. Många av de intervjuade eleverna, som gick i årskurs 5-9, efterfrågade ett större samarbete mellan elev och pedagog och där utgångspunkten skulle vara ett inkluderande sammanhang, det vill säga att kunna få vara kvar i klassrummet och få sitt stöd där. Eleverna uttryckte även i denna studie uppskattning över det stöd de fått och de flesta har tyckt att det gjort skillnad för deras möjligheter till lärande.

## **Självbild**

Taube (2007) refererar till forskning som gjorts inom området. Denna visar att det finns en stark koppling mellan skolprestationer och en elevs självbild. Framgång eller misslyckande i skolan (t ex förmågan att lära sig läsa) har stor betydelse för hur elever ser på sig själva.

Även Carlsson (2011) kan i sin forskning konstatera att misslyckande i skolan (i detta fall att lära sig läsa och skriva) har betydelse för självbilden. Hon har intervjuat vuxna med en dyslexi-diagnos och resultatet visar tydligt det trauma och den skam som läs- och skrivsvårigheterna har inneburit för dessa personer.

## Metod

Fokus i studien har legat på elevers upplevelse av delaktighet i sitt lärande när det gäller läsning och skrivning, samt att belysa möjligheter och hinder för delaktighet, vilket innebär att ett elevperspektiv intagits på dessa frågor. Utifrån syftet med arbetet har en kvalitativ studie med livsvärldsfenomenologisk ansats valts.

## Livsvärldsfenomenologisk ansats

Berndtsson (2009) menar att det inom den specialpedagogiska forskningen lämpar sig mycket bra att använda en livsvärldsfenomenologisk ansats. Detta främst på grund av att man har ett öppet förhållningssätt när man ska skapa sig en förståelse av hur människor erfar sina olika livsvärldar. Det som kan vara svårt i en livsvärldsstudie kan vara att förstå en annan människas livsvärld, samt att åskådliggöra detta i skriven form (Berndtsson, 2009).

Kvale och Brinkmann (2009) menar att när man gör en fenomenologisk studie är man intresserad över hur människor upplever de fenomen som man behandlar. Enligt Bengtsson (2005) är fenomenen hur någonting ”visar sig för någon” (Bengtsson, 2005, s 12). Vi har varit intresserade av hur eleverna som ingick i studien upplevde sin egen delaktighet i sin läs- och skrivutveckling. ”Hur det visade sig” handlar till viss del om hur empirin tolkats (Nielsen, 2005).

Kvale och Brinkmann (2009) skriver också att en fenomenologisk studie:

pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är. (Kvale & Brinkmann, 2009, s 42).

Den moderna fenomenologins grundare Husserl satte kunskapen i relation till den värld som vi människor lever i, livsvärlden. Han menade att livsvärlden är subjektiv och behöver upplevas i relation till någonting (Bengtsson, 2005). Även Berndtsson (2009) menar att livsvärlden är den värld som vi lever i. Då livsvärlden är nära den människa som lever i denna värld, blir livsvärlden en levd värld som skapas genom människans gärningar. ”Liv och värld kan inte delas upp i något subjektivt, respektive objektivt utan utgör en enhet” (Carlsson, 2011, s 83).

Livsvärlden ska inte förstås som en objektiv värld, inte heller ska den förstås som en subjektiv värld vilken endast finns till i våra tankar om den. Istället är det just förbundenheten mellan människa och värld som utgör essensen i livsvärlden, vilken därmed kan sägas vara subjektiv-relativ i det att den alltid upplevs i relation till ett subjekt. (Berndtsson, 2009, s 253).

## Kvalitativ forskningsintervju

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? Att samtala är en grundläggande form av mänsklig interaktion. Människor talar med varandra; de interagerar, ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i. (Kvale & Brinkman, 2009, s.15)



Att använda intervjuer stämde väl in på syftet. Fokus låg på att få reda på vilka erfarenheter och känslor de intervjuade eleverna hade, gällande delaktigheten i sin läs- och skrivutveckling. Genom deras erfarenheter ville vi förstå världen (Kvale & Brinkman, 2009). En intervju är inte ett vardagligt samtal där två parter är jämställda, eftersom det är forskaren som ställer frågor och som sedan kritiskt granskar de svar man får.

De som intervjuar kan följa en intervjuguide, där man har skrivit ner de områden som man under intervjun ska behandla. En intervjuare kan också följa en så kallad intervjuguide, som innehåller alla de frågor man ska ställa till informanten. När informanten svarar utifrån de frågor som ges kan intervjuaren ställa kompletterande frågor för att få fram det man önskar av intervjun (Kylén, 2004).

I studien användes en intervjuguide (bilaga 3). Under intervjuerna ställdes kompletterande frågor. En intervju kan bli djup eller ytlig. Detta beror på hur skicklig den som intervjuar är samt hur intervjun läggs upp (Kylén, 2004). Författaren menar också att en intervju där man möts och samtalar är den metod som bäst får fram hur informanten tänker och känner (Kylén, 2004).

### **Intervju med barn.**

Då elever i åk 2 och 3 intervjuades var det extra viktigt att lägga upp intervjun på ett sätt som fick eleverna att känna sig bekväma med situationen. Thomsson (2002) menar att när man intervjuar barn kan det vara bra att återkomma till intervjuns syfte flera gånger. På så sätt menar författaren att barnet kan bli mer engagerade i den kunskap som skapas i intervjun. Detta togs i beaktande under intervjuerna. Författaren skriver också att en intervju är författad utifrån den vuxnes värld och att det är viktigt att den omskapas så att barnet känner delaktighet. Klerfelt och Haglund (2011) har i sin studie av hur barn ser på fritids använt sig av vad de kallar för samtalspromenader. Författarna har intervjuat barnen samtidigt som barnen har gått till olika platser på fritidshemmet. Barnen har fått berätta utifrån författarnas frågor, samtidigt som barnen också har fått tagit bilder på platser som de vill berätta om. Även Thomsson (2002) tipsar om att man istället för att genomföra en vanlig intervju kan utnyttja barnens fantasi och lek till att skapa en annan slags intervju. Under några av intervjuerna i denna studie användes en sorts samtalspromenad på det viset att vi gick runt med eleven och han eller hon fick visa platser och arbeten allteftersom intervjun pågick. Övriga intervjuer var mer stillasittande, av den anledningen att det pågick lektioner runt omkring och det var svårt att gå runt utan att störa.

Halvstrukturerade intervjuer användes. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar dessa som en intervju där man har en intervjuguide med förslag på frågor. Intervjuguiden användes som en grund och ett stöd, men vi försökte vara lyhörda på det som eleverna berättade och ställde följdfrågor på deras svar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att man som forskare kan försöka formulera det budskap man tror att den man intervjuar har gett, för att bekräfta att man uppfattat det hela på ett korrekt sätt. Detta sätt att sammanfatta och återberätta det som uppfattades att eleverna sagt användes ganska mycket. På så sätt fick vi feedback på om svaren var rätt uppfattade.

När man gör en intervjustudie brukar man starta med en analytisk eller teoretisk frågeställning. Dessa söker man svar på genom intervjufrågor som ska vara vardagsnära och enkla så att de man intervjuar ska förstå dem. Dessa intervjusvar ska sedan analyseras utifrån de frågeställningar man har (Thomsson, 2002). I denna studie, då intervjuerna gjordes med yngre elever, var det extra viktigt att avsätta tid till att formulera enkla frågor som eleverna

kunde relatera till. Klerfelt och Haglund (2011) menar att det kan vara svårt för oss vuxna att förstå elevernas perspektiv. Därför lades vikt vid att ställa samma fråga på olika sätt för att få så stor förståelse som möjligt.

## Urval

Planen var att intervjua ett tiotal elever som går i grundskolans tidigare år. Ett missivbrev skickades ut till rektorer på olika skolor. När rektorerna gett sitt godkännande skulle kontakt tas med specialläraren/specialpedagogen på respektive skola. Detta blev inte så enkelt.. Till att börja med svarade ingen av de rektorer vi försökt få kontakt med på våra mail. Åtskilliga samtal ringdes innan vi till slut fick tag på dem. Tyvärr fungerade det inte att intervjua elever på deras skolor. Någon sa att de inte hade elever som passade in på kriterierna och någon annan var inte så positiv till vad som eventuellt skulle komma fram i studien. Efter detta kontaktades istället speciallärare och specialpedagoger genom personliga kontakter som vi skaffat oss bl a via den utbildning vi går och som var bekanta med oss. När dessa bekräftat att de hade elever som skulle passa in i studien, mailade vi deras rektorer samtidigt som speciallärarna och specialpedagogerna också pratade med sina rektorer. Speciallärarna/specialpedagogerna hjälpte sedan till att välja ut vilka elever som passade in på kriteriet, dvs. att eleven har fått något slags extrastöd för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling. Därefter hjälpte också speciallärarna/specialpedagogerna till med att förmedla ett brev (bilaga 2) till elevernas föräldrar, där studien förklarades samt där de skulle ge sitt medgivande till studien. De informanter som till slut blev aktuella kom från tre olika skolor i tre olika kommuner.

## Genomförande

Totalt genomfördes 9 intervjuer. De flesta elever intervjuades under deras ordinarie skoldag. Två elever intervjuades i direkt anslutning till skoldagens slut. När det pågick lektion i klassrummet hölls intervjuerna i speciallärarens rum. Samtliga elever hade med sig sin låda med allt material som de arbetade med i klassen och hos specialläraren. Intervjuerna inleddes med lite småprat, till exempel presentationer av oss själva och eleverna i fråga. Därefter förklarade vi vilka frågor som skulle ställas och att de inte behövde svara om de inte ville. Även specialpedagogerna/speciallärarna hade innan intervjuerna förberett eleverna på att det skulle bli frågor om deras läsning och skrivning. Då vi egentligen inte visste något om varför eleverna hade behövt extra stöttning i sin läs- och skrivutveckling nämndes inte någonting om detta för eleverna. När eleverna gett sitt godkännande till att intervjuerna fick spelas in startades intervjuerna. Några var till en början ganska fåordiga medan andra pratade på direkt och gav långa svar och förklaringar.

## Bearbetning och analys

För att kunna analysera den empiri som samlats in måste den sammanställas och bearbetas (Kylén, 2004). För att kunna göra detta spelades intervjuerna in och reflektioner och iakttagelser skrevs ner direkt efter. Så snart som möjligt efter intervjuerna transkriberades dessa. Detta för att även gester och kroppsspråk som eleverna använde under intervjuerna skulle kommas ihåg. Efter detta sammanfattade vi tillsammans intervjuerna och kategoriserade empirin utifrån mönster som kunde skönjas. Vi läste varandras transkriberingar och kunde sedan gemensamt plocka ut det som berörde våra forskningsfrågor. Sedan strök var och en under det som vi tolkade som delaktighet hos eleverna och det som inte tydde på delaktighet. Därefter jämfördes understrykningarna med

varandra och de fall där understrykningarna skilde sig åt diskuterades. Dessa diskussioner upplevdes som värdefulla. Berndtsson (2001) diskuterar i sin avhandling vilka som är de sanna tolkningarna. Det finns inga regler för hur tolkningar ska göras och författaren menar att vilka tolkningar som är bäst bör bedömas i relation till empirimaterialet. Vid några tillfällen gick vi tillbaka till det inspelade materialet för att lyssna på elevernas tonfall så att detta kunde tas med i tolkningsarbetet. Det resultat som framkom kopplades sedan ihop med litteraturen och strukturerades upp under forskningsfrågorna. Citat användes i var och en av elevernas livsvärldsberättelser för att styrka trovärdigheten i studien. Dock blev dessa citat inte så långa eftersom de flesta av de unga informanterna var rätt så fåordiga.

## Studiens tillförlitlighet

I en livsvärldsfenomenologisk studie bör man fundera på vad validitet och reliabilitet betyder. Liksom Berndtsson (2001), har dessa begrepp använts för att utifrån metoden kunna fånga informanternas livsvärld på ett fungerande sätt. För att så hög validitet som möjligt skulle fås var det viktigt att formulera frågor så att frågeställningarna skulle bli besvarade. Frågorna skulle också vara förståeliga för eleverna. Frågor som inte direkt hörde till någon av frågeställningarna undveks (Kylén, 2004). Dock ställdes lite andra frågor i början och slutet av intervjuerna med syftet att få eleverna att känna sig bekväma med oss och situationen, samt för att få ett bra avslut på intervjuerna.

När det gäller reliabiliteten i studien formulerades och ställdes frågor som var enkla för eleverna att svara på (Kylén, 2004). Tre pilotintervjuer gjordes för att prova om intervjuguiden var tillförlitlig eller om den behövde omarbetas. Efter dessa gjordes frågorna om och ytterligare två pilotintervjuer gjordes. I detta fall behövdes det ta i beaktande att informanterna var unga och kanske inte kunde sätta ord på hur delaktiga de har varit i sin läs- och skrivutveckling. Ändå var det ju just detta studien ville få fram; elevernas egna upplevelse av hur delaktiga de har varit. Då åsikter och känslor varierar från person till person blev resultaten olika i intervjuerna. Vi utgick från att det som barnen berättade under intervjuerna är sant ur deras personliga synvinkel (Kylén, 2004).

Under studiens gång har informanternas svar tolkats, både genom det de framförde verbalt men också genom deras kroppsspråk. Berndtsson (2001) har i sin avhandling ”...*aktivt försökt att reflektera kring det respondenterna säger...*” (s 132). Detta var något som återkom hela tiden vid tolkningsarbetet.

Nielsen (2005) menar att ”varje deltagare representerar bara sig själv” (s 125). I resultatdelen behandlades informanterna var och en medan vi i diskussionen sammanfattade deras upplevelse av delaktighet för att kunna dra slutsatser utifrån studien. Eftersom en kvalitativ studie gjorts med få informanter, är resultatet inte generaliserbart (Kvale & Brinkman, 2009).

## Etik

Studien har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002), de deltagande eleverna har alltså informerats om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Eleverna själva har bestämt om de vill vara med och i detta fall även elevernas vårdnadshavare då vårdnadshavares skriftliga godkännande behövts. Alla deltagares personuppgifter har behandlats konfidentiellt och de insamlade uppgifterna har bara använts till denna studie och inte i något annat sammanhang.

Det var viktigt att skapa en miljö där eleverna som intervjuades kände sig bekväma och hemma. Detta för att få en bra social relation mellan forskaren och intervjupersonerna (Kvale & Brinkman, 2009). Intervjuerna har utförts i elevernas skolmiljö då det är en miljö som de kände sig trygga i samtidigt som det fanns möjlighet för eleverna att mer handgripligt visa platser, material mm, som kom på tal i intervjun.

Det var också viktigt att vara medvetna om elevernas utsatta situation. Eftersom elever som har fått någon form av stöttning i sin läs- och skrivutveckling intervjuades var det viktigt att komma ihåg att de redan innan intervjun kan ha känt sig extra utsatta på grund av detta (Taube, 2007). Medvetenheten om att respondenterna var unga togs också i beaktande.

## Resultat

Då detta är en livsvärldsfenomenologisk studie är det viktigt att framhäva respondenternas tankar och berättelser sammanhängande (Nielsen, 2005; Berndtsson, 2001). Varje livsvärldsberättelse redovisas under elevernas fingerade namn; Jonas, Olle, Astrid, Therese, Kalle, Kajsa, Marcus, Anna och Johan. Även namnen på lärarna är fingerade. Under elevernas respektive namn används följande rubriker; "Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta", "Upplevelsen av den hjälp man får" samt "Önskemål angående läs- och skrivundervisningen". Rubrikerna är samma som frågeställningarna i syftet.

I den mån det går har elevernas eget språk använts. Därför förekommer olika ord för till exempel elevernas klasslärare när deras livsvärldar presenteras.

### Jonas

Jonas går i trean. Han säger att han tycker det är jätteroligt att läsa och att han brukar läsa mysterie- och fotbollsböcker. Han tycker att det är bra att kunna läsa eftersom man då lära sig saker, samt läsa bara för att det är roligt. Han tycker det är lätt att läsa korta ord medan det är svårt och jobbigt att läsa tjocka böcker. Han skulle vilja bli bättre på att förstå vad fler ord betyder. När Jonas gick i tvåan fick han träna läsning i liten grupp tillsammans med specialläraren.

#### Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta

Jonas berättar att de under utvecklingssamtalen brukar prata om vad han behöver träna mer på och vilken hjälp han behöver. På senaste samtalet hade de samtalat om att han skulle få extra lästräning tillsammans med specialläraren. Jonas tyckte att det kändes ok att han skulle läsa med henne. Han berättar att han fick en liten lapp där det stod att han skulle träna på att läsa med inlevelse, inte läsa för snabbt men ändå inte överdriva och läsa för långsamt. Detta hade hans klasslärare bestämt. Jonas tyckte att det var ett bra mål, han berättade om en gång då han läste en text och

sa äh... typ 19 gånger och det ska jag inte göra.

När de väl hade kommit igång med den extra lästräningen hade Jonas sagt till sin klasslärare att han tyckte det var orättvist att han och de tre andra som lästränade skulle ha läsläxa fyra gånger i veckan medan de andra i klassen inte behövde ha det. Klassläraren hade svarat att alla behöver träna på olika saker och att Jonas behövde träna mer på just läsningen. Han berättar också att det är specialläraren som bestämt vilken läsebok han skulle ha. Alla i läsgruppen hade samma bok. Jonas tyckte också att det ibland kändes pinsamt att gå ifrån klassrummet men att det även var skönt när de hade någon jobbig lektion. På frågan om han får vara med och bestämma hur han ska träna på läsningen svarar han

Nja, man kan ju inte bestämma över jobbet...

Han säger också att det är hans klasslärare som bestämmer vad de ska jobba med men att ibland när han är färdig med det kan han få välja vad han ska göra. Han tycker det känns ok att det är klassläraren som bestämmer hur och vad de ska arbeta med. Jonas berättar också att klassläraren bestämmer vilka extraböcker de ska arbeta i och att han tycker att det kan vara pinsamt när han får en bok som de andra redan är färdiga med.

## Upplevelse av den hjälp man får

Jonas tycker att det fungerar bra när han frågar något och då får svaret av lärarna. Han säger att han nu inte får någon speciell hjälp med läsningen och att det nu går ganska lätt att läsa. Ibland kan det vara något litet han vill fråga om när han läser, men han brukar strunta i att fråga det eftersom det tar så lång tid att räcka upp handen. När Jonas har skrivit något som behöver ändras på brukar hans lärare stryka under det som ska ändras med en röd bläckpenna. Detta tycker han fungerar bra så att han kan fixa till det, men om det är mycket han ska ändra på tycker han att det blir jobbigt. Han tycker att han lär sig att stava fler ord på detta sätt.

... till exempel svåra ord som till exempel "gjort".

Trots att han ibland tyckte det var jobbigt med så mycket läxa när han tränade läsning tillsammans med specialläraren tycker han att det var bra och han tycker att han lärde sig mycket. Jonas tycker att han får mycket hjälp i skolan.

## Önskemål angående läs- och skrivundervisningen

På frågan hur Jonas skulle vilja lära sig läsa och skriva på bästa sätt svarar han

Ja, typ att inte behöva sitta hela tiden. Det blir långtråkigt. Jag skulle vilja typ att det blir småraster och smålektioner hela tiden för det är så långtråkigt att sitta hela tiden så länge. Sen skulle jag vilja jobba med mina kompisar hos Maja [specialläraren]. En gång gjorde vi det och det kändes jättekul. Det har jag sagt till Maja men hon säger att det är så många som vill jobba där så vi måste turas om. Fast förut fick några sitta där hela tiden...

Jonas berättar också att han önskar att han inte behövde arbeta i en så stor klass eftersom han tycker det är jobbigt att behöva vänta så länge när han räcker upp handen och behöver hjälp.

## Sammanfattande reflektion

Jonas tycker inte att han har varit med och bestämt så mycket, men är ändå nöjd med den hjälp han får. Den upplevda tiden är central för Jonas. Han pratar dels om att få sitta och vänta mycket på hjälp, dels om att det är långtråkigt att sitta stilla långa arbetspass. Han vet också hur han skulle vilja ha det, nämligen kortare arbetspass med rast mellan och mindre klass för att slippa vänta på hjälp så länge. Jonas ger intrycket av att vara en reflekterande person, trots sin unga ålder, eftersom han kan se vinsterna med att ha arbetat med specialläraren, fast han inte riktigt tyckte om det då.

## Olle

Olle går i trean. Han berättar att han har gått om ett år eftersom han förra året inte kunde läsa och hade svårt att skriva. Han tycker själv att han numera läser mycket och att det är roligt med skrivning. Han har så länge han kan minnas jobbat enskilt med en speciallärare.

## Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta

Det var Olle själv som föreslog att han skulle gå om ett år. Han pratade med sin lärare och hon pratade i sin tur med hans mamma.

Förra året låg jag ganska mycket efter så jag tänkte...Jag hade pratat med Kerstin om att jag ville gå om så hade hon sagt jaha...Så sa jag det...Så pratade hon med mamma att det säkert är mycket bättre för mig...Ja, och då går jag om en klass.

Han upplevde att de vuxna på skolan lyssnade på honom och att det kändes skönt att de gjorde det. De har haft möten på skolan där föräldrarna, läraren och han själv har pratat om hur det går för honom i skolan och vad han behöver träna mer på. Han brukar då säga vad han tycker och tänker. Det var på ett sådant möte som de bestämde att han även ska träna med specialläraren. Även under arbetspassen brukar han säga vad han tycker om olika saker.

Jag är väldigt bestämd för det jag vill göra, för vill jag göra matte och de säger att jag ska göra svenska. Alltså, jag gör ju svenskan fast när jag gjort svenskan så frågar jag: Får jag göra matte i stället?

Han beskriver att han brukar kompromissa med sina lärare och att det känns skönt att det kan fungera så. Han vill ibland sitta i ett eget rum, själv eller tillsammans med en kompis, eftersom det är lugnare än i klassrummet. Ibland får han det, men inte alltid. Han tycker det är bra att han får vara med och bestämma var han ska sitta. När det gäller valet av läsebok är det läraren som bestämmer vilken han ska ha och det tycker han är okej. När Olle jobbar med specialläraren är det hon som bestämmer vad de ska arbeta med. Han tycker inte alltid om det de gör, men tycker inte det är någon idé att säga det för då blir specialläraren bara sur och försöker sen peppa honom att jobba vidare.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

Det är oftast roligt och bra att jobba med specialläraren. Hon känner Olle väl och vet vad han behöver träna på och hur han fungerar. Oftast tycker han om det de jobbar med och han tycker att både läsningen och skrivningen har förbättrats sen förra läsåret. Han tycker det är skönt att ibland sitta i ett eget rum i stället för i det stora klassrummet. Som svar på intervjuarens konstaterande att det låter som att han är ganska nöjd med skolan och det de gör, så svarar han:

Ja, jag är nöjd.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Olle vill helst att det ska vara tyst runt omkring när han jobbar. Han vill gärna jobba tillsammans med en kamrat för då behöver man inte känna sig så ensam och man kan be kompiserna om hjälp. Han tycker att han jobbar lagom mycket tid med specialläraren.

### **Sammanfattande reflektion**

Olle upplever sig själv som en i högsta grad aktiv person. Både när det gäller delaktighet i beslut, men också i interaktionen med sina lärare. Hur kunde tanken att gå om en klass finnas hos honom, inom hans horisont? Kanske finns det personer med liknande erfarenheter i hans omgivning. En annan möjlighet är att hans lärare fått honom att tro att det var hans idé från början.

### **Astrid**

Astrid går i trean. Hon tycker det är jätteroligt att läsa men säger att vissa böcker blir för svåra för henne. Hon visar att hon brukar läsa ur "lätt att lära"-serien. Astrid säger att man behöver kunna läsa eftersom man ibland måste läsa högt för klassen. Hon tycker det är lätt att läsa böcker med lite text. Som exempel på vad som kan vara svårt att läsa säger hon "Pojken och Tigern". När det kommer långa ord som Astrid tycker är svåra brukar hon försöka att läsa det igen eller så delar hon upp orden i mindre delar.

## **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Astrid berättar att de under utvecklingssamtalen brukar prata om vad hon ska träna på. På senaste samtalet bestämde hennes klasslärare att Astrid skulle ha som mål att hinna bli klar med klassens arbete samt att hon skulle träna på att läsa och forma bokstäverna hos specialläraren. Astrid berättar att hon och klassläraren tillsammans bestämde att hon skulle gå till specialläraren. Pappan var också med på samtalet och han tyckte också att det var bra att Astrid skulle få hjälp av specialläraren. Astrid tycker att hon får vara med och bestämma vad hon ska träna på. Hon hade själv sagt att hon vill kunna läsa snabbare och att klassläraren sa att hon kommer att kunna göra det när hon tränat ett tag med specialläraren. Hon tycker att det går bra att gå till specialläraren, och att hon själv kan styra lite när hon ska gå dit eller inte.

Ja, alltså Marie [klassläraren] brukar fråga mig om jag vill gå och jobba hos Irma [specialläraren] och ibland säger jag nej, idag vill jag inte, men oftast så vill jag och det brukar vara bra.

På frågan om hon får vara med och bestämma vad och hur de ska arbeta under lektionerna svarar Astrid att de har en lapp där det står vad de ska jobba med och att det ibland står att de får välja själva. Astrid brukar då ibland välja något som hon tycker är roligt och ibland det som hon behöver träna på. Astrid berättar också att de i klassen har olika böcker som de har läsläxa i. Marie har bestämt att Astrid ska ha den med lite mindre mängd text. Det tycker Astrid känns bra eftersom hon tycker att det är alldeles för svårt att läsa den andra boken.

## **Upplevelse av den hjälp man får**

Astrid säger att hon tycker det är bra att hon får hjälp av Irma. Hon tycker om att hon snabbare kan få hjälp när hon arbetar med Irma

Marie går ju bara runt i klassen hela tiden, man får ju sitta så här typ en kvart [håller upp handen] men här [hos Irma] får jag hjälp direkt.

Astrid tycker ändå att hon lär sig mycket när de arbetar i klassen, hon lär sig lika mycket hos Irma som i klassen. Astrid tycker att hon lär sig mycket och är nöjd med den hjälp hon får.

## **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Astrid har inga speciella önsknings när hon får frågan hur hon skulle vilja jobba med läsningen och skrivningen. Hon tycker att det är bra som hon har det. På frågan om hon skulle vilja jobba mer eller mindre hos Irma svarar hon att hon inte vet eftersom hon tycker att det är bra som det är nu – att hon kan välja lite hur mycket hon vill arbeta med Irma. Hon tycker att hon får all hjälp hon behöver och känner inte att hon vill vara med och bestämma mer än det hon redan gör.

## **Sammanfattande reflektion**

Astrids upplever att hon själv får vara med och bestämma i många olika sammanhang, t ex att och när hon ska gå till specialläraren. Hon har även möjlighet att ibland bestämma vad hon ska arbeta med i klassrummet. Detta är något som hon inom sin horisont är nöjd med. Hon verkar på det hela taget vara en nöjd och tillfreds person. Det är intressant att fundera över hur hon kunnat bli så nöjd. Är det hennes pedagoger som på något sätt öppnat upp för möjligheten till delaktighet?



## **Therese**

Therese går i tvåan. Hon tycker det är roligt att läsa. Hon säger att man ska kunna läsa eftersom man då kan lära sig mera. Hon tycker att det är lätt att läsa när det bara är några få sidor som hon ska läsa. Hon tycker att det blir svårt att läsa när det är för mycket text och när hon inte har tränat att läsa texten innan.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Therese berättar att det är hennes lärare som har bestämt vilken bok som hon ska läsa i skolan. Det är en lättläst kapitelbok. Therese säger att hon egentligen ville ha en annan bok, men att läraren tyckte att den var för tjock. På frågan hur det kändes svarade hon att det kändes sådär. Therese säger att hennes lärare och hon inte har pratat om vad hon behöver träna mer på. Hon kommer inte riktigt ihåg vad som hade sagts på det senaste utvecklingssamtalet, men säger att hon inte fick några individuella mål att träna på. När vi pratar om läsningen berättar Therese att hennes lärare har sagt att hon ska skriva mer i dagboken. Det ville Therese göra, men hon tycker att det är svårt att komma på vad hon ska skriva. Therese säger att hon och hennes lärare inte heller har pratat om vilken hjälp Therese själv skulle vilja ha. Therese tycker det är jobbigt att hon ligger sist i arbetet med en läsförståelsebok som de har i klassen. Hon har sagt till sin lärare att hon tycker att det är svårt

Då säger hon hela tiden att jag ska försöka läsa själv så att jag förstår, men det är så svåra ord som jag inte kan läsa.

Therese berättar att det är läraren som bestämmer vad hon ska arbeta med. Detta tycker hon känns ganska bra och att hon inte skulle vilja bestämma något själv. Läsläxan som de har i klassen finns i två böcker, en med lite mindre mängd text. Denna har Thereses lärare bestämt att Therese ska ha. Therese tycker att det känns bra och tycker det är orättvist mot de andra som måste läsa mer.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

Therese berättar att hon brukar få hjälp med läxorna i skolan när de inte hunnit göra den hemma. Det tycker hon är bra. Hon säger att hon skulle vilja ha mer hjälp med läsningen i skolan. Hon vill ha mer hjälp med ord som hon inte förstår när hon läser själv.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Therese vill ha mer hjälp så att hon kan bli bättre på att läsa svårare böcker, men hon vet inte hur hon vill träna på detta. Hon vill också ha mer hjälp med skrivningen så att hon inte behöver ligga sist i klassen. Hon skulle också vilja arbeta mer utanför klassrummet så att hon slipper allt ljud.

### **Sammanfattande reflektion**

Man kan skönja en viss frustration i Therese berättelse. Hon vill gärna bestämma läsebok själv, men får inte det. Hon vill försöka skriva mer i dagboken, men vet inte hur och upplever inte att hon får hjälp med detta. Therese får inget extra stöd utanför klassrummet, möjligtvis får hon det inom klassens ram, men det framgår i så fall inte av hennes berättelse. Samtidigt som hon inte är nöjd med den hjälp hon får för att utveckla sin läs- och skrivförmåga så har hon inga önskemål om att få vara mer delaktig.

## **Kalle**

Kalle går i trean. Han tycker om att läsa när det handlar om traktorer, annars är det inte så roligt. Det är roligare att skriva, tycker Kalle. Han gillar att skriva i tankeboken, då skriver han om bondgården han bor på, alla djuren som finns där och vad han har hjälp till med. Han jobbar enskilt med lästräning hos specialläraren.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Kalle har inget minne av att han och hans lärare har pratat om vilken hjälp han behöver eller skulle vilja ha. Han vet inte vem det är som bestämmer vad han ska jobba med, det står bara nerskrivet i hans processbok. Kalle berättar också att det finns något som heter matriser.

Där står det olika ämnen och då fyller de i hur det går med grönt och om jag inte kan det hyfsat fyller de i halva rutan med grönt. /---/ Fröknarna har sagt att barnet och den fröken man har ska fylla i tillsammans, men det verkar inte stämma. De fyller i när de samlar in processböckerna.

Detta tycker han inte om något vidare eftersom det blir svårare att veta vad han kan och inte kan. Han tycker det är konstigt att fröknarna inte gör som de har sagt att de ska göra, nämligen fylla i tillsammans med barnen. Det är hans fröken som har bestämt att Kalle ska jobba med specialläraren. Han tycker det var ett bra beslut och han förstår varför han ska göra det. Det är även hans fröken som bestämt vilken läsebok han ska ha. I klassrummet sitter han helst vid ett eget bord för att inte bli störd. Han får själv bestämma var han ska sitta och det känns bra.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

I klassrummet brukar Kalle räcka upp handen när han vill ha hjälp. Det tar ibland lång tid innan hjälpen kommer. Han brukar vilja ha hjälp att stava vissa svåra ord. Han tycker det är bra att jobba med specialläraren, men ibland är det tråkiga övningar. Han tycker att han lär sig att stava till vissa ord, men vet att det är lästräningen som är det viktigaste. Han håller med om att han behöver bli bättre på läsning, Det som är bra med att träna med specialläraren är att han inte kan gå och göra något annat när det blir svårt. Han beskriver det så här:

Fast då när man sitter ensam och läser någonting då kan det ta helt stopp och så blir det att man skiter i det och går och gör någonting annat.

Hos specialläraren får han hjälp med de svåra orden och det hjälper honom att bli bättre och bättre på läsning.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Kalle vill ha det lugnt när han ska jobba. Någonting annat kommer han inte på.

### **Sammanfattande reflektion**

Kalle har funderingar på en del av de aktiviteter som händer i skolan och även en insikt om hur han själv fungerar. Ett exempel är de matriser som han ska fylla i tillsammans med sin lärare. Eftersom detta inte blir gjort tycker han det är svårt att veta "hur han ligger till" och blir på det sättet mindre delaktig i sin läs- och skrivutveckling. Ett annat exempel är att han vet med sig att han nog behöver lite press från, i det här fallet specialläraren, för att öva läsning. Både tiden och rummet är viktiga för Kalle. Tiden, i form av väntan på hjälp, och rummet i form av att försöka skapa arbetsro för sig själv.

## **Kajsa**

Kajsa går i tvåan. Hon tycker att det är ”så där” att läsa. Hon säger att man behöver kunna läsa eftersom man måste kunna läsa uppgifterna i matematikboken. Hon tycker det är lätt att läsa på vägs skyltar men när det kommer långa ord i böcker som hon läser tycker hon det blir jobbigt. När det kommer ett långt ord brukar hon försöka ljuda ihop det, men om hon ändå inte lyckas läsa ordet läser hon vidare ändå. Hon läser läsläxan och arbetar med läsning och skrivning hos specialläraren.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Kajsa säger att hon inte vet vem som har bestämt att hon ska lästräna tillsammans med specialläraren. Hon har inte varit med och bestämt detta. Däremot berättar hon att hennes mamma och pappa tycker att det är bra att hon får extra lästräning. Kajsa tycker inte att det är så bra att de har bestämt att hon ska läsa med specialläraren, eftersom hon vill vara kvar i klassrummet. Även om hon inte vill gå iväg från klassrummet brukar hon gå med i alla fall. Kajsa berättar att det är hennes lärare som har bestämt vilken bok hon ska ha som läsläxa. Hon tycker att det känns bra eftersom boken är lagom, det är inte för mycket text. Hon säger att de har olika läsläxor i klassen men att det känns bra. Alla som går till specialläraren har samma läsläxa. Kajsa kommer inte ihåg om de har haft något utvecklingssamtal och kommer heller inte ihåg om hon har fått några individuella mål som hon ska träna på. På frågan om hon tycker att hon får vara med och välja hur hon ska arbeta svarar hon

Näe, det är bara Sara [klassläraren] som säger att jag ska gå till Inger.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

Kajsa berättar att hon får hjälp med läsningen både i klassrummet och hos specialläraren. Hon tycker om när klassläraren sitter bredvid henne i klassrummet eftersom hon då inte behöver räkka upp handen när hon behöver hjälp. Hon vill helst arbeta i klassrummet, men när hon går till specialläraren brukar det ändå kännas bra när hon kommer dit. När Kajsa ska skriva ett ord som hon inte kan stava brukar läraren skriva ner ordet i en bok som sedan Kajsa kan skriva av. Det tycker hon är bra. Hon berättar också att hon brukar träna på att skriva olika saker hos specialläraren och att hon tycker det känns okej.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Kajsa skulle gärna sitta bredvid sin bästa kompis och arbeta. Även om hennes kompis skulle följa med vill hon inte gå iväg till specialläraren. Hon säger att hon helst vill arbeta i klassrummet hela tiden, men att specialläraren ska vara i klassen istället för hennes klasslärare.

### **Sammanfattande reflektion**

Kajsas stora problem är att hon inte vill gå ifrån och arbeta med specialläraren, men gör det ändå, kanske för att hon vet att mamma och pappa tycker det är bra. Hon har i alla fall inte varit med och bestämt det. Inte heller har hon fått vara delaktig i vilken läxbok hon ska ha, men eftersom det passar henne att ha en bok med lite mindre mängd text så är det beslutet bra, enligt henne. Kajsa har vad man kanske skulle kunna kalla en snäv horisont som ligger nära henne själv. Hon lever i det som hon upplever att hon vill och det som känns bekvämt. Hon uttrycker att hon vill att specialläraren ska arbeta i klassen i stället för klassläraren. Varför kan man undra? Är hon missnöjd med sin lärare eller handlar det om annat? Det framgår inte i hennes berättelse.

## **Marcus**

Marcus går i trean. Marcus tycker att det är roligt att läsa. Han brukar mest läsa Lasse-Majaböcker. Han säger att man behöver kunna läsa så att man kan lära sig saker, samt att man behöver kunna läsa så att man kan beskriva saker. Han tycker småböcker är lätta att läsa. Marcus tycker inte att någonting är svårt att läsa. Han läser läsläxan i en liten grupp tillsammans med specialläraren.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Marcus säger att han inte kommer ihåg vad de sa och bestämde på det senaste utvecklingssamtalet. Han och hans lärare har inte pratat om vilken hjälp Marcus skulle vilja ha, men läraren har sagt att Marcus ska träna på att använda punkt och stor bokstav när han skriver. Det tyckte han kändes okej när hon sa. Marcus brukar inte få vara med och bestämma vad de ska arbeta med, det bestämmer hans klasslärare själv. Han tycker att det känns okej. När det gäller läsebok så är det hans klasslärare som bestämt vilken han ska ha. Det tycker han känns bra, han säger att alla som läser hos specialläraren har samma läsebok. Det är också hans klasslärare som har bestämt att han ska gå till specialläraren. Detta tycker han också känns okej eftersom han säger att han behöver träna på att läsa.

Det är väl bra eftersom jag behöver träna på det...att läsa.

Han tycker också att det känns bra att gå ifrån klassen då det är fyra till från klassen som också läser hos specialläraren.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

Marcus brukar be om hjälp när det kommer långa ord som han ska läsa. Det tycker han känns bra att göra. Han tycker att han får den hjälp han behöver, han känner inte att det är någonting han saknar eller skulle vilja ha mer av. När han skriver brukar hans lärare få skriva vissa ord på tavlan och det tycker han fungerar bra. Han tycker att han lär sig saker i skolan. Han tycker att hjälpen han får hos specialläraren är bra. Han tycker att han lär sig mer hos specialläraren eftersom det brukar vara så mycket ljud i klassrummet.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Marcus skulle vilja gå till specialläraren två gånger i veckan istället för en gång i veckan som han gör nu. Han tycker att den hjälpen han får fungerar bra och skulle inte vilja ändra på någonting. Han skulle inte heller vilja vara med och bestämma mer hur de ska arbeta i klassrummet.

### **Sammanfattande reflektion**

I Marcus berättelse finns inte mycket delaktighet, och inte heller någon önskan om det. Han uttrycker hur nöjd han är med den hjälp han får och hur mycket han lär sig av att arbeta med specialläraren. Varför är han så nöjd, trots liten grad av delaktighet? Kan svaret på frågan vara att detta är hans livsvärld, det är så långt hans horisont sträcker sig? Han vet inget annat. Att vara nöjd med sin situation kan också handla om att man är trygg med sina lärare och litar på att de tar "rätt" beslut. Kan det vara en form av delaktighet?

## **Anna**

Anna går i trean och tycker det är jobbigt med läsning. Om det är enkla böcker kan hon tycka att det är roligt och hon uppskattar högläsning. Att skriva är också ganska svårt, tycker Anna.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Anna har inget minne av att hon och hennes lärare har pratat om vad hon behöver eller vill arbeta med. Hon kommer inte ihåg vad de pratade om på sista utvecklingssamtalet, bara att hon fick fylla i en lapp innan där hon skrev att det var svårt med läsning och skrivning. Det är läraren som bestämmer vad hon ska jobba med i klassrummet och det är Anna nöjd med. Det är även läraren som bestämt att Anna ska ha den lättare läseboken. Det är inget som Anna tycker om, men hon förstår varför hon har den boken och tror själv att den är den rätta för henne.

Jag skulle vilja ha den svåraste för då känner jag mig bättre på att läsa, men eftersom jag har den minsta känner jag mig dåligare. Därför vill jag läsa ganska fort för att få den största på något sätt. Men jag vet inte om jag kommer att få det /.../.

Anna tränar läsning hos specialläraren. Det är en liten grupp från klassen som går dit en gång i veckan. Hon tror att det var hennes lärare som bestämde att hon skulle göra det. Från början ville hon inte och det kändes pirrigt att gå dit, eftersom hon kände sig osäker på hur det skulle vara där. Nu känns det helt okej.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

Anna vill ha hjälp med att bli läsa instruktioner, så att hon förstår vad hon ska göra. Hon brukar också vilja ha hjälp med lästalen i matteboken. Hon räcker upp handen när hon vill ha hjälp och det fungerar oftast bra, tycker hon. Eftersom Anna tycker det är jobbigt att läsa och känner sig osäker på det så vill hon helst läsa för personer hon är van vid, dvs mamma, pappa och hennes lärare. Men efter att ha börjat i läsgruppen hos specialläraren har hon vant sig vid att läsa för de personerna också och nu känns det bra att läsa där också. Hon vill gärna fortsätta att gå till specialläraren för att få mer övning.

Ja, därför jag vill faktiskt bli mer tränad.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Anna skulle tycka att det var roligt om eleverna i klassen själva kunde bestämma någon gång vad de skulle göra. Hon skulle också vilja jobba tillsammans två och två med olika uppgifter. Att jobba hos specialläraren gör hon gärna, men om hon får önska så skulle hon vara där själv och inte ingå i en grupp.

### **Sammanfattande reflektion**

I Annas berättelse finns inte många tecken på delaktighet, inte enligt henne, i alla fall. Men hennes lärare frågade efter hennes upplevelse och åsikt inför utvecklingssamtalet genom att Anna skulle fylla i en lapp. Det var säkert ett sätt att förbereda Anna inför samtalet. Genom att vara förberedd var kanske tanken att det skulle bli enklare att vara delaktig? Anna önskar att hon kunde läsa bättre. Hon är medveten om vad hon behöver träna på och hon är beredd att göra det, men det finns ett stråk av sorgsenhet i hennes berättelse; kommer hon någonsin att klara av den svårare boken, undrar hon. Hon är nöjd med att det är hennes klasslärare som bestämmer det mesta och hon litar på att klasslärarens beslut är det rätta för henne.

## **Johan**

Johan går i trean och tycker inte jättemycket om att läsa, särskilt om boken han läser är för svår och han inte förstår det han läser. Om han får bestämma ska det vara läskiga böcker. Att skriva tycker han är lättare, ibland kan det vara svårt att stava, men oftast går det bra.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av detta**

Johan har inget minne av att han och hans lärare har pratat om vad han vill eller behöver hjälp med, inte heller på vilket sätt han vill jobba. Men det händer att han tycker vissa texter är jobbiga eller tråkiga att läsa och då brukar han säga det till sin lärare. Oftast måste han ändå läsa texten och det brukar fungera. Det är läraren som bestämmer vad han ska jobba med. Det är han oftast nöjd med, förutom ibland när det är tråkiga texter. Det är också läraren som bestämt vilken läsebok han ska ha. Hon frågade inte honom om han ville ha den med mer text eller mindre text och han är nöjd med att det är så.

Det är väl okej.

Johans klass tränar läsning i läsgrupper. Hans grupp går till specialläraren, vilket enligt Johan är bestämt av hans lärare. Han tycker det är bra.

### **Upplevelse av den hjälp man får**

Johan brukar inte fråga om hjälp så mycket i klassrummet, bara om det är svåra ord. På frågan varför han inte ber om hjälp så ofta svarar han

Jag orkar inte räkna upp handen och vänta, det tar så lång tid.

Han tycker om att jobba tillsammans med en kompis, för då kan man hjälpas åt. Ibland sitter de ute i korridoren, vilket Johan tycker om för att det är bättre arbetsro där. Att jobba med specialläraren i läsgrupperna tycker han också om. Det är kul och han lär sig mycket, t ex nya ord. Han känner sig nöjd med den hjälp han får.

### **Önskemål angående läs- och skrivundervisningen**

Johan vill ha det tyst runtomkring sig när han jobbar med skoluppgifter. Han vill helst jobba tillsammans med någon. Han har inga andra önskemål om hur de vuxna på skolan kan hjälpa honom att träna läsning och skrivning utan tycker att det är rätt så bra.

Jag vill ha det tyst. Jag skulle vilja sitta där ute i korridoren eller här inne om det hade varit helt tyst, hade också varit bra.

### **Sammanfattande reflektion**

Johan upplever inte att han varit speciellt delaktig i beslut som tagits angående hans läs- och skrivutveckling. Däremot får han ibland igenom sina önskemål om att jobba med en kompis och gärna ute i korridoren. Kompisar och den sociala samvaron verkar vara viktig för Johan. Han ser fördelar med att jobba ihop med någon. Kanske är det en anledning till att han uppskattar läsgruppen hos specialläraren, som han är nöjd med. Att hjälpas åt i grupp är ett sätt för honom att få hjälp när han behöver, eftersom det är lång väntetid när man räcker upp handen.

# Analys och diskussion

## Metoddiskussion

Då denna studie ville ta del av elevernas livsvärldar för att få reda på hur delaktiga de upplevt sig vara i läs- och skrivutvecklingen föll det väl ut att använda en kvalitativ studie. Med den livsvärldsfenomenologiska ansatsen framkom elevernas egna upplevelser och tankar om sin delaktighet. Det vi i efterhand tycker oss se, är att det var svårt för dessa unga informanter att särskilja sin upplevelse av delaktighet när det gäller läs- och skrivundervisningen med den övriga undervisningen i skolan. Det medförde att en diskussion uppstod huruvida vi eventuellt skulle ha valt att intervjua något äldre elever. Kanske hade äldre elever varit mer medvetna om sina svårigheter och kunnat se tillbaka på hur delaktiga de fått vara under sina tidigare år.

En brist i studien kan vara att enbart intervjuer har använts i empiriinsamlandet. Intervjuerna hade kunnat kompletteras med till exempel observationer av eleverna i skolmiljön och/eller samtal med eleverna när de hade befunnit sig mitt i en lektion som handlade om läsning och skrivning. På så sätt hade ytterligare dimensioner tillförts till analysen och diskussionen. Detta är något som vi har med oss till eventuella framtida större studier.

Elevernas svar var olika omfattande. Svaren som gavs speglar deras personlighet och förmåga att uttrycka sig. Detta visar utskriften av svaren. Ett exempel var Therese, som under hela intervjun var fåordig. Även om hon blev mer talför under slutet av intervjun speglade hennes svar att hon inte kunde eller ville berätta mer. I sina svar motsatte hon sig själv vid flera tillfällen. Ett exempel på detta var när hon berättade att hon faktiskt vill ha mer hjälp att förstå svåra ord, samt ville ha mer hjälp med läsningen i skolan. Trots detta svarade hon på en annan fråga att hon inte skulle vilja bestämma något själv. En möjlig anledning till dessa motstridiga svar kan ha att göra med att hon kanske inte var så van att få uttrycka sin åsikt i dessa sammanhang. En annan anledning kan vara att hon ville göra den vuxna intervjuaren nöjd. Även om flera pilotstudier gjordes för att säkerhetsställa validitet och reliabilitet kan en fråga förstås på ett sätt hos en elev samtidigt som samma fråga förstås på ett annat sätt hos en annan elev. När sedan resultatet skrevs ihop upptäcktes att, trots pilotstudier, den sista frågeställningen ändå inte blev helt korrekt besvarad. Transkribering av pilotstudierna hade möjligtvis hjälpt till att upptäcka att frågorna hade behövt omarbetas ytterligare.

Att intervjua och ställa relevanta frågor var svårare än väntat. Vi var mycket medvetna om att följdfrågorna skulle bli viktiga för att få fram ett resultat (Kylén, 2004), men det var inte alltid som det lyckades. Ett exempel var när Kajsa svarade att hon inte ville gå med specialläraren utan hellre stanna i klassrummet. Varför tyckte hon så? Det hade varit intressant att veta, men någon sådan fråga ställdes aldrig.

Vi är medvetna om att denna studie är för liten för att kunna dra några generella slutsatser. Detta har heller inte varit syftet. Alla elever är olika och kan uppleva sin delaktighet på olika sätt; vissa vill vara med och påverka mycket medan andra är nöjda med att följa det som läraren bestämmer. Syftet var att komma åt de olika elevernas livsvärldar för att få reda på deras unika upplevelser av delaktighet. Intervjuerna delades upp mellan oss. Tanken med detta var att de unga informanterna kanske skulle tycka att det blev jobbigt att sitta med två främmande vuxna. Så här i efterhand kanske det ändå hade varit bra att göra intervjuerna tillsammans, så att en av oss då hade kunnat göra anteckningar och tolka ansiktsuttryck och gester under intervjuens gång. Detta antecknades nu efter intervjuerna, men redan då hade man hunnit glömma lite. En fördel har varit att vi har varit två som kunnat tolka och analysera

intervjuerna. Två personers olika infallsvinklar, tror vi, har möjliggjort fler tolkningar och djupare analyser än om en person ensam hade gjort det arbetet.

## **Resultatdiskussion**

Det övergripande syftet med denna undersökning var att få en fördjupad förståelse av hur några elever i läs- och skrivsvårigheter upplevde delaktighet i den egna läs- och skrivutvecklingen. Fokus var att undersöka i vilken mån eleverna känt sig delaktiga i beslut som tagits och hur de upplevde dessa beslut. Vi har också försökt ta reda på hur eleverna upplevde den hjälp de fick i skolan när det gäller läsningen och skrivningen och vad de önskade få hjälp med.

Resultatdiskussionen har delats in i samma rubriker som i resultatet.

### **Delaktighet i beslut och upplevelsen av dessa**

Utifrån resultatet av elevernas livsberättelser har vi letat tecken på delaktighet. Två elevers livsberättelser utmärkte sig på så sätt att de upplevde sig vara delaktiga i många och viktiga beslut. Astrid berättade att hon tillsammans med klassläraren och sin pappa på ett utvecklingssamtal hade bestämt att hon skulle få extra hjälp av specialläraren. Hon tyckte också att hon där fick vara med och bestämma vad hon skulle träna på. Dessutom kunde hon styra om hon ville gå till specialläraren eller inte. Här finns flera tecken på både formellt och reellt inflytande, vilket Skolinspektionen efterlyste i sin rapport (2012:9). På Astrids utvecklingssamtal togs beslut som rörde hennes läs- och skrivutveckling där hon upplevde sig delaktig. Det reella inflytandet i skolvardagen bestod i att hon faktiskt var med och påverkade vad hon skulle träna på och hon kunde också välja att ibland avstå från det extra stödet när det inte passade för henne. Även Olle uttryckte att han varit delaktig och haft inflytande över viktiga beslut som rörde honom. Ett sådant viktigt beslut var när det bestämdes att han skulle gå om ett år. Enligt Olle var det han som kommit med förslaget och de vuxna hade lyssnat på honom. Beslutet att gå om togs på ett möte med hans lärare och föräldrar. Även beslutet om att få stöd av speciallärare togs på ett möte och där kände sig Olle också delaktig. Även i Olles berättelse finns tecken på både formellt och reellt inflytande. De två exemplen ovan anser vi visar på formellt inflytande. Det reella inflytandet beskrev Olle bl a genom att kompromissa med sina lärare under lektionstid om olika arbetsuppgifter. Att kompromissa handlar om att komma med ett nytt förslag och sedan förhandla och komma överens om något som förhoppningsvis båda parter kan vara nöjda med. Det var precis det Olle gjorde. Elvstrand (2009) kallar det för att inflytandeförhandla, vilket bl a kännetecknas av att komma med förslag och överenskomma. I Elvstrands (2009) arbete visar det sig att detta sätt att utöva inflytande inte är så påtagligt för eleverna, de inser inte att de är delaktiga i en del beslut som tas. För Olles del var han i alla fall så pass medveten om den strategin att han kunde berätta om den. Det är möjligt att fler av de elever som intervjuats också varit med och inflytandeförhandlat, men att de inte varit så medvetna om det att de kunnat ta upp det i dessa intervjuer.

Varför kände sig dessa två elever delaktiga i så stor utsträckning som de beskrev? Både Elvstrand (2009) och Emilsson (2008) visar på vikten av att det finns en trygg och god relation mellan eleven och pedagogen för att delaktighet ska vara möjligt. Även Almqvist m fl (2004) har i sin studie sett ett samband mellan elevers upplevelse av hög grad av delaktighet och positivt och frekvent samspel med pedagogen. Detta kan vara en anledning till att Olle och Astrid upplevde sig delaktiga, vilket i så fall är ett gott betyg till deras pedagoger som lyckats upprätta detta positiva samspel. Dessa två elever har också varit involverade i viktiga



beslut som rört deras läs- och skrivutveckling, som vi varit inne på tidigare, vilket både Asp-Onsjö (2006) och Sandberg (2012) beskriver som viktigt för att besluten ska bli framgångsrika. En annan aspekt kan vara att dessa elever är verbala och har förmågan att uttrycka sig. Astrid kunde till och med uttrycka vad hon vill träna på hos specialläraren, vilket så klart underlättar möjligheten att kunna utöva inflytande.

Sju av eleverna kände sig inte delaktiga i beslut som tagits gällande deras läs- och skrivutveckling. Detta strider både mot FN's konvention om barns rättighet att göra sin röst hörd (Elvstrand, 2009) och den svenska läroplanen som så starkt betonar vikten av att eleverna ska kunna påverka och vara delaktiga i sin utbildning (Skolverket, 2011). Eftersom vi har utgått från ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv där elevernas egna upplevelser tagits tillvara, finns en medvetenhet om att resultatet kanske hade blivit ett annat om även elevernas pedagoger hade blivit intervjuade. Dock anser vi att även om pedagogerna hade haft en annan uppfattning om hur mycket eleverna varit delaktiga så är det ändå elevernas upplevelse som har betydelse i detta sammanhang. Kan eleverna vara delaktiga även om deras upplevelse inte tyder på det? Delaktighetsbegreppet innehåller enligt Almqvist m fl (2004) en upplevelsedimension. Elevernas upplevelse var att de inte var delaktiga i dessa beslut. Kanske hade resultatet blivit annorlunda om våra intervju elever gjorts medvetna när och i vilka sammanhang pedagogerna gör dem delaktiga, dvs att pedagogerna hjälpt dem att utvidga sin horisont. En annan aspekt på denna brist på delaktighet kan vara att dessa elever ännu inte har förmågan att uttrycka sina funderingar och åsikter när det gäller detta område. Om man inte har orden blir det inte heller lätt att påverka sin situation.

Elvstrand (2009) drog i sin avhandling slutsatsen att eleverna upplevde att det är de vuxna som bestämmer i klassrummet. Samtliga nio av våra elever upplevde även de att det var pedagogen som bestämde hur arbetet i klassen skulle gå till. Två av eleverna berättade att de ibland fått vara med och bestämma över vad de skulle arbeta med. Jonas fick vara med och bestämma detta när han var färdig med det som klassläraren hade bestämt och Astrid fick välja vad hon skulle arbeta med när det stod så på arbetsbeskrivningen. Elvstrand (2009) kallar detta för en villkorad delaktighet; de vanliga skoluppgifterna ska hinnas med innan eleverna får bestämma över skolarbetet. Precis som Elvstrand (2009) också kommer fram till var fyra av våra elever helt nöjda med att det var pedagogen som bestämde vad som skulle göras. Therese uttryckte till och med att hon inte ens ville vara med och bestämma vad de skulle arbeta med. Detta överensstämmer med Devine (2004) som i sin studie kom fram till att yngre elever och flickor tyckte att det var naturligt att barn inte kan bestämma i skolan eftersom de inte är kompetenta till detta. Här är det intressant att tänka utifrån begreppet intentionalitet (Berndtsson, 2001). Kan det vara så att Therese och eleverna i Devines (2004) studie inte har någon erfarenhet av medbestämmande och förstår därför inte meningen med det, att medvetandet inte varit riktat mot dessa saker? Johan tyckte att det oftast var okej att det var läraren som bestämde men att det kunde vara jobbigt ibland då han fick tråkiga texter att läsa. Alla elever berättade att det är deras respektive pedagoger som har valt vilken bok de skulle ha som läsläxa. Eleverna upplevde detta som okej och flera av dem tyckte till och med att det var orättvist mot deras klasskamrater som behövde läsa mer text än de gjorde. Therese var däremot inte nöjd med att hennes lärare bestämde vilken bok hon skulle ha som tyst läsnings-bok, eftersom hon helst hade velat ha en tjockare kapitelbok. Kanske har detta att göra med att hon ville läsa liknande böcker som de andra i klassen för att inte känna sig udda, eller kanske var det så att Therese själv inte var medveten om vad för slags böcker hon klarade av att läsa.

Sandberg (2012) fick i sin observations- och intervjustudie fram att en faktor som var viktig var att det stöd som planerades och genomfördes skulle utformas så att eleven kände sig

delaktig och att han eller hon kände sig hörd. Beslut som dessa brukar enligt vår erfarenhet tas under olika möten, till exempel under utvecklingssamtalen. Jonas och Astrid berättade att det var pedagogen som under utvecklingssamtalet valt vilka mål de skulle ha. Båda var nöjda med dessa mål. De andra eleverna kom antingen inte ihåg något från utvecklingssamtalet eller att de fått några mål att arbeta emot. Vi funderar på varför eleverna inte kom ihåg utvecklingssamtalen. Kanske var det så att det inte fanns något förberedande arbete kring dessa samtal. Genom att låta eleverna vara med och planera och fundera på vad som ska tas upp på utvecklingssamtalen kanske de känner delaktighet och på så sätt även lättare kan relatera till dessa samtal.

Kalle funderade över varför inte han och hans klasskamrater fick vara med och fylla i de matriser som användes på hans skola för att, som vi tolkar det, utvärdera deras lärande. Han hade uppfattat att det var något som skulle göras tillsammans, men som i realiteten utfördes av lärarna. Här uttryckte Kalle en vilja att vara delaktig i sin egen läroprocess, men där det av någon anledning inte blev av. Varför, kan man fråga sig. Det är troligt att lärarna hade en intention att samtala med varje elev samtidigt som de tillsammans fyllde i dessa matriser, vilket vi anser är ett hedervärdigt sätt att göra eleven mer delaktig i läroprocessen. I mötet mellan vision och organisation föll detta bort och lärarna skötte ifyllandet av matriserna själva. Detta är säkert bara ett exempel på de bra tankar och det goda uppsåt som finns hos pedagoger i dagens svenska skola, men där det i praktiken inte går att genomföra på grund av olika orsaker.

Tiden och rummet visar sig på olika sätt för olika personer (Nielsen, 2005). Vi har tolkat och analyserat elevernas olika upplevelse av delaktighet. Kanske upplevde de samma delaktighet på olika sätt? Oavsett om det förhöll sig så är det just elevernas upplevelse av delaktighet som här var viktig. Deras olika livsvärldar och horisonter var det som de hade möjlighet att relatera till.

## **Upplevelse av den hjälp man får**

Många uttryckte att de var nöjda med den hjälp de fick. Kanske har det att göra med den bristande erfarenhet, den horisont, dessa elever hade. Dessa elever hade inte så mycket att jämföra med på grund av sin låga ålder och korta skolgång. Det kan också vara så att de faktiskt var nöjda tack vare ett väl fungerande stöd. Jonas, t ex, uttryckte att han lärde sig mycket av att träna läsning med specialläraren. Även Marcus tyckte att hjälpen han fick hos specialläraren var bra och att han lärde sig mer hos specialläraren än inne i klassrummet. De här eleverna beskrev en odelad positiv inställning till den hjälp de fick av specialläraren. Både Heimdahl-Mattson mfl (2010) och Groth (2007) kom också fram till att de elever de intervjuat uppskattat det stöd de fått av speciallärare eller specialpedagog och att det stödet, enligt dem, gjort skillnad. Anna var också positiv till den hjälp hon fått av specialläraren. Hon beskrev dock den oro hon känt i början, men att det nu kändes bra att gå till specialläraren. Även Jonas var nöjd med stödet från specialläraren, men ville helst jobba tillsammans med sina kompisar hos henne. Kajsa var den elev som tydligast uttryckte den ambivalens som flera forskare kunnat urskilja (Heimdahl-Mattson m fl, 2010; Jönsson & Tvingstedt, 2002; Groth, 2007). Hon ville helst arbeta i klassrummet, men specialläraren fick gärna vara med där inne för att stötta. Varför Kajsa ville ha det på detta viset vet vi inte. Kanske har det att göra med den stigmatisering som en del elever känner när de behöver gå iväg från den vanliga undervisningen (Heimdahl-Mattson mfl, 2010; Jönsson & Tvingstedt, 2002; Groth, 2007). Den önskan som finns hos många elever (Groth, 2007) att få stöd, men gärna i ett mer

inkluderande sammanhang var precis det Kajsa, men även Jonas, uttryckte enligt vår tolkning. Rosenqvist (2007) påpekar att i ett relationellt och mer inkluderat perspektiv är samspelet mellan individen och omgivningen viktigt.

Många av eleverna var även nöjda med den hjälp de fick i klassrummet (t ex Jonas och Kajsa), men det är anmärkningsvärt hur många som uttryckte att de fick vänta länge på hjälp och att de tyckte det var jobbigt. Både Johan och Jonas undvek att räkna upp handen för att få hjälp eftersom de visste att det skulle ta lång tid. Johans lösning var i stället att sitta och jobba tillsammans med en kompis och på så sätt få hjälp av denne. Hur kommer det sig att eleverna upplevde att det tog så lång tid att få hjälp? En anledning kan vara att de var otåliga och upplevde att väntetiden blev lång på grund av det. Men det kan också vara så att dessa elever, som var i behov av särskilt stöd, behövde hjälp oftare än andra. Det innebär att de också behövde räkna upp handen oftare och på så sätt fick vänta mer än sina klasskamrater innan de kom vidare med sina uppgifter. Detta blir ett problem, som bara kan lösas genom att det finns fler pedagoger till hands.

Vi upplever att eleverna, utifrån sina "levda kroppar" för det mesta är nöjda med den hjälp de fick. De fenomen som visar sig för eleverna, i dessa fall det stöd de får i olika sammanhang gällande sin läs- och skrivundervisning, upplevdes som positiva i de flesta fallen.

### **Önskemål angående den egna läs- och skrivundervisningen**

*"Det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig"* skriver Berndtsson (2001, s14). Eleverna som intervjuats hade inte så lång erfarenhet av skolan, en del av dem var bara 8 år. Hur ska man veta vad man kan önska av sin läs- och skrivundervisning om man inte haft så lång erfarenhet eller kanske reflekterat så mycket över denna fråga? Det kanske är för mycket begärt? Kalle kunde komma på en sak, och det var att han ville ha det lugnt omkring sig. Att det skulle vara tyst, eller i alla fall lugnt, runtomkring när man jobbade var ett fenomen som visade sig för oss i flera av intervjuerna. Det skulle kunna innebära att de elever som svarat så inte alltid har det lugnt och tyst omkring sig, vilket antagligen blir ett problem för dem. Johan löste det genom att sitta ute i korridoren och jobba ibland. För just dessa elever som svarat att de vill ha lugnt och tyst upplevs uppenbarligen lärmiljön omkring dem som för rörig, vilket rimligtvis borde få negativa konsekvenser för deras läs- och skrivutveckling.

En faktor som eleverna i Prick och Holms (2006) examensarbete önskade mer av var att arbeta tillsammans i grupp. Att jobba tillsammans med någon var viktigt för Johan och något han gärna ville göra oftare. Även Olle och Anna önskade att få jobba ihop med någon klasskamrat. Frågan är om det gagnar deras läs- och skrivutveckling? Det kan säkert vara olika för var och en av dessa elever, men att ingå i en gemenskap är en sorts delaktighet (Elvstrand, 2009) och antagligen viktigt för dessa elevers välbefinnande.

Inom elevernas horisonter är lugn och ro samt att få arbeta tillsammans med andra viktigt. I denna studie har vi utgått från elevernas livsvärldar som de befinner sig i under skoldagarna. Då de befinner sig i skolan en stor del av sin vakna tid är denna livsvärld betydelsefull. Att få sina önskningar tillgodosedda under denna tid kan ge eleverna upplevelsen av att de får en politiskt inriktad delaktighet, eller som Elvstrand (2009) och skolans kursplan (Skolverket, 2011) benämner det – elevinflytande.

## Specialpedagogiska implikationer

Vi har med denna studie fått en fördjupad förståelse av hur nio elever erfar och upplever sin delaktighet när det gäller den egna läs- och skrivutvecklingen. Under intervjuerna uppmärksammades ett fenomen, nämligen att i frågor där eleverna upplevde sig delaktiga var de positiva, de svarade lätt och glatt. I frågor där eleverna inte kände sig delaktiga, till exempel när de upplevde att läraren själv hade bestämt att eleven skulle gå till specialläraren, svarade de lite mer dämpat. Detta anser vi stärker tidigare forskning som visar att stödinsatserna påverkas positivt där eleverna upplever sig delaktiga.

För att nå skolframgång är det viktigt att ha upplevt sig delaktig (Almqvist m fl, 2004). Detta vet vi. Om nu delaktighet är en viktig aspekt så borde det vara extra viktigt att de elever som är i läs- och skrivsvårigheter (eller andra former av svårigheter) ska få möjlighet att vara delaktiga i sådana frågor som behandlats i detta arbete. Dessa elever, som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd, ska få ta del av alla de framgångsfaktorer som vi, utifrån forskning, vet om. De ska få de bästa förutsättningarna som finns för att bli av med sina svårigheter och en av dessa förutsättningar är att uppleva sig delaktiga.

Asp-Onsjös (2006) forskning visar att de specialpedagogiska insatserna blir mer effektiva då eleverna och föräldrarna varit delaktiga i processen, det är viktigt att komma ihåg. Men för att elever ska *uppleva* att de varit delaktiga, vilket vi i denna studie försökt fördjupa oss i, anser vi att det viktigaste är att elever känner sig lyssnade på och att någon frågar om deras åsikt eller upplevelse. För att åstadkomma detta behövs ett förtroendefullt och tryggt samspel mellan elev och pedagog. Här har vi speciallärare, precis som klasslärare, en viktig uppgift att fylla; att arbeta på att skaffa goda relationer till elever i behov av särskilt stöd så att de känner tillit och trygghet. Speciallärare har troligtvis också fler tillfällen att kunna sitta ner med enskilda elever och verkligen lyssna till vad de har att säga när det gäller önskemål och upplevelser. Alla elever är olika och det gäller att pedagoger är lyhörda för detta och lyssnar in elevernas olika önskemål och tankar och i så hög utsträckning som möjligt lägger upp undervisningen och eventuella stödåtgärder utifrån detta.

Dessa tankar för oss in på det sätt att tänka om specialpedagogik som Ahlberg (2013) kallar det kommunikativt relationsinriktade perspektivet. En viktig uppgift för oss som speciallärare är att samspela och kommunicera med olika aktörer på skolan, från rektor, elevhälsoteam och övriga lärarkollegor till elever och deras föräldrar. Att arbeta på att skapa goda relationer i dessa möten förstår vi blir viktigt och ett sätt att göra detta med elever är att faktiskt fråga efter deras åsikt och önskemål.

Vi avslutar detta avsnitt med några tankeväckande ord från Nielsens (2005) avhandling.

Blir det svårare eller lättare att vara lärare? Både svårare och lättare blir mitt svar. Svårare, därför att all den kunskap läraren behöver ställer stora krav på henne. Ändå kanske det allra svåraste är att, med sin omfattande kunskap, förhålla sig öppen till eleven och vara villig att ta risken av ett äkta möte, där både det man vet, och man själv som människa, utmanas och måhända blir ifrågasatt. Lättare, därför att elever ur detta perspektiv ses som aktiva subjekt, vilka själva hanterar och strävar med sina svårigheter. Lärarens huvuduppgift är inte att rädda elever från svårigheterna utan att ge dem stöd att bemästra dem. (Nielsen, 2005, s 284).

## **Fortsatt forskning**

Under studiens gång har vi flera gånger kommit in på hur man skulle kunna gå vidare med fortsatta studier. Exempelvis hade det varit intressant att studera elevers upplevelse av delaktighet när det gäller deras läs- och skrivutveckling under en längre tid, till exempel med intervjutillfällen fortlöpande under några år. Detta skulle kunna kompletteras med andra former för datainsamling, till exempel observationer och samtal under tiden.

Det skulle också vara intressant att jämföra elevers känsla av delaktighet mellan olika grupper, där man medvetet såg till att eleverna fick vara delaktiga i olika beslut; en grupp får vara med och bestämma var de ska arbeta med specialläraren – i klassrummet eller utanför klassrummet, en annan grupp får vara med och bestämma om arbetsformerna och en tredje grupp får bestämma med vilka de ska arbeta med. Vilken grupp hade känt sig mest delaktiga i sitt eget lärande? Hade det varit någon skillnad mellan grupperna? I en sådan studie hade det varit särskilt viktigt med etikdelen.

Vi anser att elevers delaktighet i specialpedagogiska frågor är en viktig fråga och hoppas att vi genom denna studie väckt ett intresse som leder till vidare och djupare forskning.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Almqvist, L., Eriksson, L., & Granlund, M. (2004) Delaktighet i skolaktiviteter: Ett systemteoretiskt perspektiv. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (s. 137-155). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg. En fallstudie i en kommun* (Göteborg studies in educational sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (Göteborg studies in educational sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.109-128). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. (Göteborg studies in educational sciences, 306). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Devine, D. (2004). School matters – listening to what children have to say. In J. Deegan., D. Devine., & A. Lodge. (Red.), *Primary voices: Equality, diversity and childhood in Irish primary schools* (s. 109-127). Dublin: Institute of Public Administration.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete* (Linköping studies i Behavioural Science, 144). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Göteborg studies in educational sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fagrell, K. (2003). Att se möjligheterna. I B. Ericson (red.) *Vad vet vi? Vad gör vi? Om läs- och skrivsvårigheter* (s. 12 – 21). Linköping: Rapport 318:5 Emir UniTryck. (samlade papers från ett symposium, är det en rapport?)
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* (Doktorsavhandling från Institutionen för utbildningsvetenskap). Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.

- Gustavsson, A. (2004). Huvudredaktörens förord. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (s. 11-14). Lund: Studentlitteratur.
- Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). *Students with reading difficulties/dyslexia: a longitudinal Swedish example*. International Journal of Inclusive Education, 14 (8), s. 813-827.
- Hällnäs, P., & Stefansson, M. (2002). *"Jag kan leka!" Hälsa sett ur små barns perspektiv*. Västerås: Mälardalens högskola, Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap.
- Jacobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. (Göteborg studies in educational sciences, 185). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jönsson, A., & Tvingstedt, A-L. (2002). *Elever i svårigheter. Elever berättar om sin skolvardag* (Rapportserie Elever i svårigheter, delrapport 2, från Lärarutbildningen). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2011). Samtalspromenader – barns berättelser om meningen med fritids. I A. Klerfelt & B. Haglund (red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 155 – 181). Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar. Intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?*. Härnösand: Specialpedagogiska myndigheten.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (s.61-81). Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M., & Lange, A-L. (Red.). (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojekt. Specialpedagogiska institutet Stockholm.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg studies in educational sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, C (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A-L., & Näsman, E. (2007). Age order and children's agency. I H. Wintersberger, L. Alanen, T. Olk & J. Qvortrup (Red.), *Childhood, generational order and the welfare state: Exploring children's social and economical welfare* (s. 225-249). Odense: University press of southern Denmark.
- Prick, J., & Holm, J. (2006). *Lärandemiljö sedd ur ett barns perspektiv: en kvalitativ studie om hur barn med läs- och skrivsvårigheter upplever en givande lärandemiljö*. (Examensarbete 10 hp). Trollhättan: Institutionen för individ och samhälle.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Studia didactica Upsaliensia, 6). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Savage, R. (2006). Effective early reading instruction and inclusion: some reflections on mutual dependence. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4), s. 347-361.

SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt: Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar* (Delbetänkande av skolkommittén). Utbildningsdepartementet. Stockholm: Nordstedts.

Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (Rapport 2012:9).

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska akademiens ordlista på nätet 2013

[http://www.svenskaakademien.se/svenska\\_spraket/svenska\\_akademiens\\_ordlista/saol\\_pa\\_natet/ordlista](http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista)

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utrikesdepartementet (2014). *Barnkonventionen. FN's konvention om barns rättigheter*. Hämtat 25 februari 2014 från [www.regeringen.se/content/1/c6/04/09/98b8de24c7.pdf](http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/09/98b8de24c7.pdf)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wolff, U. (2011). *Characteristics and varieties of poor readers* (Göteborg studies in educational sciences, 233). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Länkar:

<http://www.lukimat.fi/lasning/informationstjanst/las-och-skrivsvarigheter-1/vad-innebar-las-och-skrivsvarigheter-2014-02-04>

<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar/Las--och-skrivsvarigheter--dyslexi/2014-02-04>



# Bilagor

## Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter som läser vår sista termin på speciallärarprogrammet, med inriktning mot läs- och skriv, vid Göteborgs Universitet. Vi har precis startat vårt arbete med den avslutande C-uppsatsen. Uppsatsen kommer att utgå från intervjuer med elever i åk 2 – 3. Vi är nyfikna på hur de upplever sin delaktighet.

Studiens syfte är att få en fördjupad förståelse för hur elever med läs- och skrivsvårigheter upplever sin egen delaktighet när det gäller beslut som rör deras läs- och skrivutveckling. Till vår hjälp har vi följande frågeställningar:

- I vilken mån har eleverna känt sig delaktiga i beslut som rör deras läs- och skrivutveckling?
- Hur upplever eleverna de beslut som fattats rörande deras läs- och skrivutveckling?
- Hur upplever eleverna den hjälp de har fått inom klassens ram och eventuella extra insatser?
- Vilka önsknings har eleverna gällande sin pedagogiska delaktighet?

Vi kommer att be specialläraren/specialpedagogen på utvalda skolor om hjälp med att hitta elever som passar in i våra kriterier; att eleven har någon form av läs- och skrivsvårighet. Med läs- och skrivsvårigheter menar vi de elever som har behövt något slags stöd för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling, därav inte sagt att eleverna behöver ha någon läs- och skrivdiagnos.

Då vi kommer att intervjua så unga elever kommer vi att lägga stor vikt vid att intervjun blir så trygg och bekväm som möjligt för eleverna. Vi kommer att hålla till i deras skolmiljö, både för att det ska bli tryggt, samt för att de ska kunna visa oss material med mera som de arbetar med. Intervjufrågorna är formulerade så att eleverna lätt ska förstå dem. Vi har gjort en pilotstudie på våra egna skolor, i syfte att säkerhetsställa att intervjufrågorna passar eleverna.

Elevernas anonymitet garanteras av oss. Varken kommun, stad, skola eller namn på elever kommer att redovisas.

Det är frivilligt för eleverna att delta i studien och deltagandet kan avbrytas när som helst. Allt insamlat material (inspelningar samt utskrifter) kommer enligt de etiska reglerna att förstöras när studien är klar. Om ni ger er tillåtelse kommer vi givetvis kontakta elevernas vårdnadshavare för att få deras godkännande till att deras barn får delta i studien. Vårdnadshavarna kommer att få skriftlig information som de ska skriva under. Även här informerar vi om att det går att dra sig ur studien om elev eller vårdnadshavare önskar. Vi kommer också att be specialläraren om tillåtelse från eleverna själva.

Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella studien, kontakta oss gärna!

Med vänlig hälsning

Annika Beckman  
073-9298221  
annika.beckman@edu.partille.se

Ellen Eklund  
070-4911927  
ellene@passagen.se

Tack på förhand!

## Bilaga 2

Hej!

Vi är två studenter som läser vår sista termin på speciallärarprogrammet, med inriktning mot läs- och skrivinlärning, vid Göteborgs Universitet. Vi har båda två arbetat som lärare i över 10 år. Vi har nu påbörjat arbetet med vår avslutande magisteruppsats. Uppsatsen kommer att utgå från intervjuer med elever i åk 2 – 3. Vi är nyfikna på hur de upplever sin delaktighet i sin läs- och skrivutveckling. Tidigare forskning visar att för att eleverna ska kunna ta till sig undervisningen på bästa sätt är det viktigt att de har fått vara delaktiga i detta.

Vi är särskilt intresserade av de elever som passar in på våra kriterier, att eleven har fått något slags extrastöd för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling. Vi har tagit hjälp av specialläraren/specialpedagogen på skolan för att hitta dessa elever. För elever som är under 15 år krävs medgivande från målsman för att intervjua eleverna. Medgivandet ger ni genom att skriva på detta brev och återlämna det till elevens mentor/lärare i skolan.

Vi kommer att lägga stor vikt vid att intervjun blir så trygg och bekväm som möjligt för ert barn. Vi kommer att hålla till i elevens skolmiljö, både för att det ska bli tryggt, samt för att han/hon ska kunna visa oss material de brukar arbeta med. Intervjufrågorna är formulerade på ett enkelt sätt så att eleven lätt ska förstå dem.

Ert barns anonymitet garanteras av oss. Varken kommun, stad, skola eller namn på elever kommer att redovisas.

Det är frivilligt för eleverna att delta i studien och deltagandet kan avbrytas när som helst. Allt insamlat material (inspelning samt utskrifter) kommer enligt de etiska reglerna att förstöras när studien är klar.

Vi ser fram emot att få träffa er son/dotter!

Med vänlig hälsning

Annika Beckman  
annika.beckman@edu.partille.se

Ellen Eklund  
[ellen.eklund@skola.molndal.se](mailto:ellen eklund@skola.molndal.se)

## **Bilaga 3**

### **Intervjuguide**

#### **Inledande frågor**

Vad tycker du om att läsa?

Vad tycker du om att skriva?

Vad är lätt och vad är svårt?

Vilken hjälp brukar du behöva/ får du när du ska jobba med läsning eller skrivning?

#### **Har du och dina lärare pratat om vilken hjälp du behöver?**

Hur/när/var?

Hur kändes det?

#### **Har du och dina lärare pratat om vilken hjälp du vill ha?**

Hur/när/var?

Hur kändes det?

#### **Vem bestämmer om du ska jobba med någon/jobba själv?**

Vad tycker du om det och hur känns det?

Gillar du att jobba själv eller tillsammans med någon?

Hur känns det att jobba med olika personer (elever/vuxna)?

#### **Vem bestämmer var du ska sitta?**

Vad tycker du om det och hur känns det?

Var brukar du sitta när du jobbar?

Brukar du sitta någon annanstans? I så fall, var?

#### **Brukar du säga vad du vill?**

Vad säger du då, till exempel?

Brukar du säga vad du tycker om eller inte tycker om? Vad säger du då, till exempel?

#### **När du ska jobba med/träna läsning, vad jobbar du med då? Visa!**

Vem bestämmer vad du ska jobba med?

Vad tycker du om det? Hur känns det?

När du ska jobba med skrivning/träna att skriva, vad jobbar du med då? Visa!

Har alla i klassen samma material som ni jobbar med?

Har du något annat material ibland?

Har alla samma läsläxa? Samma bok? Vem har bestämt vilken bok du ska ha?

Hur läser ni läsläxan hemma och i klassen?

### **Utvecklingssamtal**

Vet du om ni har skrivit något papper om hur du ska få träna i att läsa och skriva? Har du några mål som du vet att du jobbar emot?

När brukar ni prata om detta, på utv.samtalen, andra möten?

### **Speciallärare**

Vad tycker du om att gå till (specialläraren)?/

Vad tycker du om att jobba med (specialläraren)?

Vem har bestämt att du ska gå till...? /Vem har bestämt att ni ska jobba ihop? Vad tycker du om det och hur känns det?

Brukar du säga vad du tycker om/inte tycker om? Vad säger du då, till exempel?

Jobbar du ensam med specialläraren eller tillsammans med andra barn? Vad tycker du om det och hur känns det?

Hur känns det när (du ska gå till specialläraren

hur känns det när du är hos specialläraren)?

Tycker du att du lär dig något (annat än i klassen) hos specialläraren? Vad?

Vad lär du dig i klassrummet?

### **Önskemål**

När du ska jobba med läs- och skrivuppgifter, **hur skulle du vilja ha det då?** (Sitta på speciell plats, jobba med speciella klasskamrater eller vuxna, speciella böcker/mtrl, lättare/svårare mtrl?)

Om du skulle få välja, hur mycket skulle du vilja gå till specialläraren?

Om du skulle få önska helt fritt hur skolan ska hjälpa dig att kunna läsa och skriva, hur skulle du vilja att det var?