



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Det där som man bara gör.”

En intervjustudie om extra anpassningar i NO och SO för elever i läs- och skrivsvårigheter på mellanstadiet.

Namn: Camilla Ekelund
Program: Speciallärarprogrammet
SLP610
Inriktning: svenska



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Examensarbete inom Speciallärarprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Rolf Lander
Examinator: Thomas Barow
Kod: VT16-2910-107-SLP610

Nyckelord: läs- och skrivsvårigheter, extra anpassningar, läromedelstexter, accommodation, SO och NO, didaktik

Abstract

Syftet med studien var att göra en beskrivning av hur sex lärares kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter, återspeglas i de val av och arbete med extra anpassningar i NO och SO som lärarna gör på mellanstadiet. Jag ville veta varför de gör som de gör. Jag var samtidigt nyfiken på hur extra anpassningar tagits emot som ett uppdrag i läraryrket sedan 2014.

Som teoretisk utgångspunkt användes ett sociokulturellt perspektiv, då extra anpassningar är något som skapas i en kommunikativ lärandemiljö och i samspel med andra. Ytterligare teoretiska perspektiv, som utgjort ram för denna studie, är didaktisk inkludering och läsningens didaktik. Vid analysen har en hermeneutiskt ansats använts, men tolkningarna har även gjorts med hjälp av good-reason-assay, vilket gav en teoretisk grund för att det finns rationella förklaringar till varför människor gör som de gör.

Studien genomfördes som en kvalitativ intervjustudie. Explorativa, halvstrukturerade intervjuer med sex lärare på mellanstadiet gav empirin i undersökningen. Dessa lärare var behöriga och undervisade i NO och/eller SO på olika skolor och behövde samtliga göra extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Resultatet visade att alla lärarna i studien gjorde en rad anpassningar av sin undervisning som gör elever i läs- och skrivsvårigheter delaktiga och engagerade. De didaktiska val lärarna gjorde motiverades på flera gemensamma grunder, men återspeglade endast i begränsad omfattning specifika kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. Generellt anpassade lärarna sin undervisning efter de positiva utfall man såg i elevernas deltagande och engagemang och såg även detta som en egen naturlig undervisningsstil. Endast ett par lärare tillskrev vissa elever sina anpassningar, vilket också medförde att man i dessa fall hade dokumenterat detta i elevernas individuella utvecklingsplaner.

Förord

Tiden för uppsats-skrivandet har varit en lärorik tid och en intensiv avslutning på min special-läraryr utbildning. Jag vill tacka alla dem som gjort detta arbete möjligt.

Först och främst tack till de sex lärare som har deltagit i studien, vars berättelser utgör själva kärnan i arbetet. Tack till min familj, som under ett halvårs tid stått ut med min frånvarande blick och alla papper som jag spritt omkring mig.

Stort tack till min handledare Rolf Lander, för alla lugnande ord och kloka synpunkter under dessa månader och även till min examiner Thomas Barow, för värdefulla synpunkter i arbetets slutskede.

”Jaa....så nu kan *jag* precis allt, om judendomen också”, suckar den uppgivna mamman till mig.

Dessa ord är avslutningen på en berättelse, om hur mödosamt och psykiskt påfrestande skolarbetet är för barnet, och om hur läxläsning med ett barn med läs- och skrivsvårigheter går till.

Vi står i kön till varsin provhytt.

Mamman fasar för att barnet inte skall komma in på gymnasiet. Tre år i förväg.

”Tänk om jag inte orkar?”, säger hon, innan vi skiljs åt.

Det här arbetet är till alla barnen.

11 maj 2016

Camilla Ekelund

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Centrala begrepp	4
2	Syfte och frågeställningar	5
3	Teorianknytning och litteraturgenomgång.....	6
3.1	Teorianknytning.....	6
3.1.1	Sociokulturell teori som allmän övergripande teori.	6
3.1.2	Didaktisk inkludering: ett specifikt perspektiv	9
3.2	Läs- och skrivsvårigheter.....	12
3.3	Undervisning i NO och SO- ämnena	16
3.4	Extra anpassningar	21
4	Metodologi och metod.....	26
4.1	Ett kvalitativt fokus.....	26
4.2	Urval och genomförande	27
4.3	Insamling och bearbetning av resultaten	28
4.4	Analys av resultaten.....	29
4.5	Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	30
4.6	Etiska ställningstaganden.....	31
5	Resultat och analys.....	32
5.1	Lärarnas kunskaper om läs- och skrivsvårigheter.....	32
5.2	Lärarnas beskrivning av anpassad undervisning.	34
5.3	Lärarnas beskrivningar av extra anpassningar.....	41
5.4	Sammanfattning - svar på frågeställningarna	43
6	Diskussion	45
6.1	Metoddiskussion	45
6.2	Diskussion av analysresultat.....	46
6.3	Slutsats.....	54
6.4	Pedagogiska implikationer.....	54
6.5	Några förslag på områden för vidare forskning.....	56
	Referenslista.....	1
	Bilagor	5

1 Inledning

Elever i läs- och skrivsvårigheter bär på en sårbarhet, som måste hanteras. Men av vem? Alla skolans ämnen ställer eleven inför situationer där text förekommer i mer eller mindre omfattning, vilket man med rätta kan förmoda leder till ett dagligt, konstant möte med stress. Elever skall klara den balansgång mellan de krav som ska ställas och sin egen förmåga att hantera dessa krav.

Under mina drygt 20 år som lärare i grundskolan har jag mött och samtalat med elever i läs- och skrivsvårigheter och med dyslexi, först som klasslärare och sedan 4 år tillbaka, som speciallärare. Jag har även under årens lopp haft personer i min närhet utanför arbetet, både barn och föräldrar, vars berättelser fått mig att fundera över frågan: vad är det dessa elever möter under en skoldag?

För elever i läs- och skrivsvårigheter kan en skoldag upplevas som en enda lång läs- och skrivträning, *oavsett vilket ämne som står på schemat*. Detta arbete fortsätter även hemma vid läxläsningen. Föräldrar, som är outhärliga för dessa elever får i praktiken läsa grundskolans kurs en gång till, så som exemplifierades i förordet. Ämnena inom SO och NO, rika på språk, begrepp och text, är alltså en otrolig utmaning för en elev som inte kommit så långt i sin läs- och skrivutveckling.

Å ena sidan uttrycks mycket sparsamt i *dess ämnens kursplaner*, att man skall behärska konsten att själv läsa och skriva (Skolverket 2011a). Målen behöver alltså inte primärt nås genom att en elev med läs- och skrivsvårigheter på egen hand läser och skriver i NO- och SO-ämnena. Å andra sidan visar forskningen, hur viktigt det är att vi lär alla våra elever att behärska konsten att kunna använda och förstå olika genrer av texter och arbetsområdenas specifika språk, så som faktatexter i dessa ämnen (Lemke, 2009; Liberg, 2006; Reichenberg, 2000). Det här arbetet kommer att handla om denna utmaning som faktiskt utgör ett av lärarens viktigaste uppdrag: att göra undervisningen tillgänglig och begriplig för alla elever, genom att göra anpassningar. Med extra anpassningar kan svårigheter överbryggas, andra ämnen kan bli egna kunskapsområden, där man ska kunna nå goda resultat och bra betyg, trots läs- och skrivsvårigheter. För att få en bra förståelse till denna studie behövs en del bakgrundsinformation. Vi behöver kort titta lite närmare på vad några av skolans styrdokument och en viktig proposition, säger om stöd till elever som riskerar att inte nå skolans uppsatta mål.

Den 13 mars 2014 lade regeringen fram sin proposition till riksdagen (prop. 2013/14:160) som gällde lärares arbete med stöd¹, särskilt stöd² och åtgärdsprogram³. Syftet var att förtydliga reglerna, samt att man ville förenkla lärarnas arbete med dokumentationen kring åtgärdsprogram till förmån för arbete med undervisning. Åtgärdsprogrammen föreslogs bli något förenklade till sin utformning och även att en elev *innan* utredning och extra stöd och åtgärdsprogram, skall få sina behov tillgodosedda inom ramen för den ordinarie undervisningen och dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan (IUP).

¹ Stöd avser extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen.

² Särskilt stöd avser en insats av mer genomgripande karaktär, t ex undervisning av speciallärare, elevassistent.

³ Ett åtgärdsprogram är ett formellt verktyg, där elevens behov och de insatser som skolan sätter in för att eleven skall nå målen, dokumenteras. Baseras på en pedagogisk kartläggning/utredning. Kan överklagas av vårdnadshavare eller elev över 16 år. Källa: www.skolverket.se

Propositionen motiverar förslaget med att bl. a konstatera lärares ”överdokumentation” samt att man funnit kvalitetsbrister i arbetet med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram. I 2010 års skollag skedde så en lagförändring gällande stödinsatser (SFS 2010:800, Skollag 3 kap. 5a§). Nu krävs inte längre en pedagogisk utredning och beslut om åtgärdsprogram för att eleven skall få stöd. Nu skall istället ”eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar” (SFS 2010:800, Skollag 3 kap. 5a §). Man poängterar i och med detta, att undervisningen ska anpassas efter elevens behov.

Därefter reviderade skolverket sina allmänna råd om stödinsatser. De heter idag *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014), och ger exempel på hur dessa extra anpassningar kan gå till, till exempel att hjälpa en elev med att planera och strukturera ett schema över skoldagen, ge extra tydliga instruktioner eller stöd för att sätta igång arbetet, ledning i att förstå texter, förklaringar av ett ämnesområde på ett annat sätt eller färdighetsträning inom ramen för den ordinarie undervisningen, exempelvis lästräning, är att anse som extra anpassningar. Särskilda läromedel eller särskild utrustning, som digitala hjälpmedel, ingår även det i exemplen. Huvudman och rektor är ansvariga för att se till att det finns tillräckliga resurser för detta på skolorna. Nu ska ingen elev behöva vänta på en insats. (Se vidare litteraturgenomgången.)

Men vad är då problemet?

Här undrar kanske läsaren av denna rapport, vad som egentligen är problemet? Vid läsning av proposition, ny lag, nya råd från skolverket, låter detta som endast positivt för alla parter? Elever får snabbare stöd, lärare slipper dokumentera i lika hög omfattning, och kan lägga tid på undervisning istället. Vi tar nu en titt på hur man ser att de nya reglerna tagits emot enligt några källor.

Palmius och Rådbrink, rådgivare vid SPSM⁴, hoppas på en stor förändring (Cervin, 2015:a) i och med införandet av de nya reglerna. Lärarna måste göra sin undervisning begriplig och rektorerna har nu äntligen fått ett verktyg ”för att diskutera pedagogiken” med lärare som vill ”skjuta över ansvaret för vissa barn till en speciallärare” (s.13). Skollagen och skolverket visar att man vill peka med hela handen. Elever i behov av särskilt stöd skall inte längre med samma enkelhet som tidigare kunna lyftas ur sammanhanget inom undervisningen, för att åtgärdas av specialpedagogisk kompetens. Istället indikerar denna förändring att den ordinarie undervisningen och lärarens undervisningsstil i högre grad skall färgas av specialpedagogiskt inkluderande synsätt. SPSMs reflektion på extra anpassningar som ett redskap för lärare och rektorer att diskutera pedagogik finner jag intressant. Har den tid som minskad administration av åtgärdsprogram istället omvandlats till ett pedagogiskt utvecklande av verksamheten och undervisningen, så som man hoppades, när man döpte propositionen till ”Tid för undervisning”?

I Allmänna råd (Skolverket, 2014) står beskrivet att det är viktigt att man på skolan hittar bra former bland personal för hur extra anpassningar skall samarbetas kring, kommuniceras och utvärderas. Cervin (2015a) uttrycker oro över att antalet åtgärdsprogram halverats på ett år och efterlyser beskrivningar av vad som hänt med elever som tidigare haft åtgärdsprogram (ÅP). Betyder det verkligen att de fått snabbare stöd inom undervisningens ordinarie ram? I hennes artikel kommer Rådbrink med misstankar om att med färre åtgärdsprogram kan vi ha ett mörkertal av elever som inte får det stöd de har rätt till. Cervin (2015b) lyfter i en tidigare

⁴ SPSM : Specialpedagogiska skolmyndigheten, arbetar på uppdrag av regeringen. Källa: www.spsm.se

artikel problematik kring lärares olika vana vid att göra anpassningar och att lärare behöver hjälp med vad extra anpassningar rent konkret kan vara. Hon lyfter också fram risken med att anpassningarna som kan vara utformade av en svenskalärare, ”faller mellan stolarna” (s. 13). Mellanstadiet använder sig av ämneslärare vilket leder till att anpassningarna tappas mellan ämnena. En elev på mellanstadiet kan idag möta en organisation som liknar den traditionellt högstadieliknande. En elev i åk 5 kan undervisas av mellan 5-10 olika lärare, alla med olika kompetens och behörighet. Genom att lärare *oavsett ämneskompetens* förväntas kunna göra de extra anpassningar i sin undervisning som en elev med läs- och skrivsvårigheter är i behov av, medför detta stora krav på den enskilde läraren. Gör lärare extra anpassningar och i så fall hur? Finns kunskaper kring vad elever i läs- och skrivsvårigheter behöver? På vilket sätt kommer lärarnas kunskaper medvetet till uttryck i undervisningen? Fungerar extra anpassningar? Detta vill jag undersöka.

En fråga om makt och balans

Som tidigare sagts: läs- och skrivsvårigheter skall i skolan hanteras av *både* elever och lärare. Antonovsky (1987), professor i medicinsk sociologi, beskriver hur belastningsbalansen under barnaåren kan störas av de höga krav som ställs och som barnet ännu inte har förmåga att leva upp till. Belastningsbalansen sätts på prov för barnet i skolan som är en värld av ofrånkomligt ojämn fördelad makt. För elever i läs- och skrivsvårigheter sätts förmågan att med bibehållen hälsa hantera påfrestningar i skolan på prov i samtliga ämnen. Avgörande för god utveckling är att man med bibehållen värdighet kan hantera påfrestningen. Detta görs genom att eleven förstår vad som händer, kan hantera det, samt ser en mening och betydelse i kontexten. Antonovsky kallar detta KASAM-modellen, vilket åsyftar *Känslan Av SAMmanhang*. Genom detta resonemang från Antonovsky, vill jag föra in ett perspektiv som jag inte avser gå djupare in på än så här. Elever som inte får sina behov tillgodosedda och upplever att de inte kan delta i och hantera undervisningen, utsätts för stress. Druid Glentow (2006) lyfter Antonovskys begrepp som centralt i lärares möte med elever i läs- och skrivsvårigheter och menar att god KASAM kan utgöra motivation hos såväl elev som lärare.

Därför är det viktigt att extra anpassningar fungerar och utvecklas. I skolinspektionens rapport (2011) beskrivs på ett intressant sätt, hur verksamheten i skolan borde utvecklas och anpassas efter elever med läs- och skrivsvårigheter, samt de svårigheter och brister man funnit i 21 skolor med implementeringen av idén om en likvärdig utbildning för just elever i läs- och skrivsvårigheter. Skolinspektionen konstaterade att skolorna kunde bli bättre på att anpassa sin undervisning efter dessa elever. Mycket har sedan hänt i våra styrdokument och lagar. Vad har i praktiken hänt sedan dess? Vad kan man finna om man tittar på extra anpassningar utifrån det specifika perspektivet läs- och skrivsvårigheter?

Avgränsningar av studien

I arbetet med denna studie har avgränsningar behövt göras. På grund av att ett område valts, som inte är beforskat tidigare i någon större utsträckning, har delområden behövt undersökas. Mitt motiv till att begränsa arbetet enligt nedan är att denna rapport inte skulle bli större och vidare än den redan är.

Metoder, modeller och strategier för läsning och skrivning att kommer i rapporten att omnämnas. Dessa förklaras inte vidare och nämns inte heller vid namn.

Stödåtgärder inom skolan kan se ut på olika sätt (Skolverket 2014). Denna studie belyser inte i vilken utsträckning elever, som bör få undervisningen anpassad efter sina behov, samtidigt inom ramen för ett åtgärdsprogram får specialundervisning av speciallärare eller inte. Detta är

inte intressant om man vill belysa hur extra anpassningar fungerar resten av skoldagen inom den ordinarie undervisningen, då eleven inte får specialundervisning.

Begreppet inkludering används till viss del i studien. Utgångspunkten för arbetet är dock inte inkludering. Detta begrepp är mycket stort och extra anpassningar leder förhoppningsvis till inkludering. Jag har velat beskriva denna process ur ett smalare perspektiv och redogör därför för didaktisk inkludering, som kan utgöra en del av det stora begreppet.

1.1 Centrala begrepp

I rapporten används några begrepp som är av central betydelse för studien. Här presenteras hur begreppen kan användas och förstås i denna studie. Inga anspråk görs på att presentera heltäckande definitioner av de valda begreppen, men en förklaring ges till hur man kan se på dem utifrån referenser till litteratur och forskning.

Läs- och skrivsvårigheter är i denna studie en samlad beteckning för elevers svårigheter i skolarbetet då eleven av olika orsaker konstaterats ännu inte ha kommit så långt i sin läs- och skrivutveckling. I detta arbete avses elever med eller utan diagnos eller utredning. Beteckningen dyslexi används inte specifikt, men begreppet omfattar även dessa elever då det används. Läs- och skrivsvårigheter innebär svårigheter att automatisera avkodningen av text och/eller problem med att språkligt analysera och förstå innehållet i texten, det vill säga koda av och tolka skrivna budskap, vilket även leder till svårigheter att skriva (Vetenskapsrådet, 2007).

Extra anpassningar är en av skolans två former av stödinsatser i de fall där elever behöver ytterligare stöd för att nå målen. Extra anpassningar är en insats av mindre ingripande karaktär som görs av lärare inom ramen för den ordinarie undervisningen. Kring detta krävs inget formellt beslut. Rektor ansvarar för hur extra anpassningar skall hanteras, dokumenteras, utvärderas och kommuniceras på skolan (Skolverket, 2014).

Läromedelstexter, så som faktatexter, kännetecknar olika genrer som blir mer vanligt att eleven möter i takt med stigande ålder och som kan medföra specifika utmaningar jämfört med de texter eleven är van att läsa i yngre åldrar (Liberg 2006).

Accommodation är ett internationellt begrepp som kan tänkas utgöra motsvarighet till våra svenska extra anpassningar i avseendet att lärare gör undervisningen, aktiviteterna, redovisningsformer och material tillgängliga för elever med olika funktionshinder (Mercer, 2002).

SO och NO är två förkortningar för grundskolans samhällsorienterande ämnen (historia, geografi, religion, samhällskunskap), och naturorienterande ämnen (fysik, kemi, biologi) (Skolverket 2011a).

Didaktiks inkludering handlar om hur de didaktiska förutsättningarna är anpassade efter elevers behov, vilket leder till elevers möjligheter att kunna utvecklas och vara delaktiga i undervisningen (Asp Onsjö, 2006). Didaktik uppstår då ett ämnes aspekter förenas med undervisningens problematik. Didaktiken är bron mellan ämnet och den aktuella situationen. Med goda didaktiska kunskaper kan lärare finna fler möjliga vägar för att uppnå målet. Didaktiska val ger svar på frågor som Vad?, Varför?, Hur? (Skolverket 2012).

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera hur sex lärares kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter, återspeglas i de val av och arbete med extra anpassningar i NO och SO som lärarna gör. Varför gör de som de gör?

Frågeställningar

- Vilka föreställningar och kunskaper har dessa lärare om läs- och skrivsvårigheter?
- Hur beskriver dessa lärare att de anpassar sin undervisning i NO och SO för att öka elevens möjlighet till lärande och delaktighet, då eleven är i läs och skrivsvårigheter?
- Vilka föreställningar och kunskaper har dessa lärare om extra anpassningar?
- Hur motiverar lärarna sina anpassningar i undervisning och vilken roll spelar föreställningar och kunskaper om läs- och skrivsvårigheter i motiven?

3 Teorianknytning och litteraturgenomgång

I detta kapitel läggs de övergripande och specifika teorier fram, som utgör den teoretiska bakgrunden till denna studie. Därefter följer litteraturgenomgång med bland annat tidigare forskning inom områdena läs- och skrivsvårigheter, NO- och SO-undervisning samt extra anpassningar.

3.1 Teorianknytning

Några teorier och perspektiv används för att belysa frågorna i denna undersökning. Dessa antaganden och beskrivningar kan utgöra en bakgrund till hur resultat, analys och diskussion i denna undersökning kan förstås av läsaren. Liksom den tidigare forskningen inom fältet, kan även teorin användas som något att jämföra emot, då man har ny empiri att ta förhålla sig till. Teorin kan ses som en allmän föreställning om hur det förhåller sig. Den är en förenklad bild av verkligheten och utgörs av ett system av antaganden, men den kan användas i jämförelser av verklighetens resultat och då ge inspiration till nya teoretiska idéer.

Som teoretisk utgångspunkt används ett sociokulturellt perspektiv, då extra anpassningar är något som skapas i en kommunikativ lärandemiljö och i samspel med andra. Ytterligare teoretiska perspektiv, som utgör ram för denna studie, är didaktisk inkludering och läsningens didaktik.

3.1.1 Sociokulturell teori som allmän övergripande teori.

Som inledning till denna teoretiska ram beskrivs lärandet som en aktivitet som äger rum i ett socialt sammanhang, till skillnad från teorier som förklarar hur lärandet sker solitärt och på egen hand. Människor beskrivs inom sociokulturella teorier tillhöra, leva och lära i grupp. Gemensamt för det sociokulturella sättet att se på individer och lärandeprocesser är att alla människor tillhör grupper och sammanhang (Phillips & Soltis, 2009). En sådan grupp kan exempelvis utgöras av syskon, föräldrar, vänner, lärare och kamrater och med dessa medmänniskor sker kommunikation och interaktion. Här ges stimulans och vägledning, där de som kan mer, interagerar med dem som kan mindre. I ett gemensamt problemlösande används språket som medium och språket utvecklas ständigt som en effekt av detta gemensamma problemlösande. Språket är den absoluta förutsättningen för den kognitiva utveckling som människan genomgått och genomgår.

Kunskaper konstrueras av det sociala språkliga sammanhanget, menar Phillips och Soltis (2009) och slår fast att den historiska bilden, där människo-individer bestämde sig för att forma sociala grupper genom att gå samman på grund av att man såg fördelar med detta, är helt fel. Istället menar författarna att det aldrig funnits en tid då vi *inte* levde i grupp. Våra förfäder blev kunskapande, rationellt tänkande varelser *för att* de levde i grupp, *inte när* de började leva i grupp. Det är bara inom gruppen vi kan utvecklas till individer. Lärande och utveckling skiljer sig åt genom tider och i olika kulturer, då detta är företeelser av social karaktär skriver Säljö (2003). Barnet upptäcker inte bara hur världen fungerar, barnet blir *delaktiga* i kunskaper om världen. Att lära är en fråga om att *delta*, inte endast ta in information. Teorier om

lärande inom det sociokulturella perspektivet beskriver lärande i en social kontext. Lärandet är situerat och lokalt, där varje lärmiljö utgör en kontext. Språk och former för kommunikation blir bekant för barnet genom delaktighet och aktiviteter. Kring denna kärna inom det sociokulturella perspektivet ställer Jacobsson (2012) en för denna studie mycket intressanta fråga: Vilken betydelse i lärande-sammanhang tillskriver vi den ömsesidiga kontakten mellan oss själva och de sociala och kulturella redskapen som finns, kontra en uppdelning där utveckling och tänkande lokaliseras till individen? Jacobssons fråga täcker till stor del in det temaområde denna undersökning utgör, som handlar om vilken roll läraren spelar i undervisningen.

Forskaren Lev Vygotskij intresserade sig för hur det sociala samspelet bidrog till hur elever lärde och utvecklades i början av 1900-talet. Under sitt korta liv i Sovjetunionen utvecklade Vygotskij teorier om lärandet som är högst aktuella i dagens pedagogiska sammanhang (Bråten, 1996). Vygotskij presenterade en bred och rik orientering gällande framför allt det mänskliga medvetandet och dess utvecklande av högre psykologiska processer. Undervisningen och hur den organiseras, alltså vad eleverna och lärarna gör tillsammans i skolan betraktades av Vygotskij som mycket intressant, snarare än vad de har i huvudet när de kommer dit (Bråten 1996). Detta utgör Vygotskijs pedagogiska grundtanke inom vilken vi kan finna fler aspekter och begrepp som är intressanta för denna studie, då den avser undersöka lärares kunskaper, val, och handlingar i undervisningen.

Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij intresserade sig för den sociala organisationen av lärandet. Samarbetsprocesser, mellan den som ännu inte kan och den som kan mer, är själva fröet till lärandet och kunskapsutvecklingen menade Vygotskij (Bråten 1996). Samspel med guidande vuxna och äldre kamrater bildar potential till lärande för barnet, eftersom barnet då kan befinna sig i och utvecklas i 'den proximala utvecklingszonen'. Denna zon utgör det kognitiva och språkliga område mellan det ett barn kan handskas med på egen hand och det barnet klarar av att lösa med stöd eller hjälp av en vuxen. Inom denna zon utvecklas barnets spontana språk i samspel med ett mer utvecklat begreppsspråk som den vuxne bidrar med. Här utvecklas högre psykologiska processer till nästa nivå hos barnet. Varje samarbetsprocess är unik och båda parter påverkas och kommer med unika bidrag, till skillnad från en ensidig aktivitet där enbart den vuxne riktar påverkan mot barnet. Denna pedagogiska samarbetsform förutsätter ett möte mellan lärare och elev, där båda parter förväntas och tillåts bidra med kreativitet och aktivitet.

Genom att rikta uppmärksamhet till de processer som hos barnet ännu är under utveckling och möjliga att i samspel utmana, undanröjs risken att de förblir ofärdiga, vilket skulle vara fallet enligt Vygotskij, om man endast i skolan ägnade sig åt processer och prestationer barnet kan utföra självständigt och på egen hand. Med tiden kan barnet utföra prestationen med allt mindre och mindre insats från en vuxen, det vill säga till slut kan barnet själv. Vygotskij (1930) ville till och med beskriva det som så, att det som ett barn kan göra med assistans från någon annan verkligen indikerar på vilken mental utvecklingsnivå barnet befinner sig, snarare än den information man får av det barnet klarar att göra helt på egen hand. Vygotskij beskriver alltså barnets kompetens utifrån två synvinklar. Den faktiska mognadsnivå där barnet klarar av att operera helt på egen hand kan endast beskrivas retrospektivt. Funktioner har redan lärts in och mognat. Barnets proximala utvecklings-zonen däremot, karaktäriseras fortfarande av omognad och är den zon där möjligheterna till ny inläring och utveckling finns. Det är *här* arbete med undervisning och lärande bör ligga. Enligt Vygotskij (1930) definieras alltså inte barnets lärande och utveckling av den faktiska nivå barnet befinner sig på, utan snarare av vad barnet är kapabel till att utföra inom sin proximala utvecklingszon. Detta synsätt på hur lärande går till i den proximala, närmaste utvecklingszonen applicerar Vygotskij på det speci-

alpedagogiska fältet (Bråten, 1996). Pedagogen kartlägger då *var* den proximala utvecklingszonen ligger för det barn som ännu inte kommit så långt i sin inläring, och förlägger sedan undervisningsprocesserna just *där* för denne elev. För Vygotskij spelade själva undervisningen en helt avgörande roll för hur en individ kan utvecklas språkligt, kognitivt och psykologiskt. Pedagogiken skapar inläringen.

Den sociokulturella teorin ser alltså till en helhet mellan tanke, miljö och medvetande, och beskriver den ömsesidiga kontakten mellan dessa tre. Den sociokulturella teorin lägger stor tonvikt vid vilken betydelse sociala och kulturella redskap har för våra tankar och vårt medvetande (Jakobsson, 2012). Elever tillbringar stor del av sin tid i skolans kultur, vars lärmiljö bör ge eleverna tillgång till bland annat artefakter. Ett par av de viktigaste aspekterna inom den proximala utvecklingszonen, som enligt sociokulturell teori kan avgöra om eleven skall komma vidare i sin utveckling, presenteras här vidare.

Medierande artefakter: Språket som redskap

Människors kunskaper och upplevelser och alla idéer kring och samband mellan dessa utgör substansen i vårt språk. Ord och begrepp för detta representeras av en kod vilken möjliggör kommunikation mellan människor. Språket är ett socialt redskap mellan människor och enligt Vygotskij (Bråten 1996) sorterar vi våra tankar och handlingar, systematiserar bort från ett kaos, när vi kommunicerar med varandra. Problem löses, känslomässiga som intellektuella, genom att vi med språket härskar över och kommunicerar dem mellan varandra. Barnet förstår sin miljö i takt med att det lär sig språket som beskriver miljön (Vygotskij, 1930). Hur abstrakta problem vi i tanken kan hantera är enligt denna teori beroende av hur utvecklat vårt språk är. Ett rikt språk ger en tankemässigt och känslomässigt stark verktygslåda för individen. Språket gör individen mer och mer oberoende av den konkreta situationen.

Inom NO- och SO-undervisningen är språket en mycket viktig del. Språket fungerar här som ett band i tid och rum oberoende av avstånd och tid. Förbindelserna mellan orden ger associationer som måste bli riktiga och realiseras i barnets liv. Tillfälliga samband mellan ord eller sammanhang som förlorat sin innebörd faller, och ska, enligt Vygotskij, falla i glömska (Lindqvist, 1999). I den pedagogiska verksamheten uppstår och kontrolleras dessa associationer. Felaktiga associationer och hågkomster är olyckliga ur pedagogisk synvinkel. Kombinationer av associationer är en del av en komplicerad tankeprocess. Enligt Vygotskij var detta tänkandet ett av våra viktigaste beteenden (Lindqvist, 1999). Barnet lär sig att tänka via språket påpekade Vygotskij: genom att lära sig tala, lär barnet sig tänka.

Språk och tänkande hör samman, trots att de har olika rötter, och orden utgör förutsättningen för tänkandet och utvecklandet av de sociala processerna. Vygotskij (1930, 1999) skiljer på spontana (dagliga, informella) och akademiska (vetenskapliga) begrepp. I denna studie kan man dra paralleller till vardagsspråk och ämnesspecifika ord och begrepp, varför Vygotskijs teorier om språk känns aktuella i sammanhanget. Vygotskij (1999) arbetade utifrån teorin att behovet av ett skriftspråk är helt omoget när barnet börjar skolan. När ett barn skall behärska skriftspråket krävs det att motivationen tänds och att skriftens abstraktion konkretiseras för barnet. Någon, som inte är närvarande, vill ha kontakt med en läsare, barnet. Därutöver kommer ytterligare en abstrakt sida, tecken som ljudsymboler. I motsats till det skrivna språket, menar Vygotskij (1999), skapas motivation ideligen i det talade språket. Situationen ger ideligen nya vändningar i samtalen som ger en dynamisk process vilken aldrig behöver skapas, utan finns av sig självt i det spontana språket. Medvetenhet och motivation krävs för att lära sig det akademiska språket och detta språk imiteras och tränas, utvecklas och systematiseras inom den proximala utvecklingszonen. En central fråga för Vygotskij var just denna: hur inläringen påverkar utvecklingen inom denna zon. Vygotskijs (1999) studier visade när barnets

ordförråd utökas med vetenskapliga ord och begrepp ökade inte endast ordförrådet, utan även pekar detta ut vägen till och föregår utveckling av kognition och intellekt hos barnet.

Vygotskijs studier visar på en mycket komplicerad inbördes relation mellan språk och tänkande. Om man i denna studie använder det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen som en teoretisk bakgrund, vad är det då man vill ska äga rum i denna zon? Här presenteras nu en mer specifik del av teorin, som ger en förklaringsmodell till vad man kan tänka sig att lärare skulle sträva efter att göra, inom denna zon.

3.1.2 Didaktisk inkludering: ett specifikt perspektiv

Man behöver alltså, för att kunna förstå innebörden i resultat och analys, även använda perspektiv på hur lärares specifika kunskaper, val och handlingar leder fram till de aktiviteter som äger rum i NO- och SO-undervisningen. Extra anpassningar innebär i sin grundtanke att undervisningen och stoffet görs tillgängligt för alla elever av läraren. Läraren skapar med sin undervisning elevens möjligheter till delaktighet. Att undervisa begripligt och göra extra anpassningar handlar alltså även om att se till och ta tillvara elevens möjlighet till inkludering. De resultat som framkommer i denna undersökning behöver alltså belysas utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, dels elevens möjlighet till inkludering, men även lärarens didaktik.

Nilholm (2006, s. 14) lyfter fram en definition på inkludering som innebär att ”helheten ska anpassas efter delarnas beskaffenhet”, vilket leder till att skolan och undervisningen som helhet skall organiseras och undervisning genomföras utifrån att eleverna är olika. I denna undersökning åsyftas elever med läs- och skrivsvårigheter. Extra anpassningar möjliggör inkludering, och blir då en beteckning för en systemförändring, en anpassning *för* individen, snarare än en anpassning *av* individen. Förmågan att undervisa varierat i ett ämne blir central ur ett sociokulturellt perspektiv. Den ämnesdidaktiska kompetensen i SO och NO är således, även enligt skolverket (2009), av större betydelse än enbart de specifika ämneskunskaperna i sig.

Asp Onsjö (2006) beskriver i sin doktorsavhandling inkludering ur tre olika infallsvinklar, rumslig, social och didaktisk inkludering. Hon definierar inkluderings-begreppet som att skolan anpassar verksamheten efter de elever som är i verksamheten istället för tvärtom. Den rumsliga inkluderingen kännetecknar vad vi hör i begreppet, eleven tillbringar sin tid i samma lokaler och rum som sina klasskamrater. Social inkludering avser enligt Asp Onsjö elevens delaktighet och inflytande i de sammanhang som eleven ingår i och gäller både interaktion med andra elever och de pedagoger som finns i det sociala sammanhanget. Den didaktiska inkluderingen beskriver i vilken grad de didaktiska förutsättningarna är anpassade efter elevernas behov för att möjliggöra och utveckla lärandet. Denna undersökning har för avsikt att fokusera på just denna tredje aspekt av inkludering som Asp Onsjö beskriver, då det här handlar om vad läraren gör och erbjuder sina elever i lärandet. Asp Onsjö påpekar att dessa områden naturligtvis överlappar varandra men kan användas som verktyg om man vill analysera en skolsituation. En elev som är inkluderad är beroende av att läraren har analyserat och planerat sin undervisning utifrån alla tre aspekter. Finns elever med läs- och skrivsvårigheter krävs det att didaktiken anpassas efter dem specifikt och möjliggör delaktighet och lärande. Det är enligt Asp Onsjö (2006) fullt möjligt att vara inkluderad inom alla tre aspekter, men även inom en eller ett par. En elev kan alltså tillbringa tid med sina kamrater, ha ett fungerande nätverk av relationer, men sakna tillgång till aktiviteter och material som ger kunskapsmässig utveckling. Liksom tvärtom, en elev kan erhålla bästa kunskapsmässiga utveckling, men vara särskild från sin grupp genom exempelvis särskiljande specialundervisning.

Inom teoriernas ram skulle då vidare den didaktiska inkludering som belyses i denna studie, kunna utgöras av en medveten läsdidaktik.

Lärarens didaktiska synsätt är alltså både ämnesspecifikt samt generellt och övergripande till sin karaktär. Då denna studie med särskilt intresse avser belysa situationer i SO och NO då eleven förväntas ta till sig eller producera text, blir lärarens läsdidaktiska kunskaper mycket intressant ur ett didaktiskt inkluderingsperspektiv. Reichenberg och Lundberg (2011) för resonemang om att läsningen inte är viktigare i ett ämne än ett annat och får medhåll av Roe (2014). De betonar den didaktiska ämneskompetensen oavsett ämne hos alla lärare, att det är samtliga lärare ansvar att undervisa i läsning, och läsning av faktatexter inte att förglömma. En slutsats jag drar här är att läsningen alltså inte är en angelägenhet som rör endast svensk-lärare.

Olika lärar kring hur man kognitivt tar sig an läsning och lärande kan enligt Reichenberg och Lundberg (2011) liknas vid Bruners metafor med scaffolding, där läraren demonstrerar strategier för hur läsning, läsförståelse och studieteknik bör gå till. Läraren behöver enligt författarna i interaktionen hitta och kommunicera strategier för läsandet, vilket utgör själva kärnan i scaffolding. Det räcker alltså inte, enligt dessa läsdidaktiska teorier, att eleven kan läsa, utan här krävs fortsatt medveten undervisning. Likt Vygotskijs tankar om hur individens proximala utvecklingszon kan omfatta omogna funktioner som aktiveras i interaktion och hjälp av den vuxne, fungerar byggnadsställnings-principen på så sätt, att pedagogen arrangerar lärsituationen med strategier och modeller som stödjer eleven, för att så småningom succesivt ta bort dessa i takt med att eleven i allt högre grad klarar att arbeta utan dem. Vidare förklarar Roe (2014), att detta i praktiken innebär att läraren demonstrerar och modellerar olika strategier för att så småningom dra sig tillbaka, och låta eleven försöka på egen hand. I ögonblicket då eleven förstår att denne kan klara momentet själv kan också reflektionen äga rum. Eleven har då möjlighet att utveckla sin metakognition, att tänka om sitt eget tänkande.

Medvetenheten om den egna lärprocessen sker under uppbyggnaden av modellen, och i diskussion med andra om vad man faktiskt gör när man läser och skriver. Vid läsning och skrivning är den metakognitiva förmågan av central betydelse, även för att eleven skall kunna förstå om han eller hon har förstått eller inte. Tjernberg (2013) framhåller i sin avhandling scaffolding som bidragande till att elever lyckas i arbetet, och beskriver scaffolding som ”en balans mellan utmaning och stöd” (s. 120). Vidare utvecklar Tjernberg sitt resonemang som att scaffolding betecknar en balans mellan att eleverna får precis det stöd som de behöver och att uppgifterna ligger strax inom/på gränsen för vad de klarar av och vad de själva tror är möjligt. När man arbetar på detta sätt, erbjuder uppgifter som utmanar, måste läraren samtidigt erbjuda en modell för arbetet, strukturer för hur man gör. Detta möjliggör en jämnvikt mellan utmaning och stöd som Tjernberg kallar scaffolding. Utmaningarna kan succesivt ökas.

Lärsituationer där denna balans ej råder, där läraren hjälper, men inte erbjuder dessa modeller och strukturer kallar Tjernberg för ”lotsning”. Lotsning som strategi innebär även den, att den som kan mer hjälper den som ännu inte kan, men med den signifikanta skillnaden att då lotsning sker lämnas styrningen i den pedagogiska processen över till den mer kunnige och på detta sätt löser den mindre kunnige uppgiften, genom att helt enkelt få hjälp att komma runt problemet. Nästa gång eleven stöter på ett liknande problem behövs samma hjälp (lotsning). Scaffolding-strukturen finns inte, i avseendet att eleven fortfarande inte lärt sig hur man löser problemet. Utmaningen kan då inte succesivt ökas.

Som en avslutning på de teoretiska modeller som här presenterats vill jag försöka knyta ihop tankegången som jag försökt följa. Det som sker i elevens lärmiljö är av stor vikt inom den sociokulturella teorin. De situationer som organiseras i lärmiljön bör enligt dessa nämnda teo-

rier kännetecknas av en balans mellan utmaning och stöd för eleverna. För att kunna organisera och skapa dessa situationer krävs att läraren gör de didaktiska val som skapar dessa förutsättningar. Dessa didaktiska val grundar sig på någon slags kunskap, eller möjlig teori, hos läraren. De didaktiska valen läraren gör och de situationer som arrangeras utgör lärarens praktik och i denna undersökning söker jag samband mellan denna möjliga teori och den praktik som lärare har. Dreyfus och Dreyfus (1980) presenterar i sin rapport en tankemodell i fem steg som beskriver en utveckling från novis till mästare som skulle kunna appliceras på tankar om varför lärare (eller utövare inom andra yrken) gör som de gör och hur de kan tänkas ha utvecklats i sin profession. Dreyfus och Dreyfus teoretiska modell skulle kunna beskriva hur lärares yrkesskicklighet genomgår olika faser.

Nybörjaren, eller "novisen", saknar erfarenheter i en kontext och måste därför börja sitt lärande efter teoretiska instruktioner och prövar sig fram efter dessa, där varje del behöver analyseras. I nästa fas har läraren en viss erfarenhet där delarna kan utgöra mönster och aspekter vid teoretisk analys, en situerad erfarenhet av att "klara av" leder till en fas som kännetecknas av att *novisen blivit kompetent* att fatta beslut kring val och handlingar. I tredje fasen har den utökade erfarenheten lett till en holistisk syn på arbetet, läraren kan sortera viktiga och oviktiga aspekter i sitt yrke, eftersom denne medvetet analyserar hur dessa är relevanta eller inte. En *profession* uppstår. Den påföljande *expertfasen* kännetecknas av att erfarenhets-reportoaren nu är så omfattande och holistisk, att läraren nu tar medvetna relevanta beslut baserade på intuition snarare än teori. När lärare inte längre behöver övervaka sitt eget yrkesutövande utan istället absorberas i aktiviteterna och finner ögonblickliga lösningar, har en *mästarnivå* uppnåtts. Tanke och handling har blivit till ett. Denna modell beskriver enligt Dreyfus och Dreyfus (1980, s. 1) "the normal directed skill acquisition process" vilket kan översättas med "den normalt regisserade förvärvsprocessen kring skicklighet" (min översättning). Processen med att förvärva skicklighet går alltså enligt denna teori från abstrakta principer och teorier till konkreta erfarenheter.

Sammanfattning teoriansknytning

I denna studie används den sociokulturella teorin som allmän övergripande teori. Den samklingar bra med studiens syfte i avseendet att man förutsätter att lärandemiljön och vad som sker inom den har stor betydelse för hur elever i läs- och skrivsvårigheter kan lyckas i skolan. Här betonas elevens möjlighet till delaktighet och möjlighet att få arbeta inom den proximala utvecklingszonen, så som Vygotskij beskriver. Språket beskrivs som ett viktigt redskap för att mediera kunskap och utvecklandet av tänkandet. Ett specifikt perspektiv utgörs av didaktisk inkludering, som appellerar till studien genom att lärarens val är centralt. Dessa val kan sedan utgöras av hur lärare väljer att arbeta med texter i ett läsdidaktiskt perspektiv. En balans mellan utmaning och stöd för elever i läs- och skrivsvårigheter omnämns i dessa teorier som scaffolding, till skillnad från lotsning som kännetecknar processer där eleven får hjälp att komma runt sin svårighet, utan att egentligen utveckla nya kunskaper. Teori kring processen där lärare utvecklar teoretisk och praktisk skicklighet i yrket kan förklaras i olika nivåer, från novis till mästare.

För att läsaren ska förstå hur den fortsatta litteraturgenomgången är upplagd, ges här en kort förklaring.

Tidigare forskning om extra anpassningar inom NO och SO på mellanstadiet för elever i läs- och skrivsvårigheter i Sverige kan anses vara ett mycket brett undersökningsområde, men det är en utmaning att belysa, då det inte studerats i någon vidare bemärkelse förut, så vitt jag funnit. I och med att inte några större arbeten kring detta påträffats vid litteratursökningen, så har varje delområde behövt undersökas var för sig. Den här undersökningen står alltså med benen i tre olika områden. I sökandet efter och i arbetet med litteratur kring dessa olika områden så

tenderar forskningsingången bli ganska vid och omfattande till sin karaktär. Med hjälp av frågeställningarna har dessa områden sedan förts samman. I litteraturgenomgången presenteras de vart och ett för sig.

De undersökta områdena är:

1. Läs- och skrivsvårigheter, avseende svårigheterna i sig, men även lärares kunskaper om läsning och skrivning och svårigheter i samband med detta.
2. Undervisning i NO och SO- ämnena, avseende lärares didaktik samt NO och SO-texternas utmaning.
3. Extra anpassningarna i Sverige och internationellt.

I denna litteraturgenomgång utgör dessa områden kapitelindelning. Inom varje område presenteras sedan tidigare forskning, undersökningar, rapporter och styrdokument och lagar. Denna struktur har valts för att underlätta för läsaren. Därför finns ingen rubrik med exempelvis 'tidigare forskning', då det finns inom varje delområde.

3.2 Läs- och skrivsvårigheter

I detta kapitel presenteras några arbeten som befunnits vara relevanta att använda som jämförelsebakgrund i denna studie. Valen är gjorda utefter att vad de tillfört och det jag behövt och velat lära på området och framför allt, vad som passar till frågeställningarna.

Först redovisas i genomgången området om Läs och skrivsvårigheter, med en kort historisk tillbakablick som inledning. Därefter följer resultat av forskning och undersökningar kring vad som kännetecknar läs- och skrivförmåga samt svårigheter som kan uppstå. Detta presenteras i ganska överskådliga former, då denna undersökning inte handlar om inlärningsprocessen och åtgärder för att åtgärda svårigheten i sig, till exempel i form av specialundervisning, utan vad som händer resten av skoldagen, när svårigheterna skall hanteras, efter den första inlärnningen. Denna redogörelse är ändå viktig att ha med då den utgör en kunskapsbakgrund. Forskning kring lärares kunskaper och föreställningar om ämnet presenteras som en avslutning. Därpå följer en kort sammanfattning.

Historisk tillbakablick

Lässvårigheter var något som läkare började intressera sig för i slutet av 1800- talet, i takt med att läskunnigheten spreds till allt fler. Kussmaul betraktade 1877 oförmågan att lära sig läsa som en förvärvad skada (Ericsson, 2010) och Morgan drog nästan tjugo år senare egna slutsatser utifrån Kussmauls arbete, men ansåg att svårigheten var medfödd. I med dessa läkares arbeten presenteras termer som ordblindhet "wordblindness". Till exempel framkommer berättelsen om en 14-årig pojke som inte kunde avkoda mer än en-staviga ord på egen hand, men som ändå av rektorn bedömdes vara "the smartest lad in school, if the instructions were entirely in oral". Dessa läkares och lärares betraktelser kan summeras som "an unexpected difficulty in reading" (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008, s. 453).

Ericsson (2010) ger en samlad bild av det historiska perspektivet på hur vi i Sverige har resonerat kring läs- och skrivsvårigheter genom tiderna. Från att ha varit en effekt orsakad av fattigdom, oansvariga föräldrar och av naturen medfödda defekter hos barnen under 1800-talet har pendeln svängt till ett mer relationellt perspektiv, beskriver Ericsson (2010). Genom de

erfarenheter man gjorde kring dessa ”ordblinda elever” i hjälpklasser och läsklasser och i takt med att pionjärer som Alfhild Tamm intresserade sig för influenser och forskning utifrån, började man på 30-talet intressera sig för fler tänkbara orsaker, så som miljö och undervisning. På 50–70-talet väcktes intresset för att utreda och testa elevers svårigheter, men i takt med samhällsförändringarna på 70-talet, blev diagnoser något man inte ville befatta sig med inom utbildningsväsendet, vilket kan utläsas i författarens beskrivning. En pendel som slår kraftigt åt ena hållet har ju dock en tendens att slå tillbaka, och på 90-talet och framåt har den forskning som bedrivits klaggjort att läs- och skrivsvårigheter kan orsakas av en mängd faktorer, i kombination eller enskilda. Från ett kategoriskt synsätt, där eleven skulle åtskiljas och åtgärdas då denne var bäraren av problemet, har med tiden andra aspekter och perspektiv lagts till, och blivit till det Nilholm (2005) beskriver som ett dilemma för utbildningssystemet. idag. När skolan skall ge liknande och likvärdig utbildning för alla, samtidigt som barnens olikheter och förmågor, leder detta till krav på att lärarna måste anpassa undervisningen efter dessa olikheter. Vissa ställningstaganden måste få företräde. De värderingar som ligger till grund för dessa val är tolkningsbara och ytterst komplexa. Nilholm (2005) menar också att detta dilemma-perspektiv driver utvecklingen och öppnar upp för dialog. Dilemmaperspektivet är sociokulturellt i avseende att det inte tillskriver individen specifika egenskaper utan placerar problemet i ett socialt rum där förhandlingar sker om hur olikheten skall hanteras.

Kunskapsläget

Läsutvecklingen följer komponenter som befinner sig i ett ständigt samspel menar Myrberg (2007). När läskoden ”knäcks” finns hos barnet, för det första; en utvecklad uppfattning och medvetenhet om talspråkets alla ljud, för det andra; ett fungerande fonologiskt arbetsminne där barnet minns vad han eller hon just hört, samt slutligen; förmåga att hitta det lästa eller hörda ordet i sitt inre ordförråd. Barnet lär in sambandet mellan ljudet och det grafem (den bokstav, eller kombination av bokstäver) som kännetecknar ljudet. Avkodningen kan börja, i takt med att barnet känner igen och kopplar allt fler fonem med dess grafem och lär in hur de kan kombineras och sättas samman. Detta beskrivs som läsning efter den alfabetiska principen. Barn som skall lära sig läsa och skriva på svenska behöver koppla ca 40 fonem till de 29 bokstäverna. När den alfabetiska principen har startat befäster barnet så småningom allt fler och fler kombinationer och sekvenser av grafem som är vanligt förekommande i våra ord. Barnet minns då allt fler kluster av bokstäver som bildar hela ord eller delar av ord. Dessa ortografiska och morfologiska färdigheter läggs till barnets strategier utöver strategin att ljuda bokstav för bokstav (Kahmi & Catts 2014). Myrberg (2007) beskriver hela läsfärdigheten som bestående av, dels denna ovan nämnda avkodningsprocess, men även en samverkan med en förståelseprocess. För att det ska kunna bli tal om läsning (L) i ordets vida och sanna bemärkelse krävs fungerande processer kring både avkodning (A) och förståelse (F). Tunmer & Gough (1986) presenterar denna tankemodell, som sammantvinnar färdigheterna i ett ömsesidigt beroende, i sin formel:

$$L=A \times F$$

Multiplikationen i ekvationen innebär att om någon av färdigheterna är 0, medför detta att läsförståelsen (L) också blir 0. Specifika brister i avkodningen men fungerande förståelseprocesser kallar Tunmer et al (1986) dyslexi. Brister i förståelsen i kombination med god avkodningsförmåga förekommer, likaså kan läsaren ha brister inom båda områdena. Tunmer och Gough (s.7) anser alltså att det finns tre typer av lässvårigheter:

We suggest that all three forms do exist. We propose that the first is what is usually called *dyslexia*, the second what is usually called *hyperlexia*, and the third we call *garden variety* reading disability.

Olika lärar kring läs- och skrivinlärning tillskriver olika betydelse till avkodningen (delarna) kontra förståelsen (helheten) när man undervisar i läsning.

Den fonologiska förklaringsmodellen till svårigheter innebär att barnet har svårigheter att uppfatta språkljud och diskriminera dem från varandra i talade ord (Myrberg 2001, 2007) och upptäcks sällan i barnets tal. Barn som har svårigheter i sin läsinlärning tenderar att läsa mindre (Myrberg 2007). Som en effekt av detta ökar också med tiden svårigheterna, både avseende avkodningsfärdigheten och förståelsen, och ett negativt mönster uppstår. Denna ackumulering av svårigheter benämner Stanovich (1986, s. 381) som Mattesuseffekten:

For unto everyone that hath shall be given, and he shall have abundance: but from him that hath not shall be taken away even that which he hath.

Elever som inte upplever framgång i sin läsutveckling kommer att välja aktiviteter och situationer i sin miljö där läsning förekommer i allt mindre omfattning, likaså kommer elever som erfar en god läsutveckling att söka sig till situationer och aktiviteter som erbjuder fler lästillfällen. Elevers svårigheter orsakar fortsatt negativ utveckling samtidigt som elever som lyckas utvecklas allt mer och mer. Myrberg (2007) pekar här på sambandet mellan svårigheter i svenskämnet och de natur- och samhällsorienterade ämnena:

Även om eleven skulle hinna ifatt senare under sin skoltid ligger förluster i form av mindre ordförråd och mindre läsrutin honom eller henne i fatet när orienteringsämnena sätter kravnivån. Den långsammare utvecklade läsaren med sitt mindre ordförråd kommer att få stora svårigheter som kanske inte uppenbarats för läraren i de lägre årskurserna (s.14).

Elever som inte ständigt fortsätter att utveckla sin läsförmåga får alltså svårigheter i och med att kravnivåerna ökar. Myrberg (2007) fortsätter också med att poängtera att ordförrådet hos läsmotiverade elever kan vara mellan 100-500 ggr så stort som hos en elev som undviker läsning. Ett snarlikt påpekande gör Kahmi et al (2014) som menar att någon gång runt åk 3 och framåt, sker en synvända på läsningens fokus i skolan: i samhälls- och naturorienterade ämnen syftar aktiviteten nu till att läsa för att lära, mot tidigare, lära för att kunna läsa.

Orsaker till varför läs- och skrivsvårigheter uppkommer kan sökas på flera plan. Forskningen har sökt både medicinska förklaringar hos den enskilde, men även orsaker i miljö och undervisning (Kahmi et al, 2014; Myrberg, 2001, 2003, 2007) och funnit att svårigheterna ofta är ett resultat av miljö- och arvsfaktorer i samspel. Kahmi et al (2014) betonar att det står utom rimligt tvivel att en läs- och skrivsvårighet är genetiskt ärftlig, men att långt ifrån alla behöver utveckla svårigheter. De behöver alltså inte utvecklas om miljön är arrangerad på ett medvetet sätt och stimulerande undervisning ges tidigt. Detta har bevisats genom ett flertal tvillingstudier (Kahmi et al, 2014; Myrberg, 2007). Vellutino, Scanlon, Small och Fanuele (2006) fann att tidig en-till-en-intervention, i kindergarten och under första skolåret, gav de bästa förutsättningarna för att elever som första dagen i kindergarten konstaterats ligga i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter, inte belastades av dessa svårigheter ett par år senare. Resultaten jämfördes med kontrollgruppen som hade samma svårigheter tidigt i kindergarten, men som inte fick samma tidiga kontinuerliga insats. Dessa resultat pekar på att det i första hand har betydelse vilken undervisning som eleven får, inte vilka förutsättningar eleven i sig själv har när skolstarten kommer betonar Vellutino et al (2006). Sedan några årtionden har man nu enligt ovan nämnda källor, en god bild av ärftliga faktorerens roll där sårbarheten förklaras som en genetisk belastning, men som i mycket hög grad är beroende av tidig god miljö och undervisning för att inte läs- och skrivsvårigheten skall utvecklas (Kahmi et al, 2014; Myrberg, 2007). Vidare krävs ett fungerande arbetsminne och fungerande språkliga informationsprocesser och dessa funktioner kan störas eller helt sättas ur spel då ovidkommande sti-

muli i klassrumsmiljön finns, så som ljud och rörelser. Även sen upptäckt, avsaknad av tidiga högläsningssupplevelser samt bristande kvalitet i undervisningen för eleven sägas vara några orsaker som lyfts fram. Efterhand utvecklas även brister ur kvantitativa aspekter, då läsningen undviks. Koncentrationssvårigheter kan orsaka, men också vara ett resultat av läs- och skrivsvårigheter.

De flesta lärare förstår inte vilka krav det vardagliga språkflödet i klassen ställer dessa barn inför. Deras återkommande misslyckanden i skolan tolkas som brist på empati och lyhördhet. Ibland förväxlas deras problem med begåvningsbrister (Myrberg 2007, s. 55).

Åtgärder i form av specifik träning för att reducera själva läs- och skrivsvårigheten primärt, så som specialpedagogiska insatsprogram, t ex fonologiska träningsprogram, avkodningsmetoder och andra en-till-en baserade insatser kommer inte att behandlas i denna litteraturgenomgång. Den fokuserar mer på vilken typ av undervisning elever i läs- och skrivsvårigheter behöver möta för att förstå sin läsning och skrivning under hela skoldagen, enligt forskningen.

Lärares kunskaper och kompetens

Med tiden ställs allt högre krav på elevens läs- och skrivförmåga. Vilken typ av bemötande och stöd som den enskilde behöver är mycket individuellt och forskare betonar att det är farligt att som lärare binda sig till en idé eller en modell för att stödja elever med läs- och skrivsvårigheter i undervisningen (Alatalo 2011; Myrberg, 2003, 2007). Likaså betonas att lärare behöver ha kunskap om och kunna bemästra fler arbetsmetoder och kunna variera mellan dem för att optimera pedagogiken kring dessa elever. Lärare behöver kunna bedöma var i sin utveckling eleven befinner sig och uppmärksamma vilka strategier eleven använder i sitt skolarbete. Läraren behöver även känna till varför och på vilket sätt olika metoder och arbetsätt påverkar elevernas lärande och medvetet reflektera över detta i arbetet.

Lågstadielärare och speciallärare samt specialpedagoger, som har en grundutbildning i läs- och skrivundervisning i kombination med erfarenhet, är de kategorier av lärare inom grundskolan som visar sig ha mest kvalificerade kunskaper i läs- och skrivundervisning kom Alatalo (2011) fram till i sin doktorsavhandling. Just dessa lärarkategorier klarade också Alatalos kunskapstester på språkets struktur, stavningsregler och läsförståelse bäst i hennes undersökning. Av samtliga lärare som deltog i studien var ungefär hälften osäkra på flera kunskapsområden som är signifikanta för läsning och skrivning. Alatalo påpekar att hon tror att det ändå är möjligt att genomföra pedagogik som gynnar läs- och skrivutveckling utan att kunna redogöra för begreppen, men det borde begränsa lärares möjligheter att kunna ta till sig forskning och att delta i fördjupade diskussioner kring ämnet. Här kan man dra en parallell till Tjernberg (2013), vars doktorsavhandling syftade till att kartlägga framgångsfaktorer i läs- och skrivundervisningen. Hon har iakttagit hur lärare starkt framhåller hur teoretisk baskunskap fungerar som referens när man vill göra undervisningen så bra som möjligt. Vaksamhet gentemot nya populära metoder noteras även det som en framgångsfaktor av Tjernberg (2013). Båda dessa resultat går hand i hand med Myrbergs (2003) påpekande att inte ens de bästa metoder är framgångsrika i händerna på lärare utan kunskap om de bakomliggande språkutvecklingsmekanismerna.

Alatalos (2011) studie visar vidare att en stor del av dem som presterat bra på testen i lärarstudien av eget intresse sökt och genomgått fortbildning inom läs- och skrivområdet. När det gäller lärares kunskaper om hur elever kan uppnå flyt i läsningen, är den vanligaste uppfattningen (91%) att "läsa ofta", så som frekvent tyst läsning, den bästa vägen. Alatalo drar slutsatser om att många lärare inte är insatta i andra sätt att hjälpa dessa elever, endast dryga tredjedelen av de tillfrågade lärarna kunde föreslå andra aktiviteter som bidragande till bättre flyt i läsningen. I praktiken innebär detta att lärare i många fall inte skiljer på avkodning och läs-

förståelse, då läshastighet ses som ett tecken på god läsförmåga. Bristfällig läsförståelse uppgavs av lärarna i Alatalos studie i första hand orsakas av generella problem hos eleven, problem med koncentration (53%), därefter problem med språkkunskaper (39%) och avkodning (38%). Mycket få lärare angav bristande kunskap om strategier i läsförståelse som anledning till svaga prestationer i läsförståelse (0,7 %).

Går man till Tjernbergs studie två år senare (2013) uppger lärarna, som enligt studien undervisar framgångsrikt, att textsamtalen är viktiga i synnerhet för att eleverna skall kunna ta sig an just NO- och SO-texter. Mot bakgrund av de specifika utmaningar som läromedelstexter i NO och SO de facto utgör (se senare avsnitt) för alla läsare, kan Alatalos resultat, dvs. att många lärare inte har kunskap om strategier för att undervisa i läsförståelse, tyckas mycket oroande, i synnerhet beträffande elever som har läs- och skrivsvårigheter. Brist på reflektion och kunskap borde försvåra undervisningen i de textrika ämnena. Men mycket kan ha hänt sedan 2011? Samma år kom också Skolinspektionen (2011) med sin kvalitetsgranskning i vilken man ser svårigheter med att få en konkret bild av hur textsamtal bedrivs i olika ämnen, samt hur elever med läs- och skrivsvårigheter får den kunskap om olika sätt att läsa som de enligt forskningen gynnas av. Alatalo (2011) menar att vid denna tidpunkt hade lärare inte kunskap om hur man kunde arbeta systematiskt med detta i någon större utsträckning.

Sammanfattning läs- och skrivsvårigheter

Forskare har sedan 1800-talet intresserat sig för orsakerna till läs- och skrivsvårigheter. Från ett tidigare synsätt, då felet ansågs ligga hos individen har man idag en mer sammansatt bild av problematiken. Dels anses det viktigt att tidigt hitta och hitta elever med denna sårbarhet, men dels läggs stor vikt vid den undervisningsmiljö och de aktiviteter som eleven utsätts för. Fungerande processer kring avkodning och förståelse krävs för att det ska kunna bli tal om läsning i ordets sanna bemärkelse. Svårigheterna kan ha fonologiska problem som förklaring. Att enbart ”knäcka koden” räcker inte, eleven behöver strukturerad och kontinuerlig undervisning i varierande former under hela sin skoltid. Ordförrådet hos en elev som undviker läsning pga. sina svårigheter kan vara en bråkdel av ordförrådet hos en elev som utvecklats positivt i sin läsning. Denna skillnad ökar med tiden och försvårar läsningen ytterligare. Lågstadielärare och speciallärare är de kategorier av lärare inom skolan som har de mest kvalificerade kunskaperna inom området visar en undersökning. I enlighet med annan forskning hävdas även att kunskap om bakomliggande språkmekanismer och teoretisk baskunskap krävs, för att lärare skall lyckas med sitt arbete med olika strategier och modeller, samt för att de ska kunna utveckla sin undervisning så bra som möjligt. Vid granskning av skolor 2011 framkommer stark oro för om elever i läs- och skrivsvårigheter får den kunskap i och om läsning som de enligt forskningen gynnas av.

3.3 Undervisning i NO och SO- ämnena

Vad är ämnesdidaktik? Skolverket beskriver det på så vis att didaktik uppstår när ämnets aspekter skall förenas med undervisningens problematik (Skolverket 2012). Läraren behöver omvandla sina egna kunskaper i ämnet så att det passar den specifika situationen och mynnar då ut i de möjliga vägar som läraren ser för att uppnå sitt mål med undervisningen. Denna omvandling kallar skolverket för ämnesdidaktisk kompetens. Carlgren (2009) trycker på att lärarens kunskaper behöver utvecklas i läraryrkets framtid och att behovet är stort av forskning som har anknytning till ämnesrelaterad specifik vetenskap. Carlgren menar att för att läraren skall kunna främja elevernas lärande inom olika kunskapsområden måste lärarna veta

vad eleverna då måste kunna behärska, svårigheterna som kan utgöra hinder för att denna kunskap nås, och vidare, kunskap om hur man organiserar sin undervisning för att förståelse ska kunna utvecklas hos eleverna. Läraryrkets fördjupade kunskapsutveckling måste bli en del av själva yrkesutövandet och inte, om jag tolkar Carlgren rätt, något man ägnar sig åt på enstaka studiedagar. Detta resonemang är intressant för denna studie som handlar om lärares kunskaper och tankar om sin egen praktik. Likt Carlgren kan man reflektera över att det yttre trycket ofta är hårt på lärarna, vilket enligt henne kan leda till att kunskapsutvecklingen inom yrket har behandlats ytligt. Hon avslutar sin artikel med att konstatera faran i uppfattningen att den kunskap lärarna behöver redan finns, en uppfattning som utgör ett hinder för vidare högre kunskapsbildning om ämnet och undervisningen.

I arbetet med att finna relevant tidigare forskning kring lärares didaktiska teori och praktik inom NO och SO kan konstateras, att flera källor påpekar att det finns *få* artiklar och litteratur om detta. (Almius, Andersson, Hansson, Hesselors- Arktoft, Karlström, Oscarsson, Severin & Tedeberg, 2006; Mindedal, 2011; Skolverket 2012).

Lärares didaktik

Mindedal (2011) redovisar i sin undersökning hur texter, däribland läromedelstexter, utnyttjas som resurs i NO-undervisningen i åk 5, i bemärkelsen om texter användes för att stärka meningsskapandet i undervisningen. Mindedal sökte svar på ett flertal didaktiska frågor där texter och textsamtal i NO och SO stod i centrum under ett temaarbete. Genom deltagande observationer i två klasser med sammanlagt 52 elever under några veckor fick hon fram resultat som ger ett exempel på hur NO-undervisning kan använda texter som resurs eller inte. Hennes slutsatser blev att läraren tolkar, medierar, innehållet i de olika läroböckerna, för att anpassa och presentera innehållet för eleverna muntligt och skriftligt. Läraren låter inte eleverna läsa direkt ur läroboken utan gör medvetna val av delar från olika texter som presenteras för eleverna. Lärobokens innehåll är alltså menar Mindedal, främst en resurs för läraren och kommer eleverna till del via lärarens mediering, genom att rita, skriva och berätta. De olika läromedelstexterna omformas genom läraren och åskådliggörs i första hand som muntliga presentationer och tavel-texter. Texterna förs även vidare in i de elevhäften som eleverna arbetar med, vilket medför att texterna byter skepnad i flera led. Tavel-texten sammanfattar även aktiviteterna i undervisningen. Eleverna läser oftast tyst texterna för att producera text (svar) i sina NO-häften.

Under temats gång används de naturvetenskapliga begreppen nästan uteslutande i samtal som är relaterade till text. Däremot kännetecknas undervisningens övriga samtal, till exempel kring laborationer, av att språkbruket blir allt enklare och av mer vardaglig karaktär allteftersom temat fortskrider. Samtal där man sammanfattar och kontrollerar elevernas förståelse förekommer i hög grad. Även skrivuppgifterna såg Mindedal ofta modifieras av läraren, genom att de uppgifter kring laborationsanteckningar som läroboken förslog, av läraren förenklades, vilket resulterade i att elevernas textproduktion ofta utgjordes av korta svar. Slutsatserna i studien var att läraren var den största producenten och konsumenten av text inom temat. Läraren lägger liten tonvikt vid elevernas läsande och skrivande inom ämnet. Liksom Mindedal diskuterar, finner jag det intressant att närvaron av text leder till att man använder ett större ordförråd och mer avancerat språkbruk med ämnesspecifika ord. Men som Lemke (2009) fann i sin studie, så betyder en vanligt förekommande användning av ämnesspecifika ord i samtal om text, inte nödvändigtvis att eleven förstår textens djupare mening. Det är först när eleven kan generalisera användandet, i nya situationer och andra uppgifter, som man kan se om eleven verkligen har en djupare förståelse av orden och uttrycken inom temat. Mindedal trycker på att läsande och skrivande av text inom ämnet inte bör hamna i skuggan, men Lemke (2009) däremot lyfter nödvändigheten av att tala sig till den djupare förståelsen.

Dilemmat mellan att låta undervisningen styras av elevens erfarenheter och behov och SO-ämnets kursplan och innehåll är en balansgång menar Hesslefors-Arktoft (2006) i en artikelserie om SO-undervisning och leder till didaktiska frågor. Erfarenhetsanknytning är särskilt central för de samhällsvetenskapliga ämnena inom skolan betonar Hesslefors-Arktoft, då grundskolans uppdrag är att göra världen begriplig så att eleven kan ta ställning och bli en aktiv samhällsmedborgare. Vilka Vad-, Hur- och Varför- områden som skall studeras bör bestämmas i dialog, där läraren är medskapande och kan lyssna in men också utmana. Almius (2006) påstår i samma artikelserie att undervisningen i SO bör förankras i en erfarenhet och bearbetas i olika steg, från konkretion till förståelse, där det blir möjligt för eleverna att ur konkret erfarenhet abstrahera, generalisera och sedan begripa. Oscarsson (2006) kommer med intressanta tankar och påstår att innehållet i SO-undervisningen behöver ses över, då han funnit att lärare har ett friutrymme att utgå från egna idéer när stoffurvalet skall göras. Även om denna utsaga har några år på nacken är det intressant att begrunda, då man funderar över vad eleverna skall lära sig inom skolans ämnen. Almius (2006) lyfter också vidare, att SO-undervisningen staplar konkretioner på varandra och att de högre faserna många gånger aldrig nås, eleverna får ingen möjlighet till att bygga upp teorier kring sina erfarenheter och de kunskaper som bildas kring dem i undervisningen. Detta utgör en stor utmaning inom ämnet och sätter språk och begrepp i fokus, som med tiden tillsammans kan utgöra grunden för dessa högre kognitiva processer för eleven.

Jag vill här dra en intressant parallell till Mindedal (2011) som fokuserade på nödvändigheten av att utveckla ämnesspecifika ord och begrepp och signalerade att detta tenderade att avta då textarbeten inom temat sattes åt sidan. Almius (2006) beskriver denna process, med språk och begrepp som nycklar till kognitiv progression, där eleverna berättar, skriver, läser, tecknar och dramatiserar osv. Då ges möjligheten att förstå världen, vilket medför krav på att undervisningen erbjuder alla uttrycksformer för att fördjupa och bearbeta intryck, information och insikter som för eleven kan leda till högre förståelse och teoribildning inom fältet. Almius förefaller här vara inne på samma spår som Lemke (2009), som i sin tur betonar den djupare förståelsen som leder till att kunskaper i språket generaliseras och kan användas i olika sammanhang.

Tanners (2014) doktorsavhandling beskriver lärarens förhållande till sina olika elever i och kring de skriftspråkliga situationer som uppstår vid bänkkinteraktioner i svenska och geografi. Hon undersökte lärandevillkor för elever och lärare i bänkkinteraktioner, det vill säga den stund läraren ger individuell hjälp till eleven i sin bänk. Hon kom fram till att interaktionen vid den enskilde elevens arbetsplats sällan syftade till att fördjupa kunskaper, utan snarare fungerade som lotsning där eleven kan driva sitt arbete vidare utifrån instruktionen. Under de studerade lektionernas gång framträdde ett mönster i lärarens sätt att skapa rutiner för att hantera den komplexa situationen i klassrummen. De första eleverna som under lektionen fick hjälp av läraren vid sin bänk var de som gavs bäst möjlighet till fördjupad läsning och textsamtal bland annat genom att de av läraren gavs tillfälle och uppmanades att relatera till egna erfarenheter och frågor. En öppen och prövande hållning hos läraren vid lektionsstart ändrades sedan succesivt under lektionens gång, i takt med att uppgiften blev allt mer känd för läraren. Interaktionen mellan läraren och eleverna gick snabbare och snabbare, då läraren lärde sig att effektivt strukturera lärandeinnehåll för eleven. Tanner belyser komplexiteten i att dels ge möjligheter till fördjupade uppgifter, samt att möta kravet på att under kort tid hinna hjälpa många elever, vilket medför att interaktionerna många gånger inte alls blir anpassade efter individerna. Interaktionen fortsätter fram till den punkt då eleven visar beredskap att fortsätta arbetet på egen hand. Normen som skapas i denna rutin är att eleven inte bör be om hjälp om den inte behöver, vilket enligt Tanner leder fram till ett lärandeinnehåll som främst är inriktat på att kunna planera och driva sitt arbete utifrån instruktioner, snarare än fördjup-

ning i textsamtal och skrivande av texter. Det är ett gemensamt arbete med texter i gruppen, enligt Tanner, som ger de bästa möjligheterna till fördjupat arbete och det går inte att lösa enskilt med varje elev. Tanners erfarenheter är intressanta för denna studie då lärare skall berätta hur de anpassar undervisning och arbete med texter.

NO- och SO-texternas utmaning

Liberg (2006) och Reichenberg (2000) ger en fördjupad bild av den specifika utmaning som arbete med läromedelstexter kan innebära. I de första skolåren möter eleverna texter som är enklare att förstå av flera anledningar. Texter som är skrivna för att vara lättlästa, förstärks av bilder. Den narrativa, det vill säga berättande, genren dominerar. Reichenberg (2000) beskriver att elever som har en mycket god läsning och läsförståelse i sina tidiga skolår, mycket väl kan få stora svårigheter ett par år senare, då han eller hon möter en ny genre. En elev kan alltså förstå en typ av text mycket väl, men ha stora svårigheter med en annan. Den tekniska sidan beskriver Reichenberg vidare, kräver mycket träning innan den automatiserats, men när så har skett kan resurser frigöras till förmån för förståelse av det lästa. Dock sker ingen automatisering av förståelsen på samma sätt som den gör vid avkodningen, utan den behöver alltid tränas betonar Reichenberg. Textvärlden för eleven på mellanstadiet kommer alltmer kännetecknas av beskrivande, utredande, förklarande och argumenterande texter. Den narrativa genren är inte längre dominerande. Det sker en ökning av mängden text som ska läsas och bearbetas.

Bra läromedelstexter är ofta välstrukturerade och välkomponerade. Reichenbergs (2000) forskning bland första- och andraspråkselever där hon låtit elever läsa olika textversioner, visar att läromedelstexter är mest läsbara då texten försetts med tydliga orsakssamband och en röst som talar direkt till den unge läsaren, jämfört med de ursprungliga texterna. Dessa texter ger bättre förståelse än texter där författaren (i sin godhet) gjort texten läsbar och lättläst genom att undvika ovanliga ord och alltför långa meningar. En till synes avkodningsmässigt lättläst text kan alltså vara svårare att förstå, då innehållet och meningen fått stå tillbaka till förmån för avkodningen. En text med obekanta ord och begrepp och omväxlande långa och korta ord kan göras lättläst genom att de istället förklaras i texten, förklarar Reichenberg.

Liberg (2006) beskriver att välstrukturerade texter är indelade i stycken där varje stycke har ett tema. Meningar häktar i varandra och är växelvis långa och korta. Det som behandlats tidigare återkommer i meningarna och styckena. Texterna är ofta inte särskilt grammatiskt krångliga, beskriver Liberg vidare men...informationstakten är ofta mycket hög. I några få meningar kan upp emot tio, tjugo referenser ha införts (ord som pekar ut personer, företeelser och liknande). Speciellt i början av en text, där läsaren skall få reda på vad texten handlar om, kan antalet referenser vara högst och eleven ska hålla reda på dem alla. I många texter avtar inte informationstakten. Sambandet mellan orden kan många gånger vara indirekta, som synonymier inom innehållsfältet (det semantiska nätverket). Detta ställer krav på att eleven har en grundstruktur, ett nätverk av ämnesord inom området klart för sig redan när läsningen börjar. Dessa nätverk av ord som eleven har kan också vara starkt färgade av egna erfarenheter på gott och ont. Ju fler erfarenheter eleven har inom ämnesområdet, desto fler begrepp och ord, samt kopplingar och samband mellan dem, har eleven. Att läsa om ett *helt nytt* ämnesområde kan vara som att lära sig ett nytt språk!

Lemke (2009) behandlar hur elever ges möjlighet och tränas att använda sitt semantiska nätverk av ord i arbete med text inom undervisningen. De ämnesspecifika orden behöver sammankopplas med de vardagsspråk eleverna har. För att mening skall uppstå behöver eleven inte endast lära sig att återberätta och prata om textens mening och innehåll på sitt eget vardagsspråk, utan eleven behöver tränas i att prata om och beskriva innehåll och mening även

med de ämnesspecifika ord som hör till området. Lemke (2009) fann i sina studier att en stor del av textsamtalen utmynnade i att även de mest högpresterande eleverna, och även lärarna, tenderade att endast referera, återge, de förklaringar och resonemang som fanns i den skrivna läromedelstexten. Förståelsen bildas då eleven använder sina språkliga kunskaper inom temat, inte då eleven kopierar mönster i språket.

Läromedelstexter är också fulla av abstrakta referenser, till skillnad från de narrativa texterna skriver Liberg (2006). Generella grupper av personer, föremål och fenomen beskrivs utifrån olika perspektiv och positioner. I de narrativa texterna var referensen mer konkret och specifik. Detta är första steget mot ett begynnande fackspråk. Huvudtypen av genrer en elev möter i skolan och i livet är den narrativa, den beskrivande, den instruerande, den förklarande och den argumenterande. I skolämnet svenska dominerar i huvudsak den narrativa och instruerande genren. I SO och NO dominerar i huvudsak den utredande, den förklarande samt den argumenterande genren. (I NO även den instruerande.) Varje skolämne har sitt specifika skolspråk som skiljer sig från elevens vardagspråk. Eleven skall alltså utveckla ett antal nya språk samtidigt. Har man som läsare inte förkunskaper om begreppen inom textområdet blir det svårt att förstå, men också att göra inferenser. Elever med läs- och skrivsvårigheter, förklarar Reichenberg (2000) och refererar här till Franzén, har svårare att göra kopplingar mellan det de vet och det som står i texten. Brist på nödvändig information i texten leder till att elever i läs- och skrivsvårigheter inte själva fyller i gapet. En läsare som inte kommit så långt i sin utveckling, som har problem med avkodningen, är ofta en passiv mekanisk läsare, att läsa mellan raderna är en kreativ process som energin, på grund av avkodningsproblematiken, ofta inte räcker för.

Ämnesområden behöver alltså oftast *bearbetas innan* man läser läromedelstexterna som hör till. Reichenberg (2000) efterlyser i sin analys ett närmande mellan skolans ämnen i syftet att utveckla undervisningen om lässtrategier. En samordning mellan NO och SO och svenska och svenska som andra språk skulle kunna leda till läsning av skönlitterära texter med anknytning till det aktuella området inom SO och NO. Detta överensstämmer med Libergs (2006) påståenden om att den narrativa genren är lättare att läsa, och kan utgöra förförståelse till läsning av läromedelstexter inom temat. Av detta resonemang kan man dra slutsatsen att elever med läs- och skrivsvårigheter ställs inför dubbel utmaning då de med tiden skall froteras med läromedlens alla genrer. Elever med läs- och skrivsvårigheter synes vara beroende av medveten god undervisning och anpassningar, dels för avkodning men även för förståelsen, för att kunna ta till sig och förstå innehåll och resonemang i läromedelstexterna. Det är en del av livet att lära sig läsa och skriva mer komplexa texter, både en rättighet och en skyldighet att kunna ta del av, och att själv kunna skriva sådana texter. Alla elever behöver stöd och explicit undervisning, för att kunna arbeta sig in i de olika genrer. Men vissa elever i synnerhet.

Skolverket (2011) anser att skolan vet för lite om lässtrategier. Efter att man ser att eleven ”knäckt koden” är skolan sämre på att ta hand om den vidare läsutvecklingen. Lärare saknar enligt skolverket de verktyg som behövs för att ge fortsatt stöd i läs- och skrivutveckling så att eleven kan hantera abstrakta texter. För lågpresterande elever är det speciellt viktigt att kombinera läsandet med skrivandet, men även samtalandet.

För att göra elever rustade att använda samhällets specialiserade texter är det inte optimalt med lärobokstexter där abstrakt och tekniskt språk ersatts av konkret och vardagligt. Stärkt istället mötet mellan elev och text genom aktiviteter runt texterna (Skolverket, 2011).

Sammanfattning NO- och SO-undervisning

Det finns relativt få artiklar och litteratur om didaktik inom NO och SO. I denna rapport lyfts användningen av texter inom NO fram, vilket indikerar att texterna i detta fall används spar-

samt på elevnivå. Ett annat arbete om lärandevillkoren i bänkkinteraktioner presenteras och det pekar på att ensamarbetet skapar en norm där fördjupat lärande inte optimeras. Undervisningens konkretioner inom dessa ämnen bör bearbetas i steg så att eleven har möjlighet att abstrahera, generalisera och begripa. Dessa högre kognitiva processer kräver ett rikt språk och god begreppsbyggnad. De textgenrer eleverna möter på mellanstadiet innebär en ny utmaning för alla elever. Vad som kännetecknar en bra läromedelstext finns klarlagt. Att kunna läsa och förstå läromedelstexter och faktatexter kräver explicit undervisning.

3.4 Extra anpassningar

Det tredje området denna undersökning söker relatera sig till, är kunskap och forskning kring extra anpassningar i Sverige i dagsläget. Här finner jag forskningsutbudet fortfarande begränsat, men upptäcker att allt fler uppsatser på kandidat- och magisternivå publicerats under hösten och vintern 2015-16.

De svenska uppsatser som nämns kort är samtliga kvalitativa intervjustudier med olika frågeställningar kring extra anpassningar och kan enligt mig sammanfattas beskriva läget så här långt, då extra anpassningar sedan en kort tid tillbaka är ett uttalat specifikt redskap i lärarens verktygslåda som syftar till måluppfyllelse och ökad inkludering.

Internationella artiklar om `accommodations` finns ganska många, framför allt kring fysiska och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, så här har ett urval gjorts, mot studier som omfattar läs- och skrivproblematik *åtminstone som ett inslag*. I sökningen har en avsevärd mängd litteratur påträffats som specifikt behandlar `inkludering` eller `inclusive education`. Denna litteratur har valts bort efter granskning, då den generellt är mycket mer övergripande i sin framställning. Extra anpassningar får ses som en väg till att uppnå inkluderande undervisning och är således ett smalare område.

I detta avsnitt inleds kapitlet med en redogörelse för den proposition och den lagändring som sedan ledde fram till nya styrdokument och råd kring extra anpassningar, vilket även berördes kort i inledningen av denna rapport.

Propositionen "Tid för undervisning"

Den 13 mars 2014 lade regeringen fram sin proposition till riksdagen (prop. 2013/14:160) som gällde lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Syftet var att förtydliga regler kring stöd och särskilt stöd, samt att man ville förenkla lärarnas arbete med dokumentationen kring åtgärdsprogram till förmån för arbete med undervisning. Åtgärdsprogrammen föreslogs bli något förenklade till sin utformning och även att en elev *innan* utredning och extra stöd och åtgärdsprogram, skall få sina behov tillgodosedda inom ramen för den ordinarie undervisningen och dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan (IUP). Man hänvisar också till skolagens bestämmelser (SFS 2010:800, 1kap 4§ skollagen) kring att

alla barn och elever skall ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling.

Som motivering till denna proposition anger regeringen att flera studier

har visat att lärares arbetsbelastning har ökat över tid och att arbetstiden i allt större utsträckning ägnas åt administration och dokumentation. (s.10).

Propositionen sammanfattar sitt motiv till förslaget med att konstatera lärares överdokumentation, samt kvalitetsbrister i arbetet med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Poängteras bör att i inledning och i problemframställning skriver regeringen alltså fram problemet med lärares ökade administration som central. Man beskriver också en osäkerhet och oklarhet kring det tidigare arbetet med särskilt stöd.

Ändring i lagen

Denna proposition ledde samma år fram till en förändring i 2010 års skollag gällande stödinsatser (SFS 2010:800, skollag 3 kap. 5a§). Tidigare var det så att så fort en pedagog misstänkte att en elev inte skulle nå målen i ett ämne så skulle detta anmälas direkt till rektor och därefter skulle en utredning göras, varefter åtgärdsprogram skulle skrivas. Nu vill man göra detta enklare och snabbare. Den nya paragrafen säger nu istället att:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8§. Lag (2014:456) (Skollag, 2010, 3 kap. 5 a §).

Lagändringen trycker alltså på att stödet skall ges skyndsamt och inom ramen för den ordinarie undervisningen genom att undervisningen anpassas efter elevens behov. I praktiken innebär detta att det är först när de extra anpassningarna som lärare gör i sin ordinarie undervisning inte anses räcka till för att eleven ska nå målen, som en anmälan görs till rektor, varefter en utredning inleds. Eleven får hjälp snabbare och i detta skede är det alltså lärarens aktiviteter, undervisningen och lärmiljön som man fokuserar på.

Skolverket reviderar sina råd

Skolverket har därefter reviderat sina allmänna råd om stödinsatser. De heter idag *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014). Skolverket beskriver extra anpassningar som stödinsatser av mindre ingripande karaktär, dvs. eleven benämns inte vara i behov av särskilt stöd utan av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen. Det är enligt skolverket (2014) lärare och övrig skolpersonal som skall bedöma elevens behov av och därefter sätta in de anpassningar i undervisningen som behövs. I de allmänna råden (Skolverket, 2014, s.22) beskrivs arbetet med extra anpassningar på följande sätt:

Exempel på extra anpassningar kan vara att hjälpa en elev med att planera och strukturera ett schema över skoldagen, eller ge extra tydliga instruktioner eller stöd för att sätta igång arbetet. Även ledning i att förstå texter, förklaringar av ett ämnesområde på ett annat sätt eller färdighetsträning inom ramen för den ordinarie undervisningen, exempelvis lästräning, är att anse som extra anpassningar.

Särskilda läromedel eller särskild utrustning, till exempel hjälpmedel för att förstå och passa tider samt digital teknik med anpassade programvaror kan även, som huvudregel, ingå inom ramen för extra anpassningar. Till extra anpassningar hör även enstaka specialpedagogiska insatser. Det kan vara en speciallärare som under en kort tid, till exempel två månader, arbetar tillsammans med eleven. Det är viktigt att hitta former på den enskilda skolan för hur lärare och övrig skolpersonal som är involverade i arbetet med de extra anpassningarna kan samarbeta och överföra information om de extra anpassningarna och elevens utveckling. Detsamma

gäller i de fall som eleven byter skola. Det är också centralt att lärare och övrig skolpersonal följer upp om de extra anpassningarna är effektiva, eller om de eventuellt måste förändras eller intensifieras.

Huvudman och rektor är ansvariga för att se till att det finns tillräckliga resurser för detta på skolorna. Allmänna råden ger alltså enligt ovan relativt konkreta exempel på vad extra anpassningar kan vara, där ”ledning i att förstå texter” är ett av exemplen som är aktuellt för denna studie. Likaså ”förklaringar av ett ämnesområde”, ”särskilda läromedel och särskild utrustning” samt ”digital teknik med anpassade programvaror” applicerar kanske också direkt på undersökningen och beskriver aktiviteter som kan föras in av läraren i dennes undervisning. Allmänna råder betonar i sitt exempel på former för extra anpassningar nödvändigheten av att de kommuniceras mellan flera involverade lärare som samarbetar, samt utvärderas, förändras och intensifieras.

Kunskapsläget

Uppsatserna (Andersson & A Lundblad, 2015; Nyman, 2015; Thurell & Hafskjär 2015; Wallin, 2015) presenterar några gemensamma slutsatser som att extra anpassningar ofta görs ur ett kategoriskt perspektiv på individnivå och att man som lärare efterlyser klarare styrning och tydlighet från ledningen om hur de ska hanteras och kommuniceras. Dokumentationen görs enligt studierna med blandad kvalitet. Tekniken ses som en viktig tillgång, men lärarnas känsla av otillräcklighet tycks gemensam i samtliga nämnda studier. Dels genom att man upplever sig sakna resurser för att genomföra de anpassningar man vet skulle gagna eleverna, men framför allt är det många gånger avsaknad av kompetens som lyfts fram. Thurell och Hafskjär, som specifikt fokuserat på anpassningar inom religionsämnet trycker på nödvändigheten av ett strukturerat och medvetet arbetssätt kring textgenrer, då elever med läs- och skrivsvårigheter av lärarna upplevs ha utmaningar med ämnesspecifika ord och begrepp.

’Accommodations’ tycks vara det engelska ord som i denna studie bör användas för att bäst beskriva och matcha det vi i Sverige betecknar som ’anpassningar’, men valet har inte varit självklart. Som nämnts tidigare finns en problematik i att översätta svenska begrepp för att kunna jämföra i internationella sammanhang. Skolverkets översättning ’additional adjustments’ förekommer i alltfler *svenska uppsatser* med engelsk översättning av nyckelord. Denna term används också i skolverkets (2015) engelska översättning av publikationen ”Stödinsatser i skolan”. ’Adaptations’ är ytterligare ett begrepp som påträffats i sökandet efter internationell forskning på området. ’Accommodations’ är ett begrepp som används i flera internationella studier som påträffats vid sökningen. Amerikansk dyslexi-förbundet benämner anpassningar som görs i klassrummet som ’accommodations’ (Mercer, 2002). Shaywitz, Morris och Shaywitz (2008, s. 453) ger följande definition:

Accommodations: adaptations within the classroom, use of assistive technology or provision of extra time allowing learning-disabled students to demonstrate their full knowledge.

Shaywitz et al (2008) definition stämmer bra in på denna studie, liksom Mercers (2002), som nämns under centrala begrepp, därför har begreppet ’accommodations’ använts i sökning av internationell litteratur.

Några internationella studier och artiklar på området kommer nu att presenteras. Här beskrivs enligt mig ofta det belysta området extra anpassningar ur ett annat perspektiv, nämligen en nödvändig effekt av att man arbetar för inkludering. Gal, Schreuer och Engel-Yeger (2010) gjorde sin kvantitativa studie i Haifa. 53 lärares attityder undersöktes i avseende hur de ser på hinder för, och möjligheter till, inkludering av elever i svårigheter genom anpassningar i lärmiljön och undervisningen. Den största undersökta kategori av funktionsnedsättningar ut-

gjordes av just elever med matematik-, läs- och skrivsvårigheter. Studien säger sig specifikt fokusera på attityden hos lärarna som den viktigaste faktorn i elevernas lärmiljö. Gal et al kan i sin analys påvisa att lärare överlag var positiva till anpassningar som leder till ökad inkludering. Äldre lärare, med sämre arbetsförhållanden, tenderade vara minst angelägna om att anpassa för att öka inkludering. Längden på erfarenheter av liknande arbete tycktes inte spela någon roll för inställning och attityd. Läraren med personer med funktionsnedsättning bland sina egna vänner befanns ha en mer positiv inställning till inkludering. Forskarna kunde även påvisa att lärare med längre erfarenhet dock har en starkare självkänsla i sitt yrke och därför kunde vara mer benägna att upptäcka och tillgodose behov hos eleverna.

Gal et al (2010) erfor att den kategori av elever som lärare visade högst intresse för att göra anpassningar för, utan tvekan är elever med beteendeproblematik, vilket ledde till slutsatser att denna kategori elever upplevs som mer utmanande för lärarna än elever i andra typer av svårigheter som fysiska funktionsnedsättningar eller inlärningsproblematik. De anpassningar lärare i huvudsak eftersträvade var professionell träning till eleven, ökad personaltäthet, mindre elevgrupper och minskad arbetsbelastning för den enskilde läraren. Dessa resultat kan vara intressanta att jämföra med denna studies resultat, men återigen med inpasset, att begreppen och den israeliska skolkulturen inte kanske är möjlig att direkt översätta till den svenska. Studien beskriver dessa 'accommodations' som något som lärarna tycks vara mer eller mindre benägna att efterfråga (require), snarare än att skapa. Syftet kan dock vara det samma, att få elever delaktiga och därför finns en gemensam grundfråga det vill säga vad läraren anser skall göras utifrån var han eller hon befinner sig. Liksom Gal et al (2010) konstaterade, kunde även Rae, Murray och McKenzie (2010) slå fast att man inte såg några samband mellan längden på lärares erfarenhet och positiv attityd till inkludering genom anpassning i lärmiljön av elever med inlärningsproblem. Rae's et al skottiska kvantitativa studie omfattade all undervisande personal på 14 skolor och syftade även den till att kartlägga lärares attityd till inkludering i förhållande till erfarenhet.

Shaywitz et al (2008) beskriver i sin artikel de tre vanligaste typerna av anpassningar som görs eller bör göras, för dyslektiker i USA: Eleven ges möjlighet att ta till sig textinformation auditivt, vilket kan leda till att det kognitiva innehållet bättre matchar elevens förmåga jämfört med om han eller hon endast skulle ha tillgång till innehållet i de texter denne kan avkoda på egen hand. Författarna anser detta vara av yttersta vikt när det kommer till motivation, utveckling av ordförråd och kognitiv kunskapsutveckling. Det är också vanligt att eleven får tillgång till tekniska artefakter, så som datorer. Härmed kan eleven komma runt sina svårigheter med att skriva och stava, och den svårighet i förståelse som bristen på flyt i läsningen medför. Mjukvara som möjliggör att tal översätts till text och talsyntes ges som exempel. Att eleven ges extra tid för att kunna visa sina kunskaper i bedömningssituationer blir mer och mer vanligt i takt med stigande ålder då Shaywitz et al visar på forskning där dyslektiker utöver sin avkodnings-problematik, även kan ha svårigheter med att snabbt plocka fram de representerade orden ur sitt inre ordförråd i läs- och skrivsituationer. Dessa neurologiska processer menar författarna kan vara mycket svåra att träna och måste då kompenseras i hög utsträckning. En annan konsekvens av denna svårighet är att eleven då även ofta får koncentrationsproblem. För att kunna koncentrera sig och använda sina resurser på bästa sätt i situationer som inbegriper läsning och skrivning behöver dessa elever en alldeles tyst och stilla lärmiljö. Denna forskning matchar syftet med denna undersökning, då den beskriver vad eleven behöver möta i undervisningen enligt amerikansk forskning. Gal et als (2010) resultat beskrivs ur en annan synvinkel, den beskriver snarare lärares inställning till inkludering där anpassningar utgör ett redskap i arbetet.

Amerikanska dyslexi-förbundet (Mercer, 2002) ger en rad väl genomtänkta och beprövade förslag till hur organisering av undervisningen i praktiken kan gå till då man har elever med läs och skrivsvårigheter i klassrummet. Man poängterar att eleven för att utvecklas i sitt lärande behöver mötas av anpassningar i olika former, både gällande material och stoff, arbetsmetoder och redovisningsformer. Användning av tekniska hjälpmedel, förtydligande och upprepande av instruktioner, uppdelning av arbetet i mindre enheter, undervisning i studieteknik och att organisera arbetet, kombinera text och bild som stöd och ett språkutvecklande arbetssätt är några av de nödvändigheter som beskrivs gynna elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. (Finns även publicerat på hemsidan 'Reading Rockets'⁵.)

Sammanfattning

Efter att regeringen lagt fram sin proposition 2014 skedde ändringar i skollag och skolans styrdokument, angående elevers rätt att snabbt få stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Rektor har ansvar för att dessa implementeras och hanteras på skolorna. Få studier har gjort på detta relativt nya område i Sverige hittills. Dessa studier indikerar en mycket blandad kvalitet. Internationella studier om 'accommodations' lyfter fram lärares positiva inställning till att anpassa undervisningen. Auditiva alternativ, extra tid i arbetet och studieteknik ges som exempel på goda anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter.

⁵ <http://www.readingrockets.org/article/accommodating-students-dyslexia-all-classroom-settings>

4 Metodologi och metod

4.1 Ett kvalitativt fokus

Människor tillskriver mening till sig, sin omgivning och det som händer i denna omgivning. Studier av människor och människornas kontext kräver speciell metodologi och speciella metoder, som skiljer sig markant mot naturvetenskapens studieobjekt (Bryman, 2011). Den kvalitativa studien passar därför i denna studie, då jag på ett nyanserat sätt vill beskriva något, inte fokusera på hur vanligt eller ofta förekommande det är, se det ur objektets ögon, samt komma bakom de yttre betingelserna för att få ny kunskap och ny förståelse som Bryman beskriver. Bryman (2011) påpekar att den kvalitativa studien behandlar en stor mängd ord, beskrivande detaljer och förklaringar, vilket ofta är en effekt av, samt leder till att man i denna typ av studier söker svar på varför-frågor. Enligt Bryman (2011) får kvalitativa studier ofta kritik för sin bristande transparens, då det kan vara svårt för läsaren att förstå vad forskaren egentligen har gjort för att komma fram till sina slutsatser. I detta kapitel presenteras en redogörelse för vad som konkret har gjorts, vad som motiverat val, och på vilket sätt detta har lett till analyser och slutsatser.

Intervju som metod

Som lämplig datainsamlingsmetod i denna studie har kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med sex lärare inom SO och NO använts. I intervjuerna har respondenterna kunnat förmedla tankar, åsikter och kunskap om faktiska förhållanden, något som jag anser stämmer väl med syftet för denna undersökning. Observation som metod, eller en kombination av dessa båda hade varit ett intressant och tänkbart alternativ. Då hade extra anpassningar kunnat studeras i praktiken. Det är dock tveksamt om dessa observationer på egen hand hade kunnat utgöra empiri för att komma fram till svar på frågeställningarna. Bryman (2011) beskriver hur observationer behöver kompletteras med intervjuer, vilket bedömdes vara lockande men tidskrävande. Tidsaspekten i detta arbete har varit viktig att beakta, därför valdes intervjuer då dessa bedömdes kunna ge den empiri som krävdes.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver syftet med olika intervjuer, där öppna samtal utifrån några teman benämns som explorativ intervju. I en explorativ intervju likt denna, introducerar intervjuaren ett område som skall kartläggas och följer sedan upp med följdfrågor utefter vad respondenten berättar. En av intervjuerna omfattade två lärare som hade ett nära samarbete. De båda lärarna undervisade i samma klasser i NO respektive SO. I samråd med handledaren på universitetet enades vi om att genomföra intervjun tillsammans. Skulle då detta beskrivas som en grupp- eller fokusgruppintervju? De beskrivningar som till exempel Bryman (2011) gett, befanns inte stämma i detta fall. Därför har dessa data analyserats individuellt. De andra respondenterna har intervjuats var för sig.

Enligt Bryman (2011) kan, om så önskas, en intervjuguide endast innehålla en minneslista över de områden som intervjuaren vill täcka in. Likväl betonar han att man behöver ställa sig frågor kring vad man måste få veta för att kunna besvara de olika frågeställningarna. Den ostrukturerade intervjun får inte bli så ostrukturerad att man inte får svar på sina frågeställningar. Här fann jag även stöd hos Trost (2010), som menar att den kvalitativa forskningsintervjun utmärks av en hög grad av struktur i bemärkelsen att frågorna handlar om det man vill ha svar på och inget annat. Själva intervjusituationen blir däremot sällan densamma för de

intervjuade. Man kan behöva ställa olika följdfrågor, den intervjuade kan styra ordningen på frågorna i intervjun och så vidare.

Intervjuerna i denna studie är strukturerade i bemärkelsen att de områden som intervjufrågorna ämnade belysa utgått från frågeställningarna till syftet och att jag har försökt ställa dem i den ordning de finns i guiden. Eftersom avsikten varit att under intervjun ställa frågor som belyser både lärares kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter och frågor gällande de extra anpassningar lärarna gör i arbetet med framförallt texter i SO och NO, stötte jag tidigt på ett dilemma. Var det troligt att olika svar och data skulle erhållas beroende på vilket tema som kom först i intervjun? Beslut kring frågorna, frågornas utformning, hur de ställts, och sedan tolkats, har därför varit av vikt i studien. Intervjuguiden som utformades och användes strukturerades på så sätt att frågorna inte riktigt framfördes som planerades från början, i rak ordning efter frågeställningarna, utan sorterades under teman som hängde ihop på ett något lösare sätt (bilaga 1). Frågorna som arbetades fram var öppna, utan svarsalternativ men möjliga att ställa följdfrågor till. Exempel på följdfrågor skrevs ned i frågeguiden som är ganska detaljerad. Däremot fanns en klar vinst med att ta huvudfrågorna i den ordning som jag beslutat mig för, då risken att äventyra studiens reliabilitet och tillförlitlighet bedömdes som stor annars. Den första intervjun som genomfördes användes i pilotsyfte.

Transkriptionen analyserades i relation till frågeguiden och frågeställningarna, där efter gjordes några justeringar då några följdfrågor lades till, som spontant ställdes av mig under intervjun. Eftersom det i praktiken innebar att just denna intervju inte utgått från några andra frågor än de övriga, har pilotintervjuns data använts i undersökningen, även om det är något som Bryman (2011) inte rekommenderar.

4.2 Urval och genomförande

Ett representativt urval, påpekar Stukat (2011), kan vara svårt, när få personer skall studeras. God representativitet i urvalet kräver ett stort urval och ett slumpmässigt urval så att alla individer har samma chans att komma med i studien. Detta förfarande kräver oftast resurser (i form av tid) som studenter (som jag) saknar. I kvalitativ forskning behöver man ofta göra ett målstyrt urval skriver Bryman (2011). Man väljer ut respondenter utifrån temat i forskningsfrågorna. För att kunna genomföra denna studie behövdes ett strategiskt målstyrt urval göras (Bryman, 2011). Deltagarna måste ju vara relevanta för frågorna som på förhand formulerats. Deltagarna skulle vara SO och NO lärare med lärarexamen och behörighet att undervisa i sina ämnen och i årskurserna 4-6. Sju rektorer på olika skolor med skiftande elevunderlag, i ett par olika kommuner, kontaktades per telefon. Rektorererna uppgav namn på en rad personer med rätt behörighet och arbetsuppgifter. Dessa personer kontaktades sedan och informerades om studien, muntligt och i ett missiv (bilaga 2). Totalt tillfrågades 15 personer och sex av dem tackade ja till att medverka. Chefer har en överblick menar Repstad (2007) och ska kunna uppge tänkbara kandidater, intervjuaren kan inte gå omkring i miljön och se sig om efter tänkbara kandidater. Misstanke om skevhet, då chefen namnger ”de bästa” kan naturligtvis finnas. De lärare som har deltagit i denna studie är lärare som enligt rektor och dem själva har rätt behörighet och rätt arbetsuppgifter. Av personliga skäl har personerna varit intresserade av att delta och tagit sig tid till detta.

Tid och plats bokades efter respondenternas önskemål och intervjuerna genomfördes antingen på respondenternas skola eller, i en kommunal liten möteslokal, som använts tidigare av mig och som jag funnit vara en formell, men ändå trevlig och avslappnande miljö.

Tre lärare undervisar i NO, två i SO, och en lärare i både SO och NO. Samtliga lärare är mentorer för gruppen och skriver de extra anpassningar som eleven skall ha i sin individuella utvecklingsplan (IUP). 5 av de sex lärarna ansvarar även för undervisning i svenska i gruppen. Mellanstadiets åk 4, 5 och 6 finns representerade, samt även åk 3. Organisationen på de fyra olika skolorna ser olika ut, en lärare följer sina elever från åk ett till sex, några följer sina elever från åk tre eller fyra till sex. En lärare undervisar på lågstadiet, men följer sin nuvarande grupp upp i åk 4, och två mellanstadielärare har gått ned till åk 3 detta läsår för att starta arbetet med sin klass som de sedan skall följa till och med årskurs sex. Utsagor kring dessa ”överlappningar” över stadiegränsen visade sig vara extra intressanta och därför togs dessa data med i analysen. De lärare som undervisar i åk 3 har utöver arbete i den årskursen, även redogjort för sina erfarenheter av åk 4-6, där de vanligtvis arbetar. Samtliga lärare har utbildning och formell behörighet för sina ämnen och årskurser. Lärarnas yrkeserfarenheter är sju år eller längre och samtliga har flera års erfarenhet av arbete på minst två stadier. Två av de sex lärarna går just nu Läslyftet⁶. I berättelserna åsyftas arbete med sammanlagt 22 elever med läs- och skrivsvårigheter, ofta i kombination med andra utmaningar och funktionshinder. Klasstorlekarna ligger på 19-25 elever. Skolorna är relativt små, med blandad socioekonomisk bakgrund. Samtliga skolor har under 300 elever och ligger i och utanför en kommun i Sverige.

4.3 Insamling och bearbetning av resultaten

Vid intervjuerna gjordes inspelningar, något som Repstad (2007) anser ovärderlig när man kommer till transkribering då man får ordagrant sparad data som inte genomgått anteckningens filtreringseffekt. En stor mängd data samlades in och transkriberades. Det innebär att den behövde sammanfattas och den väsentliga informationen sällas fram (Bryman, 2011). I en kvalitativ dataanalys som denna behöver begrepp utvecklas och struktureras så att man kan lyfta fram dem för att tolka dem. Arbetet med att systematisera och tolka måste utföras systematiskt, men innehåller inslag av kreativitet och personlig stil hos forskaren beskriver Repstad (2007). Därför skrevs varje intervju ut på ett för varje respondent färgat papper. Detta blev ca 45 sidor text i fem olika färger. De två lärare som intervjuats tillsammans fick en färg, men för att kunna skilja dem åt färgmarkerades en av dem med penna. Efterhand som intervjuerna skedde så startade också läsning och bearbetning av data. Flera omläsningar och omläsningar behövs enligt Kvale och Brinkman (2009). När respondenten gett en beskrivning av ett fenomen och dessa data renskrivits kan en stegvis analysprocess ske. Avsikten var redan från start att kunna sortera data efter de frågeställningar som ligger till grund för studien. Likt Bryman beskriver (2011) så formulerades olika teman eller koder till lärarnas berättelser. Bryman beskriver kodning som ett sätt att kategorisera data som sedan kan utgöra själva startpunkten för analys. Informationen lästes ett flertal gånger med frågan formulerad: vilket tema är denna information exempel på? Arbetet med denna kodning skedde i två steg: först sorterades data efter vilket frågeställningstema de kunde tänkas belysa, därefter skedde ytterligare omläsningar för att söka efter vilka teman eller kategorier som kunde tänkas framträda inom respektive frågeställning. Intervjutranskriptionerna klipptes alltså isär med sax och sorterades om i olika

⁶ Läslyftet är en nationell fortbildningsinsats för lärare i alla ämnen. Huvudman och rektor organiserar fortbildningen lokalt. Pågår med statsbidrag t o m läsåret 2017-2018. Källa: Skolverket.

steg. Med häftmassa fick delarna sin tillhörighet inom respektive frågeställning och kategori på stora blädderblocksblad. Resultatdelen skrevs sedan ned som en följd av dessa frågeställningar och kodade teman. Därefter kunde en analys av resultatsammanställningen ske.

4.4 Analys av resultaten

Vid forskningsintervjun lyfter Kvale & Brinkmann (2009) den perspektivistiska subjektiviteten när forskaren ställer frågor till sin text i tolkningsprocessen. Genom att betrakta texten från olika perspektiv och ställa olika frågor till samma text kan forskaren låta bli att endast uttolka betydelser som stöder den uppfattning denne redan har. Vilka frågor och vilka perspektiv som används för att skapa ny kunskap i analysprocessen utgörs av de sociokulturella teoretiska framställningar och de källor för tidigare forskning inom de olika områdena, som tidigare presenterats och som utgör studiens bakgrund och ramverk. Men hur skall man kunna förstå vad man får reda på i denna undersökning?

Tolka och förstå data – hermeneutik

Att veta något, har att göra med vad man har förstått, beskriver Ödman (2005). Ordet vetenskap kan härledas från det grekiska ordet ”vidi” som betyder att man har ”sett”(s.22). För att kunna få syn på vad en person säger och berättar behövs instrument för tolkning. Hermeneutiken som ansats, lyfter fram förståelse till en framträdande plats för vetande och vill alltså söka förståelse framför sanningar. Denna undersökning har både berättelser och texter i form av transkriptioner som sin empiri, varför en hermeneutisk ansats kan vara helt naturlig i min undersökning. Ödman (2005) beskriver förståelse som en förskjutning och utvidgning av perspektiv, man kan se saker på ett annat sätt och öka sin medvetenhet efter att ha förstått. Bryman (2011) beskriver hermeneutiken som ett behov av att försöka se saker ur respondentens synvinkel. Denna undersökning söker bilda kunskap med denna hermeneutiska innebörd. Tomassen (2007) säger att en utgångspunkt för en hermeneutisk studie är att på ett kreativt sätt vara medveten om, samt använda sig av, sin för-förståelse och att låta den sättas på prov i en dialog med nya data. Kunskap kan då erövrats och ny mening uppstå och därigenom kan man undvika befästelse av fördomar. I studien sker tolkning av vad respondenterna berättat i flera omgångar. Dels i analysfasen, men även redan vid första läsningarna i arbetet med att sortera resultat sker en tolkning, då försök här görs för att tolka vilket tema utsagorna kan ge exempel på.

Förstå och förklara - good-reason-assay som ansats

Denna undersökning söker efter samband mellan kunskap och förståelse å ena sidan, och, å andra sidan, de handlingar, extra anpassningar i undervisningen som läraren gör. Hur skall dessa rationella förklaringar och skäl tolkas och förstås? Varför gör lärarna som de beskriver att de gör? Hermeneutiken kan även ge förklaringsmodeller till fler moment än endast förståelse. Ödman (2005) beskriver hur endast förståelse som enskilt moment inte alltid leder till ny kunskap. Han hänvisar till resonemang mellan Popper, Hempel och Dray som påvisar ett samspel mellan momenten *förklara* och *förstå* inom det hermeneutiska arbetet. Här finns en strävan efter att rekonstruera skeenden så att de kan bli begripliga. Orsaksrelationer inom humanvetenskapen har ett annat syfte än inom naturvetenskapen, då det inte alltid medför att A inträffar om B förelegat. Förklaringsmodellen som Ödman refererar till föreslås kallas rationell förklaring, då vi gör antagandet att människor i sin kontext har ett syfte med sitt handlande som utgångspunkt Ödman (2005) sammanfattar kunskapsteoretikernas diskussion med att det

alltid finns fog för människors val och handlingar, människor handlar på ”god grund” (s. 68). En hermeneutisk ansats som tar hänsyn till denna ovan nämnda rationella förklaringsmodell kan pröva de goda grunderna för en handling, och benämns då av Ödman som good-reason-assay. För att göra ett handlingsmönster förståeligt i denna undersökning behöver SO- och NO-lärares handlingar ses i ett tolkningsbart och troligt sammanhang, som ges av good-reason-assay, en slags rationell förklaring. Syften och rationella förklaringar söks till de handlingar som respondenten beskriver. I analysprocessen i denna studie finns alltså en önskan om att försöka förstå hur handlingar och val i lärares didaktik och undervisning hänger samman med något. Min önskan är att förstå varför de gör som de gör i sitt arbete med att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Själva kunskapen om motivet, i detta fall vilka kunskaper och föreställningar läraren har om läs- och skrivsvårigheter, kan förklara dennes handlingar. Det sätt på vilket läraren väljer att handla och undervisa, har alltid ett rationellt skäl.

Ansatsen vilar i fundamentet att det alltid finns fog för handlingar. Handlingar förankras i en självkännedom, där kännedom om, i detta fall lärarens, regelsystem, leder fram till en good-reason-assay. Människor gör så gott de kan. . Det teoretiska resonemang och den tidigare forskning som denna rapport inleds med, kan med detta verktyg genom studien prövas. Kunskap kan ifrågasättas eller läggas till i bearbetning och uttolkning av empirin. Med hermeneutisk tolkning och good-reason-assay som verktyg försöker jag i min analys och diskussion att knyta samman (Stukat, 2011) mina nya erfarenheter med de forskningsbaserade och teoretiska resonemang som inledde rapporten. Men det är viktigt att inse att good-reason-assay som metod, med antagandet om människors rationalitet, inte är det enda som kan vara giltigt. Det är en utgångspunkt för analys, men andra utgångspunkter är möjliga. Här har jag velat undersöka vad utgångspunkten om individens subjektiva rationalitet ger.

Sambandet mellan teori och metod bör beskrivas enligt Bryman (2011). En induktiv strategi genererar empiriska påståenden om relationer eller förhållandens natur, och i bästa fall teorier, medan en deduktiv prövar teorier. I min analys och diskussion har jag försökt växla mellan att dels generera påståenden som kan tåla vidare prövning, och dels pröva teorier. Jag finner stöd av Tomassen (2007) som skriver att det inte bildas självklara logiska mönster vid teoribildningen, när man försöker förklara och strukturera kunskap om mänskliga yttringar och fenomen, det vill säga teorier kan byggas efter andra mönster än rent deduktivt och induktivt. En växelverkan mellan dessa båda kallas för abduktiv. Abduktiv resonemangsform lämpar sig med fördel i situationer av ovisshet eller oförutsägbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014), då kontexten kan utgöra förklaring till ett resultat. Detta finner jag stämna väl överens när man, likt det jag gör, söker efter rationella förklaringar till varför människor gör som de gör.

4.5 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Kvale och Brinkman (2009) beskriver ett av problemen med reliabilitet i denna typ av studie: tolkning sker redan vid utskrift av intervjuer. Två personer gör inte samma transkription utan anammar olika stilar. Repstad (2007) har även han synpunkter som är intressanta för denna studie: det finns en svårighet i förhållandet mellan att ärligt reflektera och att uttrycka det som man vet är det rätta svaret när man svarar på frågor i en intervju. Det är viktigt att vara medveten om att det finns en subjektiv innebörd i respondentens svar, vi vet inget om de medvetna eller bortträngda drivkrafter som leder till svar av ena eller andra slaget. Respondenten

kommer under intervjun enligt Repstad (2007), att återskapa minnen av fenomen och händelser, som filtrerats av en rad tankar och känslor. För att undvika detta i mesta mån, har det varit av vikt att i intervjun även ställer konkreta följdfrågor, till de inledande generella och öppna frågorna, för att komma nära respondentens vardag och kontext. Beslut kring frågorna (frågornas utformning, i vilken ordning de ställts, och sedan bearbetats och tolkats) har varit av vikt i studien som även tidigare betonats. Kvale och Brinkman (2009) lyfter att både reliabilitet och validiteten även kan ifrågasättas då det finns komplikationer i övergången mellan muntligt till skriftligt språk, vilket medför att stadiet för utskriften inte bör försummas utan göras med stor omsorg. Validitet beskrivs som hantverksskicklighet i forskarens vardagliga praktik genom *hela* processen och slutligen en kritisk syn på analysen. Forskaren behöver alltså ifrågasätta om undersökningen undersöker det den påstår sig undersöka, genom hela processen, enligt författarna. En aspekt på validitetsfrågan som har varit viktig att förhålla sig till, är att under intervjuerna har mer data insamlats, än vad som är intressant för studien. Arbetet med att sortera bort utsagor som inte kan tillföra något till studien har gjorts med omsorg. Varför ska man kunna generalisera? är en fråga som Kvale och Brinkman (2009) också ställer. Möjligtvis kan man vid en undersökning liknande denna prata om en analytisk generalisering, det vill säga resultaten kan tänkas ge vägledning till en annan liknande situation under förutsättning att man analyserar situationernas likheter och olikheter anser författarna. Att generalisera en undersökning av detta slag, innebär en grov bedömning av hur representativt resultatet egentligen är. En uppfattning om att ”så här är det ofta”, är ett osäkert, med dock viktigt fastställande, anser Repstad (2007, s.25). Jag föreställer mig en variant: Så här kan det vara.

4.6 Etiska ställningstaganden.

Enligt Vetenskapsrådet (2011) skall hänsyn till etiska principer tas vid all forskning. De principer som särskilt har beaktats i detta arbete är krav på informerat samtycke från de deltagande, anonymitet- och konfidentialitets-krav samt nyttjandekrav. Detta innebär att deltagarna muntligt och skriftligt (se bilaga 3) fått information om studien och frivilligt samtycka till att delta, att de när som helst har kunnat avbryta sitt deltagande. Vidare innebär dessa krav också att uppgifter och data i rapporten skall formuleras och åtgärder vidtas för att skydda individers integritet och omöjliggöra härledning till enskilda individer. Materialet i studien kommer inte att användas till något annat än den aktuella studien. Deltagarna har också i förväg informeras om att alla namn byts ut till fingerade namn och att de kommer att få möjlighet att läsa rapporten efter att den blivit godkänd.

5 Resultat och analys

Här presenteras en sammanställning av resultat och analys. Redan i processen med att välja ut de resultat som bör presenteras i rapporten, görs en tolkning, därför bör resultaten så som de presenteras också betraktas som tolkade i viss mening. I arbetet med att vidare analysera dessa resultat har min avsikt varit, att genom min hermeneutiska ansats och good-reason-assay som verktyg, försöka att dels förstå, men också att förklara. Varför gör lärarna som de gör, vad har de för rationella skäl? Först redogörs för den första frågeställningen kring lärares kunskaper. Under andra frågeställningen gällande lärares arbete med att anpassa sin undervisning presenteras resultatområdena något uppdelat: först presenteras de kategorier som framträder kring undervisningen i stort, därefter lyfts kategorier fram som särskilt belyser arbetet med texter. Frågeställningen om extra anpassningar kommer därefter. Under den sista frågeställningen, gällande hur anpassningarna motiveras av lärare, presenteras resultat och analys i ett enda stycke, då denna frågeställning rymmer en konklusion. Här knyts frågeställningarna samman, det vill säga de rationella skäl och orsaker till att lärare i denna undersökning gör som de gör.

5.1 Lärarnas kunskaper om läs- och skrivsvårigheter.

Resultat

Samtliga sex lärare uppger att de har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. Man uppger sin grundutbildning till lärare som källa till kunskap, men framför allt genom att man under årens lopp fått kunskaper genom de erfarenheter som man har av arbetet kring dessa elever. Samtliga lärare uppger att man skaffar sig nya kunskaper i det kollegiala lärandet, både tillsammans med de lärare man undervisar klasserna, men även genom speciallärare och specialpedagog. Dessa specialkompetenser tillskrivs tydligt ansvar för att ta vid där lärarnas egna kunskaper inte räcker till. Genom utredningar och överlämningar kring elever får lärare kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. LOGOS⁷ nämns som exempel. Två av lärarna har på eget initiativ kompletterat sin utbildning med kurser i specialpedagogik, ett par andra har även de tagit egna initiativ till att hamna i sammanhang där läs- och skrivutvecklingsfrågor funnits specifikt på agendan, så som kommunens läsutvecklingsgrupper, föreläsningar, osv. Ett par av lärarna antyder att de tycker sig kunna mer om läs- och skrivsvårigheter än de flesta av sina kollegor. Ett par av dem säger att ”man kan ju alltid lära sig mer”. Ingen påstår att man har för lite eller saknar kunskaper. Lärare E beskriver mycket engagerat dels ett fruktbart samarbete med SPSM, som lett till nya frågor om orsaker till svårigheterna, men även ett populärvetenskapligt radioprogram, där resonemang om läs- och skrivsvårigheter lett till att denne lärare reflekterat över flera saker i undervisningen. Lärare D uttrycker funderingar kring att det inte är säkert att ytterligare teoretiska kunskaper om läs- och skrivsvårigheter är till någon större nytta i praktiken.

det hjälper ju inte att läsa om läs- och skriv, utan du måste ju veta...det är ju så olika, jag har ju flera individer och ingen har ju varit den andra lik, så är det ju. Det man tillrättalägger för en funkar ju inte för en annan.

⁷ LOGOS är ett test som används för att kartlägga läs- och skrivsvårigheter. Källa: www.logometrica.se

Lärarna i denna studie beskriver generellt sina kunskaper tämligen kortfattat och enkelt. Eftersom studien inte innehöll något inslag av kunskapstest i frågan, så varierade svaren i omfattning gällande kunskaper och hur man fått dessa. Fyra lärare använder begreppet `avkodning`, men i två fall beskrivs avkodnings-problematiken konsekvent i termer av ”inget riktigt flyt”. Alla beskriver förståelsen som central och som mest avgörande om eleven har en fungerande läsning eller inte. Två av lärarna uttalar tydligt att brister i avkodningen (”inget bra flyt”) kan leda till en bristande förståelse. A och D uppger att de elever som endast har en avkodningsproblematik inte har problem med skolarbetet, eftersom de har en enorm drivkraft.

där är det inget problem.

Lärarnas berättelser beskriver i hög omfattning brister i läsfärdigheten i *kombination* med andra funktionsnedsättningar och utmaningar. Man talar om läs- och skrivsvårigheter i samma andemening som man talar om problematik med neuropsykiatriska funktionshinder, minnesproblematik, brist på metakognition, koncentrationssvårigheter, inlärningsvårigheter. Det är kring dessa elever de fylligare beskrivningarna av svårigheterna ges av lärarna i studien, men även i avseendet vad som bör göras.

Det är *där* vi ska gå in, och jobba med dem.

Under intervjuernas upplevdes generellt av mig ofta en svårighet, att urskilja om lärarna pratade om läs- och skrivsvårigheter eller andra svårigheter, eller en kombination av flera svårigheter samtidigt, så som annat modersmål. Däremot gavs fylligare redogörelser på frågorna om läs- och skrivsvårigheter i form av vad man anser att dessa elever behöver möta i undervisningen, dels i samband med denna fråga, men också när de senare under intervjun beskrev sin undervisning. Man beskrev ofta att dessa elever behöver extra omsorg och att hänsyn bör tas till dem vid organisationen. Tydlighet i arbetet som presenteras, extra tid i skolarbetet nämns, goda möjligheter till att ges förståelse och för-förförståelse, arbete med ord och begrepp, varierat arbetssätt och kreativitet nämns. Likaså betonar alla lärare gemensamt att dessa elever behöver stärkas genom muntliga aktiviteter, då de kan få ”glänsa”. Alla lärare talar om att det är nödvändigt att vara medvetenhet om att man inte kan försätta eleven i situationer som denne inte kan klara av, till exempel läsa en text själv och svara på frågor till.

Elever i läs- och skrivsvårigheter är också enligt lärarna i behov av att man skapar förståelse och förförståelse, genom att undervisa varierat och konkret. Ett par av lärarna berättar att de uppfattar att dessa elever kan vara mer kreativa än andra elever, och förmögna att kompensera sina svårigheter på annat sätt och att detta bör tas tillvara. De lärare som har ett flertal invandrarelever i sina grupper är de som allra starkast påtalar nödvändigheten av att arbeta med begrepp och ord.

Analys

Lärarna i studien upplever sig ha de kunskaper man behöver. Samtliga lärare beskriver att de kan mycket eller till och med mer än de flesta om läs- och skrivsvårigheter. Det kollegiala lärande beskrivs ändå som viktigt och i samband med att utredningar görs och kommuniceras kring så fylls kunskaper på. Visst behov av att lära mer kan skönjas, då man i flera fall på egen hand söker sig till ny kunskap genom kurser och utbildning.

De beskrivningar av läs- och skrivsvårigheter som görs, består av enkla termer och uttryck kring svårigheterna och dess orsaker. Alla i studien använder inte ens ordet ”avkodning” för att beskriva elevers svårigheter förrän *jag* för in termen efter en stund i samtalet. Lärarna har

desto lättare att beskriva läs- och skrivsvårigheter i termer av vad de ser att eleven behöver just nu i sitt skolarbete, här ges ett flertal längre beskrivningar, så även kring elever med flera kombinerade utmaningar i lärandet till exempel elever med invandrarbakgrund. Det tyder på en större vana att beskriva och samtala om detta, än enbart en läs- och skrivproblematik. Dessa elever tolkas vara dem man prioriterar att se till och stödja. Vid ett par tillfällen framkommer att endast läs och skrivsvårigheter, men framförallt enbart en avkodningsproblematik, inte utgör grund för någon större oro.

Ingen av lärarna går djupare in på orsaker till svårigheterna eller olika läsinlärningsmetoders (eller andra läsmetoders) påverkan, vilket kan tolkas som att man på mellanstadiet kanske inte funderar så mycket på *hur* eleven har hamnat i sin svårighet. Man har ett här-och-nu-tänk, man har de elever man har? Med tanke på att dessa lärare ändå tycker att man kan mycket, eller till och med mer än de flesta, om läs- och skrivsvårigheter, är det intressant att iaktta att man ändå inte tycks ha så lätt att spontant ge en mer exakt beskrivning av problematiken, utan beskriver med vardagliga begrepp och ganska ytligt. Hypotetiskt sett så vore det ingen omöjlighet att på dessa frågor svara att man anser sig sakna eller behöva kunskaper, om man upplevde att så vore fallet. Man skulle istället kanske kunna efterfråga detta under intervjun, utan att tappa ansiktet i denna undersökning? Jag tolkar det därför som att lärarna verkligen känner att de har goda kunskaper, baserade i första hand på erfarenheter. Erfarenheterna kan ge en tyst kunskap och en ordlös intuitiv känsla för denna kunskap. Man är kanske inte van att fundera över eller att beskriva läs- och skrivsvårigheter utan att samtidigt kunna beskriva någon specifik elev och hur svårigheten yttrar sig i det konkreta fallet? Detta skulle kunna vara ett tecken på att man har många erfarenhetsbaserade kunskaper, men saknar teoretiska kunskaper.

5.2 Lärarnas beskrivning av anpassad undervisning.

Detta område presenteras under två rubriker: ”Arbetsätt och arbetsformer”, därefter ”Val av och arbete med texter och läromedel”.

Resultat: arbetsätt och arbetsformer

Några gemensamma teman urskiljs ganska snart vid läsningen av lärarnas berättelser av hur man undervisar i NO och SO på mellanstadiet för att göra elever med läs- och skrivsvårigheter delaktiga. Alla sex lärarna beskriver gruppen och klassen som en god resurs för att möjliggöra att elever med läs- och skrivsvårigheter blir delaktiga i arbetet. En tillåtande grupp, där eleverna accepterar, stöttar och hjälper varandra i olika aktiviteter ses som ovärderligt. Flera beskrivningar ges av att arbetet tillsammans är helt nödvändigt för att arbetet skall kunna bedrivas rent praktiskt. Alla beskriver att de har en mycket god arbetsmiljö i sin grupp med ett tillåtande klimat. Elever läser för andra elever, delar upp skrivarbeten och så vidare.

Det blir mycket sådana lösningar.

En lärare beskriver att eleverna, genom att arbeta tillsammans ”kommer steget längre” i sina kunskaper. Likaså beskriver man andra lärare som arbetar inne i gruppen som en stark resurs, vilket hälften av lärarna ofta eller alltid har, på SO och NO- lektionerna.

Alla lärarna betonar någon gång eller återkommer gång på gång till, att det är i första hand genom att göra lärsituationer och redovisningar på muntlig väg som man i SO och NO arbetet får alla eleverna med sig. Utifrån ett fokus på att man vill att eleverna skall ta till sig ämnesstoffet ser lärarna muntliga aktiviteter som en garanti för att alla elever tillägnar sig så mycket kunskap som möjligt.

och *mycket* försöker jag ju att ha det på pratnivå då, någonstans i grunden så har jag det här att vi pratar och resonerar mycket, så att jag får med de här som har svårt med att läsa, så de får en chans att ta till sig så mycket ämneskunskap som möjligt.

Delaktighet hos elever i läs- och skrivsvårigheter märks primärt i muntliga sammanhang. I ett tillåtande klassrumsklimat diskuteras det mycket och som lärare försöker man att återkoppla och repetera föregående lektion eller sådant man behandlat tidigare. Det är i dessa sammanhang som lärarna beskriver att de ser bevis på elevernas delaktighet och vilja till engagemang, trots sin läs- och skrivsvårighet. Elever som ställer frågor och bidrar i diskussioner ser lärarna som delaktiga.

Och de vågar fråga, det är ju också ett sätt att visa att man är engagerad.

Studiebesök utanför skolans område, få ta in upplevelser och information via flera sinnen, leder enligt de sex lärarna till att delaktigheten ökar. De kommer även med invändningen att delaktigheten är relativ i bemärkelsen att elever med flera kombinerade utmaningar och svårigheter, ofta är svårare att göra delaktiga. En lärare för ett resonemang kring att det i läroplan och kunskapskrav finns inbyggda hinder för delaktighet, då man ständigt förväntas reflektera och analysera kring stoffet och sitt lärande.

Digitala hjälpmedel, framför allt Ipad, ses i flera fall som ett ovärderligt verktyg. Framför allt gäller detta vid aktiviteter då eleven behöver dokumentera arbeten, man filmar och gör presentationer. Filmklipp på Youtube används för att stärka förståelsen och konkretisera arbetet. Inläsningstjänst står man i startgroparna för att använda i de flesta fall, men en lärare har hunnit få erfarenhet av denna tjänst och upplever att det är ett gott hjälpmedel för de elever som endast har en avkodningsproblematik, för elever med förståelse- eller andra språkliga utmaningar har användningsområdet ännu inte utkristalliserat sig.

ja, rektor var ju ...*väldigt* så, och tyckte ,`nu är det så bra, för nu har vi inläsningstjänst´, då är det ju som att det ska lösa alla problem... plötsligt, tyckte ju han då, för han...`Check! Nu har vi det! Så!´. Men för de elever som har svårt med ...det är ju inte så... att bara för du får det uppläst, så fattar du automatiskt allting! Va!/? För det är ju ändå svåra texter och det hjälper ju inte då. Det har jag konstaterat.

Ett tematiskt eller ämnesövergripande arbetssätt framhålls som bra av de lärare som arbetar så, och önskvärt av de som inte gör det. Man beskriver möjligheter att ge bättre förståelse och tillfälle till fördjupning ur olika perspektiv, när eleverna kan se hur saker och ting ”hänger ihop” genom att integrera flera olika ämnen. Två lärare beskriver ett arbetssätt där de ibland integrerar och väver samman flera ämnen, men vill inte kalla det tematiskt. Arbetssättet upplevs ända som starkt gynnsamt för elevers språkutveckling och förståelse, och detta möjliggörs av att man schemamässigt och behörighets-mässigt kan skapa förutsättningarna för det. Man påpekar också att det tar tid att planera. En lärare har en stark önskan om detta arbetssätt, men får inget gehör för att skapa de schemamässiga förutsättningarna på sin skola. Flera av lärarna beskriver också en tidsvinst med tematiskt arbetssätt gällande elevernas undervisningstid som gynnar elever med svårigheter i en annars stressig skoldag.

och så är det ju det att det hela tiden går bort tid, nu är det friluftsdag, och så var det bad, ja-ha...nu är det teater och nu kommer brandkåren. Ja du vet...jag var gråtfärdig innan höstlovet (skratt). Jaha... brandlarm nu...

vissa saker får man ju bara hafsa över för att hinna med, och pricka av det.

Skönlitterära texter används kontinuerligt endast av en lärare i studien. Lärare E berättar länge och engagerat om hur bra detta är och att hon ser goda effekter hos elever med läs- och skrivsvårigheter avseende engagemang och att eleverna skriver mer i texter de producerar inom arbetsområdet, när hen i sina instruktioner och uppgifter kan referera till de skönlitterära personer och miljöer på vikingatiden man läst om.

Man märker ju att de tar till sig, på ett helt annat sätt, både undervisningen och det vi läser. /.../ En del har ju skrivit ganska mycket och jag tror absolut att det är en effekt av den skönlitterära läsningen.

En annan lärare, reflekterar över att eleverna så bra tycks komma ihåg de skönlitterära anekdoter man läst i NO en gång, t ex kring Alfred Nobel.

Alla sex lärare arbetar med att öka elevernas kunskaper om ämnesspecifika ord och begrepp inom ämnesområdena och att det är oerhört viktigt att eleverna förstår vad dessa ord och begrepp betyder och innebär. De beskriver effekter av hur det blir, när så inte är fallet. Här kan man dock urskilja en något diffus uppfattning hos några av lärarna, om dessa ord och begrepp som åsyftas, utgörs av vardagliga ord och begrepp, som många invandrarelever har problem med, eller om de avser de ämnesspecifika ord och begrepp som hör till ett kunskapsområde i SO och NO som utgör en första grund för ett fackspråk, och som är en utmaning för alla elever, eller om man avser båda delar. Ett par lärare beskriver att man arbetar med ord separat före eller under ett kunskapsområde, med uppgifter likt ”veckans ord” där man tränar in betydelsen av ord man finner i texterna. Lärarna betonar hur viktigt det är att prata om ord som man läser i olika texter.

Och att har vi inte förståelsen, förstår du inte begrepp, och då förstår du inte texten.

Två lärare, A och D, beskriver hur man anammat tips från SPSM gällande hur elever med språkstörning kan lära ord och begrepp i muntliga aktiviteter, men som man ser gynnar alla elever. Samtliga lärare i studien beskriver en balansgång mellan att *själva* använda ett vardagligt och enkelt språk, och att föra in ämnesspecifika ord och begrepp i undervisningen.

Det är lätt att använda för lätt...för enkla ord.

Och vi lärare behöver lära oss om det här språket, och koppla ihop /.../ och kunna diskutera vilka ord och begrepp vi använder, så vi redan tidigt använder dem mer

Ett par lärare reflekterar över att det är svårare att få *eleverna* att muntligt och skriftligt använda ämnesspecifika ord och begrepp. Lärare D beskriver att det är vanligt förekommande muntligt hos många elever, men mycket svårt skriftligt. Alla sex resonerar om att det är detta språkbruk som senare kan leda till att en elev har möjlighet att nå de högre betygen.

Analys: arbetssätt och arbetsformer

Att arbeta tillsammans upplevs av lärarna som en mycket viktig anpassning för att göra alla elever delaktiga. Dynamiken i gruppen och ett högt tak i diskussionerna anses tillföra mycket, men endast en lärare poängterar att eleverna lär sig mer, genom att arbeta tillsammans. Lärarna antyder att man är beroende av goda insatser från andra elever i arbetet, för att hinna med att tillgodose alla elevers behov. Positiva orden ges kring att vara två pedagoger i klassen under SO och NO-lektionerna. På detta vis kan man hantera en komplex tillvaro och skapa goda didaktiska möjligheter i en ofta stressig skolvardag. Samtidigt kan man i dessa förklaringar tydligt ana, att det vore önskvärt att kunna genomföra mer enskilt arbete för eleverna.

Samtliga lärare i studien framhåller det muntliga arbetet som helt avgörande för om elever med läs- och skrivsvårigheter och andra svårigheter kan ta till sig stoffet och blir delaktiga i undervisningen och aktiviteterna man genomför. Elevernas delaktighet utgör vägledning för lärarens didaktiska val. Man väljer muntliga och konkreta aktiviteter så ofta det går. Då skapas möjlighet för eleven att via egna sinnen ta in information och kunskap utan att behöva gå vägen via text. I diskussioner och samtal beskrivs dessa elever ofta vara aktiva och det är främst här lärarna ser tydliga bevis för vad eleven förstått och tagit till sig. I dessa situationer kan dock elever som har olika kombinationer av utmaningar och funktionsnedsättningar komma till korta likväl, genom att skolans ämnen enligt kursplan ständigt kräver reflektion och analys från eleverna.

Användandet av digitala hjälpmedel är viktigt för samtliga, men saken är inte heller okomplicerad. Lärarna har hittat flera bra användningsområden för sina elever med läs- och skrivsvårigheter, medan andra områden ännu inte fungerar som man önskat. Speciellt en lärare upplever förväntningar från ledningen att klara av problematiken för vissa elever med hjälp av läsplattorna. Ekonomiskt är det angeläget att de digitala resurserna används när de införskaffats, men flera utsagor gör gällande att bara för att stoffet görs auditivt tillgängligt, löser det inte problemet för riktigt alla elever med läs- och skrivsvårigheter. För att kunna förstå, reflektera och analysera behövs ändå stöd för eleven, ibland av specialpedagogisk karaktär. Likaså vid skrivandet av texter så framkommer det att just språkligt formulera sig med digitalteknik inte är lättare än på andra sätt. Orealistiska förväntningar eller till och med en övertro på tekniken som hjälpmedel, kan istället skapa nya problem och rent av osämja.

Tematiskt arbetssätt framställs som önskvärt, ett par av lärarna gör tydliga beskrivningar av den kunskapsfördjupning som då kan vara möjlig. Man nuddar här vid beskrivningar av hur kunskaper kan generaliseras och teoretiseras av eleverna genom detta bredare arbetssätt, när samma företeelser läses från olika perspektiv samtidigt. Lärarna brottas med dåliga organisatoriska förutsättningar samt brist på tid för att planera. Tid för elevernas räkning, samt möjlighet att motverka fragmentariskt bearbetad kunskap hoppas man vinna. Det är svårt att få till ett sådant samarbete då man redan på mellanstadiet har ett väl utvecklat system med ämneslärare med höga krav på behörighet och en timplan som mäts i minuter.

Tid är en aspekt som framkommer som en viktig faktor att hantera. I flera avseenden upplever lärarna att det är ont om tid, både i bemärkelsen att det är mycket som enligt kursplanen skall behandlas inom ämnena, och att undervisningstid går bort till annat. Man måste hushålla med tiden. Lärarna ser i flera avseenden generellt att de har goda resurser till att göra arbetet tillgängligt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Jag tolkar lärarnas berättelser som glädjefyllda och stimulerande, men när det kommer till tiden som resurs, är tongångarna helt annorlunda.

När man hör entusiasmen hos den lärare som kontinuerligt och målmedvetet använder skönlitterära texter i sin SO-undervisning så tvingas man reflektera över varför det inte är fler som gör så? En trolig förklaring kan vara brist på kunskap om hur olika genrer kan användas på olika sätt. Däremot beskriver flera att man förstärker texter med film och filmklipp, som ju också kompletterar med en annan nyans av språkligt intryck inom området man läser.

Nödvändigheten av att eleverna tillägnar sig ett rikt språk, med stort ordförråd och vardagsbegrepp och ämnesspecifika ord ser alla lärare, men det är främst i situationer kring läsningen dessa berättelser ges. I det gemensamma arbetet med att läsa texter är alla lärare noga med att ord inte får passera oförstådda. Orden verkar även som en röd tråd mellan lektionerna, man repeterar och aktualiserar orden från tidigare läsning. Däremot när det gäller muntliga aktiviteter samt i skrivuppgifter ser man inte samma förväntan hos lärare på att eleverna skall använda dessa ord.

Lärarna beskriver en balansgång i det egna användandet av ämnesspecifika ord och begrepp, vilket antyder att man kanske ofta väljer att prata ett vardagligt språk för att försäkra sig om att alla elever förstår. Här kan man ana ett samband mellan svårigheten för eleverna att själva skriftligt använda ämnesspecifika ord och begrepp, och den till synes lägre förekomsten av dessa ord utanför själva textläsandet. Lärarna i studien förmedlar främst att eleverna behöver ämnesspecifika ord och begrepp för att man ska förstå texten, men eleven förväntas ännu inte använda ämnesspecifika ord och begrepp som redskap för tänkande, för att systematisera, generalisera och med tiden teoretisera. Därmed har vi kommit in på området med texter och att anpassa arbetet med dessa inom NO- och SO-undervisningen på mellanstadiet.

Resultat: val av och arbete med texter och läromedel

Man arbetar med texter, skriver och läser tillsammans, antingen i grupper, med en vuxen som stöd, eller hela klassen tillsammans. Lärare A har ingen bestämd bok i sina ämnen, utan letar upp olika texter efter passande innehåll. Denne lärare använder texter i olika svårighetsgrad till olika elever med ungefär samma innehåll. Detta tar mycket tid poängterar A. De olika texterna presenteras ofta i form av kopior vilket är positivt enligt läraren då det leder till att man kan träna studieteknik, stryka under, skriva till, klippa och klistra.

De andra fem lärarna i studien använder en lärobok (dock ej samma) som de är mycket nöjda med i sina ämnen. En bra text kännetecknas enligt framför allt fem av lärarna, av att det finns gott om bilder med bildtexter tydligt sammankopplade, och mindre faktarutor som innehåller korta och roliga fakta för eleverna att snabbt ta till sig. Texterna är korta, med enkla meningar. Flera använder en tillhörande arbetsbok, som används till viss del, om det inte är för svårt. Ibland letar man upp andra texter som kan komplettera, oftast för att hitta en text som är enklare att läsa säger fyra av lärarna.

Alla sex lärarna använder i huvudsak texterna i original, men inte sällan behöver man komplettera med andra medier, med framför allt muntlig kunskap och film. En lärare säger sig dock ibland skriva om texterna i syftet att de blir lättare att läsa.

B och C uppger att man någon gång saknat och faktiskt letat upp svårare texter eller läromedel för att få ett rikare innehåll.

då får man leta, ibland kan det vara högstadietexter som är bättre än mellanstadietexter. Faktiskt. Där har vi varit och hämtat... vad var det vi gjorde? Matens kemi var det!

Fyra av lärarna kommer under intervjun fram till att enkla texter ibland är så enkla att läsa, att innehållet blivit lidande. Vissa saker går helt enkelt inte att förklara med för få ord anser man. Lärare D uttrycker bestämt att en bra text just förklarar ordentligt. Ett par av lärarna har diametralt motsatt åsikt om hur man ska överbrygga klyftan i texternas utmaning mellan åk 3 och 4. En mellanstadielärare, C, som startat med en grupp redan i åk 3, efterlyser ”ett mellan-space” i svårighetsgrad då man skulle behöva SO- och NO-texter på olika nivåer för att överbrygga övergången mellan 3:an och 4:an där stoffmängden ökar radikalt enligt lärarna i studien.

i slutet av trean kan det nästan bli lite lätt, de läromedel man har här, jämfört med vad man kommer upp till för årskurs 4, på något sätt skulle det kanske ökat lite med text och innehåll redan i 3:an.

Lärare E, som kommer från lågstadiet och fortsatt upp till åk 4, ser på saken från ett annat håll. Denne upplever att man på mellanstadiet inte

vågar sakta på tempot för att möta här...i stället för att hela klassen får ...lite mer, sakta ned tempot, för att få med alla på samma tåg. Treans mål är ju lättare att nå för flera /.../ och NO och SO där är ju mer en diskussion /.../ Nu i 4:an måste var och en mer verkligen visa vad den kan.

En lärare, B, anser att när man i elevens IUP nu bör kunna ge omdömet av tredje graden, d.v.s. när *högre än målet* i dessa årskurser, behöver man ta in annat material, annars har eleven inte chans att visa högre kunskaper än godkänt, då texterna i läromedlen bedöms ”för enkla”.

Lärarnas uppfattning om nödvändigheten av att specifikt tränar sig på att läsa och skriva NO- och SO-texter skiljer sig åt. Fyra av lärarna framhåller starkt aktiviteterna att prata och resonera framför att läsa och skriva på lektionerna för att alla ska ha chansen att ta till sig så mycket ämneskunskap som möjligt. Två av dessa har samtidigt betänkligheter inför detta val. De beskriver att andra elever inte får tillräckligt med möjligheter att träna sig i läsning och skrivning inom ämnet, eftersom man gör på detta sätt för att det främst gynnar elever med svårigheter.

De duktiga eleverna de klarar sig alltid på något vis, de löser det sedan...men det är inte rätt att lämna dem, men vad gör man? Jag tror jag gör mindre skada om jag lämnar några duktiga lite mer därhän, än om jag skulle lämna de svagare, då hade jag tappat dem helt och hållet...tror jag....

Övningar med att läsa och skriva ”måste till ibland”. Arbetet med att specifikt träna sig på att läsa och skriva faktatexter kan, enligt flera lärare i studien, med fördel förläggas till svenska lektionerna.

det går in i svenskan där, för vi ska träna på att skriva faktatexter där. I höstas jobbade vi med det i svenskan, just det, att skriva faktatexter /.../ de får det när vi gör det i svenskan tänker jag.

När det kommer till att skriva faktatexter beskriver lärarna att man strävar efter att eleverna skall veta att de följer en viss struktur, och en lärare beskriver hur man arbetar med att skriva instruerande texter i ett projekt. Man beskriver att man arbetar med att välja ut viktiga fakta i en text. Alla sex beskriver också att arbetet ofta handlar om att läsa faktatext och svara på frågor. Ingen namnger eller beskriver för övrigt någon metod närmare, endast att man arbetar

med att läsa och skriva faktatexter och flera av lärarna framhåller detta som aktiviteter som äger rum inom svenskundervisningen. En lärare tillskriver "läsmetod" något som man ägnar sig åt i att använda i yngre åldrar.

Jag tänker inte så mycket på vilken metod jag använder. De är så stora nu.

Analys: val av och arbete med texter och läromedel

Läromedlet man valt upplevs som mycket positivt. Samtidigt som man har en uppfattning om att texterna bör vara enkla och innehålla mycket bilder oroar man sig mer eller mindre medvetet för om de förklarar tillräckligt bra. Några av lärarna gör bekymrade reflektioner kring att läromedel kan bli för enkla och känner oro inför vad detta för med sig på sikt.

Funderingar finns kring att detta fokus på muntliga aktiviteter inom ämnet leder till att eleverna får för lite träning i att läsa och skriva texter inom SO och NO. Genom att två av lärarna har olika erfarenhet och synpunkter på hur glappet mellan åk 3 och åk 4 har uppkommit, avseende den ökande svårighetsgraden på stoffet och texten som eleverna skall ta till sig, så drar jag slutsatsen att någonting enligt lärarna bör utvecklas och förändras inom båda stadierna. Samtliga lärare poängterar att det blir så svårt på mellanstadiet. Är det bara mellanstadiets 'fel'? Att ta sig igenom textarbetet är inte samma sak som att utvecklas i sin läsning och skrivning inom SO och NO? Vill man istället finna vägar att utveckla elevernas läsförmåga till att klara svårare och svårare saker? Den lärare som använder varierande texter och läromedel, ofta i form av papperskopior, beskriver att man då kan arbeta med studieteknik, något som inte nämns av de andra. Denne lärare förefaller söka annan kunskap än att endast ta sig igenom texten för att nå fram till stoffet i ämnet.

I hög utsträckning förmedlas, att när arbete med texter sker, görs det med fokus på att ta in allt stoff. Genom att man arbetar tillsammans lotsas elever igenom uppgifter som att läsa och förstå, och sedan svara på frågor till. Ingen beskriver att man i någon vidare utsträckning kring använder någon speciell metod eller modell för att utveckla förmågan att läsa och skriva i olika genrer. Några beskriver att man till viss del arbetar med att skriva faktatexter efter modell, men beskriver inte närmare. I talet om att lära sig hur man skriver faktatexter kommer dessa lärare i närheten av ett annat tänkande i arbetet, scaffolding-strukturen. Genom att man modellerar arbetet hoppas man att eleverna skall lära sig att klara det på egen hand.

Flera lärare förmedlar att träna läsförståelse och att skriva faktatexter, kan ses som en svenska-aktivitet och därför *av den anledningen* kan förläggas till de lektionerna i stället. Lärarna ser möjligheten att arbeta med NO- och SO-texter i svenskan, på detta sätt försäkras man sig om att få med dessa moment i undervisningen. Frågan är då om dessa kunskaper och förmågor som behövs för att eleverna skall bli förtrodda med arbetet blir moment som bockas av som 'färdigt' i den svenska kursplanen, snarare än ett redskap för arbetet i NO och SO?

Lärarna upplever det som en utmaning att språkligt och litterärt skapa förutsättningar för att elever skall nå de högre betygen i åk 6, när de muntliga aktiviteterna får ta så stor plats. Här kan man ana att lärarna vet med sig att det är genom att ta god tid till arbete med texter, i elevernas egen takt, som man kan erövra det ämnesspecifika språk och med det de högre kognitiva möjligheterna att teoretisera sina staplade kunskaper, som sedan ger goda förutsättningar i senare studier. Men det är bråttom då man jagar ett betyg redan i åk 6. Det är med stort engagemang man arbetar med att göra undervisningen i NO och SO tillgänglig för elever med läs- och skrivsvårigheter. När lärarna i studien beskriver att man lägger stor tonvikt vid det muntliga och konkreta och samtidigt uttrycker oro över att eleverna inte ges tillräckliga möjligheter

att utvecklas språkligt med texternas hjälp kan man tolka det som att lärarna brottas med ett dilemma: att å ena sidan undervisa så att eleverna får godkänt i sina ämnen här och nu, å andra sidan att undervisa så att varje elevs utveckling blir optimal på längre sikt.

5.3 Lärarnas beskrivningar av extra anpassningar.

Resultat

När vi börjar samtala kring de extra anpassningar som man har i uppdrag att göra inom ramen för den ordinarie undervisningen och dokumentera i elevernas individuella utvecklingsplaner (IUP), kommer fyra av dessa sex lärare omedelbart in på samma sak. Man använder extra anpassningar som en möjlighet för eleven att få stöd av speciallärare och behöver då inte göra en pedagogisk utredning och skriva ett åtgärdsprogram (ÅP). Detta är en möjlighet som upprepade gånger nämns och beskrivs av flera lärare. De har i grunden en positiv inställning till denna möjlighet, men det framkommer också att det kan vara problematiskt.

Av lärare F ges en målande beskrivning av något som kan liknas vid en huggsexa mellan olika lärare om speciallärarens och resurslärarens tid på vederbörandes skola, där inte ens rektor vid denna tidpunkt verkar ha lyckats styra upp hur denna möjlighet med extra anpassning skall användas. Läraren är bekymrad och berättar med rynkad panna att man lovat denna extra anpassning till föräldrarna, skrivit den i IUP:erna, men att veckorna går och någon lösning är inte i sikte. Läraren beskriver en rad extra anpassningar som även görs inom den ordinarie undervisningens ram, och berättar att specialpedagogen tillhandahållit en checklista, där hen känner igen att många saker görs av hen, men dessa finns inte nedtecknade i IUP:erna i dagsläget.

Mmm...jag har nog inte skrivit så.. alla andra anpassningar...det där som man bara gör, så...det är naturligt liksom, att man gör det, men jag tror inte jag har skrivit ned det...kanske?

Alla sex lärare i denna studie beskriver en rad anpassningar de gör inom ramen för den ordinarie undervisningen, för många eller enskilda barn, gällande val av material, arbetssätt och metoder, hjälp att förstå texter, digital teknik och så vidare. Endast en av dessa lärare, lärare D, verkar funnit något som kan beskrivas som ett fullt fungerande sätt att hantera detta ganska nya uppdrag. Anpassningarna lärare D gör kring eleverna i den aktuella klassen finns dokumenterade som extra anpassningar i IUP:erna, och hen visar ett exempel på en IUP. Denna lärare beskriver en rektor som "har bestämt" hur extra anpassningar skall hanteras på skolan. Läraren beskriver syftet och de olika stegen med att sätta in, intensifiera, och löpande utvärdera, kommunicera och dokumentera processen, som i hög grad liknar de styrdokument som finns. Hen beskriver även att man tillsammans på skolan arbetat med frågan, samt satt ihop en lista med vad extra anpassningar kan vara.

Jag kan ju tycka att det inte är någon större skillnad, förut hade jag ÅP och då fyllde jag på det där, nu skriver jag det här. Papper som papper. Det har ju inte blivit mindre att skriva...men jag är ju en punktforms människa, en del skriver allt i löpande text, det klart det går fortare att skriva punkter. Det är bra med punktlistan, för det finns ju ett antal saker man KAN göra, sedan är det ju slut...och då blir det ÅP och specialpedagog.

Här har flera elever med läs- och skrivsvårigheter både åtgärdsprogram och extra anpassningar. Eleven som endast läs- och skrivsvårigheter, har bara extra anpassningar och når målen med det stödet.

Lärare B och C kan även de beskriva hur man på skolan tillsammans med rektor och elevhälsosteamet arbetat med frågan. De beskriver hur långt de kommit i processen, samt vad som bör utvecklas vidare. De ger en rad beskrivningar av exempel på anpassningar som dokumenterats i IUP:erna, och visar några exempel. Dessa exempel stämmer överens med tidigare beskrivning av verksamheten. Under vårt samtal kommer de på fler och fler anpassningar som borde tecknas ned. Rektors och elevhälsosteamets roll beskrivs främst vara att fördela resurser. Önskan om mer resurser för att göra bättre anpassningar förs fram.

Lärare A beskriver de extra anpassningarna som ”mer på det sociala planet”. Hen beskriver ett helhetstänk, som syftar till trygghet och tydlighet för elever som utmanar. Här finns inga dokumenterade extra anpassningar som görs utifrån att elever har läs- och skrivsvårigheter, trots att undervisningen till stor del anpassas efter just dem. Denna lärare har en felaktig uppfattning om att extra anpassningar är något som bara används för yngre elever som ännu inte hunnit få åtgärdsprogram. Läraren uttrycker också oro kring sina elever vid en väntande övergång mellan stadier.

nu när man ska släppa iväg dem till högstadiet, alltså hur möter högstadielärarna de här eleverna...

Här ges heller inga beskrivningar på rutiner för hur extra anpassningar kommuniceras eller utvärderas, men läraren återkommer flera gånger till att man ofta på skolan pratar om elevernas behov. Rektor omnämns inte alls i beskrivningarna.

Lärare E betonar att förmågan att hela tiden söka nya vägar och göra anpassningar efter gruppen som något mycket självklart och viktigt och menar att det därmed kan bli lätt att glömma bort att teckna ned dem. Dock finns extra anpassningar i IUP:erna, men mer för att ge en helhetsbild av vad eleven behöver. Inga elever har dokumenterade extra anpassningar utifrån perspektivet läs- och skrivsvårigheter. De anpassningar som görs utifrån läs- och skrivperspektivet beskriver läraren som tätt förknippat med sin undervisningsstil.

Nej jag har ingen extra anpassning som är specifikt för att komma runt själva läs- och skrivsvårigheten...det handlar mer om individen... lite mer helhetsbild kan man säga.
För den ene eleven här så får vi gå hem och hämta grejer, för att få en dräglig skoldag...sådana grejer va. Jag tänker nog mindre extra anpassningar på något vis, det är nog mer jag som person...som är mer inkluderande. Jag är sådan.

Denne lärare beskriver processens utvärderingar och kommunikation, men berättar att man inte har några egentliga rutiner.

Analys:

Trots att alla de sex lärarna utförligt beskriver hur man gör undervisningen tillgänglig för elever i läs- och skrivsvårigheter, så är det endast tre av dem som har, helt eller delvis, dokumenterat detta i elevernas IUP. Att just dessa anpassningar skulle vara de extra anpassningar som skall göras, och görs (!), inom klassens ordinarie undervisning, verkar inte vara klart för hälften av lärarna. Tydligt skulle de extra anpassningarna som skall dokumenteras i elevens IUP vara något annat? Vad förefaller då vara extra anpassningar i dessa lärares ögon? Här framträder tydligt två aspekter: insats på individnivå från specialläraren/specialpedagogen utan det

formella förfarandet med utredning och skrivandet av åtgärdsprogram, samt insatser av social karaktär. Alla de andra anpassningar som görs i den ordinarie undervisningen ses alltså för hälften av lärarna som ”det där som man bara gör”. Man anar en viss stolthet bakom dessa ord, anpassningarna ses inte som något utöver det vanliga. Man ser på anpassningarna mer utifrån sitt lärarperspektiv, och mindre från elevens. Det skulle kunna vara en tänkbar orsak till varför de inte lyfts fram i IUP. Med tanke på att man inte heller ger beskrivningar av att rektor och ledning har gett tydliga direktiv kan även det vara en anledning till att man inte uppfattar de anpassningar man gör, som just ’extra anpassningar’. De elever som gynnas av anpassningarna får i dessa fall inte sina behov av anpassningarna dokumenterade, då de heller inte antecknas i åtgärdsprogram i de fall sådant finns. Dessa elever verkar löpa risk att hamna mellan stolarna då det på skolan inte finns något garanterat synliggörande av deras behov och insatser, liksom en av lärarna påtalar.

De tre lärare som beskriver att de helt eller delvis hanterar extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter på det sätt som det enligt lag och styrdokument är tänkt, beskriver att de har rektorer som lett ett arbete på skolan. Förslagslistor har även arbetats fram och använts för att ge idéer kring vilka extra anpassningar som kan vara lämpliga att pröva. Rutiner har etablerats för hur lärare med elevhälsoteam och rektor ser till att anpassningarna sätts in, intensifieras, utvärderas, kommuniceras och dokumenteras och beskrivs tydligt. Extra anpassningar kan då förmodas bli ett språkligt verktyg för att utveckla undervisningen och göra den tillgänglig för alla elever. Men även vice versa, som lärare D poängterar: att vara noga med att anteckna det man gör och har provat för sina elever, leder till att man kan bevisa för rektor och elevhälsoteam att man har försökt. Det finns en begränsning i vad en lärare kan genomföra i sitt klassrum och hur länge. Ansvarsfördelningen upplevs tydlig: när möjligheterna till fler anpassningar inom den ordinarie undervisningen bedöms ta slut, tar speciallärare och specialpedagog vid, för utredning och ytterligare insatser som dokumenteras i åtgärdsprogram.

5.4 Sammanfattning - svar på frågeställningarna

Ansatsen att det alltid finns fog för handlingar innebär att det finns en anledning till att man gör som man gör, och kallas, som tidigare omskrivits, en good-reason-assay (Ödman 2005). Detta ställningstagande ligger till grund för dessa slutsatser. Människor gör så gott de kan. Mina fyra frågeställningar kommer här att besvaras.

Vilka föreställningar och kunskaper har dessa lärare om läs- och skrivsvårigheter?

- Lärare i denna studie har kunskaper om läs- och skrivsvårigheter, och består i första hand av hur de yttrar sig och vad som bör göras för dessa elever. Kunskaper om betydelsen av avkodning och förståelse finns också. Erfarenhet är den primära kunskapskällan utöver grundutbildning.

Hur beskriver dessa lärare att de anpassar sin undervisning i NO och SO för att öka elevens möjlighet till lärande och delaktighet, då eleven är i läs- och skrivsvårigheter?

- Lärare i denna studie anpassar sin undervisning i NO och SO på mellanstadiet för elever i läs- och skrivsvårigheter, med avsikt att nå målen i åk 6. Muntliga aktiviteter får företräde framför arbete med texter, även om man anar att detta kanske inte gynnar eleverna på sikt. Tillsammans-arbetet är viktigare än enskilt arbete. Lärarna ser delaktighet och engagemang som vägledande och avgörande om anpassningarna som sätts in gynnar dessa elever, och detta anges som motiv för de didaktiska val man gör. Man har tankar om sina didaktiska val, och upplever bl. a att tidsbrist leder till att man inte kan fördjupa sig inom NO och SO som man skulle vilja.

Vilka föreställningar och kunskaper har dessa lärare om extra anpassningar?

- Nästan alla lärarna i studien har den formella kunskapen om extra anpassningar men hur man ser på dem och använder dem skiljer sig åt. Lärare i denna studie har kommit olika långt i sitt arbete med extra anpassningar formellt. Möjlighet att låta elever få en insats av speciallärare samt tillrättaläggning av den sociala miljön, är extra anpassningar man gärna sätter in. Hälften av dem ser inte någon skillnad mellan extra anpassningar och sin egen undervisningsstil och har inte reflekterat över konsekvenserna av att de inte dokumenteras. De lärare som arbetar med och dokumenterar extra anpassningar i enlighet med lag och Skolverk ser fördelar med dem och har rektorer som tydliggjort arbetet på skolan.

Hur motiverar lärarna sina anpassningar i undervisningen och vilken roll spelar kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter i motiven?

- Lärarna i denna studie motiverar sina anpassningar av undervisningen med att välja arbetsätt och metoder utifrån vad man ser skapar engagemang och delaktighet. Man ser även sina anpassningar som nödvändiga för att praktiskt kunna genomföra undervisningen samtidigt som eleverna når målen, snarare än att de leder till den mest optimala kunskapsutvecklingen. Kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter har sekundär betydelse, men man har tagit fasta på, att de didaktiska val man gör för att organisera undervisningen, har stor betydelse.

6 Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras tolkningar och analyser av de resultat som anses vara de mest intressanta. Diskussionen sker i förhållande till litteraturen och vävs samman med de nya frågor som uppkommit under vägen och som kan utgöra grund för ett fortsatt arbete. I diskussionen knyts frågeställningar samman för att ge svar på själva huvudfrågan: Syftet är att studera hur sex lärares kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter, återspeglas i de val av och arbete med extra anpassningar i no och so som lärarna gör. Varför gör de som de gör? Men först vill jag i en självkritisk ton resonera kring genomförandet av denna studie.

6.1 Metoddiskussion

Ett antal gånger under arbetet med denna studie har reflektioner skett över att forskningsfrågan och problem-området varit väldigt stort och omfattande. Stora mängder källor och kunskaper har varit nödvändiga att hantera både i litteraturgenomgång och diskussionsdel, men har bedömts vara nödvändiga att få med och klargjorda, eftersom denna fråga inte direkt finns studerad tidigare. Frågeställningar har varit ett ledljus som jag försökt att hålla mig strikt till. Jag har verkligen velat veta mer om just denna stora fråga. Denna studie kan säkert göras på fler och bättre sätt. Trots det kan konstateras att jag anser att jag fått svar på mina frågor, både frågeställningar och syfte, och att dessa svar till stor del faktiskt överraskat mig. Vilka förväntningar fanns då från början? Kanske att lärare skulle ha en mycket noggrann dokumentation över extra anpassningar, eftersom man ställde upp i denna undersökning, men att man då istället tenderade att inte göra så mycket av det i praktiken av olika skäl? På det sättet har undersökningen och skrivandet av denna rapport tillfört väldigt mycket kunskap till just mig: min förförståelse har satts på prov, likt Tomassen (2007) beskriver. Om andra anser att den tillför något återstår att se.

Undersökningen ger inga svar på hur kunskaperna om läs- och skrivsvårigheter leder till de anpassningar man gör i andra klasser och hos andra lärare, därför har studiens värde som generaliserbar (Bryman 2011) naturligtvis sin begränsning. Likaså bör man som läsare vara medveten om att läget som beskrivs i denna rapport snabbt kan ändras, speciellt i avseende med rutiner på olika skolor kring extra anpassningar och hantering av dessa. Inte desto mindre kan det vara viktigt att lyfta fram, eftersom det handlar om en säkerhet i hanteringen av vissa elevers behov, som kan få negativa konsekvenser för eleven om det inte görs på rätt sätt. Däremot kan bilden av lärares kunskaper och deras undervisning kanske bidra till mer varaktig kunskap om varför lärare gör som de gör och ge upphov till nya frågor kring de didaktiska val lärare gör, och på vilka grunder.

Urvalsförfarandet rymmer som sagt viss misstanke om skevhet, då chefen har möjlighet att namnge ”de bästa”. De flesta av de lärare rektorerna först namngav, tackade ändå nej till att delta. Man får förhålla sig till att det kan vara svårt att få människor att ställa upp med sin tid. I stället för att lägga ned alltför mycket tid i urvalsprocessen fokuserades sökningen mot att få informanter som kunde tänkas ge svar på mina frågor, vilket är av vikt i en sådan här studie (Bryman 2011). Deras personliga motiv till att ställa upp vet vi inget om. Troligtvis är det dock lärare med god självkänsla. En reflektion är att samtliga lärare beskriver att de har mycket bra klasser, med ett bra arbetsklimat och så vidare. Betyder det att de lärare som inte

upplever samma harmoni i sina grupper inte tackar ja till att delta i en sådan här undersökning av olika anledningar?

Med handen på hjärtat kan studien även tänkas bära på en svaghet då den inte innehåller något kunskapstest. Hur ska man då få fram vad lärare vet om läs- och skrivsvårigheter? Eftersom studien i sin helhet handlar om vad lärare gör i sin pedagogiska gärning, hur de hanterar undervisningen för elever i dessa svårigheter, snarare än kommer tillrätta med funktionsnedsättningen som sådan, valde jag att inte gräva djupare än att ta till mig vad de själva berättade att de kunde, kände till och ansåg vara viktigt att veta eller göra. Lärare som var speciellt intresserade av läsning och skrivning eftersöktes inte, utan avsikten var att få intervjua lärare som undervisar i NO och SO. Dessa kunskapsredogörelser väl kan ligga till grund för att kunna dra slutsatser kring de tankar om och val av anpassningar som lärare gör i sin NO- och SO-undervisning.

Ifrån ett par av respondenterna fanns en stark önskan om att få veta frågorna i förväg, vilket ledde till funderingar. Trots en vilja att delta kan respondenten bära på känslor av utsatthet då ett professionellt samtal liknande denna intervju, inte kan betecknas som en helt fri och öppen dialog. Den makt-asymmetri som finns i den kvalitativa intervjun går inte att bortse från (Kvale & Brinkmann, 2009). Ett bra samtal kan vara ett mål i sig, men det är intervjuaren som inleder, bestämmer ämnet, styr och ställer frågor samt avgör när samtalet skall avslutas. Intervjun är instrumentet för att belysa forskningsfrågor och kan innehålla en dold dagordning. Kvale och Brinkmann beskriver att det är forskarens ansvar att vara medveten om och hantera denna asymmetri. Därför togs beslutet att dagen innan mötet maila de inledande huvudfrågorna (se bilaga 1) till samtliga respondenter. Härom kan man ha synpunkter. Alternativet, att inte ge information skulle enligt Kvale och Brinkmann (2009) kunna leda till att respondenten försöker skaffa sig kontroll, genom att dra sig ur eller bli återhållsam med sina tankar. Trots vetskap om de inledande frågorna upplevdes inte att man förberett sig i någon större utsträckning.

6.2 Diskussion av analysresultat.

Analyser och tolkningar kommer här att diskuteras och sättas i relation till litteratur och frågeställningar. Frågeställningarna får utgöra styckeindelning även i detta kapitel.

Lärares kunskaper om läs- och skrivsvårigheter

I denna studie framkommer, att kunskap om undervisningens och aktiviteternas betydelse är oerhört viktig. Detta återfinns vi i flera tidigare studier (Kahmi et al, 2014; Myrberg, 2007; Vellutino et al, 2006). Lärarna förmedlar att vad man gör, har mycket stor inverkan på hur effekterna av svårigheterna blir. Lärarna ser sig själva som mycket viktiga redskap för hur elever med läs- och skrivsvårigheter lyckas i skolarbetet eller inte. Studiens lärare ger alltså uttryck för ett starkt sociokulturellt perspektiv (Philip & Soltis, 2009; Säljö, 2003) där kunskaper konstrueras i sociala sammanhang. Likt Vygotskij fokuserar man på vad som ska ske i undervisningen, det är vad lärare och elever gör tillsammans som har betydelse (Bråten 1996).

Undervisningens betydelse är ett viktigt kunskapsområde hos lärarna i studien. Behövs det något mer? Endast vid några enstaka tillfällen beskrivs problematik som kan härledas till den vedertagna definitionen (Tunmer & Gough, 1986) av hur avkodning och förståelse är totalt

avhängigt varandra i sin multiplikativa ekvation, för att en fungerande läsning ska uppstå. De termer som spontant används av lärarna för att beskriva svårigheterna är vardagliga till sin karaktär. Några lärare poängterar att avkodningsproblematik inte är ett problem, då man nu anpassat och kommit runt denna svårighet, men forskningen visar att med tiden tenderar dessa elever att läsa mindre än sina kamrater (Myrberg 2007) och förståelsen kommer då med tiden att minska. Enligt Myrberg kan den långsamt utvecklade läsaren belastas av mycket mindre ordförråd i förhållande till sina kamrater, vilket kan ta många år innan det märks. Att påstå att elever med avkodningsproblematik på mellanstadiet inte har problem kan tyckas vara något mycket optimistiskt då ett negativt mönster med tiden kan uppstå (Matteuseffekten, Stanovich, 1986). Även om man här och nu kommer runt problemet, behövs ett perspektiv framåt i tiden.

Ingen av lärarna i studien påtalar att man saknar eller vill ha/behöver mer kunskap om läs- och skrivsvårigheter. Carlgren (2009), signalerar en fara i uppfattningen i att den kunskap som behövs redan finns, då denna uppfattning kan utgöra ett hinder för fortsatt utveckling. Lika så kommer Alatalo (2011) i sin studie fram till att det är fullt möjligt att bedriva god pedagogik utan djupare kunskaper kring begreppskunskap inom läsning och skrivning, men möjligheterna minskar att tillgodogöra sig forskning och delta i djupare diskussioner. Tjernbergs (2013) avhandling visar att goda teoretiska kunskaper som referens, är en mycket viktig framgångsfaktor när man söker förbättra sin undervisning. Genom att man till stor del arbetar och gör didaktiska val utifrån det utfall i delaktighet som man upplever att elever i praktiken visar, styrs undervisningen till en stor del av ett funktionellt förhållningssätt som har en tendens att vara något pragmatiskt till sin karaktär, snarare än en följd av vetenskaplig kunskap. Det som man ser fungera gör man helt enkelt mer av. Detta kan få till följd att det gynnar eleven kortsiktigt, men huruvida den långsiktiga kunskapsutvecklingen hos eleverna gynnas kan diskuteras och bör undersökas närmare.

Jag kommer här osökt in på Dreyfus och Dreyfus (1980) tankemodell över kompetenstrappan med olika steg. Det verkar som om de sex lärarna ger uttryck för lärarskicklighet på hög nivå där de arbetar efter intuitiv, holistisk erfarenhet, som integrerat tidigare teoretisk kunskap väl. Men samtidigt har jag alltså funnit tecken på att undervisningen kunde gynnas ytterligare, om den teoretiska medvetenheten varit högre. En tolkning av detta kunde vara att man som lärare går just så högt i kompetenstrappan som man upplever att man behöver för att hålla arbetssituationen under kontroll. Särskilda omständigheter eller särskild stimulans, som t ex rektorer som ställer medvetna krav, kan därefter leda till behov av att gå högre: i dessa fall till exempel en striktare praktik kring dokumentation. Detta indikerar att dessa lärare tagit ännu ett teoretiskt medvetet steg, då det är de, som medvetet kan förklara vilka extra anpassningar de gör för just elever i läs- och skrivsvårigheter.

Lärarnas beskrivning av hur de anpassningar undervisningen i NO och SO

Lärarna i studien beskriver en rad didaktiska vägar, som likt skolverket (2012) beskriver hur man förenar ämnets aspekter med undervisningens problematik. Lärarna ger goda praktiska exempel på sin didaktiska kompetens. Ensamarbete beskrivs som mindre förekommande, eller t o m sällsynt i dessa sex lärares beskrivningar av sin undervisning och arbetssätt inom NO- och SO-undervisning på mellanstadiet. Man beskriver helt enkelt att det inte går, då stoffet är för omfattande och komplext, speciellt för elever i läs- och skrivsvårigheter. Tillsammansarbetet beskrivs som något nödvändigt. Tanner (2014) beskriver ett gemensamt arbete som en förutsättning i SO för att nå fördjupade kunskaper i lärandeinnehållet, vilket inte går att lösa enskilt med varje elev. Dock beskriver inte mer än en av lärarna tillsammansarbetet utifrån den aspekten, utan mer som en praktisk nödvändighet för att lösa den komplexa tillvaron där

många behöver hjälp samtidigt. Genom att arbeta tillsammans får de elever som kan mindre, arbeta tillsammans med någon som kan mer, vilket är en konstellation som skulle kunna likna Vygotskijs (Bråten, 1996; Vygotskij 1930) sociokulturella tankar om 'den proximala utvecklingszonen'. Inom denna zon kan omogna funktioner tränas och läras in. Här finns tecken på att lärarna i sina utsagor visar en tendens till att ha egenarbete som mål. Man kan fundera över varför lärarna i så fall vill det. Enligt Tanner (2014) skapas i egenarbetet en norm, där man inte skall be om hjälp om man inte behöver, förmågan att driva sitt arbete vidare utifrån instruktioner odlas och efterfrågas, framför aktiviteter som ger fördjupade samtal och kunskaper kring t ex texter. Vygotskij (1930, 1999) definierar ensamarbetet som en aktivitet där eleverna opererar retrospektivt: funktioner som då används har redan lärts in och mognat, det vill säga han ansåg att det var mer intressant vad barnet var kapabel till att göra tillsammans, än vad det klarar på egen hand. Även Lemke (2009) slår fast att det är genom att samtala tillsammans som man kan nå en djupare förståelse i ett ämne. Trots att lärarnas motiv till detta val av arbets sätt är ett annat, så håller man fast vid det och lärare upplever dynamik och glädje tillsammans med eleverna, vilket är intressant. Det förefaller som om denna strävan efter att få igång ett ensamarbete inte grundar sig på deras professionella kunnande, utan snarare grundar sig i något annat. Denna strävan skulle kunna vara ett resultat av krav eller förväntningar utifrån. Enligt teorier och forskning som omnämns här gör lärare rätt när man arbetar tillsammans i utvecklandet av lärandet. En tänkbar förklaring kan vara att det har med kunskapsbedömning att göra, man ska klara saker själv för att nå mål och högre betyg. Genom att man inte har tillräckligt djupa kunskaper om nyttan av tillsammans-arbetet tycks man i denna studie vara benägen att vilja lämna det till förmån för ensamarbetet, om det bara gick i den komplexa tillvaron, där fler behöver hjälp på samma gång. Här kunde mer didaktisk kunskap vägleda lärare till att i högre grad våga lita till sin intuitiva kunskap i hantverket som lärare.

Tilltron till digitala hjälpmedel är hög i denna studie och beskrivs i goda ordalag. De sociokulturella teorierna lägger stor tonvikt vid de artefakter som används som redskap för tankar och medvetande (Jakobsson 2012). Med rätt artefakter blir nya saker möjliga att göra och lära. Myrberg (2001, 2007) konstaterar i sina rapporter att datorstöd kräver att läraren är aktiv i sina insatser och stödjer eleven. Ett självständigt arbete leder till risk för att eleven påverkas negativt och att resultaten blir sämre än utan dator. Detta borde kunna appliceras även på Ipad, vilket gör att den lärarens frustration är befogad då rektor anser att man 'bör klara sig' i och med användandet av Ipad. Orealistiska förväntningar på vad man med teknik kan åstadkomma skapar dilemman som tyvärr nog inte är helt ovanligt enligt mig. Nilholms (2005) beskrivning, av hur barns olikheter och förmågor leder till krav på lärare och rektorer, när man skall ge likvärdig utbildning till alla, leder till att vissa ställningstagandet måste få företräde. Värderingar som styr dessa ställningstaganden är komplexa och öppna för tolkningar. Detta dilemmaperspektiv driver fram utveckling och öppnar upp för dialog menar Nilholm. Vi får hoppas att man kan nå framgång i dessa förhandlingar och finna en samsyn i vilken funktion digitala hjälpmedel kan tänkas få.

Flera källor (Alatalo 2011; Myrberg 2003, 2007) ger uttryck för att det är genom medvetenhet och teoretisk kunskap om flera arbetsmetoder, strategier och modeller, som en lärare kan variera mellan dessa för att optimera pedagogiken för elever med läs- och skrivsvårigheter. Teoretisk kunskap om och begrepp för elevers svårigheter, men även mer kunskap kring att undervisa i läsförståelsemodeller (inte bara läsinlärnings-dito) skulle kunna tillföra mer till undervisningen. För att utveckla undervisningen om lässtrategier efterlyser Reichenberg (2000) ett närmande mellan skolans ämnen. En samordning mellan NO och SO och svenska och svenska som andraspråk skulle leda till bättre möjligheter att arbeta med dessa frågor, då läsförståelse alltid behöver tränas, till skillnad från avkodning som kan automatiseras. Läsnigen är ett

inslag som är lika viktigt i alla ämnen påpekar Reichenberg och Lundberg (2011). Ett tematiskt arbetssätt beskrivs som eftersträvansvärt, främst utifrån aspekten att man då tror sig kunna bidra till skapandet av ett rikt fungerande språk och fördjupade kunskaper kring stoffet i SO och NO. Ämneskunskaper kan då tematiskt fördjupas och fler perspektiv föras in som leder till en bättre förståelse och begreppsbyggnad beskriver man. Ett tänkbart scenario som kan appliceras till denna önskan kan finnas hos Almius (2006) som beskriver en abstraktionsprocess, från inhämtandet av de nödvändiga konkreta och erfarenhetsbaserade kunskaperna, till att eleven går vidare till att se mönster och generalisera sina kunskaper för att sedan kunna förstå. Därefter kan sedan eleven med ett rikt språk och god begreppsbyggnad, som erövrats via att berätta, skriva, läsa, teckna och dramatisera osv, nå högre faser i sin kunskap och börja bygga teorier kring sina erfarenheter och undervisningen. Almius (2006) varnar för att i undervisningen enbart stapla konkreta på varandra, vilket skulle kunna innebära att eleverna inte kan använda dessa fragmentariska kunskaper igen.

I detta sammanhang är det mycket oroande att lärare i så hög utsträckning beskriver att det är bråttom, mycket skall hinnas med, rent av "prickas av". Detta inte enbart i avseendet läs- och skrivsvårigheter, utan för alla elever. För elever i läs- och skrivsvårigheter kan man eventuellt ana ett enormt "ressurslöseri", då konkreta staplats på varandra. När eleven inte ges tid eller redskap för att systematisera och generalisera kunskaper inom NO och SO, borde detta leda till att tidigare kunskaper inte kan plockas fram och utnyttjas igen, inom andra områden, utan eleven måste lära in på nytt. Detta skulle hypotetiskt innebära att elever måste plugga in samma typ av kunskap flera gånger, då de i glömska kan gå förlorade, vilket elever i läs- och skrivsvårigheter i synnerhet inte har tid med, eller med tiden, energi för. Jag får här stöd i mitt resonemang hos Vygotskij, som betonar att glömska bör värdesättas, genom att hjärnan glömmet som är överflödigt, minnet jagar undan det onödiga som inte utgör del i ett sammanhang. Endast då kan minnet fortsätta vara en skapande process (Lindqvist, 1999, s. 93).

detta kräver att man behandlar barnets minne hygieniskt och inte belastar det med omåttligt tungt material, överflöd av detaljer, gränslös detaljkunskap och går längre än nödvändigt med skadlig nedskräpning av minnet.

Det är en stor ämnesdidaktisk utmaning för lärare inom SO och NO. Även Lemke (2009) är inne på detta spår och beskriver nödvändigheten av att skapa rikliga tillfällen för att träna upp och använda semantiska nätverk av ord, där ämnesspecifika ord måste kopplas samman med eleverna vardagsspråk. Han menar att språket måste generaliseras och tränas att användas i olika sammanhang, nya situationer, nya uppgifter, inte endast inom ett temaområde. Lärarna är inne på intressanta spår när de efterlyser möjligheter för att skapa förutsättningar till ämnesövergripande studier i flera avseenden.

Orden är viktiga och ett område som man återkommer till gång på gång. I det gemensamma arbetet fyller de ämnesspecifika orden flera funktioner i undervisningen. Orden används för att återkoppla och binda samman lektioner med varandra. I de fall där man har invandrar-elever i klassen finns ännu en aspekt på varför det är viktigt att alla förstår alla orden. Genom att lärarna på ett generellt plan känner till betydelsen av hur viktigt språket är, gör man sig vinn om att orden ska läras in och förstås av alla. Vågar man här sträcka sig till att fundera över om elever i läs- och skrivsvårigheter rent av gynnas av att ha elever med invandrarbakgrund eller andra språkliga funktionshinder i sin klass? Detta resonemang stöds av bl a Liberg (2006) och Reichenberg (2000).

Denna fokusering på ord och begrepp förknippas också i hög grad med textläsandet. Eleverna förväntas ännu inte på mellanstadiet i någon större utsträckning i denna studie använda orden

som redskap i sitt tänkande, varför man också ser att lärarna själva beskriver att de i första hand använder ämnesspecifika ord och begrepp främst i samband med arbete med texter och i mindre utsträckning i andra undervisningssammanhang. Detta tangerar Mindedals (2011) slutsatser kring att ämnesspecifika ord oftast används i arbete relaterat till texter. Om det finns likheter med Mindedals studie gällande att språkbruket blir enklare och mer vardagligt ju längre ett ämnesområde fortskrider i tid, kan man inte dra några slutsatser om i denna studie. Vygotskijs resonemang (Bråten, 1996, Vygotskij, 1930, 1999) om hur språket och tänkandet hör samman, i och med att språket utgör ett redskap mellan och inom människor, känns aktuellt i sammanhanget. Hur abstrakta problem vi kan hantera i tanken är enligt Vygotskij beroende av hur utvecklat vårt språk är, språket blir en tankemässig verktygslåda. Hos eleven föregås den kognitiva och intellektuella utvecklingen enligt Vygotskij (1999) av språket. Lärarna strävar efter språklig utveckling av eleverna i sin undervisning. Det är intressant att fundera över möjligheten om lärarna själva ökade sin egen användning av ämnesspecifikt och akademiskt språk, även i andra sammanhang än kring textläsningen, för att se hur detta skulle falla ut. Ett ökat användande av texter skulle i alla fall vara *en* möjlighet att skapa ökad språklig utveckling i dessa ämnen för *både* elever och lärare, enligt Mindedal (2011).

Är läromedlen för lätta eller för svåra, eller var finns den felande länken: för låga krav på lågstadiet, eller för höga krav på mellanstadiet? Ingen poängterar att de genrer som eleverna är vana eller förväntas klara att läsa, i stor utsträckning skiljer sig åt mellan de olika stadierna (Reichenberg, 2000, Liberg, 2006). Detta är intressant även i avseendet då endast en lärare använder den för eleverna mer välbekanta, narrativa genren, som förförståelse i ämnesområden i SO. Den skillnaden man istället framhåller är att stoffmängden ökar markant mellan år 3 och år 4, vilket i och för sig är sant, men inte hela sanningen. Man brottas med tankar på att man borde ägna mer undervisning och tid till att arbeta med texter i NO och SO. Flera lärare i studien framför oro inför att vissa elevers behov av att arbeta muntligt, leder till att *andra* elever, som skulle klara att gå djupare in i arbete med texter, inte utvecklas som de skulle kunna.

Genom att göra didaktiska val kan man genomföra anpassat arbete med att läsa och skriva texter i NO och SO, moment som naturligtvis erbjuder stor/störst utmaning för elever i läs- och skrivsvårigheter, och således även för läraren. Asp Onsjös (2006) beskrivning av didaktisk inkludering kännetecknas av att förutsättningarna i hög grad är anpassade efter elevernas behov att utveckla lärandet. En medveten i läsdidaktiska val så som Asp Onsjö beskriver, skulle här kunna utgöra kriterium för i vilken omfattning man lyckas inkludera elever i läs- och skrivsvårigheter, vilket även styrks av Nilholm (2006, s 14) som definierar inkludering som att "helheten ska anpassas efter delarnas beskaffenhet". Men här kan man dock se att den didaktiska inkluderingsviljan (Asp Onsjö, 2006; Nilholm, 2006) tycks ha 'tippat över', och istället får man effekter man inte vill ha, i andra ändan. Elever som skulle klara att arbeta på ett djupare sätt med texter får inte göra det, beskriver flera av lärarna. En tolkning är att här får angelägenheten om att alla ska ta in ämnesstoffet för mellanstadiet företräde, framför att alla ska utvecklas optimalt i arbetet med texter i ett längre perspektiv. En av lärarna i studien påpekar också, att det finns en gräns för hur man klarar att anpassa sin undervisning. Oro för att elever inte utvecklas som de skulle kunna, bör lyftas fram tillsammans med goda kunskaper på området i diskussioner. Skolverket (2014) poängterar att det är rektors och huvudmans ansvar att se till att resurser för extra anpassningar finns.

I Mindedals (2011) undersökning framkommer att lärare lägger mer tonvikt på att läsa inom NO och SO, än de lägger på att skriva, och i denna studie framkommer att lärarna anser att skrivandet inom ämnena är särskilt svårt. Tankar om hur skriftspråk kontra talat språk känns

motiverat eller ej hos eleven framkommer hos Vygotskij (1999). Utöver att eleven till fullo behöver ha automatiserat förståelsen för skriftens abstraktion och funktion, behövs enligt Vygotskij en annan motivation vid skrivandet än vid talandet: den dynamiska processen, att någon vill säga något till någon, saknas och finns inte naturligt vid skrivandet som vid spontant tal. Det akademiska skrivandet måste även hela tiden tränas och imiteras för att utvecklas. Denna aktivitet måste äga rum i den proximala utvecklingszon, där eleverna befinner sig, för att eleverna skall utveckla denna omogna färdighet, enligt Vygotskij. Denna lätt ambivalenta hållning kring huruvida man bör träna sig på att arbeta med texter i läsning och skrivning kontra att man faktiskt väljer att arbeta muntligt till större delen, är slående i studien.

Här görs nu en inflikning till analysen kring att förlägga arbete med NO och SO texter till svenskämnet. Läroplan och kursplan i NO och SO (Skolverket 2011) betonar försiktigt förmåga och kunskap att på egen hand kunna arbeta med text, i form av att läsa och skriva. (I NO formuleras förmåga och kunskapskrav i termer av att eleven skall kunna göra 'enkla/ utvecklade/ mycket välutvecklade dokumentationer i text och bild' för att nå betygsnivåer E-A i årskurs 6. I SO ämnena framskrivs läsningen och skrivningen ännu försiktigare.) Det är intressant att i detta sammanhang fundera över vilken viktig del texter ändå utgör för att språket och tänkandet i dessa ämnen skall utvecklas, när det samtidigt inte ställs några krav/mycket låga krav på detta i styrdokumentet. Med bakgrund av Reichenbergs (2000) påstående att framför allt läsförståelse av faktatexter alltid behöver tränas, finns en intressant risk med att förlägga denna aktivitet till svenskämnet. Man kan anta att det blir en aktivitet som blir färdig och bockas av i högre utsträckning, än om det vore ett naturligt arbetsredskap i skolans NO- och SO-ämnena. Samtidigt som man kan problematisera beslut om att förlägga träning av dessa förmågor till svenskämnet, kan det också vara viktigt att notera att med bakgrund av hur viktigt forskningen visar att det är att lära sig läsa och skriva faktatexter för att utvecklas språkligt och kognitivt (Lemke, 2009; Liberg, 2006; Myrberg 2007; Reichenberg, 2000), så tenderar detta dock vara ett intressant beslut. Man ger starkt uttryck för att det rikliga innehållet i läroplan och kursplaner leder till tidsbrist inom NO och SO. Genom att göra på detta vis arbetar man inte enbart med förmågor och kunskapsmål inom svenska och svenska som andraspråk, man utverkar även resurser i form av tid för NO- och SO-ämnena, mer eller mindre omedvetet.

Lärare som anpassar sin undervisning i NO och SO på det sätt att man låter andra språk än det skriftliga få träda fram/ få företräden i undervisningen, gör sålunda rätt om man tittar i styrdokument. Men med bakgrund av forskning och kunskap om texters betydelse, anses alltså en viss paradox vara inbyggd i läroplanen i detta avseende.

Lärarnas bekymmer om huruvida man bör arbeta mer med texter eller inte, leder tankarna vidare till teorier om lotsning och scaffolding. Varje arbetsområde beskrivs lika svårt för flera elever, många av eleverna klarar sig inte utan den muntliga anpassningen. Tjernberg (2013) beskriver lotsningens strategi som att den som kan mer hjälper den som ännu inte kan, men eleven lär sig egentligen inte att lösa problemet, utan får hjälp att komma runt det. Det är möjligt att det lärarna talar om är avsaknad av, och en önskan om ett tidigt upprättande av modeller. Reichenberg och Lundberg (2011) drar parallellen till Bruners scaffolding-metafor när de beskriver vilken funktion arbetet med att systematiskt och kontinuerligt medvetet demonstrera olika strategier och modeller för hur läsning, läsförståelse och studieteknik bör gå till. Inget/lite sådant arbete beskrivs egentligen av NO- och SO- lärarna i studien. När scaffolding fungerar uppstår en balans mellan krav och stöd och läraren kan successivt dra sig tillbaka. Eleven kan bygga upp en metakognition kring sitt lärande när hen upptäcker att man klarar jobbet själv. På detta sätt anser dessa ovan nämnda forskare och författare att utmaningarna

successivt kan höjas. Flera av lärarna i studien upplever ju att trots att man kan komma runt avkodningsproblematiken via digitala hjälpmedel, så finns stora utmaningar kring förståelsen kvar. Lärarna i studien tolkas beskriva att det lotsande, anpassade arbetssättet egentligen kanske inte gynnar elevernas förmåga att hantera uppgifter som dessa på sikt. I synnerhet elever i läs- och skrivsvårigheter behöver då utvecklade modeller för att ta till när de med tiden skall hantera allt större krav och med dem allt större påfrestningar som dessa för med sig. Enligt Antonovsky (1987) är det genom att skolans aktiviteter och handlingar görs begripliga, meningsfulla och just *hanterbara*, som elever som ständigt utsätts för stressorer (här: text), kan fortsätta att känna tillförsikt, reglera sina känslor inför uppgifter och orientera sig på ett flexibelt sätt mot lösningar till problem. Konklusionen blir då att omedvetet organiserade text-situationer på sikt kan förstärka, bevara eller skapa läs- och skrivsvårigheter, *trots att lärarens avsikt varit att underlätta*. Eftersom läslyftet planeras genomföras för flera av dem, kan detta vara en möjlig väg för lärarna att närma sig denna mycket intressanta problematik.

Lärares beskrivningar av extra anpassningar

Gemensamt för lärarna är att man är mycket angelägen om att undervisa inkluderande och göra de anpassningar som man ser leder till att stoffet görs tillgängligt för alla. Gal et al (2010) och Rae et al (2010) fann även de att lärare överlag verkar vara positiva till anpassningar som leder till ökad inkludering. Liksom i den israeliska undersökning så kan man här klart urskilja möjligheter att arbeta flera pedagoger tillsammans som en mycket bra anpassning när man har elever med läs- och skrivsvårigheter. Shaywitz et al (2008) anger tre punkter som beskrivs som vanliga och nödvändiga i arbete med att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter i USA: möjlighet att ta in texten auditivt, extra tid och möjlighet att arbeta i lugn och stilla miljö. I denna undersökning återfinns resonemang om de båda första punkterna. Det auditiva alternativet används i hög utsträckning, antingen via digital teknik eller att den som kan mer läser högt. Tidsaspekten är problematisk för studiens lärare. De anser att elever i läs- och skrivsvårigheter ska ges mer tid, men paradoxen ligger i att det samtidigt är bråttom för att man ska hinna med innehållet i kursen. Skapandet av lugn och stilla miljö för att inte läs- och skrivsvårigheten skall komma till uttryck som koncentrations-svårigheter, beskrivs av Shaywitz et al (2008) som viktig, då dessa elever ofta har problem med att snabbt plocka fram ord från sitt inre ordförråd och störs av ljud och rörelser i denna process. Frågan är om inte denna anpassning i denna studie tillskrivs kombinerade svårigheter, till exempel ADHD i högre utsträckning? Men framför allt anser jag att frågor kring hur tidsaspekten behandlas i skolan borde studeras närmare.

Få av lärarna i denna studie uppger att man använder eller har sett sammanställda checklistor eller idébanker för att snabbt komma igång med lämpliga anpassningar. Mercer (2002) och Skolverket (2014) ger förslag till vad extra anpassningar kan vara, men lärarna i denna studie beskriver framför allt att det är undervisningen i sin helhet som man anpassar. Tre av lärarna i denna studie har en mycket klar uppfattning om varför extra anpassningar finns och hur de ska hanteras, och kontrasteras skarpt med de övriga, som visar en mycket oklar uppfattning eller förmedlar direkt felaktiga uppgifter i frågan. Vad kan då tänkas utgöra orsak till denna skillnad? Självfallet har lärare skyldighet att själva informera sig och ta till sig nya råd och styrdokument och att hantera detta arbetsuppdrag. Men här känns det angeläget att lyfta fram sambandet mellan, dels det framkomna engagemang och inflytande rektor har och dels det utfall av dokumenterade extra anpassningar som jag funnit i studien. Även att kasta ett sken över de fall där inga dokumentationer gjorts och där rektor nämns i mycket mindre omfattning, eller inte alls, i arbete med att implementera denna nya stödåtgärd.

Det finns alltså i dagsläget enligt mig, fog för den oro som kommer till uttryck i Cervins båda artiklar (2015a och b), i avseendet att det nu *kan vara* mycket otydligt vilka elever som får vilket stöd och i vilken omfattning. Dokumenteras anpassningarna inte, faller de naturligtvis lätt mellan stolarna, t ex i samband med lärarbyten (även under skoldagen) och vid stadiebyten, och som också befaras i artikeln. Kritik mot dokumentationsförfarandet ges även av Thurell och Hafskjär (2015), och efterlysning av riktlinjer för hantering och kommunicering är gemensamt i tidigare arbeten överlag (Andersson & A. Lundblad, 2015; Nyman, 2015; Thurell och Hafskjär, 2015; Wallin, 2015). Likt detta arbete kommer även Thurell och Hafskjär (2015) fram till att arbete med textgenrer är nödvändigt att strukturera och utveckla. Olika lärare hanterar uppdraget helt olika, vilket inte leder till den likvärdighet man hoppats på. Rektors möjlighet att använda extra anpassningar som ett verktyg för att diskutera lärares didaktik och pedagogik har inte tagits tillvara av alla rektorer så som man beskriver (Cervin, 2015a; Skolverket, 2014). Jag finner det oerhört intressant att avsikten, att i denna möjliga diskussion få lärare att fokusera på sin egen undervisning, istället för att skjutsa över ansvaret till specialundervisningen, så är det just denna senare möjlighet (Skolverket, 2014) som man först nämner att man förknippar med extra anpassningar!

Skolverket (2012) och Asp Onsjö (2006) beskriver didaktiken som en bro mellan ämnet och den aktuella situationen, där lärarens ämnesdidaktiska kunskaper ger möjliga vägar att nå målen, utifrån de förutsättningar och den problematik som finns i verkligheten. I den metaforiska beskrivningen av didaktiken som en bro, kan man diskutera i vilken utsträckning lärarens val av extra anpassningar, det vill säga den didaktiska inkludering som läraren ser möjlig (Asp Onsjö 2006) också kan utgöra en bro. Genom att i olika grad anpassa aktiviteterna och lärandemiljön efter elevers behov kan den didaktiska inkluderingsviljan hos läraren utgöra en motsvarande bro mellan `den vanliga´ pedagogiken och specialpedagogiken. Med den didaktiska inkluderings hjälp finns en möjlighet att den skarpa gränsen mellan dessa fält suddas ut. Det specialpedagogiska synsättet som extra anpassningar tar sin utgångspunkt ifrån, normaliseras kanske på detta sätt? Om så är möjligt, att didaktisk inkludering överbryggat avståndet mellan specialpedagogiken och den vanliga pedagogiken, kan man kritiskt ställa frågan om denna uppdelning fortfarande är möjlig att göra, och i så fall, vad är det som Skolverket och lagar vill beteckna som `extra´ i detta sammanhang? Vad kännetecknar anpassad undervisning/kontra extra anpassningar, om man vill undervisa så att alla elever kan tillgodogöra sig undervisningen? Studien rymmer sex lärare som samtliga medvetet anpassar och varierar sin undervisning, men där endast ett fåtal av dem ser detta som något `extra´, och då på grund av ett utifrån kommande beslut. Den didaktiska inkluderingsviljan tycks ha smält samman med ett specialpedagogiskt synsätt, till att nu betraktas som `vanlig pedagogik´, det vill säga: det där som man bara gör.

Sammanfattning

Lärarna i denna studie anser sig ha goda kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. Framför allt kring vad dessa elever *behöver möta* i undervisningen. Kunskaperna är i första hand förvärvade genom erfarenheter. Åtskillnad görs mellan problematik kring avkodning och förståelse, men det är i första hand kunskaper om undervisningens betydelse som återspeglas i anpassningarna. De sex lärarna anpassar i hög grad sin undervisning efter dessa elever, genom att välja arbetsätt och metoder som man i sin helhet ser gynnar eleverna, i bemärkelsen att det skapar engagemang och delaktighet. Muntliga aktiviteter och att arbeta tillsammans har starkt företräde. Erfarenheter av vad som fungerar i praktiken utgör ett starkt motiv hos lärarna till varför man gör de anpassningar man gör. När man arbetar med text gör man det tillsammans och läraren är mycket aktiv. Digitala hjälpmedel används i stor utsträckning, men de har sina begränsningar. Man saknar ofta vetenskapliga belägg för att arbeta som man gör, men ändå

lyckas man i flera avseenden helt eller delvis arbeta på det sätt som stöds av vetenskaplig forskning. Speciellt fokus har man på att eleverna ska nå målen för stadiet, men tveksamhet framkommer kring om detta gynnar elevernas lärande i ett längre perspektiv. Kanske bör något förändras, men lärarna i studien är inte riktigt klara över vad det kan vara. En teori enligt mig skulle kunna vara att anpassningarna, som genomförs och fungerar mycket bra för det aktuella stadiet, fungerar som lotsning. Genom att man tycks sakna modeller för att istället arbeta mer efter scaffolding-teori, är det svårt att öka svårighetsgraden för många av eleverna. Detta märks speciellt vid stadieövergångarna. Man upplever att det är ont om tid. Det goda arbetet skulle kunna försvaras bättre, ytterligare motiveras och vidareutvecklas ännu mer, om lärare fick mer teoretisk kunskap av främst ämnesdidaktisk karaktär. Lärarna i studien lägger ned ett stort arbete på att göra extra anpassningar i sin undervisning, men organisationerna man arbetar inom, har på olika sätt hittills hanterat uppdraget med att implementera, dokumentera, utvärdera och kommunicera dessa, vilket får till följd att lärares ansträngningar synliggörs eller osynliggörs.

6.3 Slutsats

Här vill jag presentera det jag anser utgör svar på studiens syfte och mina frågeställningar. Syftet med denna studie är att studera hur sex lärares kunskaper och föreställningar om läs- och skrivsvårigheter återspeglas i de val av och arbete med extra anpassningar i NO och SO som lärarna gör. Varför gör de som de gör?

Lärarna i studien gör alla generellt en rad anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter som till stor del stöds av forskning. Det är i första hand genom att se till det önskade och positiva utfallet i de anpassade aktiviteterna som man motiverar sitt val av anpassningar. Man gör mer av det som fungerar praktiskt, för att alla elever i gruppen då blir engagerade och delaktiga i arbetet. Kunskaper om läs- och skrivsvårigheter kan utgöra motiv för hälften av lärarna i studien, då anpassningarna i dessa fall, helt eller delvis tillskrivs behovet hos dessa elever. Kunskaper om läs- och skrivsvårigheter är svårare att urskönja som specifika motiv till anpassningar i de andra fallen. Man kan inte se hur dessa kunskaper primärt utgör motiv för anpassning av arbetssätt. Denna slutsats drar jag, eftersom det endast i 1-3 fall, helt eller delvis är så, att dessa val av anpassningar tillskrivs vissa elevers specifika behov, dvs. det är knappt hälften av lärarna i studien som gör de extra anpassningarna utifrån de behov som just elever med läs- och skrivsvårigheter i gruppen har. Detta framkommer tydligt eftersom läraren i tre av sex fall ser arbetssätt och metoder som en egen personlig undervisningsstil, som man inte anser behöver dokumenteras i dessa elevers individuella utvecklingsplaner. På kort sikt kan man säga att många av anpassningarna med säkerhet gynnar eleverna, men längre sikt är det mer tveksamt.

6.4 Pedagogiska implikationer

Undersökningsresultaten tyder på att det finns anledning att på skolorna se över hur man i dagsläget hanterar extra anpassningar, i synnerhet för elever i läs- och skrivsvårigheter, eftersom just dessa elever i denna undersökning har en tendens att hamna mellan stolarna. En rektor som tar uppdraget på allvar, samt en idébank i form av framarbetade checklistor kan

vara en bra utgångspunkt i diskussionerna när man vill medvetandegöra, implementera och synliggöra extra anpassningar indikerar denna studie. Rektorer behöver bli bättre på att ta vara på möjligheten att använda extra anpassningar som en möjlighet att diskutera och variera skolans pedagogik. Den enskilde läraren behöver få diskutera hur en naturlig och inkluderande undervisningsstil inte behöver utgöra motpol till extra anpassningar. Det handlar om att teoretisera sin praktik, vända på synsättet till elevens individuella perspektiv. Vad i min anpassade undervisning är viktigt att just denna elev får fortsätta att möta? För att hantera extra anpassningar professionellt behöver läraren likt Dreyfus och Dreyfus (1980) beskriver, sortera viktiga och oviktiga aspekter i yrket och analysera dem.

Det kan finnas en fara i att elever med avkodningsproblematik inte utgör skäl för någon större oro. Här behövs alltid ett perspektiv framåt i tiden. Dessa elever är hel och hållet i händerna på respektive lärares pedagogik och förmåga, samt vilja till att göra extra anpassningar. Eftersom organisationen redan på mellanstadiet är högstadieliknande finns alltid en risk att man inte får sina behov tillgodosedda, likaså finns en stor risk vid stadiövergångar. I takt med att eleven kommer högre upp i skolsystemet, mötes denne av mer och mer text (Liberg, 2006). Det skulle vara mycket intressant att studera vilka stressfaktorer dessa elever möter under sin sammanlagda skoltid. Lärare som inte anpassar sin undervisning och sitt arbetssätt och material, kan utgöra ett stort hot mot dessa elevers psykiska hälsa (Antonovsky, 1987).

Det ligger ett stort ansvar på lärare att förhålla sig till det komplexa faktum att man egentligen inte har så stora krav på att eleven via texter skall ta in stoff och uttrycka kunskaper och förmågor i SO och NO, samtidigt som forskning pekar på att man behöver lära sig att läsa och skriva denna typ av text för att utvecklas i sitt språk och tänkande. Här i finns en dubbel utmaning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Skolans lärare behöver finna en samsyn i vad man behöver utveckla och på vilket sätt, för att man i undervisningen skall kunna öka svårighetsgraden på texterna man använder, både inom och mellan stadierna. Kunskap om genrer och modeller för läs- och skrivarbete behöver eleverna möta både kontinuerligt och strukturerat, i arbete tillsammans (Myrberg 2003, 2007; Reichenberg, 2000; Tanner, 2014). Frågan behöver även väckas om man redan på lågstadiet (Kahmi et al, 2014) behöver utöka sin repertoar av texter. Genom skoltiden bör denna förhoppningsvis ökande kompetens hos eleverna att arbeta med olika genrer i läsning och skrivning, ses som ett naturligt arbetsredskap inom SO och NO, och inte som ett moment i svenska-undervisningen som man arbetar sig igenom och sedan bockar av.

Resultaten i denna studie indikerar starkt att den tidspress som man upplever i NO och SO på mellanstadiet är något som behöver studeras närmare för att kunna hanteras på ett bättre sätt (Shaywitz et al, 2008). Man kan inte få tiden att gå långsammare för elever i behov av det. Det vänds blad i almanackor och kursplaner skall följas. Ges extra tid för elever i läs- och skrivsvårigheter där de behöver det, tas tid från något annat. En möjlig ingång till ett sådant arbete skulle kunna vara att man på skolnivå gemensamt skaffar sig mer kunskap i ämnets didaktik (Almius, 2006). För att en abstraktionsprocess ska starta hos elever, där de kan generalisera sina kunskaper, och använda tidigare förvärvade insikter inom andra nya domäner, kräver att man först fått ta in det konkreta stoffet. Men hur mycket konkretioner behöver eleverna ta in? Oscarssons (2006) tidigare indikationer på att lärare i SO, på grund av vaga målbeskrivningar, i hög grad utgår från egna idéer när stoffurvalet görs, är intressant i denna diskussion om tidshushållning, för elever i läs- och skrivsvårigheter i synnerhet. Detta är frågor som det är mycket angeläget att speciallärare och specialpedagoger för fram till diskussion på varje skola. Skolverkets (2012) beskriver att didaktiken skapar de möjliga vägar som läraren kan se i sin undervisning. En ökning av ämnesdidaktiska kunskaper inom NO och SO skulle

ge lärare fler möjliga vägar i sin undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter. Dessa didaktiska kunskaper kan vara lika viktiga, eller till och med viktigare, än kunskaperna om läs- och skrivsvårigheterna i sig.

6.5 Några förslag på områden för vidare forskning

Rektorers perspektiv och resonemang om extra anpassningar, till exempel om möjligheterna att använda dessa för att kunna diskutera skolans/lärares didaktik för att möta elever i behov av särskilt stöd, bör undersökas. Leder extra anpassningar till att skolan i högre grad diskuterar sin miljö och undervisning istället för sina elevers problematik? Resultat i denna studie pekar på frågetecken kring hur rektorer diskuterar och tar ansvar för extra anpassningar, något som Skolverket (2014) tydligt markerar att rektorerna ska, men som även SPSM (Cervin, 2015a, 2015b) uttrycker oro kring.

Införandet av extra anpassningar ställer ökade krav på NO- och SO-lärares ämnesdidaktiska kunskaper, något som bör undersökas närmare. Almius et al (2006) och Skolverkets (2012) påpekanden om att lärares NO- och SO-didaktik är undersökt i mindre omfattning väcker frågor kring lärares möjligheter att göra sin undervisning ännu bättre för elever i läs- och skrivsvårigheter. Flera aspekter kan studeras, till exempel lärares metoder och stoffurval. Även tidsfaktorn har stor betydelse i en skola för alla. Blir extra anpassningar en kortsiktig lösning för att nå mål, eller bidrar de till en långsiktig kunskapsutveckling? Hur hanterar lärare stoffmängden i NO och SO på olika stadier, och hur resonerar de kring och motiverar sina val? Har den tid lärare tidigare lagt ned på dokumentation, använts till att istället utveckla undervisningen, så som propositionen ”Tid för undervisning” (prop.2013/14:160) avsåg?

Resultaten i denna studie indikerar att det finns en oklarhet i terminologin för området. Vad skiljer en ”vanlig” anpassad undervisning från extra anpassningar? Har kärt barn många namn? Extra anpassningar, individualisering och pedagogisk differentiering, vilka likheter och vilka skillnader finns? Termer och begrepp som inte klart beskriver och avgränsar sitt område tenderar att kunna tolkas olika ute på fältet. Skolverkets (2014) beskrivning av extra anpassningar som stödinsatser av mindre ingripande karaktär, lämnar flera frågetecken. Varför ska rätten till en inkluderande undervisning för alla, dokumenteras som något extra, i vissa elevers IUP?

Slutord

Som avslutning vill jag skriva, att genom att komma fram till ett förhållningssätt till tiden i skolan, kanske man kan finna den viktigaste av anpassningar som vi kan ge till alla elever. Tanken på att elever i läs- och skrivsvårigheter oftare och i alla ämnen kan arbeta i sin egen proximala utvecklingszon, tilltalar mig mycket. Genom att skolan bättre lär sig hantera tiden, hanteras sårbarheten hos elever i läs- och skrivsvårigheter, lite bättre.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. (Doctoral thesis, Gothenburg studies in educational sciences, 311). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. ISSN: 0436-1121
- Almius, T. (2006). Fältstudier ett sätt att lära genom möten, upplevelser och erfarenheter. I T, Almius, B. Andersson, P.O. Hansson, E. Hesselors-Arktoft, S. Karlström, V. Oscarsson, R. Severin, & B. Tedeborg. *Erfarande och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterade ämnenas didaktik*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs Universitet. . ISSN: 1404-062X
- Andersson, C. & Anhov-Lundblad, H. (2015). *Extra anpassningar- en pedagogisk utmaning. Additional adjustments - an educational challenge*. (Magisteruppsats). Malmö: Malmö Högskola. Tillgänglig:
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/18561/Extra%20anpassningar%20en%20pedagogisk%20utmaning..pdf?sequence=2>
- Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg. En fallstudie i en kommun*. (Doctoral thesis, Gothenburg studies in educational sciences, 248). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. ISSN 0436-1121
- Bråten, I. (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapssamhället- Flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? I I. Carlgren, A. Lilja, E. Johansson & F. Marton. *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*, 2009(2), 9-23. Stockholm: SAF och Lärarförbundet. ISBN: 978-91-978088-1-1
- Cervin, E. (2015:a). Färre åtgärdsprogram- inte bara bra. *Tidsskrift från lärarförbundet. Specialpedagogik*, 24(1), s.8. ISSN:1650-7231
- Cervin, E. (2015:b). Extra anpassningar – vadå då? *Tidsskrift från lärarförbundet. Specialpedagogik* 24(6), 10-15. ISSN: 1650-7231
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1980). *A five stage modell of the mental activities involved in directed skill acquisition*. (NO. ORC-80-2) California University, Berkley Operations Research. Hämtad 2016-04-25 från <http://dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ADA084551>
- Druid-Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericsson, B. (Red.). (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' attitudes and Requirement for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. ISSN: 0827-3383

- Hesslefors-Arktoft, E. (2006). Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter. I T, Almius, B. Andersson, P.O. Hansson, E. Hesslefors-Arktoft, S. Karlström, V. Oscarsson, R. Severin, & B. Tedeborg. *Erfarande och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterade ämnens didaktik*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs Universitet. ISSN: 1404-062X
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige 2012*, 17(3-4), 152-170. ISSN:1401-6788
- Kahmi, A.G., Catts, H.W. (2014). *Language and Reading Disabilities*. Edingburgh: Pearson Education Limited.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lemke, J.L. (2009). Making text talk. *Theory Into Practice*, 28(2), 136-141. doi:10.1080/00405848909543392
- Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Mercer, C. (2002). *Accommodating Students with Dyslexia in All Classroom Settings*. Fact sheet#51. http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Accommodating_Students_with_Dyslexia_in_All_Classroom_Settings.pdf
- Mindedal, A. (2011). *Texter i NO- finns de? En studie om textanvändning och textrelaterade samtal i ett fysiktema i skolår 5*. (Uppsats för filosofie licentiatexamen). Stockholm: Stockholms Universitet. ISBN: 978-91-633-8225
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (red). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från konsensusprojektet. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi-en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*. 10(2), 124-138. ISSN: 1401-6788.
- Nilholm, C. (2006). INKLUDERING AV ELEVER "I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD" – Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*, (28), Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. ISSN: 1651-3460
- Nyman, R. (2015). *Vem gör vad? Lärares uppfattningar om ansvarsfördelning i arbetet med elever i behov av särskilt stöd*. (Magisteruppsats). Linköping: Linköpings Universitet. ISRN: LIU-LÄR-L-A—15/14-SE
- Oscarsson, V. (2006). Elever och lärare tycker om So. I T, Almius, B. Andersson, P.O. Hansson, E. Hesslefors-Arktoft, S. Karlström, V. Oscarsson, R. Severin, & B. Tedeborg. *Erfarande och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterade ämnens didaktik*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs Universitet. ISSN: 1404-062X

- Phillips, D. C., Soltis, J. F. (2009). *Perspectives on learning*. New York: Teachers collage press.
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2015-12-21 från <http://www.regeringen.se>. ID-nummer: Prop. 2013/14:160
- Rae, H., Murray, G, McKenzie, K. (2010). Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning disability practice*. 13(10), 12-17. Doi:10.7748/ldp2010.12.13.10.12.c8138
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. (Doctoral thesis, Gothenburg studies in educational sciences, 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISSN: 0436-1121
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal- för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerup.
- SFS 2010:800, Skollag 3 kap. 5a§ . Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-05-11 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *The Annual Review of Psychology*. (59), 451-475. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093633
- Skolinspektionen. (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:8. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Hur påverkar förmågan att läsa och skriva inläringen av andra ämnen?* Hämtad 2015-11-06 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-hur-paverkar-formagan-att-lasa-och-skriva-inlarningen-av-andra-amnen-1.157526>
- Skolverket (2012). *Ämnesdidaktisk forskning inom samhällsorienterade ämnen*. Hämtad 2016-01-28 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen>
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Support activities in school – What do I need to know as a parent?* Stockholm: Fritzes. Hämtad 2016-06-07 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3477.pdf%3Fk%3D3477
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Aquisition of Reading. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. Tillgänglig: <http://people.uncw.edu/kozloffm/mattheweffect.pdf>
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus. (12), 71-90. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande i bänkkinteraktioner på mellanstadiet*. (Doctoral thesis, Karlstad University studies, 2014:27). Karlstad: Universitetstryckeriet. ISSN: 1403-8099.
- Thurell, S. & Hafskjär, S. (2015). *Läs- och skrivsvårigheter inom religionsämnet. En intervjustudie om läs- och skrivsvårigheter och religionsdidaktik*. (Kandidatuppsats). Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <https://dspace.mah.se/handle/2043/18753>
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doctoral thesis, Stockholm University). Stockholm: Stockholms universitet. ISBN: 978-91-7447-681-1.
- Tomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerup.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tunmer, W. E & Gough, P. B. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. & Fanuele, D. P. (2006). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First- Grade Interventions. *Journal of learning disabilities*. 39(2), 157-169. doi:10.1177/00222194060390020401
- Vetenskapsrådet. (2007). *DYSLEXI - En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1930). *Mind and Society*. *Harvard University Press*. Hämtad: 2016-01-28 från <http://www.marxists.org/archive/vygotskij/works/mind/index.htm>
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallin, V. (2015). *Extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. En kvalitativ intervjustudie av sex lärares upplevelser*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <http://gupea.ub.se/dspace/handle/...>
- Ödman, P-J. (2005). *TOLKNING FÖRSTÅELSE VETANDE. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts förlag.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Vad har du för utbildning och bakgrund? Vilka ämnen undervisar du i? Vilka klasser och årskurser? Är du mentor/ansvarig handledare för dessa elever?

2. Har du elever med läs- och skrivsvårigheter i dina grupper? Är de utredda? Vad fick du veta om dessa elever, exempel på resultat? Hur märker du/Märks det att de har läs- och skrivsvårigheter? Har de problem med avkodning eller förståelsen? Hur delaktiga upplever du att elever med läs- och skrivsvårigheter är i din undervisning? Upplever de sammanhang?

3. Hur vill du beskriva att du undervisar i SO/NO? Varför gör du på det sättet? Skulle du vilja undervisa på något annat sätt? Vad hindrar dig? Har du uppgifter i dina ämnen som övar läsning och skrivning? Hur reagerar elever med läs- och skrivsvårigheter på dessa uppgifter? Hur gör du då? Varför behövs/behövs inte dessa uppgifter? Vad tycker du fungerar bäst i din undervisning? Vad behöver elever kunna generellt för att tillgodogöra sig undervisningen i ditt ämne? Använder ni ämnesspecifikt språk eller använder ni mest vardagsspråk?

4. Vad använder du för texter och läromedel? Varför dessa? Vem har valt? Vilka färdigheter anser du att elever behöver ha för att klara av att läsa de läromedelstexter ni använder i din undervisning? Vad kännetecknar en bra text inom ditt ämne? Använder du texterna i original, eller bearbetar du dem innan de presenteras för eleverna? Använder du skönlitteratur inom NO/SO? Tillämpar du någon speciell metod när ni arbetar med texterna?

5. Har du kunskaper om läs- och skrivsvårigheter? Hur har du fått dessa kunskaper? Vad vet du om orsakerna till läs- och skrivsvårigheter? Vad är viktigast att som lärare känna till(/göra) anser du? Vad tycker du är det viktigaste att skolan kan göra för dessa elever?

6. Hur hanterar ni extra anpassningar på din skola? Vad vet du om extra anpassningar som uppdrag i yrket? Vems är ansvaret? Att utforma/bestämma? Att genomföra? Gör du extra anpassningar? Varför och på vilket sätt? Hur tycker du att det fungerar? Hur ser du det? Vem pratar du med om extra anpassningar och elevers behov? Hur kommunicerar ni dem på skolan? Har ni rutiner kring detta? Är uppdraget tydligt anser du?

Bilaga 2: Missiv

Hej!

Jag heter Camilla Ekelund och jag arbetar som speciallärare. Parallellt med mitt arbete läser jag speciallärarprogrammet på Göteborgs Universitet. Min specialisering är läs- och skrivutveckling och jag har nu påbörjat sista terminen på denna utbildning. Jag skall skriva en magisteruppsats som examensarbete och behöver ta hjälp av verksamma pedagoger på fältet för att få empiri till min undersökning. Min undersökning handlar om SO- och NO- lärares upplevda arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter i åk 4-6. (Avser alltså generella svårigheter som konstaterats, men behöver inte vara utredda eller diagnosticerade).

Frågorna kommer att omfatta lärarens arbete och tankar om sitt arbete med att undervisa dessa elever, och handlar alltså inte om enskilda elever. Jag vill göra en nyanserad undersökning, som belyser både möjligheter men också svårigheter i detta arbete. Jag tror det kan vara bra för oss speciallärare att lära mera om detta. Det vore ett stort förtroende att få ta del av kollegors tankar.

Jag vill inbjudas dig till ett c:a 45 minuter långt samtal om detta med mig, helst under vecka 9 – 11. Vetenskapsrådets etiska riktlinjer om frivillighet och anonymitet m.m. kommer att gälla (jag berättar mera om dessa när vi möts).

Jag hoppas att du är intresserad av att delta och är tacksam för ett svar per mejl eller telefon. Var snäll och uppge även om du är SO eller NO lärare.

Om det finns frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Tack!

Med vänlig hälsning

Camilla Ekelund mailadress tfn: xxx-xxx xx xx

Handledare:

Rolf Lander mailadress

Bilaga 3: Information om etiskt förhållningsätt

Hej!

Tack för att du vill vara med i min studie!

Det är ett stort förtroende att få ta del av kollegors tankar och berättelser. Enligt Vetenskapsrådet 2011 skall hänsyn till etiska principer tas undersökningar av detta slag. Detta innebär att jag särskilt kommer att beakta några principer i arbetet:

Krav på informerat samtycke från de deltagande innebär att deltagarna fått information om studien och frivilligt samtycka till att delta, att de när som helst kan avbryta sitt deltagande.

Anonymitet- och konfidentialitets-kravet innebär att uppgifter och data i rapporten skall formuleras och åtgärder vidtas för att skydda individers integritet och omöjliggöra härledning till enskilda individer. Jag kommer alltså byta ut alla namn till fingerade namn, både avseende personer och platser. Jag kommer inte heller att muntligen berätta vilka som intervjuats, eller vilka skolor som dessa personer arbetar på.

Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet i studien inte kommer att användas till något annat än den aktuella studien. Inspelningar som görs kommer att förvaras oåtkomliga för andra än mig, och de kommer att raderas så snart de transkriberats till text.

Deltagarna kommer att få möjlighet att läsa rapporten efter att den blivit godkänd.

Camilla Ekelund