



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ELEVERS UPPFATTNINGAR OM EXTRA ANPASSNINGAR INOM LÄSNING OCH SKRIVNING

Namn Jenny Engdahl och Anneli Karlsson
Program Speciallärarprogrammet, inriktning läs-
och skriv.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Arja Kostiainen
Examinator: Staffan Stukat
Kod: VT18-2910-251-SLP610

Nyckelord: Extra anpassningar, delaktighet, uppfattningar, Fenomenografi

Abstract

År 2014 ändrades lagen gällande extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Skollagen ((SFS 2010:800, 3 kap § 3.) säger att när det befaras att en elev inte når kunskapskraven, ska stöd ges i form av extra anpassningar. Dessa anpassningar ska så långt som möjligt ske inom ordinarie undervisningens ram. Skolinspektionens rapport (2016) visar att det fortfarande råder en osäkerhet i landets skolor kring arbetet med extra anpassningar.

Undersökningens syfte var att ta reda på hur några elever med läs- och skrivsvårigheter upplever de anpassningar som gjorts samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa. Genom halvstrukturerade intervjuer med 10 elever från tre olika grundskolor, besvarades följande frågeställningar:

1. Hur upplever eleverna sina extra anpassningar?
2. Vilka anpassningar upplever eleverna själva som meningsfulla respektive mindre meningsfulla i sin läs- och skrivutveckling?
3. På vilket sätt är eleverna delaktiga i beslutet om anpassningarna och hur de utformas?

Arbetet har inspirerats av fenomenografin och det empiriska materialet analyserades utifrån sociokulturell teori samt specialpedagogiska perspektiv. Resultatet har sammanfattats i beskrivningskategorier över hur eleverna uppfattar extra anpassningar samt graden av delaktighet och därefter analyserats och diskuterats med stöd i forskning.

Resultatet visade att extra anpassningar var oerhört viktiga för eleverna och om dessa inte fanns skulle arbetet i skolan vara mycket svårare för dem. Eleverna uppfattade anpassningarna som en hjälp i deras lärande och alla anpassningar som kunde hjälpa dem var meningsfulla. Det viktiga var att anpassningarna var individuellt utarbetade utifrån elevernas behov. Eleverna var överlag nöjda med sina anpassningar men deras utsagor visade att flera av dem skulle behöva, och även önskade, mer stöd. Delaktigheten angående utformandet och användandet av de extra anpassningarna varierade även om de flesta elever kände att de kunde ha en dialog med lärarna om sina stödinsatser. Däremot visade resultatet att anpassningarna oftast ges individuellt och inte på gruppnivå.

Förord

Undersökningsplanen som utarbetades gemensamt under termin fem på speciallärarprogrammet, har varit en god grund för vårt arbete och vi har på ett eller annat sätt kunnat använda oss av alla delarna som vi redan hade påbörjat där. Vi har fördelat vissa delar i arbetet mellan oss, exempelvis fenomenografin och avsnitten som handlar om läs-och skrivområdet och synen på lärande. Mycket har vi dock gjort gemensamt. Var och en transkriberade sina egna intervjuer och sedan gjorde vi kategoriseringen och uppdelningen tillsammans. Arbetet har legat i Google Drive, vilket har inneburit att vi gemensamt har kunnat skriva i det och diskutera. Vi har även träffats under helger och arbetat tillsammans utan störande avbrott.

Vi vill tacka alla som hjälpt oss med examensarbetet. Ett särskilt tack vill vi ge till handledaren Arja, som har hjälpt oss med kloka råd och en tydlig och strukturerad handledning som verkligen fört arbetet framåt. Vi vill också särskilt tacka de speciallärare och specialpedagoger som ställt upp och hjälpt oss med stort engagemang för att vi skulle få så bra intervjuer som möjligt. Framförallt vill vi förstås tacka alla fantastiska elever som ställt upp för oss. Det har varit en ära att få ta del av era tankar och känslor och vi har upplevt intervjuerna som oerhört givande, hoppas att ni också har gjort det! Ett stort tack riktas även till våra nära och kära som har ställt upp och gett oss skrivtid och då speciellt i vissa “tunga” perioder under arbetets gång.

Slutligen vill vi rikta ett stort tack till varandra, då vi båda känner att vi hjälpt och stöttat varandra att orka och växelvis dragit mer eller mindre arbetet framåt. Arbetet har utvecklat oss och vi har lärt oss mycket som vi kommer att ha med oss i yrkeslivet som speciallärare.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
1.1	Introduktion.....	3
1.2	Problemformulering.....	4
2	Syfte och frågeställningar.....	4
2.1	Syfte.....	4
2.2	Centrala frågeställningar:.....	4
2.3	Avgränsningar.....	4
3	Bakgrund och tidigare forskning.....	5
3.1	Olika perspektiv på lärande utifrån läsning och skrivning.....	5
3.2	Extra anpassningar.....	7
3.3	Extra anpassningar inom läsning och skrivning.....	8
3.4	Effekter av läs- och skrivsvårigheter.....	9
3.5	Delaktighet.....	10
3.6	Olikhet som tillgång i klassrummet.....	11
4	Studiens teoretiska ramverk.....	12
4.1	Sociokulturell teori.....	12
4.2	Specialpedagogiska perspektiv.....	14
5	Metod.....	15
5.1	Fenomenografi.....	16
5.2	Metodval och tillvägagångssätt.....	17
5.3	Urval.....	17
5.4	Genomförandet.....	18
5.5	Bearbetning.....	19
5.6	Analys.....	19
5.7	Validitet och reliabilitet.....	20
5.8	Generaliserbarhet.....	20
5.9	Etiska aspekter.....	21
6	Resultat.....	21
6.1	Kategori A. Generella uppfattningar om extra anpassningar.....	22
6.2	Kategori B. Anpassningarnas betydelse för eleverna.....	23
6.3	Kategori C. Känslor kring läsning och skrivning.....	25

6.4	Kategori D. Delaktighet	27
7	Diskussion och analys	28
7.1	Metoddiskussion	28
7.2	Resultatdiskussion	29
7.2.1	Hur upplever eleverna sina extra anpassningar?	29
7.2.2	Vilka anpassningar upplever eleverna själva som meningsfulla respektive mindre meningsfulla i sin läs- och skrivutveckling?	32
7.2.3	På vilket sätt är eleverna delaktiga i beslutet om anpassningarna och hur de utformas?.....	33
7.3	Sammanfattning	34
7.4	Vidare forskning	35
8	Referenslista	36
9	Bilagor	41
9.1	Bilaga 1: Intervjuguide	41
9.2	Bilaga 2: Missivbrev	42

1 Inledning

Här presenteras undersökningens område samt förklaring till varför just detta område valts. Inledningen är uppdelad i underrubrikerna introduktion, som behandlar undersökningens syfte, samt problemformulering, som beskriver varför undersökningen görs.

1.1 Introduktion

Att kunna läsa och skriva är grundläggande färdigheter som i dagens informationssamhälle är viktigare än någonsin att behärska. För att kunna ta del av all information som ständigt sköljer över oss i olika medier räcker det inte att bara vara en läsare, utan även en god sådan. Kraven att kunna förstå olika texter i olika sammanhang är höga. Enligt PISA, (Programme for International Student Assessment), har läsförståelsen sedan 2000 försämrats i Sverige (Skolverket, 2013). Dock höjdes svenska elevers resultat vid den senaste mätningen, 2015 (Skolverket, 2016). Att kunna läsa och förstå det man läser är en demokratisk rättighet och därför är skolan och dess undervisning oerhört viktig, i många fall avgörande för människors delaktighet och möjlighet till inflytande i ett samhällsligt sammanhang (Bergöö & Ewald, 2003). Vi vet att barn lär sig på olika sätt och i olika takt. Om ett barn av en eller annan anledning avstannar eller hämmas i sin läsutveckling är det viktigt att direkt sätta in extra anpassningar utifrån elevens behov, vilket är vad skickliga lärare i läsning och skrivning gör för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår. (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Då det befaras att en elev inte når kunskapskraven ska stöd ges i form av extra anpassningar (SFS 2010:800, 3 kap § 5). Begreppet är enligt Skolverket (2014) en förkortning av uttrycket "stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen" (s. 8), men i vardagligt tal används endast begreppet extra anpassningar. När man ser hela förklaringen utskrivna blir det tydligt att skolverket noga poängterar att extra anpassningar är något som ska ske inom den ordinarie undervisningen.

I skollagen står också att varje elev ska ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt, i sin egen takt utifrån sina förutsättningar (SFS 2010:800, 3 kap § 3.), det vill säga att man ska individanpassa lärandet. Men denna individanpassning ska ändå ske, så långt som det är möjligt inom den ordinarie undervisningens ram (SFS 2010: 800, 3 kap § 5). Detta bidrar till ett motsägelsefullt uppdrag eftersom alla elever till syvende och sist ska nå samma mål på samma tid (Ahlberg, 2015) och ställer stora krav på undervisningen. Kornhall (2013) anser att ovanstående krav på en individualiserad undervisning bidragit till ett ensamarbete i skolorna. Även Nilholm och Göransson (2014) menar att samhällets ökade individualisering avspeglar sig i skolan.

Utgångspunkten för lärandet är att det sker i en social samverkan enligt Vygotskij (Dysthe & Igländ, 2003) och att det finns ett samband mellan språket och tänkandet vilket innebär att utveckling sker i samverkan med andra där alla har något att tillföra. Därför är det viktigt att ta tillvara de olikheter som finns i vårt samhälle, och då även i skolan, och se dem som en resurs och tillgång. Dessutom, för att uppnå en optimal lärmiljö för alla, måste elever få komma till tals och få uttrycka sina åsikter samt vara delaktiga i sitt lärande. Då ökar motivationen och lusten att lära (Andersson, Assarson, Ohlsson & Östlund, 2015).

Mycket av det som hör till skolan idag handlar om att mäta och jämföra elever, skolor, och länder med varandra. Man använder sig exempelvis av nationella prov i årskurserna 3, 6 och 9 för att kunna jämföra elevernas resultat i till exempel läsning och läsförståelse över landet. Dessutom mäts det internationellt för att jämföra länders utbildningssystem och jämföra svenska elever med elever från andra länder både i nuläget och mätt över längre tid

(Skolverket, 2018). Klapp (2015) menar att denna typ av mätbarhet som kan skapa stressfyllda skolsituationer, till exempel i läs- och skrivsituationer, kan bidra till att "resurssvaga" elever hamnar i negativa spiraler där mätbarheten och betygen inte ökar motivationen för eleverna, snarare tvärtom. Ur detta förfarande uppstår konkurrens då alla vill nå bättre resultat inom exempelvis läsförståelse. Aspelin och Persson (2011) pratar om en kunskapseffektiv skola där skolorna inte bara ser till att eleverna ska nå kunskapsmålen på ett effektivt sätt utan att därigenom kunna bli så konkurrenskraftiga som möjligt.

1.2 Problemformulering

Av egen erfarenhet kan vi se att mätbarhet, konkurrens och ensamarbete bidrar till ett kvantitativt synsätt i skolan då fokus på lärandet övergår i kortsiktiga och individuella lösningar för elever i behov av stöd samt en undervisning som inte tar tillvara det sociala samspelet eller elevernas delaktighet i sitt eget lärande; alla ingredienser som behövs för att bibehålla och ytterligare utveckla ett demokratiskt samhälle.

När det gäller extra anpassningar har vi erfarenhet av att anpassningar ofta ges/utformas slentrianmässigt ur ett, som Ahlberg (2013) benämner, individperspektiv snarare än i relation till elevens omgivning. Dessutom kan vi se att elevers olika resurser inte tas tillvara i den utsträckning som sig bör. Det finns en referensram för normalitet som utgörs av klassen och utifrån den normen bedöms det som är avvikande (Isaksson, 2009).

Utifrån ovanstående tankar vill vi undersöka hur extra anpassningar fungerar i skolan utifrån ett elevperspektiv och vårt syfte är att ta reda på hur några elever med läs- och skrivsvårigheter i grundskolan uppfattar de extra anpassningar som gjorts samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa. Vi anser att detta är ett viktigt och aktuellt ämne som Skolinspektionen (2016), vid sin granskning såg att det fortfarande råder en stor osäkerhet om; vad extra anpassningar kan innebära och hur man med god kvalitet genomför dem. Även om extra anpassningar är en rättighet för de elever som är i behov av stöd, kan dessa anpassningar ske på olika sätt och olika elever kan ha olika synpunkter och tankar kring sina anpassningar. Dessa tankar är betydelsefulla för oss i skolan att veta för att undervisningen ska bli så bra som möjlig för alla elever. Barn vet många gånger hur de vill ha det och hur de lär bäst; det viktiga är att fråga dem.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Att ta reda på hur några elever med läs- och skrivsvårigheter i grundskolan uppfattar de anpassningar som gjorts samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa.

2.2 Centrala frågeställningar:

1. Hur upplever eleverna sina extra anpassningar?
2. Vilka anpassningar upplever eleverna själva som meningsfulla respektive mindre meningsfulla i deras läs- och skrivutveckling?
3. På vilket sätt är eleverna delaktiga i beslutet om anpassningarna och hur de utformas?

2.3 Avgränsningar

Inom ramen för den här studien, både när det gäller tid och storlek, har avgränsningar gjorts. Fokus ligger på de tio intervjuade elevernas uppfattningar gällande deras extra anpassningar samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa anpassningar. När det handlar om

delaktighet är det lätt att komma in på begrepp som inkludering och exkludering och i litteraturdelen nämns begreppet inkludering. Vi hade kunnat använda oss av dessa begrepp i en vidare bemärkelse samt förklarat begreppen, men de är i sig så stora och betydelsefulla och kräver ytterligare fördjupning. Därför har vi valt att enbart använda oss av begreppet delaktighet utifrån fokus på den tredje frågeställningen. Delaktighet kommer därför handla om elevernas påverkan och inflytande av dels anpassningarna som eleverna har och utformandet av dessa, men även hur delaktiga eleverna är i klassrummets gemenskap och den undervisning som bedrivs där, utifrån deras behov. Vi har heller inte fördjupat oss i läs- och skrivsvårigheter, utan generellt lyft problematiken utifrån studiens inriktning.

3 Bakgrund och tidigare forskning

I den här delen presenteras forskning som gjorts utifrån studiens fokus; syn på lärande och undervisning inom läs- och skrivområdet, extra anpassningar, extra anpassningar utifrån läs- och skrivsvårigheter, delaktighet, samt forskning kring effekter av att ha läs- och skrivsvårigheter. Eventuella begrepp förklaras under respektive rubrik.

Studien fokuserar på några elevers uppfattningar om extra anpassningar, inom läs- och skrivområdet och deras delaktighet vid utformandet av dessa. Det har inte varit svårt att hitta forskning inom läs- och skrivområdet, om elevers delaktighet i skolan, de specialpedagogiska perspektiven samt det sociokulturella perspektivet och vi gör inga anspråk på att täcka hela forskningsfältet inom dessa områden. Däremot har det varit svårt att hitta forskning om extra anpassningar, speciellt ur ett elevperspektiv, och då särskilt internationell forskning.

Att undersöka elevers uppfattningar om extra anpassningar kan inte ryckas ur ett undervisningssammanhang. Det är svårt att diskutera elever i behov av stöd och vilka förutsättningar de ges utan att nämna undervisningens planering och lärandemiljö. Därför kommer studien även att innehålla forskning om undervisningens betydelse för en god lärmiljö.

3.1 Olika perspektiv på lärande utifrån läsning och skrivning

Bente Eriksen Hagtvat, professor i specialpedagogik vid Oslo universitet, beskriver (2009) hur olika kännetecken för hur en kvalitativ undervisning i läsning och skrivning kan struktureras och läggas upp. Hon betonar att undervisningen skall vara strukturerad, men att läraren behöver ha en öppen attityd till läsning och skrivning. Undervisningen skall enligt Hagtvat utgå från elevernas egna intressen och erfarenheter och man kan låta aktiviteterna styras av mötet med eleverna istället för av någon metod. Vidare menar Hagtvat att en skicklig lärare utvecklar elevernas läslust och läsglädje genom sitt sätt att möta eleverna i klassrummet. Atmosfären i klassrummet bör vara tillåtande och accepterande så att eleverna inte behöver dölja sina svårigheter (Eriksen Hagtvat, 2009).

Det är även viktigt att lyfta allas starka sidor (Taube, 2014). Karin Taube, professor i pedagogik med fokus på forskning om barns läs- och skrivutveckling, menar också att roliga och spännande böcker i sig är lustfyllt att läsa. Det är därför viktigt att man inte lägger för stor vikt vid att eleven skall prestera läsning utan istället fokusera på läsupplevelsen. Vidare menar dock Taube att detta i sig inte räcker, utan man behöver också föra meningsfulla samtal med eleverna kring det lästa och koppla läsningen till deras livsvärldar. Samtal överlag innebär en delaktighet i språkliga aktiviteter vilket bidrar till ökad motivation för att språkutveckling ska ske (Liberg, 2003).

Även Monica Reichenberg, seniorprofessor och docent vid Göteborgs universitet med huvudfokus på läsning och läsförståelse, samt läs- och språkforskaren Ingvar Lundberg, professor i psykologi, lyfter vikten av samtal (2011). De genomförde en interventionsstudie där de mötte entusiastiska elever med läsintresse och motivation, i fyra olika sårskolor. Det viktiga är då hur man som lärare fångar upp elevernas intresse. Något som Reichenberg och Lundberg har sett fungera, är att man arbetar med strukturerade textsamtal kring det som eleverna skall läsa. Textsamtalen har gett eleverna möjlighet att lära sig nya ord och tillsammans sätta in orden och meningarna i ett sammanhang. Då man inte har fokuserat på den prestationsinriktade läsningen, har de elever med långsam avkodning och svårigheter att klara sig med texter på egen hand, fått en mer meningsfull läsupplevelse genom strukturerade textsamtal (ibid).

Enligt de båda professorerna i pedagogik, Igland och Dysthe (2003), finns det olika sätt att se på lärandet som sker i klassrummet. Man kan enligt författarna dela in undervisningen i två olika kategorier: monologisk eller dialogisk undervisning. Enligt dem är den dialogiska synen på lärande influerad av den ryske filosofen Mikhail Bahktin. Han var kritisk till monologisk undervisning, vilket han ansåg gjorde kommunikationen entydig. Han menade exempelvis att en fråga eller ett problem bör undersökas dialogiskt istället för att hitta svaret i ett facit. Bahktin ansåg även att monologismen var auktoritär och gjorde att psyket blev statiskt. Dialogen däremot skapar utrymme för ett växande och en kreativ förståelse (ibid).

Marianne Skoog, lektor i pedagogik vid Örebro universitet, genomförde år 2012 en undersökning, av barn i förskoleklass och årskurs ett kring lärandet i klassrummet. Där framkom att undervisningen fokuseras på avkodning där dialogen i klassrummet mestadels sker mellan läraren och en elev i taget. Dessutom ges inget utrymme för eleverna att utveckla längre tankekedjor eller att få möjlighet att fördjupa resonemanget i olika ämnen som dyker upp. Detta innebär att eleverna går miste om samtal som är språk- och kunskapsutvecklande. Vidare framkommer i samma studie att högläsning regelbundet förekom men att samtalen om innehållet aldrig gick på djupet. Skoog undersökte även hur skrivandet gick till och resultatet av studien visar att eleverna, i de klasser som deltog i studien, sällan uppmuntrades att använda skrivandet under friare former. Uppgifterna var styrda av läraren, vilket leder till att man inte utnyttjar "den potential som ett utforskande skrivande kan erbjuda för att stödja elevernas tänkande och lärande" (ibid, s. 204).

Att läraren är viktig för hur barn ska utvecklas, menar även Carlgren och Marton (2003), båda professorer i pedagogik. De anser att det krävs en lyhördhet och en analytisk medvetenhet, för att förstå och hantera olika förmågor, både individuellt och i grupp. För att kunna förbereda elever för en varierad och föränderlig framtid och samtidigt få med alla, måste undervisningsmetoderna varieras. Författarna tar även upp dilemmat med att elever arbetar olika fort i klassrummet, vilket innebär en spridning av elever som skapar ett behov av individualisering. Denna individualisering tar tid och lärarna känner sig otillräckliga. I dessa situationer blir det viktigt att hitta rätt balans mellan undervisning i grupp och individuell undervisning. Författarna pekar på att för många gemensamma genomgångar lämnar flera elever utanför, samtidigt som det inte finns utrymme, tidsmässigt, för att ha individuella genomgångar. Allt detta handlar om att organisera arbetet, för om alla elever ska arbeta med samma saker i samma takt, uppstår problem (ibid).

Även Dysthe (2003) pratar om vikten av en god lärmiljö och hur avgörande den är för elevers motivation. Hon menar också att en gynnsam lärmiljö bidrar till att elever blir stimulerade att delta mer aktivt i undervisningen. En god lärmiljö, enligt Dysthe, kännetecknas av ett accepterande av varandra, att eleverna känner sig uppskattade för att de kan något men även

att kunna betyda något för andra. Bara av att delta i en grupp, leder till motivation för ett fortsatt lärande. Vidare anser hon att viljan att lära har att göra med hur meningsfull undervisningssituationen (innehåll, sammanhang m.m.) upplevs vara. Om kunskap och lärande ses som något betydelsefullt i de grupper man ingår i, bidrar det till att skapa en meningsfullhet. Motivationen påverkas av både hemmet och klassen. Därför är det så viktigt att skapa en kultur i klassrummet där både lärare och elever värdesätter lärandet (ibid).

Vad gäller skrivandet menar Taube (2014) att det är en balansgång att inte korrigeras för mycket i elevernas texter så att de tappar lusten, men samtidigt hjälpa barnen att upptäcka hur ord stavas och hur man skriver ihop meningar. Något som kan öka skrivlusten menar Taube kan vara en riktig mottagare som exempelvis en tidning eller hemsida där texten skall publiceras. De amerikanska språkforskarna, Kamhi och Catts, har skrivit flera böcker som berör sambandet mellan språkliga svårigheter och lässvårigheter, vilket är av vikt för denna studie eftersom det är den typen av svårigheter de intervjuade eleverna har. Kamhi och Catts (2012) beskriver skrivprocessen som ytterst komplex att lära sig där man måste kunna överföra talat och läst språk till en skriven text. De poängterar att skrivundervisning bör ske på ett sätt som är ömsesidigt berikande för både elever och lärare och att man får experimentera sig fram för att det skall passa alla olika skribenter. Författarna menar att det dock kan vara svårt att bevisa denna typ av skrivundervisning i forskning för den är av en mer utforskande och nytänkande natur (ibid).

3.2 Extra anpassningar

Den 1 juli 2014 gjordes en förändring angående extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Tanken är att stödinsatserna i skolan ska ges på två nivåer: extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen eller särskilt stöd. Om inte de extra anpassningarna är tillräckliga som stöd ska detta anmälas till rektor som ser till att utredning om särskilt stöd sker och då ska åtgärdsprogram upprättas (Skolverket, 2014). Skolinspektionens granskning (2016) av extra anpassningar i 15 skolor visar att flera skolor ännu inte har klart för sig vad arbetet med extra anpassningar innebär. Dessutom finns brister i hur anpassningarna sätts in. Vanligt förekommande är att snabba åtgärder sätts in utan att analysera behoven. Arne Engström, universitetslektor och docent vid Karlstad universitet, har forskat kring elever och specialpedagogik. Han skriver i en rapport från 2003 att grundskoleelever i behov av särskilt stöd ofta; "... kännetecknas av nedsatt förmåga till abstraktion" (s.47). Dysthe (2003) diskuterar kring dialogisering och hur det dialogiska eller monologiska samspelet i klassrummet hjälper eller stjälper elevernas abstraktionsförmåga. Hon menar att om barnet inte har en inre bild av det stoff som läggs fram eller vet vad det är, så blir det svårt att abstrahera.

I de skolor som lyckats i arbetet med extra anpassningar märks att ett stort och gediget planeringsarbete ligger bakom framgången där rektorn har en avgörande position (Skolinspektionen, 2016). Lärare är skyldiga att anpassa för elevers olikheter och behov vilket innebär att de elever som har läs- och skrivsvårigheter har rätt att få anpassningar så att de utvecklas så långt som möjligt:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800, 1 kap § 4).

Lärarna är även skyldiga att ha kännedom om elevernas kunskapsutveckling i förhållande till läroplanens kunskapskrav och anpassa så att alla elever kan röra sig i riktning mot godtagbara kunskaper.

Om en elev riskerar att inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar (Skolverket, 2014, s. 13).

Enligt Skolinspektionens rapport (2016) är den viktigaste faktorn, för elevers studieresultat, vilken kompetens och erfarenhet den undervisande läraren har samt vilken kunskap hen har om elevernas resultat och behov på olika nivåer. En annan aspekt som undervisande lärare i dagens skola behöver känna till, är hur viktigt det är med en individualisering av undervisningen för att ha möjlighet att lyckas med den politiska intentionen om ”en skola för alla” (Engström, 2003, s. 30). Peder Haug, norsk professor i pedagogik, har skrivit flera böcker om inkludering och om en likvärdig skola för alla. Han diskuterar (1998) det pedagogiska dilemmat kring specialundervisning och poängterar vikten av att alla elever är medräknade från början i planering och utformning av undervisningen som ett led i en skola för alla. Han menar även att undervisningen ska vara anpassad efter varje elevs förmåga och förutsättning. I det sammanhanget har specialundervisningen en viktig funktion, menar han, men att den undervisningen är en fråga för hela skolan och inte bara för speciallärare och specialpedagoger. Även Jan Håkansson, docent i pedagogik, och Daniel Sundberg, professor i pedagogik (2012), visar i sin sammanfattning av svensk och internationell forskning att grunden för specialundervisning är att överlag ha en bra undervisning.

Eftersom denna studie syftar till att undersöka barns/ungdomars tankar är det intressant att ta del av tidigare undersökningar som gjorts ur ett elevperspektiv. En studie, utgiven av NSPH, Nationell Samverkan för Psykisk Hälsa och Riksförbundet Hjärnkoll (2014), där ungdomars synpunkter om inflytande och stödinsatser i skolan undersökts, visar att behovet av tidiga insatser i skolan är stort. Ungdomarna tycker att det är svårt att förklara och själva veta vilken hjälp de behöver och att det är individuellt från person till person. Men gemensamt för många är behovet av struktur och samordning av studierna. (Lagercrantz, 2014).

Även Isaksson (2009) har intervjuat elever om deras tankar kring stödet i skolan. Han visar i sin doktorsavhandling, att det finns en ambivalens hos elever som har extra anpassningar, där anpassningarna innebär att de får undervisning utanför klassrummet med till exempel en speciallärare. Å ena sidan, menar Isaksson, upplever eleverna detta som positivt eftersom det ofta är en lugnare miljö än i klassrummet. Å andra sidan känner de sig utpekade att behöva gå ifrån. De kan också känna att de missar något av det som de andra i klassen gör.

3.3 Extra anpassningar inom läsning och skrivning

Tanken med extra anpassningar är att eleverna ska stöttas i sitt lärande, vilket kan göras på flera olika sätt. Christer Jacobson, docent och psykolog, har skrivit flera avhandlingar som behandlar utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Han diskuterar (2010) i texten om psykologiska utredningars funktion vid läs- och skrivsvårigheter, begreppen intern och extern kompensation. Med intern kompensation menar han att alla personer med någon form av svårighet försöker hitta egna lösningar på sina problem. Förutom att träna på det som svårigheterna ligger i bör man utnyttja elevens starka sidor, att uppmuntra hen att hitta egna strategier för att kompensera sina läs- och skrivsvårigheter. Det kan exempelvis handla om att fokusera mer på förmågan att lyssna eller att uppmuntra eleven att inte ge upp. Med extern kompensation menar Jacobson att yttre metoder sätts in för att hjälpa den som har svårigheter

med läsningen. Ökade kunskaper om lässvårigheter är den viktigaste faktorn för att kunna kompensera på rätt sätt. Dessutom bör, vid sidan av en läs- och skrivutredning, en utredning om vilka kompensatoriska vägar en elev behöver för att inhämta information, göras, menar Jacobson. Rätt kompensation kan höja elevernas motivation och intresse. När man utreder kompensatoriska insatser gäller det att vara uppfinningsrik och kreativ (ibid).

I arbetet kring elever i behov av stöd menar Fredriksson och Taube (2003), att det är viktigt att föräldrarna får kännedom om hur mycket hemmet kan hjälpa barnen och ge dem språkligt stöd i hemmet för att påverka språkutvecklingen positivt. Även Fischbein, professor i specialpedagogik, (2014) lyfter undersökningar som handlar om hur viktig hemmets påverkan är och visar hur många föräldrar har kämpat för och med sina barn när det handlat om deras svårigheter i skolan. Hon nämner framförallt mammor som lägger ner mycket tid på undervisning i hemmet. En slutsats hon drar är att samarbetet mellan hem och skola påverkar barnens skolupplevelse samt vilket stöd de får i skolan och att det därför är viktigt med goda relationer skola och hem emellan.

3.4 Effekter av läs- och skrivsvårigheter

Elever i behov av stöd har rätt att få extra anpassningar som en hjälp att utveckla sin läsning och skrivning. Frågan är ändå hur elever kan tänkas uppleva sin situation då läsningen inte alltid fungerar och hur dessa känslor påverkar deras fortsatta lärande. Barn som tidigt möter ett motstånd i sin läs- och skrivutveckling kan känna sig stressade menar Fischbein (2014). Hon anser att om elever hela tiden måste jämföra sig med andra i klassen och uppleva att man inte förstår eller hinner med, leder det till uppfattningen att inte ha förmågan att kunna prestera. Dessutom menar Fischbein att känslan av att vara annorlunda kan uppstå, vilket kan innebära att motivationen för att arbeta i skolan minskar och otrevliga känslor av ångslan och oro infinner sig. Följden kan då bli att barn undviker att läsa och skriva för att skydda sig mot dessa känslor. Barn som inte utvecklar en tillräckligt god förmåga att lära sig läsa och skriva under sin tid i skolan, kan känna sig underlägsna och uppleva att de inte kan påverka sitt liv så som de skulle vilja anser Fischbein (ibid). Taube (2014) pratar om en "läs- och skrivsjälvbild" (s 66), en bild av hur barn ser på sin förmåga att lära sig läsa och skriva. Hon menar att den bilden påverkar barnens fortsatta motivation till lärande och kan redan under de första åren i skolan mynna ut i antingen goda eller onda cirklar beroende hur hög eller låg denna självbild är. En norsk longitudinell undersökning angående psykisk hälsa, gjord av Undheim, Phd i klinisk medicin, och Sund, professor inom barn och ungdomspsykiatri, överensstämmer med ovanstående författare. I Undheims och Sunds undersökning deltog drygt 2000 ungdomar mellan 12-15 år. Av dessa utger sig 191 st. ha läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att de elever med läs- och skrivsvårigheter känner, oftare än de övriga, en högre stress i skolan och är mer oroliga för att gå till skolan, de visar mer symptom på depression, lägre självkänsla och söker oftare hjälp för psykiska problem. Överlag sticker dessa elever ut som en grupp som kämpar mer än elever som inte har läs- och skrivsvårigheter. Exempelvis arbetar de hårdare för sina betyg.

Ytterligare en norsk undersökning visar liknande resultat men då har även sambandet mellan läs- och skrivsvårigheter och arbetslöshet och att få inkomst av socialtjänsten, undersökts. Forskarna Pape, Bjørngaard, Westin, Holmen och Krokstad (2011) följde ca 8500 ungdomar, mellan 13-19 år, under tio år. Av dessa hade 725 elever läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att i gruppen med läs- och skrivsvårigheter finns en ökad risk för att få ekonomisk hjälp av sociala inrättningar. Författarna menar att det finns en sårbarhet hos ungdomar med läs- och skrivsvårigheter och att det behövs mer kunskap om vilka mekanismer som styr denna sårbarhet.

Fischbein (2014) anser att känslor som att känna sig misslyckad eller lyckad, uppstår i samspel med barns omgivning. Därför är stöttning och uppmuntran från både hem och skola viktig, fortsätter hon. Om det ställs rimliga krav som är anpassade utifrån barnens förutsättningar samt möjligheten att få använda lämpliga hjälpmedel, är chansen större att de känner sig värdefulla och blir dessutom intresserade av att lära sig mer (Fischbein, 2014). Att ställa för höga krav kan vara en orsak till att känna sig misslyckad, men å andra sidan kan för lågt ställda krav leda till att utveckling uteblir, menar Taube (2014).

3.5 Delaktighet

Alla barn och ungdomar ska ha rätt att uttrycka sin mening i frågor som rör dem samt rätt att ha inflytande över sin egen utbildning (FN:s barnkonvention, 1990).

Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (SFS 2010:800, 1 kap § 10).

Många forskare vittnar om vikten av elevers delaktighet i sin utbildning för att deras motivation för lärandet ska öka. Enligt en rapport från Handisam (2014) upplever barn med funktionshinder att de har små möjligheter att påverka det stöd de får. Barnen berättar att skolan sällan frågar om deras upplevelse av skolsituationen. Selberg (2001) har forskat inom området delaktighet i skolan och hennes undersökning utifrån intervjuer med elever och observationer av olika undervisningsmetoder, visar att elever som är vana vid att ha inflytande över sitt eget lärande klarar bättre av att bland annat göra egna val, hitta flera vägar att söka information, ta lärdom av varandra, samarbeta och diskutera. Hon menar vidare att alla vinner på ett arbetssätt där eleverna har inflytande över undervisningens innehåll och metoder och att lärarnas inställning och förhållningssätt till elevinflytande är avgörande för en god lärandemiljö (ibid).

Hugo (2011) har följt åtta elever på IM(Introduktionsprogrammet på gymnasiet) som berättar om sin högstadietid. Alla har någon form av läs- och skrivproblematik. Deras självbild påverkades negativt av att inte kunna läsa och stava. Svårigheterna innebar att de tyckte att det var fel på dem och det blev allt svårare när de kom till högstadiet. Eleverna kom efter, upplevde att de aldrig hann färdigt, tempot var för högt m.m. En av slutsatserna som Hugo drog av sin forskning var hur viktigt det är att känna delaktighet och inflytande på undervisningen och att den upplevelsen leder till att undervisningen blir meningsfull.

Att skolan blir mer motiverande för elever som känner en större delaktighet handlar inte bara om att ta hänsyn till att nå kunskapskraven. I en studie om inkluderande lärmiljöer, (Andersson, Assarson, Ohlsson & Östlund, 2015) där forskarna följde olika kategorier av personal under flera års arbete med inkludering, visar resultatet hur viktigt det är att se till hela elevens livssituation som en grund för undervisningen. I detta sammanhang betonas vikten av att utgå från elevens perspektiv och åsikter när det gäller undervisningens upplägg, men många lärare i studien anser att detta inte är helt konfliktfritt med tanke på kraven om måluppfyllelse som inte tar hänsyn till något annat än den kunskapsutveckling som mäts i tester och betyg enligt författarna. Samma studie visar att inte ens särskiljning blir något problem så länge det sker på elevernas villkor och att det ändå skapas en känsla av gruppstillhörighet (ibid).

Lärare och elever vittnar om att samtal pågår dagligen i skolans verksamhet, men trots dessa samtal upplever elever att deras åsikter inte tas tillvara (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2016). Författarna pratar om "utforskande samtal" (s. 2) vilket är medvetna elevsamtal som har en

“utforskande och öppen inställning” (s.2) där elevers uppfattning är det mest betydande syftet. “Elevens perspektiv är en av de viktigaste komponenterna för att kunna uppmärksamma lärmiljöns villkor för delaktighet” (s.2). Även Strömqvist (2003) anser att det är viktigt att man är lyhörd och lyssnar på barnets behov samt att man inte bara kräver att barnet skall anpassa sig till omgivningen, utan att omgivningen skapar en miljö där barnet trivs. Då sker den bästa utvecklingen (ibid).

3.6 Olikhet som tillgång i klassrummet

Claes Nilholm, professorn i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, har tillsammans med Kerstin Göransson, professor i specialpedagogik, diskuterat begreppet inkludering i en rapport från 2014. De sammanställer olika forskares åsikter om vad som skapar en god miljö där olikhet inte ses som en belastning utan tvärtom en tillgång. De ser också att diskussioner förts om att få till stånd en förändring av synen på elever som anses vara avvikande på något sätt. Istället för att eleven ska anpassas till skolans miljö ska skolan anpassas till att elever är olika. Det som varit viktigast i denna diskussion, enligt författarna, är att olikhet skall ses som en tillgång istället för ett problem och att undervisningen ska utgå från elevers behov. Vidare anser de att detta synsätt inte bara ska gälla elever som har svårt i skolan utan det handlar om att se olikhet i ett vidare perspektiv, till exempel att även gälla elever med olika etnicitet och olika språkliga bakgrunder (ibid).

Även Bengt Persson (2007), professor i pedagogik, lyfter det självklara i att alla människor är olika. Han använder orden “normal variation av individens olikheter” (s. 103) och jämför med normalfördelningskurvan som beskriver den normala variationen när det gäller exempelvis längd, men som även skulle kunna gälla för den kognitiva förmågan. Enligt den kurvan är det vanligare att befinna sig i kurvans ytterkant än i dess mitt, menar Persson. Ändå, fortsätter han, finns det behov av, både i skolan men även i övriga samhället, att skilja det avvikande från det normala. Persson lyfter Michel Foucaults syn på relationen mellan vad som anses vara normalt och avvikande, och antyder att detta behov kan ha att göra med en “djupt rotad föreställning om en sådan skiljelinje” (ibid. s. 104).

Gemenskap är ett av de begrepp Nilholm och Göransson (2014) tar upp, som innebär att eleverna har en vi-känsla där man strävar mot samma mål och upplever en tillit till varandra och till reglerna som gäller. Dessutom, menar författarna, står gemenskap för att olika människor med olika erfarenheter möts och att det finns utrymme till att kunna förändra sig själv, helt enkelt utvecklas. För att detta ska fungera, krävs ett arbetssätt som involverar alla elever i samverkan med varandra och där alla känner både social och pedagogisk delaktighet (ibid).

Skolan har sedan 2011 ett brett uppdrag men ofta hörs bara en debatt ur ett snävare perspektiv som handlar om kunskapskraven, anser Nilholm och Göransson (2014). De diskuterar skolans styrdokument och menar att där inte står mycket om hur man ska utforma skolans miljö för att den ska passa alla elever eller hur olikhet ska tas tillvara som en tillgång. Författarna menar att skolans verksamhet överlag blir individriktad med individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram vilket medför ett kategoriskt/individperspektiv där problemen ligger hos eleven och att det är den enskilda elevens brister som ska kompenseras. Vidare menar Nilholm och Göransson att även betygssystemet ligger till grund för detta synsätt, vilket bidrar till en kategorisering av elever utifrån ett önskvärt eller avvikande beteende. Utifrån denna rådande syn på vad som är normalt blir vissa beteenden svåra att ses som tillgångar (ibid).

Dessutom anser Nilholm och Göransson (2014) att målen i skolans styrdokument ofta handlar om vad individen ska uppnå. Att undervisningen ska individualiseras har blivit ett "mantra" i den svenska skolan (s 84). Det saknas mål som kan uppnås genom samverkan mellan elever men balansen mellan det individuella och det sociala är viktig för all verksamhet som har med människor att göra. Detta blir motsägelsefullt, anser Nilholm och Göransson. Å ena sidan behövs en gemenskap skapas där alla elevers plats är självklar medan å andra sidan ska varje individ utifrån styrdokumentet individuellt bedömas. Enligt författarna kan lösningen vara att använda gemenskapen som ett medel för att uppnå individuell måluppfyllelse men dilemmat kvarstår för så länge individuella mål finns, kan de försvåra möjligheten att skapa en gemenskap för alla. Kunskapskraven i sig innebär att flera elever känner sig misslyckade även om de lagt ner ett stort arbete i skolan, enligt Nilholm och Göransson, men menar att mycket bottnar i vilken undervisning som bedrivs i skolan och det finns många goda exempel på att en gemenskap där alla har en plats, kan leda till ökade individuella prestationer (ibid).

4 Studiens teoretiska ramverk

Som stöd i analysarbetet används den sociokulturella teorin om lärande. Teorin används som förklaringsmodell för hur lärande sker utifrån studiens syfte; några elevers uppfattningar om extra anpassningar. Dessutom utgår studien från de specialpedagogiska perspektiven, relationellt perspektiv och kategoriskt/individperspektiv.

Kärnan i den sociokulturella teorin är att lärande sker i interaktion med andra och att språket då är den mest betydelsefulla faktorn för att detta lärande ska ske. Interaktion kan naturligtvis ske både inom och utanför klassrummets väggar, i större eller mindre sammanhang. Det som är viktigt att tänka på är att eleven ges tillfälle att lära tillsammans med andra och inte blir isolerad från en gemenskap. Framförallt är det viktigt att diskussionen om var/hur undervisningen sker på bästa sätt, förs tillsammans med eleven. Skolverket (2014) skriver att extra anpassningar ska ges inom ramen för den ordinarie undervisningen men vår erfarenhet säger att anpassningar fortfarande ofta sker på individnivå, enskilt tillsammans med en speciallärare/specialpedagog. Utifrån detta resonemang anser vi att det är lämpligt att luta sig på den sociokulturella teorin i denna studie.

4.1 Sociokulturell teori

Roger Säljö som forskar på Göteborgs universitet med huvudsaklig inriktning mot lärande och utveckling hos individer, menar att den sociokulturella teorin har under de senaste decennierna fått en mer central plats inom pedagogisk forskning (Säljö, 2003). Lev S Vygotskij (1896-1934), pedagog, psykolog och filosof från Vitryssland (Dysthe & Igland, 2003) anses vara den sociokulturella teorins upphovsman (Säljö, 2015). Vygotskij utgick från att människor är biologiska varelser men att man inte bara kan fokusera på de faktorerna, när lärande och utveckling sker, utan hänsyn måste tas även till sociala, kulturella och historiska faktorer. En av hans grundtankar är att barn präglas i samspel med omgivningen som finns omkring dem; överlag sker människors kunskapsutveckling vid kommunikation och samspel med andra (ibid).

Via språket delar vi erfarenheter med andra, vi frågar andra, lånar kunskaper av andra (Säljö, 2014). Barnet blir delaktigt i en social gemenskap, med allt vad det innebär; såsom värderingar, kunskaper och regler, menar docenten och lektorn i pedagogik med inriktning specialpedagogik, Gunilla Lindqvist (1999). Vygotskij talar om den traditionella förmedlingspedagogiken som funnits i Europa som något passiviserande för elevens lärande. Elevens livsvärld, erfarenheter och intressen skall tas tillvara i undervisningen och

undervisningen skall utgå ifrån eleven som aktiv medskapare. All undervisning skall utgå ifrån barnets intresse. Läraren är inte den som kan och vet allt och eleven den som skall läras, utan läraren skall se till att organisera miljön så att den blir tillgänglig för den som skall lära sig. Tre komponenter skall vara aktiva i lärsituationer enligt Vygotskij: Läraren, eleven och även miljön. Miljön i skolan skall enligt Vygotskij vara flexibel, varierad och inte alls tänka att alla elever är lika eller lär på samma sätt. Vygotskij pratar om det lustfyllda lärandet där man skall väcka liv i barnets "egen entusiasm" (Lindqvist 1999, s.239).

Centralt för synen på lärande är att människors fysiska, sociala och intellektuella förmågor inte styrs från de biologiska förutsättningarna, utan människor har förmågan att utveckla och använda redskap, så kallade artefakter (Säljö, 2014, Säljö, 2015, Dysthe & Igland, 2003). Enligt Vygotskij skapas och utvecklas högre mentala funktioner, alltså de förmågor som används vid reflektion eller problemlösning, genom tillgången till olika artefakter vilka vi använder i samspelet med vår omgivning (Jakobsson, 2012). Dessa artefakter eller verktyg innefattar de resurser, både intellektuellt och praktiskt, som finns omkring oss och som används för att göra omvärlden begriplig (Dysthe, 2003). Genom att generationer tillbaka har skapat och utvecklat artefakter innebär det också att vi tar tillvara en historisk och kulturell erfarenhet som vi bygger vidare på och ytterligare kan utveckla (ibid). Säljö (2015) menar att vi använder oss av fysiska redskap när vi exempelvis lagar mat eller gräver. Redskapen hjälper oss att lyckas med saker vi aldrig skulle gjort enbart med våra biologiska förmågor. Säljö menar också att det finns intellektuella, mentala, redskap som vi använder när vi kommunicerar och tänker. Till dessa redskap hör begrepp inom olika kategorier hemma, exempelvis räknesystem och symboler, och begreppen är språkliga och verktyg för tänkandet (ibid).

Språket är, enligt Vygotskij, en av de viktigaste artefakterna och kommunikation är dess viktigaste funktion (Øzerk, 1998). Via språket kan vi förmedla oss med varandra men även tillägna oss kunskaper samt ge uttryck för känslor och värderingar. Hur väl vi kan utveckla ett abstrakt tänkande hänger samman med hur väl utvecklat vårt språk är. Detta medför att språket är ett verktyg för att kunna hantera både tankar och känslor och innebär att kommunikation kan föras både med sig själv och med andra (ibid).

Förutom artefakter är mediering ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin. Jakobsson (2012) beskriver mediering som en samverkan mellan människors tänkande, agerande och artefakter. "Mediering genom artefakter" innebär att "vi tänker med hjälp av eller via dem" (s 153). Dysthe (2003) använder ordet "förmedling" (s 45) när hon beskriver mediering. Hon menar att termen kan användas när det handlar om all slags hjälp eller stöd i lärandet vilket innefattar både människor eller artefakter, men att språket är den viktigaste medierande artefakten. Säljö (2015) menar att vi hela tiden samverkar med all teknik som omger oss och att utvecklingen av ny teknik förändrar och förutsätter nya kunskaper och utifrån det förändras synen på vad och hur vi lär. Teknikens utveckling, som ständigt pågår, har bidragit till att vi fått hjälpmedel som underlättar vår vardag och att dessa artefakter förändrar vårt sätt att lära (ibid).

Ett annat begrepp som hör hemma inom den sociokulturella teorin, och kanske det begrepp som mest förknippas med Vygotskij, är "den närmaste utvecklingszonen" (Säljö, 2015, s 99). Enligt Vygotskij läggs ny kunskap till redan erfaren kunskap. När vi behärskar något utgör den kunskapen en grund som vi bygger vidare på med nya erfarenheter och lärdomar. Detta innebär att vi hela tiden utvecklas (Säljö, 2015). Den närmaste utvecklingszonen innebär den fas mellan att klara något på egen hand och att klara något med hjälp av en vuxen eller annan person som kommit längre (Dysthe, 2003). För att kunna gå vidare i sitt lärande och utvecklas

behöver man någon som kan visa och förklara nästa steg. Genom detta samspel får exempelvis ett barn en insikt i hur den vuxne, eller mer kunnige, tänker och lär sig på detta sätt (Säljö, 2015). Enligt Jakobsson (2012) är det inte bara den mindre erfarne som lär, utan alla tjänar på detta samarbete. Han menar vidare att den som visar och förklarar måste omformulera, argumentera och tänka om och genom det bildas ny kunskap och erfarenhet hos alla parter. Karsten Hundeide, professor i psykologi och verksam vid Oslo universitet (2003) lyfter vikten av lärarens inställning till elevens behov av stöd att komma vidare. Om läraren uppfattar att "felet" ligger hos eleven och känner att det inte finns någon möjlighet att nå längre, finns en risk för att det viktiga samspelet och relationen mellan lärare och elev faller och blir till negativa förväntningar som självuppfylls. Därför är en av lärarens viktigaste uppgifter, menar Hundeide, att tränas i att hitta positiva resurser och inrikta undervisningen mot den närmaste utvecklingszonen. Även om en elev har svårt att prestera måste man utgå från att det alltid finns en zon som genom uppmuntran och bekräftelse bidrar till att elevens motivation och vilja att prestera ökar (Hundeide, 2003).

Wood, Bruner och Ross (1976 i Säljö, 2015) myntade begreppet scaffolding som betyder stöttning eller byggnadsställning och som förknippas med den närmaste utvecklingszonen. Den person som redan behärskar något stöttar den mindre erfarne till att ta nästa steg i sitt lärande. Allteftersom den som lär, behärskar en färdighet, tas stödet bort lite åt gången. Till slut kan den färdigheten utan stöd, på egen hand (ibid).

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

I specialpedagogiska sammanhang pratas det ofta om olika perspektiv och i den här studien lyfts relationella perspektivet och kategoriska/individperspektivet. Ann Ahlberg, professor vid Göteborgs universitet och forskare inom bland annat pedagogik och specialpedagogik, (2013) poängterar att detta är två idealtyper som är tankekonstruktioner och inte verklighetstroga fullt ut, dock får dessa olika sätt att tänka kring skolproblematik stora konsekvenser för vilken hjälp en elev i skolan kan anses vara i behov av.

Vidare menar Ahlberg (2013) att relationella perspektiv handlar om problem som uppstår för en individ i skolan, inte säger något om individen själv, utan måste ställas i relation till den miljö eleven befinner sig i.

Inom specialpedagogiken brukar man tala om det relationella perspektivet, vilket innebär att svårigheter och hinder för lärande uppstår i samspelet mellan individ, lärandemiljö och övergripande samhällsstrukturer (Skolverket, 2016b, s.1).

Motsatsen till det relationella perspektivet är det som Ahlberg (2013) kallar för individperspektivet och som utmärks av att en elevs svårigheter ligger hos eleven själv. Individen äger problemet. Forskarna Emanuelsson, Persson och Rosenqvist har gjort en kunskapsöversikt kring forskning av det specialpedagogiska området (2001) och de använder, det kanske mer vedertagna begreppet, kategoriska perspektivet som har samma innebörd som Ahlbergs individperspektiv. Emanuelsson et al. (ibid) ger en förenklad förklaring till skillnaden mellan dessa perspektiv som "elever i svårigheter" istället för "elever med svårigheter" (s. 23). Hatties studie (2012) genomsyras av hur viktigt det är med ett relationellt synsätt i skolans värld och han menar att motivation och engagemang skapas genom att hörsamma och respektera elevernas åsikter.

Aspelin, universitetslektor vid Malmö högskola, har tillsammans med Persson (2011) skrivit om relationell pedagogik och menar då att "relationer, kommunikation och mänskliga möten" är centrala begrepp (s. 9). De anser att det är lärarens förhållningssätt som utgör grunden för elevers motivation och lärande och att läraren är den viktigaste

faktorn för elevers resultat. Om läraren är öppen för, och genuint intresserad av elevers tankar och åsikter om deras lärande, blir lärandet synligt (ibid).

Enligt Moira Von Wright (2002), professor i pedagogik, innebär det relationella perspektivet att det unika hos människor inte finns inuti människan utan uppstår i mötet med andra. Hon tycker egentligen inte att man utifrån det relationella perspektivet kan tala om behov, men om man ändå gör det, menar hon att behoven är situationsbundna. Vidare menar Von Wright att det innebär att elevers behov hör till ett sammanhang och inte något som eleven "bär med sig" (s.15), mellan olika situationer. Det medför att det går att förändra behoven och att de blir gemensamma och betydelsefulla för alla.

I det relationella synsättet kopplas specialpedagogiken till den ordinarie undervisningen och åtgärderna riktas mot olika gruppnivåer i skolan, inte bara mot individnivå (Ahlberg, 2013). Persson (2007) menar att lärarnas kunskap om elevers olika behov är viktig men att det kan vara svårt för dem att vara insatt i vad de olika funktionshindren innebär. För att elever i svårigheter ska kunna ingå i den ordinarie undervisningen ska lärarna ha förståelse för att alla elever har förmågan att utveckla sitt lärande men att de startar från olika utgångslägen. Finns inte denna kunskap bör man ta hjälp av specialpedagoger eller liknande expertis utan att därmed avsäga sig ansvaret för eleven. Person menar vidare att specialpedagogisk verksamhet bör ses ur ett relationellt perspektiv där samspelet och interaktionen mellan skolans olika aktörer spelar en viktig roll. Det innebär att lärandemiljön och förmågan att anpassa undervisningen är allas ansvar som inte bara ett ansvar som tillhör specialundervisningen (ibid).

Under många år hade det relationella perspektivet en framträdande plats i utbildningssammanhang men Jerry Rosenqvist (2013), professor i pedagogik, tycker sig se en tillbakagång till det kategoriska synsättet i svenska skolor. Han menar att orsakerna kan bero på att ett arbete ur relationellt perspektiv kräver obekväma strategier och planeringar, men även kunskaper om den komplexa miljö där utbildning sker och att detta är en pedagogisk utmaning för skolan. Rosenqvist kan se att dessa problem bottnar i en samhällsutveckling där individers självförverkligande på bekostnad av andra, är ett naturligt inslag. Problemen återfinns inom skolan med bland annat en ökad segregering. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) betonar vikten av ett långsiktigt arbete som inte bara bedrivs över terminer och läsår i skolans värld utan även på kommunal planeringsnivå.

5 Metod

I metoddelen redogörs metodval och tillvägagångssätt som förklaring till hur undersökningen har utförts. Dessutom beskrivs urvalsförfarandet, hur bearbetning och analysarbetet gått till samt genomförandet av intervjuerna. I slutet beskrivs studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt etiska aspekter.

Arbetet är en kvalitativ studie med en fenomenografisk ansats. Kvalitativ forskning är lämplig när det finns ett behov av att individualisera undervisningen för studenter med funktionsvariation eftersom man då kan fånga upp dessa elevers erfarenheter. Dessutom är denna forskning användbar när det gäller att ta reda på elevers inlärningsbehov och hitta individuella anpassningar anser Donna M. Mertens som är professor i Washington och publicerat flera artiklar inom psykologi och lärande, (2010).

Fenomenografin har en egen rubrik då en kort historik ges samt en generell beskrivning av det mest centrala inom ansatsen. Utöver detta avsnitt tas fenomenografin upp mer specifikt under de rubriker som hör ihop med respektive område.

5.1 Fenomenografi

Fenomenografi som metodansats är lämplig när man vill beskriva och analysera hur människor tänker kring olika fenomen i sin omvärld (Dahlgren & Johansson, 2016) och denna studie syftar till att undersöka hur några elever uppfattar de extra anpassningar som gjorts. Dessutom anses denna ansats vara lämplig för studier som har anknytning till lärande och lärandemiljöer där den som forskar söker efter individens förståelse av ett problem (Forsmark, 2009). Då är det viktigt att utgå från de problem som finns i den pedagogiska verksamheten och ställa forskningsfrågor som är direkt hämtade ur konkreta problem i skolans värld, enligt Stukat (2011), universitetslektor vid Göteborgs universitet.

Ordet fenomenografi kommer från grekiskan och är ett sammansatt ord av delarna fenomenon och grafia. Fenomenon kommer från substantivet fainemenon och betyder "det i-sig-själv-visande", "det tydliga" enligt Tomas Kroksmark, professor i pedagogiskt arbete (2007 s 6). Grafia betyder "beskriva i ord eller bild". Sammantaget blir betydelsen för hela ordet: "beskriver det som visar sig" (Alexandersson, 1994, s.112). Det innebär då att det som visar sig är "inte tinget i sig" (Alexandersson, ibid) utan det som studeras kan yttra sig på olika sätt vilket är beroende av hur människan får tillträde det studerade (Kroksmark, 2007).

I början av 1970-talet utvecklades fenomenografien av en grupp forskare vid Göteborgs universitet och har sin grund i forskning om inlärningspsykologi. Dessa forskare utgick från empiriskt utprovade metoder och beskrev inte resultatet genom kvantitativa metoder. De ville hellre undersöka "vad som lärs in" än det som tidigare varit mer vanligt "hur mycket som lärs in" (Alexandersson, 1994, s. 112). Forskningsgruppens resultat gavs ut som bok med titeln: Inläring och omvärldsuppfattning, vilket bidrog till att forskarna fick namnet INOM-gruppen. Från början handlade forskningen om inläring men allteftersom ändrade den inriktning mot att mer handla om hur människor uppfattar sin omvärld. En av fenomenografins grenar inriktar sig på att studera hur elever behandlar och uppfattar begrepp inom olika ämnesområden. Ference Marton var den som, 1981, myntade begreppet fenomenografi (ibid).

Det mest utmärkande för fenomenografisk forskning är människors sätt att uppfatta olikheter om företeelser och därmed variationer inom uppfattningarna. Olika människor uppfattar företeelser på olika sätt utifrån deras olika erfarenheter (Alexandersson, 1994). Marton och Booth (2000) använder begreppet erfara. De menar att det är viktigt att få förståelse för hur människor erfar problem eller situationer för att förstå hur de hanterar dessa problem eller situationer. Människor hanterar situationer utifrån hur de erfar dem (ibid).

Fenomenografien betonar att inte bara tänkandet och inläringen utan även bildandet av kunskap samt utvecklingen av att språket sker och förändras i relationen mellan människor och omvärlden (Alexandersson, 1994). Dessutom inriktar sig fenomenografien på variation som att exempelvis, ta tillvara olikheter som en resurs. Att synliggöra variationen av ett fenomen, när det handlar om undervisning och lärande, leder till en ökad förståelse hos eleverna (Dahlgren & Johansson, 2015).

En kvalitativ metod innebär att forskaren vill beskriva hur något är beskaffat samt hitta variationer och strukturer hos olika företeelser (Starrin, 1994) och inom just fenomenografien är det speciella att beskriva hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld (Larsson, 1986). Larsson skriver om skillnaden mellan "hur något är och hur något uppfattas" (s. 12) och förklarar utifrån det, begreppen första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv handlar om fakta, alltså hur något är, medan andra ordningens perspektiv handlar

om hur olika människor uppfattar och upplever fenomen i sin omvärld. Fenomenografiska undersökningar utgår från den andra ordningens perspektiv (ibid)

5.2 Metodval och tillvägagångssätt

Eftersom studiens syfte är att ta reda på några elevers uppfattningar om extra anpassningar var halvstrukturerade intervjuer lämpliga som metod. I halvstrukturerade intervjuer finns några frågor som styr temat men det finns utrymme för att ställa följdfrågor för att förståelsen för den intervjuades uppfattning ska bli djupare. Tanken är att intervjun ska likna mer ett samtal än en utfrågning där man ska söka efter specifika tankar om ett visst tema ur den intervjuades perspektiv, enligt metodforskarna Kvale och Brinkmann (2014). Genom att inte på förhand ha förutfattade meningar om vad den som intervjuas kommer att svara, kan ny förståelse för den andres tankar leda till att man ställer andra frågor som i sin tur leder till att man får en djupare och bredare uppfattning om den intervjuades tankar (Thomassen, 2007). Halvstrukturerade intervjuer är dock beroende av intervjuarens skicklighet och dessutom är metoden tidskrävande med tanke på att samtalen ska transkriberas, enligt Stukat (2011).

Frågorna hade kunnat ställas i pappersform som en enkät (Stukat, 2011). Då hade en större grupp elever nåtts, resultatet gett större kraft och studien hade kunnat bli mer generaliserbar. Å andra sidan hade då inte följdfrågor kunnat ställas, som fördjupat förståelsen för de intervjuade elevers uppfattningar om extra anpassningar. Det finns en större möjlighet att komma åt människors innersta tankar och uppfattningar vid en intervju, öga mot öga, än att svara på en enkät (Kvale & Brinkmann, 2014).

När intervjuguiden (bilaga 1) utformades utgick vi från studiens forskningsfrågor med fokus på begreppen anpassning, läs- och skrivsvårigheter samt delaktighet och försökte få fram frågor som skulle beskriva elevernas uppfattningar om deras anpassningar. I denna process var diskussioner med handledaren viktig. I en fenomenografisk undersökning är syftet att få fram uppfattningen om en företeelse eller ett objekt, inte något svar som är rätt eller fel. (Alexandersson, 1994).

Eftersom det rådde en osäkerhet om frågorna skulle ge optimal information, beslöt vi att göra var sin pilotintervju vilket motiveras av författarna till boken "Forskningsmetodikens grunder" (Patel & Davidsson, 2011). Den ena intervjun gjordes med en elev i åk 5 och den andra med en elev i åk 8. Efter dessa intervjuer togs beslutet att ta bort en fråga som inte hörde till studiens syfte. En av eleverna i pilotintervjuerna hade aldrig hört ordet extra anpassning och då fick intervjuaren snabbt tänka om och hitta andra vägar att ställa frågorna på. I all hast blev det då att ordet hjälp fick ersätta extra anpassningar. Vi beslöt att fortsätta använda hjälp, om eleverna som deltog i studien inte skulle förstå begreppet extra anpassningar.

5.3 Urval

Ur ett fenomenografiskt perspektiv är det viktigt att få fram så mycket information som möjligt samt sätta variationen i fokus (Alexandersson, 1994). Det gäller alltså att få tag i en undersökningsgrupp med stor variation individerna emellan. Vi gjorde urvalet från den grupp som enbart har läs- och skrivsvårigheter och inte någon annan problematik eftersom det är just anpassningar gällande läs- och skrivområdet som vi har fokuserat på. Eleverna har genomgått någon form av utredning där läs- och skrivsvårigheter har konstaterats och har anpassningar som stöd.

Vi diskuterade fördelar och nackdelar med att intervju elever från våra egna arbetsplatser kontra skolor där vi inte var bekanta med eleverna och kom fram till att på en annan skola är

vi helt nollställda. Vi känner inte eleverna, vet inte vilka anpassningar de har eller hur lärarna arbetar i klassrummen. Det utgångsläget kändes mest optimalt för att vi inte skulle ha några förutfattade meningar om elevernas uppfattningar. Nackdelen med detta tankesätt kunde varit att eleverna inte kände oss och därför haft svårt att uttrycka sina uppfattningar eftersom de inte kände sig trygga med oss intervjuare. Å andra sidan kanske våra egna elever haft svårt att uttrycka sina tankar och känslor inför oss som jobbar med dem dagligen.

Utifrån dessa tankar beslöt vi att ta kontakt med en speciallärare och en specialpedagog vi kände till, på två olika 1-9-skolor, och lät dem välja ut elever utifrån våra kriterier om anpassningar inom läs- och skrivområdet, så kallat strategiskt urval (Stukat, 2011). Dessutom var det viktigt att eleverna var av olika kön och gick i olika klasser och därmed har olika lärare i så många ämnen som möjligt för att få ytterligare variation. Inom ramen för detta arbete hann vi tillsammans med tio intervjuer. Vi fick ta de elever som var möjligt att intervjua och då blev det till slut elever i årskurserna 5-8, tre flickor och sju pojkar. Vi valde att använda en av våra pilotintervjuer för att få större åldersspridning och mer material. Anledningen till att vi inte använde den andra pilotintervjun var att eleven inte var utredd kring läs- och skrivsvårigheter, vilket var ett av våra kriterier vid urvalet.

När det gällde antalet intervjuer, diskuterade vi fram och tillbaka hur många vi skulle hinna med eftersom alla intervjuer skulle transkriberas helt och hållet. Larsson (1986) tar upp detta problem och menar att det finns en risk för att analysen kan bli för ytlig om materialet är för stort, på grund av tidsbrist, och om analysen blir för ytlig försvinner meningen med en kvalitativ undersökning då det är viktigt att upptäcka nya och okända mönster. Dock gäller det att få fram så många olika uppfattningar som möjligt.

På den ena skolan valde specialpedagogen ut 8 elever som var utredda kring läs- och skrivsvårigheter och överensstämde med våra kriterier för undersökningen. Specialpedagogen hade tänkt på att det skulle vara elever som inte hade likadana anpassningar så hon valde ut de som hon trodde skulle ge olika typer av svar. Dessa elever fick missivbrevet med sig hem för påskrift. Av dessa elever föll tre elever bort, två av dem på grund av ledighet i samband med att intervjuerna skulle ske och en elev lämnade aldrig tillbaka lappen. Efter bortfallet återstod fem elever att intervjua på den skolan. Självklart kan bortfallet bidra till en viss osäkerhet då vi inte vet hur dessa elever skulle ha svarat eller vilka anpassningar de hade. (Stukat, 2011)

På den andra skolan fanns 8 elever som hade utretts för läs- och skrivsvårigheter, under det år som specialpedagogen, vi kontaktade, hade arbetat där. Alla eleverna blev tillfrågade men bara 4 tackade ja till att bli intervjuade. Detta kan mycket väl betyda en osäkerhet i vårt resultat eftersom de elever som valde att inte delta kanske har en avvikande inställning till vårt undersökta område (Stukat, 2011).

5.4 Genomförandet

Intervjuerna skedde i rum som var avskilda från den övriga verksamheten på elevernas skolor. Det innebar att det var en tyst och lugn miljö, vilket Stukat (2011) menar är viktigt för att båda parter ska känna sig trygga. En av oss intervjuade fem elever på samma skola och den andre intervjuade fyra elever på en annan skola. Den tionde intervjun, som från början var en pilotintervju, genomfördes på en tredje skola. Intervjuerna skedde med en och en elev åt gången. Stukat (ibid) nämner att det kan vara en fördel med två som intervjuar en, i detta fall elev, i alla fall i de första intervjuerna. Då kan frågetekniken säkerställas så att intervjuerna utförs på samma sätt. Dessutom, menar Stukat, kan två intervjuare innebära att man får ut mer av det som eleverna säger men å andra sidan kan det också innebära en risk eftersom två mot en kan medföra att eleven känner sig i underläge. Utifrån studiens tidsram och skolornas

geografiska läge, beslöt vi att genomföra intervjuerna var för sig. Varje intervju tog mellan 20-45 minuter. Samtalen spelades in, vilket enligt Stukát (2011) är vanligt vid intervjustudier och som Dahlgren och Johansson (2016) anser är nödvändigt.

5.5 Bearbetning

Stukát (2011) förklarar att kvalitativa intervjuer oftast sker genom att man spelar in med hjälp av till exempel en bandspelare. Därför brukar man transkribera, alltså överföra intervjuerna till text, ordagrant. I fenomenografiska undersökningar är det viktigt att transkribera intervjuerna i sin helhet och hålla sig så nära talspråket som möjligt, det vill säga att det även är viktigt att få med alla pauser och andra uttryck som förmedlar uppfattningarna vi är ute efter (Alexandersson, 1994). Vi använde oss av telefon respektive fickminne när vi spelade in samtalen och skrev därefter ut de intervjuer vi själva gjort utifrån Alexanderssons rekommendation.

5.6 Analys

Det viktigaste inom det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå resultaten (Stukát, 2011) och vi har använt oss av fenomenografien som analysmodell som bör innehålla en granskning dels i förhållandet mellan alla individuella svar inom samma tema och dels förhållandet till den enskilda intervjun. I en fenomenografisk undersökning är, som vi sagt tidigare, variationen i människors sätt att uppfatta ett fenomen viktigt. Beskrivningen och tolkningen av dessa olika variationer sker i kategorier. Beskrivningskategorier kan ses som olika sätt att erfara fenomenet men det finns även en relation mellan kategorierna. Detta kallas för utfallsrum inom fenomenografien (Marton & Booth, 2000).

Alexandersson (s. 125, 1994) beskriver 4 faser i analysprocessen.

1. Bekanta sig med materialet och försöka skapa ett helhetsintryck
2. Uppmärksamma likheter och skillnader
3. Kategorisera uppfattningarna i beskrivningskategorier
4. Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet

Ovanstående mall följdes och här nedanför beskrivs tillvägagångssättet utifrån de olika faserna och utifrån studiens syfte som är att undersöka hur elever uppfattar extra anpassningar samt utifrån de tre forskningsfrågorna vi ville ha svar på.

Alla intervjuerna trycktes upp på olika färgade papper, en färg för varje intervju, för att dels avkoda eleverna men även för att rent färgmässigt kunna se mönster, alltså få en bild av varje elev och samtidigt se till helheten. Intervjuerna lästes igenom flera gånger då framträdande kännetecken försökte hittas. De färgade papperen klipptes isär och lades i olika högar, kategorier, alltså en första indelning. Därefter gick materialet igenom, varje hög, igen då nya infallsvinklar hittades som ledde till ytterligare nya indelningar. Detta utfördes 4 gånger.

Det gällde att tränga in i det eleverna svarat och se vad det stod för. Vi tittade både på likheter och skillnader och strävade efter att se delarna i förhållande till helheten och helheten i förhållande till delarna.

Till slut uppstod en viss mättnad och vi hade kommit fram till fyra olika kategorier som då utgjorde vårt utfallsrum, alltså vårt huvudresultat. Därefter analyserades även varje kategori för sig tills vi var nöjda med underrubrikerna. I samråd med handledaren har vi sedan ändrat rubrikerna på beskrivningskategorierna flera gånger. Underrubrikerna har också ändrat namn flera gånger för att tydligare kunna urskilja de olika särpräglade delarna i resultatet.

5.7 Validitet och reliabilitet

Eftersom mätning inte är det främsta syftet i en kvalitativ undersökning har diskussioner bland forskare förts om man ska lägga så stor vikt vid begreppen validitet och reliabilitet (Bryman, 2011). Men naturligtvis har strävan varit att genomföra studien med så hög giltighet och tillförlitlighet som möjligt.

Om man kopplar etik till validitet bör en valid forskning "göra gott", menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 5). Forskningen ska ge oss ny kunskap som är nyttig för omvärlden men samtidigt se till att de skadliga följderna blir så små som möjligt (Kvale & Brinkmann, *ibid*).

Fangen (2005) menar att det är viktigt att reflektera över vilka negativa och positiva följder en studie kan få för dem som undersöks. Genom att få reda på hur elever uppfattar anpassningar i skolan, är tanken att studien ska ge goda effekter i det fortsatta arbetet med elever i behov av stöd och extra anpassningar.

Eftersom vi är två stycken som har intervjuat elever på var sitt håll, finns en risk för, vad Kvale och Brinkmann (2014) kallar känslighet. Även om frågorna ställdes utifrån samma intervjuguide, kunde svaren blivit olika beroende av vilka kunskaper om och vilken känslighet för ämnet intervjuaren hade. Dessutom var ingen av oss van att intervjua och för att få hög kvalitet på en intervju krävs mycket träning. Därför var det extra viktigt att hela tiden ifrågasätta och kontrollera vårt resultat och dess rimlighet, tillförlitlighet samt trovärdighet (*ibid*). För att öka tillförlitligheten och försöka undvika misstag har vi i intervjuerna ställt frågor om samma sak på olika sätt.

Andra brister i vår undersökning kan tänkas vara hur bekväma eleverna kände sig med oss som intervjuade, hur bekväma de kände inför frågorna eller hur vi ställde frågorna. Utifrån dessa punkter vet vi heller inte hur ärligt de svarade. Även att samtalen spelades in kan ha betydelse. Dagsformen hos båda parterna och tidpunkten när intervjuerna genomfördes kan också ha betydelse för resultatet. Dessa felkällor är viktiga att vara medveten om (Stukat, 2011).

5.8 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet är inte alltid syftet i en kvalitativ undersökning menar Fangen (2005) men inom fenomenografin finns olika uppfattningar om hur generaliserbar en kvalitativ undersökning är. Marton och Booth (2000) anser att fenomenografins fokus ligger på att upptäcka variationer i de olika beskrivningskategorierna, antingen mellan individerna som intervjuas eller inom individerna. Därför menar författarna att så länge den undersökta gruppen representerar en variation av olika individer som ingår i en större population går beskrivningskategorierna att tillämpa på en större population.

Kroksmark (2007) skriver att de olika uppfattningarna i beskrivningskategorierna dels analyseras var för sig men även i relation till varandra och även med hänsyn till helheten. Kategorierna är uppdelningar inom helheten. Denna helhet beskriver hur människor kollektivt uppfattar ett fenomen. Utifrån detta resonemang anser Kroksmark att fenomenografin gör "generella anspråk genom att uttala sig om hur människor (i generell mening) uppfattar ett speciellt innehåll i livsvärlden (s. 35).

Alexandersson (1994) anser däremot inte att undersökningsresultatet kan generaliseras till populationen vilken undersökningspersonerna är tagna från och att detta inte är tanken med en fenomenografisk undersökning.

Göransson och Nilholm (2009) diskuterar begreppet smygrepresentativitet. De menar att forskare tenderar att smyga in felaktiga generaliseringar genom att exempelvis formulera

forskningsfrågorna eller använda formuleringar så att urvalet skulle kunna betraktas som representativt för en större grupp än vad det egentligen är. För att undvika detta kommer begreppen “de intervjuade eleverna”, “eleverna i studien” eller liknande uttryck att användas. Det är viktigt att inte resultatet, utifrån våra få intervjuer, representera fler elevers uppfattningar än de som undersökts, men eventuellt kan det ge en fingervisning om hur elever uppfattar sina anpassningar och hur delaktiga de varit vid utformandet av dessa.

5.9 Etiska aspekter

Vi har utgått från Vetenskapsrådets (2002) krav: Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet samt Nyttjandekravet. Eftersom intervjuerna skedde med barn som delvis var under 15 år behövdes ett godkännande från dessa elevers båda vårdnadshavare, utöver själva elevens (Vetenskapsrådet, 2011). Därför skrevs ett brev (bilaga 2) till alla informanter där studiens syfte, våra frågeställningar samt varför studien var viktig att utföra, förklarades. Detta brev fick vårdnadshavare och elever skriva under. I brevet stod det också att eleven när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Eleverna oidentifierades och benämns i arbetet som eleven, eleverna eller hen.

När man ska försöka förstå ett fenomen ur ett barns perspektiv är det extra viktigt att ta hänsyn och visa respekt under hela processen i undersökningen, menar Johansson (2003). Vidare menar författaren att barn har en underordnad position i vårt samhälle där vuxna befinner sig i en maktposition och då måste de vuxna förhålla sig till det på ett respektfullt sätt. Detta blev påtagligt i vissa intervjuer då det kändes som om vi som intervjuare lyfte på locket till ett rum som egentligen inte var offentligt men som öppnades genom våra intervjufrågor. Ett slags utlämnande till oss som intervjuare som innebar en känsla av vördnad inför dessa elever. Då gällde det att visa varsamhet och förståelse för elevens tankar.

6 Resultat

Syftet med studien är att ta reda på hur några elever med läs- och skrivsvårigheter i grundskolan uppfattar de anpassningar som gjorts samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa. De intervjuade elevernas uppfattningar presenteras här i fyra olika kategorier som framträdde under analysarbetet enligt en fenomenografisk modell. Utifrån dessa kategorier har underkategorier skapats för att få med variationsrikedomen i elevernas olika uppfattningar. Innehållet i kategorierna utgör utfallsrummet för studien.

A. Generella uppfattningar om extra anpassningar

- A1. Extra anpassningar innebär hjälp
- A2. Extra anpassningar innebär tillfredsställelse
- A3. Extra anpassningar innebär att få någonting förklarat
- A4. Extra anpassningar innebär att få hjälp med läsningens teknik eller avkodning
- A5. Extra anpassningar innebär att få mer tid

B. Anpassningarnas funktion för eleverna

- B1. Gå till speciallärare/Specialpedagog för att få sina behov tillgodosedda
- B2. Teknik och andra verktyg som hjälp
- B3. Lyssna på texter
- B4. Muntliga prov
- B5. Påverkar lärandet, betygen och skolarbetet
- B6. Behöver inte vänta
- B7. Lär sig att läsa och skriva bättre

C. Känslor kring läsning och skrivning

- C1. Känslan av frustration
- C2. Känslan av att vara otrygg eller utsatt
- C3. Känslan av att jämföra sig med andra
- C4. Hur det kan kännas att ha läs- och skrivsvårigheter

D. Delaktighet

- D1. Att vara delaktig i olika grad
- D2. Att få hjälp med skolarbetet hemma

6.1 Kategori A. Generella uppfattningar om extra anpassningar

I denna kategori fokuseras vad-aspekten; vad begreppet extra anpassningar betyder och innebär för eleverna. Det framkommer att ordet hjälp ofta används som en synonym till anpassningar och eleverna utgår gärna från sina egna anpassningar även när de pratar om begreppet i allmänna ordalag. Alla elever som intervjuades har extra anpassningar vilket är ett av urvalskriterierna i studien och att anpassningarna är viktiga för eleverna framträder tydligt i intervjuerna. Två av eleverna hade inte hört begreppet extra anpassningar innan och då förklarades det med ordet hjälp av oss.

A1. Extra anpassningar innebär hjälp

De elever som hade hört begreppet extra anpassningar innan, förknippar det med någon slags hjälp de får i skolan: “*extra hjälp*”, “*mer hjälp*”, “*mer hjälp än andra*”, “*hjälp av en fröken*”.

A2. Extra anpassningar innebär tillfredsställelse

Citatet får svara för de elever, som känner sig mycket nöjda med sina anpassningar, vilket var alla elever som intervjuades.

Jag förstår inte vad jag annars skulle ha. Jag får ju extra tid, till, jag kan ju ta lite extra tid på mig. Sen kan jag ju ha läsa och hörförståelse och det, jag behöver inte någonting mer som jag kan komma på.

A.3. Extra anpassningar innebär att få någonting förklarat

Några elever har svarat att extra anpassningar är att få någonting förklarat för sig:

Anpassning är när läraren förklarar saker, ord... Jag får ju det för jag tycker det är svårt.

Att komma förbi svåra ord, läsa hela ordet istället för att gissa på typ första bokstaven.

A.4. Extra anpassningar innebär att få hjälp med läsningens teknik eller avkodning

Just att något är svårt är det flera elever som nämner i samband med extra anpassningar. De menar att eftersom de har svårt med något, behöver de extra anpassningar. Att få svåra ord förklarade för sig tar nästan alla elever upp.

A.5. Extra anpassningar innebär att få mer tid

Några elever kopplar extra anpassningar till tid och att få mer tid till det man behöver.

... man kan få lite extra tid eller fråga om man kan få göra det muntligt...

6.2 Kategori B. Anpassningarnas betydelse för eleverna

Denna kategori innehåller uppfattningar om hur anpassningarna fungerar för eleverna, hur viktiga anpassningarna är för dem och hur undervisningens upplägg påverkar elevernas behov av extra anpassningar. Att gå till en speciallärare och specialpedagog tar eleverna upp som en extra anpassning som vi skriver om under B1.

B1: Gå till speciallärare/specialpedagog för att få sina behov tillgodosedda

Elevernas utsagor visar att alla går eller har gått till en speciallärare eller specialpedagog för att träna på att läsa och/eller skriva. Detta upplevs överlag som positivt för där får eleverna hjälp när de behöver det. Anledningen till att det är positivt att gå till speciallärare eller specialpedagog är olika. Det kan handla om att det är skönt att sitta ensam med en lärare st det eller att eleverna anser sig behöva den träningen.

Det är lättare att läsa hos xx(namnet på specialläraren) för dom andra dom brukar prata och sånt.

Då får jag mer koll hur ord stavas och hur bokstäverna låter. Jag blir bättre på det.

Jag gillar att vara med min specialpedagog väldigt mycket när jag läser och skriver.

Då kommer man ifrån lite och får extra hjälp.

Även om alla elever säger att de tycker att det är bra att arbeta hos specialläraren eller specialpedagogen visar deras utsagor ibland en något ambivalent inställning:

Ja det är olika, jag känner att det är tråkigt ibland, och ibland är det bra och ibland hatar jag det.

Ja, det kan ju vara roligare i klassrummet ibland och då måste man ju gå ut oftast. Det är typ om vi ska se på nån, inte film men typ faktafilm eller och då är det roligare att stanna kvar än att gå ut och läsa nån bok istället.

Några elever beskriver att de kan känna förlust av lektionstid, när de går ut för att arbeta med extra anpassningar hos exempelvis specialläraren:

... Nackdelen var ju att jag förlorade lite grann av lektionstiden...

B2: Teknik och andra artefakter som hjälp

När det handlar om möjligheten att tala in text, som innebär att det man säger skrivs på datorn, nämner eleverna att det är positivt eftersom man då slipper skriva och det blir rätt med en gång, det går snabbare att skriva och det blir mycket mer text. En elev tycker funktionen är bra men det är dåligt att den inte sätter ut punkter också. En elev använder hellre datorns eget rättstavningsprogram än Stava Rex:

Det stoppar upp mer än vad det hjälper. Då tar det längre tid att skriva en text än vad det gör att jag bara dubbelklickar på ordet.

En elev beskriver hur de använder en hemsida på So:n som underlättar lärandet på gruppnivå, där läraren använder sig av mycket bilder och förstorad text till alla och eleven förklarar att "Där behöver jag inte ha någon extra hjälp."

Hörlurar är något flera elever tar upp som en viktig artefakt:

Oftast så brukar jag sitta med hörlurar på mig och sitta och läsa och skriva och lyssna på musik så här, så jag blockerar ute allt ljud och sånt. Så jag har med mig så här riktigt starka hörlurar så jag hör typ ingenting utanför. Då blir det lättare att koncentrera sig.

En annan elev beskriver ett arbetsätt som är helt utan tekniska artefakter, där eleverna räcker upp handen en i taget och när en elev kan det rätta svaret så skriver alla av det från tavlan samtidigt.

B3: Lyssna på texter

Många elever tycker att det är bra att få lyssna på texter men på vilket sätt man vill lyssna på texterna varierar från individ till individ. Alla utom en elev får lyssna på texter i olika sammanhang. Följande citat belyser hur vissa anpassningar fungerar för eleverna:

... så går man in och klickar på lyssna bara, så läser den upp boken. Tycker jag är väldigt käckt.

Den här bokappen, det var det bästa, du vet jag använder den hela tiden, på tåg, på bussen, jag lyssnar hela tiden.

B4: Muntliga prov

De allra flesta elever tycker att en av de allra bästa anpassningarna är att man får göra muntliga prov istället för skriftliga:

Det är muntliga prov. Ja då klarar man det ju utan problem... för det är lättare och för jag är bra på att höra in grejer. Det går fortare att lära in om jag hör allting för då är det inga problem, men om jag ska läsa det, då går det inte. Då får jag F.

B5: Påverkar lärandet, betygen och skolarbetet

För att komma åt elevernas tankar ytterligare ställdes frågan om vad som skulle hända om anpassningar inte fanns. Kategorin illustrerar elevernas svar på denna fråga. Extra anpassningar är mycket viktigt för eleverna och de nämner att det hade varit svårt i skolan om inte dessa anpassningar fanns, exempelvis hade lärandet påverkats:

Det känns som om jag inte hade lärt mig nåånting.

Även betygen hade påverkats om anpassningar inte fanns tror flera av eleverna. Då hade de fått jobba hemma hela helgerna och gått på lovskola men ändå inte fått så bra betyg som nu.

Det skulle nog vart många som skulle få undergodkänt i väldigt många ämnen.

Ja, asså det förstärker ju ditt betyg. Jag hade ju inte klarat ämnen. Man skulle tyckt det var jobbigt och man skulle inte få det där höga betyget till exempel.

Anpassningar har förbättrat mitt betyg ganska mycket.

Ja, då hade jag fått F i alla ämnen.

Hela skolarbetet drabbas om eleverna inte hade haft tillgång till extra anpassningar tror de.

Åhhh, hade varje lektion varit en mardröm, hade varje lektion varit jobbig, trög, tråkig och bara usch.

Annars hade hela skolarbetet gått åt pipan.

B6: Behöver inte vänta

Flera elever nämner att de tycker att det kan vara jobbigt att få vänta på hjälpen och att det är skönt med anpassningar som gör att man slipper vänta på hjälpen.

Det är väldigt skönt för då får jag hjälp och behöver inte vänta i 70 år.

Det tycker jag är bra och när jag skriver med en fröken, det är också bra för då får man hjälp på direkten istället för att vänta för att andra behöver ju också hjälp.

B7: Lär sig att läsa och skriva bättre

Många elever beskriver hur extra anpassningar underlättar deras läsning och skrivning. När man lyssnar till elevernas utsagor om hinder och möjligheter i deras läsning och skrivning framträder begreppen mätbarhet och kvantitet. Övervägande delen av elever pratar om tempot i läsningen och mängden stoff när de skriver. Dessutom relateras elevernas utsagor ofta till en rådande norm om vad läsning och skrivning innebär. Andra faktorer som spelar in är intresset för området.

Det är bara när jag försöker läsa snabbare och snabbare. Jag behöver fokusera. Inte stressa för då blir det fel.

Jag kan ju läsa, det är inte det att jag... det är ju det att det tar längre tid och så.

Jag tycker det går snabbare att läsa tyst i sin hjärna, till exempel ibland är fröken bredvid och läser och jag tycker att jag läser bättre och snabbare när jag läser tyst än när jag läser högt.

När man tycker det är roligt till exempel. Jag tycker att, faktatexter har jag inget emot utan jag tycker det är roligt när det är nånting intressant som man skriver om. Då kan jag va' lite mer, ja hålla på lite extra mer.

Hon som jag tränar inne i ett klassrum med, hon säger att jag börjar läsa snabbare. När vi läser i en bok så har hon märkt det.

En elev berättar att de skriver av det de skall lära sig från tavlan, och sätter sedan in dessa texter i en pärm att spara. Eleven fick frågan om det sker ofta att de skriver av från tavlan. Då svarar eleven: "Det gör vi varendaste stund."

6.3 Kategori C. Känslor kring läsning och skrivning

Elevernas utsagor har till stor del handlat om känslor kring läsning och skrivning, men även känslor kring att vara i behov av anpassningar. Relationen mellan elevers behov av stöd och extra anpassningar innebär att många olika känslor sätts i svallning. För att lyckas i skolan behöver eleverna extra anpassningar men känner sig många gånger utsatta, utanför, har en känsla av att aldrig lyckas, otrygga men även trygga i att alla lärare har kännedom om deras behov. Det lyser ofta igenom en jämförelse med andra och då, som vi även nämnt tidigare, utifrån en rådande norm om att alla skall vara lika och lära på samma sätt.

C1. Känslan av frustration

Fler elever har uppfattningen om att läsningen aldrig har fungerat och känslan av att aldrig lyckas är frustrerande.

Jag känner att man vill liksom kunna det, för man vill inte räcka upp handen hela tiden liksom. För att man liksom man vill kunna fast man kan inte och då måste man ju räcka upp handen.

... när jag inte kunde nånting i tvåan... då slängde jag, vad heter det boken, tvärs över klassrummet. Det var väldigt svårt på den tiden.

C2. Känslan av att vara otrygg eller utsatt

Två elever beskriver en stor otrygghet när de har vikarier i klassen som inte vet hur deras anpassningar ser ut och som kanske inte litar på när eleverna berättar om vilken hjälp de brukar få. En av eleverna berättar att hen varit på dysleximässan och fått en inplastad lapp som visar hur texten kan se ut när man har läs- och skrivsvårigheter. För att vikarien skall förstå så visar eleven upp lappen i läs- och skrivsituationer:

Jag gjorde det på senaste vikarien. Hon blev stum! Hon kunde inte prata på typ fem sekunder.

En annan elev förklarar att hen inte brukar få använda sig av sina anpassningar för att vikarien inte känner till dem.

... Nej, inte vikarier som inte vet att jag har läs- och skrivsvårigheter, dom brukar inte ge mig det(låta hen få använda sig av anpassningar). Då måste dom gå och prata med nån annan lärare och så får dom göra det.

En elev berättar att det varit jättejobbigt när de haft grupparbete. Då har ingen i gruppen velat skriva utan eleven som har dyslexi har fått göra det fast alla vet om elevens svårigheter. Sedan har de ändå klagat på stavningen.

C3. Känslan av att jämföra sig med andra

Känslan av att inte känna sig som alla andra eller att man på andra sätt jämför sig med andra har framkommit i de flesta av elevernas utsagor. En elev berättar stolt att hen inte brukar ta emot förstorad text även om hen blir erbjuden. En annan elev säger att det bara är fem elever i klassen som har extra anpassningar inklusive eleven själv. Ytterligare en elev kände sig utpekad efter sin dyslexiutredning och var då ensam i klassen om att använda dator. Följande citat visar inte bara en jämförelse med andra utan även en utsatthet.

... i No:n eller nåt sånt, så skall man läsa ur boken, så läser jag och då kan det vara vissa svåra ord som inte jag kanske kan uttala, medans de andra i klassen kan uttala det och så, så jag tycker att det är lite jobbigt att läsa inför helklass å sånt.

... så sitter dom som är lite bättre på att läsa, dom får sitta på sina vanliga platser. Vi sitter liksom utanför alla andra, liksom åt sidan.

En elev beskriver att kraven har ökat med åren och att skillnaderna märktes mindre när de gick i femman, "...Ja, men sen så ökade kraven ja, i betyg å i allting annat."

C4: Hur det kan kännas att ha läs- och skrivsvårigheter

I denna kategori vill vi belysa hur det kan kännas att läsa när man har läs- och skrivsvårigheter och hur läsning kan uppfattas. En av de intervjuade eleverna uttrycker sig följande:

Ja, det är när jag ska läsa en bok t.ex., då tappar jag bort mig efter en stund, och det blir väldigt jobbigt eftersom jag lägger ner så mycket energi på att läsa ordena och då kommer jag inte ihåg de ordena jag får i hjärnan. Och då glömmer jag bort det och då är det ju helt meningslöst att läsa det.

6.4 Kategori D. Delaktighet

Eleverna själva uttrycker stor delaktighet kring anpassningarnas utformande även om det i många fall kan bli bättre. Ungefär hälften av alla elever har nämnt hemmet som en betydande faktor för att lyckas i skolan men även när det gäller delaktighet och påverkan till elevernas rättigheter. Resultatet handlar inte bara om delaktighet vid framtagandet av anpassningarna utan även delaktighet kring hur och när de används.

D1. Att vara delaktig i olika grad

I de allra flesta fall känner, eleverna vi intervjuat, en stor delaktighet som innebär att de ofta blir tillfrågade om hur anpassningarna fungerar och fått tycka till om de anpassningar som läraren tagit fram åt dem. Två elever beskriver hur de blivit presenterade för ett ”smörgåsbord” av anpassningar och utifrån det fått välja vad som känns bäst. De elever som anser sig vara delaktiga använder ord som till exempel “Tillfrågad/frågar mig”, “om jag vill” eller “bestämmer själv.”

När jag kom upp på högstadiet så sa dom att jag hade det (dyslexi) så då har vi pratat på utvecklingssamtalen vad jag behöver för anpassningar och om jag behöver nånting och då har vi bara kommit igenom vad vi ska ha, och då fick jag bestämma vad jag ville ha för nåt.

Dom frågar mig så här nästan varje gång. Hur tycker du vi ska göra här och så här. Tycker du att vi ska gå ner i lättare material och typ såna grejer.

Specialläraren brukar prata om det, om jag tycker det är bra hjälp jag får eller om jag vill ha det på något annat sätt.

Dom visade mig alla dom här sakerna så får jag använda dom om jag vill.

En elev säger att han tycker det är viktigt att bli tillfrågad om anpassningarna, i detta fall om att träna läsning med specialläraren.

Ska inte jag få bestämma om jag vill eller inte? Det är nog bäst om man frågar först tycker jag. Och det gjorde dom ju också så det var ju bra.

Två elevers utsagor visar att de inte fått vara med och bestämma någonting om sina anpassningar. De eleverna upplever att lärarna har bestämt dessa åt dem. Dessa elever kunde ändå känna att anpassningarna är bra för dem och att de behöver dem men de har inte varit delaktiga i utformandet av dem.

Min speciallärare kom till mig och bestämde att jag ska till dom här ämnena då och läsa ord och skriva ord.

Dom sa bara att du ska få extrahjälp i matte och engelska och dom ämnena som du har lite svårare i.

Även om de flesta elever känner sig delaktiga angående sina anpassningar finns det några av dem som ändå upplever att de kan behöva ännu mer hjälp och att de anpassningar de har inte är tillräckliga. Vi kan kalla dem för delvis delaktiga. I nedanstående elevens klassrum har inte eleverna en- till- en- datorer utan de används bara ibland.

Dator skriver jag på på so. Och jag tycker också att det är lättare. Man behöver inte skriva ensam och det står rött om man har gjort fel och då får man rätta sig själv. Lättare med bokstäverna för man behöver bara trycka ner på en platta. Jag brukar oftast använda den när dom andra använder den.

D2. Att få hjälp med skolarbetet hemma

Flera elever berättar att de jobbar mycket med sitt skolarbete hemma och att de upplever det som lättare ibland att arbeta hemma än att arbeta i skolan. Det kan både ha att göra med miljön som är lugn hemma, men även om att ha en vuxen nära som förstår och kan stötta på rätt sätt.

... annars, vad heter det, gör jag det hemma med hjälp av mamma och pappa. ... allting finns i min chromebook som jag tar med mig hem, och så gör jag det hemma.

Det har kanske gått lite bättre hemma till exempel(läsningen)

... när jag läser engelskan själv, då förstår jag inte vad jag har läst. Men när mamma läser den åt mig då hör jag så här bättre så.

Positivt för en av de intervjuade var att tillsammans med sin mamma formulera om meningar och göra arbeten ihop. Det blev "bättre flyt" då beskriver eleven.

7 Diskussion och analys

Diskussionen är indelad tre delar: Metoddiskussion, Resultatdiskussion, Sammanfattning och Vidare forskning. Metoddiskussionen diskuterar valet av metod och dess påverkan på undersökningen. Resultatdiskussionen utgår från undersökningens centrala frågeställningar som används som underrubriker, samt från tidigare forskning. Avslutningsvis förs en sammanfattande diskussion och förslag till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Valet av halvstrukturerade kvalitativa intervjuer var lämplig för vår typ av undersökning. Möjligheten till att ställa följdfrågor gjorde att det blev rikare svar än vad det förmodat hade blivit vid exempelvis en enkätundersökning. Anledningen är att vid en enkät svarar man kanske bara det första man kommer att tänka på, men vid den kvalitativa intervjusituationen fick eleverna lugn och ro att reflektera och komma med genomtänkta svar. Dessutom utvecklades svaren med hjälp av att vi ställde följdfrågor. Pilotintervjuerna gjorde oss mer säkra på hur intervjuerna skulle läggas upp och på hur frågorna kunde omformuleras om eleverna inte förstod hur vi menade. En fråga tog vi bort då vi inte tyckte att den var relevant i förhållande till vårt syfte och utan pilotintervjuerna hade vi kanske inte upptäckt det. När elevsvaren analyserades kunde vi se att intervjuguiden, på det stora hela, följts på ett likvärdigt sätt och ungefär samma följdfrågor hade ställts. Optimalt för att säkerställa att alla elever fick samma frågor, hade varit om vi båda hade närvarat vid alla intervjuer. Det valdes

bort på grund av att skolorna låg långt från varandra och våra respektive hem men även på grund av tidsramen för studien.

Den tredje av studiens undersökningsfrågor handlar om hur delaktiga eleverna varit gällande sina extra anpassningar. Utifrån studiens syfte har vi fått den frågan besvarad, alltså utifrån elevernas uppfattningar i fråga om ämnet. Dock hade resultatet eventuellt blivit mer nyanserat om studien även omfattat intervjuer med lärare och speciallärare. Här hade även observationer kunnat ge ett mer utvecklat och mångbottnat resultat. Exempelvis hade observationer av situationer eleverna beskrev, kunnat visa om deras utsagor var överensstämmande med verkligheten och om deras uppfattningar stämde överens med lärarnas. Men som nu var fallet inriktade vi oss på elevernas tankar och uppfattningar.

När det gäller urvalet av antal elever att intervjua, var tio elever ett hanterbart antal med tanke på den tid transkriberingen av intervjuerna samt analyserna i form av kategoriseringar tog. Vi hade kanske hunnit med ytterligare en eller två intervjuer, vilket bidragit till ett ännu mer omfattande resultat, men utifrån den tidsram och arbetets storlek vi hade att förhålla oss till, är vi nöjda med antalet. Vi fick rika och nyanserade svar som innebar ett stort och variationsrikt resultat. När det gäller beskrivningskategorierna, har de hjälpt oss att synliggöra variationen av svaren. Detta bekräftar att valet av en fenomenografisk analysmodell var passande för studien, även om analysarbetet var omfattande och tog mycket tid.

Vi valde att intervjua elever från andra skolor än där vi själva arbetar och har flera gånger under arbetets gång blivit mer och mer övertygade om att det var ett riktigt beslut. Vi tror inte att vi fått fram samma rikliga resultat om frågorna ställts till de elever vi vanligtvis arbetar med. De hade antagligen inte vågat vara lika uppriktiga angående hur de upplever och tänker kring sina anpassningar när de vet att vi varit en del i det beslutet. Däremot kan det finnas en osäkerhet i samband med vårt urval eftersom flera elever valde att inte delta i studien. Vi kan bara spekulera i varför och anledningen kan vara att det är ett känsligt ämne för flera elever att prata om, vilket de inte kände sig bekväma med. Dessa elever kanske hade helt andra uppfattningar om extra anpassningar än de elever vi fick lov att intervjua.

Att använda oss av fenomenografin som ansats var inte självklar från början men utifrån rådet av en lärare på Göteborgs universitet, började vi läsa och granska området och tillsammans med vår handledare kom vi fram till att den var lämplig utifrån studiens syfte. Dels för att fenomenografin handlar om människors olika uppfattningar av ett fenomen men även, och kanske det mest betydelsefulla för vårt beslut, inställningen till variationens betydelse för lärande. Fenomenografin betonar vikten av att ta tillvara och lyfta fram de variationer som finns i olika människors erfarenhet och se olikheter som en resurs och tillgång i lärandesammanhang. Detta synsätt stämmer väl överens med studiens inriktning. Dessutom handlar studien om hur undervisningens upplägg påverkar elever i behov av stöd och anpassningar. Då kändes det rätt att stötta oss på Vygotskijs sociokulturella teori om lärandet samt de specialpedagogiska perspektiven som har genomsyrat hela speciallärarutbildningen.

7.2 Resultatdiskussion

7.2.1 Hur upplever eleverna sina extra anpassningar?

Undersökningen visar tydligt att extra anpassningar upplevs som en förutsättning för att eleverna skall klara av skolan eller inte. De betonar vikten av påverkan på betygen, som framförallt de äldre eleverna lyfter som en betydande faktor. Orken påverkas också och utan anpassningarna hade man överhuvudtaget inte orkat med skolarbetet. Även lärandet i stort nämns och att allt hade blivit tråkigt i skolan om man inte hade haft hjälp av extra

anpassningar. Det kan konstateras att anpassningar är mer betydelsefulla för eleverna än vi hade trott. Innan vi gjorde undersökningen hade vi aningar om att extra anpassningar var viktiga för elever med läs- och skrivsvårigheter, samtidigt som vi var osäkra på vilken kännedom de hade om extra anpassningar överhuvudtaget. Vi blev därför överraskade över att de uppfattades som helt nödvändiga för att de skulle klara av skolan.

Extra anpassningar skall, enligt Skolverket (2014), ske inom ramen för den ordinarie undervisningen. I vår undersökning verkar inte undervisningen vara anpassad på det viset. Exempelvis pratar flera elever om att de får gå utanför klassrummet för att arbeta enskilt eller i liten grupp, sitta utanför den övriga gemenskapen, få muntliga prov enskilt etc. Sociokulturell teori utgår ifrån att vi lär i samspel med vår omgivning, vilket är motsatsen till den skolverklighet som många av eleverna beskriver här. Eleverna, som intervjuats, visar en ambivalens gällande att ha undervisning utanför klassrummet, vilket stämmer överens med vad Isaksson (2009) upptäckte i sin undersökning. Ibland är det skönt att gå ut och arbeta i lugn och ro, säger de, vilket kan tyda på att studieron i gruppen inte är så god. Samtidigt tycker de det är tråkigt att inte få ta del av lektionerna som sker i interaktion med de andra eleverna i klassen. De individuella lösningar som innebär att göra annat än övriga klassen, är inte förenliga med ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker i samverkan med andra. Språket i klassrummet bör användas som ett medierande verktyg där lärarnas och elevernas språkliga samverkan leder eleven vidare i lärandet (Säljö, 2014). Ett sådant språkligt och utvecklande sammanhang missar eleverna om de går ut för att arbeta enskilt med en lärare. Istället hålls eleverna, genom dessa lösningar, ifrån det samspelade, dialogiska lärandet som Dysthe (2003) menar är så viktigt.

Resultatet i undersökningen visar också att många av anpassningarna sker på individnivå och inte på gruppnivå, även om eleverna befinner sig i klassrummet. Effekten av detta blir att anpassningarna blir väldigt betydelsefulla för var och en för att de skall ha en chans att kunna följa undervisningen som sker i klassrummet. Detta visar även att undervisningen i flera av de intervjuades fall, sker ur ett kategoriskt perspektiv då svårigheterna hos eleverna läggs hos eleverna istället för i relation till den omgivande miljön. Det vill säga eleven skall anpassa sig till rådande undervisning istället för att undervisningen skall anpassas utifrån elevens behov (Strömqvist, 2003). I de få utsagor där anpassningarna sker på gruppnivå, exempelvis i det fall där hela klassen fick samma bildstöd och förstora text på So- lektionen, kände eleven att hen inte behövde något "extra" utan klarade sig bra på samma sätt som de andra i klassen. Därför är det viktigt, som Persson (2007) menar, att man i undervisningen tar tillvara på elevernas olikheter och ser dem som en tillgång. Säkerligen underlättar ett liknande arbetssätt för fler elever än de med uttalade anpassningar. För att få till stånd en undervisning som passar alla, är samarbetet mellan speciallärare/specialpedagoger och klasslärare betydelsefull. Att få in specialpedagogiska tankar i klassrummen är nödvändigt för att eleverna skall utvecklas på bästa sätt. Haug (1998) och Persson (2007) menar och att specialundervisningen är en fråga för alla, och det håller vi med om.

Varifrån kommer då det här normerande synsättet om avvikelse? En avvikelse sker i förhållande till något som anses vara normalt. Isaksson (2009) lyfter i sin undersökning att lärarna ofta gjorde subjektiva bedömningar där klassen är det som anses vara utgångspunkten för vad som är avvikande. Perssons (2007) uttalande om att de flesta elever dock befinner sig utanför det som anses vara normen, är anmärkningsvärt och viktigt att tänka på i alla undervisningssammanhang. Därför är det önskvärt att undervisningen utformas så att alla elever ingår i en gemenskap där lärande sker i interaktion med varandra, eftersom det blir en vinst för alla elever. Jakobsson (2012) menar att alla tjänar på att samarbeta, inte bara elever i behov av stöd, och vi menar att alla behöver stöttning i sitt lärande för att vidareutvecklas.

Genom att elever får ta del av varandras tankar och åsikter vidgas alla elevers öppenhet för att lärande kan och behöver varieras på många olika sätt. Dessutom bidrar detta förhållningssätt förhoppningsvis även till ett mer accepterande klimat mellan eleverna.

Som vi nämnt inledningsvis, visar resultatet att anpassningarna är betydande för att eleverna ska klara kunskapskraven och få godkända betyg. Det betygssystem svenska skolan har idag, där eleverna individuellt ska nå de olika kunskapskraven, bidrar till att dela in elever i olika kategorier. De elever som inte passar in i dessa fallor blir ju på ett sätt avvikande. Detta är ett dilemma som Nilholm och Göransson (2014) lyfter och menar att styrdokumentet å ena sidan betonar vikten av att eleverna ska fostras i demokratisk anda, där lärande ska ske i samvaro och interaktion med varandra. Å andra sidan betonas individen, då bedömning och dokumentering sker utifrån individuell prestation. Det är ett dilemma i att skapa en gemenskap i skolan där alla elever känner tillhörighet och att olikheter tas tillvara som en naturlig resurs, samtidigt som varje individ ska ges förutsättningar att utifrån sin förmåga utvecklas så långt som möjligt. Men Nilholm och Göransson (ibid) ser att det finns lösningar på detta problem. De menar att det faktiskt går att skapa en miljö där alla känner sig delaktiga, en gemenskap där alla har en plats, och att den gemenskapen bidrar till en individuell högre måluppfyllelse. Det hela handlar om hur lärare och rektorer hanterar och lägger upp arbetet.

Ovanstående problematik hör ihop med ett annat dilemma i dagens skola; att varje elev skall uppnå kunskapskraven på en viss tid samtidigt som eleverna skall få utvecklas i sin egen takt (Ahlberg 2013). Detta tror vi skapar en stress och press hos både elever och lärare och som vi även har märkt i resultat av elevintervjuerna. Flera av eleverna pratar om läsning utifrån kvantitet och mätbarhet snarare än utifrån läslust och läsupplevelse. De nämner ofta tempot i läsningen och verkar likställa en god läsare med att läsa snabbt och hinna med mycket text.

Eleverna uttalar sig på liknande sätt om skrivandet, att de hinner med att skriva mer text med hjälp av sina anpassningar. Denna uppfattning hos eleverna motsäger Reichenbergs och Lundbergs (2011), syn på hur eleverna med hjälp av till exempel strukturerade textsamtal får en ökad motivation, nyfikenhet och lust att lära. Istället verkar konkurrensen och mätbarheten som bland annat Aspelin och Persson (2011), diskuterar, ha påverkat elevernas syn på läsning och skrivning.

En annan aspekt är att eleverna, i lärandet som bygger på mätbarhet och konkurrens, jämför sig mer med varandra. Eleverna i undersökningen ger flera exempel då de ger uttryck för att känna sig i underläge gentemot de andra i klassen. Det kan ske när de behöver läsa högt inför klasskamraterna och de märker att de läser långsammare än andra. Fischbein (2009) tar upp dilemmat att elever jämför sig med andra och menar att det kan leda till att motivationen minskar. Dessutom blir självkänslan lidande av att inte tro sig själv om att kunna prestera på ett framgångsrikt sätt. Som speciallärare och lärare i skolan bör man därför veta varför man tränar exempelvis läshastighet tillsammans med eleverna. Undervisningen får inte stanna vid det som går att mäta, utan de som arbetar i skolan behöver uppmärksamma sig själva och eleverna på vad effekten av träningen ska bli, nämligen att läsningen ska kännas mer lustfylld (Taube, 2014). En viktig del är att medvetandegöra eleverna om betydelsen av läsning; vad den ska leda till i det långa loppet för att kunna vara delaktig i ett demokratiskt samhälle med allt vad det innebär. Att kunna läsa är den viktigaste förutsättningen för att dels kunna tillskansa sig ytterligare kunskap men även för att känna en tillhörighet i en gemenskap och kunna påverka sin levnadssituation som så riktigt Bergöö och Ewald (2003) påtalar.

Effekterna av att ha läs- och skrivsvårigheter kan innebära att självbilden påverkas, om man blir behandlad som om man inte kan. Att läraren alltid ser elevens potential att utvecklas, spelar roll för hur eleven kommer att se på sig själv och sin förmåga att lära. Hundeide (2003)

menar att lärare bör fokusera på elevens närmaste utvecklingszon i undervisningssammanhang. Genom att stötta, uppmuntra och låta eleven arbeta med uppgifter som är lagom utmanande, kan hen förhoppningsvis känna sig lyckad och därmed få ökad självtillit. Hundeide (ibid) menar att om man anpassar lärandet i närmaste utvecklingszonen så utvecklas elevens lust att lära och det motsatta sker om man lägger kraven på eleven för högt eller lågt. Ett exempel från resultatet är eleven som slängde boken tvärs över klassrummet då det blev för svårt.

En av förutsättningarna för att eleverna skall lyckas med sin läsning och skrivning är att de känner sig trygga. Lärarnas kännedom om elevernas behov av extra anpassningar upplevdes som en trygghet för eleverna i vår undersökning. I vikariesituationer däremot uppstår en otrygghet då vikarien inte vet om, eller tar hänsyn till elevernas behov av anpassningar i läs- och skrivsituationer. Resultatet i dessa situationer blir att eleven kan bli ifrågasatt och behöver påtala sina behov och hoppas på förståelse. Carlgren och Marton (2003) menar att läraren bör vara lyhörd och medveten, för att kunna förstå elever som har olika behov. Vikarier kan ha olika lätt, och olika förutsättningar för, en sådan lyhördhet och medvetenhet, vilket kan skapa otrygghet för de barnen som är i behov av stöd. Hagtvet (2009) förklarar vikten av god atmosfär i klassrummet så att eleverna kan slappna av i att alla är olika och behöver olika saker. I intervjuerna framkom det en känsla av utsatthet vid grupparbete där klasskamraterna inte tar hänsyn till eller förstår svårigheterna. Här anser vi att lärarna har ett stort ansvar för att skapa ett tillåtande klimat mellan eleverna.

7.2.2 Vilka anpassningar upplever eleverna själva som meningsfulla respektive mindre meningsfulla i sin läs- och skrivutveckling?

När ovanstående fråga utformades tänkte vi att eleverna skulle ha uppfattningar om vilka anpassningar som var extra betydelsefulla för dem och vilka som inte var det. Vi trodde att det skulle resultera i någon form av rangordning där flera elever skulle lyfta fram någon eller några anpassningar som skulle vara "bättre" än andra. Så blev dock inte fallet, utan anpassningarna visar sig vara personligt förknippade utifrån varje enskild elevs behov. De enda gemensamma nämnare vi ser, är att alla elever vill ha texter upplästa och föredrar muntliga prov. Hur man vill få texten uppläst varierar dock utifrån varje individ. De elever som har negativa läsoplevelser utan att få texten uppläst, kan berätta om en frustration och till och med upplevd meningslöshet i själva läsandet. Resultatet visar därför hur viktigt det är med en variationsrikedom och kunskap om elevernas behov då man planerar och genomför undervisningen vilket både Haug, (1998) och Carlgren och Marton (2003) anser. Dessutom är det viktigt att stämma av med eleven så att anpassningarna blir rätt utformade. Om man individualiserar undervisningen ökar möjligheten, som Engström (2003) tar upp, att lyckas med att skapa en skola som passar alla barn. Här kommer det "utforskande samtalet" in, som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2016, s. 2) nämner. Att lyssna på eleverna och visa genuint intresse för deras tankar och åsikter är grunden för delaktighet i lärandet. Naturligtvis räcker det inte bara att samtala med eleverna. Utifrån vad som kommer fram i dessa samtal måste något ske; åtgärder som innebär att eleverna känner att de tagits på allvar.

Eftersom eleverna har individuella behov vad gäller anpassningar, är det viktigt som Jacobson (2010) pekar på, att uppmuntra dem när de hittar något som fungerar. Några av eleverna i undersökningen har hittat egna stödjande strukturer, så kallad scaffolding, som passar dem men behöver ytterligare hjälp med sådana strukturer av sina lärare. Med hjälp av olika artefakter, exempelvis tekniska hjälpmedel samt scaffolding, ökar möjligheten till trygghet för eleven. En av eleverna i undersökningen, berättade att hen hellre skrev på dator eftersom det var enklare, men eleven fick bara skriva ibland då alla i klassen använde datorerna. Vi antar att eleven inte berättat detta för någon och uppenbarligen hade ingen frågat hur hen ville ha

det för att skolarbetet skulle underlättas. Återigen återkommer vi till hur viktigt det är att den undervisande läraren bör ha kunskap och kännedom om olika arbetssätt, vilket också påvisas i Skolinspektionens rapport (2016).

Flera av eleverna vi intervjuat använder hemmet för att kompensera för det som blir svårt i skolan. Kunskapen som lärarna kan få om vad som fungerar hemma, kan överföras till skolan om man frågar eleven om vilka strategier hen har såsom Strömquist (2003) föreslår. Exempelvis kanske eleven har behov av en mer strukturerad och lugn miljö, vilket då är viktigt att man skapar även i skolan. Vårt resultat visar att de elever som får testa många olika anpassningar hittar till slut de hjälpmedel som fungerar för just dem att använda sig av i ett långsiktigt perspektiv.

Tidigare har vi diskuterat kring de individuella artefakterna och lösningarna i förhållande till att hitta fungerande strategier på gruppnivån. Även om varje elev skall få sina individuella behov tillgodosedda, ska ändå anpassningarna ske inom den ordinarie undervisningens ram (SFS 2010:800, 3 kap § 5). Vi tänker att det finns möjligheter här att göra mycket mer på gruppnivå. Alla elever kan ju till exempel få lära sig röstmatning och inläsningstjänst på sina datorer och att ha bildstöd som hela gruppen kan få stöd av skulle nog kunna gynna många fler än bara de som har läs- och skrivsvårigheter. Det kan bli svårt att få en likvärdighet i anpassningarna då man utformar dem med en individ i taget. Varför inte lägga fram och plocka in alla artefakter som hjälpmedel, anpassningar och möjligheter i klassrummet istället? Då får många fler elever tillgång till och kunskap kring vilket stöd som finns att tillgå. Ur ett relationellt och sociokulturellt perspektiv vore detta ett mer lämpligt sätt att arbeta på där eleverna lär i samspel med varandra och sin omgivning (Säljö, 2015).

Den studie som Lagercrantz (2014) har gjort, visar att ungdomarna hade svårt att veta vad de behövde för hjälp. Men hade de fått flera olika anpassningar presenterade för sig och fått pröva dem, hade det kanske varit lättare för dem att hitta svar på den frågan. Uppfinningsrikedom och kreativitet, som Jacobson (2010) pratar om, är en förutsättning när man utformar extra anpassningar tillsammans med elever. Eleven som i resultatet beskriver att de i klassrummet skriver av från tavlan och sätter in avskriften i en pärm ligger långt ifrån det lustfyllda och utforskande skrivandet som Skoog (2012) tar upp i sin undersökning. Alla eleverna gör istället samma sak utan att kanske veta varför de gör det, det blir alltså inget särskilt meningsfullt lärande.

Alla elever i vår undersökning är nöjda med sina extra anpassningar. Vi kan dock se att det finns olika kunskap hos dem kring vad det finns att välja på. Exempelvis består en elevs anpassningar bara av att gå ut och träna läsning med en speciallärare samt få extra hjälp av den ordinarie läraren "kring det runda bordet" inne i klassrummet. Eleven är nöjd med dessa anpassningar eftersom hen inser att hen behöver stöttning i sitt lärande men har heller inte blivit erbjuden någon annan anpassning.

7.2.3 På vilket sätt är eleverna delaktiga i beslutet om anpassningarna och hur de utformas?

Enligt FN:s barnkonvention (1990) och skollagen har barn rätt till att vara delaktig i alla frågor som rör dem. Eleverna i undersökningen känner olika grad av delaktighet angående beslut och utformande av de extra anpassningarna. De allra flesta upplever stor delaktighet både i framtagandet av anpassningarna samt i användandet. Detta går emot Handisham (2014) som i sin rapport har kommit fram till att barn med olika funktionsvariationer sällan blivit tillfrågade om deras stöd. Dock var det gymnasieelever som den undersökningen riktade sig till, så det kan vara missvisande med en jämförelse. Men det kan också vara så att med åldern

ökar insikten om hur den tidigare skolgången faktiskt har fungerat. Hur som helst, upplever de flesta elever i vår undersökning att lärarna förhörde sig om hur anpassningarna fungerade men som vi tidigare nämnt kan det vara svårt att svara på frågor om vilket stöd man vill ha, om man inte vet vad det finns att välja mellan. Detta en fråga om delaktighet. Vi kan inte förlita oss på att eleverna varit delaktiga bara för att de säger att de blivit tillfrågade om stödet.

Det dialogiska lärandet (Dysthe, 2001) handlar om att skapa gemensam förståelse tillsammans med eleven. Selberg (2001) pratar om att lärarnas inställning och förhållningssätt kring elevers delaktighet är av största vikt för en fungerande lärmiljö. Vi kan tydligt se ett exempel på detta i vårt resultat där en elev som har mycket kunskap kring såväl läs- och skrivhjälpmedel som sina rättigheter, är duktig på att driva sitt eget lärande framåt. Exempelvis hittade hen lösningar som hjälpte till att klara av den otrygga situationen när det kom en vikarie. Vad som händer i det motsatta förhållandet, där eleven inte vet om sina rättigheter eller har tillräckligt med anpassningar att tillgå, är att eleven hamnar i en beroendeställning där hen får sitta länge och vänta på läraren istället för att komma vidare, vilket vi också upplever att flera elever utsätts för. Även i dessa situationer blir naturligtvis självbilden hos eleven, som både Hugo (2011) och Fischbein (2014) nämner, påverkad beroende om eleven upplever sig som hjälplös i förhållande till möjligheten att styra över sin egen situation.

Hemmet har kommit upp i elevernas svar som en viktig fråga gällande delaktigheten i skolan. De får olika mycket stöd och stöttning hemifrån men i vissa fall läggs det ned mycket tid på att hjälpa eleverna med skolarbetet. Framförallt har eleverna beskrivit att de fått hjälp av sina mammor vilket även Fischbein (2014) tar upp. Goda relationer och samarbete med hemmet är viktiga faktorer för elevernas skolsituation. Dock bör skolan anpassa bättre om eleven behöver lägga mycket tid på skolarbetet hemma för att kunna hänga med. Likvärdigheten och intentionen om en skola som passar alla elever (Engström, 2003), kan påverkas om hemmet skall vara så viktigt för skolarbetet. Det finns olika förutsättningar i olika familjer och dessa klyftor behöver man i skolan, anser vi, hjälpa till att minska.

7.3 Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur några elever med läs- och skrivsvårigheter i grundskolan uppfattar de anpassningar som gjorts samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa. Det mest framträdande resultatet är att eleverna upplever att de inte skulle klara sig i skolan utan sina extra anpassningar, vilka ser olika ut beroende på vilken elev vi pratat med. Utan anpassningar skulle eleverna varken orka med, få betyg eller klara uppgifter i de olika skolämnena. Dock visar resultatet en ambivalens hos flera elever. Å ena sidan är de medvetna om behovet av anpassningarna, samtidigt som de ibland känner sig utpekade när de lämnar klassrummet eller på något sätt särbehandlas inom ramen för den ordinarie undervisningen. Förståelsen för hur elever med läs- och skrivsvårigheter kan uppfatta extra anpassningar har vuxit fram för oss under arbetets gång och resultatet har dessutom tydliggjort hur viktigt det är med delaktigheten i sammanhanget.

I diskussionen tar vi upp vikten av anpassningar i förhållande till undervisningens utformning och ställer det i relation till sociokulturella synsätt och specialpedagogiska perspektiv. Utifrån svaren vi fått, kan vi se att anpassningarna i större utsträckning skulle kunna ske på gruppnivå, samt att man i klassrummet borde ta tillvara på elevers olikheter och se dem som en tillgång för varandras lärande. Eftersom undervisningen vid flera tillfällen istället utgår från ett individperspektiv kan det medföra att eleverna känner sig otrygga och utsatta i vissa situationer.

De elever som upplever att de har hittat rätt anpassningar, känner delaktighet, påverkar och driver sitt eget lärande medan de som inte gjort det tar mindre initiativ i lärandesituationer. Skolinspektionens rapport (2016) visar på en rådande osäkerhet kring extra anpassningar, vilket vi också har sett i vår undersökning. Vi har även upptäckt att eleverna är påverkade av mätbarhet och har i de flesta fall ett kvantitativt synsätt på läsning och skrivning istället för att fokusera på de mer lustfyllda aspekterna av lärande.

Övergripande handlar arbetet med extra anpassningar om hur skolan organiserar miljön för elever i behov av stöd och då behövs en ökad kunskap och medvetenhet om elevers behov samt hur lärande sker på ett så kvalitativt och utvecklande sätt som möjligt. Ytterligare en aspekt som vi inte kan bortse från, är det som Ahlberg (2013) lyfter angående att alla elever ska ha rätt att utvecklas utifrån sin förmåga men i slutändan ändå ska bedömas vid samma tidpunkt och utifrån samma kriterier. Det är ett dilemma som kräver ytterligare diskussion och forskning. Vi avslutar därför med att citera Ahlberg och menar att det finns mycket kvar att avhandla kring området som handlar om elever i behov av stöd.

Hur ska elevers olikheter värdesättas samtidigt om de alla ska nå upp till samma mål med samma tid till förfogande (s 34).

7.4 Vidare forskning

Extra anpassningar är ett område som inte är så utforskat än. Det finns därför ingångar till vidare forskning. Exempelvis skulle man kunna göra observationsstudier gällande anpassningar, lärsituationer och i vilken grad anpassningarna sker inom ramen för den ordinarie undervisningen. Vidare forskning ur elevperspektiv skulle också kunna göras med elever som är i behov av stöd inom andra områden än läsning och skrivning, exempelvis matematiksvårigheter, och undersöka deras uppfattning om extra anpassningar. Att studera elevers egna uppfattningar har varit oerhört givande, och vi önskar att fler forskningsstudier kommer att skrivas ur ett elevperspektiv för man kan inte veta hur människor uppfattar något om man inte frågar dem.

8 Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G.Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, H., Assarson, I., Ohlsson, L. & Östlund, D. (2015). Skolors strävan efter inkluderande lärmiljöer. I S, Tetler. *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. Ifous rapportserie 2015:2, (s. 55-71). Stockholm: IFOUS
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bergöö, K., & Ewald A. (2003). *Liv, identitet, kultur - om utredningen. Att lämna skolan med rak rygg och svenska som demokratiämne*. Ur: *Utbildning & Demokrati 2003, Vol 12, Nr 2*, s.31-46.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber AB
- Carlgren, I. & Marton, F. (2003). *Lärare av i morgon*. Kristianstads: Lärarförbundets förlag.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K.(2016). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.162-175). Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igländ, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson,I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Engström, A. (2003). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik. Rapporter från pedagogiska institutionen*, 8. Örebro universitet.
- Eriksen Hagtvét, B. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark. *Barn läser och skriver*. (s. 169-191) Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver-specialpedagogiska perspektiv*. (s.41-64). Lund: Studentlitteratur.
- FN:s barnkonvention*, (1990). Hämtad 171205 från <https://unicef.se/barnkonventionen>
- Forsmark, S.(2009). Att lära matematik-främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.

- Fredriksson, U. & Taube, K. (2003). Svenska som andraspråk och kulturmöten. i L. Bjar & C.Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 153-169). Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentation i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 14(2),136-142. ISSN 1401-6788
- Handisam, Myndigheten för handikappolitisk samordning. (2014). *Barn äger-Handisams slutsatser och förslag*. Handisam serie A 2014:4 (diarienummer 2013/0131)
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång- att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber AB.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 95-117). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning, Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Igland, M-A. & Dysthe, O.(2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse-om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Avhandling, Umeå Universitet.
- Jacobson, C. (2016). Psykologisk utredning vid läs-och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av Läs- och skrivsvårigheter* (s.151-181). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. årg 17 nr 3-4 s 152-170 issn 1401-6788
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57, issn 1401-6788.
- Kamhi. A.G. & Catts. H.W (2012) *Language and reading disabilities* (3rd ed). Boston: Pearson.
- Klapp, A. (2015) *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kornhall, P. (2013). *Barnexperimentet. Svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard förlag.
- Kroksmark, T.(2007). Fenomenografisk didaktik-en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* 17(2-3), 1-50. Jönköping University Press, ISSN 1101-7686.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, C. (2014). *Lyssna på oss ungdomar! Om ungdomars ungdomars upplevelser av stödinsatser*. NSPH, Nationell Samverkan för Psykisk Hälsa och Riksförbundet Hjärnkoll.

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografen*. Hämtad 2018-01-26 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer-samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 17-27). Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (red.). (1999), *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods, (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning-vad kan man lära sig av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Patel, Runa. & Davidsson, Bo. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pape, K., Bjørngaard, J.H., Westin, S., Holmen, T. L., & Krokstrand, S. (2011). Reading and writing difficulties in adolescence and later risk of welfare dependence, A ten year following-up, the HUNT Study, Norway. *BMC Public Health*. 11:718. doi.org/10.1186/1471-2458-11-718
- Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Reichenberg, M & Lundberg, I (2016). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik-ett försök till analys av skola i förändring. I J. Aspelin. (Red.), *Relationell specialpedagogik-teori och praktik*. Mölnlycke: Respektive författare.
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom inflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar - Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad 2017-10-12 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/>
- Skolverket, (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. (Rapport nr: 398).
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2016 a). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm:Skolverket.(Rapport nr: 450).
- Skolverket. (2016b). *Läsa och skriva komplexa texter - ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Provresultat*. Hämtad 2018-04-02 från www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/2.8213
- Skoog, M. (2012).. *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Studies in Education 33.
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. *Report from the Committee on the Prevention of reading Difficulties in Young Children*. National Research Council, USA.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I B.Starrin & P-G.Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. i L. Bjar & C.Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. s.57-72. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2016). Delaktighet – utforskande samtal lyfter elevers perspektiv. Specialpedagogik för lärande. Modul 1:5. Hämtad 180403 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/100_Inkludering_och_delaktighet/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/SP1_1-9_05_A_01_utforskande_samtal.docx
- Säljö, R. (2003). Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skolforskning. I Selander, S. (Red.), *Föreställningar om lärande och tidsandan*. (s. 71-89). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Taube, K. (2014) Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver- specialpedagogiska perspektiv*. (s.65-85). Lund: Studentlitteratur
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.
- Undheim, A.M, & Sund, A.M. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: Student with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, volym (49), 377-384.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Von Wright, M. (2002) Det relationella perspektivets utmaning- en personlig betraktelse. I Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*. (s. 9-19). Stockholm: Liber Distribution.

Øzerk, K Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärlärlning. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1: Intervjuguide

1. När du hör orden extra anpassningar- vad tänker du då?
2. Hur skulle du beskriva extra anpassningar för någon som inte vet vad det är?
3. Vilka får extra anpassningar?
4. Hur har det gått till när du fått dina extra anpassningar?
5. Kan du berätta hur det kan se ut på en lektion, när du använder extra anpassningar?
6. När är läsning och skrivning svårt? När är det lätt
7. Vilket arbetssätt passar dig bäst när det handlar om läsning och skrivning? Vilket passar sämst?
8. Kan du beskriva en extra anpassning som känns meningsfull? Meningslös?
9. Kan du berätta om något tillfälle då allt har fungerat med läsningen och skrivningen?
10. Vad tror du skulle hända om det inte fanns några extra anpassningar i skolan?

9.2 Bilaga 2: Missivbrev

Hej!

Vi är två lärare som studerar vid Göteborgs universitet, till speciallärare inom läs- och skrivområdet, och har nu kommit till den sista terminen då vi ska skriva vår magisteruppsats. Det vi tänkt undersöka är hur elever, som har någon form av läs- och skrivproblematik, upplever de extra anpassningar som de har till hjälp i skolan. Vi har valt att forska om detta område för att lärare och annan personal inom skolan ska bli ännu bättre på att hjälpa barn som är i behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling.

Vårt syfte och frågeställningar i undersökningen är:

Att ta reda på hur några elever med läs- och skrivsvårigheter uppfattar de anpassningar som gjorts samt graden av delaktighet vid utformandet av dessa.

1. Hur upplever eleverna sina extra anpassningar?
2. Vilka anpassningar upplever eleverna själva som meningsfulla respektive mindre meningsfulla i deras läs- och skrivutveckling?
3. På vilket sätt är eleverna delaktiga i beslutet om anpassningarna och hur de utformas?

För att få svar på dessa frågor behöver vi intervjua ett antal elever och vi undrar därför om vi får lov att ställa några frågor till dig? Intervjun tar ca 30-45 minuter och kommer att ske under din skoltid. Om du känner att du skulle vilja hjälpa oss med detta är det viktigt att dina föräldrar godkänner det och att ni alla skriver under här nedanför. Vi kommer inte att röja din identitet, alltså vem du är, var du bor eller vilken skola du går på. Även om du säger ja till att bli intervjuad kan du ångra dig om det inte känns bra.

Tack på förhand
Jenny Engdahl och Anneli Karlsson

Jag ställer upp på intervjuerna.

Elevens namnunderskrift

Min son/dotter får lov att vara med i undersökningen och bli intervjuad.

v.havares namnunderskrift

Min son/dotter får lov att vara med i undersökningen och bli intervjuad.

v.havares namnunderskrift

