



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Elever i läs- och skrivsvårigheter

Grundskollärares resonemang kring skolans kompensatoriska uppdrag – en vinjettstudie

Therese Lennhager  
Sofie Madenfalk  
Maria Pontusson

Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2019  
Handledare: Joanna Giota  
Examinator: Katharina Jacobsson

---

Nyckelord: läs- och skrivsvårigheter, kompensatoriskt uppdrag, tillgänglig undervisning

## Abstract

Läsning och skrivning är centrala färdigheter som elever behöver genom hela sin skolgång, i sitt framtida yrkesliv och för sin egen personliga utveckling. Svårigheter med läsning och skrivning kan få negativa följder som påverkar elevers möjligheter genom livet. Eftersom skolan har ett kompensatoriskt uppdrag (Skollag 2010:800 4 § kap.1) som handlar om att uppväga skillnader i förutsättningar finns ett stort ansvar för den utsatta elevgruppen — elever i läs- och skrivsvårigheter. Denna kvalitativa studie med fenomenografisk ansats undersöker grundskollärares erfarenheter och hur de resonerar kring arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Studien riktar fokus mot elevers läsande och skrivande i olika skolämnen inom den ordinarie undervisningen. Detta görs med hjälp av följande forskningsfrågor: Hur beskriver grundskollärare sitt arbete med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen? Vilka möjligheter och hinder beskriver grundskollärarna att de möter i sitt kompensatoriska uppdrag för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Det teoretiska ramverket för denna studie utgörs av Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori med de olika systemnivåerna mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem som beskriver hur individer samspelar med sin omgivning och miljö. Studien utgår även från ett specialpedagogiskt perspektiv. Empirin är insamlad med hjälp av en vinjett och fem öppna enkätfrågor som besvarats av 46 grundskollärare i åk 1–9.

Resultatet har analyserats utifrån Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodells fyra områden: förutsättningar för lärande, social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö och visar på den komplexitet som finns i relationen mellan olika ekologiska system och hur grundskollärare och elever påverkas av dessa. Resultatet visar att grundskollärare för att lyckas med det kompensatoriska uppdraget känner ett behov av stöttning från skolledning och ett fungerande samarbete med kollegor och speciallärare/specialpedagoger. De anser också att viktiga faktorer är ett positivt skolklimat och att det finns en samsyn kring elever i svårigheter. Genom att skapa ett samarbete kring alla elever på en skola och arbeta för att skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö, både på individ-, grupp- och organisationsnivå, ges alla elever möjlighet att delta i undervisningen och utvecklas så långt som möjligt.

## Förord

Nu börjar våra tre år på speciallärarutbildningen gå mot sitt slut. Under denna tid har många tankar väckts om hur vi på bästa sätt ska omsätta våra nya kunskaper ute på våra arbetsplatser. Vi har lärt oss mycket, inte minst genom arbetet med denna avslutande magisteruppsats. Många timmar har tillbringats framför datorn och över litteratur.

Samarbetet mellan oss har fungerat mycket bra och med hjälp av ett delat dokument i Google Drive har vi alla varit delaktiga i alla kapitel. Att vara tre personer som har skrivit tillsammans har inneburit flera fördelar, inte minst vid de tillfällen arbetet stannat av. Då har vi träffats för att tillsammans diskutera vilka vägval vi ska göra för att ta oss vidare. Diskussionerna som ägt rum i Floda, Kinna och Göteborg har varje gång lett till att skrivandet fått ny fart. Vi har inte alltid tyckt lika men vi har alla tre varit nöjda med de tankar och texter våra diskussioner mynnat ut i.

Ett varmt tack riktas till vår handledare Joanna Giota som kommit med konstruktiv kritik under arbetets gång. Sist men inte minst vill vi även tacka våra 46 respondenter som tog av sin dyrbara tid för att medverka i studien. Tack vare er har vi fått möjlighet att belysa faktorer som försvårar grundskollärares arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter. Vår förhoppning är att lyfta dessa faktorer så att förbättring kan ske på sikt. Tack vare er respondenter har vi också fått möjlighet att synliggöra den stora kunskap som finns ute i våra grundskolor samt att lyfta fram goda exempel på när skolans kompensatoriska arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter fungerar. Tack för att vi fick ta del av era erfarenheter och ert kloka resonemang.

Therese Lennhager, Sofie Madenfalk och Maria Pontusson  
December 2019

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
3.1	Skolans styrdokument.....	3
3.2	Historik .....	4
3.3	Olika syn på inkludering.....	5
3.4	Tillgänglighetsmodellen .....	5
3.5	Ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd .....	7
3.6	Förebyggande och främjande arbete.....	7
<b>4</b>	<b>Litteraturgenomgång tidigare forskning</b> .....	<b>9</b>
4.1	Framgångsfaktorer för läs- och skrivinlärning .....	9
4.2	Läs- och skrivsvårigheter.....	11
4.3	Kompensatoriska arbetsätt .....	12
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>14</b>
5.1	Bronfenbrenners ekologiska systemteori.....	14
5.2	Specialpedagogiska perspektiv .....	16
<b>6</b>	<b>Metod</b> .....	<b>18</b>
6.1	Fenomenografi.....	18
6.2	Vinjett och enkätstudie .....	18
6.3	Urval och genomförande .....	19
6.4	Induktiv, deduktiv och abduktiv ansats .....	19
6.5	Analysmodell.....	20
6.6	Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och relaterbarhet .....	21
6.7	Etik.....	21
<b>7</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>22</b>
7.1	Förutsättningar för lärande .....	22
7.1.1	Individnivå.....	22
7.1.2	Gruppenivå.....	23
7.1.3	Organisationsnivå .....	24
7.1.4	Möjligheter .....	25
7.1.5	Hinder .....	26

7.2	Social miljö.....	27
7.2.1	Individnivå.....	27
7.2.2	Gruppnivå.....	28
7.2.3	Organisationsnivå.....	28
7.2.4	Möjligheter.....	28
7.2.5	Hinder.....	29
7.3	Pedagogisk miljö.....	30
7.3.1	Individnivå.....	30
7.3.2	Gruppnivå.....	31
7.3.3	Organisationsnivå.....	33
7.3.4	Möjligheter.....	33
7.3.5	Hinder.....	34
7.4	Fysisk miljö.....	34
7.4.1	Individnivå.....	34
7.4.2	Gruppnivå.....	35
7.4.3	Organisationsnivå.....	35
7.4.4	Möjligheter.....	35
7.4.5	Hinder.....	35
<b>8</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>36</b>
8.1	Resultatdiskussion.....	36
8.1.1	Den viktiga läraren.....	36
8.1.2	Elevens intressen, styrkor och självförtroende.....	37
8.1.3	Skolklimat.....	38
8.1.4	Undervisning.....	38
8.1.5	Specialpedagogisk kompetens.....	39
8.1.6	Verksamhetens förutsättningar.....	40
8.2	Metoddiskussion.....	42
8.3	Studiens kunskapsbidrag.....	44
8.4	Förslag till vidare forskning.....	44
<b>9</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>45</b>
	<b>Bilaga 1</b> Missivbrev	
	<b>Bilaga 2</b> Vinjett och enkät	

# 1 Inledning

Skolans och därmed lärarnas viktigaste uppgift är att ge eleverna kunskaper som förbereder dem för livet efter avslutad utbildning. Skriftspråket är på många sätt nyckeln till detta. Att elever redan under sina första skolår tillägnar sig skriftspråket är en viktig förutsättning för att de ska lyckas bra i grundskolan. Men tillägnandet av skriftspråket är inte alltid problemfritt för alla elever. Det finns elever som av olika orsaker har läs- och skrivsvårigheter och därför inte tillägnar sig skriftspråket i önskvärd takt. Enligt Høien och Lundberg (2013) innefattar begreppet läs- och skrivsvårigheter allt som hindrar någon i läs- och skrivprocessen. Den gemensamma faktorn för dem som har läs- och skrivsvårigheter är att de har svårigheter att tillgodogöra sig skriven text. Exakt hur stor denna elevgrupp är beror på hur man definierar begreppet läs- och skrivsvårigheter men i en utredning som genomförts av Skolverket konstateras att mellan 6 och 8 procent av eleverna i grundskolan har stora läs- och skrivsvårigheter (Dyslexiförbundet, 2017). Både som klasslärare i de tidiga skolåren och som ämneslärare längre upp i åldrarna möter man denna elevgrupp som ofta har svårigheter både med att läsa och att skriva.

Att som grundskollärare möta alla elever på den nivå där de befinner sig är en utmaning i sig. När det gäller att även möta elever i läs- och skrivsvårigheter i sin undervisning kan lärare behöva tänka och handla på ett annat sätt än de är vana vid för att nå fram. Att detta inte är enkelt är troligtvis de flesta överens om, och när lärare möter dessa elever i en klass kan det uppstå frågor kring hur man som lärare gör för att kompensera för elevernas svårigheter att läsa och skriva. Det kan också uppstå frågor kring hur man som lärare skapar tillgängliga lärmiljöer där elever i läs- och skrivsvårigheter ges goda möjligheter att utvecklas, lyckas och inte minst att känna sig delaktiga i gruppen och i sin egen kunskapsutveckling. Ett viktigt område i skolan handlar om att uppväga skillnader i förutsättningar, nämligen skolans kompensatoriska uppdrag. Enligt Skollagen har skolan ansvar för att kompensera för de brister och inlärningssvårigheter som eleverna har. Denna undersökande studie tar avstamp i följande formulering om utbildningens syfte i Skollagen:

“En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (Skollag 2010:800 4 § kap.1).

I denna studie avgränsas grundskollärarnas arbete med skolans kompensatoriska uppdrag till att enbart handla om elever i läs- och skrivsvårigheter. Denna elevgrupp är mycket sårbar i dagens samhälle då läsning och skrivning är färdigheter som berör så många aspekter av en individs liv (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Att ha svårigheter med att läsa och skriva kan innebära stora begränsningar för den enskilda individen även senare i livet efter avslutad utbildning. För människor i läs- och skrivsvårigheter begränsas ofta möjligheterna att söka in på högre utbildningar vilket i sin tur medför att deras konkurrensmöjligheter på arbetsmarknaden påverkas negativt. På det mer personliga planet påverkas individens möjligheter att utöva sina rättigheter och skyldigheter som medborgare och att för nöjes skull tillgodogöra sig olika typer av kultur.

Mot bakgrund av detta är det lätt att se vikten av att grundskollärarna lyckas i sitt arbete med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Hur man som lärare rent praktiskt ska göra för att lyckas med detta uppdrag är genast mer komplicerat. Samtidigt som lärarna arbetar med att träna eleverna i att läsa och skriva behöver de också se till att svårigheterna inte leder till att kunskapsinhämtningen i stort blir lidande. Läs- och skrivsvårigheter medför ofta svårigheter att ta till sig ämnesinnehållet i alla grundskolans ämnen eftersom man ofta förväntas kunna läsa sig till kunskap. På samma sätt medför läs- och skrivsvårigheterna även svårigheter att visa sina kunskaper i skrift i alla ämnen. Detta kan få

negativa konsekvenser t.ex. vid provtillfällen. Att som lärare ha kunskap och vara medveten om detta är värdefullt och kan förhindra att elever i läs- och skrivsvårigheter stängs ute från undervisningen (Taube et al., 2015).

Föreliggande studie belyser hur lärare i grundskolans årskurs 1–9 arbetar för att inom den ordinarie undervisningen lyckas med det kompensatoriska uppdraget för elever i läs- och skrivsvårigheter. Studien ämnar också få fram vad lärarna behöver för att kunna lyckas i detta mycket viktiga, men också mycket utmanande uppdrag. Viktigt är också att genom lärarnas röster få ta del av vad som hindrar dem från att lyckas. Genom att lyfta fram dessa hinder kan förbättringar ske på sikt.

## **2 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med studien är att undersöka grundskollärares erfarenheter och hur de resonerar kring arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Studien riktar fokus mot elevers läsande och skrivande i olika skolämnen inom den ordinarie undervisningen. Detta görs med hjälp av följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver grundskollärare sitt arbete med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen?
2. Vilka möjligheter och hinder beskriver grundskollärarna att de möter i sitt kompensatoriska uppdrag för elever i läs- och skrivsvårigheter?

## 3 Bakgrund

Detta kapitel inleds med en presentation av de styrdokument som ligger till grund för studiens forskningsfrågor. Därefter följer en kort historik och en genomgång av några begrepp som är centrala för studien: Tillgänglighetsmodellen, ledning och stimulans, extra anpassningar, särskilt stöd samt förebyggande och främjande arbete.

### 3.1 Skolans styrdokument

Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Lgr11) är tillsammans med skolförordningen (SFS 2011:185) skolans mest centrala styrdokument. Dessa trädde i kraft från och med höstterminen 2011 och har alla reviderats under det senaste decenniet. Skollagen innehåller grundläggande bestämmelser om hela skolväsendet och reglerar barns, elevers och vårdnadshavares rättigheter och skyldigheter. Skollagen inleds med ett kapitel som omfattar alla skolformer. I detta inledande kapitel uttrycks själva syftet med all utbildning inom skolväsendet enligt följande:

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. 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. (OBS! vår kursivering).* Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare” (2010:800 1 kap. 4§)

I denna paragraf skrivs skolväsendets kompensatoriska uppdrag fram. Här uttrycks att skillnader ska uppvägas. Det kompensatoriska uppdraget är av förklarliga skäl allmänt formulerat i lagtexten. Uppdraget är väldigt komplext till sin natur med tanke på att det finns så många olika områden som compensationen kan ske inom.

I skollagen uttrycks också hur skolan ska agera när en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Då ska stöd i form av extra anpassningar ges skyndsamt, i första hand inom ramen för den vanliga undervisningen. I de fall då dessa extra anpassningar inte räcker för att eleven ska nå upp till kunskapskraven ska skolan utreda stödbehovet och vid behov upprätta ett åtgärdsprogram och erbjuda särskilt stöd (Skollag 2010:800 5-6 § kap.3). Stöd i form av extra anpassningar och särskilt stöd kan ingå i kompensatoriskt arbete.

I läroplanen skrivs tydligt fram att skolan “har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket, 2018, s. 6).

I skolverkets stödmaterial kring extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014) beskrivs hur bestämmelserna om ledning och stimulans innebär att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Det innebär att hänsyn ska tas till alla elevers olika behov och strävan ska vara att uppväga skillnader i deras förutsättningar. Därför bör verksamheten organiseras på individ, grupp och skolnivå så att alla elever ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till utbildningsmålen.



## 3.2 Historik

Redan när folkskolan infördes 1842 diskuterades hur man skulle förhålla sig till de elever som inte lyckades följa med i undervisningen. Inledningsvis sänkte man helt enkelt kraven på denna elevgrupp för att ett par decennier senare istället flytta ut dem från den ordinarie undervisningen. Eleverna som av olika anledningar inte klarade av undervisningen placerades i så kallade sär- eller hjälpklasser (Ahlberg, 2015). Differentialpedagogiken och konstruktionen av Binets intelligenstest banade i början av 1900-talet ytterligare väg för denna sortering av elever. Från 1940-talet byggdes specialundervisningen ut allt mer och flera olika typer av specialklasser utformades under de kommande åren. I efterhand har kritik mot dessa specialklasser framkommit (Ahlberg, 2015). Ett viktigt motiv till att flytta ut alla problematiska elever ur den ordinarie undervisningen var att övertyga den privilegierade delen av samhället att skolan var en bra miljö för deras barn (Ahlström, 2011).

Under 1960-talet började emellertid begreppet integrering att betonas alltmer. När Sverige fick sin första läroplan för grundskolan 1962 uttrycktes vikten av att kunskapsnivån inom en klass skulle få lov att variera. Något decennium senare visade SIA-utredningen (utredningen om skolans inre arbete) att specialklasserna inte varit så framgångsrika som förväntat. Från att tidigare enbart ha talat om elever med skolsvårigheter började man i denna utredning istället att tala om en skola med undervisningssvårigheter. I samma anda utbildades en stor del av Sveriges lärare under 1980-talet för att kunna verka i en skola för alla (Ahlberg, 2015).

Begreppet inkludering växte fram under 1980-talet genom ett specialpedagogiskt initiativ från både Europa och USA, med syfte att stärka elever som befinner sig i svårigheter. Inkluderingsbegreppet innebär att oavsett svårigheter bör alla elever få möjlighet att ta del av undervisningen i sin vanliga skola och sitt vanliga klassrum (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014).

Under de senaste decennierna har Sverige anslutit sig till flera internationella överenskommelser. Dessa har fört med sig en ny syn på specialpedagogik som idag kännetecknas av ett tydligare fokus på inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet (Östlund, 2012). I och med Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) fick inkluderingsstanken ett internationellt genombrott inom det specialpedagogiska området. Det fullständiga namnet på dokumentet är "The Salamanca statement and framework for action on special needs education" (Nilholm, 2019). Dokumentets grundtankar bygger på jämlikhet och alla elevers rätt till en inkluderande undervisning. I deklarationen introducerades begreppet "inclusion" för att påvisa en ny policyinriktning gällande barn i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2015). Sedan Salamancadeklarationen inrättades har fler konventioner om barns rättigheter antagits. Syftet med dessa normativa instrument är att ytterligare betona vikten av inkluderande utbildning och garantera FN:s stöd för tidig intervention och inkludering. Trots att det har gått 25 år sedan Salamancadeklarationen antogs är de flesta av världens länder fortfarande i början av utvecklingen av inkluderande undervisning och mycket arbete återstår (Vargas-Baron, 2014). Haug (2016) menar att det finns en klyfta mellan ideal och verklighet. Trots att de flesta europeiska länder har erkänt inkluderande undervisning som ett sätt att garantera lika utbildningsrättigheter för alla finns det ännu inget land som fullt ut lever upp till idealet. På ett liknande sätt beskriver Ahlberg (2015) en klyfta mellan ideologi och praktik när det gäller synen på inkludering. Enligt henne kan motsägelsefulla formuleringar i skolans styrdokument vara en av orsakerna till detta.

### 3.3 Olika syn på inkludering

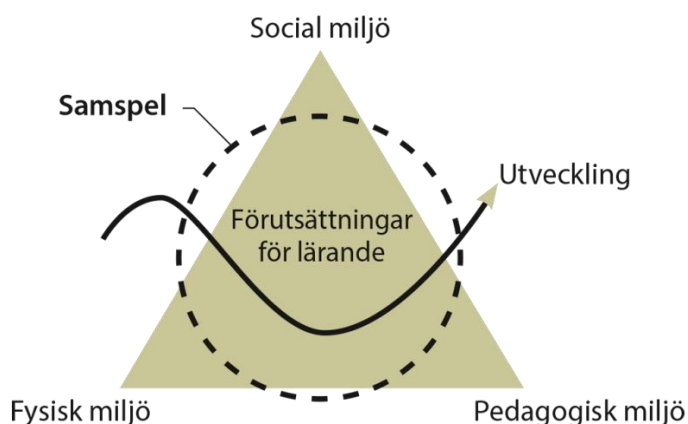
Det framträder tydligt att ordet inkludering kan användas på flera olika sätt. Nilholm (2019) urskiljer fyra olika inkluderingsbegrepp: inkludering som placering, inkludering som en bra miljö för elever med funktionsnedsättningar/i behov av särskilt stöd, inkludering som en bra miljö för alla elever och inkludering som gemenskap. Inkluderingsbegreppet "inkludering som placering" berättar enbart var eleven får sin undervisning och om eleven är inkluderad i klassrummet rent rumsligt. Utifrån denna definition kan man inte avgöra om inkluderingen är bra eller dålig för eleven. Används istället begreppet "inkludering som en bra miljö för elever med funktionsnedsättningar/ i behov av särskilt stöd" blir inkludering per definition något positivt. Här handlar inkluderingen inte längre enbart om platsen för undervisningen. Med denna definition blir kvaliteten på elevernas situation avgörande för definitionen av inkludering (Nilholm, 2019).

Eftersom diskussionen om inkludering ofta sker utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är det inte konstigt att man med begreppet inkludering fokuserat på elever i olika typer av svårigheter. Enligt definitionen "inkludering som en bra miljö för alla elever" ser man istället inkludering som något som har med alla elever att göra. Begreppet "inkludering som gemenskap" är mer radikalt och utgår från att skolorna ska erbjuda gemenskaper. Enligt denna definition är skapandet av gemenskaper central. Här handlar det om mer än att erbjuda alla elever en bra situation och att undvika särlösningar (Nilholm, 2019). Detta kan jämföras med Gerrbo (2012) som anser att specialpedagogik och inkludering — "en skola för alla" inte i första hand handlar om kunskapsutveckling i traditionell mening, utan snarare om social utveckling och delaktighet.

I Sverige beskrivs den inkluderande skolan som en plats där elevers olikheter ses som styrkor och där elevernas individuella behov blir tillgodosedda genom anpassningar i undervisningen (Persson & Persson, 2012). Forskning visar att heterogena grupper och inkluderande undervisning oftast ger elever som befinner sig i svårigheter större möjligheter att lyckas i skolan (Persson & Persson, 2012; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). I USA har Mitchell (2014) utifrån forskningsevidens analyserat och sammanställt olika undervisningsstrategier som visat sig vara framgångsrika för inkluderande undervisning. Han poängterar att lärare i sin undervisning måste använda olika strategier för att nå elever och att det sällan finns en strategi som fungerar för alla elever. Mitchells rekommendation är att alla lärare behöver utveckla en bank av strategier för att kunna möta olika elever och förutsättningar.

### 3.4 Tillgänglighetsmodellen

Nedanstående modell (se figur 1) är utarbetad av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2018) och är tänkt att vara ett värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Modellen som bygger på Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori kommer att användas som analysverktyg i denna studie. Verktöget gör det möjligt att ta ett helhetsgrepp på lärandet i pedagogiska verksamheter som omfattas av skollagen. Fokus i materialet är att skapa en lärmiljö för alla med särskild betydelse för elever i behov av stöd. I modellen ingår fyra områden som samspelar med varandra: "förutsättningar för lärande", "fysisk miljö", "social miljö" och "pedagogisk miljö". De olika delarnas möjligheter till samspel påverkar hur långt en elev kan nå i sitt lärande och sin utveckling. De pedagogiska val som lärare gör behöver stöd av hur den fysiska och sociala miljön utformas. Elever i läs- och skrivsvårigheter påverkas av de pedagogiska val som läraren väljer.



Figur 1. Samspelet i tillgänglighetsmodellen (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018, s.14)

Enligt tillgänglighetsmodellen är det viktigt att det övergripande området, förutsättningar för lärande, samspelar med de tre hörnen - social, pedagogisk och fysisk miljö för att ge elever bäst möjlighet till lärande. Genom att arbeta med att utveckla tillgängliga lärmiljöer och lära mer om elevers individuella förutsättningar och hur dessa samspelar med miljön skapas förutsättningar för att alla elever ska kunna vara delaktiga i alla typer av lärsituationer och aktiviteter. Vilka insatser som behövs kan se olika ut på olika nivåer i verksamheten. På organisationsnivå handlar det om prioriteringar i resurstilldelning, kompetensutveckling, samverkan, elevhälsa och lokaler. På gruppnivå kan det vara klassrummets utformning, positivt klimat i klassen, pedagogiska strategier och tillgång till alternativa lärverktyg. Medan det på individnivå kan handla om vilka insatser och anpassningar som gör det möjligt för eleven att nå målen för utbildningen.

Syftet med tillgängliga lärmiljöer är att ge elever bättre förutsättningar i lärandet. Genom att skapa bra generella lösningar och öka kunskapen om förutsättningar för lärande kan verksamheters behov av särskilt stöd minska. De fyra områdena i modellen innehåller ett antal indikatorer som förtydligar viktiga områden i lärmiljön (se figur 2). Dessa indikatorer grundar sig i forskningsteorier om samspelet mellan individ, pedagogik och fysisk miljö och tar sin utgångspunkt i specialpedagogik, pedagogik och miljöpsykologi. Indikatorerna är utvecklade utifrån SPSM:s beprövade erfarenhet, skolans styrdokument, lagstiftning och funktionshinderspolitiska mål.

Förutsättningar för lärande		
Rätten till lärande och trygghet		
Delaktighet		
Hälsa och lärande		
Språk och Kommunikation		
Meningsskapande och motivation		
Kroppen i lärandet		
Social miljö	Pedagogisk miljö	Fysisk miljö
Gemenskap	Pedagogiska strategier och stödstrukturer	Rum för lärande
Begripligt sammanhang	Arbetslag	Ljudmiljö
Planerade aktiviteter utanför förskole- och skolområdet	Olika sätt att lära	Visuell miljö
Samverkan med hemmet	Lärverktyg	Luftmiljö
Normkritik och attityder	Digitalt lärande	Utemiljö
	Hjälpmedel	

Figur 2. Indikatorer i tillgänglighetsmodellen (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018, s.15)

Området förutsättningar för lärande innehåller indikatorer på övergripande förutsättningar i lärmiljön och syftar till att kartlägga hur individens förutsättningar för lärande påverkas av miljön runt omkring. Social miljö innefattar indikatorer på hur den sociala samvaron i lärmiljön fungerar, att det finns strategier och stöd för att möjliggöra delaktighet och gemenskap mellan alla i verksamheten utifrån deras lika värde. Indikatorerna i området pedagogisk miljö handlar om hur undervisningen ska utformas så att alla elever kan tillgodogöra sig den. Fysisk miljö innehåller indikatorer som ska skapa rum för lärandet så att skolans fysiska miljö är utformad och kan användas så att alla elever får det stöd de behöver.

Den 1 januari 2015 blev bristande tillgänglighet en ny form av diskriminering i diskrimineringslagen (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018).

### 3.5 Ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd

Bestämmelserna om stödinsatser i skolan ändrades 1 juli 2014 och i samband med detta reviderades även de allmänna råden. Formuleringen skolans kompensatoriska uppdrag används i Skolverkets allmänna råd Arbete med extra anpassningar och särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014):

”Bestämmelserna om ledning och stimulans innebär att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika behov, där en strävan ska vara att uppväga skillnader i deras förutsättningar. Detta innebär att organisera verksamheten på individ, grupp och skolnivå så att eleverna får förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (Skolverket, 2014 s.10).

Detta innebär att elever som till följd av funktionsnedsättning har svårigheter med att uppfylla kunskapskraven ska ges stöd så att funktionsnedsättningens konsekvenser motverkas så långt som möjligt. Dessa elever ska ges stöd även om de når de kunskapskrav som minst ska uppnås.

I den ordinarie undervisningen ska ledning och stimulans ges för att alla elever ska utvecklas i riktning mot kunskapsmål och mot de kunskapskrav som minst ska uppnås. Alla elever ska ges dessa förutsättningar genom att tidiga och adekvata stödinsatser sätts in. I första hand behöver skolan se över hur organisationen kring eleven ser ut. Det kan handla om hur resurserna är fördelade, klimatet i elevgruppen, pedagogiska metoder och arbetssätt samt hur elevens olika lärmiljöer är organiserade. En del elever kan vara i behov av ytterligare stöd och då finns det två olika former av stödinsatser: extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014).

Extra anpassningar är en stödinsats som kan genomföras av lärare eller annan skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen och som inte kräver något formellt beslut. Särskilt stöd är insatser av mer ingripande karaktär som vanligtvis kräver ytterligare resurser och genomförs utanför ramen för den ordinarie undervisningen. Skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd utmärks av insatsernas omfattning och varaktighet (Skolverket, 2014).

### 3.6 Förebyggande och främjande arbete

Skolan har i uppdrag att stödja elevers hälsa och lärande, men också att förebygga ohälsa och hinder i lärandet. En god hälsa är en viktig förutsättning för elevers lärande. I skollagen 2 kap. 25 § står det att elever i grundskolan ska ha tillgång till en Elevhälsa med psykologiska, psykosociala, medicinska och specialpedagogiska kompetenser. Vad som menas med specialpedagogisk kompetens förklaras på följande sätt: “finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses” (SFS 2010:800

25§ kap.2). Detta innebär att den specialpedagogiska kompetensen inte nödvändigtvis behöver bestå av en utbildad specialpedagog och/eller speciallärare.

Elevhälsans uppdrag är att hjälpa elever att utvecklas mot utbildningens mål genom att arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Elevhälsan behöver organisera verksamheten så att ett samarbete mellan elevhälsa, lärare och övrig skolpersonal kan komma till stånd. Tillsammans behöver elevhälsan och skolans personal samarbeta för att utveckla miljöer som främjar elevens lärande och utveckling. I skollagen (SFS 2010:800) beskrivs skolledaren som ansvarig för att det ska finnas en elevhälsa på skolan. Skolledaren är skolans pedagogiska chef och ledare med ett övergripande ansvar för att undervisningen utarbetas för att eleverna ska utvecklas mot de nationella målen och att undervisningen främjar alla elever. Det innebär att skolledaren även har ett särskilt ansvar för de elever som är i svårigheter, samt att de får den hjälp de behöver. Skolledaren är även ansvarig för fördelningen av resurser i verksamheten utifrån elevers olika behov och förutsättningar.

## 4 Litteraturgenomgång tidigare forskning

Inledningsvis kommer litteraturgenomgången att belysa faktorer som visat sig vara framgångsrika vid läs- och skrivinlärning. Här betonas lärarens förmåga att skapa ett tryggt klassrumsklimat, att använda sig av olika undervisningsmetoder och att möta eleven på rätt nivå. Vidare framhålls vikten av tidig identifiering av hinder i elevernas läs- och skrivutveckling och betydelsen av fonologisk medvetenhet. Därefter tar kapitlet upp begreppet läs- och skrivsvårigheter och betydelsen av att stöd behöver ges i den tidiga läsutvecklingen för att förhindra att skillnaden mellan elevernas läs- och skrivförmåga växer och lämnar spår i alla skolämnen. Kapitlet avslutas med skolans kompensatoriska uppdrag och beskriver vikten av att lärare strukturerar och organiserar sin undervisning så att den väger upp skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

### 4.1 Framgångsfaktorer för läs- och skrivinlärning

Skolverket (2013) belyser att den bedrivna undervisningen inverkar på elevernas resultat och identifierar flera faktorer som ger en positiv utveckling. Några av dessa faktorer är lärarens förmåga att få eleverna att känna sig trygga i klassrummet, att eleverna ska känna sig sedda, att eleverna får möta olika undervisningsmetoder, att eleverna blir uppmuntrade till att diskutera och arbeta i grupper där deras olika förmågor tas tillvara samt att de får möta en undervisning som bygger på formativ bedömning. Hattie (2012) ser läraren som en framgångsfaktor när det gäller att få elever att lyckas och känna tillit till sin förmåga. Hattie menar att elevers svårigheter ska vara en utgångspunkt och inte ses som ett hinder. Att inspirera, ha förmåga att lägga sig på rätt nivå och välja innehåll som passar eleverna är en stor del i framgångskonceptet. Vidare behöver lärare tro på förmågan hos sina elever och göra lärandet synligt för dem genom att kontinuerligt återkoppla till deras utveckling och lärande.

I sin avhandling *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* presenterar Tjernberg (2013) de framgångsfaktorer som forskningen uppmärksammat i undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Tjernbergs avhandling visar att om lärare på bästa sätt ska kunna möta elever med olika förutsättningar är det viktigt att använda olika undervisningsmetoder. Andra viktiga faktorer är att lärare anpassar läromedel och skapar ett tryggt klassrumsklimat. När eleven har möjlighet att delta i undervisningen kan läraren se vart eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling och därefter arbeta vidare utifrån detta. Att elever har möjlighet att utvecklas i en social kontext där läraren anpassar läromedel, arbetsmaterial och metodval ger möjlighet till ett utvecklande av elevernas förmågor.

Lärares språkliga kompetens är av största vikt för lärarens möjligheter att utveckla elevernas läs- och skrivfärdigheter, anser Tjernberg (2013). För att kunna tillgodose alla elevers rätt till läs- och skrivutveckling behöver lärare goda kunskaper om olika läs- och skrivmetoder. Även Alatalo (2011) redogör i sin avhandling för att lärares förkunskaper om språkets uppbyggnad är av särskild vikt och att det kan påverka de elever som är i läs- och skrivsvårigheter eftersom de är mer sårbara.

Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) betonar att skolor som lyckas i sitt uppdrag att nå bra resultat har en tydlig strategi i hur de ska nå alla elever. En del i detta arbete är att tidigt identifiera hinder i elevers läs- och skrivutveckling. Den tidiga identifikationen gör det möjligt för lärarna att planera sin undervisning förebyggande, så att eleverna ska ha möjlighet att utveckla nödvändiga språkliga förmågor.

Lärandet kan ses som ett förhållande mellan det miljön bidrar med och elevens egen insats och förmåga. Viktiga miljöfaktorer är ett gynnsamt socialt klimat och en välplanerad, strukturerad undervisning. Viktiga delar i läsundervisningen är den fonologiska medvetenheten, den alfabetiska principen, ordförråd samt förståelsestrategier. Den första läsinläringen har stor betydelse för elevens självkänsla och motivation. Det är viktigt att läsningen upplevs som rolig och meningsfull (Tjernberg, 2013).

I forskningsöversikten *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever* visar Taube et al. (2015) att fonologisk medvetenhet har betydelse vid den tidiga läsinläringen. De beskriver hur detta begrepp har använts för att predicera läsutveckling, förbättra diagnosmetoder för lässvårigheter men också för att utveckla tidiga insatser i undervisningen. Fonologisk medvetenhet påverkar förutsättningarna att förstå samspelet mellan fonem och grafem (språkljud och bokstäver) och likheter och skillnader mellan talspråk och skriftspråk. Träning i fonologisk medvetenhet och utveckling av ordavkodning gäller generellt över olika språk och kan genomföras med varierande metoder. Det finns forskningsresultat som visar att undervisning i fonologisk medvetenhet kräver kompetens och fungerar bättre under strukturerade förhållanden. Träningen har störst effekt när övningarna är explicita, fokus är på fonemnivå och övning sker i tidig ålder (före skolstart). Särskilt stor betydelse har träning i fonologisk medvetenhet för barn som befinner sig i riskgrupper för att svårigheter med läsinläring kan uppstå. Andra faktorer som har positiv effekt på barns tidiga läsutveckling är explicit och systematisk undervisning om samband mellan bokstäver, språkljud och talade ord (Taube et al., 2015).

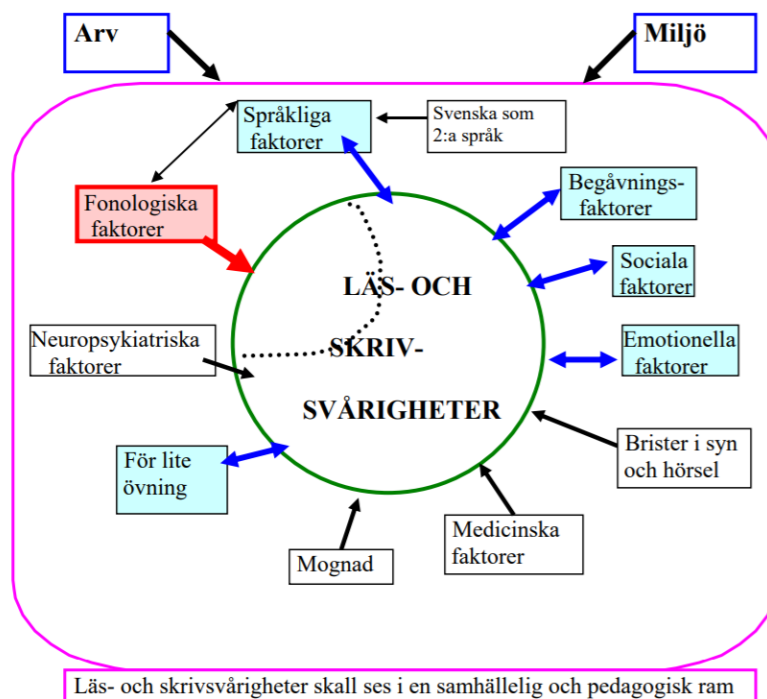
För att utveckla läsförståelse behövs både en god avkodningsförmåga och god språkförståelse. För yngre elever är det avkodningsförmågan som har mest avgörande inflytande på läsförståelsen, medan det för äldre elever är språkförståelsen som påverkar läsförståelsen mest. För att läsförståelsen ska bli god är det viktigt att kunna läsa med flyt. Begreppet att läsa med flyt innebär att eleven ska kunna läsa av ord snabbt och korrekt med rätt intonation och utan att behöva anstränga sig. Detta leder till att de kognitiva resurser som eleven tidigare använt till att avkoda ord, nu kan användas till förståelsen av text istället (Taube et al., 2015). Vetenskapsrådets granskning av forskningsöversikter (Taube et al., 2015) visar att metoden "upprepad läsning" med ledning och återkoppling leder till bättre läsflyt när eleven läser samma text vid upprepade tillfällen. Metoden upprepad läsning kan genomföras i klassundervisning där eleven får återkoppling av klasskamrat, men forskningsstudier har visat att bäst effekt får metoden på läsflytet om den upprepade läsningen sker tillsammans med en vuxen. Metoden används ofta i specialundervisningen för att träna upp läsflytet.

Inom läsforskningen har man tidigare tolkat läsförståelseproblem som ett resultat av ordavkodningssvårigheter. Dagens läsförståelseforskning har istället kommit fram till att god ordavkodning inte av sig själv medför god läsförståelse. Nu menar man att förståelsen av en text bygger på en komplex process där olika variabler samverkar (Elwér, 2014). Att undervisa i läsförståelse bygger på att lära ut funktionella lässtrategier. En undervisningsmodell för att träna läsförståelse är reciprok undervisning. Reciprok betyder ömsesidig och syftar på den ömsesidigheten som behöver finnas mellan eleverna och läraren när det kommer till användandet av strategier vid läsförståelseundervisning. Modellen går ut på att eleverna får träna sig i att förutspå vad som kommer att hända i texten, att ställa frågor till texten, klargöra innehållet och sammanfatta texten. Undervisningen bygger på Vygotskijs zon för proximal utveckling (Vygotskij, 1978). Det innebär att eleven får hjälp att klara av uppgifter som ligger på en mer avancerad nivå än eleven normalt skulle klara av, men som tack vare samarbete med annan kunnigare elev eller lärare blir genomförbar. För att eleven ska utvecklas och lyckas, behöver undervisningen innehålla den vägledning som eleven behöver. Eleven imiterar här en kunnigare

person och till slut kan eleven införliva det i sin egen tanke- och förståelsestruktur (Elwér, 2009). Bruce, Sventelius, Ivarsson och Svensson (2016) menar att eleven kan bli medveten om sin egen förståelse genom att ha läraren som förebild när läraren tänker om sitt eget tänkande (metakognition). Bruce et al. (2016) betonar att de strategier som lärarna använder i reciprok undervisning, är betydelsefulla för elever i läs- och skrivsvårigheter.

## 4.2 Läs- och skrivsvårigheter

Enligt Høien och Lundberg (2013) innefattar begreppet läs- och skrivsvårigheter allt som hindrar någon i läs- och skrivprocessen. Den gemensamma faktorn för dem som har läs- och skrivsvårigheter är att de har svårigheter att tillgodogöra sig skriven text. Generella läs- och skrivsvårigheter visar sig genom att eleven behöver ha extra tid vid läsning och skrivning. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2019) skriver på sin hemsida att svårigheterna kan bero på: för lite övning, bristfällig undervisning, koncentrationssvårigheter, annat modersmål eller dyslexi. De nämner även att språkliga, emotionella, medicinska, sociala och andra begåvningsfaktorer kan påverka läs- och skrivprocessen.



Figur 3. Modell över faktorer vid Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi (Jacobsson, 2006, s. 2)

Jacobssons modell i figur 3 visar hur de olika faktorerna kan förknippas med läs- och skrivsvårigheter (Jacobsson, 2006).

I Goughs och Tunmers (1986) modell Simple view of reading beskrivs relationen mellan de två processerna avkodning och förståelse som behövs vid läsning.  $L(\text{läsning}) = A(\text{avkodning}) \times F(\text{förståelse})$ , där samverkan mellan processerna måste ske för att läsning ska komma till stånd. När en av processerna är dåligt utvecklad uppstår specifika svårigheter, t.ex. dyslexi. Det kan också jämföras med skrivning som beskrivits som produkten av stavning och



ideation/tankebyggnad (Juel, Griffit & Gough, 1986) eller med modellen Skrivning = Inkodning x Budskapsförmedling (Hagtvét, 2009).

Stanovich (1986) identifierar att elever som redan från början har svårt att ta till sig skolans undervisning ofta förblir svaga läsare livet ut. Stanovich kallar detta fenomen Matteuseffekten efter Matt 13:12 "Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har" (Nya testamentet, 2000). Det innebär att elever som får svårigheter i sin läs- och skrivinläring ofta läser och skriver mindre än övriga elever och de elever som läser mest är de elever som redan ligger bra till i sin läsutveckling. Taube et al. (2015) betonar att om inget stöd ges i den tidiga läsutvecklingen kommer skillnaden att växa och lämna spår i alla skolämnen. Det är alltså av största vikt att skolan upptäcker och sätter in effektivt stöd för dessa elever, så att de kan utvecklas mot kunskapsmålen med bibehållet självförtroende.

### 4.3 Kompensatoriska arbetssätt

I skollagen uttrycks att man ska sträva efter "att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (2010:800 1 kap. 4§). Ett annat ord som ofta används parallellt med skollagens formulering att uppväga skillnader är att kompensera. Även Nilholm (2019) som urskiljer flera uppdrag i skolans centrala styrdokument benämner ett av dem som det kompensatoriska uppdraget.

Nilholm (2019) urskiljer tre grundläggande dilemman (målkonflikter) i utbildningssystemet som alla tre på ett eller annat sätt är kopplade till skolans kompensatoriska uppdrag, nämligen: En av konflikterna finns inbyggd i att man vill identifiera elever som behöver särskilt stöd utan att för den sakens skull tillskriva eleven i fråga en fast avvikaridentitet. En annan inbyggd konflikt handlar om konflikten mellan att identifiera brister (för att kunna förbättra) och att se olikhet som en tillgång i gruppen. Nilholm identifierar även konflikten mellan att behöva kompensera elever (Skollag 2010:800 4 § kap.1) och att eleverna ska vara delaktiga på samma villkor som andra elever. Ovanstående dilemman kan hanteras på olika sätt beroende på ur vilket perspektiv de betraktas. Bristperspektivet som dominerat specialpedagogiken har fokuserat på vikten av att identifiera brister, att kategorisera och att kompensera. Utifrån bristperspektivet har utbildning och undervisning organiserats för att kompensera brister. Detta synsätt har ofta lett till "särlosningar och sökande efter särartspedagogik" (Nilholm, 2019, s.144–145).

Elever med funktionsnedsättningar nämns i flera avsnitt av skollagen (2010:800) och skollagen betonar att skolan ska se och stötta alla elevers behov. För elever i läs- och skrivsvårigheter har det visat sig framgångsrikt om de får möjlighet till att använda digitala verktyg. Genom att eleven får använda digitala verktyg kan eleven öka sina möjligheter att nå kunskapsmålen genom att undervisningen görs mer tillgänglig (Bruce et al., 2016). I en amerikansk studie som genomfördes av Morningstar, Shogren, Lee och Born (2015) framkom att de skolor som var utrustade med digitala verktyg var de som bäst klarade av att arbeta inkluderande. I studien observerade forskarna att de lärare som använde projektor, dator eller smartboard vid uppstart av lektionerna hade flest elever som var engagerade. De digitala verktygen gav även eleverna förutsättningar att delta under liknande förutsättningar och möjlighet att inhämta kunskap.

Hur undervisningen struktureras och organiseras har naturligtvis betydelse för lärandet. Klapp (2015) pekar på flera fördelar med en undervisning som hon benämner lågt differentierad. Ett klassrum med låg grad av differentiering kännetecknas av att själva lärandet står i centrum och att läraren tror på elevernas förmåga att ta ansvar för sitt lärande. Typiskt för ett klassrum med låg grad av differentiering är ett positivt lärandeklimat och en respekt för de skillnader som finns och

som ska få finnas mellan elever. Här ses konkurrens som något negativt. I ett lågt differentierat klassrum ser läraren eleverna som viktiga läranderesurser som kan bidra i undervisningen. Detta syns till exempel på hur läraren medvetet arbetar med grupper och gruppindelning för att dra nytta av fördelarna med att organisera undervisningen i klassrummet på ett sådant sätt att eleverna får möjlighet att lära av varandra. Klapp menar att det finns flera fördelar med att eleverna fungerar som läranderesurser för varandra. Dels är det bra för elevernas självkänsla att kunna få möjligheten att förklara för andra, dels är det bra för lärandet i sig. Dessutom avlastar detta arbetssätt läraren som istället kan ägna sig åt någon elev som behöver extra stöd eller fokusera på annat som verkligen främjar elevernas utveckling.

I sin syntes av forskning som presenterats i meta-analyser kommer Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015) fram till tre arbetssätt i form av generella pedagogiska stödinsatser som på ett effektivt sätt hjälper elever i svårigheter att uppfylla kunskapsmål. Dessa arbetssätt är kamratlärande, explicit undervisning och träning i metakognitiva strategier. När forskning inom området läs- och skrivsvårigheter granskats framstod särskilt kamratlärande som en effektiv metod för att främja läsförmåga hos elever i svårigheter. När interventioner utfördes i mindre elevgrupper visade även metakognitiva strategier god effekt för att främja läsförmåga. När det gäller att främja läsförståelse gav den typ av intervention högst effekt (även på längre sikt) som bestod av en kombination av träning i läsförståelse, fonetik och fonemisk medvetenhet.

2009 kom Hatties stora studie om vilka arbetssätt som bäst bidrar till förbättrade elevresultat. Slutsatsen blev att elevernas lärande förbättrades mest på de skolor där lärarna analyserar sin egen undervisning (Hattie, 2012). Scherp (2014) menar att kompetensen på en skola byggs upp genom att medarbetarna får möjligheter att interagera i vardagsarbetet. De lärdomar som lärarna själva är medskapande till är de kunskaper som i högre grad omsätts i handling, medan kunskap som man fått till sig från konferenser och kurser där man lyssnat på andras slutsatser omsätts i lägre grad (Scherp, 2014). Även Timperley (2011) menar att skolans kollektiva kompetens byggs upp genom att medarbetarna får interagera med varandra i vardagen. För att detta skall fungera behöver skolledaren leda skolutvecklingen och ge pedagogerna tid för samplanering, så att de har möjlighet att lära av varandra.

Lindqvist och Wirf (2016) presenterar forskning som presenterar specialpedagoger och speciallärare som yrkeskategorier i skolan som kan medvetandegöra hur specialpedagogiska insatser kan användas. Specialpedagogik kan vara i form av stödjande och kompensatoriska insatser eller inkluderande och ha ett förebyggande syfte. De menar att åtgärdande undervisning måste ske parallellt med kompensatoriska insatser. Speciallärarrollen lyfts fram som den person som bidrar till att elever lyckas i klassrummen genom att ett förhållningssätt skapas där strävan är att inkludera varje elev efter sina förutsättningar i varje lärandesituation samtidigt som hänsyn tas till elevens upplevelse av inkluderingen. Det är viktigt att speciallärare och klasslärare samarbetar och arbetar parallellt med kompensatoriska strategier, undervisning och strategiundervisning så att ingen elev behöver känna sig utpekad. Elever i behov av stöd behöver mångsidiga insatser både för sitt lärande och för sin motivation.

Vidare menar Lindqvist och Wirf (2016) att speciallärare och specialpedagoger kan utveckla skolan genom att identifiera lärarens olikheter i arbetssätt och föra diskussioner kring klassrumsledarskap. Genom diskussioner kring de val som lärare gör i klassrummet kan skillnader i elevers beteende belysas. Syftet med sådana diskussioner är att etablera förståelse för klassen som ett socialt system och skapa ett gott klassrumsklimat med tydliga strukturer, regler och rutiner, tydliga förväntningar som motiverar eleverna samt respektfulla relationer till varje individ.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

Det teoretiska ramverket för denna studie utgörs av Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Detta ramverk gör det möjligt att se de olika delar som skolans organisation är uppbyggd av och hur dessa delar interagerar, vilket påverkar elevernas utbildning. I detta sammanhang passar tillgänglighet, inkludering och delaktighet in. Denna studie utgår även från ett specialpedagogiskt perspektiv, för att undersöka grundskollärares erfarenheter och hur de resonerar kring arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Det finns en hel del likheter mellan Bronfenbrenners ekologiska systemteori och den sociokulturella teorin som företräds av Vygotskij (1978). Vygotskij var en stor inspiratör för Bronfenbrenner. Det kan tolkas som att båda teorierna är en reaktion mot Piaget och tanken att barns utveckling är universell och att den i stort är biologiskt styrd. I båda teorierna belyser man vikten av kulturella faktorer i elevers utveckling och lärande (Nilholm, 2016). Det som skiljer dem åt är att den sociokulturella teorin lägger mer vikt vid kommunikation och social interaktion. Säljö (2014) menar att man inom den sociokulturella teorin behöver ta ett steg tillbaka för att kunna betrakta hur vi skapar skolan som verksamhetssystem genom kommunikation och social interaktion. Bronfenbrenner menar däremot att skolan redan är ett system (Nilholm, 2016).

### 5.1 Bronfenbrenners ekologiska systemteori

I den här studien har Bronfenbrenners ekologiska systemteori valts för att belysa att elevens situation i skolan påverkas av hur skolans organisation är uppbyggd och hur de olika faktorerna i skolans organisation interagerar med varandra på olika nivåer. Bronfenbrenners ekologiska systemteori visar hur olika faktorer från olika system kan påverka situationen som eleven befinner sig i (Nilholm, 2016). För att förstå elevens situation i skolan, behöver vi kunna analysera vad det är som gör att eleven får eller inte får en tillgänglig utbildning.

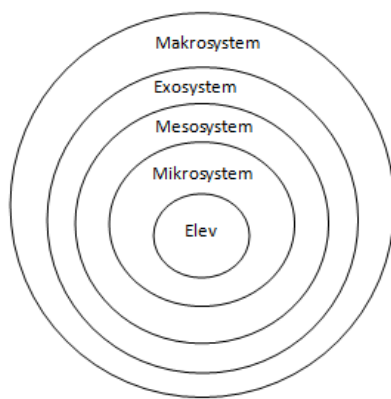
Bronfenbrenners ekologiska systemteori ligger till grund för den tillgänglighetsmodell som Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2018) utarbetat. Tillgänglighetsmodellen är ett värderingsverktyg för tillgänglig utbildning och används som analysverktyg i denna studie. Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell är ett verktyg som är tänkt att användas för att skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö. Tillgänglighetsmodellen utgår från grunderna i det relationella perspektivet där kunskapen om förutsättningar för lärande samspelar med social, pedagogisk och fysisk miljö och ger förutsättningar för en lärmiljö som är tillgänglig för alla elever.

I systemteori är helheter det grundläggande. Helheten består av ett antal delar som alla står i relation till varandra. Det utmärkande för systemteorin är att vi behöver undersöka samspelet mellan delarna men även relationen mellan omgivningen och systemet för att förstå hur det fungerar (Nilholm, 2016). Den amerikanske professorn Urie Bronfenbrenner var intresserad av barns utveckling i familjen och i samhället och hans tolkning av systemteorin brukar kallas ekologisk systemteori. Han använde termen ekologi för att visa på det samspel som finns mellan miljön och läran om individen. Han menade att de medfödda egenskaper som individen har interagerar och påverkas i ett kontinuerligt samspel med de miljöer som individen lever i. Förhållandet mellan miljön och individen kan enligt Nilholm (2016) beskrivas som ett system. Bronfenbrenner (1979) utvecklade sin modell av interagerande system för att lättare kunna förstå hur individer utvecklas och lär. Han betonar att individens möjlighet till välbefinnande och utveckling beror på de samspel och de omständigheter som individen påverkas av både inom men

också mellan de system som individen är en del av. Bronfenbrenner som var utvecklingspsykolog menade att det är viktigt att sätta barns utveckling i samband med de olika system som barnet interagerar med.

”Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön har till syfte att främst erbjuda ett teoretiskt forskningsperspektiv men kan också användas som ett instrument för att analysera barns utvecklings- och inlärningsmiljöer i olika sammanhang” (Björklid & Fischbein, 1996, s. 85)

Bronfenbrenners ekologiska systemteori använder sig av fyra analysnivåer som oavbrutet står i kontakt med individen och till varandra. Detta kan liknas vid en rysk docka där dockorna i olika nivåer omsluter varandra (Nilholm, 2016), Nedanstående modell (figur 4) visar hur Bronfenbrenner definierar de olika systemnivåerna i sin modell. Han sätter på mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem för att kunna analysera hur individer utvecklas och lär.



Figur 4. Bronfenbrenners ekologiska systemteori fritt efter Andersson (1986)

**Mikrosystem:** De system där barnet har fysiska relationer i sin närmiljö, t.ex. familjen, skola och kamrater. Nilholm (2016) menar att familjen och skolan är de viktigaste mikrosystemen och det utvecklas ett nätverk mellan dessa system. Aktiviteter, roller och relationer blir viktiga att studera i skolan och i hemmet (Andersson, 1986). Att barn får möta miljöer med en variation av aktiviteter och relationer är viktigt för barns lärande och utveckling.

**Mesosystem:** Beskriver de relationer som finns mellan barnet och olika närmiljöer. Ett utvecklingssamtal är ett exempel på relation mellan hem och skola.

**Exosystem:** Miljöer som eleven inte har direktkontakt med, kan trots det påverka eleven. Här kan typ av område som eleven bor i och kommunernas resurstilldelning till skolor påverka eleven. Exempel på detta är de lokaler och materiella villkor som ges och den lärarkompetens som finns på skolan.

**Makrosystem:** Består av juridiska, ekonomiska och politiska kulturer som är en del av det samhälle som eleven lever i. Den fungerar på en övergripande nivå i samhället. Här påverkar skollagar, läroplaner, politiska beslut, ekonomi, FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen.

## 5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogik är ett flervetenskapligt område som har kopplingar till pedagogik, men även till medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Det är syftet med insatsen som utgör skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik enligt Gerrbo (2012). Det blir specialpedagogik när syftet med den pedagogiska insatsen handlar om att förebygga eller reducera skolsvårigheter. Den specialpedagogiska forskningen syftar till att utveckla specialpedagogiska teorier, studera samt beskriva villkor för lärande och delaktighet. Intentionen är att kritiskt analysera undervisning för att kunna organisera lärmiljöer där alla elever kan utvecklas så långt som möjligt och för att kunna möta barn i behov av särskilt stöd, till exempel när det gäller läs- och skrivsvårigheter (Ahlberg, 2015).

Inom det specialpedagogiska fältet finns det enligt Gerrbo (2012) två dominerande perspektiv, det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet utmärks av ett individualiserat synsätt. En elevs skolsvårigheter förklaras med elevens individuella brister eller svagheter, en elev har skolsvårigheter genom till exempel bristande kognitiv eller motorisk förmåga. Därför ifrågasätts sällan lärmiljön eller skolans sätt att organisera verksamheten inom detta perspektiv. Detta perspektiv är historiskt sett det dominerande inom skolan. Det relationella perspektivet kännetecknas däremot av en inkluderande och deltagande syn på lärande. Då handlar det istället om elever som befinner sig *i* svårigheter. Orsakerna kan sökas i relation till vissa uppgifter, mål, lärarens arbetssätt eller den omgivande miljön.

Elevernas lärandesituation kan ses utifrån det kategoriska eller det relationella perspektivet. De didaktiska val som läraren gör utgår många gånger från det perspektiv som läraren ser sina elever och sin undervisning utifrån (Nilholm, 2006). Därför påverkar dessa perspektiv hur läraren förstår, förklarar och förebygger läs- och skrivsvårigheter. I det kategoriska perspektivet är normalitetsbegreppet centralt och här jämförs det som är normalt från det onormala. Det är individen som är bärare av problemet och den grundläggande idén blir att kompensera barnet för dess svårigheter. Insatserna blir ofta direkt knutna till individen och eleven tränas i att anpassas till de krav och normer som omgivningen kräver (Nilholm, 2006). Det relationella perspektivet ser elevers svårigheter utifrån den miljö som eleven befinner sig i. Förändringar i barnets lärmiljö kan påverka de förutsättningar som eleven har för att utvecklas mot uppsatta normer, mål och krav (Persson, 2013). Persson (2013) menar att dessa båda synsätt kan behöva finnas sida vid sida. Det relationella perspektivet ger effekter på längre sikt medan det kategoriska är mer kortsiktigt och direktverkande.

Men det finns även andra sätt att se på specialpedagogiska perspektiv. Nilholm (2006) presenterar tre olika synsätt, det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet kännetecknas precis som det kategoriska av ett individorienterat synsätt. Skolan har ansvar för att kompensera för de brister och inlärningssvårigheter som eleverna har. Inom detta perspektiv är det vanligt att diagnostisera elever och dela in dem i kategorier. Skolans lärandemiljö ges inte så stor uppmärksamhet och traditionella arbetssätt eller organisation ifrågasätts sällan. Det kritiska perspektivet tar sin utgångspunkt i samhällsförhållanden. Att elever behöver specialpedagogiska insatser beror på orättvis maktfördelning och hur samhället normerar elevers kunskaper. Här är huvudtanken att strukturer i samhället och skolan kan ändras och då blir specialpedagogiken i sig överflödigt. Nilholm menar dock att inget av dessa båda perspektiv kan omfatta den komplexitet som finns i skolans uppdrag, och presenterar därför också dilemmaperspektivet. Det ska inte ses som en kompromiss av de två andra perspektiven utan är lite kvalitativt annorlunda. Till skillnad från problem är dilemman grundläggande motsättningar som inte har någon självklar eller tillfredsställande lösning. I skolan

kan ett sådant dilemma vara att det i skollagen står att hänsyn ska tas till alla elevers olika behov samtidigt som det finns kunskapskrav som eleverna ska uppnå vid en viss ålder.

## 6 Metod

I detta kapitel redogörs för de metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt som använts i denna studie. Här behandlas de metoder som är valda för studien, samt urval, reliabilitet, validitet, generaliserbarhet, relaterbarhet och etik.

### 6.1 Fenomenografi

Denna studie bygger på en kvalitativ metod med en fenomenografisk ansats. Fenomenografi som metodansats är utvecklad för att analysera data från enskilda individer och enligt Dahlgren och Johansson (2019) är denna metodansats väl lämpad för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen. Fenomenografien tar sin utgångspunkt i att människor uppfattar företeelser i omvärlden på olika sätt och att det finns ett begränsat antal sätt att uppfatta dessa företeelser. Med det menas att uppfattningar är kvalitativt skilda sätt att förstå eller erfara något. Inom fenomenografien benämns de skilda uppfattningar som finns kring en företeelse med utfallsrummet (Dahlgren & Johansson, 2019). I denna studie används den fenomenografiska ansatsen för att undersöka grundskollärares uppfattningar kring det kompensatoriska uppdraget i undervisningen med fokus på läs- och skrivsvårigheter. Utfallsrummet består av de svar grundskollärarna givit på enkätfrågorna. Svaren har analyserats med hjälp av Dahlgren och Johanssons (2019) fenomenografiska analysmodell i sju steg och redovisas i studiens resultatkapitel.

### 6.2 Vinjett och enkätstudie

I denna studie undersöks grundskollärares resonemang kring skolans kompensatoriska uppdrag (Skollag 2010:800 4 § kap.1) för elever i läs- och skrivsvårigheter med hjälp av en vinjett och efterföljande enkätfrågor.

Grundskollärarna utgår från en vinjett som skapats för denna studie (se bilaga 2). En vinjett är en beskrivning av en situation eller ett fall som kan vara påhittad eller baserad på en autentisk händelse. Vinjetten som grundskollärarna i studien möts av är fiktiv och utformad som ett mejl från Gunilla och Anders Nilsson, två oroliga och irriterade föräldrar som inleder med att beskriva sin dotter Saras läs- och skrivsvårigheter. Föräldrarna visar tydligt att de inte är nöjda med tidigare undervisning och berättar i mejlet att de därför valt att byta skola. Därefter går de över till barnets rättigheter och citerar paragrafen i skollagen som säger att "hänsyn ska tas till barns och elevers olika behov" och att skolan ska sträva efter att "uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (Skollag 2010:800 4 § kap.1). Respondenterna får skriftliga instruktioner att de var och en ska tänka sig in i situationen att de i rollen som Saras blivande mentor mottagit detta mejl.

Kullberg och Brunnberg (2007) menar att syftet med vinjettmetoden är att den fråga som ska undersökas sätts in i ett sammanhang. Enligt författarna finns både för- och nackdelar med metoden. Eftersom alla respondenter får utgå från en identisk situation i sin bedömning har svaren ansetts bli mer tillförlitliga i jämförelse med andra metoder. En nackdel med metoden är att det finns en risk att respondenterna ger en förskönad bild av hur de utifrån den beskrivna situationen skulle ha agerat i verkligheten. Viktiga kriterier för vinjetten är att den är kort, anknuten till verkligheten, logisk och lätt att förstå. I studier där vinjetter används är ofta den komparativa ansatsen central. I komparativ forskning kan jämförelser användas som strategi för att till exempel jämföra respondenternas bedömningar av ett givet fall med gällande lagar och förordningar (Kullberg & Brunnberg, 2007).

Kullberg och Brunnberg (2007) menar även att överensstämmelsen mellan hur respondenterna svarar och hur de skulle agera i verkligheten kan avgöras av hur autentisk en vinjett uppfattas. För att vinjetten ska få ett trovärdigt intryck kan det vara bra att utforma den på ett sätt som motsvarar sådan text som respondenterna är vana vid att läsa. Respondenterna i denna studie är grundskollärare, och för att öka vinjettens autenticitet och därmed även lärarnas igenkänningsfaktor är vinjetten utformad som ett mejl.

I anslutning till vinjetten möts respondenterna av fem enkätfrågor (se bilaga 2) som de sedan var och en ombads resonera kring skriftligt. Eftersom studien är kvalitativ och fokuserar på deltagarnas personliga upplevelser användes öppna frågor där lärarna fick resonera kring hur de skulle lägga upp undervisningen för att kompensera för elevens läs- och skrivsvårigheter. Lärarna ombads dessutom resonera kring vilka möjligheter och hinder de kan tänkas möta i sitt kompensatoriska arbete med Sara och andra elever i läs- och skrivsvårigheter. Genom att använda enkäter istället för intervjuer fanns möjlighet att få ett empiriskt underlag från fler respondenter. Stukát (2014) menar att genom enkäter finns möjlighet att få svar från en större grupp vilket kan ge mer kraft åt resultaten än vid intervjuundersökningar med några få personer. En nackdel med enkäter jämfört med intervjuer kan dock vara att risken för bortfall är större och att det är svårare att kontrollera om respondenten uppfattar frågorna korrekt.

### 6.3 Urval och genomförande

För att få en helhetsbild av grundskollärares olika uppfattningar kring skolans kompensatoriska uppdrag för elever i läs- och skrivsvårigheter genomfördes studien med 50 grundskollärare från årskurs 1-9. Det kompensatoriska arbetet ingår i alla undervisande lärares uppdrag och för att få alla grundskolans ämnen representerade togs beslutet att vända sig till så många olika lärarkategorier som möjligt. Ur ett bekvämlighetsperspektiv valdes att genomföra studien på de egna skolorna, belägna i tre olika kommuner.

Ett missivbrev skickades ut i mejlform (se bilaga 1) där lärarna informerades om syftet med studien, att deltagandet var frivilligt och anonymt, och skulle genomföras genom att läsa en vinjett och besvara fem öppna enkätfrågor. Samtliga tillfrågade lärare gav sitt samtycke till att vara med och en särskild tid för att genomföra studien avsattes på varje skola. Vid genomförandet fick deltagarna instruktioner, vinjett och enkätfrågor på varsitt papper. De fick själva välja om de skulle skriva för hand eller på dator. Efter 30–60 minuter lämnades alla svar in anonymt. De som valde att skriva på dator gick själva och skrev ut sina svar. Därefter ombads respondenterna att lämna in sina svar och lägga dem i en gemensam hög på bordet så att det inte gick att utläsa vem som skrivit vad. Vid alla skrivtillfällena (ett på varje skola) fanns en av författarna till studien närvarande i rummet och hade möjlighet att ge även muntliga instruktioner, svara på frågor och förtydliga formuleringar vid behov. Detta kan vara en förklaring till att svarsfrekvensen blev så pass hög (46 enkäter lämnades in). Enbart fyra respondenter valde att inte lämna in sina svar.

### 6.4 Induktiv, deduktiv och abduktiv ansats

Vid analys av kvalitativ forskning kan en induktiv, deduktiv eller abduktiv ansats antas. Den induktiva forskningen utgår från empirin och forskaren använder olika strategier för att koda data och identifiera samt förklara mönster. En deduktiv ansats utgår från en teori utifrån vilken forskaren undersöker och testar en hypotes (Kvale & Brinkmann, 2014). En abduktiv ansats utgår från både empiri och teori. Dahlgren och Johansson (2019) liknar den abduktiva processen vid ett detektivarbete där forskaren pendlar mellan empiri och teori och gör jämförelser och tolkningar för att söka efter mönster och sannolika förklaringar.



I denna studie användes inledningsvis en induktiv ansats då lärarnas resonemang kring elever i läs- och skrivsvårigheter studerades förutsättningslöst och där mönster och kategorier växte fram ur respondenternas skriftliga svar. Vid senare analys av enkätaterialet sorterades dessa kategorier efter indikatorerna i Specialpedagogiska skolmyndighetens (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018) tillgänglighetsmodell, som bygger på Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori, vilket kan beskrivas som en deduktiv ansats. Eftersom analysprocessen i denna studie utgår från ett växelspel mellan den empiri som insamlats, litteraturgenomgången och tillgänglighetsmodellen blir ansatsen slutligen också abduktiv.

## 6.5 Analysmodell

För att analysera den insamlade empirin har Dahlgren och Johanssons (2019) fenomenografiska analysmodell i sju steg använts:

Steg 1: Att bekanta sig med materialet

Alla enkäter genomlästes noggrant, flera gånger. Därefter markerades alla signifikanta nyckelord och fraser med överstrykningspennor. Dessa nyckelord och fraser renskrevs sedan på dator i ett samlat dokument.

Steg 2: Kondensation

Det renskrivna dokumentet skrevs ut på papper och alla fraser klipptes isär med avsikten att senare kunna grupperas och på så sätt ge en överblick över materialet.

Steg 3: Jämförelse

Alla fraserna (i form av urklippta pappersremsor) lades på ett bord och jämfördes i syfte att söka efter likheter och skillnader.

Steg 4: Gruppering

Fraserna samlades i olika högar där de relaterades till varandra.

Steg 5: Artikulera kategorierna

Att artikulera kategorierna innebär att likheterna står i fokus. I detta steg sorterades högarna i grupper med underkategorier.

Steg 6: Namnge kategorierna

Alla grupper med fraser som låg sorterade i högar på bordet namngavs med rubriker, som illustrerade innehållet i de olika kategorierna, på post-it-lappar.

Steg 7: Kontrastiv fras

Alla fraser jämfördes för att se om de skulle kunna få plats i mer än en kategori. En del kategorier slogs ihop för att säkerställa att varje kategori blev exklusiv.

När de sju ovanstående stegen använts fanns ett omfattande material med 54 namngivna kategorier. I analysens mer deduktiva fas sorterades dessa kategorier in under tillgänglighetsmodellens (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018) fyra områden: förutsättningar för lärande, social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö. Varje kategori jämfördes med de indikatorer som Specialpedagogiska myndigheten satt upp under respektive område för att säkerställa att de hamnade på rätt ställe i modellen. Detta material har sedan bildat underlag till resultatsammanställningen.

## 6.6 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och relaterbarhet

Enligt Stukát (2011) visar reliabiliteten hur bra ett mätinstrument är på att mäta. Detta begrepp kan även användas i kvalitativa undersökningar. Kvale och Brinkmann (2014) menar att reliabilitet handlar om ifall resultatet kan återskapas vid en annan tidpunkt och av andra forskare. Faktorer som skulle kunna påverka reliabiliteten i denna undersökning är dagsform hos de svarande, tiden för utförandet, intresse eller ointresse för uppgiften samt feltolkningar av frågorna. För att få så hög reliabilitet som möjligt genomfördes en pilotstudie då vinjetten och enkätfrågorna testades på fem grundskollärare. Enkätfrågorna omarbetades något efter respons från dessa fem lärare som alla stod utanför studien. Genom pilotstudien gavs också möjlighet att uppskatta hur lång tid respondenterna behövde för att besvara frågorna och det underlättade planeringen av genomförandet. Lärarna förbereddes och informerades om syftet och upplägget med att alla som valde att delta skulle skriva på arbetstid under ett inbokat möte då även en av författarna till studien skulle finnas till hands för att kunna svara på eventuella frågor.

I kvalitativ forskning används begreppet validitet ofta för att undersöka om forskaren gjort en rimlig analys av det insamlade materialet. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är att validera att kritiskt granska analysen och kontrollera forskningsresultatet. I denna studie har det varit en fördel att vara tre personer som genom hela analysarbetet kunnat utbyta tankar med varandra. Detta tankeutbyte har minskat risken för feltolkningar av empirin och därmed ökat studiens validitet.

Det faktum att ett bekvämlighetsurval valdes begränsar studiens generaliserbarhet. Stukát (2011) använder sig av begreppet relaterbarhet som är en mildare form av generalisering. Med relaterbarhet menas att ett fall beskrivs så noga som möjligt så att man kan relatera till egna liknande situationer. En risk med vinjetter kan uppstå om det beskrivna fallet inte ligger tillräckligt nära respondentens vardag.

## 6.7 Etik

Vid genomförandet av denna studie har Vetenskapsrådets (2017) fyra regler om forskningsetik tillämpats, nämligen kravet på information, samtycke, konfidentialitet och användning.

Respondenterna informerades om studien i förväg via ett missivbrev i mejlform (se bilaga 1). Inledningsvis i mejlet förklaras syftet med studien. Därefter följer information om att deltagandet i enkäten är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Mejlet informerar även om att enkäten kommer att genomföras anonymt och att i den mån det behövs namn i resultatredovisningen kommer fiktiva namn att användas. Det förklaras även att det säkerställs att ingen annan information som kan avslöja deltagarna kommer med i den slutgiltiga texten. Avslutningsvis informeras respondenterna om att den insamlade empirin (enkätsvaren) enbart kommer att användas i denna studie. Efter slutförd studie kommer dessa att förstöras.

Respondenterna fick alltså genom ovan nämnda brev veta på vilka grunder de valde att delta. De lärare som gav sitt samtycke till att vara med, vilket samtliga tillfrågade gjorde, samlades vid ett senare tillfälle på respektive skola för att fylla i enkäten i fråga.

## 7 Resultat

I detta avsnitt redovisas studiens resultat. Resultatet bygger på svaren från de 46 enkäter som grundskollärarna lämnade in. I enkätsvaren har lärarna utgått från de fem enkätfrågorna som hör till studiens vinjett (se bilaga 2). I vinjetten presenteras den fiktiva eleven Sara som har läs- och skrivsvårigheter. Grundskollärarna har alltså haft Sara som förebild när de skrivit sina svar och i den här studien får Sara representera elever i läs- och skrivsvårigheter.

Med hjälp av enkätfrågorna önskar studien få svar på två forskningsfrågor:

1. Hur beskriver grundskollärare sitt arbete med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen?
2. Vilka möjligheter och hinder beskriver grundskollärarna att de möter i sitt kompensatoriska uppdrag för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Det som Dahlgren och Johansson (2019) kallar utfallsrummet består i studien av respondenternas olika uppfattningar och resonemang kring arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Utifrån de gemensamma drag som framkommit har resultatet kategoriserats. Dessa kategorier har i resultattexten skrivits fram under rubriker från tillgänglighetsmodellens fyra områden: förutsättningar för lärande, social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö. För att få en tydlig struktur har dessa fyra områden även delats in i underrubrikerna: individnivå, gruppnivå, organisationsnivå, möjligheter och hinder. Svaren har sammanfattats i löpande text och tydliggjorts med väl utvalda citat. Grundskollärarna som svarat på enkäten omnämns i texten som respondenterna, lärarna eller grundskollärarna.

### 7.1 Förutsättningar för lärande

De förutsättningar som eleverna får i skolan påverkar hur långt en elev kan utvecklas socialt och kunskapsmässigt. Förutsättningarna påverkas av hur lärmiljön är skapad utifrån den pedagogiska, sociala och fysiska miljön. Dessa delar bildar en helhet som utgår från elevens förutsättningar och behov. SPSM:s indikatorer för en tillgänglig lärmiljö när det gäller förutsättningar för lärande är bland annat: Rätten för lärande och trygghet, delaktighet, hälsa och lärande, språk och kommunikation, meningsskapande och motivation (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018). I grundskollärarnas enkätsvar har följande uppfattningar kommit fram:

#### 7.1.1 Individnivå

Respondenterna betonar vikten av att redan tidigt bygga en relation med Sara för att på så sätt få henne att känna sig trygg. Respondenterna tar upp olika sätt att göra detta, exempelvis kan lärarna träffa Sara redan före skolstart. Viktigt är att skapa en känsla av att läraren och eleven kommer att lösa situationen tillsammans.

“God relation till eleven är viktigt för att kunna ha en dialog om vad som funkar och vad som inte funkar, på så sätt kan anpassningar vara flexibla och aktuella.”

“Det handlar om att få Sara till att känna sig trygg nu först då hon byter skola och skall bygga relationer med sina nya klasskompisar. Om ett barn inte känner trygghet och inte tillit till sin egen förmåga kan inget lärande ske”

“Sedan är det mycket viktigt att jag som pedagog skapar en relation till Sara så att hon känner sig sedd.”

I enkätsvaren framkommer att ett första steg är att göra en övergripande kartläggning och analys av Saras styrkor och svagheter. Några föreslår att den tidigare specialläraren kontaktas för att få del av den förra skolans dokumentation. Andra föreslår att hela arbetslaget tillsammans diskuterar och utformar lämpliga anpassningar för Sara.

“För att nå framgång med en elev med dessa problem krävs att man vet vad problemet är och vad eleven har för förutsättningar. Vad är eleven bra på? Vilka arbetssätt fungerar för hen? En grundlig genomgång och inte bara: Sara har läs- och skrivsvårigheter. Jag behöver veta vad Sara kan och vilka arbetssätt hon är bekväm med”

“Viktigt för mig som lärare är att först läsa in mig på Saras svårigheter och med hjälp av speciallärare eller specialpedagog “bolla” idéer och ev. göra fler screeningar för att veta att man startar på en för Sara bra nivå.”

“För att verkligen kunna möta Sara där hon befinner sig kunskapsmässigt skulle jag börja med att samla in dokumentation och kartläggning från tidigare skola. Om så inte finns får vi börja med en egen kartläggning.”

“Önskvärt att inleda med att göra någon typ av screening för att utifrån den se vart vi ska börja. Det känns viktigt att man lägger undervisningen på rätt nivå så att Sara känner att hon lyckas och på så sätt förhoppningsvis får bättre självkänsla och börjar tycka att det är roligt att gå till skolan.”

“För att skapa en bra undervisning för Sara hade jag inlett med att föra ett samtal med specialläraren som tagit kontakt med den gamla skolan för att få en bra överlämning om hur man arbetat tidigare, vad som fungerat bra och vad som fungerat mindre bra.”

Respondenterna föreslår att undervisningen ska utgå från Saras intresseområden och styrkor. Det lyfts fram som viktigt att starta på rätt nivå, vilket ger Sara möjlighet att klara uppgifter. Det är viktigt att bygga på det som fungerar. Detta skapar tillit till hennes egen förmåga och stärker hennes självförtroende. Just självförtroendet är något som de flesta av respondenterna tar upp, och de nämner även vikten av att medvetandegöra styrkor och förmågor, ge mycket beröm och uppmuntran samt visa höga förväntningar.

“Ett av mina “missions” när jag har elever t.ex. läs- och skrivsvårigheter är att få dem att inte tappa tron på sig själva. Få dem att förstå att svårigheten är ett hinder/något de inte själva kan hjälpa och att vi tillsammans fixar hjälpmedel som kompenserar svårigheten och gör hindret lite lägre.”

“Jag behöver planera uppgifter och arbetsområden utifrån hur Sara och andra elever kan känna att de får lyckas”

## 7.1.2 Gruppnivå

Lärarna anser att det är en fördel att arbeta med extra anpassningar på gruppnivå eftersom många stödstrategier gagnar alla elever. Att lyssna in och läsa av klassen medför att läraren har möjlighet att jobba lösningsinriktat.

“Undervisningen bör utformas så att alla elever få möjlighet att ta till sig innehållet på det vis som gynnar just dem”

“Att eleverna får modeller, idéer, mallar och andra strukturer i gruppen och samtidigt kan använda sig av sina egna extra anpassningar. Att de får känna att de lyckas med de uppgifter de gör, att uppgifterna är så anpassade att eleven har möjlighet att lyckas. För mig som pedagog krävs det en medvetenhet och en väl planerad undervisning där jag planerar efter att alla kan delta.”

“De ämnesord som vi arbetar med kommer ändå att behöva förklaras närmare och på så sätt blir det inga konstigheter att ta detta i helklass utan snarare en fördel för alla “

“För att eleven ska känna sig inkluderad kan många av dessa strategier användas för alla elever, då jag tror det gynnar alla”

“Det tar inte mycket extra tid att arbeta med stöttning då man kan genomföra det med hela klassen.”

### 7.1.3 Organisationsnivå

Respondenterna redogör för hur arbetet på deras skolor ser ut på organisationsnivå. Flera nämner årshjul och systematiskt kvalitetsarbete där man arbetar med screeningar, analysmöten och inplanerade uppföljningar. Grundskollärarna betonar vikten av att organisera tidiga insatser samt skapa arenor för samarbete som gynnar elever i läs- och skrivsvårigheter.

“Det är superviktigt att arbetet organiseras på ett sådant sätt att man kan ha ett nära samarbete kring elever med särskilda behov. Det måste finnas arenor där man har möjlighet att samarbeta kring i eleven.”

“Att det finns tid i uppdraget att ha extra samtal, möten för uppföljning av elevens arbete med extra stöd av speciallärare.”

“Självklart skiljer mycket mellan elever men om det finns anpassningar som kan gälla för många så tycker jag att de kan arbetas fram gemensamt av lärare så att man kan använda dem generellt”

Regelbunden träning hos speciallärare framförs av många som en metod att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Andra sätt att organisera undervisningen som nämns är möjlighet att arbeta i mindre grupp och möjlighet till en till en undervisning.

“Att man i arbetslaget ser över personalsituationen och möjligheten att skapa mindre grupper, 1-1 vid vissa arbetspass, hjälp & stöd från speciallärare”.

“När man vet vart vi kan börja så kan vi anpassa uppgifterna som görs i klassrummet samtidigt som önskvärt är att Sara får en till en stöd med speciallärare vid flertal tillfällen i veckan.”

Respondenterna betonar behovet av specialpedagogisk kompetens på skolan. Viktiga faktorer som nämns är att elevhälsoteamet är integrerat i kärnverksamheten och att varje arbetslag har tillgång till speciallärare och/eller specialpedagog. Respondenterna uttrycker ett behov av att få bolla idéer med speciallärare/specialpedagog och kunna vända sig till elevhälsoteamet för rådgivning.

“Ett EHT (elevhälsoteam) som är integrerat i kärnverksamheten”

“Att man har ett tätt samarbete med elevhälsan - speciallärare/specialpedagog så att man diskuterar upplägget och behovet av stödet.”

“Att som lärare ta hjälp av kollegor, speciallärare och specialpedagoger. Tillsammans blir vi ett starkt team med erfarenhet och kompetens.“

“Kompetensen finns oftast på skolan redan t.ex. specialpedagog/lärare och förutsättningar för att sprida denna kompetens måste skapas.”

Utöver specialpedagogisk pedagogisk kompetens ser lärarna ett stort behov av egen kompetensutveckling genom kollegialt lärande, workshops och föreläsningar.

“Det första jag tänker på är att alla lärare behöver utbildas i det pedagogiska arbetet med elever med särskilda svårigheter” Föreläsningar, möten, workshops osv.”

“Jag tror att lärarna behöver ha ett gemensamt tänk kring dessa elever, så att det finns en utarbetad arbetsplan”

#### 7.1.4 Möjligheter

En framgångsfaktor som respondenterna väljer att ta upp är lärarens kompetens och egenskaper. Respondenterna beskriver att en kompetent lärare bygger på elevernas styrkor, uppmuntrar, stöttar, berömmar eleverna och lyfter dem så att de vågar. En erfaren lärare kan på förhand undvika att elever misslyckas genom att ha förmåga att förutse och därmed också kunna planera bort dessa tillfällen. Något som lyfts fram är lärarens kompetens inom läs- och skrivutveckling, till exempel att pedagogen har förståelse för hur social bakgrund och olika typer av diagnoser påverkas av elevers läs- och skrivsvårigheter. En annan aspekt som lyfts fram är pedagogens motivation och inställning. Läraren behöver vara medveten, närvarande och aktiv och visa vilja att hjälpa till.

“Att man som pedagog är närvarande och aktiv på lektionen, kanske självklara saker men absolut en framgångsfaktor för att eleven ska lyckas.”

“Stötta självförtroendet genom att lyfta de starka sidorna”.

Den utbildade och kunniga pedagogen har en förståelse för den problematik som finns kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Här är lärarens inställning viktig och respondenterna menar att “eleven är i svårigheter man har inte svårigheter”.

“Man får som lärare avväga när det är text i skrift eller läsning som är viktig eller kunskaper som skall visas och därefter forma uppgifter, prov m.m. utefter detta.”

Det är också viktigt att läraren har förmåga att väcka elevernas motivation så att eleverna ser nyttan med att läsa och skriva.

“Få eleven att få ett intresse för läsning och att skriva. Se nyttan av det.”

Respondenterna anser att en viktig framgångsfaktor är att ha ett fungerande samarbete med speciallärare/specialpedagog och att ha någon att konsultera vid svåra frågor. Några betonar vikten av att tillsammans med speciallärare planera arbetssätt som fungerar medan andra tar upp vikten av speciallärare som arbetar med elever på individnivå.

“Gärna en spec.lärare som håller “koll” och kan ge tips till läraren. Någon att bolla med.”

“Stöttning av speciallärare och specialpedagog för att ta fram arbetssätt som fungerar.”

“Fler specialpedagoger behövs så att man kan få till ett nära samarbete”

“För elever med läs och skrivsvårigheter är det viktigt att skolan har en väl fungerande stödverksamhet parallellt med undervisningen. Sara kommer ofta att behöva en till en undervisning och då kan en speciallärare vara med i klassen vissa timmar.

Ytterligare en framgångsfaktor som framförs är att upptäcka svårigheter tidigt. Då är kontinuerlig kartläggning och uppföljning av alla elever ett viktigt redskap.

## 7.1.5 Hinder

Hinder som framträder i respondenternas svar är brist på samarbete kring eleven och brist på samsyn i kollegiet kring hur elever bör undervisas.

“De hinder jag kan se är flera; att vi lärare inte har ett bra samarbete kring eleven. Det måste finnas en samsyn för hur vi arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter”

Lärarna upplever det som ett hinder när de inte får stöttning av ledning, speciallärare/specialpedagog och kollegor kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Det ses som ett hinder när det inte finns uppstyrda samarbetstillfällen för att reflektera och sprida kunskap i kollegiet och när utvärdering och resultatuppföljning uteblir.

“Att man inte har hjälp & stöd från rektor, specialpedagog & speciallärare om *hur* man hjälper, och hur man lyfter barnet & inte bidrar till ett ökat lågt självförtroende.”

“Ett annat hinder är att skolans resursverksamhet är dåligt organiserad. Det måste finnas en välutvecklad stödverksamhet.”

“Sist men inte minst spelar rektor en viktig roll i att det blir bra. Hen ska styra upp allt och bär det yttersta ansvaret.”

Respondenterna beskriver en stark känsla av otillräcklighet. Ibland handlar känslan om att inte nå fram till eleven i fråga, ibland om att inte räckta till för alla elever i klassrummet. Av svaren framkommer att det är ett mycket tidskrävande arbete att anpassa arbetsmaterialet till alla elevers olika behov. Bristen på tid handlar dock inte bara om att anpassa läromedel och material. Grundskollärarna menar att tid också behöver avsättas för att man ska kunna utbyta idéer samt kunna utvärdera arbetet tillsammans i arbetslaget eller kollegiet.

“Lärare måste ges förutsättningar att lyckas genom rimlig arbetsbörda, rimliga elevgrupper, resurser i form av digitala hjälpmedel, pedagoger eller vad som anses behövas i just den elevgruppen.”

“Är ofta svårt att hinna med att ge det stöd man skulle vilja. Man känner ofta att man inte räcker till som lärare. Tid!”

“Det är svårt att få tid till att individanpassa i tillräcklig utsträckning. Svårigheter att hitta bra material - det tar tid att producera eget.”

“Tiden är ett hinder, att hinna genomföra alla de åtgärder som behövs för eleven [...] Det behövs tid till att arbetslaget ska kunna prata om eleven och utarbeta strategier samt utbyta idéer.”

“...många situationer dyker upp i ett klassrum där behoven är många. I dessa situationer tappar/hinner man inte ge de elever med extra stöd det de behöver, och det ger mig som lärare sååå ont i magen och dåligt samvete.”

Lärarna reflekterar även kring brister i den egna kompetensen, såsom brist på tillräcklig kunskap om hur man bäst stöttar elever i läs- och skrivsvårigheter eller brist på kunskap om hur olika digitala hjälpmedel fungerar.

“Jag tror också att kunskap kan vara ett hinder, att inte alla lärare vet hur de ska arbeta med eleven.”

“Att vi själva inte har redskapen & kunskapen att hjälpa eleven. Att “vanliga” metoder inte fungerar”.

Ytterligare ett hinder som respondenterna väljer att ta upp i sina enkätsvar är skolans dåliga ekonomi. Respondenterna beskriver att bristen på pengar och resurser slår hårt mot elever i läs- och skrivsvårigheter.

“Det största hinder jag ser är att skolledningen inte tillsätter de resurser som krävs eller att de ekonomiska anslagen till grundskolan är för låga.”

## 7.2 Social miljö

Den sociala miljön inbegriper den sociala gemenskapen som elever är omslutna av i skolan, både ute på skolgården och i den gemensamma undervisningen. Att ingå i ett sammanhang är betydelsefullt för elever. Att skolan är socialt tillgänglig innebär att elever ska ha möjlighet att vara delaktiga i kommunikation och aktiviteter men även att få förutsättningar att klara av att vara fysiskt delaktiga i den sociala miljön. Det är de vuxna som ska tydliggöra värderingar och normer i verksamheten och i lärsituationer. I SPSM:s tillgänglighetsmodell är följande indikatorer viktiga i lärmiljön: Gemenskap, begriplighet, sammanhang och samverkan med hemmet (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018). I grundskollärarens enkätsvar har följande uppfattningar kommit fram:

### 7.2.1 Individnivå

När det gäller den sociala miljön tar respondenterna upp att de skulle försöka hjälpa Sara att bli en del av gruppen. Man kan till exempel börja med att para ihop Sara med någon hjälpsam och stöttande kamrat så att hon känner trygghet. Lyckas man få till detta på ett fungerande sätt kan denna elev fungera som en slags elevmentor till Sara.

“Jag skulle börja med att få in Sara i gruppen för att hon ska känna glädje att gå till skolan”.

“Några/någon elev får vara “mentor” för den nya eleven.”

Respondenterna nämner samarbetet med Saras föräldrar som mycket viktigt. De menar att de på ett tidigt stadie skulle boka in ett möte med Sara och hennes föräldrar. Huvudsyftet med mötet skulle vara att skapa en relation och ett förtroende. Detta nämns som viktigt att göra innan man ens börjar tala om kunskaper, svårigheter och brister. Har man etablerat en god relation kan man därefter börja diskutera med föräldrarna vad de kan göra hemma för att ytterligare hjälpa Sara. När man fått föräldrarnas förtroende kan man till exempel uppmuntra dem att högläsa för Sara hemma. Grundskollärarna betonar vikten av att sedan kontinuerligt ha täta uppföljningsmöten med Sara och hennes föräldrar för att följa Sara i hennes kunskapsutveckling.

“Det är viktigt att bygga en bra relation först med de nya föräldrarna då man upplever att föräldrarna tappat tilltron till skolan och dess uppdrag.”

“Självklart också träffa föräldrarna. Detta för att få ett så bra utgångsläge som möjligt samt att bygga på det som fungerar”.

“Tätt samarbete med vårdnadshavare [...] Här är det också viktigt att man berättar att man identifierat Saras svårigheter och att man har en plan för hur man ska arbeta med dem.”

“Ett gott samarbete mellan pedagog & hemmet är viktigt. Vårdnadshavare behöver få tillgång till material & arbetssätt de kan göra hemma. God kommunikation mellan skola & hem.”



## 7.2.2 Grupp nivå

Respondenterna berättar i sina enkätsvar om att de på olika sätt arbetar med hela gruppen gällande den sociala miljön. Att skapa ett bra klimat i klassen är ett sätt att skapa tillhörighet och trygghet. Ord som återkommer i enkätsvaren när respondenterna beskriver ett optimalt klassrumsklimat är: trygghet, hjälpsamhet, acceptans och elevsamarbete. Ytterligare fördelar som nämns med ett öppet klimat är att man lättare kan tala om olikheter i allmänhet och om att vi människor har olika lärtilar. Det tas upp att det är viktigt att arbeta med studiero på gruppnivå. Detta är naturligtvis något man alltid bör göra men det kan vara extra viktigt med studiero för elever i läs- och skrivsvårigheter.

“För möjlighet att bygga relation krävs studiero och ett gott klassrumsklimat”

“Ett positivt och tillåtande arbetsklimat med acceptans för att alla är olika är också en viktig förutsättning för att kunna känna sig lugn och trygg, och kunna lyckas bättre”

“Att man i klassen belyser olikheter som något positivt, arbetar med att alla gör saker på sin nivå.”

“Vi arbetar för ett öppet klimat i klassrummet där vi ofta pratar om våra olika sätt att lära. Det kan handla om var i klassrummet man arbetar bäst eller på vilket sätt jag lär mig bäst, genom att läsa eller göra. Det är en viktig del i vårt arbete att vi hjälper barnen att reflektera kring sitt eget lärande.”

## 7.2.3 Organisationsnivå

I resultatet framkommer att man med fördel kan arbeta med ett bra klimat även på organisationsnivå genom att man på olika sätt försöker skapa en vi-känsla på skolan.

“...det är viktigt att skolan jobbar för att sträva mot en Vi-känsla, att jobba åldersöverskridande och inkluderande, både i förhållningssätt och miljö.”

## 7.2.4 Möjligheter

En framgångsfaktor som respondenterna väljer att ta upp när det gäller den sociala miljön är vikten av att ha en god relation till eleven i läs- och skrivsvårigheter och elevens föräldrar. Respondenterna nämner att det är av stor vikt att eleven känner tillit till sina lärare. Lärarna har upplevt framgång genom att fokusera på att se eleven och inte bara elevens svårigheter. Som elev vill man bli sedd för den man är och inte för vilka svårigheter man har. Att lärarna kan ha en öppen och återkommande dialog kring svårigheterna tillsammans med eleven och föräldrarna nämns som väldigt avgörande för hur det fortsatta arbetet ska fortlöpa. Även att ha regelbundna uppföljningsmöten tillsammans med föräldrar och elev runt hjälpmedel och extra anpassningar ses också som framgångsrikt.

“Ett samarbete mellan föräldrar, elev, specialpedagog och lärare behöver finnas, och en överenskommelse kring utformningen av elevens hjälpmedel”

Att lägga ner tid på att arbeta med klassrumsklimatet är också en framgångsfaktor som respondenterna nämner i sina enkätsvar. Klimatet i klassen ska genomsyras av en känsla av delaktighet, inkludering, trygghet och tillhörighet. Att arbeta med att acceptera olikheter och med att lära eleverna att alla är olika och därför även har olika behov. ”Någon behöver glasögon för att se någon annan behöver en extra paus ibland för att klara dagen.” Att på gruppnivå arbeta med att vända på det hela och att se svårigheter som utmaningar istället för problem kan också vara mycket effektivt.

“Jobba mycket med elevernas förståelse kring varandras olikheter, styrkor och svagheter.”

Ett gott kollegialt samarbete och lärarengagemang kring elever i läs- och skrivsvårigheter är också en framgångsfaktor som tas upp.

## 7.2.5 Hinder

Ett hinder som respondenterna väljer att ta upp är att de ofta får bristande information eller ingen information alls om eleven inför starten. Detta kan göra det svårt att bemöta eleven på rätt sätt med fungerande extra anpassningar från början.

Ett annat hinder som beskrivs är om samarbetet med föräldrarna inte fungerar på ett bra sätt. Att mentor och arbetslag har en dålig relation med föräldrarna förstör väldigt mycket i det fortskridande arbetet. Några respondenter tar upp problemet med “föräldrars orealistiska förväntningar på resultat av anpassningar i undervisningen”. Det kan till exempel handla om hur de extra anpassningarna ska utformas för eleven i fråga eller vilka resultat som eleven förväntas uppnå med hjälp av de extra anpassningarna.

Respondenterna berättar om hur de mött föräldrar som visat så stor frustration över uteblivna resultat att de istället börjat motarbeta skolan på olika sätt. Ett annat problem som nämns är föräldrar som inte vill se problemet eller inte accepterar att problemet finns. Respondenterna har mött föräldrar som inte visat något som helst intresse att hjälpa sitt barn hemma utan menat att det ska göras i skolan. Respondenterna beskriver också att de ibland inser att föräldrarna helt enkelt inte har förmåga eller möjlighet att hjälpa sitt barn med skolarbetet hemma. Det förekommer också att elever tycker att det är orättvist att vissa elever kompenseras på olika sätt, eller att till och med andra elevers föräldrar reagerat negativt på extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter i form av till exempel extra tid vid prov och inlästa texter och menat att det är orättvist att vissa elever har andra hjälpmedel.

“Föräldrar har inte förmåga att hjälpa till med läxor o annan stöttning”

“vårdnadshavarna visar inget intresse för att samarbeta om att hjälpa sitt barn”

“Föräldrar som inte vill se/acceptera problemet. Att det blir så att eleven säger att eftersom hon “inte kan läsa” behöver hon inte göra. Att inte samarbetet fungerar mellan hem/skola, man måste ha föräldrarna med sig.”

“Föräldrarna tror att det finns en möjlighet att *bota/kvick fix* med svårigheterna”

“Vårdnadshavare kan bli frustrerade om vi inte ser resultat och istället börja motarbeta skolan.”

“Att andra elever eller föräldrar till elever finner orättvisa i att dessa elever kompenseras”

Ett par av de hinder som framkommer i enkätsvaren vittnar om hur viktigt det är att ha ett bra klassrumsklimat. Ibland måste läraren ägna sin tid åt elever som stör undervisningen och därför helt enkelt inte hinner med eleverna som behöver extra stöd.

Ett vanligt förekommande hinder är “elevers ovilja att använda de verktyg de har behov av”. I enkätsvaren framkommer att elever i läs- och skrivsvårigheter ibland skäms för sina problem med att läsa och skriva. Detta kan vara en orsak till att de inte vill använda sig av de kompensatoriska hjälpmedel som finns. Eleven i fråga vill helt enkelt undvika att känna sig utpekad. Respondenterna beskriver också hur andra elever ibland “driver med/hånar de som ligger efter.”

“Hinder vi kan möta är att eleven inte vill använda kompensatoriska hjälpmedel för att man känner sig utpekad då.”

“Att eleven skäms och inte vill visa”

Respondenterna tar också upp större hinder som sömnbrist hos eleverna och att alltför elever ger upp totalt på grund av sina läs- och skrivsvårigheter och inte längre orkar/vågar komma till skolan.

“barnet sover inte tillräckligt, tappar sina supersmå marginaler då, orkar inte fokusera, läxorna och lässatsningarna rinner ut i sanden”

“Att eleven inte vågar eller orkar komma till skolan kan få stora följder, så det måste göras något”

## 7.3 Pedagogisk miljö

För att en elev ska utvecklas kunskapsmässigt behöver lärarna kunskap om hur elever lär på bästa sätt. Lärarna behöver även kunskap om olika funktionsnedläggningar och förstå konsekvenserna av dessa för att kunna välja rätt pedagogiska strategier. Undervisningen behöver anpassas så den blir tillgänglig för alla elever. En mångfald av aktiviteter och undervisningsmaterial ger bra förutsättningar. Generella lösningar gagnar de flesta elever, vare sig de har särskilda behov eller ej. I SPSM:s tillgänglighetsmodell är följande indikatorer viktiga för den pedagogiska miljön: Pedagogiska strategier och stödfunktioner, arbetslag, olika sätt att lära, lärverktyg, digitalt lärande och hjälpmedel (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018). I grundskolläraernas enkätsvar har följande uppfattningar kommit fram:

### 7.3.1 Individnivå

När respondenterna resonerar kring hur undervisningen för Sara bör planeras nämns det som viktigt att det finns en individuell plan och att det finns extra anpassningar som passar Saras behov. Respondenterna påtalar att det är viktigt att förbereda Sara innan lektioner, till exempel genom att ge möjlighet att lyssna på texter i förväg.

“Ställa sig frågor som varför hon har svårt för det, vad är det som gör att Sara har svårigheter och vad är det för faktorer som krånglar till det för henne När man tagit reda på svaren kan man lägga upp rätt plan för Sara.”

“Eleven bör få chans att lyssna på texten innan eller jobba med den hos specialläraren så en förståelse finns.”

“Vi arbetar förberedande. Om vi ska läsa eller gå igenom en text gemensamt under en lektion så har Sara fått lyssna på den och läsa den innan lektionen. Då minskar hennes stress och känsla av att hon inte hänger med.”

“Sara kan få tillgång till planering och innehåll i förväg.”

En rad exempel på extra anpassningar föreslås. Några exempel som ges är upplästa uppgifter/instruktioner (digitalt eller av vuxen), skrivhjälp av resurspedagog, schemalagda pauser, möjlighet att arbeta i mindre grupp och möjlighet att visa kunskap muntligt istället för skriftligt. Ett förslag handlar om att placera Sara genomtänkt tillsammans med en kompis som fungerar bra att samarbeta med och som kan vara ett stöd vid läsning. Andra förslag är att förenkla undervisningen, ha lärarledd högläsning med muntliga övningar till texten och tydliga, enkla instruktioner till exempel i punktform.

Det tas upp att Sara kan behöva enskild träning och särskilt stöd i intensivperioder eller extra stöd av speciallärare. Exempel ges på att träna skrivutveckling och intensivläsa genom metoden upprepad läsning.

“Speciallärare/specialpedagog - få komma till den extra hjälpen är väldigt viktigt på vägen att få självkänsla och få känna att man kan och duger.”

Vid provsituationer föreslår respondenterna att kunskap kan redovisas muntligt. Några menar att läs- eller skrivhjälp kan ges vid skriftliga prov och att provtiden kan förlängas. Exempel ges på att en sammanfattning kan vara bra inför prov för att Sara ska veta vad hon ska kunna.

“Extra stöd i form av lässtöd vid prov och även att få extratid vid prov är garanterat bra. Uppgifter där formen är mindre viktig kan göras muntligt eller på andra sätt”

Respondenterna tar upp att elever med läs- och skrivsvårigheter är hjälpta av att arbeta med digitala verktyg som stöttar. En mängd förslag på olika digitala hjälpmedel beskrivs och de vanligast förekommande är: lyssna på inlästa texter och läromedel, använda talsyntes, skriva texter digitalt och använda stavningskontroll (t.ex. Stava Rex eller Oribi Speak).

“För att få stöd i läsningen så tycker jag att det är bra att använda sig av inläsningstjänst och andra tjänster där du kan få böcker upplästa för dig. Positivt att du kan följa med i texten samtidigt som du lyssnar.”

“Eftersom mycket kraft går åt att avkoda text, så kan inlästa böcker vara till hjälp, eller talsyntes. Det kan även vara bra om en skriven text går att spela upp, så att eleven kan upptäcka stavfel”

Andra exempel som tas upp är tala in text istället för att skriva, skanningsmus (för att själv skanna in text och lyssna på), grammatikkontroll, appar med språkträning och att kunna använda sig av läroboken digitalt. Respondenterna påpekar vikten av att ha samtal med elev och vårdnadshavare kring vilka alternativa lärverktyg som finns samt att ge eleven stöd att lära sig använda verktygen.

“På skolan har vi tillgång till Inläsningstjänst, vilket jag skulle se till att visa Sara hur det fungerar, så att hon själv kan logga in där.”

Förutom digitala hjälpmedel ges också förslag på andra verktyg som kan vara till hjälp vid läs- och skrivsvårigheter. Här föreslås bildstöd, anpassade böcker och anpassat material. En läslinjal kan vara till hjälp och Sara kan få färdiga anteckningar eller fotografera tavlan istället för att skriva av.

“Viktigt att läraren anpassar undervisningen med hjälp av bildstöd och olika icke digitala hjälpmedel som t.ex. läslinjal och att mängden uppgifter begränsas.”

### **7.3.2 Gruppnivå**

Vid undervisning med hela klassen tar respondenterna upp vikten av tydlighet när det gäller ramar, genomgångar och förklaringar och att undervisningen bör vara explicit - fokus i undervisningen ligger på vad eleven ska göra för att lyckas. Det nämns också som viktigt med tydliga instruktioner, till exempel att materialet som används är visuellt tydligt och att fokus är på läsbarhet.

“Sedan handlar det om att tydliggöra sin undervisning (för sig själv, elev och föräldrar) på ledning- och stimulansnivå. Där det måste finnas en medvetenhet kring explicit undervisning men också differentiering i undervisningen”

Respondenterna tar upp att det är viktigt att först modellera undervisningen. Att arbeta gemensamt i gruppen, samla tankar och idéer inför arbetet tillsammans och göra gemensamma anteckningar. Lärarna beskriver hur de har gemensamma genomgångar med digitalt visuellt stöd och arbetar med kooperativa strukturer i klassen.

“Jag har många gemensamma genomgångar där jag modellerar hur uppgifterna går till och då vi gör uppgifterna tillsammans i klassen. Jag visar uppgifterna på tavlan (genom projektorn) och svarar med elevernas hjälp på frågorna eller vad det nu är för typ av uppgift.”

“Det gäller att ha en så explicit undervisning som möjligt. Att inte ta för givet att eleverna kan och förstår utan att ge strategier och verktyg för att lära. Här kan det vara att alltid modellera och att tillsammans i gruppen samla idéer och tankar inför arbetet”.

Respondenterna beskriver också hur arbetet i klassen kan organiseras genom att dela upp eleverna i mindre grupper eller par där “konstellationerna i grupperna kan vara draghjälp åt varandra”. Ibland används mindre grupper för att repetera eller genomföra en uppgift gemensamt.

“...vi skriver gemensamma texter i par för att få stöd. Ibland sätter jag ihop henne med en som också har svårt för att hon ska känna att hon kan bidra och ibland sätter jag ihop henne med en elev som kan stötta och kanske möjliggöra en utveckling.”

Respondenterna läser gemensamma texter högt för klassen (ofta samtidigt som eleven har tillgång till texten). Det är vanligt förekommande med högläsning av olika slag, till exempel att eleverna läser för varandra i par. Flera respondenter beskriver att de har boksamtal i mindre grupper och arbete med text i mindre grupper där frågor till texten besvaras muntligt.

Vid arbete med textproduktion tar respondenterna upp hur viktigt det gemensamma arbetet är. Eleverna kan förberedas genom textsamtal i klassen där textens innehåll och form diskuteras och ämnesspecifika ord förklaras. Klassen kan gemensamt förarbeta, skapa och analysera texter. Här beskrivs hur eleverna kan arbeta med textproduktion enligt Cirkelmodellen.

“Vid textproduktion är det gynnsamt att arbeta enligt cirkelmodellen. På så vis lotsar man eleverna att producera text självständigt genom att först arbeta gemensamt för att eleverna ska lära sig hur en viss texttyp byggs upp. Denna arbetsmetod anser jag är fördelaktig för alla elever men också särskilt viktig för elever med läs- och skrivsvårigheter. Det är ett bra sätt att arbeta inkluderande.”

Respondenterna tar upp att undervisningen bör vara varierad och innehålla inslag av praktiskt arbete, film, radioprogram och varierade arbetssätt. Några av respondenterna beskriver att uppgifterna bör vara anpassade så att de går att genomföra på olika nivåer medan andra menar att uppgifterna inte ska ställa för höga krav så att alla kan klara dem utifrån sina förutsättningar på sin nivå.

“Undervisningen behöver vara utformad på ett sätt där alla elever får möjlighet att lyckas, genom att blanda teoretiska uppgifter med praktiska, gruppuppgifter med enskilda, läs- och skriv med estetiska osv.”

“Eftersom text och läsning inte är det viktigaste i mitt ämne så skall detta inte heller vara ett hinder för att visa sina kunskaper och därför kan jag använda mig av andra arbetsformer som inspelningar, presentationer, enskilda samtal, diskussioner m.m.”

“Variation i lektionsinnehållet, genomgång, filmer, bilder, aktiviteter”

Det ges också förslag på hjälpmedel som med fördel kan användas i hela klassen och inte bara till elever i läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna menar att många elever är hjälpta av stödstrukturer, skrivmallar och bildstöd och att alla elever bör ha tillgång till inläsningstjänst så att de kan välja om de vill lyssna eller läsa beroende på hur de lär sig bäst. Andra sådana verktyg som nämns är digitala läromedel och möjlighet att skriva på dator med stavningskontroll.

### 7.3.3 Organisationsnivå

För att kunna möta elever i läs- och skrivsvårigheter beskriver respondenterna att skolan bör ha ett tydligt gemensamt tänk, tydlig struktur och organisation. Gemensam reflektion, utvärdering och uppföljning nämns som viktiga faktorer för att arbetet ska gå framåt och nya strategier prövas. Det påtalas att det behöver finnas möjlighet till samplanering och schemaläggning årskursvis för att möjliggöra anpassade grupper och för att kunna organisera så att det till exempel blir möjligt att ge lärarstöd i provsituationer.

“Hur gör vi för att lyckas? Vad gör vi redan? Vad måste vi göra för att lyckas? Vilka metoder är mest framgångsrika? (forskning) Hur organiserar vi oss?”

Något som återkommer hos respondenterna är skolans organisering av resurser. Det ses som viktigt att det finns tillräckligt med resurser på skolan och i klassen för att skapa kontinuitet och trygghet i elevernas utveckling och lärande. Det ses också som viktigt att skolan har tillräckligt med personal så att det finns möjlighet att vid behov arbeta i mindre grupper. Respondenterna påtalar att det behövs fler vuxna som ansvarar för elever med särskilda behov och fler lärare som har möjlighet att arbeta en till en med elever vissa arbetspass.

Andra faktorer som nämns som viktiga är tillgång till speciallärare som är med i klassen och stöttar under vissa lektioner, tid för att kunna samplanera undervisning i arbetslaget samt att det praktiska fungerar.

### 7.3.4 Möjligheter

I den pedagogiska miljön ses det av respondenterna som framgångsfaktorer att undervisningen är väl planerad och att det finns en tydlig plan att arbeta utifrån. Undervisningen bör ha tydliga ramar och struktur och eleverna får modeller, idéer, mallar och stödstrukturer att arbeta med.

“För mig som pedagog krävs det en medvetenhet och en väl planerad undervisning där jag planerar efter att alla kan delta.”

När det gäller den enskilda eleven i läs- och skrivsvårigheter beskrivs det som framgångsfaktorer när det finns extra tid till exempelvis muntliga förhör, samtal kring läromedel och samtal kring förmågor samt extra anpassningar som fungerar. Respondenterna beskriver också yttre förutsättningar som skapar möjlighet till framgång. Det handlar om lokaler som kan användas till mindre grupper, rimlig storlek på elevgruppen och rimlig arbetsbörda för läraren. De beskriver att det underlättar att undervisa i halvklass eftersom läraren då får mer tid att hinna hjälpa elever en till en. Andra yttre förutsättningar som skapar framgång är att det finns tillgång till digitala verktyg och inlästa läromedel.

Något som av respondenterna beskrivs som framgångsrikt är när det finns tillgång till mycket stöd och hjälp i klassrummet, till exempel genom speciallärare, resurslärare eller två lärare som undervisar klassen samtidigt. Att känna stötning av ledning och kollegor ses också som viktiga framgångsfaktorer.

### 7.3.5 Hinder

Det största hinder som respondenterna tar upp är bristen på tid. Här beskrivs att det ofta saknas tid till att förbereda och anpassa material och tillräcklig tid till lektionsplanering. Det kan vara brist på tid till reflektion, analys samt till utvärdering och förbättring. Det upplevs också att det saknas tillräckligt med tid till kompetensutbildning och till att sätta sig in i ny forskning.

“För att hinna och möjliggöra anpassningar till alla elever krävs tid till planering och uppföljning, utan tid kan inte läraren reflektera eller skapa de bästa förutsättningarna.”

“Tid att anpassa material finns inte i den utsträckningen som man hade önskat.”

Ett annat stort hinder för den pedagogiska miljön kan vara skolans budget. Respondenterna beskriver dålig och ineffektiv organisation av skolans resurser som ett hinder. Skolans ekonomi kan sätta stopp för till exempel tillgången till digitala verktyg eller vilka läromedel som kan användas. Det beskrivs som ett hinder när det saknas speciallärare/specialpedagoger, tillräckligt många vuxna i klasserna och när brist på vikarier gör organisationen sårbar.

“Ekonomi är förstås ett jättestort hinder. Vi behöver fler vuxna i klassrummet som kan jobba tillsammans”

Stora elevgrupper tas också upp som ett hinder. Det kan i en stor elevgrupp finnas många elever i olika svårigheter som kräver olika stöd och det blir svårt för läraren att klara av att möta alla elever där de befinner sig i undervisningen.

“Största svårigheterna som jag ser det är att möjligheten att kompensera de eleverna som är svagpresterande eller har svårigheter av olika slag samtidigt som man ska utmana “mitt i mellan” gruppen samt de högpresterande, det är en ytterst svår uppgift om man är två pedagoger i klassrummet för att inte säga omöjlig om man är själv.”

Andra faktorer som tas upp som hinder i den pedagogiska miljön är brist på bra pedagogiskt material, brist på laborativt material, brist på digital utrustning och digitala verktyg som krånglar.

## 7.4 Fysisk miljö

Den fysiska miljön påverkar de möjligheter som ges till utveckling och lärande. De pedagogiska strategier som lärarna väljer behöver stöd i utformningen av den fysiska miljön. Detta för att göra det möjligt för eleven att vara delaktig och kunna ta till sig kunskap. I SPSM:s tillgänglighetsmodell är bland annat följande indikatorer viktiga för den fysiska miljön: Rum för lärande, ljudmiljön och visuell miljö (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018). I grundskollära enkätsvar har följande uppfattningar kommit fram:

### 7.4.1 Individnivå

När det gäller den fysiska miljön så tar respondenterna upp att läraren behöver ha en genomtänkt tanke var de väljer att placera Sara i klassrummet. Respondenterna anser att valet av placering i klassrummet kan påverka Saras möjligheter till att ta till sig undervisningen. Exempel som de ger är att det är viktigt att Sara får sitta på en plats i klassrummet där hon själv känner att hon kan arbeta bra och där hon kan se och höra bra vid genomgångar. En annan aspekt som framförs av respondenterna är att hon ska sitta på en plats i klassrummet där hon har möjlighet att snabbt få hjälp av läraren vid behov.

“Jag som lärare måste se till så att Sara har en bra placering så att hon ser och hör bra vid genomgångar.”

“Jag skulle börja med att sätta Sara på en plats i klassrummet där det är lätt att snabbt komma till henne på lektionerna för att hjälpa henne igång med sina uppgifter”

Flera respondenter påtalar vikten av att även ha tillgång till ett tyst utrymme, där Sara ska kunna använda hjälpmedel som till exempel prata in sina texter i ett ordbehandlingsprogram.

“Att tala in sin text finns det också möjlighet till, men då måste det vara i ett helt tyst utrymme, så att inte ordbehandlingsprogrammet fångar upp andra ljud eller missar vad Sara säger”

## 7.4.2 Gruppnivå

Något som av respondenterna beskrivs som framgångsrikt i undervisningen är att kunna organisera klassen i mindre grupper när det finns behov av det. Här betonar lärarna att det är viktigt att det finns tillgång till andra utrymmen än klassrummet där eleverna kan få möjlighet till undervisning i ett lite mindre sammanhang.

“Lokaler som kan användas på individ eller gruppnivå”

Lärarna beskriver en variation av olika hjälpmedel som behöver finnas i den fysiska miljön, för att undervisningen ska bli tillgänglig för elever i läs- och skrivsvårigheter. Dels är det tillgång till skärm och hörlurar, dels att det ska finnas tillgång till digitala hjälpmedel.

“Vi arbetar i smågrupper och spelar in samtalen.”

“Jag skriver ner det viktigaste på tavlan. Sara behöver inte skriva av utan kan fotografera tavlan.”

“Vi ser på korta filmsnuttar som handlar om det vi arbetar med.”

## 7.4.3 Organisationsnivå

Respondenterna påtalar behovet av en bra fysisk miljö, men upplever att den fysiska miljön är lågt prioriterad i skolans budget.

“Att tränga ihop 25 elever med många olika behov i ett litet klassrum utan tillgång till grupprum eller möjlighet att göra mindre grupper gör att jag ofta känner panik.”

## 7.4.4 Möjligheter

Respondenterna lyfter fram sin egen kunskap om hur en placering i det fysiska rummet kan påverka Saras möjlighet att ta till sig undervisningen.

“Ibland sätter jag henne med en som också har svårt för att hon ska känna att hon kan bidra och ibland sätter jag henne med en elev som kan stötta och kanske möjliggöra en utveckling”

## 7.4.5 Hinder

Hinder som framträder i respondenternas svar gällande den fysiska miljön rör bristen på lokaler och att de lokaler som finns är för små. Lärarna menar att bristen och storleken på lokaler medför att lärarna inte har möjlighet att dela upp eleverna i grupper.

“Många gånger vet jag att jag skulle behöva tillgång till små rum för att eleverna ska kunna arbeta i små grupper eller enskilt för att eleverna ska ha möjlighet att ta till sig undervisningen, men det har vi tyvärr inte tillgång till.”



## 8 Diskussion

Syftet med studien är att bidra med kunskaper om grundskollärares resonemang kring arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Syftet preciseras med hjälp av följande två forskningsfrågor: Hur beskriver grundskollärare sitt arbete med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen? Vilka möjligheter och hinder beskriver grundskollärarna att de möter i sitt kompensatoriska uppdrag för elever i läs- och skrivsvårigheter?

I denna studie har Bronfenbrenners (1979, 1986) ekologiska systemteori använts som ett teoretiskt ramverk för att visa den helhet där individen och miljön ständigt utvecklas och interagerar i olika sammanhang och i relation med omgivningen. I studien tillämpas Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell som ett verktyg för att på ett överskådligt sätt analysera och redovisa grundskollärarnas resonemang kring tillgänglig lärmiljö för elever i läs- och skrivsvårigheter.

### 8.1 Resultatdiskussion

Studiens resultat visar på den komplexitet som finns i relationen mellan olika ekologiska system där villkor som ges och skapas inom makro- och exosystem påverkar och ger konsekvenser för grundskollärare och elever (mikrosystem). Till exempel så har lärarna ett kompensatoriskt uppdrag som fastslås av skollagen (makrosystem) medan lärarnas förutsättningar att utföra uppdraget påverkas av faktorer som exempelvis skolans ekonomi (exosystem). Samtidigt är det ofta upp till den enskilda klass- eller ämnesläraren (mikrosystem) hur arbetet ska genomföras.

När grundskollärarna beskriver sitt arbete med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen visar de på ett antal faktorer som de anser är viktiga: att läraren bygger goda relationer med elever och vårdnadshavare, att kartlägga elevens kunskapsutveckling för att kunna bygga på elevens intressen och styrkor, samt stärka elevens självförtroende. Resultatet visar också att de anser att det är viktigt att anpassa undervisningen på gruppnivå samt att skapa arenor för samarbete, kollegialt lärande samt utbyte av specialpedagogisk kompetens.

Det övergripande resultatet visar också vilka möjligheter och hinder som grundskollärarna beskriver att de möter i det kompensatoriska uppdraget för elever i läs- och skrivsvårigheter. Möjligheter som lyfts fram handlar om hur viktig läraren är för elever i läs- och skrivsvårigheter, samarbetet mellan, och kompetensen hos, lärare och speciallärare/specialpedagoger samt hur viktigt de upplever det är att upptäcka svårigheter tidigt. Som hinder ses brist på samsyn i kollegiet samt brist på stöttning från ledning, speciallärare/specialpedagog och kollegor. Andra hinder som framkommer är skolans ekonomi och lärarens känsla av otillräcklighet.

För att besvara studiens syfte och frågeställningar diskuteras nedan några faktorer som grundskollärare erfar och ser som möjligheter eller hinder för elever i läs- och skrivsvårigheter under följande rubriker: den viktiga läraren, elevernas intressen, styrkor och självförtroende, skolklimat, undervisning, specialpedagogisk kompetens samt verksamhetens förutsättningar.

#### 8.1.1 Den viktiga läraren

Enligt Hattie (2012) är läraren en viktig framgångsfaktor för att få elever att lyckas och tro på sin förmåga. Att läraren är viktig framkommer tydligt även i denna studie. I studiens resultat

framhålls lärarens kompetens och egenskaper som mycket betydelsefulla för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska få bra förutsättningar till lärande.

Genom respondenternas svar växer bilden fram av hur denna kompetenta och viktiga lärare bör vara. Respondenterna beskriver en lärare som tidigt bygger en relation med sina elever så att de känner tillit och trygghet. Det är betydelsefullt att skapa en känsla av att lösa situationen tillsammans. Att ha ett gott samarbete och en god relation även med elevens föräldrar ses som extra viktigt när det handlar om elever som befinner sig i någon form av läs- och skrivsvårigheter. Klassläraren eller mentorn blir ofta den som har det viktiga uppdraget att skapa och upprätthålla kopplingen mellan skola och hem på mesonivån. Det centrala blir att bygga upp ett förtroende, vilket skapar goda förutsättningar för samarbete på sikt. Detta är också helt i linje med Skolverket (2013) som identifierat lärarens förmåga att få eleverna att känna sig trygga och sedda som faktorer som ger positiv utveckling på elevernas resultat.

I studien framkommer även att lärarna anser att lärarens egen motivation och inställning är viktig. Läraren behöver ha en fördjupad förståelse för den problematik som finns kring elever i läs- och skrivsvårigheter. Att se svårigheter som utmaningar istället för problem kan vara mycket effektivt. Det bekräftar också Hattie (2012) som menar att elevers svårigheter inte ska ses som ett hinder utan istället vara en utgångspunkt. Läraren behöver vara engagerad, aktivt närvarande samt visa vilja att hjälpa till för att eleven ska känna sig sedd och bekräftad.

Enligt respondenterna i studien är det också utmärkande för den kompetenta läraren med kunskap och medvetenhet om elevernas styrkor, svagheter och behov samt en väl planerad undervisning som möjliggör att alla kan delta. Respondenterna beskriver en lärare som uppmuntrar och stöttar samt har förmåga att förutse hinder och därigenom undvika att eleverna misslyckas. Respondenterna anser att läraren bör göra eleven medveten om sina styrkor och förmågor, ge mycket beröm och uppmuntran samt ha höga förväntningar. Respondenterna poängterar även vikten av lärarens kompetens inom läs- och skrivutveckling. Denna uppfattning om att lärare behöver goda kunskaper om olika läs- och skrivmetoder för att kunna möta alla elever framkommer även i forskning från Alatalo (2011) och Tjernberg (2013). I linje med detta rekommenderar Mitchell (2014) att lärare bör ha en bank av strategier för att kunna möta alla elever och deras olika förutsättningar.

### **8.1.2 Elevens intressen, styrkor och självförtroende**

Respondenternas svar visar att lärarna tycker att undervisningen bör utgå från elevens intresseområden. Genom att läraren lägger undervisningen på rätt nivå, bygger på det som fungerar och utgår från elevens styrkor skapas möjligheter för eleven att känna tillit till sin egna förmåga och i längden stärks elevens självförtroende. Respondenterna menar att man som lärare bör arbeta med att väcka elevernas motivation och få dem att se nytta med att läsa och skriva. Att detta är särskilt viktigt tidigt i läsutvecklingen ligger helt i linje med tidigare forskning inom läs- och skrivområdet. Tjernberg (2013) visar på hur viktigt det är att den första läsinläringen fungerar eftersom den har stor betydelse för elevens självkänsla och motivation. Även Taube et al. (2015) betonar vikten av stöd i den tidiga läsutvecklingen för att förebygga att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Brister i läs- och skrivutvecklingen kan annars sätta spår i skolans alla ämnen. Detta kan jämföras med Matteuseffektens negativa konsekvenser där Stanovich (1986) konstaterar att elever som har svårt med den tidiga läsinläringen ofta förblir svaga läsare även senare i livet.

Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) betonar vikten av att tidigt identifiera hinder i elevers läs- och skrivutveckling. Respondenternas svar visar på att skolorna i denna studie använder sig

av ett systematiskt kvalitetsarbete med regelbundna screeningar, analysmöten och inplanerade uppföljningar. Att tidigt identifiera svårigheter möjliggör för lärarna att planera en förebyggande undervisning, så att eleverna får möjligheter att utveckla nödvändiga språkliga förmågor. Detta bekräftar av Tjernberg (2013) som menar att läraren genom att ta reda på var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling kan anpassa material och metoder så att elevens förmågor utvecklas. Av respondenternas svar i denna studie framkommer ett stort behov av samarbete med speciallärare för att få stöd i hur undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter kan planeras, så att dessa elever får möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. Att elever får känna delaktighet, att de ingår i ett sammanhang och att de kan delta på samma villkor är avgörande faktorer för elevernas självförtroende.

### **8.1.3 Skolklimat**

Den sociala miljön återfinns i mikrosystemnivån nära eleven och har således stor påverkan på elevens vardag. Tjernberg (2013) menar att lärare bör arbeta med att skapa ett tryggt klassrumsklimat. Detta är särskilt viktigt för elever i läs- och skrivsvårigheter så att de kan vara delaktiga och utvecklas i en social kontext. Även Klapp (2015) presenterar flera fördelar med en undervisning som kännetecknas av ett positivt lärandeklimat med respekt för de skillnader som finns och som ska få finnas och där eleverna ses som läranderesurser för varandra. Vikten av att ha ett bra klimat i klassrummet och i skolan som helhet återspeglas även i denna studie. Respondenterna betonar vikten av att hjälpa alla elever att känna tillhörighet och trygghet i gruppen betonas. Respondenterna beskriver att ett optimalt klassrumsklimat innehåller trygghet, hjälpsamhet, acceptans och elevsamarbete. Detta kan jämföras med inkluderingsbegreppet "inkludering som gemenskap" som utgår från att skolor ska erbjuda gemenskaper (Nilholm, 2019).

De normer och värden som finns i en organisation på mikro-, meso-, exo- och makronivå kan påverka den allmänna inställningen till olika lärstilar och avgöra om en elev väljer att använda digitala lärverktyg eller ej. I en tillåtande och accepterande miljö är det lättare att tala om elevers olikheter och elevers behov av olika lärstilar utan att någon känner sig utpekad. Ett otrött och mindre accepterande klassrumsklimat riskerar däremot att leda till att elever i läs- och skrivsvårigheter inte vill eller vågar använda sina kompensatoriska hjälpmedel för att de skäms och känner sig annorlunda. Detta kan jämföras med ett av Nilholms (2019) dilemman, nämligen dilemmat med att identifiera elever som behöver särskilt stöd utan att eleven i fråga tillskrivs en fast avvikaridentitet. Bästa sättet att motverka detta på gruppnivå är att kontinuerligt och medvetet arbeta med att skapa ett tillåtande klassrumsklimat. På samma sätt bör man även på organisationsnivå arbeta med att skapa ett tillåtande skolklimat. Dessa delar av systemet påverkas i stor grad av de normer och värden som återfinns på makrosystemnivån i den politiska kultur som eleven lever i.

### **8.1.4 Undervisning**

Gemensamt för elever i alla typer av läs- och skrivsvårigheter är att de har svårigheter att tillgodogöra sig skriven text (Høien & Lundberg, 2013). Detta måste alla lärare vara medvetna om i undervisningen av denna elevgrupp. Att denna medvetenhet finns ute på skolorna framkommer i respondenternas enkätsvar. Lärarna beskriver olika strategier som används för att göra skriven text mer tillgänglig för elever i läs- och skrivsvårigheter. Gemensamma texter läser läraren ofta högt för klassen. Det är också vanligt förekommande att eleverna arbetar med texter gemensamt i mindre grupper samt att de besvarar frågor muntligt istället för skriftligt. Lärarna i studien ger också exempel på hur de medvetet arbetar med textsamtal, ordförståelse och gemensam produktion och analys av text för att skapa förståelse. Denna uppfattning bland

grundskollärarna ligger i linje med aktuell läsförståelseforskning som visar att det inte räcker att ha en god avkodningsförmåga för att nå god läsförståelse. Förståelsen av en text bygger på en komplex process med flera olika variabler som samverkar (Elwér, 2014). Därför bygger en god läsutveckling på undervisning om användbara lässtrategier.

Det framkommer i resultatet att lärarna anser att undervisningen bör vara tydlig och explicit så att eleverna vet vad de ska göra och hur de ska lyckas med uppgiften. Tjernberg (2013) menar att om elever ska ha möjlighet att utveckla sina förmågor i en social kontext behöver läraren anpassa läromedel, arbetsmaterial och metodval. Respondenterna ger en rad exempel på extra anpassningar som skulle kunna fungera. Till exempel möjlighet att få texter upplästa, möjlighet att få visa kunskap muntligt istället för skriftligt och tillgång till digitala hjälpmedel. Bruce et al. (2016) menar att eleverna genom att använda digitala verktyg får ökade möjligheter att nå kunskapsmålen eftersom undervisningen blir mer tillgänglig och ger fler elever förutsättningar att lyckas.

I resultatet framkommer också hur viktigt lärarna tycker att det är att undervisningen är väl planerad utifrån alla elevers förutsättningar att delta. Undervisningen bör ha tydliga ramar och struktur så att eleverna får modeller, idéer, mallar och stödstrukturer att arbeta utifrån. Hattie (2012) anser det framgångsrikt att läraren lägger undervisningen på rätt nivå och väljer innehåll som passar eleverna. Lärarna beskriver hur viktigt det är att modellera undervisningen. Det är en stor hjälp för alla elever att få tydliga exempel och att få arbeta tillsammans och samla gemensamma tankar och idéer inför en uppgift. Respondenterna menar att det finns flera fördelar med att arbeta med extra anpassningar på gruppnivå. Att få ta del av stödstrategier, modeller, idéer och mallar gagnar inte bara elever i läs- och skrivsvårigheter utan hjälper alla elever. Detta medför att elever i läs- och skrivsvårigheter kan känna sig inkluderade i den ordinarie undervisningen och inte behöver känna sig utpekade.

Respondenterna beskriver hur de menar att undervisningen görs tydligare genom att digitalt visuellt stöd används vid genomgångar, till exempel genom projektor eller interaktiva tavlor. Detta kan jämföras med studien av Morningstar et al. (2015) där de kom fram till att de lärare som använde projektor eller smartboard vid uppstart av lektionerna hade flest engagerade elever. Lärarna beskriver också hur eleverna engageras genom att undervisningen varierar med inslag av praktiskt arbete, film och varierade arbetsätt där arbetsuppgifterna är utformade så att alla kan delta och att uppgifterna kan genomföras på olika nivåer.

Almqvist et al. (2015) presenterar i sin forskningssyntes tre arbetssätt i form av generella pedagogiska stödinsatser som hjälper elever i svårigheter att uppfylla kunskapsmålen. Dessa arbetssätt är kamratlärande, explicit undervisning och träning i metakognitiva strategier. Dessa arbetssätt återspeglas i studien där respondenterna skriver om hur de arbetar med kooperativa strukturer i klassen. Ibland organiseras klassen i mindre grupper eller par där eleverna kan vara till hjälp för varandra. Detta kan också kopplas till Vygotskijs (1978) zon för proximal utveckling som innebär att en elev med hjälp av stöd (av annan elev eller lärare) kan klara av en mer avancerad nivå än på egen hand. Detta bekräftas även av Elwér (2009) som poängterar att om eleven ska utvecklas och lyckas ska undervisningen innehålla den vägledning som eleven behöver. Eleven ska i undervisningen ges möjlighet att imitera en kunnigare person för att därefter införliva det i sina egna tanke- och förståelsestrukturer.

### **8.1.5 Specialpedagogisk kompetens**

I resultatet framkommer att lärarna tycker att det är viktigt med specialpedagogisk kompetens på skolan. Dels uttrycker respondenterna ett behov av att kunna få rådgivning, dels ett behov av att

få bolla idéer. Det ses också som betydelsefullt att det finns speciallärare som är med och stöttar elever i läs- och skrivsvårigheter i klassen under vissa lektioner. Respondenterna anser att ett fungerande samarbete med speciallärare/specialpedagog är en viktig framgångsfaktor för att tillsammans planera en fungerande undervisning och utforma rätt stödåtgärder. Detta är i linje med skollagen där det står att skolan ska ha tillgång till specialpedagogisk kompetens så att elevers behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Det kan också jämföras med den forskning som Lindqvist och Wirf (2016) presenterar där speciallärare och specialpedagoger lyfts fram som viktiga yrkeskategorier i skolan som kan medvetandegöra hur specialpedagogiska insatser kan användas och skapa medvetenhet kring arbetet för elever i behov av stöd.

Respondenternas svar visar två olika synsätt på hur de vill använda speciallärare/specialpedagog på skolan. Dels betonar de vikten av att tillsammans med speciallärare planera övergripande arbetssätt både på individ- och gruppnivå, dels behovet av att den enskilda eleven får stödundervisning på individnivå av specialläraren. Dessa iakttagelser kan jämföras med det relationella och det kategoriska perspektivet (Nilholm, 2006). Det relationella perspektivet utmärks av att eleven befinner sig i svårigheter och att orsakerna till svårigheterna kan finnas i den omgivande miljön där lärarens arbetssätt och läroplanens mål är faktorer som påverkar om eleven hamnar i svårigheter. Det kategoriska perspektivet kännetecknas istället av att eleven har svårigheter på grund av individuella brister och svagheter. Enligt Persson (1998) behövs båda dessa synsätt då det relationella perspektivet ger effekter på längre sikt medan det kategoriska är mer direktverkande. Detta kan i praktiken innebära att läraren genom samarbete med speciallärare/specialpedagog organiserar lärmiljöer där alla elever kan utvecklas så långt som möjligt samtidigt som enskilda elever kan få individuell träning av speciallärare.

Rektorn är den som har det övergripande ansvaret för att detta samarbete ska kunna komma till stånd. Skollagen (SFS 2010:800) beskriver rektorns ansvar som skolledare. Här beskrivs att det ska finnas en fungerande elevhälsa på skolan, där det bland annat finns tillgång till specialpedagogisk kompetens. Speciallärare och specialpedagog är exempel på denna kompetens. Skollagen redogör även för att rektorn har ett övergripande ansvar för att undervisningen på skolan utarbetas på ett sådant sätt att eleverna får möjlighet att utvecklas mot de nationella målen och att undervisningen främjar alla elever. Det innebär att rektorn även har ett särskilt ansvar för de elever som är i svårigheter, samt att de får den hjälp de behöver. Genom att fördela resurser i verksamheten har rektorn möjlighet att se till att elevers olika behov och förutsättningar blir tillgodosedda. Däremot visar respondenternas svar att de ser ett hinder i hur dessa resurser fördelas. De menar att ineffektiv organisering av skolans resurser gör att resurserna utnyttjas fel, vilket gör att eleverna får olika förutsättningar att utvecklas. Lärarna ser även att skolans ekonomi kan sätta stopp för möjligheten att få tillgång till extra personal för elever i svårigheter och tillgång till tillgängliga digitala verktyg och anpassade läromedel. Genom att använda Bronfenbrenners ekologiska systemteori (1979) görs de olika nivåerna i skolans organisation synliga och belyser hur de olika nivåerna samspelar och påverkar varandra, vilket förklarar hur elever kan få olika förutsättningar att utvecklas. Skolans kompensatoriska uppdrag fastslås i skollagen (makrosystem) medan lärarnas förutsättningar att utföra uppdraget påverkas av faktorer som exempelvis skolans ekonomi (exosystem), vilken ofta styr tillgången till specialpedagogiskt stöd, digitala verktyg och anpassade läromedel. Ovanstående faktorer inverkar på elevens möjligheter att tillgodogöra sig den dagliga undervisningen (mikrosystem).

### **8.1.6 Verksamhetens förutsättningar**

Eftersom elever i läs- och skrivsvårigheter påverkas av de olika pedagogiska val en lärare gör är det en förutsättning att läraren har tillräcklig kompetens. Ytterligare en förutsättning för att lärares kompensatoriska arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter ska fungera är att

verksamheten organiseras så att det kollegiala lärandet och den specialpedagogiska kompetensen används på bästa sätt. I respondenternas svar framkommer att gott kollegialt samarbete, samsyn och engagemang kring elever i läs- och skrivsvårigheter ses som viktiga framgångsfaktorer. Lärarna ser ett behov av kompetensutveckling på skolan genom kollegialt lärande och workshops. För att uppnå denna interaktion krävs att skolledaren leder skolutvecklingen och möjliggör tid för samplanering samt kollegialt lärande och reflektion. Detta kan jämföras med Scherp (2014) som menar att ett framgångsrikt sätt att bygga upp kompetensen på en skola är att ge medarbetarna goda möjligheter att interagera i sitt vardagliga arbete. De kunskaper som växer fram genom kollegialt samarbete omsätts i högre grad än kunskap från konferenser och kurser. Även Timperley (2011) betonar att skolans kollektiva kompetens skapas genom att medarbetarna samarbetar med varandra i vardagen.

I svaren framkommer exempel på hinder som försvårar arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter. Här nämns faktorer som avsaknad av uppstyrda samarbetstillfällen, dålig och ineffektiv organisation av skolans resurser, brist på samsyn kring elever i svårigheter och brist på specialpedagogisk kompetens. Ett hinder som genomgående beskrivs är bristen på tid. Det saknas ofta tid till att planera, förbereda och anpassa material. Lärarna upplever också brist på tid till reflektion, utvärdering och analys.

Ett stort hinder som återkommer i svaren är skolans budget. Lärarna beskriver att ekonomin kan avgöra vilka läromedel som kan användas, tillgången till digitala verktyg, tillräckligt många vuxna i elevgrupperna och brist på vikarier. Det ses som viktigt att det finns tillräckligt med resurser för att skapa trygghet i elevernas utveckling och lärande. Det behövs vuxna som ansvarar för elever med särskilda behov och möjligheter att arbeta en till en med elever vid behov.

Skolledningen har en viktig roll när det gäller att skapa en tydlig struktur och organisation av verksamheten. Lärarna efterfrågar möjligheter till gemensam utvärdering och uppföljning för att arbetet ska gå framåt. Det behövs organiserad samplanering och schemaläggning för att ta till vara skolans resurser, möjliggöra arbete i mindre grupper samt frigöra tid för lärare att ge elever stöd till exempel i provsituationer.

Respondenterna beskriver en stark känsla av otillräcklighet. Det handlar dels om att inte nå fram till eleven i svårigheter, dels om att inte räkna till för alla elever i klassrummet. Krav som ställs inom makro- och exosystemen kan vara svåra att leva upp till (Nilholm, 2016). Det kan få till följd att lärarna måste prioritera sina arbetsuppgifter på ett sätt som inte alltid gynnar alla elever. Dessutom reflekterar respondenterna kring brister i den egna kompetensen, exempelvis när det gäller stöttning av elever i läs- och skrivsvårigheter och hur digitala hjälpmedel fungerar. Det beskrivs som framgångsrikt när det finns tillgång till mycket stöd och hjälp i klassrummet. Det kan vara genom speciallärare/specialpedagog, resurslärare eller två lärare som undervisar samtidigt. Lärarna beskriver att det är viktigt att känna stöttning av kollegor och av skolledning. Andra förutsättningar som beskrivs som framgångsrika handlar om lokaler som kan användas till mindre grupper, rimlig storlek på klassen och rimlig arbetsbörda för läraren.

I Bronfenbrenners ekologiska systemteori (1979) är samspelet mellan miljö och individ centralt. Hur väl en individ utvecklas samspelet med de omständigheter som råder inom och mellan de system som individen är en del av. Även specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018) bygger på Bronfenbrenners ekologiska systemteori och har i denna studie använts i såväl analysarbetet som i resultatredovisningen. I studiens resultat redovisas samspelet mellan den enskilda eleven och den omgivande miljön under de fyra rubrikerna från Tillgänglighetsmodellen: förutsättningar för

lärande, social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö. Tillsammans påverkar dessa områden hur långt eleven når i utveckling och lärande. För att skapa en inkluderande lärmiljö för alla elever, med särskild betydelse för elever i behov av stöd, behöver dessa olika områden i skolan samspela med varandra.

Genom respondenternas svar framträder samspelet mellan eleven som individ och miljön som omger eleven. Svaren visar tydligt på att läraren har en mycket central roll när det gäller samspelet mellan en elev i läs- och skrivsvårigheter och de olika omständigheter som råder runt eleven. Den enskilda läraren ses som mycket viktig i skolans kompensatoriska arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter. Lärarens betydelse framträder även tydligt när respondenterna resonerar kring elevers intressen, styrkor och självförtroende, klassrumsklimatet och utformningen av undervisningen. Av respondenternas svar framgår att det är just läraren som bär huvudansvaret för många olika uppgifter som alla är kopplade till att arbeta kompensatoriskt för elever i läs- och skrivsvårigheter. Grundskolläraren ska arbeta med att stärka elevernas självförtroende, med att skapa ett tillåtande klassrumsklimat och inte minst med att utforma en undervisning som är tillgänglig för alla och där alla elever ges möjligheter att utvecklas.

Mot bakgrund av detta är det fullt förståeligt att grundskollärarna ger uttryck för en stark känsla av otillräcklighet när det gäller arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Den enskilda läraren hinner helt enkelt inte med att förbereda, anpassa material och planera för alla elever i behov. Grundskollärarnas arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter på mikro- och mesonivå (Bronfenbrenner, 1979) är mycket omfattande och komplext vilket framträder tydligt i resultatet. Därför är det viktigt att rikta fokus mot vad som kan underlätta och därmed även förbättra lärarnas möjligheter att utföra sitt kompensatoriska arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Sammanfattningsvis framkommer i resultatet att respondenterna anser att ett fungerande samarbete med speciallärare/specialpedagog är en viktig framgångsfaktor för att tillsammans planera en fungerande undervisning och utforma rätt stödåtgärder. Lärarna anser också att det är viktigt att känna stöd från skollledning och kollegor och att samarbetet, både i arbetslaget, med föräldrar och med elever, kring elever i läs- och skrivsvårigheter fungerar bra. Dessutom är det en fördel att det finns en samsyn kring hur dessa elever ska bemötas och att det råder ett positivt klimat på skolan.

## 8.2 Metoddiskussion

I denna kvalitativa studie används den fenomenografiska ansatsen för att undersöka grundskollärares uppfattningar kring det kompensatoriska uppdraget i undervisningen med fokus på läs- och skrivsvårigheter. Med en fenomenografisk metodansats analyseras enskilda individers sätt att förstå och tänka kring fenomenet i sin omvärld (Dahlgren och Johansson, 2019). I denna studie består alltså empirin av grundskollärarnas olika uppfattningar om fenomenet skolans kompensatoriska uppdrag för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Grundskollärarna utgår från en vinjett som de sedan resonerar kring utifrån fem öppna enkätfrågor. Med vinjettmetoden finns enligt Kullberg och Brunnberg (2014) både för- och nackdelar. Det finns en risk att respondenterna ger en förskönad bild av hur de utifrån den beskrivna situationen skulle ha agerat i verkligheten. Då man aldrig kan bortse från denna risk och för att fördelarna med metoden övervägde fattades beslutet att använda en vinjett för att sätta in forskningsfrågorna i studien i ett sammanhang. Genom föräldranejlet från Gunilla och Anders Nilsson säkerställdes att respondenterna utgick från en identisk situation vilket medförde att deras

beskrivningar av och resonemang kring det kompensatoriska arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter i verkligheten kunde skrivas fram. Vinjetten har således hög relaterbarhet eftersom den ligger nära respondenternas vardag. Respondenterna kunde till synes känna igen sig i situationen utan att för den sakens skull ha någon personlig koppling till det specifika fallet Sara. Respondenterna upplevde vinjetten som trovärdig, verklighetsanknuten och lätt att relatera till, vilket i sin tur troligtvis underlättade deras skriftliga reflekterande och resulterade i uttömmande och detaljerade svar. Den relativt korta vinjetten fungerade på så sätt som planerat, och blev en smidig inkörsport till studiens enkätfrågor.

Även med enkätmetoden finns både för- och nackdelar. Genom enkätmetoden kunde fler grundskollärare komma till tals än om valet istället fallit på intervjuer. I denna studie krävde forskningsfrågorna att lärare från alla grundskolans ämnen fanns representerade och kom till tals. Av tidsmässiga skäl hade inte 46 intervjuer kunnat genomföras. Tid sparades också genom att empirin, i form av enkätsvaren, var färdigutskrivna av respondenterna efter det att de tre skrivtillfällena genomförts. Ingen dyrbar tid behövde läggas på transkribering utan kunde istället omgående läggas på ett omfattande analysarbete av den insamlade empirin med hjälp av Dahlgren och Johanssons (2019) fenomenografiska analysmodell i sju steg. Fokus i analysarbetet har legat på att göra en rimlig analys av det insamlade materialet för att på så sätt öka studiens validitet. I denna studie har det varit en fördel att vara tre personer som genom hela analysarbetet kunnat utbyta tankar med varandra. Detta tankeutbyte har minskat risken för feltolkningar av empirin och därmed ökat studiens validitet.

Ytterligare en fördel med att använda enkäter istället för intervjuer var att respondenterna kunde svara anonymt. Att som respondent kunna svara sanningsenligt på frågor, som av många kan upplevas som känsliga, utan att kunna identifieras kändes viktigt. Aspekten har i denna studie särskilt stor betydelse med tanke på att empiriinsamling utfördes på författarnas ordinarie arbetsplatser, med de egna kollegorna som respondenter. En nackdel med enkätmetoden var att det inte var möjligt att ställa fördjupande och förtydligande frågor som vid en intervju. Detta togs med i beräkningen och var en av anledningarna till att frågorna först testades i en pilotstudie samt författarnas närvaro vid de tre skrivtillfällena.

Det faktum att de egna arbetsplatserna användes kan ha haft inverkan på resultatet, det kan exempelvis förklara det höga deltagandet. Alla tillfrågade valde att delta och många av dem visade stort intresse för att ställa upp i studien. Av 50 personer som deltog var det enbart fyra som valde att inte lämna in sina svar. Även de långa och uttömmande svaren (i genomsnitt en sida löpande text i datorskrift) visar på respondenternas vilja att hjälpa till med att få in empiri. Detta trots att skrivandet tog minst en halvtimme av deras arbetstid, och många skrev dessutom längre tid än så. Det är inte heller omöjligt att någon eller några känt viss press att delta, trots att de informerades om att deltagande var frivilligt. Även andra faktorer som kan påverka studiens reliabilitet har beaktats. Mot bakgrund av detta har extra fokus lagts för att ge respondenterna goda förutsättningar vid skrivtillfällena. Ett sätt att göra detta har varit genom tydlig information om syftet med studien och genom en inbokad tid förankrad hos skolledningen då skrivandet skulle äga rum.

En lite oväntad fördel med att empiriinsamlingen genomförts på de egna arbetsplatserna är att alla tre fått ta del av efterföljande diskussioner om studiens ämne. Under de månader som gått sedan skrivtillfällena har flera av respondenterna frågat om hur arbetet fortlöper. De har vid upprepade tillfällen visat nyfikenhet och engagemang i forskningsfrågorna. Flera av respondenterna har också visat sin uppskattning för att studiens syfte utgår från just deras erfarenheter, tankar och resonemang. En del av dem har till och med återkommit till



forskningsfrågorna, kommit med nya infallsvinklar som de kommit att tänka på i efterhand och velat diskutera mer. Det råder inget tvivel om att det bland grundskollärare finns ett enormt intresse för dessa frågor.

### 8.3 Studiens kunskapsbidrag

Läsning och skrivning är centrala färdigheter i dagens samhälle. Färdigheter som elever behöver genom hela sin skolgång, i sitt framtida yrkesliv och för sin egen personliga utveckling. Enligt Taube et al. (2015) kan svårigheter med läsning och skrivning påverka en individs möjligheter på ett personligt plan men även individens rättigheter och skyldigheter i samhället.

Eftersom skolan har ett kompensatoriskt uppdrag som handlar om att uppväga skillnader i förutsättningar finns ett stort ansvar för den utsatta elevgruppen — elever i läs- och skrivsvårigheter. Denna studie belyser grundskollärares erfarenheter och resonemang kring arbetet med dessa elever. Resultatet visar att grundskollärare för att lyckas med det kompensatoriska uppdraget känner ett behov av stöttning från skolledning och ett fungerande samarbete med kollegor och speciallärare/specialpedagoger. De anser också att viktiga faktorer är ett positivt skolklimat och att det finns en samsyn kring elever i svårigheter. Elevers förutsättningar till lärande påverkas av en rad faktorer inom den pedagogiska, sociala och fysiska miljön. Här har både skolledning och personal ett gemensamt ansvar — genom att skapa ett samarbete kring alla elever på en skola och arbeta för att skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö, både på individ-, grupp- och organisationsnivå, ges alla elever möjlighet att delta i undervisningen och utvecklas så långt som möjligt.

Författarna till denna studie hoppas att de faktorer som försvårar grundskollärares arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter kommer fram i denna studie så att förbättring kan ske på sikt. Studien önskar även belysa den kunskap som finns ute i våra grundskolor och att de goda exemplen från skolornas kompensatoriska arbete för elever i läs- och skrivsvårigheter ger inspiration och kunskap till vidare utveckling.

### 8.4 Förslag till vidare forskning

Taube et al. (2015) har gjort en sammanställning av aktuell forskning kring läs- och skrivundervisning och kommit fram till att det inte finns så många svenska undersökningar som använts i metaanalyser och kunskapsöversikter. Därför vore det intressant att ytterligare undersöka hur svenska förhållanden ser ut och vilka effekter olika läs- och skrivmetoder har på svenska elevers måluppfyllelse.

Ett annat intressant forskningsområde kan vara att intervjua lärare som deltagit i Skolverkets utbildning "Specialpedagogik för lärande". Tanken är att de deltagande skolorna ska bli bättre på att anpassa undervisningen för att klara av att möta alla elevers behov. Som deltagare ges man tid att dela erfarenheter och att reflektera tillsammans med kollegor. Dessutom får man kunskaper och insikter om specialpedagogiska arbetssätt, förhållningssätt och metoder i klassrummet. Deltagarna ska även erbjudas verktyg för att kunna anpassa sin undervisning och lärmiljö så att alla elever ska ha möjlighet att nå sina mål. Det skulle vara intressant att ta reda på om lärare som deltagit i kompetensutvecklingen upplever att de blivit bättre på att anpassa undervisningen och att möta elevers olika behov.

## 9 Referenslista

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (Vol. 2., [förändrade] uppl.). Stockholm: Liber.

Ahlström, K-G. (2011). The origin of special education in Sweden. *Education Inquiry*, 2 (2), s.179–192. Hämtad från: [www.use.umu.se/english/research/educationinquiry](http://www.use.umu.se/english/research/educationinquiry)

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 311). Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.

Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015) Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser. I Vetenskapsrådets (Red.), *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering* (s. 1–122). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*.Lund: Studentlitteratur.

Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*. *Development Psychology*, 22(6), 723–742.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys* (s.179–191). Stockholm: Liber.

Dyslexiförbundet (2017). *Läs- och skrivsvårigheter - Dyslexi*  
Hämtad från: [https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr\\_20170504.pdf](https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexibroschyr_20170504.pdf)

Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I. S. Samuelsson (mfl), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Elwér, Å. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. Linköping: Linköping University.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 326). Göteborg: Göteborgs universitet.

Gough, P & Tunmer, W. (1986). *Decoding, reading and reading disability*. Remedial and Special Education 7.

- Hagvet, B. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.) *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, s.1–12. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs och skrivsvårigheter?. I Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift, *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr 4/2006. Hämtad 2019-12-28 från: [http://dyslexiforeningen.se/pdf/jacobson\\_hemsidan.pdf](http://dyslexiforeningen.se/pdf/jacobson_hemsidan.pdf).
- Juel, C., Griffith, P.L.& Gough, P.B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, p. 243–255.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Kullberg, C. & Brunnberg, E. (2007). *Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsstatens professioner: Exemplet socialt arbete*. Hämtad 2019-12-28 från [https://www.researchgate.net/publication/29750902\\_Vinjetter\\_som\\_verktyg\\_i\\_studier\\_av\\_valfardsstatens\\_professioner\\_Exemplet\\_socialt\\_arbete](https://www.researchgate.net/publication/29750902_Vinjetter_som_verktyg_i_studier_av_valfardsstatens_professioner_Exemplet_socialt_arbete)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, H. & Holmström Wirf, L. (2016). Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet. I Eriksson Gustavsson, AL., Forslund Frykedal, K. & Samuelsson, M. (Red. *Specialpedagogik -i, om, för och med praktiken* (s.13–19). Stockholm: Liber.
- Mitchell, D. (2014) *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus nr 28). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning till lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: Möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter 1998:11) Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Persson, B., Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Scherp, H-Å. (2014). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkliganden och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2013). *Forskning i klassrummet. Vetenskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Hämtad 2019-05-10 från: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Skolverket. (2014). *Allmänna råd- Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (5.rev. uppl.). Hämtad från Skolverkets webbplats:  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning, handledning*. Härmösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Hämtad 2019-05-10 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Timperley, H.S. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire, England: Open University Press.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). *Inclusion in practice: a matter of school culture*. *European Journal of Special Needs Education* 29 (2), 247–256. doi: 10.1080/08856257.2014.891336.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vargas-Barón, E. (2014). Foreword: The Salamanca Declaration: Still Our Guide for the Future. In F. Kiuppis & R. Sarrommaa Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (p. XI11-XIX). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Hämtad från:

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf)

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psycho-logical Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s.145–158). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:512108/FULLTEXT01.pdf>

# Bilaga 1 Missivbrev

Hej!

Vi är tre lärare som skriver vår magisteruppsats inom specialpedagogik. Syftet med vår uppsats är att undersöka hur grundskollärare resonerar kring skolans kompensatoriska uppdrag med fokus på elever i läs- och skrivsvårigheter. Hur ser arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter i det vardagliga klassrumsarbetet ut? Vilka möjligheter och hinder ser lärarna i arbetet med att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar? Vi är intresserade av vilka kompensatoriska stödåtgärder som dagens lärare anser är framgångsrika i den ordinarie undervisningen, för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska kunna tillgodogöra sig skolans undervisning och i förlängningen kunna delta i samhället fullt ut.

Deltagarna i vår undersökning kommer inledningsvis att få läsa en vinjett. En vinjett är en kort fallbeskrivning, i det här fallet ett påhittat brev från ett föräldrapar med en dotter i läs- och skrivsvårigheter. Syftet med vinjetten är att få deltagarna att leva sig in i ett fiktivt fall för att i anslutning till detta fall resonera kring hur man bör agera. I vår studie handlar det om hur undervisningen bör läggas upp och vilka möjligheter och hinder man som lärare kan tänkas möta i detta arbete. Lärarna kommer att få resonera enskilt genom att besvara fem öppna enkätfrågor. Deltagandet är naturligtvis frivilligt och frågorna kommer att besvaras anonymt. Vi kommer också att säkerställa att det inte går att identifiera enskilda personer i vår slutgiltiga text. Det insamlade materialet kommer enbart att användas i denna studie och därefter förstöras.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni naturligtvis välkomna att kontakta oss för mer information.

Vi hoppas att ni vill delta i vår studie!

Med vänliga hälsningar

Therese Lennhager	<a href="mailto:therese@lennhager.se">therese@lennhager.se</a>
Sofie Madenfalk	<a href="mailto:sofie@madenfalk.se">sofie@madenfalk.se</a>
Maria Pontusson	<a href="mailto:maria@pontusson.com">maria@pontusson.com</a>

## Bilaga 2 Vinjett och enkät



### Enkät

Tänk dig in i situationen att du som blivande mentor mottagit ovanstående mejl från Saras föräldrar. Du ska nu utifrån innehållet i mejlet och med nedanstående frågor som stöd skriftligt resonera kring arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen.

1. Hur skulle undervisningen för Sara kunna planeras och utformas för att kompensera för hennes svårigheter att läsa och skriva?
2. Vilka arbetsformer anser du kan användas inom ramen för den ordinarie undervisningen för att Sara och andra elever i läs- och skrivsvårigheter ska känna sig inkluderade?
3. Hur kan verksamheten organiseras på skolnivå för att arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter ska nå framgång?
4. Vilka framgångsfaktorer är viktiga i arbetet med att uppväga skillnader i förutsättningar för elever i läs- och skrivsvårigheter? Vad krävs för att lärare ska lyckas med uppdraget?
5. Vilka hinder skulle ni lärare kunna möta i ert kompensatoriska arbete med Sara och andra elever i läs- och skrivsvårigheter?

Stort tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning, Therese Lennhager, Sofie Madenfalk och Maria Pontusson