

ÖREBRO UNIVERSITET
Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap
Huvudområde: pedagogik

Att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter i samhällsorienterande ämnen.

En fenomenologisk studie om So-lärares erfarenheter och upplevelser.

Ann-Louise Axelsson

Pedagogik, avancerad nivå, Specialpedagogisk forskning ur ett didaktiskt perspektiv
Uppsats, 15 högskolepoäng
Höstterminen 2011 - vårterminen 2012

Sammanfattning

I examensordningen (SFS 2008:132) gällande speciallärare står det bland annat beskrivet att speciallärare ska vara kvalificerade samtalspartners och rådgivare i frågor som rör språk, - skriv och läsutveckling. Därför är syftet med den här studien att undersöka vad högstadielärare i So har för erfarenheter av att i sin undervisning undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter och hur de bemästrar de svårigheter de möter i sin strävan att tillgodose dessa elevers behov.

I den här studien har jag använt mig av en fenomenologisk forskningsansats för att försöka fånga So-lärares upplevda erfarenhetsvärld av att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter. När man använder sig av en fenomenologisk ansats innebär det att försöka sätta sig in i och att försöka förstå de undersökta personernas upplevelser och erfarenheter utifrån deras perspektiv och den värld de befinner sig i. Det empiriska materialet är insamlat via intervjuer från sex So-lärare.

Resultatet visade, för att upprätthålla intresset och för att bemästra de svårigheter de möter med att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter varierar lärarna sitt arbetssätt, det blir då möjligt för eleverna att ta till sig kunskaperna på olika sätt. För att eleverna i läs- och skrivsvårigheter ska kunna förstå textmassan i So, läser lärarna högt för eleverna och de anpassar textmaterialet till dem på olika sätt.

Resultatet i den här studien visade också att inte någon av respondenterna hade erfarenhet av stöd i klassrummet av speciallärare. Det som visat sig i studien är att specialpedagogiska resurser även behövs i samhällsorienterade ämnen på högstadiet. Det är viktigt för speciallärare och framför allt för rektorer och skolchefer att uppmärksamma ämneslärares situation ute på högstadieskolorna.

Nyckelord: Fenomenologi, livsvärld, upplevelser, erfarenhet, läs- och skrivsvårigheter, So-lärare.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	1
1. Inledning	2
2. Bakgrund	3
3. Tidigare forskning	9
3.1 Begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi.	10
3.2 Livsvärldsberättelser och studier av lärare och av elever i läs- och skrivsvårigheter, om skolan och undervisningen.	13
4. Syfte och frågeställningar	18
5. Fenomenologisk livsvärldsansats	20
5.1 Teoretiska begrepp	20
6. Metod	22
6.1 Deltagare i studien	24
6.2 Genomförande av intervjuerna	25
6.3 Reliabilitet och validitet	26
6.4 Bearbetning av data.	27
7. Resultat	28
7.1 Berättelser	28
7.2 Analys av berättelser	38
8. Diskussion	44
8.1 Metoddiskussion	44
8.2 Resultatdiskussion	45
Referenser	49
Bilaga 1	52

1. Inledning

I dag i Sverige har vi obligatorisk skolgång i nio år. Den största delen av sin uppväxt tillbringar barnen i skolan och de flesta fortsätter sin skolgång i gymnasiet. Skolan är till för alla. Inga Andersson (2001) skriver i *Samverkan för barn*, att elever kommer till skolan med helt olika förutsättningar att tillgodose sig undervisningen. De har också olika erfarenheter bakom sig. Skolan virvlar av olika sorters barn och inget barn är det andra likt. Vissa har haft en trygg och harmonisk uppväxt, kommer från akademiska och studiemotiverade hem, de har en bra förmåga att tillgodogöra sig undervisningen och de känner en stark gemenskap med skolans normer och värderingar. De här barnen har naturligtvis bättre möjligheter att ta till sig undervisning och utvecklas än de som saknar allt detta. Detta att barn är olika och har skilda förutsättningar beroende på tidigare erfarenheter är välkänt sedan tidigare. Diskussionen fortgår om hur vi ska kunna möta alla dessa olikheter och hur vi på bästa sätt skall kunna ge alla barn en meningsfull undervisning inom klassens ram menar (Andersson 2001).

Efter några år som speciallärare på högstadiet har jag fått erfara det som beskrivs ovan. Jag finner att lärarna arbetar hårt för att klara uppgiften att både möta mångfalden av olikheter och att arbeta fram arbetssätt som är framgångsrika för att ge alla elever en så bra undervisning som möjligt. Tidigt uppmärksammade jag att särskilt elever i läs- och skrivsvårigheter skapar oro och frågor om hur undervisningen ska utformas. I den här studien vill jag undersöka hur undervisningen på högstadiet tar sig i samhällsorienterande ämnen när det gäller elever i läs- och skrivsvårigheter. I So-ämnet ingår geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Jag upplever att de undervisande lärarna i detta ämne ofta blir lämnade ensamma med att klara av den speciella problematik som dessa elever har.

Speciallärarinsatser och specialpedagoginsatser för elever med läs- och skrivsvårigheter förknippas ofta med ämnet svenska. Min upplevelse är att det ofta erbjuds extra stöd och hjälp i undervisningen i ämnet svenska till både lärare och elever men inte lika stor grad i samhällsorienterande ämnen.

Därför vill jag genom den här studien försöka öka förståelsen för problematiken gällande läs- och skrivsvårigheter som kan uppstå i undervisningssituationen i So, för såväl lärare som för elever. Genom ökad förståelse tror jag att det kan bidra till en ökad professionalitet hos

speciallärare/specialpedagoger till att vara kvalificerade samtalspartners och rådgivare i frågor som rör språk, -skriv och läsutveckling.

Under mina studieår på Örebro universitet har jag fått tillfällen att under ett flertal kurser läsa och studera olika avhandlingar. De avhandlingar som har berikat mig med ny kunskap och fångat mitt största intresse är avhandlingar som använt sig av en fenomenologisk ansats. I de här studierna har framförallt barn som är i läs- och skrivsvårigheter varit i fokus. I studierna beskrivs elevernas livsvärldar.

Livsvärlden är den värld där vi lever våra dagliga liv. Den värld vi känner till och i vilken vi arbetar och vilar, umgås med andra eller drar oss undan för oss själva, där gör vi våra erfarenheter, känner tankar och handlar (Nielsen, 2005 sid. 22).

I min studie är det So-lärarnas undervisning av elever i svårigheter som står i fokus. Utifrån en fenomenologisk livsvärldsansats ämnar jag försöka öka min förståelse för deras livsvärldar och upplevda erfarenanden av undervisningen med elever i läs- och skrivsvårigheter.

2. Bakgrund

Studiens bakgrundskapitel inleds med en historisk tillbakablick fram till idag om den specialpedagogiska framväxten. Det är av betydelse för att förstå den syn som speglar sig i lärare och dagens skola när det gäller specialpedagogik och speciallärarinsatser. En del av denna syn kan möjligtvis återspeglas i att stöd och insatser framförallt sker i ämnet svenska. Därefter följer lagar och riktlinjer och de senaste rapporterna från Skolinspektionen som är relevant för studien.

Bengt Persson (2008) skriver i sin bok *Elevers olikheter*, att i 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) såg man positivt på specialundervisning. Specialundervisningen blev ett alternativ istället för den allt vanligare kvarsittningen. Den så kallade linjedelningen betraktade skolkommisionen som mindre lämplig väg att anpassa utbildningen till vars och ens förutsättningar. Istället förordades en individualiserad undervisning inom klassens ram. Redan här kan man se den riktningsförändring inom utbildningsväsendet som senare skulle komma att bli en skola för alla. 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) föreslog en differentierad specialundervisning. Skolberedningen ansåg att orsakerna till att eleverna fick

skolsvårigheter låg främst hos dem själva. Under den period som grundskolan genomfördes växte också specialundervisningen kraftigt. I 1969 års läroplan rekommenderades en integration av elever med olika former av funktionsnedsättning i de vanliga klasserna. Man lade också märke till att miljön kunde vara en möjlig orsak till att eleven hade problem och inte kunde nå upp till skolans krav. Specialundervisningen ökade kraftigt inte bara för att det fanns ett behov utan för de generösa statsbidragsbestämmelserna. Regeringen tillsatte en utredning angående ”skolans inre arbete”(SIA) där framfördes kritiska synpunkter på specialundervisningen. I 1980 års läroplan blir specialundervisningens viktigaste mål att motverka att barn får svårigheter och att de barn som får specialpedagogisk hjälp skall återgå till den ordinarie undervisningen så fort som möjligt. Dessutom tonades skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning ned.

Under 1990-talet blev skolan i allt högre grad en kommunal angelägenhet på grund av djup lågkonjunktur. Persson (2008) hänvisar till en granskning av skolverket (1999b), den visade att under perioden 1992-98 hade resurserna för den specialpedagogiska verksamheten dragits ner med närmare 30 procent. Resultatet av detta blev att idag saknar många skolor specialpedagogisk kompetens och elever i behov av särskilt stöd inte alltid får den hjälp de är berättigade till (Persson 2008).

Den syn som troligtvis återspeglar sig i dagens skola, är att elevernas problematik främst ligger på individnivå och att speciallärare/specialpedagogiska åtgärder riktas först och främst mot individen. För att se vilka ambitioner och visioner vi kan se i dagens styrdokument kommer jag här nedan att redogöra vad skollagen (SFS 2010:800) och den nya läroplanen (Lgr 11) skriver om elever i behov av särskilt stöd och vad som betonas i (Lgr 11) för läs- och skrivutvecklingen.

Den 23 juni 2010 utfärdades den nya skollagen (SFS 2010:800). I de inledande bestämmelserna står det bland annat att hänsyn ska tas i utbildningen till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska utvecklas så långt som möjligt genom att stöd och stimulans ges. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skollagen Kap.1, 4§). Vidare i skollagens kapitel 3 där barns och elevers utveckling mot målen beskrivs, påtalas igen vikten av att barn och elever ges ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt

utbildningens mål. I samma kapitel förklaras det särskilda stödet. Det får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna.

Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS 2010:800, kap. 3, 7§, s 12).

Den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 11) inträdde hösten 2011. Där beskrivs skolans värdegrund och uppdrag och det förklaras vad som anses vara en likvärdig utbildning. I denna del av läroplanen återkommer det som beskrivs i skollagen. Det står att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper ska undervisningen främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Vidare står det beskrivet att det finns olika vägar att nå målet och att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det uttrycks klart och tydligt att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att målen för utbildningen och att därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Alla som arbetar i skolan har ansvaret att uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Den enskilde lärarens ansvar gentemot elever i behov av särskilt stöd är att ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. De ska även stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Lgr 11).

I den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 11) har nya kursplaner arbetas fram. I alla ämnen finns en syftesbeskrivning. Ett komplement till den nya kursplanen (Lgr11) är kommentarmaterialet som skolverket (2011) gett ut. Syftet med materialet är att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna. I syftesbeskrivningen i (Lgr 11) för var och ett av ämnena i So, beskrivs att undervisningen ska bidra med att eleverna utvecklar förtrogenhet med ämnenas begrepp. I exempelvis geografi ska eleverna utveckla kunskaper i att göra geografiska analyser av omvärlden och att presentera resultaten med hjälp av geografiska begrepp (Lgr 11). I historia behövs kunskap om historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används (Skolverket 2011c) I religion ska undervisningen bidra genom att undervisa utifrån etiska begrepp och modeller så att eleverna kan resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar (Skolverket 2011b). Slutligen i ämnet samhällskunskap ska undervisningen ge möjligheter att utveckla kunskaper om

samhällsvetenskapliga begrepp och modeller för att förstå samband och utveckla tänkandet mot ett mer vetenskapligt och analytiskt synsätt (Skolverket 2011d).

Ett förtydligande som gjorts i svenska inom kunskapsområdet läsa och skriva är att det är valt för att skapa förutsättningar för elevernas läs- och skrivutveckling. Kommentarmaterialet i svenska, skolverket (2011a) hänvisar till internationella undersökningar till exempel till Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) som visar att andelen starka läsare bland svenska elever har minskat sedan början av 1990-talet. Skolverket (2011a) menar att en förklaring till detta kan vara att det i den svenska skolan inte finns någon tradition av att undervisa om olika sätt att läsa texter. De påstår vidare att få läsa mycket är nödvändigt, men det är inte tillräckligt för att utveckla läsförmågan. Man måste också få hjälp med att lära sig olika lässtrategier. Det gäller både avkodning och förståelsearbete. Vidare säger Skolverket (2011a) att skolans alla ämnen har ansvar för att inom ramen för ämnet studera de olika texter som används i undervisningen. De menar att svenskämnet inte ensamt ansvarar för att eleverna kan läsa facktexter som hör till andra ämnen (Skolverket 2011a).

Den här studiens syfte är att undersöka hur So-lärare bemästrar de svårigheter de möter i sin strävan att tillgodose elever i särskilt behov i synnerhet elever i läs- och skrivsvårigheter. Skolinspektionen bedriver en verksamhet där tillsynsansvar och kvalitetsgranskning över förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning ingår. Här nedan sammanfattar jag fyra aktuella granskningar som är relaterat till elever i särskilt behov.

Rapporten från skolinspektionen (2009) *Tillsyn och kvalitetsgranskningen 2009*, innehåller en presentation och analys av myndighetens arbete utifrån besök och kontakter med ett stort antal skolor, verksamheter och huvudmän. Besöken och kontakterna har skett i olika sammanhang med olika utgångspunkter men med samma målsättning - elevens rätt till en god utbildning i en trygg miljö. I denna rapport fann Skolinspektionen under 2009 att var femte grund- och gymnasieskola inte tillräckligt hade anpassat undervisningen till elevernas olika förutsättningar och behov. Bilden bekräftas i flera kvalitetsgranskningar. Detta gäller för elever med svårigheter i skolarbetet som behöver mer tid och stöd. Det gäller även för elever som lätt tar till sig undervisningen och behöver mer stimulerande uppgifter och större utmaningar för att utvecklas så långt som möjligt. I vissa skolor tenderar undervisningen att likriktas kring en medelnivå, utan hänsyn till den enskilde elevens intresse, ambitionsnivå, och förutsättningar. Detta kan resultera i att eleverna tappar intresse för ämnet, att de svagare

eleverna inte når målen för utbildningen och att de elever som har lätt för ämnet får vänta in de andra eleverna och inte stimuleras till att utvecklas så långt som möjligt i sitt lärande. Skolinspektionen kan också konstatera att det inte finns ett aktivt och genomtänkt kompetensutvecklingsarbete på alla skolor med en hög andel lärare som saknar utbildning för den undervisning de i huvudsak bedriver. Möjligheten till kompetensutveckling varierar även mellan kommuner och mellan skolor.

Bristande kompetens om elever i behov av särskilt stöd, exempelvis elever med funktionsnedsättningar och nyanlända elever och avsaknad av systematiskt och genomtänkt kompetensutvecklingsarbete på dessa områden är även något som Skolinspektionen uppmärksammat. Skolinspektionen anser att det är allvarligt eftersom personalens kunskap och bemötande har stor inverkan på hur dessa elevers skoldag fungerar. Ett vanligt område som är kritiserat är särskilt stöd och åtgärdsprogram. Skäl till kritiken kan vara att åtgärderna handlar om standardlösningar som inte utgår från den enskilda elevens behov, att fokus läggs på brister hos eleven i stället för undervisningssituationen och att ansvaret för åtgärden läggs på eleven istället för på skolan (Skolinspektionen 2009).

I kvalitetsgranskningen av Skolinspektionen (2010) *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i gymnasieskolan* (2010:4) gäller iakttagelserna och slutsatserna i första hand förhållanden på 27 skolor som granskats. Kvalitetsgranskningen behandlar hur huvudmännen och skolorna stödjer eleverna i deras utveckling utifrån varje elevs unika utgångsläge.

Skolinspektionen kan i den här kvalitetsgranskningen konstatera att lärarnas kunskap om olika funktionsnedsättningar och dess påverkan på inläringen är varierande. Många av de lärare som intervjuats upplever att de saknar kunskap om och erfarenhet av elevers funktionsnedsättning. Trots att kompetensutveckling erbjuds på vissa av dessa skolor är det sällan det sker riktade utbildningsinsatser som rör aktuella funktionsnedsättningar och dess effekt på inläringen. Det är inte heller alla berörda lärare som deltar i kompetensutvecklingen.

En annan granskning gjord av Skolinspektionen (rapport 2010:5) gäller läsprocessen i undervisningen i svenska och i naturorienterande ämnen för årskurs 4-6. Utgångspunkten i granskningen var att se till att alla elever ges möjlighet att träna sig i att läsa och

kommunicera kring det lästa. Antalet granskade skolor var 31 i 25 kommuner runtom i landet. Genom dokumentanalyser, en enkät till de undervisande lärarna och vid ett besök under fyra dagar i varje skola har Skolinspektionen genomfört bedömningar av undervisningskvaliteten när det gäller hur läsprocessen används i undervisningen. I denna granskning finner Skolinspektionen att bristerna är omfattande vad gäller lärarnas arbete med bearbetning av och kommunikation kring texter i undervisningen. Det handlar exempelvis om att eleverna i de naturorienterade ämnena inte möter olika slags texter i undervisningen i tillräcklig omfattning. I varken svenskämnet eller i de naturorienterade ämnena väljs texterna utifrån den utvecklingsnivå eleverna befinner sig på. Arbetet med förförståelse och bearbetningen av texter i undervisningen brister i flertalet skolor. Elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter används för lite i arbetet med förförståelse och bearbetning. Under flera år har forskning framhållit att det är viktigt att höja elevernas lust till läsning och att arbeta med deras läsutveckling i alla ämnen. Men på flera av de skolor som ingått i denna granskning har dessa kunskaper inte kommit rektorerna och lärarna till del. Skolinspektionen ser ett stort behov av att rektorer säkerställer att lärare har den kompetens som krävs för att undervisningskvaliteten ska förbättras när det gäller läsprocessen (Skolinspektionen rapport 2010:5).

Den fjärde och sista granskning som jag tar upp här är *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*, Skolinspektionens kvalitetsgranskning (Rapport 2011:8). Granskningen omfattar 21 grundskolor med årskurs 1-9 och deras huvudmän. Kvalitetsgranskningens resultat baseras på intervjuer, dokumentstudier och observationer av undervisningen.

Kvalitetsgranskningens resultat visar att vid kartläggningar och utredningar ligger fokus främst på den enskilde elevens styrkor och svårigheter och inte på grupp och organisations nivå. Undervisningens innehåll och metoder belyses inte på motsvarande sätt. Det innebär att det saknas ett helhetsperspektiv på elevens svårigheter. De råd och rekommendationer som ges utifrån utredningarna av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får inte ett tydligt genomslag i verksamheten. Endast i hälften av skolorna ses ett genomslag. Skolinspektionen finner att samtal utifrån resultat av kartläggningar och utredningar behövs tas på större allvar, vilket i sin tur förutsätter att det finns en väl fungerande samverkan mellan kartläggande och utredande personer och lärarna. Det är lärarna som ska omsätta de råd och rekommendationer som ges till fungerande pedagogiska insatser. För att alla involverade professioner ska kunna tala samma språk och förstå varandra kan det behövas kompetensutveckling.

Anpassningen av undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter behöver utvecklas i nästan samtliga skolor. I granskningen finns positiva exempel där lärare anpassar undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, men det är inte ett arbete som genomsyrar alla ämnen och årskurser. Eleverna kan däremot få redovisa uppgifter och kunskaper på alternativa sätt, främst muntligt, i merparten av skolorna. I nästan hälften av skolorna sker anpassning av undervisningen vanligtvis utanför den ordinarie klassens ram.

Skolinspektionen framhåller vikten av att anpassning av undervisningen vid läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ingår som en del i den dagliga ämnesundervisningen och att anpassningen i första hand ska ske inom den ordinarie klassens ram. Rektorer behöver se till att samverka om ett språkutvecklande arbetssätt utvecklas mellan lärare i olika årskurser och ämnen, liksom system som gör att framgångsrika lärares kunskap och kompetens tas till vara och bidrar till en utveckling av skolans verksamhet.

I drygt en tredjedel av skolorna ges det särskilda stödet endast i några ämnen och stödet ges främst utanför klassens ordinarie ram. För att lärarna i såväl tidigare som senare årskurser ska kunna möta elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi behöver de i merparten av verksamheterna få ökad tillgång till kompetensutveckling inom området (Skolinspektionen 2011).

3. Tidigare forskning

Det är mycket som skrivits om läs- och skrivsvårigheter och personer i läs- och skrivsvårigheter. Under mitt letande efter relevant forskningslitteratur har jag inte funnit något som handlar om So-lärares upplevelser, beskrivningar och erfarenheter om undervisningen med elever i läs- och skrivsvårigheter. Därför kommer intresset i det här kapitlet gällande tidigare forskning att till stor del riktats mot att beskriva problematiken kring läs- och skrivsvårigheter både när det gäller eleven i svårigheter och ur ett didaktiskt perspektiv. Detta görs för att sedan kunna jämföra So-lärares berättelser med elevernas berättelser om lärarnas undervisning för elever i läs och skrivsvårigheter.

Forskningen som nedan presenteras har valts ut efter sökningar via Örebro universitetsbibliotek och då framförallt via samsökning i Summon. Skolporten har också varit

en värdefull webbplats för att finna relevanta avhandlingar. Sökandet har också gått via litteratur och dess referenser som lästs under arbetets gång.

3.1 Begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi.

Jag kommer i den här studien att använda mig av begreppet läs- och skrivsvårigheter då det av många forskare anses som ett vidare begrepp än vad begreppet dyslexi utgör. Syftet med studien är att utröna vad So-lärare har för erfarenhet i att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter vilket också kan innebära att begreppet dyslexi ingår i det vidare begreppet som läs- och skrivsvårigheter utgör. Här nedan redogör jag för de olika begreppen.

Ett av de vanligaste begreppen man kopplar ihop med läs- och skrivsvårigheter är dyslexi. Enligt Torleiv Høien och Ingvar Lundberg (2002) är en något förenklad definition av dyslexi en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, som är förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet. De primära symtomen vid dyslexi är svårigheter med ordavkodning och rättskrivning.

William Tunmer och Keith Greaney (2009) beskriver definitionen av dyslexi på följandesätt;

The first component of our definition of dyslexia is that it refers to persistent literacy learning difficulties, especially difficulties in word recognition, spelling, and phonological recoding, where phonological recoding is the ability to translate letters and letter patterns into phonological forms (*Tunmer and Greaney, sid 231, 2009*).

Høien och Lundberg (2002) förklarar vidare att forskning har påvisat att precis och automatiserad ordavkodning är en nödvändig förutsättning för god läsfärdighet. En svaghet i ordavkodningen hindrar därför läsförståelsen. Färdighet i ordavkodningen tränas över tid. Så småningom blir ordavkodningen automatiserat och kognitiva resurser kan frigöras för förståelseprocessen. Hoover och Gough förklarar i sin artikel *The simple View of Reading* (1990) vilken förmåga som behövs för läsförståelse. De skriver att;

Språkförståelse är att kunna ta lexikal information och att kunna härleda meningen och att förstå sammanhanget av det som sägs. Läsförståelse bygger på samma förmåga men den bygger på den grafiska informationen som kommer via ögat. Ett

visst mått av språkförståelse behövs för förmågan att förstå språk, detsamma gäller läsförståelsen. Ett visst mått av läsförmåga behövs för att förstå vad som är skrivet i text (Hoover och Gough 1990, sid 131, min översättning).

Däremot kan läsförståelse inte automatiseras. Den kräver både uppmärksamhet och kognitiva resurser för att resultatet ska bli tillfredställande. Høen och Lundberg (2002) hänvisar till Gough and Tunmer som förklarar att god läsning kan uttryckas genom formeln *Läsning=avkodning×förståelse*. Produkten av avkodning och förståelse blir läsfärdighet. Om en av faktorerna är noll blir också produkten noll (Høen och Lundberg 2002).

Enligt Carsten Elbro (2004) är lässvårigheter något som man inte alltid växer ifrån, de kan alltså vara mycket långvariga. Trots att många barn har haft svårigheter i starten av läsinläringen och uppnår en rimlig läshastighet och en användbar läsfärdighet kommer många att få problem när texten innehåller nya ord. Om man då har en svaghet i det fonologiska systemet uppstår problem med avkodningen av det nya ordet.

Perspektivet på dyslexi utvidgas menar Høen och Lundberg (2002) genom att synen på kunskap förändras och en öppenhet för kvalitativa forskningsmetoder breder ut sig inom beteendevetenskaperna. Inom den forskningen får människor komma till tals och beskriva sina upplevelser och sin utvecklingshistoria. Detta bidrar till att man får ett mer allsidigt perspektiv på dyslexi.

Denna mer allsidiga syn på dyslexi leder in på begreppet läs- och skrivsvårigheter. Professor Stefan Samuelsson (2001) skriver i sin artikel att läsning inte enbart handlar om att koda av de alfabetiska tecknen vid läsning. I minst lika hög grad handlar läsning om förståelse, det vill säga att fullt ut kunna uppfatta de budskap, ideer och intentioner som texten försöker att förmedla. Samuelsson (2001) hänvisar till Reynolds som påstår att läsförståelsen ofta är beroende av att läsaren själv drar nytta av den kunskap och erfarenhet han eller hon besitter för att en text ska bli begriplig. Man uppnår inte någon god läsförståelse enbart genom att koda av ett enstaka skrivet ord i en mening och därefter "slå upp" ordets betydelse i det mentala lexikonet och därefter fläta samman enskilda ords betydelser till en hel menings eller en hel texts budskap, utan läsaren måste också bidra med egen bakgrundsinformation som är adekvat för texten. Framförallt kan lässvårigheter bero på att individen har problem med ordavkodningen, men att det även kan finnas en annan form av läsproblem som innebär att

individuen har svårt med läsförståelsen. Samuelsson (2001) förklarar vidare att det är lätt att tro att problem med ordavkodningen (dyslexi) är den vanligaste formen av läsproblem bland elever, eftersom uppmärksamheten med just problemet kring ordavkodningen tagit stor andel av läs- och skrivsvårigheter. Det har visat sig att få undersökningar har genomförts i Sverige som har haft möjlighet att uppskatta hur vanligt förekommande dyslektiska läsproblem är i förhållande till problem med läsförståelse (Samuelsson 2001).

Vad kan då läs- och skrivsvårigheter vara ytterligare som ej är av dyslektisk karaktär. Enligt Max Frisk (2010) kan en reducerad intellektuell kapacitet utgöra ett hinder för normal språkutveckling och innebära en reducerad förmåga att lära sig läsa och skriva. Han menar vidare att även i vissa sociala sammanhang kan det uppstå språksvårigheter med inkluderande läs- och skrivproblem för ett barn. Dessa barn kan ha ett annat främmande språk eller levt i en mycket fattig språkmiljö. På grund av det har barnet inte hunnit eller fått lära det språk som skall läsas eller skrivas i skolan. Speciellt barn med utländsk bakgrund kan till en början uppvisa sådana problem utan att vara dyslektiker. Ytterligare orsaker som kan visa sig som läs- och skrivsvårigheter och som inte får förväxlas med dyslexi kan vara barn som är psykiskt sjuka som skriver ett symbolspråk. Även barn i tonåren med allvarlig splittring och skololust kan leda till nedsatta skolprestationer och till diffusa skrivproblem. Vid en del CNS-sjukdomar eller vid speciella funktionsnedsättningar såsom vid vissa syn- eller hörselproblem kan svårigheter att lära sig läsa och skriva uppstå. Dessa läs- och skrivsvårigheter ska heller inte förväxlas med dyslexi (Frisk 2010).

Enligt Liberg (2006) kan läs- och skrivsvårigheter uppstå på grund av de traditionella läs- och skrivprogrammen. Hon menar att dessa program genomförs utifrån ett individualpsykologiskt synsätt. I ett sådant synsätt är det elevens individuella prestationer eller brist på prestationer som ställs i centrum för undervisningen. Läsandet och skrivandet lärs ut som isolerande färdigheter utan specifikt syfte. Ett barn som inte sedan tidigare känner till syftet med läsandet och skrivandet kan få problem med att förstå undervisningen i ett sådant synsätt. Därmed kan barnet heller inte se det slutliga målet att kunna läsa- och skriva för olika syften i olika sammanhang. Med stor sannolikhet kommer barnet att få läs- och skrivsvårigheter (Liberg 2006).

3.2 Livsvärldsberättelser och studier av lärare och av elever i läs- och skrivsvårigheter, om skolan och undervisningen.

I avhandlingen *Mellan fakticitet och projekt, Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem* skriven av Cecilia Nielsen (2005), görs en beskrivning av nio personer med läs- och skrivsvårigheter. De deltar alla i utbildning i grundskola från år 3-9, gymnasiet och vuxenutbildning där skriftspråket intar en framträdande plats. Syftet med studien är att öka förståelse i skola och samhälle för hur enskilda människor upplever och bemästrar svårigheter i sin strävan att bli läsande och skrivande människor. Studien har en livsvärldsfenomenologisk ansats.

Det som framkommit i studien gällande skolan och undervisningen, är att en avgörande betydelse för den som upplever svårigheter med läsandet och skrivandet är egen tid. Det framgår att den egna tiden ofta hamnade i konflikt med annan tid, till exempel schematid, kursplanetid eller gemensam klassrumstid. Vad som också visar sig vara viktigt för flera av deltagarna i studien var vad de vill lära är en sak och vad de ska lära en annan sak. De beskriver att när läraren fångar upp deras intresse och när de känner att de får lära sig något om det som var angeläget för dem, gör både elev och lärare stora framsteg och deras självförtroende växer. Deltagarna beskriver också om lärarnas undervisning. Några av deltagarna förklarar att om lärarna berättar mer skulle det vara lättare att lära. De förklarar vidare att om de måste läsa sig till allt själva och kanske söka det i olika källor blir det mycket svårare och tar längre tid. Med en ökad individualisering av undervisningen och arbetsformer som PBL kan problemen öka.

Den bild som var och en av deltagarna ger av skolan är komplex och mångtydig. De berättar om stöd de fått och spännande utmaningar. Men de talar också om allt för höga krav och kränkande behandlingar från lärare och kamrater. Det finns lärare som sett dem och bemött dem som hela människor. Det finns lärare som kunnat organisera så att de har kunnat lära och som underlättat för dem och som haft ett innehåll som fångat dem och gjort läsning och skrivning mödan värd. De berättar också om lärare som genom sin hållning och ord visat att de inte tror att de ska klara sig så särskilt bra (Nielsen 2005).

I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv, är en avhandling av Nadja Carlsson (2011). Hon har genomfört en undersökning av 56 vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Dessa 56 har forskaren undervisat, gett råd och handledning. 18 av de studerande har ingått i en intervjustudie. Den teoretiska grunden i studien är en fenomenologisk livsvärldsansats. Syftet med studien är att ur en fenomenologisk livsvärldsperspektiv beskriva vad som sker när ett antal vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi möter skriftspråket. Carlsson (2011) skriver att livsvärldsfenomenologin har bidragit till att hon har erhållit en övergripande förståelse av hur studerande med läs- och skrivsvårigheter gör erfarenheter av och upplever sin omvärld.

I sammanfattningen och i de avslutande reflektionerna skriver Carlsson (2011) att hon har inhämtat kunskap om en stor grupp med läs- och skrivsvårigheter men att hon utifrån denna grupp inte kan dra några definitiva slutsatser om läs- och skrivfunktionsnedsättningen. Denna undersökningsgrupp är vuxenstuderande och har alla behövt och frivilligt sökt hjälp för sina svårigheter. De har erbjudit sig att samarbeta. Resultat utifrån den här undersökningsgruppen visade att lärarens betydelse inte går att överskatta med allt det innebär av att anpassad undervisning, av uppmuntran och visad tilltro till den studerandes förmåga. Detta kräver ett stort engagemang och intresse från lärarens sida. Den studerande måste få hjälp att använda sin maximala potential, detta kan göras till exempel med en bild som komplement till texten. Detta har visat sig hjälpa många, i vissa fall behövs också tydligare och mer elementära förklaringar än vad de övriga studerande behöver.

Vidare förklarar Carlsson (2011) att utifrån den fenomenologiska livsvärldsansatsen framgår det som en självklarhet att var och en har sin dyslexi. Det gäller för läraren att vara beredd på att det är ofta så att den som har dyslexi döljer sin okunskap för att inte framstå som dum. Därför är lärarens förhållningssätt, förmåga erfarenheter och kunskaper om dyslexi viktiga för att kunna bemöta eleverna på ett respektfullt sätt. Carlsson (2011) menar att det är viktigt att ha en förstående skolledning som ställer upp med resurser för att förverkliga nödvändiga hänsynstaganden. Informanterna beskriver att det är viktigt att undervisningen är välstrukturerad och tar upp en sak i taget. Läraren måste lyfta fram sammanhangen och att läraren upptäcker kunskapsglapp och ser till att det grundläggande har inhämtas. Det är viktigt att läraren har tålmod och inte ger upp. Att anknyta till de lärandes intresse blir en väg att komma över det som känns mödosamt och innebär en kamp. Eftersom läraren är en

teoretiker kan det vara svårt att sätta sig in i dyslektikerns behov av att få abstrakt kunskapsstoff konkretiserat. Detta fodrar inlevelseförmåga och tid. Lärare får inte gå fram för fort utan måste försäkra sig om att dyslektikern har hunnit följa och förankra det genomgångna i sitt annorlunda sätt att tänka. Det är helt nödvändigt för den studerande med läs- och skrivsvårigheter att det som blivit presenterat återupprepas.

Studien visar att det är en förutsättning att de studerande får möjligheter att fråga och att läraren försöker leva sig in de studerandes frågor. Det är viktigt att läraren inte förklarar mer än vad den studerande just då behöver veta och frågar om. Om läraren utvecklar och breddar sitt svar riskerar den som frågar tappa fotfästet och uppleva kaos av alltför mycket information. Det har även framgått i den här studien att det finns så mycket annat utöver det kognitiva som måste tas i beaktande för en studerande med dyslexi till exempel att få hjälp med saker som för andra är självklara och inte för den saken skull behöver den studerande med dyslexi nedvärderas.

Carlsson (2011) förklarar att förutom ämneskunskaper och grundkunskaper i dyslexi bör läraren ha kunskaper i olika lär- och aktiveringsmetoder som redovisningssätt och studietekniska strategier. Dessa måste förankras i de studerandes förmåga att använda dem. Lyhördhet och följsamhet är viktiga egenskaper hos läraren för att skapa en förtroendefull plattform att utgå ifrån och gå vidare på. För läraren handlar det också om att sträva efter att ge den studerande redskap för att göra sig själv umbärlig.

För informanterna som varit delaktiga i avhandlingen har studierna i många fall upplevts som en inre spänningskonflikt. Den konflikten har handlat om det skrivna språket som inte har varit ett naturligt samband för den som har dyslexi. Exempel på detta kan vara att läsa in abstrakt fakta utanför ett konkret sammanhang som inte kan kopplas till något som upplevts personligt, eller att inte kunna uttrycka sig på rätt sätt vid skriftliga uppgifter av olika slag. Eftersom skriftspråket inte har behärskats tillräckligt har tidsfaktorn funnits med som ett ständigt hot. En rimlig tidskalkyl har oftast inte räckt till och många extra timmar har lagts ner, vilket ofta har tröttat ut utövaren. Dyslektikerna kan ha svårigheter att genast förstå och bedöma det som skrivits. Därför måste tid avsättas mellan skrivakt och genomläsning för att skribenten skall kunna få det som skrivits tillräckligt på distans för att kunna byta perspektiv och se det skrivna utifrån.

Ännu en spänningskonflikt som tas upp i avhandlingen är för en dyslektiker att inte förstå något som de medstuderingarna tycks förstå, eftersom läraren har använt ett språk på allt för hög abstraktionsnivå, utan anknytning till det levande livet. För att kunna förstå har den med dyslexi försökt förstå genom att tolka de medstuderingarnas beteende och försöka agera i likhet med dem. Carlsson menar att även språkundervisningen måste knytas an till det levda livet för att lärandet skall kunna befästa för en person med dyslexi. Efter som en dyslektikers funktionsnedsättning har medfört att läsningen är osäker. Läsningen tar längre tid och osäkerheten att inte förstå finns med hela tiden. Carlsson (2011) skriver att den kollision som uppstår mellan läsning och förståelse handlar om att inte kunna skapa mening i texten. För att få en meningsfull läsning för en dyslektiker behövs en hög grad av förförståelse och att det abstrakta binds samman med det konkreta (Carlsson 2011).

Elisabeth Frank (2009) har genomfört en studie om *Läsförmågan hos 9-10 åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Syftet med studien är att bidra med kunskaper kring förhållanden i skol- och klassrumskontext som är av betydelse för elevens läsförmåga. Det empiriska materialet utgjordes av data från läsundersökningen (PIRLS) 2001 och skolår 3. Denna läsundersökning låg till grund för studien. Totalt innefattar urvalet som studien bygger på cirka 5300 elever. Avhandlingen bygger till största delen på enkätsvar från lärare, skolledare, elever och föräldrar.

Avhandlingens disposition och design är upplagd i tre steg. Det första steget är en sondering av befintligt datamaterial (PIRLS 2001). I det första steget synliggörs faktorer som kan verka främjande eller hindrande för läsförmågan. Här grupperas låg - respektive högpresterande klasser som jämförs främst med fokus på elevernas hembakgrund, lärarkompetens, skol- och klassrumsklimat samt samverkan mellan skola och hem. I det andra steget sker en genomgång av tidigare forskning och teori där de valda problemområdena studeras. Med hjälp av teorier och/eller tidigare forskning identifieras här ett antal begrepp eller faktorer vars relation till läsprestationer undersöks i nästkommande steg. Det sista och tredje steget kallar Frank (2009) för djupborring. Detta görs med hjälp av den strukturella ekvationsmodelleringstekniken (SEM), som gör det möjligt att mäta komplexa fenomen och även att mäta komplicerade samband som blir synliggjorda.

Resultaten från analyserna i steg 1 gällande lärarkompetens och dess betydelse för läsprestation visade att samtliga elever i Högsta genomsnitt undervisades av en utexaminerad lärare vilket inte var fallet för eleverna i Lägsta genomsnitt. Vid en jämförelse visade det sig att dessa lärare hade i högre grad en utbildning specifikt riktad mot läsundervisning och de lägre skolåren. De hade också längre undervisningserfarenhet. Frank (2009) påpekar att i tidigare forskning har behörighet, ämnesstudier används som indikatorer på lärarkompetens. Det har dock visat sig att betydelsen av dessa variabler inte varit entydig. I det tredje analyssteget framkom det ändå ytterligare en förklaring till skillnaderna i läsprestation. Denna skillnad var nämligen den undervisande läraren. Uppemot tio procent av skillnader i klassers läsprestation kunde förklaras av lärarkompetensfaktorn. Lärarkompetensfaktor visade sig också ligga till stor del bakom såväl ett tryggt klimat i klassen som föräldrars delaktighet i barns skolarbete. Frank (2009) menar att det är angeläget utifrån studien resultat att beforska lärarkompetensens betydelse inte bara med avseende på skolprestationer utan även vad gäller andra faktorer i skolan (Frank 2009).

Tarja Alatalo (2011) skriver i sin avhandling, *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Alatalo (2011) har intervjuat åtta lärare verksamma i årskurs 1 och 2 i den kommunala grundskolan. I studien ingår också en enkätstudie som innefattar en del frågor om lärarnas bakgrund och deras praktiska läs- och skrivundervisning och ett kunskapstest. Syftet med studien är att förstå och beskriva lärares möjligheter och svårigheter till skicklig läs- och skrivundervisning, vilket innebär förmåga att med precision identifiera var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling.

Alatalo (2011) skriver i diskussionsdelen i avhandlingen att en övergripande fråga har visat sig under avhandlingsarbetet. Den handlar om vem det är som ska identifiera var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och vem som ska undervisa dem som har läs- och skrivsvårigheter. Är det en uppgift för specialläraren/specialpedagogen eller är det en uppgift för klassläraren eller är det båda dessa yrkeskategorier? Alatalo (2011) menar att frågan uppstår för att skolor har olika organisation i detta avseende. Ytterligare en orsak till att frågan väcks är att en stor del av klasslärarna och speciallärarna/specialpedagogerna i studien har kunskapsluckor i det som anses grundläggande för förmågan att identifiera och framgångsrikt undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter. Studiens resultat visar att de olika formerna för grundutbildning till lärare som varit aktuella under senare decennier givit olika bra baskunskaper i läs- och skrivinläringen. En bra grundutbildning kan ge

lärarstudenter professionella kunskaper, som senare i yrkeslivet kan vidareutvecklas. Studien visar också på att lärare som inte har tillräcklig formell utbildning om läs- och skrivinlärning kan lära sig med hjälp av kontinuerligt samarbete i kollegiet. Det framgår också av studien att skolans brist på resurser i form av till exempel speciallärare, arbetsmaterial och tid försvårar för läraren att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning.

I Alatalos (2011) undersökning har det visat sig att en del lärare är ovana att reflektera kring elevers läsutveckling. De har också svårt att redogöra för frågor som rör den dagliga läs- och skrivundervisningen. Alatalo (2011) säger att detta ger en bild av att många lärare undervisar utan att ha insikt om hur deras undervisning egentligen påverkar elevers läsutveckling. Lärarna berättar att speciallärare ger råd om insatser de kan göra för att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter. En slutsats som Alatalo (2011) drar såväl utifrån kunskapstestet och övriga delar av studien är att det kan vara svårt för många lärare att förstå vad dessa specifika insatser innebär och vilka resultat de förväntas ge (Alatalo 2011).

Sammanfattningsvis kan sägas att den här forskningen som redovisats ovan utgått från ett elevperspektiv, elevens läs- och skrivsvårigheter har belysts utifrån begreppet dyslexi och begreppet läs- och skrivsvårigheter. Berättelser och erfarenheter från elever i läs- och skrivsvårigheter om deras undervisning har varit i fokus. Forskningen som jag funnit vänder sig också till stor del till de lägre åldrarna. Intresset i den här studien riktas mot lärarna och deras undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter. I det här arbetet är det lärare som undervisar i de högre åldrarna som kommer till tals. Genom att den redovisade tidigare forskningen vänder sig till elever i läs- och skrivsvårigheter kan det användas i studien till att jämföra lärarnas upplevelser och erfarenheter med elevernas berättelser om lärarnas undervisning. Då jag ämnar jämföra elevernas berättelser från den tidigare forskningen med lärarnas berättelser anser jag att studieöverskridningen inte är av stor betydelse, utan det är elever respektive lärares erfarenheter och berättelser som är i fokus.

4. Syfte och frågeställningar

I *skolans värdegrund och uppdrag* i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11), står det att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter,

språk och kunskaper ska undervisningen främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Vidare står det beskrivet att det finns olika vägar att nå målet och att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det uttrycks klart och tydligt att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen och att därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. I kapitel 2 *Övergripande mål och riktlinjer*, står det skrivet att alla som arbetar i skolan har ansvaret att uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Den enskilde lärarens ansvar gentemot elever i behov av särskilt stöd är att ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. De ska även stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (Lgr 11).

Syftet med studien är att undersöka vad högstadielärare i So har för erfarenheter av att i sin undervisning undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter och hur de bemästrar de svårigheter de möter i sin strävan att tillgodose dessa elevers behov. Jag vill med denna studie öka kunskapen och utveckla en djupare förståelse för So-lärares erfarenheter och upplevelser i mötet med elever med läs- och skrivsvårigheter.

Jag har i arbetet utgått från dessa frågeställningar:

- Vilka erfarenheter/upplevelser har So-lärare av att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Hur erfar, hanterar och övervinner So-lärare de problem de ställs inför i undervisningen.
- Vilka erfarenheter har So-lärare av specialpedagogiska insatser i undervisningen?
- Vilka/vilket sorts stöd av speciallärare upplever So-lärare att de har behov av?

5. Fenomenologisk livsvärldsansats.

För att försöka fånga komplexiteten i att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter väljer jag att använda mig av en fenomenologisk livsvärldsansats. Magdalene Tomassen (2007) menar att fokus i fenomenologin ligger på att beskriva hur de ting vi har framför oss framträder så som vi mest direkt och omedelbart upplever dem. Tingen så som de framträder för oss är det som Husserl kallar för fenomen. I fenomenologiska undersökningar riktas uppmärksamheten mot världen så som den konkret upplevs och erfars ur ett subjekts perspektiv. (Tomassen 2007).

Fenomenologi passar bra när forskaren vill utgå från ett empiriskt material istället för en teori. Den fenomenologiska metodens fördel är att den effektivt får fram det utforskade fenomenets essens, det vill säga de mest väsentliga beståndsdelarna av ett fenomen (Citerat i Fejes och Thornberg, 2011, sid. 106)

Syftet när man gör en fenomenologisk studie är att nå fram till det särpräglade fenomenet (Tomassen 2007). De särpräglade fenomen jag försöker nå fram till i den här studien är fenomenen So-lärares erfarenheter av att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter och hur de bemästrar de svårigheter de möter i sin strävan att tillgodo se dessa elevers behov.

5.1 Teoretiska begrepp

I detta kapitel redovisar jag de ontologiska och de epistemologiska antagandena i fenomenologin för min studie. Dessa antaganden kommer att utgå från fyra centrala begrepp inom fenomenologin, livsvärlden, vara i världen, horisontbegreppet och den levda kroppen.

Fejes och Thornberg (2009) förklarar att de ontologiska antaganden är frågan om hur verkligheten är beskaffad, och handlar om den upplevda verkligheten och att de epistemologiska antaganden är hur människan får kunskap om världen (Fejes och Thornberg 2009).

Nielsen (2005) skriver att varje studie utgår från antagandet om verkligheten om varats beskaffenhet och hur vi kan erhålla kunskap om denna. Hon menar att forskaren behöver tydliggöra dessa antaganden, för att bl.a. när studien rapporteras behöver de grundläggande antaganden som den bygger på vara synliga och tydliga för att kunna förstå och bedöma

resultatet (Nielsen 2005). Här nedan kommer jag att beskriva de fyra begrepp som används i resultatdelen i denna studie.

Edmund Husserl anses som den moderna fenomenologins grundare. Fenomenologin betraktas först och främst som en erfarenhetsfilosofi. Erfarenheten kännetecknas av att inte enbart vara en upplevelse, utan av att vara en upplevelse av något. Alla erfarenheter kännetecknas av en relation till det som erfars. Ett begrepp som Husserl relaterar till är den ”naturliga erfarenheten” som han senare vidareutvecklar till *begreppet livsvärld* (Berndtsson, 2001). Bengtsson (2005) menar att begreppet livsvärld är den värld vi befinner oss i och som vi är förtrogna med och tar förgivet. Den finns alltid där. Livsvärlden är den värld vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet (Bengtsson 2005). Nielsen (2005) förklarar detta genom att beskriva livsvärlden som den värld där vi lever våra dagliga liv, den värld vi känner till och i vilken vi arbetar, vilar, vi umgås med andra eller vi drar oss undan för oss själva. I livsvärlden gör vi våra erfarenheter, känner, tänker och handlar (Nielsen 2005).

Enligt Nielsen (2005) uttrycker Husserl att vi lever i den naturliga inställningen. Detta gäller att den värld vi känner framstår som självklar och direkt tillgänglig för oss på ett oproblematiskt sätt. När vi gör nya erfarenheter och genom att möta andras erfarenheter vidgas vår kunskap. Husserl menar att detta är vårt erfaranades *horisonter*. Nielsen (2005) uttrycker att horisonten kännetecknas av att den är den yttersta linje för det vi kan se från den position vi befinner oss. Horisonten ringar in den del av värld som är direkt tillgänglig för oss samtidigt som den inte definitivt utgör en yttre gräns. Bortom horisonten finns alltid mer, det är alltid möjligt att finna nya horisonter från nya positioner (Nielsen 2005).

Bengtsson (2005) förklarar att filosofen Martin Heidegger har bidragit med den mest betydelsefulla utvecklingen av begreppet livsvärlden. Heidegger inför en annan term för livsvärlden, nämligen *vara-i världen*. Bengtsson (2005) refererar Heidegger;

Liksom livsvärlden är vara-i-världen en levd värld, en värld som lika mycket påverkas av det liv som den är förbunden med. ”Vara-i-världen” uttrycker på samma sätt som ”livsvärlden” denna ömsesidighet. Det är en odelbar helhet. (Bengtsson, 2005, sid. 21)

Carlsson (2011) förklarar detta med att vi hela tiden påverkas av varandra ömsesidigt, även om vi inte alltid förstår varandra. Vi kan även missförstå varandra, eftersom vi lever i olika livsvärldar med olika förförståelse på grund av bristande kunskap och så vidare. Exempel på detta förklarar Carlsson (2011) är att när en elev i läs- och skrivsvårigheter kommer till skolans värld berättar eleven inte om sina svårigheter utan spelar med på samma sätt som de andra uppfattas göra (Carlsson 2011).

Det fjärde och sista begreppet som används i resultatdelen i den här studien är den *levda kroppen*. Nielsen (2005) hänvisar till Merleau-Ponty och förklarar att med det menas inte den biologiska kroppen utan den kropp som erfar, förstår och handlar i världen (Nielsen 2005). Berndtsson (2001) utvecklar detta vidare och skriver att Merleau-Ponty beskriver att det är just kroppen som måste tas som utgångspunkt och det är inte vilken kropp som helst utan den *levda kroppen*. Det är kroppen som vi inte bara finns i utan kroppen som bebor världen.

We must therefore avoid saying that our body is in space, or in time. It inhabits space and time (Berndtsson, 2001 sid. 19).

Bengtsson (2005) skriver att ingen motsättning finns mellan kropp och själ. Kropp och själ bildar istället en integrerad helhet. Den levda kroppen förenar kropp och själ med varandra i stället för att dela upp dem i separata bås. Har man den levda kroppen som utgångspunkt är man alltid i ett interaktivt förhållande till det man möter i världen. Varje förändring av kroppen medför därför förändringar av världen. Om man till exempel förlorar en arm eller synen, blir också världen avsevärt annorlunda. Genom att kompensera detta med något instrument utvidgas och modifieras världen. Ett gott exempel är den blindes käpp. Genom att göra käppen till ett instrument införlivas käppen med den blindes kropp och blir en förlängning av hans eller hennes kropp och dess interaktion med och erfarenhet av världen (Bengtsson 2005).

6. Metod

I den här studien använder jag mig av en kvalitativ metod. Thomassen (2007) förklarar att data som inte kan kvantifieras utan är beroende av tolkning av meningsinnehåll, kallas kvalitativ data (Thomassen 2007). De styrkor kvalitativ data och metoder har, är att de visar

på en helhetsbild och möjliggör en ökad förståelse för sociala processer och sammanhang menar (Holme och Solvang 1997).

Syftet med den här studie är att öka kunskapen och utveckla en djupare förståelse för So-lärares erfarenheter och upplevelser i mötet med elever med läs- och skrivsvårigheter. Genom att jag söker kunskap via levda erfarenheter, behöver jag också via människor ta del av den kunskap jag söker. Berndtsson (2001) förklarar;

Att i en livsvärldsforskning bemödar man sig om att få grepp om människors erfarenheter i en värld. Det handlar om att låta sakerna komma till tals på sina egna villkor (Berndtsson, 2001, sid. 93).

Eftersom jag kommer att lägga fokus på So-lärares erfarenheter och upplevelser och för att få en förståelse av deras erfarenheter och upplevelser har jag valt den kvalitativa forskningsintervjun. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att komma åt och beskriva den upplevda vardagsvärlden (Kvale och Brinkman 2009). Vidare skriver Thomassen (2007) att använder man fenomenologin som metodiskt tillvägagångsätt i en studie, krävs en så förutsättningslös undersökning som möjligt. För att undersöka fenomenet måste vår förförståelse, alla våra uppfattningar och allt föregående vetande ”sättas inom parentes” för att kunna undersöka ”saken själv” som det framträder för oss (Thomassen 2007), vilket jag kommer att ha i åtanke under arbetsgång.

I den här studien använder jag mig av den halvstrukturerade livsvärldsintervjun. I en halvstrukturerad livsvärldsintervju försöker man få beskrivningar av intervjupersonernas livsvärld. Vidare beskriver Kvale och Brinkmann (2009) att den halvstrukturerade livsvärldsintervjun liknar ett vardagssamtal, men att den har ett syfte och innehåller en viss teknik. Att den är halvstrukturerad menas att det varken är ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Den utförs enligt en intervjuguide som fokuserad på vissa teman (Kvale och Brinkman 2009). För att erhålla så bra beskrivningar som möjligt av intervjupersonernas livsvärld ordnades intervjun upp i olika teman med tillhörande frågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. De teman som tas upp i studiens intervjuguide är undervisningen, läs- och skrivsvårigheter, anpassning av undervisningen, särskilt stöd och kompetens/utbildning i läs- och skrivsvårigheter, se bilaga 1.

Hur långt en intervju kan nå menar Bengtsson (2005) är beroende av vad som tematiseras som livsvärldar och hänvisar till tre vanliga tematiseringar. För det första *människors spontana och oreflekterade erfarenheter*. Nielsen förklarar;

Att sådana erfarenheter är så självklara för det erfalande subjektet att de kan sägas vara transparenta för henne. Det är alltså inte något en människa själv medvetet visar fram eller påpekar för forskaren, men kan bli synliga när människor upptäcker nya perspektiv eller jämför med nya erfarenheter och reflekterar över dem (Nielsen, 2005, sid. 115).

Den andra tematiseringen är *självförståelse*. Med det menas den reflekterande förståelsen som individen har av sig självt och sin värld. Den tredje tematiseringen är *uppfattningar*. Dessa utgörs av ett explicit kognitivt innehåll eller tankar med olika innehåll. De här tematiseringarna ger kunskap om olika saker och de är olika svåra att komma åt. Svårast att komma åt är människors spontana och oreflekterade erfarenheter och lättast att komma åt är uppfattningar. I uppläggnen av intervjun måste detta förhållandet beaktas (Bengtsson 2005).

6.1 Deltagare i studien

I studiens inledning förklarade jag ursprunget till mina forskningsfrågor. Ursprunget till dessa forskningsfrågor är att jag upplever att lärare arbetar hårt för att tillgodose elevers olikheter i sin undervisning och att läs- och skrivsvaga elever skapar oro hos lärarna och frågor om hur undervisningen ska utformas. En grupp lärare som mitt intresse riktas mot speciellt i den här studien är undervisande lärare i So. De erfarenheter jag har av denna kategori av lärare är att de ofta får hantera problematiken läs- och skrivsvårigheter på egen hand utan hjälp av speciallärarstöd. Därför är urvalet av de sex intervjupersonerna som ingår i min studie, lärare som undervisar i So-ämnena på högstadiet.

Holme och Solvang (1997) skiljer mellan informant och respondent.

Med att vara informant innebär det att stå utanför den företeelse som studeras. En respondent är personer som själva är delaktiga i den företeelse som studeras (Holme och Solvang 1997).

De sex personer jag intervjuat kommer jag att kalla respondenter. Dessa sex lärare är delaktiga i det jag ämnar studera, nämligen undervisning av elever i läs- och skrivsvårigheter i ämnet So.

Eftersom syftet med kvalitativa intervjuer är att öka informationsvärdet och skapa en grund för djupare och mer fullständiga uppfattningar om de fenomen vi studerar, menar Holme och Solvang (1997) att urvalet av undersökningsenheter eller fall inte kan ske vare sig slumpmässigt eller tillfälligt (Holme och Solvang 1997). De urval av undersökningsenheter jag valt att undersöka är inte valda slumpmässigt eller tillfälligt. Undersökningsenheterna är valda utifrån syftet med studien och utifrån de fenomen jag vill studera. Holme och Solvang (1997) förklarar att välja de enheter som är lätta att få tag i kallas tillfällighetsurval eller bekvämlighetsurval vilket inte är baserat på slumpmässighet. Dessa urval är oftast inte representativa utan leder till missvisande slutsatser om populationen menar (Holme och Solvang 1997). Men eftersom min studie inte syftar till att återspegla representativitet utan den enskilde lärarens erfarenheter och upplevelser av att i sin undervisning undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter har jag valt att använda ett bekvämlighetsurval.

För den här studien har jag valt So-lärare som är verksamma på en och samma högstadieskola som jag väl känner. Eftersom jag har kännedom om den skola som ingår i studien och har därmed en viss förförståelse. Vill jag nedan utveckla vad förförståelsen betytt för mig. Thomassen (2007) menar att förförståelsen ska ”sättas inom parentes” för att kunna undersöka ”saken själv” som det framträder för oss, som tidigare nämnt har jag hela tiden haft detta i åtanke. Men min förförståelse av de respondenter som jag intervjuat har också bidragit till att intervjuerna blivit mer likt ett vardagssamtal. Med det menar jag att dialogen under intervjun har varit öppen och hjärtlig. Min upplevelse är att respondenterna har haft en positiv och trygg känsla inför intervjun. Detta har också bidragit till att informationsvärdet ökat i det empiriska materialet.

6.2 Genomförande av intervjuerna

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att ämnet för den kvalitativa forskningsintervjun är intervjupersonernas levda vardagsvärld och att den kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att komma åt den och beskriva den levda vardagsvärlden (Kvale och

Brinkmann 2009). Pilotstudien visade att frågorna i intervjuguiden var allt för snävt ställda för att fånga personernas levda vardagsvärld. Frågorna ändrades efter pilotstudien och efter tips och råd av handledaren, till att ge respondenten mer beskrivande utrymme i intervjun. För att kunna vara uppmärksam på respondenten och ställa bra följdfrågor spelades alla intervjuer in. Detta informerades och godkändes innan intervjuerna började. För att jag som oerfaren intervjuare skulle bli säkrare i mitt intervjuhantverk och att säkerställa att intervjufrågorna föll väl ut genomfördes en pilotstudie. Intervjufrågorna bearbetades också av handledaren av detta arbete.

I studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer beaktas framtagna av Vetenskapsrådet (2002). Syftet med de forskningsetiska principerna är att ge normer för förhållandet mellan forskare och respondent. De fyra allmänna huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetstkravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). I den här studien har respondenterna informerats om syftet med studien, att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan (informationskravet och samtyckeskravet). Vidare informerades om att allt som kommer fram i intervjun behandlas konfidentiellt och kommer enbart att användas till studien. Det som också informerades var att studien skrivs så att ingen deltagare röjs på något sätt. (Konfidentialitetstkravet och nyttjandekravet).

6.3 Reliabilitet och validitet

Hur sanna och pålitliga är mina resultat? När man ska bedöma en studies trovärdighet används ofta begreppen reliabilitet och validitet. Berndtsson (2001) ställer sig frågan vad dessa begrepp betyder vid forskning inom en livsvärldsansats. Hon förklarar att validiteten kan förstås som i vilken utsträckning en metod undersöker det den avser att undersöka (Berndtsson 2001). I den här undersökningen kan detta innebära att bedöma hur jag har lyckats att fånga de fenomen jag undersöker. Kvale och Brinkman (2009) menar att validiteten genomsyrar hela forskningsprocessen och att man skjuter valideringen från slutprodukten till en fortlöpande validering genom hela forskningsprocessen, från tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering och rapportering (Kvale och Brinkmann 2009). Detta försöker jag åstadkomma genom att jag är noggrann och försöker genom hela studien förklara hur den genomförs och att beskriva villkoren för studien.

När det gäller reliabiliteten hänvisar Kvale och Brinkmann (2009) till intervjuarens hantverksskicklighet vid dataproduktionen. Speciellt diskuteras detta när det gäller ledande frågor. De menar att omedvetet kan intervjuaren inverka på svaren genom att ledande frågor dyker upp (Kvale och Brinkmann 2009). Genom att först öva intervjuandet och prova frågorna genom en pilotintervju anser jag att frågorna förbättrades och hantverksskickligheten i intervjuandet ökade. Mina intentioner i intervjusituationen var att låta respondenterna beskriva och berätta om deras erfarenheter och upplevelser, utan att avbryta. Jag har noga följt tematiseringen i intervjuguiden genom alla intervjuer, som bygger på studiens forskningsfrågor. Avslutningsvis vill jag citera Kvale (1997), han skriver:

Det avgörande för intervjufrågor och för forskningsfrågor är inte om de leds eller inte leds utan vart frågorna faktiskt leder, om de leder i viktiga riktningar som ger ny och värdefull kunskap (Kvale, 1997, sid. 259).

6.4 Bearbetning av data.

I bearbetningen av det empiriska materialet spelar min förförståelse en roll i vad jag lägger märke till och fäster vikt vid. Thomassen (2005) förklarar att en fenomenologisk beskrivning kräver att man ska ta bort alla antaganden, föreställningar och förförståelse för att fenomenet ska framträda så klart som möjligt. Men det är allmänt känt att en beskrivning alltid redan är en tolkning. Även när man ska tolka vad materialet kan betyda har man med sig den hermeneutiska insikten att vi inte kan sätta våra fördomar inom parentes (Thomassen 2005).

Det inspelade materialet transkriberades i sin helhet. Genom att skriva ut intervjuerna menar Kvale (1997) att skriften struktureras i en form som lämpar sig för närmare analys. Detta ger en överblick och är i sig början till en analys (Kvale 1997). Bengtsson (2005) skriver:

Livsvärlden är outtömlig i sin mångfald och varje vetenskaplig bearbetning och skriftlig rapportering medför en distansering och idealisering av verkligheten. När bearbetningen börjar har forskaren lämnat den undersökta verkligheten bakom sig och den har transformerats till begrepp och språkliga uttryck (Bengtsson, 2005, sid 50)

Frågan om vad som ska tas med och vad som ska lämnas utanför i bearbetningen av det empiriska materialet medför att man måste selektera i materialet. Enligt Bengtsson (2005) fungerar forskningsfrågan som en naturlig selektionsprincip. Forskningsfrågan avgör vad

som är intressant att lyfta (Bengtsson 2005). I denna studie kommer jag att som Bengtsson rekommenderar, använda mig av forskningsfrågorna som selektionsprincip när jag redovisar resultatet av intervjuerna.

Kvale (1997) nämner fem olika huvudmetoder för analys, däribland narrativ strukturering. Han förklarar att de narrativa analyserna lägger fokus på texters mening och språkliga form. Narrativ strukturering inriktar sig på de historier som berättas under intervjun, en narrativ strukturering kan även försöka skapa en sammanhängande historia av de många händelserna som rapporteras i intervjun (Kvale 1997). I min studie kommer jag att redovisa varje intervju för sig i en sammanhängande historia, jag kommer också att använda mig av citat då det är intervjupersonernas egna erfarenheter och upplevelser jag vill komma åt. En analys av berättelserna kommer att göras med hjälp av teoretiska verktyg. De teoretiska verktyg jag tar hjälp av är utifrån de fenomenologiska begreppen, livsvärld, vara i världen, horisont begreppet och den levda kroppen. Analysen kopplas också till studiens bakgrund och tidigare forskning.

7. Resultat

I resultatet presenteras varje intervjupersons berättelse. Studien bygger på en fenomenologisk livsvärldsansats därför har jag valt att ta med många citat då det är deltagarnas upplevelser och erfarenheter som ska lyftas fram. Varje berättelse börjar med en presentation av respondenten, därefter följer respondentens berättelse. Texten mellan citaten är omgjorda så lite som möjligt utifrån det transkriberade materialet, för att beskrivningen av respondenternas berättelse ska återge deras berättelse så mycket som möjlig. Berättelserna har tematiserats utifrån intervjuguiden.

7.1 Berättelser

Stina

Stina berättar att hon alltid har svårt med elever som har problem med dyslexi, läs- och skrivsvårigheter eller svårt med läsförståelsen. Hon tycker det är jättesvårt och tycker inte att hon kan hjälpa dem på rätt sätt. Under en arbetsperiod tänker hon på att variera arbetssättet.

Det kan ju vara flera veckor då försöker jag variera. Det kan var någon skrivuppgift, muntliga diskussioner svara på frågor, jag försöker variera så för att fånga dem alla, varierat tänker jag ofta.

När hon presenterar ett arbetsområde för första gången då vill hon fånga dem, väcka intresse. Stina tror inte på att säga, hämta boken och läs om antikens Grekland! Hon tycker att man måste göra på ett annat sätt. Hon brukar oftast börja med att hon står framme vid tavlan och pratar och skriver på tavlan. Eleverna skriver ner det hon skriver på tavlan i sina skrivböcker. Genom att göra detta ger hon dem en grund, en faktagrund och en förförståelse.

Jag gör nog så de flesta gångerna, jag står här och pratar och skriver ner på tavlan och de skriver av mig, sedan vill jag att de tar fram läroböcker och då vill jag att de läser om det vi precis gått igenom också.

Stina fortsätter att berätta att i den här sjuan som hon har nu, läser hon högt. Hon läser högt ur läroboken för hela klassen. Hon måste göra så för att det är många som har det svårt med läsförståelse och det är tungt för dem. Hon anser att so är ett tungt ämne teoretiskt och det är mycket text. När eleverna ska läsa och svara på frågor från boken så läser hon högt för dem och sedan får de besvara frågorna ur boken. Detta gör hon för hela klassen.

Jag vet att det är ett tungt ämne det är mycket att läsa och det är mycket begrepp som man ska förstå.

Hon tycker det är väldigt svårt att få med alla och att hjälpa dem som har läs- och skrivsvårigheter. Hon upplever att eleverna har det väldigt tungt med att få in all fakta och information de behöver och att läsa den och göra den tillgänglig för sig själva. Att hjälpa dem med detta och få eleverna att komma så långt de kan, anser hon är en stor utmaning. Stina tycker det är självklart att hjälpa dem som har problem och att det är hennes uppgift. Men hon säger också att man inte får glömma de som ska upp till de högsta betygen.

Stina tycker att eleverna borde få större tillgång till datorer. Hon borde ge dem mer tillgång till hördelen. Då tänker hon sig mer cd-läroboksdelen. Hon tycker inte att hon är bra på den delen och det är svårt att få tillgång till. Stina har lärt sig att skanna in texter så att hon kan maila texterna hem. Då kan eleverna använda datauppläsning, detta har hon börjat med i år nio. Stina märker att vissa elever behöver en lättare text och berättar att det finns att tillgå.

Stina erfar att man inte diskuterar specifika elever och anpassningar för dessa, i arbetslaget. Även om man hade gjort det tror hon att det inte skulle hända så mycket.

Det händer ju ingenting, vissa lärare skulle kunna tänka lite mer för att underlätta för dem som har det tungt. Det finns lärare som alltid kör på som de alltid gjort. Det kan jag tycka kan kännas lite jobbigt.

Stina har inga stora erfarenheter av specialpedagogiska insatser i sin undervisning. Hon berättar att en gång genomförde en specialpedagog ett muntligt förhör med en elev åt henne. Eleverna får stöd i svenska och om det förbättrar läsförståelsen så får so ämnet ta del av det menar hon. Om hon har funderingar och är orolig över någon elev brukar hon vända sig till speciallärare. Hon frågar och tar reda på behoven för vissa elever. Just nu känner hon att hon inte har behov extra stöd under lektionstid.Handledning av speciallärare tycker hon skulle vara bra.

Ja, man har ju alltid läs- och skrivsvårigheter i sin klass. Att få sitta och diskutera kring läs- och skrivsvårigheter skulle ge jättemycket, att gå på en föreläsning visst, fine. Jag gillar ju det andra bättre att få sitta i en grupp och diskutera. Man kan ta upp speciella situationer som har hänt till exempel Det är lättare än att gå lyssna på en föreläsning.

Krister

Krister berättar att han oftast börjar ett nytt område i so med en film, en bild eller ett påstående för att skapa en reaktion hos eleverna. Han kan inte komma in och ge dem en lokal pedagogisk planering och säga, nu läser vi det här! Det är det här vi ska jobba med i tre veckor! Genom att skapa en reaktion väcker han intresset hos dem. Bland de elever som han undervisar nu är det mer än hälften som har läs- och skrivsvårigheter. De har tillgång till dator och anpassade program. Krister upplever att i den här lilla gruppen har han mera tid för eleverna.

Jag har mer tid att läsa högt för dem, att hitta anpassade texter. Jag känner dem ju mera så jag ser vilken nivå de ligger på. Jag ser till exempel att eleven klarar den här texten. Det var svårare när jag hade en hel klass, när jag hade 30 elever.

Krister upplever inte att det är svårare att undervisa elever bara för att de har läs- och skrivsvårigheter. Han tycker det är en del av jobbet. Han berättar att han alltid varit sådan även när han har undervisat i helklass. Krister förklarar att han aldrig följt en lärobok, en del

lärare har tyvärr varit sådana att de låter läroboken styra planeringen, säger han. Krister har alltid försökt använda läroplanen som styr kursplanen som i sin tur styr planeringen och sedan hitta material utifrån det. Krister läser högt för eleverna, han upplever att det är lättare för dem att ta in om de följer med i texten samtidigt som han läser, då använder de både ögon och öron. Han tycker själv att det är rätt mysigt att läsa högt. Att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter upplever han som en utmaning.

Vilket gör att jag hela tiden får tänka till. Jag får tänka till utifrån passar det här den eleven klarar han av att överhuvudtaget förstå den här texten. Eller måste den ha en lättare text.

De är inte speciellt duktiga på att använda datorerna. I gruppen finns det två elever som jobbar självständigt. När de arbetar kan han sitta och läsa tillsammans med de fyra andra eleverna.

Det blir ju lite mer nyans när en levande person läser än när de lyssnar på en monoton datorröst, en del tycker datorn är jättejobbig de har så svårt för den här monotona rösten, de andra tror jag inte använder datorn speciellt mycket, nej de använder datorn mest för att skriva och söka fakta.

I sina tidigare erfarenheter av att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter, berättar Krister att i en stor undervisningsgrupp är det svårare att hinna med och se varje elev och att stödja varje elev under ett lektionspass, Svårigheterna i den lilla gruppen han undervisar i nu, är att eleverna har svårigheter att håll fokus en hel lektion.

Det svåra är att få dem att orka en hel lektion, därför försöker jag dela upp lektionerna i delmål.

I den stora undervisningsgruppen hade de tillgång till en jättebra specialpedagog. Flera av eleverna gick till henne. Där arbetade eleverna med sitt So-material. Han förklarar att de lade upp mycket av undervisningen gemensamt kring eleverna med läs- och skrivsvårigheter. Annars har han inte så stor erfarenhet av speciallärare i ämnet So.

Nu ska jag tänka efter riktigt, inte så mycket nej, speciallärare är ofta inriktade på svenska, matte och engelska och framförallt läs- och skrivsvårigheter eller räkna.

Krister tycker inte att han är i behov av kompetensutveckling i läs- och skrivsvårigheter däremot kanske han skulle ta ett större ansvar för att sätta sig ner med speciallärare och utvecklas via dem. Han tycker att han får bra information från speciallärare och specialpedagog.

Kristina

När Kristina börjar ett nytt område i So brukar hon fråga om det vet någonting om det, om de har hört talas om det. Hon berättar att hon gör olika från område till område. Hon förklarar att hon måste göra olika för annars kommer de att tröttna.

Man kan inte göra lika jämt då är det kört. Ibland är det böcker ibland får de gå in på nätet och leta ja sådana här saker.

Många gånger händer det saker som gör att hon får göra på ett annat än vad hon tänkt. Hon säger att ibland så går det bara inte, då får man snabbt hitta på något annat. När det inte går bra menar hon att hon kan ha varit för otydlig och tänkt över deras huvuden. Hon kan ha ställt för höga krav med tanke på deras förförståelse och säger att då måste hon backa. Kristina upplever att en del av eleverna med läs- och skrivsvårigheter vill ha mycket muntligt. Hon försöker ha det med hela tiden. En del som har läs- och skrivsvårigheter har också svårt att lyssna när hon pratar. De svårigheter hon upplever i arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter är att,

När de går på högstadiet har de fått känna sig så dåliga så många gånger att de är jättesvårt att komma åt dem. De har redan en strategi och taktik, att jag skiter i det här. De har upplevt så mycket misslyckanden att de har lagt ner speciellt i år 8.

Det som Kristina upplever som svårt är att eleverna inte får ha egna böcker och att det inte finns vettiga läsprogram som kan läsa in skannade texter. Alla läromedel finns heller inte inlästa. Hon upplever också att hon inte har den tid hon behöver med eleverna som är i svårigheter, för att klasserna är så stora. Hon säger,

Att de inte kan få ta sitt material och gå till någon annan som hjälper dem att förklara, det är skit.

Kristina har försökt skanna in texter men det visade sig att programmet inte är bra. Istället kopiera hon det som är i böckerna så att eleverna får ha överstyrkningspenna och göra anteckningar i papperna. Då blir det lättare för dem att hitta i texten. Svårigheterna är att de inte kan ta till sig det material som hon egentligen har tänkt använda. Man får anpassa materialet, det blir tidspress. Det tar tid att hitta material och tänka ut alltihopa, förklara hon. Kristina anser att hon inte har möjlighet att hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter som hon skulle vilja,

Jo det är ju tidspressen, klasstorlek, för även dem som är jätteduktiga och framåt, de behöver komma vidare. De i mitten kan man försöka att få upp lite.

Kristina försöker förtydliga ord och läser högt ibland för eleverna. Dessa anpassningar försöker hon göra för hela gruppen. När hon läser högt brukar hon prata om det som hon läst. Hon förklarar svåra ord.

Man då kan ju inte jag ta ord som jag tror är svåra, utan då måste jag höra är det något du inte förstod. Ja för annars kan jag ju förklara fel saker. Det jag tror är svårt för dem, kanske de har fattat direkt.

När Kristina planerar försöker hon tänka på alla elever och hur hon ska göra för att nå ut till alla. De anpassningar Kristina gör tycker hon inte är tillräckliga. Men hon tycker att hon inte har tid till att hitta på mer.

I sin undervisning i so har Kristina inga erfarenheter av specialpedagogiska insatser. De stöd hon efterlyser från speciallärare/specialpedagog är att de elever som har störst behov är med när hon går igenom med klassen vad de ska jobba med, sedan får de ta sitt material och i lugn och ro gå till någon som lugnt och sansat utan att känna press från resten av klassen, kan gå igenom och förtydliga det som behöver göras. Hon anser att hon ständigt är i behov av kompetensutveckling. På ämnesplaneringarna pratar det inte om läs- och skrivsvårigheter,

Nej vi diskuterar inte det, de här grejerna man gör pratar man inte om utan sedan står man där med gruppen och tänker, att nu måste jag göra det här och det här. Det kanske skulle finnas med där, jag vet inte.

Kristina berättar vidare att i ämnesdiskussionen utgår man från att alla klarar planeringen, fast man vet att vissa inte gör det. ”Det är ju tidsbrist jämnt”. I ämnesplaneringen gäller det att få till planeringen och alla papper som ska skrivas. Det ska hänvisa hit och det ska hänvisas dit. Det försvinner tid, det finns inte tid.

Pär

Pär berättar att So undervisningen kan se olika ut, det börjar oftast med en presentation av området. Presentationen kan också se olika ut. Den kan börja med att han går igenom planeringen och den går han igenom tillsammans med eleverna. Ibland kan det vara något område som det passar bättre med att han introducerar med en film.

Har jag något område som jag känner att det här kan jag väcka intresse kring, kan jag välja att vänta med planeringen till senare. För att väcka intresse kan vi se på film, jag berättar om något eller eleverna får läsa något och diskutera kring.

En del klasser vill att han läser högt eller att eleverna själva läser högt. Pär förklarar att han har en klass som ofta ber honom läsa högt. Det gör han gärna. Detta kan ske i vilken klass som helst men just nu har han en klass som han oftare gör så i än i andra. Han tror att det är många som är lässvaga i den klassen om han tittar på svenskan. Vinsten han får med att läsa högt är att alla kan ta del av texten.

De elever som det går lätt att jobba med, de vill oftast jobba med samma saker som de andra eleverna. De vill lyckas och vet att de måste lära sig samma saker. För de elever som är mindre motiverade kanske han berättar mer muntligt. Han förklarar att han har t. ex haft material på cd skivor, skannat in material så att de kan läsas upp. Hans erfarenhet är att de som har svårt med texten tycker inte om att lyssna heller. Han tycker att det alternativa materialet som han tar fram har sällan den effekt som han vill. Det är en erfarenhet som han ganska ofta får. De finns dem som jättegärna tar till sig det men undantagen är fler.

De omotiverade eleverna lever på att de får mindre att läsa de kanske antecknar från tavlan. I bästa fall lyssnar de på det muntliga, de vill inte ta till sig alternativa metoder heller. Jag tror att allt sitter i att de har dåligt självförtroende.

Pär har sett att hos många av de här eleverna finns en drivkraft att de vill vara som alla andra. Sitter de med hörlurar och lyssnar, då är de inte som alla andra. Han tror att det finns en

svårighet där. De blir väldigt utpekade. Anpassningarna han gör tycker han inte är tillräckliga. Det är svårt att hinna med alla elever och det är kanske det största problemet. Dels att hinna med de elever som har svårigheter under lektionstid, dels kanske han inte hinner med att hitta rätt material

De jobbar med samma material fast på olika sätt. Jag är lite tydligare på vad de ska lägga tyngden på och vad som är viktigast. Man utgår oftast från kriterierna om vad de ska kunna. Då behöver du läsa de och de och den biten där. Jag visar för dem eller kanske markerar i texten eller skriver ner sidor för att göra det tydligare för dem.

Pär funderar att det kanske är så att han ägnar för mycket tid till de som behöver anpassningar. Han kanske inte hinner utmana de som har det lätt för sig.

Pär har inga stora erfarenheter av stöd från speciallärare eller specialpedagog. Han berättar att det inte finns någon som har uppdraget att hjälpa So-lärare. Speciallärarna är inriktade mot svenska, matematik och engelska i första hand, menar han. Det riktas väldigt mycket mot kärnämnen av naturliga skäl. På ämnesplaneringarna diskuterar de inte problematiken läs- och skrivsvårigheter.

Annika

Annika berättar att när hon börjar ett nytt område i So, kan det se lite olika ut men oftast pratar hon mycket och hör vad eleverna vet om området, hon lyssnar in eleverna och får upp grejer på tavlan. Efter det brukar hon visa en film. Tiden som de arbetar med ett område brukar vara tre veckor.

Alla So-ämnen har ju väldigt mycket textmassa med sig och då är det ju så att jag använder alltid en lärobok som utgångspunkt. Sedan kan jag ju ta in filmer, vi kan ha nytta av datasalen. Det är nog de källor jag använder, alltså film lärobok, datasalen, föreläsning av mig, tillgång till mig.

Annika upplever inte att det är någon större skillnad att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter än andra elever. Annika stryker under i texten, det gör hon för att det är mycket text och för att de lättare i all textmassa ska kunna se vart de kan få tag i kunskapen som hon anser de behöver, för att få ett helhetsbegrepp.

Skillnaden är jag måste planera det på ett annat vis. Att undervisa en elev i läs- och skrivsvårigheter är ju inte något annorlunda än en som inte har läs- och skrivsvårigheter för mig. Men min planering måste jag ju lägga upp på ett annat sätt för att de ska kunna ta till sig det lika bra som en som inte har läs och skrivsvårigheter.

Annika berättar vidare att det hon måste göra är, om hon har en lärobok tillgänglig, måste hon kopiera de sidor som hon stryker under. I år sju markerar hon också i marginalen var de kan hitta svaret för de olika frågorna. Men i år åtta stryker hon under och gör eventuellt någon anteckning i marginalen men hon markerar inte vart svaren går att finna till frågorna. Hon säger, där är jag nu och så har jag gjort i flera år.

Sedan kom det här med datorn. De fick en bärbar dator och att de kan gå in de program som finns som hjälpmedel, stavarex, vital osv. Det tyckte jag var jättebra, De är ju duktiga på att lyssna de här eleverna med läs och skrivsvårigheter. De är duktiga på att snappa upp detaljer auditivt. Men det blev mycket krångel. Datorn funkade inte, det fanns inga bilder där och så var det någon blourd någonstans. De tyckte inte att det var så bra och jag är ju ingen tekniker så jag kunde ju inte hjälpa dem att ställa till rätta med det där. Så det höll jag på med en kort vända.

De pedagogiska möjligheterna i att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter är att hon kan legitimera sitt behov att prata inför klass. Men hon hade nog inte pratat mindre om det var en klass utan elever med läs och skrivsvårigheter, förklarar hon.

Annikas erfarenheter av specialpedagogiska stödinsatser är inte så stora. Hon säger att hon har fått hjälp med att lägga ut material på datorn en gång av en speciallärare. Men om hon hade frågat skulle hon säkert fått hjälp av den läraren. Ibland brukar specialläraren kolla upp och höra med henne om hur det går för vissa elever. Annika förklara att hon inte vet vilket stöd hon är i behov av från speciallärare/specialpedagog. Hon har inte tid att vänta på stöd.

Hon tycker att elever med läs- och skrivsvårigheter är som vilka andra elever som helst och hon gör sitt bäst för att undervisa dem. Annika har ingen kompetensutbildning i läs- och skrivsvårigheter men hon anser att hon är i behov av det.Handledning kanske skulle komma henne till nytta. I arbetslaget tycker hon mest att det är klagomål från ämneslärarna, att de ska gör så mycket för eleverna med läs- och skrivsvårigheter.

Ulf

Ulf berättar att när han ska börja ett nytt område börjar han alltid med att gå igenom planeringen. Han förklarar vad saker betyder och vad begreppen betyder. När han börjar själva området, då brukar han ta upp samma fakta, samma kunskaper på olika sätt. Han visar film, han föreläser och eleverna får läsa och svara på frågor. De har också diskussioner.

Jag har märkt att det är många barn i den klassen som jag har, som behöver upprepning eller att de behöver få det på sitt sätt, så att de passar dem.

Ulf berättar att han presenterar innehållet i undervisningen på olika sätt. Han använder sig mycket av powerpoint och mycket av bilder. Han pratar kring bilder. Eleverna får skriva av det han skriver eller det han har skrivit på powerpoint. De kan få läsa i en lärobok och få svara på frågor till den. Många gånger finns inte det som han vill ha med i läroböcker. Då skriver han en egen text. Han berättar att han producerar egna texter. När han började med att undervisa nu i höstas då var han oerfaren. Han var inte beredd på att det var så många som hade läs- och skrivsvårigheter. I klassen han undervisar, finns det sex pojkar med läs- och skrivsvårigheter.

Jag hade lite svårt att få dem med. Jag gjorde en extra grej för dem i början. Jag gjorde en sak med klassen och sedan fick de en extra genomgång med mig att jag pratade och gick igenom så. Då började jag tänka, varför gör jag inte det här med hela klassen? Så då började jag fundera vad är det som är bra att ha med. Om jag ska beröra vissa punkter. Film är ju bra för dem som tar in mycket via det och de här olika bitarna vi har prata om innan, diskussioner, läsa, svar på frågor varför kan inte alla få göra alla moment.

Han märkte att det han gjorde från början i sin undervisning var ineffektivt. I början fick eleverna läsa i läroboken. Han tog för givet att de kunde det.

Han tycker att det arbetssätt som han har nu hjälper även de som är duktiga. De får en bredare bas och de blir säkrare i sina argument i sina diskussioner som riktas mot Vål godkänt och Mycket väl godkänt. Det som är svårt tycker Ulf är tiden. Han går långsammare fram hela tiden. För att han vill försäkra sig att få med alla. I början stressade han sig igenom områdena och tog för givet att alla hade förstått. Ulf berättar att han använder facebook. Där lägger han

ut texter som han producerat och kopierat. Då kan elever som har läs- och skrivsvårigheter få det uppläst för dem via talsyntes. Men eleverna är inte så villiga att använda talsyntes. De tycker att det låter dåligt. Det som är svårt med eleverna som har läs- och skrivsvårigheter tycker Ulf är att veta om han har fått med dem

Om jag lämnar ut en skrivuppgift och om jag får väldigt tunna svar från dem. Har de förstått eller inte? Då blir jag lite så här. Jag har ett visst kontrollbehov. Då tar jag dem på rasten och ber dem berätta det här för mig så att jag ser att du har förstått det här. Där känner jag mig osäker på hur jag ska få till det.

Ulf förklarar vidare att undervisningen har gått över till att anpassas efter elever i läs- och skrivsvårigheter.

För att jag ska slippa ha en undervisning med dem och en undervisning med klassen då tycker jag att det blir bättre att vi kör alla, annars känner de att de är sämre och behöver extra hjälp. Då kör jag det med hela klassen och det är bra för alla att få höra det från olika perspektiv.

Han menar att om han förklarar på sitt sätt och sedan får de se en film, då får de flera perspektiv. Han tycker att det är bra. Oro finns om hur han ska hinna med att kontrollera alla elever i framtiden det tar ju tid. Ulf undrar hur man löser detta problem? I sin So-grupp har Ulf ingen speciallärare/specialpedagog kopplad. Han berättar att de elever han undervisar får hjälp i svenska. Han har inget samarbete med specialläraren. Specialläraren har informerat honom om elevernas svårigheter. Ibland får han lite tips. Ibland har specialläraren kommit och frågat hur det går. Ulf vet inte vad han är i behov av för sorts stöd. Han har inte tänkt på det. Han har ingen kunskap om läs- och skrivsvårigheter från början. Han anser att man aldrig blir fullärd och att man måste hela tiden vara flexibel och kreativ.

7.2 Analys av berättelser

I detta kapitel kommer jag att analysera berättelserna för att se vilka drag i fenomenen som visade sig. Detta gör jag genom att använda mig av begrepp utifrån den fenomenologiska ansatsen som ligger till grund för studien och som jag tidigare redovisat för. Begreppet *livsvärld* är kopplat till rubriken *att fånga elevernas intresse*, begreppet *vara i världen* är

kopplat till rubriken *varierat arbetssätt och anpassat material*, *horisont begreppet* kopplas till rubriken *diskussioner om anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter* och slutligen kopplas begreppet *den levda kroppen* till rubriken *rösten eller datorn som instrument?* Jag kommer också i denna del att relatera resultaten till bakgrunden och tidigare forskning.

Att fånga elevernas intresse

Bengtsson (2005) beskriver livsvärlden som den värld som vi alltid lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till (Bengtsson 2005).

Berättelserna visar att det är viktigt för alla respondenter, att eleverna är delaktiga och är med från första stund när de introducerar ett nytt område, de vill fånga elevernas intresse och ta reda på förförståelsen. Stina förklarar att hon inte tror på att börja med ett nytt område genom att säga åt eleverna att läsa ur boken. När Kristina börjar ett nytt område brukar hon fråga eleverna vad de vet om saken eller området. Krister förklarar att han inte kan komma in i klassrummet och ge eleverna en planering och säga, nu läser vi det här. Han vill skapa en reaktion som väcker deras intresse. Genom att väcka intresse och fråga vad eleverna vet vill respondenterna ge eleverna en faktagrund en förförståelse och föra en kommunikation med eleverna så att lärare och elev kan dela livsvärld om ämnet, som det undervisas om.

Det som respondenterna berättar om vad de anser är viktigt att göra i början på ett nytt område stämmer överens med det som framkommit i Niensens studie (2005) och Carlssons studie (2011) där de intervjuade personerna i läs- och skrivsvårigheter beskriver att det är viktigt att läraren fångar upp deras intresse, så att de känner sig angelägna att lära sig. Genom att anknyta till de lärandes intresse blir det en väg att övervinna det som är svårt. Genom att övervinna det svåra gör eleverna framsteg och deras självförtroende växer (Nielsen 2005 och Carlsson 2011).

Bengtsson (2005) säger att livsvärlden är den värld som vi befinner oss i och som vi är förtrogna med och tar förgivet (Bengtsson 2005). De flesta respondenter uttrycker att för dem är det en självklarhet att hjälpa elever som har det svårt. Krister och Annika menar att det inte är någon större skillnad eller svårare att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter, de tar det för givet och menar att det är en del av jobbet.

Kristina berättar att det är hon som ska undervisa eleverna i läs- och skrivsvårigheter men hon anser att det inte är givet att hon själv ska klara uppgiften. Hon behöver hjälp. I början

när Ulf var oerfaren tog han för givet att alla elever kunde läsa. Det var den livsvärld han var förtrogen med och tog för givet.

Respondenterna uppger att de inte har erfarenhet av hjälp från speciallärare/specialpedagog. Pär och Stina menar att eleverna får stöd i kärnämnen i första hand och att det också kommer dem tillgodo om stödet ges i svenska förbättrar det elevernas läsförståelse. Deras utsagor stämmer väl med Skolinspektionens granskning (2011) som visade sig att i drygt en tredjedel av skolorna gavs det särskilda stödet endast i några ämnen. Alatalo (2011) upptäckte också i sitt avhandlingsarbete att frågan om vem som ska undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter inte var självklar. Frågan var om det är en uppgift för specialläraren/specialpedagogen eller är det en uppgift för klasslärare eller är det båda dessa yrkeskategoriers uppgift. Hon menar att denna fråga uppstår för att skolor har olika organisation i detta avseende. Ännu en orsak till att frågan väcks är att en stor del av lärarna och speciallärarna/specialpedagogerna i studien hade kunskapsluckor i det som anses grundläggande för att kunna identifiera och framgångsrikt undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter (Alatalo 2011)

Varierat arbetsätt och anpassat material

En utveckling av begreppet livsvärld är begreppet *vara i världen*. Carlsson (2011) förklarar detta begrepp med att vi hela tiden påverkas av varandra ömsesidigt, även om vi inte alltid förstår varandra. Eftersom vi lever i olika livsvärldar med olika förförståelse kan vi även missförstå varandra (Carlsson 2011). De flesta respondenter berättar att de varierar undervisningen. Stina och Ulf säger att de tänker på att variera sitt arbetsätt eller att ta upp samma fakta på olika sätt. Variationen bidrar till att fånga eleverna och för att de ska få en chans att ta till sig kunskaperna och att få en förförståelse på sitt eget vis.

Kristina berättar att hon kan ha varit för otydlig och tänkt över elevernas huvuden. Då får hon göra på ett annat sätt än vad hon tänkt. Det svåra är att anpassa materialet. Utsagorna från respondenter visar att många av dem försöker att anpassa materialet. Annika förklarar att hon stryker under i texten åt eleverna i läs- och skrivsvårigheter. Kristina låter eleverna själva stryka under i materialet som är anpassat för dem. Ulf berättar att klassundervisningen gått över till att anpassas efter elever i läs- och skrivsvårigheter. Då behöver han inte ha en separat undervisning med dessa elever. Han tycker att det blir bättre om han undervisar alla på samma sätt. Ulf menar att elever som är i behov av stöd känner att de är sämre och att de

behöver extra hjälp om de får en separat undervisning. I skolinspektionens granskning (2011) har de sett exempel på detta som Ulf och de andra respondenterna berättar när det gäller anpassning av material och undervisning. Skolinspektionen (2011) framhåller vikten av att anpassningen av undervisningen vid läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ingår som en del i den dagliga ämnesundervisningen och att anpassningen i första hand ska ske inom den ordinarie klassens ram (Skolinspektionen 2011)

De exempel som Carlsson (2011) ger av begreppet *vara i världen* är att en elev som har läs- och skrivsvårigheter inte talar om detta när den kommer till skolans värld utan spelar med på samma sätt som de andra uppfattas göra (Carlsson 2011). Pär har sett att hos många av de här eleverna finns en drivkraft att de vill vara som alla andra. Om eleverna använder hörlurar och lyssnar, då är de inte som alla andra. Han finner en svårighet i att eleverna känner sig utpekade. Carlsson (2011) skriver i sin avhandling att det gäller för läraren att vara beredd på att det ofta är så att den som har dyslexi döljer sin okunskap för att inte framstå som dum. Därför är lärarens förhållningssätt, förmåga, erfarenheter och kunskaper om dyslexi viktiga för att kunna bemöta detta på ett respektfullt sätt (Carlsson 2011).

Diskussioner om anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter

När vi gör nya erfarenheter och genom att möta andras erfarenheter vidgas vår kunskap. Husserl menar att detta är vårt erfaranandes *horisonter* (Nielsen 2005). I många av utsagorna från respondenterna framgår det att det inte diskuteras i ämnesplaneringar/arbetslaget anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter, vilket gör att lärarna inte möter andras erfarenheter som kan vidga deras kunskap. Stina berättar att även om man gjort det tror hon inte att det skulle hända så mycket. Hon menar att det finns lärare som inte är benägna att göra anpassningar. Annika erfar att det är mest klagomål från ämneslärarna om att de ska göra så mycket för eleverna med läs- och skrivsvårigheter. Kristina förklarar att anpassningarna man gör i klassen pratar man inte om. När hon står där med gruppen, det är då hon börjar tänka på att anpassa. Kristina berättar att på grund av tidsbrist vid ämnesplaneringarna utgår man från att alla elever klarar att följa undervisningen. Trots att man vet att vissa elever inte gör det.

Detta är något som rapporten *Tillsyn och kvalitetsgranskning* från skolinspektionen (2009) fann. Man såg att det fanns bristande kompetens gällande elever i behov av särskilt stöd. Det fanns heller ingen systematisk och genomtänkt kompetensutveckling inom detta område.

Skolinspektionen anser att detta är allvarligt eftersom personalens kunskap och kompetens och bemötande har stor inverkan på hur dessa elevers skoldag fungerar (Skolinspektionen 2009).

Nilsen (2005) uttrycker att horisonten kännetecknas av att den är den yttersta linje för det vi kan se från den position vi befinner oss. Horisonten ringar in den del av värld som är direkt tillgänglig för oss samtidigt som den inte definitivt utgör en yttre gräns (Nielsen 2009).

Flera respondenter uppger att det är svårt att hinna med alla elever. De är en stor utmaning att hjälpa alla och få eleverna att komma så lång de kan. Pär uttrycker att det kanske är så att han ägnar för mycket tid till de som behöver anpassningar. Krister och Ulf verkar erfara att de har lyckas hitta nya horisonter från nya positioner. Krister har mer tid och han lärt känna eleverna, så att han vet vilken nivå de befinner sig på, då blir det lättare att anpassa. Ulf tycker att det arbetssätt som han har nu, hjälper även de som är duktiga. De får en bredare bas och de blir säkrare i sina argument i sina diskussioner som riktas mot Väl godkänt och Mycket väl godkänt. För att försäkra sig att få med alla går Ulf långsammare fram med undervisningen men han tycker det är svårt att anpassa tiden. I början stressade han sig igenom områdena och tog för givet att alla hade förstått. Detta är något som informanterna i Carlsson studie (2011) vittnar om. Det är viktigt att läraren sätta sig in i dyslektikernas behov av att få abstrakt kunskapsstoff konkretiserat. Detta fodrar inlevelseförmåga och tid. Läraren får inte gå fram för fort utan måste förankra sig om att dyslektikern har hunnit följa och förankra det genomgånga i sitt annorlunda sätt att tänka (Carlsson 2011).

Rösten eller datorn som instrument?

Det fjärde begreppet som används i den här resultatdelen är den levda kroppen. Den levda kroppen förenar kropp och själ med varandra i stället för att dela upp dem i separata bås. Har man den levda kroppen som utgångspunkt är man alltid i ett interaktivt förhållande till det man möter i världen (Bengtsson, 2005). Respondenterna berättar att de använder rösten som utgångspunkt i sin undervisning. Stina, Krister, Pär och Kristina läser högt ur läroboken för sina elever speciellt i år sju och i de klasser där det finns många lässvaga. Annika föreläser och pratar inför klassen mycket, har hon flera elever i läs- och skrivsvårigheter tycker hon att

det passar bra, hon kan legitimera sitt behov av att prata inför klass. Ulf förklarar vad ord och begrepp betyder. Han använder sig mycket av powerpoint och bilder, dessa pratar han ofta kring. Deltagarna i Nielsens (2005) undersökning vittnar om betydelsen av att lärarna använder rösten. Några av deltagarna förklarade att om läraren berättade mer skulle det vara lättare att lära. De måste då inte läsa sig till allt själva och söka det i olika källor. Detta blir svårare för dem och tar mycket längre tid (Nielsen 2005). I Carlsons studie (2011) vittnar deltagarna att det blir lättare för dem om de får hjälp med att använda sin maximala förmåga, detta kan göras med en bild till texten eller att läraren är tydlig och ger mer elementära förklaringar än vad de övriga eleverna behöver.

Varje förändring av kroppen medför förändringar av världen. Bengtsson (2005) ger exempel på detta han skriver, om man till exempel förlorar en arm eller synen, blir också världen avsevärt annorlunda. Genom att kompensera detta med något instrument utvidgas och modifieras världen. Ett gott exempel är den blindes käpp. Genom att göra käppen till ett instrument införlivas käppen med den blindes kropp och blir en förlängning av hans eller hennes kropp och dess interaktion med och erfarenhet av världen (Bengtsson, 2005).

I respondenternas utsagor går det att finna att de upplever det svårt att ersätta rösten med något annat instrument som kan utvidgas och modifieras med världen. Krister, Annika, Pär och Kristina erfar detta. Respondenterna hänvisar till datorn som det instrument som skulle kunna vara en förlängning av rösten. De berättar att eleverna har svårt att ta till sig den monotona datorrösten, programmen till datorerna fungerar dåligt och det är svårt att få tillgång till bra program som hör till läromedlen de använder.

Ulf har gått ett steg längre och använder sig av det sociala mediet Facebook. Där lägger han ut texter han har producerat och kopierat, för att eleverna skall ha tillgång till talsyntes. Men interaktionen med talsyntes och den erfarenhet eleverna gör av världen via talsyntesen fungerar dåligt. Att talsyntesen fungerar dåligt kan vara enligt Samuelsson (2001) att elever i läs- och skrivsvårigheter inte bara svårt med läsning utan också med förståelse. Han menar att det gäller att fullt ut kunna uppfatta de budskap, idéer och intentioner som texten försöker förmedla och att läsaren måste kunna bidra med egen bakgrundsinformation som är adekvat för texten (Samuelsson 2001).

8. Diskussion

Syftet med den här studien var att undersöka vad So-lärare har för erfarenhet av att i sin undervisning undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter och hur de bemästrar de svårigheter de möter i sin strävan att tillgodose dessa elevers behov. Vad dessa två fenomen innebar för So-lärarna framkom genom de intervjuer och analysen som gjordes utifrån fyra fenomenologiska begrepp.

8.1 Metoddiskussion

Jag vill med denna studie öka kunskapen och utveckla en djupare förståelse för So-lärares erfarenheter och upplevelser i mötet med elever i läs- och skrivsvårigheter. För att fånga So-lärares erfarenheter och upplevelser valde jag att använda mig av den halvstrukturerade livsvärldsintervjun. Thomassen (2005) förklarar att en fenomenologisk beskrivning kräver att man ska ta bort alla antaganden, föreställningar och förförståelse för att fenomenet ska framträda så klart som möjligt (Thomassen 2005). Men som speciallärare och kollega till respondenterna har jag min egen livsvärld som utgångspunkt, vilket betyder att mitt levda liv präglar den tolkning jag gör av det empiriska materialet och även om det jag skriver om.

De respondenter jag valde till min undersökning är bekanta till mig. Detta kan vara till fördel i en intervjusituation då det lättare kan bli en öppen dialog och de fenomen man eftersöker kan framstå tydligare (Kvale och Brinkmann 2009). Jag anser att styrkan i intervjusituationen i den här studien var att respondenterna upplevde situationen som bekväm och att vi hade en öppen dialog, vilket gjorde att informationsvärdet ökade. Svårigheten att intervjua respondenter som jag känner, var att inte ställa ledande frågor utifrån den förförståelse jag har. Kvale och Brinkmann (2009) framhäver dock att forskningsintervjun är ett professionellt samtal med en tydlig makasymmetri mellan forskaren och undersökningsspersonen och man bör reflektera över den roll makten spelar in i produktionen av intervjun (Kvale och Brinkmann 2009). Maktasymmetrin i den här studiens forskningsintervju handlar om min roll som speciallärare med kunskaper inom läs- och skrivsvårigheter och rollen som So-lärare.

Det jag ställer mig frågande till är om respondenterna verkligen berättar om deras upplevelser och erfarenheter gällande elever i läs- och skrivsvårigheter. Eller beskriver och berättar respondenterna om det de tror att jag förväntar mig att de ska berätta. För att eliminera dessa

funderingar hade jag i min studie ytterligare kunnat undersöka reliabiliteten i respondenternas berättelser genom att till exempel använda mig av ytterligare en metod, exempel observation av respondenternas undervisning. Detta är något som Thomassen (1997) rekommenderar, hon skriver;

I en fenomenologisk studie måste vi genomföra en så fyllig undersökning som möjligt av hela variationsrikedomen av fenomenet (Thomassen, sid. 92, 1997)

Det vore mycket intressant att ytterligare fylla undersökningen med empiriskt material som belyser fenomenen, exempelvis att observera respondenternas undervisning. Detta hade troligtvis ökat reliabiliteten i studiens resultat.

8.2 Resultatdiskussion

I det här kapitlet diskuterar och sammanfattar jag studiens resultat och i slutet av kapitlet ger jag förslag på fortsatt forskning utifrån de tankar och idéer som den här studien har gett mig.

Det framgår av studien att när man påbörjar ett nytt område i So är det viktigt att fånga och väcka elevernas intresse för att eleverna ska bli angelägna att lära sig. För att upprätthålla intresset och för att bemästra de svårigheter det kan vara att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter variera lärarna sitt arbetssätt. Detta möjliggör för eleverna att ta till kunskaperna på olika sätt. Det varierande arbetssättet består av filmvisning, föreläsningar, gruppdiskussioner, högläsning ur lärobok, bildvisning och att svara på frågor utifrån lärobok. Ett sådant arbetssätt stödjer den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 11) där det står att den enskilde lärarens ansvar gentemot elever i behov av särskilt stöd är att ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Genom att variera undervisningen som har framgått att lärarna gör i studien tror jag att mångfalden av olikheter hos eleverna kan tillgodoses till viss del men att det är svårare att konstant ta hänsyn till varje individs behov vilket förutsätter tät kontakt mellan lärare och elev.

Det framgår också i studien att respondenterna läser högt för eleverna, speciellt i klasser där det finns många elever med läs- och skrivsvårigheter. Istället för att använda datorn som ett kompensatoriskt hjälpmedel används den mänskliga rösten i större utsträckning än vad jag hade förutsatt. Detta tror jag beror på att eleverna uppskattar den mänskliga rösten hellre än den datoriserade rösten. Tillfälle ges också under högläsning att fråga och att få ord

förklarade av läraren. Inte någon av respondenterna vittnar om att de arbetar aktivt tillsammans med eleverna med lärobokstexten eller andra texter de ger till dem, för att utveckla ord, begrepp och förståelse för So-texter och dess faktaböcker. Kommentarmaterialet Skolverket (2011a) för den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 11) föreskriver att svenskämnet inte ensamt ska ansvarar för att eleverna kan läsa facktexter som hör till andra ämnen. Möjligtvis kan det vara så att respondenterna uppfattar att deras uppgift är i första hand är att lära ut faktakunskaperna i So-ämnet och inte ansvara för de språkliga kunskaperna i ämnet. En annan möjlig orsak kan också vara att kunskaperna hos lärarna saknas för att kunna utveckla eleverna språkligt i ämnet So.

Även Monica Reichenberg skriver i sin bok *Vägar till läsförståelse* (2008) att Lundberg påpekar att det är en konst att läsa faktatexter. Det är en konst som handlar om att tillvarata förståelse, att lära sig skillnad mellan djupläsning och sökläsning, att bli medveten om när man förstår och inte förstår en text och att veta vad man ska göra för att förstå (Reichenberg 2008). Jag anser att för att utveckla eleverna i deras läsning inom den facklitteratur som ingår i So-ämnet bör lärarna utveckla undervisningen så att den även innehåller detta moment. Maaike Hajer och Theun Meestringa skriver också om fenomenet att förstå faktatexter i deras bok *Språkinriktad undervisning* (2009) en språkinriktad undervisning innebär att eleverna lär sig att använda det ämnesspecifika språket muntlig och skriftlig. Meestringa och Hajer påstår att det är av stor vikt för elevernas framgång att eleverna lär sig tillvägagångsätt för att kunna läsa och förstå faktatexter inom till exempel So och No (Meestringa och Hajer 2009).

Vad som ytterligare framgår i studien är att elever i läs- och skrivsvårigheter inte diskuteras särskilt mycket, vare sig i arbetslag eller vid ämnesplaneringar. Jag menar att via diskussioner i ämnesplaneringen kan So-lärare bland annat hjälpa varandra med att som Hajer och Meestringa (2009) rekommenderar att sammanställa listor med facktermer och andra specifika ord som de vet brukar vålla svårigheter och på det viset vara väl förberedda på att tackla de språkliga utmaningar som eleverna kan stöta på (Hajer och Meestringa, 2009).

Det framgår dock att läs- och skrivutredningar som gjorts på elever av speciallärare/specialpedagogers är av intresse för lärarna. De vill gärna veta elevernas svaga respektive starka sidor i inlärningsituationen, vilket jag tror tyder på att lärarna har ambition och vilja att försöka individualisera och anpassa undervisningen efter bästa förmåga. Resultatet från kvalitetsgranskningen *Rapport 2011:8* visar att fokus främst ligger på den enskilde elevens styrkor och svårigheter och inte på grupp- och organisationsnivå.

Undervisningens innehåll och metoder belyses inte på motsvarande sätt. Det innebär att det saknas ett helhetsperspektiv på elevens svårigheter (Skolinspektionen rapport 2011:8).

Studien visar att inte någon av respondenterna har erfarenhet av stöd i klassrummet av speciallärare/specialpedagog, vilket också tyder på att det saknas ett helhetsperspektiv på elevens svårigheter. Myrberg (2007) redovisar i *Dyslexi- en kunskapsöversikt*, vad Torgesen (2001) kommit fram till gällande insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter. Han menar att samordningen mellan specialundervisningen och den reguljära undervisningen är i de flesta fall bristfällig. Dessa elever behöver mer direkt lärarstöd som inriktas på just deras inlärningsstrategier. För elever med dyslexiproblem handlar det om undervisning som utvecklar deras fonologiska/fonemiska förmåga och deras läsförståelsestrategier (Myrberg 2007).

Slutligen framkom det att flertalet av lärarna upplevde att det speciallärarstöd de är i behov av är först och främst handledning och kompetensutveckling i frågor som rör läs- och skrivsvårigheter.

Att samordna specialundervisningen och den reguljära undervisningen är något för speciallärare/specialpedagoger och inte minst för skolorganisationen att fundera över hur man kan göra på bästa sätt. Skolinspektionen skriver att det är lärarna som ska omsätta de råd och rekommendationer som ges utifrån utredningarna av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi till fungerande pedagogiska insatser. De menar att om de involverade professioner ska kunna tala samma språk och förstå varandra kan det behövas kompetensutveckling (Skolinspektionen rapport 2011:8).

Det som generellt har visat sig utifrån bakgrund, tidigare forskning och resultatet i den här studien är att språket spelar en viktig roll i lärandet. För att kunna utnyttja de didaktiska möjligheter som finns i ett klassrum för att överbrygga vardagsspråk och skolrelaterat språk, behövs kompetensutveckling i språkinriktad undervisning.

Som förslag till vidare forskning utifrån vad resultatet visat, vore det intressant att studera, hur och på vilket sätt undervisar ämneslärare på högstadiet när det gäller olika faktatexter? Det vore också intressant att närmare studera samordningen mellan specialundervisning och

den reguljära undervisningen. Kanske det behövs fortbildning och mer kunskap i ämnet svenska och i läs- och skrivsvårigheter? Även för undervisande lärare i no och So-ämnen.

Referenser

Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborgs universitet.

Andersson, Inga (2001). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS.

Bengtsson, Jan (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Berndtsson, Inger (2001). *Förskjutna horisonter, livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Carlsson, Nadja (2010). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborgs universitet.

Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Malmö: Liber AB.

Fejes, Anders och Thornberg Robert (2011). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Frank, Elisabeth (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar*. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund. Göteborgs universitet.

Frisk, Max (2010): Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi/specifik lässvårighet. I Britta Ericsson, red: *Utredning av läs- och skrivsvårigheter sid. 65-77*. Lund: Studentlitteratur.

Hajer, Maaïke och Meestringa, Theun. (2010). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Høen, Torleiv och Lundberg, Ingvar (2002). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Uppsala: Natur och kultur.

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline. (2006): *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats. (2007): *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nielsen, Cecilia (2005). *Mellan Fakticitet och projekt*. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Göteborgs universitet.
- Persson, Bengt. (2008): *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber AB.
- Reichenberg, Monica (2008): *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Samuelsson, Stefan (2001). *Läs- och skrivsvårigheter: Inte bara dyslexi*. (Språka loss 2001). [Kan hämtas från <http://www.fungerandemedier.se>]
- SFS 2008:132 *Examensordning*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. [<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>]
- Skolinspektionen: *Tillsyn och kvalitetsgranskning 2009*. [Kan hämtas från <http://www.skolinspektionen.se>]
- Skolinspektionen: *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i gymnasieskolan, rapport 2010:4*. [Kan hämtas från <http://www.skolinspektionen.se>]
- Skolinspektionen: *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4-6, rapport 2010:5*. [Kan hämtas från <http://www.skolinspektionen.se>]

Skolinspektionen: *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*.

Kvalitetsgranskning, Rapport 2011:8. [Kan hämtas från <http://www.skolinspektionen.se>].

Skolverket: (2011a): *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

[Kan hämtas från <http://www.skolverket.se>].

Skolverket: (2011b): *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Stockholm:

Skolverket. [Kan hämtas från <http://www.skolverket.se>].

Skolverket: (2011c): *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Skolverket.

[Kan hämtas från <http://www.skolverket.se>].

Skolverket: (2011d): *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm:

Skolverket. [Kan hämtas från <http://www.skolverket.se>].

Taube, Karin (2009): Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I Louise Bjar och Astrid Frylmark, red: *Barn läser och skriver, s 65-81*. Lund: Studentlitteratur.

Thomassen, Magdalene (2007): *Vetenskap, kunskap, praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning.

Tunmer, William and Greaney, Keith (2009). *Defining Dyslexia*. Journal of Learning Disabilities. Published by: Hammill Institute on Disabilities. <http://ldx.sagepub.com/>

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm. Vetenskapsrådet, hämtad 2012-03-01.

<http://www.codexempelvr.se/texts/HSFR.pd>

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund: Utbildning, antal verksamma år?

Undervisning

Beskriv din undervisning i So.

- Planering
- Böcker
- Muntligt
- Laborationer (Praktiskt arbetet)

Läs- och skrivsvårigheter

Hur upplever du att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter?

- Hur undervisar du elever i läs- och skrivsvårigheter? (hur gör du och varför?)
- Praktiska och pedagogiska möjligheter/svårigheter
- Vad kan vara svårt.
- Vilka svårigheter kan eleverna ha? Vad gör du i sådana situationer?

Anpassning av undervisningen

Vad har du för möjligheter att hjälpa en elev i läs- och skrivsvårigheter.

Vad gör du för anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter.

- Vad anser du om dessa anpassningar?
- Är de tillräckliga?
- Vad behövs ytterligare?
- Känner du dig trygg i arbetet med anpassningen?
- Tiden, fånga elevens intresse, muntligt,
- Organisera undervisningen för att anpassning ska fungera

Särskilt stöd

Vad har du erfarenheter av stöd från speciallärare/specialpedagog.

- Hur upplever du det stödet?
- Vilket stöd är du i behov av?
- När upplever du att stöd och hjälp kommer dig till nytta?
- Vem ska undervisa dessa elever?

Kompetens/utbildning i läs- och skrivsvårigheter

Vad har du för utbildning i läs- och skrivsvårigheter.

- Vilken kompetensutveckling är du i behov av, när det gäller läs- och skrivsvårigheter?
- På vilket sätt är handledning till nytta för dig, inom området läs- och skrivsvårigheter?
- Diskussion i ämnesplanering/arbetslag om anpassning för elever i läs och skrivsvårigheter.