

Södertörns högskola | Institutionen för utbildningsvetenskap

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 2013

Jag har kompetensen!

– Hur ett antal klasslärare resonerar kring och upplever sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i undervisningen.

Av: Yasemin Akan

Handledare: Elisabet Langmann

Abstract

Title: I have the competence! - How a number of class teachers reason about and find their work while teaching students who have reading and writing difficulties.

Author: Yasemin Akan

Supervisor: Elizabeth Langmann

Autumn 2013

The aim of this work is to examine how a number of class teachers reason about and find their work while teaching students who have reading and writing difficulties / dyslexia. The empirical study was intended to answer the question based on three questions.

The work is based on a qualitative method as empirical material gathered in semi-structured interviews. Six classroom teachers, one male and five female teachers were interviewed. The interviewees were from six different schools in Stockholm Municipality and were between 27-61 years old.

Most of the classroom teachers feel that there are approximately 4-5 students with reading and writing difficulties / dyslexia in each class. Half of the teachers feel that students with dyslexia may be different as they are quiet, unsecure and shy. While the other half experience these students as ordinary children. All those involved are of the opinion that they work, including in the classrooms by adjusting the lessons to each student's needs. Half of the classroom teachers perceive special pedagogy teachers well, while the other half experience it as problematic. Classroom teachers also think that they have the skills needed to respond to students with reading and writing difficulties / dyslexia and think that training courses are important to keep the knowledge alive. Several of the teachers emphasize that students with reading and writing difficulties / dyslexia get the help necessary while the other half think it can be better. The classroom teachers stress that in teaching, they use different methods which they cannot name.

Keyword: Reading and writing difficulties/dyslexia, special pedagogy, inclusion.

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi, specialpedagogik, inkludering.

Förord

Jag vill tacka alla er som har hjälp till i detta arbete. Jag vill särskilt tacka alla klasslärare som har ställt upp i denna undersökning utan er skulle det inte vara möjlig. Jag vill tacka alla mina nära och kära för att de har funnits hos mig med all stöd och uppmuntran. Jag vill främst tacka min man och speciellt mina barn som har stått ut med mig under arbetets gång och stöttat mig hela vägen. Jag vill även tacka Lena Lind som tog an sig att korrekturläsa manuset.

Sist men inte minst vill jag också tacka min underbara handledare.

Sammanfattning

Syftet med arbetet var att undersöka hur ett antal klasslärare resonerar kring och upplever sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i sin undervisning. Den empiriska undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån tre frågeställningar.

Arbetet baserades på en kvalitativ metod där empiriska materialet samlades på semistrukturerade intervjuer. Sex klasslärare, en manlig och fem kvinnliga lärare intervjuades. De intervjuade var från sex olika skolor i Stockholmskommun och var i åldrarna 27 till 61 år.

De flesta klasslärarna upplever att det förekommer ungefär 4-5 elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i varje klass. Hälften av lärarna upplever att elever med läs- och skrivsvårigheter kan vara olika då de är tysta, osäkra och tillbakadragna, medan den andra hälften upplever dessa elever som vanliga barn. Alla de medverkade resonerar att de arbetar inkluderande i klassrummet genom att de anpassar lektionerna efter varje individs förutsättningar. Hälften av klasslärarna upplever specialläraren som positiv medan den andra hälften upplever problematik. Klasslärarna tycker också att de har kompetensen som behövs för att bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och de resonerar kring fortbildningens betydelse för att hålla kunskapen levande. Flera av lärarna betonar att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får den hjälpen som de behöver medan den andra hälften tycker att det kan bli bättre. I undervisningen betonar klasslärarna att de använder olika metoder som de inte kan namnge.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Sammanfattning.....	4
1. Inledning	7
2. Syfte & frågeställningar	8
2.1 Frågeställningar.....	8
3. Bakgrund	9
3.1 Läs- och skrivsvårigheter.....	9
3.2 Dyslexi.....	10
3.3 Vad säger styrdokumentet.....	11
3.4 Lärarens betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.....	12
4. Teorianknytning	13
4.1 Specialpedagogiska perspektiv.....	13
4.2 Inkludering & Exkludering.....	14
4.3 Tidigare forskning.....	17
5. Metod	19
5.1 Semistrukturerade intervjuer.....	19
5.2 Urval.....	19
5.3 Genomförande.....	21
5.4 Etiska överväganden	22
5.5 Tillförlitlighet.....	23
6. Resultat & analys	24
6.1 Elevernas situation i klassrummet.....	24
6.2 Kompetensens betydelse.....	27
6.3 Medvetet metodologiskt arbete.....	29
7. Avslutande diskussion	31
7.1 Vidare forskning.....	33
8. Referenslista	34
8.1 Tryckta källor.....	34
8.2 Otryckta källor.....	36
9. Appendix	37
9.1 Bilaga 1.....	37
9.2 Bilaga 2	38

”Majistern, språket lyder mig inte.

Jag skriver ord jag tror jag kan stava

- inte orden jag behöver.

Bokstäverna vennder sej

kring sina gömmba axlar

och vanndrar i egna spår

som språket inte vill följa.

Och när jag läser bölljar raderna

- är bara sellan parrallella.

Böckerna sluter sej

kring varje mening som jag besekrat.

Majistern, språket är inte mitt.” (Glentow 2006:8)

1. Inledning

Under höstterminen 2013 har det varit mycket debatt om elever med läs- och skrivsvårigheter för att kommunerna har dragit ner stödbidraget skriver (Kling 2013) och (Johansson, Halldén & Skogholm 2013). Enligt GG och Lindell (1996:18) har mellan 5-7% av Sveriges befolkning dyslexi och det förekommer en eller två elever i varje skolklass med läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt uppmärksammar Lisa Alp- Onsjö (2013) som är universitetslektor i specialpedagogik i tidningen Göteborgs Posten att en undersökning från Lärarnas Riksförbundet visar att hela 40 % av lärarna i skolan anser att de saknar möjligheter att ge tillräckligt stöd till elever som är i behov av extra läs- och skrivinlärning. Bengt Persson, professor i specialpedagogik, skriver i sin bok *Elevernas olikheter* att ”många skolor saknar specialpedagogisk kunskap och att elever i särskilt stöd inte alltid får den hjälp som de behöver” (Persson 2007:17). En konsekvens av detta är enligt Kling (2013) att ”för elever med dyslexi har skolan blivit ett lotteri. Deras möjligheter beror helt på vilken skola de hamnar i och vilken lärare de får” (Kling 2013). Høien och Lundgren (2013:267) betonar barnens rättigheter vid allvarliga läs- och skrivsvårigheter. Författarna menar att barn med stora läs- och skrivsvårigheter måste få stöd så tidigt så möjligt.

Därför vill jag undersöka hur ett antal klasslärare hanterar elever med läs- och skrivsvårigheter i sin undervisning. Jag vill undersöka om lärarna upplever att de har kompetensen att undervisa eleverna och om de anser att eleverna får det stöd som behövs för att utvecklas. Nilholm (2012:12) skriver att barn som är i behov av särskilt stöd är olika vilket gör att samma stöd inte passar alla elever, därför är det nödvändigt att klasslärarna måste utgå från varje enskilt individ och planera lektionerna utifrån. I läroplanen framkommer det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper”(Lgr 11:8). Det talas om en skola för alla men hur ser verkligheten ut?

I tidningen SvD skriver Johansson, Halldén och Skogholm (2013) om att alla Sveriges kommuner ska skrota kunskapslotteriet och arbeta ordentligt för en skola för alla.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur ett antal klasslärare resonerar kring och upplever sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i undervisningen.

2.1 Frågeställningar

- Hur upplever klasslärarna situationen för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i det vardagliga arbetet i klassrummet?
- Hur resonerar lärarna kring kompetensens betydelse för bemötandet av elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i det pedagogiska arbetet?
- Förekommer det ett medvetet metodval bland klasslärarna för att främja lärandet bland elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, och hur ser det i så fall ut?

3. Bakgrund

I den här delen av arbetet kommer jag utifrån litteraturen att förklara vad *läs- och skrivsvårigheter* och *dyslexi* innebär. Dessutom kommer jag att ta upp vad styrdokumentet säger om elever i behov av särskilt stöd samt beröra klasslärarens och specialpedagogens roll i relation till föreställningen om ”en skola för alla”. Därefter beskriver jag tidigare forskning som är relevant för arbetet samt redogör för de teoretiska begrepp och perspektiv som jag utgår ifrån i analysen av mina resultat.

3.1 Läs- och skrivsvårigheter

Lundberg (2006) skriver att skolans viktigaste arbete är att se till att alla barn lär sig läsa och skriva. Detta arbete är så betydelsefullt eftersom skriftspråket har sådant värde i arbetslivet och samhällslivet menar Lundberg. Alla slag av utbildning kräver att man självständigt kan läsa och skriva texter. För en del barn går läsinläringen lätt medan andra har svårt att lära sig läsa. Barn är så olika, en del är trygga, lugna och nyfikna medan andra barn är otrygga, oroliga, okoncentrerade, högljudda eller tillbakadragna och rädda. Barn som får stora svårigheter med att lära sig läsa har oftast en försenad och bristfällig utveckling av sitt sinne för fonologisk utveckling (språkljuden) (Lundberg 2006:4-7).

Stadler (1994) betonar att alla elever som har svårigheter med att läsa och/eller skriva inte behöver ha dyslexi. Det finns olika orsaker till sådana svårigheter och oftast brukar det finnas en förklaring. T. ex. finns det elever som inte har fått anpassad undervisning, de som har svag intelligens (utvecklingsstörning) eller personer med svår syn- eller hörselskada. Alla dessa grupper kan ha svårigheter med läsning och skrivning (Stadler 1994). Författaren menar att i detta fall kan man tydligt se orsakerna men så är det inte med dyslexi, som oftast framstår som helt oförklarligt trots ett typiskt mönster som man kan känna igen (Stadler 1994:10).

Glentow (2006) menar att när det ligger en skillnad mellan elevens verbala förmåga och elevens läs- och skrivförmåga kan man anta att läs- och skrivsvårigheterna är specifika, till skillnad från de generella där svårigheterna visar sig över hela det verbala fältet. Författaren skriver att lärare ska vara försiktiga med att använda begreppet dyslexi för varje elev som har läs- och skrivsvårigheter. Detta är för att vi lärare själva inte kan ställa diagnosen dyslexi. Vi kan använda termen ifall om eleven har fått diagnosen dyslexi menar Glentow (2006). När dyslexin fastställdes som ett funktionshinder år 1990 beslutades det även att om man har fått diagnosen

så har man rätt till statligt och kommunalt stöd från försäkringskassan och andra försäkringsbolag som ger ekonomisk hjälp till personer med dessa svårigheter (Glentow 2006). Detta har enligt Glentow (2006:10) lett till att många som har läs- och skrivsvårigheter har fått intyg för dyslexi, vilket har öppnat dörrarna till specialundervisningen.

3.2 Dyslexi

Enligt GG och Lindell (1996) är dyslexi ett sammansatt ord av ”dys” och ”lexi” som betyder svårigheter med läsning. Det är ett så kallat dolt handikapp sedan 1991, vilket innebär att det inte syns. Dyslexi är vanligare bland män än kvinnor (GG & Lindell 1996:19).

Gillberg och Ödman (1999) skriver att i Sverige användes länge beteckningen ”ordblindhet”, ”dåligt ordsinne” eller ”dåligt ordformsinne”. Författarna påpekar att det fortfarande inte finns någon internationellt diagnoskriterium för dyslexi. Detta kan bero på att dyslexi rör många olika medicinska, psykologiska och pedagogiska områden men inte tillhör något särskilt område (Gillberg & Ödman 1999:15)

Davis (1999) menar att från början trodde forskare att dyslexi var en hjärn- eller nervskada eller ett medfött fel som störde processen för läsningen. Författaren förklarar utifrån sina egen studier att han har upptäckt att dyslexi inte är någon hjärn- eller nervskada. ”*Dyslexi är en produkt av tankar och reaktioner inför känslan av förvirring*” (Davis 1999:23).

Hoiem och Lundberg (2004) beskriver dyslexi som en ihållig störning i vissa språkliga funktioner vilket är viktigt för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen kommer fram genom dålig rättskrivning och det kan vara ärftligt, vilket betyder att det går i familjen. Författarna skriver att de *primära kännetecken* för dyslexi är svårigheter med ordavkodning och rättskrivning. Orsaken som ligger bakom de primära kännetecknen är en svaghet i det fonologiska systemet. De *sekundära kännetecken* är dålig läsförståelse, dessutom kan problem med matematik förekomma som följd av läsförståelsen och även dålig självförtroende ingår i de sekundära kännetecknen (Hoiem & Lundberg 2004:20–23).

Gillberg och Ödman (1999) skriver att det finns tre olika typer av dyslexi, den första är *fonologisk dyslexi*, den andra är *visuella dyslexin* och den tredje är *blandad dyslexi*.

Fonologisk dyslexi är den övervägande och är förknippad med tidiga språkstörningar och fonologiska avkodningsproblemen. Oftast kännetecknas den även av svårighet att skilja på

ljudmässigt besläktade bokstäver såsom t ex b-p, d-t, k-g. De här svårigheterna börjar redan i första klass. Fonologisk dyslexi har även kallats för *auditiv dyslexi* menar (Gillberg & Ödman 1999:21)

Visuella dyslexin karaktäriseras av svårighet att läsa hela ord och det är svårt att kunna se och känna igen ett ord i sin helhet skriver (Gillberg & Ödman 1999:21).

Blandat dyslexi omfattar båda *fonologiska dyslexi* och *visuella dyslexin* (Gillberg & Ödman 1999:21). Denna typ av dyslexi kallar Høien och Lundberg (2004) även för audiovisuella och hänvisar till Gjessing (1977) som menar att de primära problemen här är den auditiva dyslexin.

3.3 Vad säger styrdokumentet?

I skolans styrdokument heter det att alla elever ska få en likvärdig utbildning utifrån varje elevs förutsättningar och behov (Lgr 11). Men en likvärdig utbildning betyder inte att undervisningen ska formas på samma sätt överallt eller att resurserna ska delas lika. Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till god miljö för utveckling och för att nå utbildningsmålen (Lgr 11).

I skollagen 2010 framkommer det att om en elev inte når kunskapskraven som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn för utredning (Skollagen 2010:800). Eleven och elevens vårdnadshavare ska informeras om elevens utveckling. Om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska hen ges sådant stöd. Ett åtgärdsprogram ska utarbetas och av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska se ut och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Rektor, lärare, elev och vårdnadshavaren ska vara med under åtgärdsprogrammet. Särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i. Detta stöd ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (Lgr 11, Skollagen 2010:800).

3.4 Lärarens betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter

Enligt Nilholm (2007) är en skola för alla en idé om hur skolan ska organiseras och göras om. Detta begrepp går enligt Nilholm att tolkas på olika sätt då det har varit tydligt och svårt att påstå att skolan har varit till för alla barn. Bland barn som har haft tillgång till skolan har det funnits grupper som har särbehandlats (Nilholm 2007:50). Persson (2007) beskriver att målet för en skola för alla är att alla elever ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö vilket gör att skolan och skolans personal får stort ansvar. Utifrån elevers villkor ska skolan ge alla elever möjlighet till utveckling och lärande genom att motverka utstötningen av elever (Persson 2007:20). Här framkommer lärarens roll för att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ska få den möjligheten för utveckling och lärande.

Författaren GG och Lindell (1996:78) skriver att lärarna som arbetar med dessa elever behöver ha god kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Lundgren och Ohlss (2003) skriver att lärarna behöver bli bra på att uppmuntra den enskilde eleven i kunskapsinhämtandet och informationsflödet. Detta innebär att lärare måste anpassa alla undervisningar så att alla elever kan få nytta av den. Enligt författarna är det också viktigt att dessa elever får rätt pedagogik med de rätta kompensatoriska hjälpmedlen. Det viktigaste här blir hur lärarna bemöter elever med läs- och skrivsvårigheter då eleverna behöver förstå att ”de kan” (Lundgren & Ohlss 2003:8–14). Fouganthine (2012) skriver att speciallärarens roll blir viktigt för att vägleda och arbeta med lärarna i klassrummet. Vilket betyder att specialundervisningen ska integreras i den ordinarie klassens ramar (Fouganthine 2012:28).

4. Teorianknytning

I denna del av mitt arbete kommer jag att ta upp två olika sätt att betrakta barn med läs- och skrivsvårigheter inom specialpedagogiken utifrån föreställningen om ”en skola för alla”. Därefter redogör jag för begreppen inkludering och exkludering, samt begreppen *segregerande integrering och inkluderande integrering*. Utifrån dessa teoretiska begrepp och perspektiv kommer jag att analysera mitt material.

4.1 Specialpedagogiska perspektiv

Enligt Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) finns det inom specialpedagogiken två olika perspektiv att förstå specialpedagogiska verksamheten. Dessa är utifrån *ett relationellt och kategoriskt perspektiv*. Om det specialpedagogiska området ska förstås *relationellt* blir interaktionen med pedagogiken centrala menar författarna. I skolans verksamhet blir det betydelsefullt vad som förekommer i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan två olika aktörer (Emanuelsson m. fl. 2001:23). Författarna skriver vidare att grunden av förståelsens handlande är att inte finna i den enskilda individens uppträdande och beteende. Ett relationellt perspektiv betyder också att elevers villkor i olika hänseenden ses relationellt. Med det menas att ändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att uppfylla vissa uppställda krav och mål för eleven. Utifrån forskningen kan ett relationellt perspektiv förkortas med uttrycket ”elever *i* svårigheter” snarare än ”elever *med* svårigheter” (Emanuelsson m.fl. 2001:23).

Mot det relationella perspektivet står det kategoriska perspektivet. Här förlägger man snarare elevernas svårigheter med att uppnå fastställda mål och resultat i skolan till exempelvis låg begåvning eller svåra hemförhållanden (Emanuelsson m. fl. 2001:23). Om vi återknyter till uttrycket som förklarades ovan står det kategoriska perspektivet för ”elever *med* svårigheter”. Vanligtvis har dessa svårigheter utifrån ett kategoriskt perspektiv fastställts med hjälp av diagnoser på de avvikelser som individer har, utifrån föreställningar om vad som är normalt. Detta bestäms enligt en medicinsk- psykologisk modell (Emanuelsson m. fl. 2001:23)

Även Nilholm och Haug skriver om kategoriskt perspektiv som de kallar för kompensatoriskt perspektiv. Enligt Nilholm (2007: 20) är specialpedagogikens arbete att först kompensera för de förutsättningar som individen saknar. Även Haug (1998) skriver i sin rapport *Pedagogiskt dilemma* att kompensatoriskt perspektiv bygger på att ge enskilda individen möjligheter att fungera som ”vanligt” genom att sätta in extra resurser till enskild undervisning för att stärka individens svaga sidor. Haug skriver vidare att här gäller det att man ställer en diagnos på eleven som görs av kompetenta, för att sedan kartlägga elevens svaga respektive starka sidor. Utifrån en särskild undervisning är målet att bygga upp elevens svaga sidor och sedan kan eleven återgå till sin vanliga undervisning (Haug 1998). Huvuduppgiften här är också att eleven ska kunna fungera som övriga samhällsmedborgare. Haug (1998) menar att compensationen kan vara både stigmatiserande och orealistisk: den är stigmatiserande för att eleven blir särbehandlat, medan den är orealistisk för att det finns tillfällen då det är omöjligt att gottgöra elevers svaga sidor. Enligt Haug är det också sällan eleverna kommer upp på samma nivå som sina kamrater (1998:17–18).

4.2 Inkludering och exkludering

Nilholm (2006) skriver att skolan tidigt ställdes inför problemet att bemöta elevers olika förutsättningar då man skulle ha ”en skola för alla”. Eftersom det inte visade sig vara lätt att införa en skola för alla skapades olika lösningar för barn med särskilda behov (Nilholm 2006). Dessa lösningar var olika institutioner med specialklasser, specialkurser, särskolor, specialskolor osv. Men enligt författaren fanns det en vision för en skola för alla, där alla barn går i ordinär klass, undervisningen är anpassad för varje individ och man har gemenskap. Utifrån denna vision har begreppet inkludering växt fram (Nilholm 2006:7).

Nilholm (2007:90) skriver att inkluderingsbegreppet växte fram i det amerikanska sammanhanget, men den har med tiden fått kritik. Nilholm hänvisar Vislie (2003) att begreppet gjorde internationellt framgång genom den så kallade Salamanca- deklARATIONEN (1994) enligt Nilholm. Författaren skriver vidare att syftet med deklARATIONEN var att bestämma målsättningar för hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd skulle drivas på globala arenor (Vislie 2003, se Nilholm 2007:90).

Nilholm skriver att närmaste översättningen för *inclusion* på svenska är ”inkludering”. Begreppet *integration* och *mainstreaming* infördes runt 1950 och 1960 för att representera en

idé om hur elever i behov av särskilt stöd skulle utbildas, meningen var att se hur de skulle bli delaktiga i de ordinarie skolmiljöerna (Nilholm 2007:90). Skillnaden mellan integrering och inkludering enligt Nilholm (2006) är att integrering låter eleven att integreras i skolan men fortfarande använder segregering stödsatser. Medan inkludering menar författaren att eleven är inkluderad i den ordinarie undervisningen där stödet finns som en naturlig del (Nilholm 2006:6-7).

Eftersom *inclusion* på svenska både kan översättas till inkludering och integrering, många väljer att använda begreppet inkludering i förhållande till elever i behov av särskilt stöd i skolans värld då den är mest talande för elevernas inkludering i ordinarie undervisningen där stödet är naturlig del enligt (Nilholm 2006).

Haug (1998) skriver också om begreppet *inclusion* men väljer att istället översätta det som integrering som innehåller två olika riktningar, *segregerande integrering* och *inkluderande integrering*. Segregerande integrering är den första inriktningen och den är enligt Haug (1998) specialundervisningens ursprung. Denna inriktning har ett nära samband till det kategoriska eller kompensatoriska perspektivet där den elev som är i behov av särskilt stöd får stödundervisning utanför den ordinarie undervisningens ramar (Haug 1998). Det kan t. ex. handla om enskilda undervisningstimmar, arbeta i mindre grupper utanför klassen, eller att eleven får vara på en särskild institution. Hur stödsatserna ska utformas beslutas här enligt Haug av kunniga personer utifrån individens behov och vad som passar individen. Den andra riktningen, inkluderande integrering, har kommit senare och kan ses som ett begrepp som försöker bryta upp den traditionella och segregering synen på specialundervisningens funktion för elever i behov av särskilt stöd (Haug 1998). Detta begrepp betyder att den elev som är i behov av särskilt stöd ska få stödet i sin ordinarie klass som den är inskriven i. Haug menar att det bästa för varje individ och för samhället är att alla, oavsett villkor, intressen och prestationsförmåga får delta i samma samhällsgemenskap och gemensamma undervisning. Detta begrepp har nära samband med det relationella perspektivet som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skriver om.

Nilholm (2006) beskriver vilka faktorer som kan vara betydelsefulla för hur inkluderande processer ska uppstå i skolan. Följande faktorer kan vara avgörande för en inkluderande miljö enligt honom: ”Ledarskap med en klar vision, engagemang från elever och föräldrar, lärarens attityder, bra planeringar och uppföljningar, reflektion, kompetensutveckling, samarbete i undervisningar och goda ekonomiska möjligheter”. Dessa faktorer kan utmärka skolan för att

vara en bra skola och inte bara vad det gäller att arbeta med barn i behov av särskilt stöd (Nilholm 2006:44).

Nilholm (2006) beskriver också hur läraren får en ökad inkludering genom lärarens attityder till olikheter. Hur lärarens förmågor att anpassa sina undervisningar till varje individ utifrån olika metoder, material och tid är också centrala (Nilholm 2006). Läraren ska även ha kunskap och färdigheter, vilket man får genom fortbildningar. Erfarenheter är också en viktig faktor som gör att man kan skapa en inkluderande miljö i undervisningen (Nilholm 2006:45).

Nilholm (2006) skriver att skolans ansvarar för flexibelt stöd till läraren som kan ges genom kollegor, skolledning och/eller specialpedagoger. Samarbete med andra skolor är en viktig del i dessa faktorer och flexibel användning av åtgärder utanför klassrummet som, i viss mån, också används för alla elever i en klass. Föräldrar ska vara aktiva och inte endast ta rollen som ”kunder” utan också vara deltagare. Skolan ska aktivt arbeta med den individuella undervisningsplanen. Dessa faktorer är enligt författaren viktigt för utförandet av inkluderande utbildning (Nilholm 2006:45).

4.3 Tidigare forskning

Skolinspektionen har gjort en kvalitetsgranskning av 21 skolor och deras huvudman (Skolinspektionen 2011:27). Granskningen är baserat på intervjuer, dokumentstudier och observationer i 18 kommunala skolor och tre friskolor. Syftet med rapporten har varit att studera om elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får den likvärdiga utbildning de har rätt till och samma möjligheter att nå nationella mål. Författarna till rapporten skriver hur viktig lärarkompetensen är och att lärare behöver ha ämnesdidaktik för att undervisa på ett varierat sätt (Skolinspektionen 2011:24). Detta hjälper lärare att följa elevers resultat och utveckling av lärande menar man.

I rapporten förekommer att i hälften av skolorna får eleverna stödet utanför klassens ramar. Vilket i (Lpo 94) uppges att utformning och anpassning av lektionen ska ske utifrån elevernas förutsättningar som ska ingå i undervisningen (Skolinspektionen 2011:18). Enligt Skolinspektionens granskning ger lärare exempel på hur de anpassar lektionerna men att de inte alltid hinner följa det pga. stora grupper. Dessa anpassade lektioner ska inte vara för enkla så att eleverna når bara målet för godkänt. Det ska vara utvecklande för eleverna för att kunna nå ett högre betyg utifrån sina förutsättningar (Skolinspektionen 2011:16).

Enligt skolinspektionen förekommer det i skollagen 1985 att elever ska ”utan kostnad få tillgång till skrivmaterial, verktyg, och andra hjälpmedel som behövs för en tidsenlig utbildning”. I nya skollagen står det att ”Eleverna ska utan kostnad ha tillgång till böcker och andra lärverktyg som behövs för en tidsenlig utbildning”. Men detta verktyg används inte pga. bristande tillgång, lärarna har inte tid eller kompetens och i vissa fall vill inte elever för att de pekats ut menar författarna (Skolinspektionen 2012:20).

Lärarna skulle behöva kompetensutveckling inom området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och de behöver också utforma och anpassa undervisningen på ett väl fungerande sätt menar författarna (Skolinspektionen 2011:27).

Carina Tjernberg (2012) skriver i sin doktorsavhandling *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* att specialpedagogiska insatser sätts in för sent och det är långa mellanrum på lektionerna vilket gör att eleverna inte förstår syftet med undervisningen. Tjernberg (2012:48) menar att det

viktigaste syftet med undervisningen är att eleverna bygger upp sin identitet genom att få den läs- och skrivkompetens som behövs för att kunna fungera och klara sig i samhället i stort. Författaren menar att lärarens roll är viktigt för att vägleda varje individs lärande utveckling och röja undan alla hinder som förekommer på vägen. Därför är samspelet mellan lärare- elev och elev- elev betydelsefull för elevens kunskapsutveckling och ömsesidig kommunikation (Tjernberg 2012:56). Tjernberg skriver även att det förekommer brister bland lärare och på skolor att identifiera läs- och skrivsvårigheter och att erbjuda adekvata undervisningsinterventioner. Detta visar på att det saknas didaktiska kompetenser som inte räcker till (Tjernberg 2013:47). Syftet med avhandlingen var att ” identifiera pedagogiska handlingar som bidragit till att utveckla elevens läsning och skrivning positivt och med ökat förtroende” (Tjernberg 2013:13).

Anna Fouganthine (2012) skriver i sin avhandling ”*Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*”. Hennes syfte med avhandlingen var att studera elever en längre period för att undersöka personer med dyslexi hanterar sina svårigheter under och efter skolan. Det resultat som hon har kommit fram till att skolan inte uppmärksammat elevernas stödåtgärder tillräckligt (Fouganthine 2012). Resultaten kopplas till varje lärarens kompetens för att skolan ska lyckas med elevernas läsutveckling. Författaren hänvisar till Skolverket (2009) och menar att specialundervisningens syfte är att ge eleverna kompetens i de ämnena som eleven har svårigheter med. Det finns också andra åtgärder som hjälper elevens svårigheter vilket är att anpassa undervisningen utifrån elevens behov (Fouganthine 2012). Men Fouganthine skriver att i Sverige är vetenskapligt underbyggda metoder tyvärr är inte så utvecklade inom detta område. Utifrån elevernas berättelser framkommer det att de inte har fått någon hjälp från specialläraren (Fouganthine 2012: 214-215). I studien framkommer det att lärarna behöver utveckla sin teoretiska och praktiska kunskap. Resultatet visar tydligt att eleverna inte har fått någon förklaring till sina svårigheter och behöver få kunskap om sin funktionsnedsättning (Fouganthine 2012). Det framkommer också att eleverna inte har fått det specialpedagogiska stödet som de behöver (Fouganthine 2012:245–246).

5. Metod

Min undersökning baseras på kvalitativa metoder. Arne och Svensson (2011) skriver att begreppet kvalitativ inkluderar alla typer av metoder som bygger på intervjuer, observationer eller analys av texter. Författarna diskuterar kvalitativa metoder som framställer eller skapar kvalitativt empiriskt material som är lämplig för kvalitativa analyser (Arne & Svensson 2011:11–13). Stukát (2011) beskriver att kvalitativa synsättet har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna, främst från hermeneutik och fenomenologi. I denna studie utgår jag från hermeneutiken vilket innebär att studien kommer att innehålla tolkande analyser av insamlad textmaterial (Patel & Davidsson, 2003). Patel och Davidsson (2003) beskriver hermeneutik som tolkningslära och den beskrivs ofta som en vetenskaplig inriktning där man studerar, tolkar och försöker förstå mänskliga beteenden (Patel & Davidsson 2011:28).

5.1 Semistrukturerade intervjuer

Jag har valt att använda mig av intervjuer för att samla mitt empiriska material. Kullberg (2004) skriver att inom kvalitativa metoder är intervju ett vanligt verktyg som forskare använder för att göra synlig människors tankar och uppfattningar av fenomen i vår omgivning. Kullberg skriver vidare att intervju liknar ett seminariesamtal där syftet är att väcka till tankar hos de deltagande så att kunskap utvecklas. Författaren menar också att under intervjun är där båda deltagande personer aktiva och det intervjupersonen uttrycker fångas av intervjuaren vilket leder till tankar utbyts i verbal form (Kullberg 2004:109–110).

Jag har valt att använda mig av semistrukturerad intervju (Stukát 2011:44) där jag utifrån en intervjuguide har ställt ett antal likadana frågor till alla deltagande (se bilaga 1). Samtidigt har jag hållit öppet för att det kan komma oväntade följdfrågor under intervjun (Stukát 2011:44).

5.2 Urval

Intervjuerna skedde med klasslärare som undervisade i årskurserna 2-6. Motivet till urvalet var för att jag ville vara säker på att alla elever hade börjat avkoda läsningen bra. Jag har även begränsat arbetet till klasslärare för att många studenter har skrivit uppsatser kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utifrån speciallärare/specialpedagoger.

Sex intervjuer skedde i Stockholms kommun och jag valde skolorna slumpmässigt vilket betyder att jag inte var bekant med dem jag intervjuade på förhand. Jag skickade mail till varje skolas rektor där jag beskrev syftet med mitt arbete för att intervju lärare. Vissa rektorer var väldigt snabba med att svara medan vissa inte ens hörde av sig. En del rektorer svarade med att de inte kunde ta emot mig om jag inte var en VFU- student till dem.

Kontakten till lärarna skedde via rektorn jag skickade mail till trettio skolor och åtta skolor hörde av sig. Utav dessa åtta skolorna var det en speciallärare, men jag kunde inte tacka ja för att min undersökning utgick från klasslärare. Jag skulle besöka på sju skolor, från en skola skrev rektorn att två klasslärare skulle ställa upp för intervju. Jag fick kontakt till varje klasslärare via mail. En hörde aldrig av sig och den andra klassläraren hade inte tid pga. av utvecklingssamtalen som just då pågick. Det tog även lång tid innan alla skolor hörde av sig.

Det var väldigt svårt att få tag på lärare med tanke på att det var hösttermin och många hade utvecklingssamtal i skolan. Detta framkom också av lärare som hörde av sig och ville göra intervjuerna i slutet av november månaden vilket inte passade mig. Kullberg skriver i sin bok *Etnografi i klassrummet* att när forskaren ska utföra formell intervju är forskaren helt beroende av informanterna för att samla in sitt material (Kullberg 2004:120). Detta stämde väldigt bra för mig för att jag var mycket orolig för att jag inte skulle få tag på någon klasslärare.

Av de sex lärarna som tog emot mig, sa hälften att de hade erfarenheten av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi medan den andra hälften ville hjälpa mig. En av lärarna bytte plats med sin arbetskamrat för att hon inte hade erfarenheten av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. En annan lärare betonade från början att hon inte hade kompensatoriska hjälpmedel. De lärare som ställde upp för min undersökning utgår jag från att de hade erfarenheten. De som inte tog emot mig, kanske hade utvecklingssamtalen som en ursäkt. De sex klasslärarna som jag intervjuade hade också utvecklingssamtal men kunde stoppa in mig i deras schema.

Presentation av lärarna:

De sex klasslärarna som presenteras här nedan är alla från olika skolor och har inget samband med varandra. Skolorna ligger i Stockholms kommun och alla är stora skolor som är mångkulturella.

Lasse är 61 år gammal och har arbetat som lärare i 40 år. Han är arbetslagledare och har alla årskurserna 5 i ämnena No och Sv. Han har ingen speciallärare kompetens, men med arbetslaget har han gått en kurs om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Maria är 55 år gammal och har arbetat som lärare i 15 år. Hon är arbetslagledare och undervisar årskurs sex i ämnena SO och svenska. Hon har ingen speciallärarkompetens men hon har arbetat nära en speciallärare vilket har gjort att Maria anser sig ha lärt sig mycket av denna arbetskamrat. Hon har också gått en valbar kurs i läs- och skrivsvårigheter under lärareutbildningen.

Mia är 32 år gammal och har arbetat i 10 år. Hon undervisar årskurs sex i ämnena Sv och Eng. Hon har ingen specialpedagogisk kompetens.

Lisa är 57 år gammal och hon har arbetat som lärare i 34 år. Hon undervisar årskurs fyra i ämnena Sv, Ma, No, So och Eng. Hon har även arbetat som speciallärare i 11 år.

Sara är 51 gammal och har arbetat som förskolelärare i 15 år och nu som lärare i 13 år. Hon undervisar årskurs två i alla ämnen. Hon har ingen specialpedagogisk kompetens men har gått en kurs i läs- skriv och matematiksvårigheter som var 7,5 poäng.

Tina är 27 år gammal och har arbetat som lärare i 5 år. Hon undervisar årskurs sex i ämnena Sv och Eng. Hon har lite speciallärare kompetens men den lärarutbildning hon gick hade en kurs i specialpedagogik.

5.3 Genomförande

Jag började med att läsa litteraturen för att få en inblick i ämnet och sedan gjorde jag en intervjuguide. Klasslärarna som tackade ja för intervju hörde av sig till mig en efter en och vi bokade samtal i deras skolmiljö. Jag valde skolan för att lärarna skulle känna sig bekväma och trygga. Enligt författarna Eriksson- Zetterquist och Arne när två personer av olika identiteter möts så handlar det om att få den som intervjuas att känna sig trygg under samtalet (Eriksson-

Zetterquist & Arne 2011:46). Även Stukat skriver att intervjun sker på en välkänd plats för att den intervjuade ska känna sig lugn och ohotad (Stukat 2011:45).

De klasslärarna jag mötte var alla mycket trevliga mot mig men de var stressade. Jag intervjuade lärarna ca 20- 40 minuter sedan hade de bråttom till något möte efter intervjun. Det blev endast en lärare som jag kunde sitta med en längre stund. Eriksson- Zetterquist & Arne skriver att en vanlig intervju kan ta från 20-30 minuter till uppåt flera timmar (Eriksson- Zetterquist & Arne 2011:47) men jag har inte fått mer än 40 minuter eftersom lärarna inte hade så mycket tid pga. utvecklingssamtalen och andra möten. Jag genomförde intervjun enligt frågorna i intervjuguiden. Jag ställde frågorna till klasslärarna och de svarade, men ibland behövde jag ställa följdfrågor som ”kan du förklara lite?” eller ”vad menar du med det?” Jag började med bakgrundfrågorna för att klasslärarna skulle slappna av och komma in i samtalet och avslutade med om det fanns något som de ville tillägga.

Jag spela in alla samtalen i min mobil som jag sedan gjorde en transkribering av intervjuerna. Stukat skriver att transkribering av intervjuerna är mycket tidskrävande vilket kan bli flera sidor (Stukat 2011:45). Detta stämde även för mig.

5.4 Etiska överväganden

För att jag skulle få utföra intervjuerna var jag tvungen som forskare att få ett godkännande av personerna som skulle intervjuas. Jag skrev ett särskilt brev (missiv) till rektorerna. Det var där jag beskrev syftet med mitt arbete och att deltagandet för intervjun är frivillig. Klasslärarna har även rätt att avbryta samtalet när de vill även om de medgett ett medgivande (se bilaga 2). Jag skrev också att intervjun utgår från ett antal frågor och att samtalet kommer att bandas. Jag informerade även lärarna om att materialet kommer att behandlas konfidentiellt i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler (www.vr.se/etik).

Som forskare behöver man följa följande etiska regler enligt författaren Stukat, (2011) något som jag också har följt i studien:

Informationskravet: Personer som är berörda skall informeras om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt. Deltagande personerna har möjlighet att avbryta när som helst om de inte vill vara med.

Samtyckeskravet: Delaktiga har rätt att själva bestämma över om de vill vara med i undersökningen.

Konfidentialitetskravet: De merverkandes anonymitet skyddas genom att det insamlade materialet behandlas konfidentiellt.

Nyttjandekravet: Materialet som samlas från medverkandena får bara användas för forskningsändamål (Stukat 2011:139–140).

5.5 Tillförlitlighet

Undersökningen är baserad på de sex intervjuade klasslärares erfarenhet och kunskap. Varför jag har valt sex intervjupersoner beror på författaren Eriksson- Zetterquist och Arne (2011). De skriver att för att säkerheten för materialet ska öka behöver man intervjua sex till åtta personer (Eriksson- Zetterquist & Arne 2011:44). För mig gällde det att göra formella intervjuer (djupintervju) då min undersökning utgick från lärarens perspektiv. Intervjuerna skedde i Stockholms kommun där jag har valt skolorna slumpmässigt. Jag har frågat alla klasslärare samma frågor men det kan ha uppstått feltolkningar av frågorna under intervjun eller så kan jag ha feltolkat svaren. Stukat (2011) skriver att reliabilitetsbrister kan förekomma i undersökningar då feltolkningar av frågor och svar hos den intervjuaren eller intervjuanden. Detta kan bero på yttre störningar eller så kan det vara gissningseffekter och felskrivningar. Författaren skriver även om validiteten: att man ska fråga sig själv om man verkligen har undersökt det man ska undersöka? Om jag frågar mig själv denna fråga, så har jag undersökt det jag ska undersöka men kan hända att jag har ställt eller tolkat frågorna fel. Samtidigt finns alltid risken att informanterna har missuppfattat frågan eller inte ville erkänna sina brister. Det kan också vara så att den berättade det intervjuanden trodde ville höra. Därför kan validitet vara svår att fånga men är grunden för undersökningens värde (Stukat 2011:133–136).

6. Resultat och analys

I den här delen av arbetet presenterar jag de resultat som framkommit av mitt empiriska material. Jag börjar med att skriva resultaten, för att därefter analysera dem utifrån de teoretiska begrepp och perspektiv jag har valt att använda mig av i studien. Jag har utgått från mina frågeställningar samt använt mig av underrubriker för att markera olika innehållskategorier.

6.1 Elevernas situation i klassrummet

Av de intervjuade lärarnas resonemanger framkommer det att det finns mellan ca 4-5 elever i varje klass som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Alla har inte diagnoser utan det kan vara en eller två elever som har diagnos menar de. Klasslärarna upplever att dessa barn kan utmärka sig olika i klassrummet. Hälften av lärarna betonar att dessa elever kan vara tysta, osäkra och tillbakadragna, medan de andra klasslärarna upplever elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är som helt vanliga barn, de är framåt och mycket verbala.

Lärarna är eniga om att elever med läs- och skrivsvårigheter kan få dålig självförtroende när det förekommer att de inte hänger med på lektionerna, när eleverna inser att det går dåligt för dem och när de upplever att de inte är lika duktiga som andra eleverna. Därför behöver elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi mycket uppmuntran, stöd och längre tid på sig under lektionerna vilket lärarna betonar. Lasse beskriver i detta sammanhang elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som inte vill läsa en bok:

- Det finns elever som är tysta och osäkra som inte tycker om att läsa, men då har de fått ett dåligt självförtroende för att de har fått fel undervisning. Jag har elever som läser genom en talbok där eleven lyssnar och följer med i texten. Det viktiga är att de är med under lektionerna och inte känner sig utanför. (Lasse, klasslärare)

Klasslärarna upplever att elever med läs- och skrivsvårigheter får lätt dåligt självförtroende om de inte uppmärksammas och de behöver ofta höra att ”de kan”. Lasses belysning om att dessa elever har fått fel undervisning kan förebyggas genom positiva uppmuntran. Tjernberg (2012:48) menar också att det viktigaste syftet med undervisningen är att eleverna bygger upp sin identitet genom att få den läs- och skrivkompetens som behövs för att kunna fungera och klara sig i samhället i stort. Författaren menar att lärarens roll är viktigt för att vägleda varje individs lärande utveckling.

Samtliga lärare menade vidare att det kräver mycket tid och planering för att anpassa undervisningen till elever med läs- och skrivsvårigheter. Flera lärare beskriver att de måste vara väl förberedda inför lektionerna för att eleverna ska få en bra och tydlig undervisning. Dessa lärare beskriver att de anpassar och underlättar lektionerna så att alla elever i klassen får ut kunskap från lektionerna och känner sig delaktiga i undervisningen. Så här beskriver Lisa det:

- Jag har flera elever som har läs- och skrivsvårigheter, sedan har jag en flicka som har grav språkstörning. Jag måste varje lektion fundera och planera lektionsupplägget. Jag har 22 elever och får väldigt lite specialpedagogiskt hjälp. Jag måste integrera eleverna och arbetsätten så att det passar alla mina elever och de elever jag har med extra stora behov. Jag måste också ständigt arbeta för att eleverna ska känna sig trygga och delaktiga i undervisningen. Dessa elever behöver sedan inkluderas i samhället (Lisa, Klasslärare)

Resultatet av intervjuerna pekar således på att lärarna upplever att de behöver planera lektionerna noggrann och integrera eleverna i gruppen genom att anpassa lektionerna utifrån deras behov. Lärarna betonar vikten om att elever med läs- och skrivsvårigheter ska både inkluderas i skolan och i samhället. Utifrån Nilholm (2006:7) beskrivning ställdes skolan inför problemet att bemöta barn med olika behov då man skulle ha "en skola för alla" eftersom detta inte visade sig vara lätt. Då infördes begreppet *inclusion*, som på svenska översattes till integrering eller inkludering. Flera klasslärare resonerar utifrån både integrering och inkludering och Nilholm (2006) skriver skillnaden mellan integrering och inkludering. Integrering låter eleven integreras i skolan samtidigt som man fortsätter att använda segregande stödinsatser. Med inkludering menar författaren att eleven är inkluderad i den ordinarie undervisningen där stödet finns som en naturlig del i den ordinarie klassrumsundervisningen (Nilholm 2006:6-7).

Samtliga intervjuade klasslärare uppger att de har minst en elev i varje klass som går till specialläraren. Dessa elever brukar vanligen gå iväg med specialläraren och arbetar utanför klassens ramar berättar flera av lärarna. Enligt lärarna brukar eleverna antingen gå enskilt till specialläraren eller så brukar de gå i små grupper.

Tina och Sara beskriver att det är positivt att eleverna går till specialläraren eftersom de anser att specialläraren har bättre kompetens vad gäller elever med läs- och skrivsvårigheter och därmed kan utgöra ett stöd för klassläraren. Samtidigt betonade Tina att specialläraren också brukar arbeta med eleven inne i klassrummet. Hon beskriver att specialläraren kommer in till

klassen och arbetar med eleverna i klassen varannan vecka. Hon menar också att hon själv lär sig mycket av specialläraren när de samarbetar. Tina förklarar utifrån sin skola hur de samarbetar med speciallärarna:

- I vår skola så har vi väldigt bra samarbete med specialläraren. Jag har elever som har läs- och skrivsvårigheter men ingen av dem har diagnos. Specialläraren kommer in till klassen varannan vecka och arbetar med eleverna här. Sedan brukar hon vara med under våra möten en gång i veckan och då vet jag att jag har henne hos mig i klassen och under möten, som gör att jag kan få vägledning och hjälp när jag behöver. (Tina, klasslärare).

Utifrån Tinas resonemang visar det att det förekommer samarbete mellan lärare och speciallärare. Skolinspektionen (2011) menar att speciallärarens syfte är först och främst arbeta i klassens ramar om inget annat förekommer. Emanuelsson m.fl. (2001) betonar också vikten av att eleverna som är behov av särskilt stöd först och främst ska vara delaktig i sin ordinarie klass där eleven är inskriven (Emanuelsson m.fl. 2001:23) Tinas beskrivning tyder också på att det finns ett relationellt perspektiv i undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter på den skola hon arbetar på, då eleven deltar i sin ordinarie klass. Enligt Tinas beskrivning förekommer det dock samtidigt en segregering då eleven går iväg från klassen. Detta eftersom eleven inte får hela sin undervisning i klassrummet eftersom specialläraren kommer till klassen varannan vecka och den andra veckan är eleven hos specialläraren utanför klassen. Haug (1998) skriver att när eleven går iväg och arbetar utanför klassens ramar och sedan kommer tillbaka till sin ordinarie klass förkommer det en segregering i undervisningen vilket mer stämmer överens med ett kompensatoriskt perspektiv.

Den andra hälften av lärarna såg mer problematiskt på specialundervisningens roll. Maria såg det t ex som problematiskt att de inte vet vad eleven gör hos specialläraren eftersom det inte förekommer riktigt samarbete mellan speciallärarna och lärarna. En annan lärare betonar att hon har elever som går till specialläraren för intensiv lästräning som är 20 minuter, tre gånger i veckan. Men enligt klassläraren förlorar eleverna mycket tid på vägen när eleverna går iväg till speciallärarens klassrum. Lärarna tycker därför att det hade varit bättre om specialläraren hade arbetat med dessa elever i klassen. Som Maria uttrycker det:

- Som lärare har jag ansvaret för elevernas undervisning och att de ska nå målen. Men när eleverna går iväg till specialläraren vet jag som lärare inte vad de arbetar med där. Därför att vi inte har direkt något samarbete med specialläraren om vad eleven gör eller vad de ska arbeta med när de är hos specialläraren och eleverna missar mycket från

lektionerna och kommer efter i undervisningen. Mina elever berättar att de spelar spel på speciallärartimmarna istället för träna på läsning eller det som eleven har svårt med (Maria, klasslärare).

Utifrån Marias upplevelser förekommer det inte något samarbete med specialläraren och hon menar att eleverna inte får riktigt det stödet som de behöver. Enligt Maria kommer hennes elever efter i undervisningen. Maria beskriver också situationen utifrån sina elever då eleverna berättar för Maria att de leker på speciallärartimmarna. I Fouganthines (2012: 214-215) undersökning framkommer det också att eleverna berättar för sina lärare att de leker hos specialläraren samt att lärarna upplever att eleverna inte får det stödet som behövs från specialläraren. Utifrån de lärarnas beskrivningar förekommer det också att speciallärarna arbetar segregering då eleverna går ifrån klassrummet. Nilholm (2006:7) menar att man ska låta eleven integreras i skolans verksamhet men det fortfarande förekommer segregering stödinsatser.

6.2. Kompetensens betydelse

Klasslärarna beskriver att de har gått valbara kurser om läs- och skrivsvårigheter under sin utbildning eller under arbetets gång. Klasslärarna känner att de har kompetensen för att bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Lasse betonar att som lärare är man aldrig fullärd. Medan Lisa upplever att alla lärare behöver hela tiden uppdatera sig och hålla kunskapen levande. Maria beskriver att ibland vet man inte om problemet är läs- och skrivsvårigheter eller om det är svenska 2. Enligt läraren måste en lärare kunna diagnostisera på något sätt för att kunna se vart problemet ligger för att göra en pedagogisk utredning och skickar eleven vidare till kunniga.

Lasse beskriver hur deras skola skickade lärarna på kurs i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi:

- I vår skola kände vi alla lärare att vi hade tillräckliga kunskaper om dyslexi men visste inte riktigt hur vi skulle arbeta med det i praktiken och inkludera alla elever i läs- och skrivsvårigheter i undervisningen. Alla lärare arbetade olika och vi behövde en plan för hur vi lärare skulle kunna samarbeta (Lasse, klasslärare).

Klassläraren Mia som arbetar i årskurs sex upplever också att hon har kompetensen för att bemöta dessa elever. Hon har inte någon speciallärarkompetens men menar att hon har lärt sig mycket genom hennes son som har språkstörning vilket har gjort att hon ytterligare har skaffat sig kunskap. Som hon uttrycker det:

- I årskurs sex och måste sätta betyg vilket är första gången för mig. Nu inför betygsättningen känner jag inte att jag har kompetensen vilket har gjort mig nervös. Jag har från kommunen fått en talpedagog som vägleder mig med betygsättandet (Mia klasslärare).

Både Lasse och Mia belyser att de vill arbeta inkluderande genom att skolan ordnar fortbildningar för lärarna. Lärarna påpekar också att de har bra samarbete med specialläraren och de andra lärarna. Nilholm skriver om olika faktorer som kan leda till ökande integrering. Bland dessa faktorer förekommer att man ska kunna samarbeta med andra i skolan och kunna fortbilda sig, vilket visar att det är en bra skola och inte bara bra för elever i behov av särskilt stöd (Nilholm 2006:45). Enligt Lasse ordnade skolan en kurs under sommarlovet som varade en vecka om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Här hann Lasse och hans arbetskamrater göra en arbetsplan för hur alla lärare i skolan skulle arbeta med dessa elever. Enligt Nilholm (2006) ska skolan ansvara för flexibelt stöd till lärarna som kan ges genom kollegor, skolledning och/eller specialpedagoger. Författaren skriver också att skolan ska aktivt arbeta med den individuella undervisningsplanen och dessa faktorer är enligt författaren viktigt för utförandet av inkluderande utbildning (Nilholm 2006:45).

Klasslärarna tycker utifrån sina situationer att det har blivit mycket bättre vad det gäller kunskapen om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Lärarna betonar också att forskningen har gått framåt och funktionshindret kan förebyggas med tidiga insatser. Tre av lärarna upplever att det finns mycket tekniska hjälpmedel som eleverna kan använda både i skolan och hemma. Medan två lärare upplever att deras skolor inte har resurser för tekniska hjälpmedlen.

Sara berättar ” Med de rätta pedagogiska insatserna och all tekniska hjälpmedlen som finns nu tycker jag att eleverna får den hjälpen som de behöver. Vi försöker också samarbeta mycket med föräldrarna, med deras hjälp så fördubblar vi insatserna för elevernas utveckling”.

Lärarna upplever att de är medvetna om kompetensens betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och fortbildar sig genom kurser och andra utbildningar. I skolinspektionens granskningar förkommer det också hur viktigt kompetensutvecklingen är inom läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för att utforma och anpassa undervisningen på ett fungerande sätt (Skolinspektionen 2011:27).

6.3 Medvetet metodologiskt arbete

Klasslärarna berättar att de använder alla sina sinnen och olika variationer i undervisningen. Lärarna betonar också att de anpassar hela undervisnings upplägget för att en tydlig undervisning gör att alla elever har nytta av det. De beskriver att de berömmar mycket för att förstärka elevernas självförtroende och att eleverna ska förstå att de kan. Lärarna upplever också att ha kontakt och samarbete med föräldrarna är viktigt för dem för att eleverna behöver stöttning hemifrån.

Två av lärarna resonerar att de försöker ha enskilda undervisningar med elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för att de tycker att dessa elever behöver mycket stöd. Medan de andra fyra lärarna känner att det inte finns någon tid för enskilt undervisning. Lärarna som arbetar med de äldre barnen betonar att de antecknar åt eleverna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och eleverna får den innan eller efter lektionen. De fyra lärarna upplever att dessa elever stressar för att anteckna och att det tar längre tid för dem att skriva. Då resonerar lärarna att elever med läs- och skrivsvårigheter inte hinner vara med eller kan inte koncentrera sig på diskussioner vilket enligt lärarna är att det är mer utvecklande om dem är med på diskussionerna än att anteckna. Lisa berättar:

- Jag försöker anpassa lektionen till alla elever genom att använda alla metoder som jag kan. Det som passar en elev passar inte den andra eleven. Det materialet som jag använder till en elev kan jag inte använda till den andra eleven för att de är så olika (Lisa, klasslärare).

Det är flera lärare som upplever att det tar mycket tid att planera eftersom allt material inte passar alla elever. Flera lärare betonar att de läser mycket, förarbetar texterna, går igenom ord som de inte kan. Lärarna resonerar att det finns elever med svenska som modersmål som inte kan dessa ord. Flera av lärarna betonar att när de har läst en text så samtalar, ritar/målar om texten. De skriver sedan om texten och efteråt så återberättar eleverna om det. Enligt Tjernberg (2012) är lärarens roll viktigt för att vägleda varje individs lärande utveckling. Därför är samspelet mellan lärare- elev och elev- elev betydelsefull för elevens kunskapsutveckling och ömsesidig kommunikation (Tjernberg 2012:56). Skolinspektionens granskning påpekar också vikten av varierande lektion med eleverna för ett lärande utveckling (Skolinspektionen 2012:19).

Två av lärarna betonar att de inte har något hjälpmedel som de kan använda pga. skolans resurser och det skulle vara väldigt bra att använda sig av den nya tekniken . En av lärarna resonerar att hon inte hinner hämta hjälpverktygen för det tar tid att sätta igång eleverna eller

så ligger datorsalen längre bort från klassen vilket gör att hon inte kan låta eleverna vara själva i klassen eller datorsalen.

De övriga två lärarna betonar att de har många olika kompensatoriska hjälpmedel som de använder i undervisningen och de upplever att dessa underlättar mycket för eleverna. Tina ger ex. på kompensatoriska hjälpmedel, datorn kan de använda att skriva på, forska, lyssna på böcker eller spela pedagogiska spel. En Ipad är en hjälpmedel som lärarna skickar hem den med eleven vilket underlättar när eleven gör läxan. Hon upplever mobil telefoner som guld värd då eleverna kan söka efter information själva, lyssna på musik och titta på film under språklektion. Enligt skolinspektionen förekommer det i skollagen 1985 att elever ska ”utan kostnad få tillgång till skrivmaterial, verktyg, och andra hjälpmedel som behövs för en tidsenlig utbildning”. I nya skollagen står det att ”Eleverna ska utan kostnad ha tillgång till böcker och andra lärverktyg som behövs för en tidsenlig utbildning”. Enligt rapporten hjälper dessa verktyg att underlätta det för eleven (Skolinspektionen 2012:20).

8. Avslutandediskussion

Denna studie har lyft fram hur sex klasslärare resonerar kring och upplever sitt arbete med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Utifrån lärarnas beskrivningar om elevernas situationer i klassrummet, vilket betydelse kompetensen har och vilka metodologiskt arbete för jag en avslutandediskussion.

Tanken med undersökningen var inte att visa huruvida lärarna arbetar inkluderande och samarbetar med speciallärarna eller ej. Syftet var istället att få en djupare förståelse för hur

några klasslärare upplever och resonerar kring det pedagogiska arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Lärarna betonar att det förekommer ca 4-5 elever i varje klass, där vissa lärare upplever elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi tysta, osäkra och tillbakadragna medan vissa upplever dessa elever som helt vanliga barn. I den litteratur som jag har läst och skrivit om står det att det förekommer 1-2 barn i varje klass men utifrån klasslärarnas betoningar är det fler barn. I skolinspektionens rapport står det om lärarkompetensens betydelse och att lärare behöver ha ämnesdidaktik för att undervisa i på ett varierat sätt. Detta hjälper lärare att följa elevers resultat och utveckling av lärande (Skolinspektionen 2011:24). I skolinspektionens undersökning framkommer det att många lärare saknar ämnesdidaktik kompetens eller att lärarna inte hinner pga. stora grupper. Många lärare betonar att det är mycket som ska göras och att lärarna behöver delta i många olika möten. Vad är viktigt, alla möten eller bra planeringar som man följer?

Klasslärarna belyser vikten av att elever med läs- och skrivsvårigheter ska både integreras i skolan och i samhället. När klasslärarna betonar elevernas integration framkommer det att elever som behöver särskilt stöd går till specialläraren. Hälften av lärarna upplevde att speciallärarna arbetade med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utanför klassens ramar och att eleverna inte får den hjälp som dem behöver. Men varför behöver eleverna gå till specialläraren då, om lärarna upplever att dessa elever inte får det hjälp dem behöver? Det är väl lika bra att eleverna är i klassen med de andra eleverna. I skolinspektionens granskningar förekommer att i hälften av skolorna som har granskats får eleverna stöd utanför klassens ramar (Skolinspektionen 2011:24) och de specialpedagogiska insatser sätts in för sent och att det är långa mellanrum på lektionerna, vilket gör att eleverna inte förstår syftet med undervisningen (Tjernberg 2012:48). Om klasslärarna vill att speciallärarna ska arbeta i klassrummet med eleverna tolkar jag det som att det behövs bättre kommunikation och samarbete för att göra vissa ändringar.

Utifrån lärarnas resonemang framkommer det att lärarna tycker att de har den kompetens som behövs för att bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Klasslärarna upplever också att kompetensen behöver utvecklas och uppdateras för att hålla den levande. Enligt skolinspektionens undersökningar framkommer det att det finns stora skillnader mellan kommuner och mellan skolor inom kommunen och att Lärarna skulle behöva kompetensutveckling inom området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (Skolinspektionen 2011:27). Det som framkommer i skolinspektionens rapport stämmer inte överens med vad

lärarna uppgav i denna studie. En möjlig förklaring kan vara att dem lärare som valde att medverka i mitt arbete var de som var intresserade av ämnet och därmed tänkte inkluderande. Vilket kan i sin tur påverka mitt resultat till positivt då klasslärarna belyser att de arbetar som de gör.

Resultatet av intervjuerna pekar vidare på att klasslärarna upplever att de behöver planera lektionerna noggrant och integrera eleverna i gruppen genom att anpassa lektionerna utifrån deras behov. För att göra detta betonar lärarna att de använder sig av en mångfald av metoder. Klasslärarna betonar att de anpassar materialet utifrån elevernas förutsättningar och de belyser också att samma material inte passar alla. De medverkande resonerar att de förarbetar texter så att eleverna förstår texten lättare. Klasslärarna upplever att de läser mycket med eleverna och diskuterar det de har läst. Tjernberg (2012) menar att lärarens roll är viktigt för att vägleda varje individs lärande utveckling. Därför är samspelet mellan lärare- elev och elev- elev betydelsefull för elevens kunskapsutveckling och ömsesidig kommunikation (Tjernberg 2012:56). Tjernberg skriver även att det förekommer brister bland lärare och på skolor att identifiera läs- och skrivsvårigheter och att erbjuda adekvata undervisningsinterventioner. Klasslärarnas resonemanger påpekar att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får den hjälp de behöver i undervisningen. Men hur kommer det sig att de klasslärarna behöver speciallärarens stöd? Klasslärarnas resonemanger kring förarbetade texter kan vara för enkla för eleverna vilket inte kanske gynnar elevernas lärande utveckling. Detta påpekar även skolinspektionens granskning att lärarna använder för enkla texter som leder till att eleverna bara når målet för godkänd. I rapporten framkommer det att lärarna måste utgå från varje individs förutsättningar och satsa på högre betyg för elevernas utveckling (Skolinspektionen 2011:16).

Av de sex klasslärarna resonerar hälften att de har kompensatoriska hjälpmedel till eleverna som de använder i undervisningen, för att underlätta undervisningen/ lärandet för eleverna. Medan den andra hälften resonerar med att de inte har tillgångar till resurser eller så ligger datorsalen en bit från klassen. Det man förstår av lärarnas resonemanger har alla skolor egentligen tillgång till visst verktyg som dem själva väljer om det ska användas eller hur det ska användas. Detta skriver skolinspektionen enligt skollagen 1985 att elever ska ”utan kostnad få tillgång till skrivmaterial, verktyg, och andra hjälpmedel som behövs för en tidsenlig utbildning”. I nya skollagen står det att ”Eleverna ska utan kostnad ha tillgång till böcker och andra lärverktyg som behövs för en tidsenlig utbildning”. Men detta verktyg används inte pga. bristande tillgångar, lärarna inte har tid eller kompetens och i vissa fall vill inte elever använda verktygen för att de pekas ut (Skolinspektionen 2012:20). Utifrån klasslärarnas resonemanger tolkar jag som att de inte har tillgång till dessa verktyg, men det kan egentligen vara andra orsaker som spelar in som skolinspektionen skriver.

8.1 Vidare forskning

Jag har fått en djupare inblick i hur klasslärarna beskriver hur de arbetar. Det skulle vara intressant och nyttigt att få kunskap om hur dessa insatser av klasslärarna tillämpas i undervisningen. Då vill jag observera och se hur klasslärarna tillämpar det inkluderande arbetet och anpassar till de enskilda individernas förutsättningar i den ordinarie undervisningen. Det skulle också vara intressant att forska om hur speciallärarna kan förbättra samarbetet med lärarna och arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i klassens ramar. Utifrån de sex lärarnas resonemanger framkommer det från fyra av lärarna att de saknar samarbete med specialläraren.

Det behövs mer forskning för hur speciallärarna kan inkluderas i klassens ramar för stödet med barn i behov av särskilt stöd.

8. Referenslista

8.1 Tryckta källor

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter [red] (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber
- Alp- Onsjö, Lisa (2013). Nytt lagförslag dödsstöten för en likvärdig skola. *GP* 29 september. (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.2077823-nytt-lagforslag-dodsstoten-for-en-likvardig-skola?post_id=100000544243094_710460715648730>
- Davis, D Ronald (1999). *Den dyslektiska gåvan*. Utbildning & Förlag AB: Jönköping
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. 23 november. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.hundochkatter.se/Forskninginomdetspec.ped.omr.enkunskovers.pdf>>
- Eriksson- Zetterquist, Ulla & Arne, Göran (2011). Intervjuer. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter [red] (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber
- Fouganthine, Anna (2012). *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. 1 november. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:546887/FULLTEXT01.pdf>>
- GG & Lindell, Sonya (1996). *DYSLEXI- problem och möjligheter*. Utbildningsförlaget Brevskolan
- Glentow, Druid Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Natur och kultur: Stockholm
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket
- Hoiem, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2013). *DYSLEXI- Från teori till praktik*. Natur och kultur: Stockholm.
- Johansson, Bengt-Erik, Halldén, Eva & Skogholm, Jacob (2013). Kunskapslotteri i kommunerna. *SvD Opinionsen*, 31 augusti. (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/kunskapslotteri-i-kommunerna_8472948.svd>

Kling, Linda (2013). Stora brister i dyslexistöd. *Lärarnas tidning*, 2 september. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/09/02/stora-brister-dyslexistod>> (2013-11-23)

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>> (2013-11-25)

Lundberg, Ingvar (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Natur och kultur: Stockholm

Nilholm, Claes (2012). *Barn och elever i svårigheter en pedagogisk utmaning*.

Studentlitteratur, Lund

Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"*. - Vad betyder det och vad vet vi? (Elektronisk) Tillgänglig:

<http://www.hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf> (2013-11-24)

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur, Lund

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur, Lund. I: Vislie, L (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. "European journal of special needs education, 18.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund

Persson, Bengt (2007). *Elevernas olikheter*. Liber AB. Stockholm

Skolinspektionen (2011). *Kvalitetsgranskning. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. (2011:8) (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.skolinspektionen.se/documents/kvalitetsgranskning/dyslexi/kvalgr-dyslexi-slutrapport.pdf>> (2013-11-24)

Stadler, Ester (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Studentlitteratur, Lund

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur AB, Lund

Tjernberg, Catharina (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.* (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf> (2013-10-01)

8.2 Otryckta källor:

Lasse, intervju 2013-10-09

Lisa, intervju 2013-10-10

Maria, intervju 2013-10-14

Mia, intervju 2013-10-30

Sara, intervju 2013-10-23

Tina, intervju 2013-11-04

9. Appendix

9.1 Bilaga 1

Intervjuguide

1. Hur gammal är du?
2. Har du lärarbehörighet?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Har du speciallärare kompetens?
5. Har du haft elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
6. Hur upplever du dessa elever?
7. Vad gör du för att underlätta lektionerna?
8. Känner du om du har kompetensen som behövs för att bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter? Förklara, kan du ge exempel.
9. Går eleverna till specialläraren?
10. Hur ofta går de till specialläraren?
11. Vad tycker du om det?
12. Upplever du att elever med läs- och skrivsvårigheter får den hjälp som de behöver?
Förklara, kan du ge exempel
13. Vilka utmaningar respektive möjligheter ser du med elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
14. Använder du någon undervisnings metod? Kan du förklara om det är ja eller nej.
15. Brukar eleverna arbeta i stora eller smågrupper, hur främjar det eleverna?
16. Har du tid för enskild undervisning, hur fungerar det?
17. Skulle du vilja ändra på något, om det finns, vad?
18. Har du något som du vill lägga till?

Tack så mycket för ditt medverkande!

9.2 Bilaga 2

INFORMATIONSBREV

Hej!

Jag är lärarstudent och skriver min C- uppsats på Södertörnshögskola. Min inriktning är förskolan och skolans yngre åldrar.

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur ett antal klasslärare hanterar elever med läs- och skrivsvårigheter i sin undervisning. Om det finns ett medvetet arbete kring det?

Jag behöver din hjälp för att belysa hur du arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Dina åsikter är en viktig del av mitt arbete och du har därför blivit tillfrågat att delta i en undersökning som består av en intervju. För att få utföra en intervju måste man som forskare få ett godkännande av personen som skall intervjuas. Deltagandet är frivilligt och du har självklart rätt att avbryta intervjun när som helst om du så önskar även om du gett ditt medgivande.

Intervjun kommer att bestå av ett visst antal frågor och kommer att bandas. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt och i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (www.vr.se).

Tack på förhand!