



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Självbild och läs- och skrivsvårigheter

En studie om hur åtta lärare ser på relationen mellan läs- och skrivsvårigheter och elevers självbild

Maria Lepp och Annelie Windebo Rörstad

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT13-IPS-02 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT13-IPS-02 SLP600
Nyckelord:	Läs- och skrivsvårigheter, självbild, självförtroende, lärare

Syfte: Syftet med studien är att undersöka hur några lärare som arbetar i år 4-6 uppfattar relationen mellan elevers läs- och skrivsvårigheter och deras självbild. Några centrala frågeställningar:

- Hur uppfattar lärarna relationen mellan elevers självbild och läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar lärarna med att stärka sina elevers självbild?
- Hur motiverar lärarna elever med läs- och skrivsvårigheter?

Teori: Som teoretisk bakgrund har vi valt att utgå från det kategoriska och relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet som är ett medicinskt-psykologiskt perspektiv utgår från att elevers svårigheter har en biologisk förklaring. Utifrån detta perspektiv utgår man som lärare från att elevernas svårigheter ska kompenseras på olika sätt så att de kommer ikapp de andra eleverna. Det relationella perspektivet utgår istället från att se eleven i samspel med sin omgivning. Omgivningen runt omkring eleven är en viktig utgångspunkt när det finns specialpedagogiska behov (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Metod: I vår studie har vi använt oss av kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat åtta grundskollärare som arbetar i år 4-6. I intervjuguiden har vi utgått från några temaområden för att få svar på vårt syfte. Vi har formulerat några grundfrågor som vi har utgått från och sedan har vi också använt följdfrågor för att få en ökad förståelse. Analysen utgick från det kategoriska och relationella perspektivet.

Resultat: Lärarna i studien tycks på ett omedvetet sätt vara medvetna om att det finns ett samband mellan elevernas självbild och läs- och skrivsvårigheter. Det är endast ett fåtal av lärarna som använder begreppet självförtroende. De tar trots detta upp betydelsen av vikten av eleverna inte utsätts för ständiga misslyckanden i skolarbetet. Vidare menar de att det är viktigt att eleverna får beröm och uppmuntran i arbetet och att uppgifterna de möter inte är för svåra. Lärarna tar också upp olika strategier som eleverna använder sig av för att hantera sina läs- och skrivsvårigheter. I resultatet kan vi också se att både det kategoriska och relationella perspektivet finns representerade i lärarnas utsagor om arbetssätt och förhållningssätt. De flesta lärarna verkar tycka att det finns en biologisk förklaring till elevers läs- och skrivsvårigheter. Men några belyser också faktorer i omgivningen i både skola och hem som kan orsaka elevers läs- och skrivsvårigheter. För att lyckas motivera elever med läs- och skrivsvårigheter menar de att de måste uppmuntras, inte få alltför svåra uppgifter samt få stöd i skolan med läsningen och tillgång till alternativa verktyg.

Förord

Efter tre års studier på Speciallärarprogrammet i Göteborg är det dags att knyta ihop säcken. Vi har genom åren deltagit i många föreläsningar, spenderat många timmar sittandes framför våra datorer och lika många bläddrandes i kurslitteratur. Det har varit en lärorik tid som närmar sig sitt slut och som har öppnat dörrarna för nya möjligheter och utmaningar.

Vi valde att skriva denna uppsats tillsammans på grund av det gemensamma intresse vi delar och nyfikenheten vi båda hade för att lära oss mer om självbildens betydelse i relation till läs- och skrivsvårigheter. Vi har till största delen arbetat tillsammans med vår uppsats. För att förenkla vårt arbete något har vi delat upp arbetet på följande sätt. Annelie har i huvudsak skrivit inledningskapitlet och syftet har vi formulerat gemensamt.

I litteratur och forskningsgenomgången har Annelie skrivit texterna: *Självbild och läs- och skrivsvårigheter, motivation och läs- och skrivsvårigheter, specialpedagogiskt stöd och självbild* samt *krav, misslyckanden och självbild*. Vi har båda varit delaktiga i arbetet med myndighetstexter. Maria har skrivit texterna: *lästeorier - historik, att kunna läsa och skriva samt läs- och skrivsvårigheter*.

Maria har i huvudsak skrivit metoddelen. Vi har båda genomfört intervjuerna och har även varit aktiva i att sammanställa resultat- och diskussionsdelen. Även om vi har haft en viss uppdelning i skrivandet så har vi ändå varit delaktiga i varandras texter och gett varandra feedback.

Vi vill tacka de pedagoger som har varit vänliga och ställt upp med intervjuer. Utan dem hade vi inte kunnat genomföra denna studie. Vi vill också tacka vår handledare Lena Fridlund som varit ett stort stöd för oss i vårt arbete.

Göteborg, 2013

Annelie Windebo Rörstad och Maria Lepp

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

BAKGRUND OCH INLEDNING	1
SYFTE	3
LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG	3
Myndighetstexter	3
Historisk återblick.....	3
Skollagen	3
Lgr11	4
Lästeorier – historik.....	4
Att kunna läsa och skriva.....	6
Läs- och skrivsvårigheter.....	7
Självbild och läs- och skrivsvårigheter.....	8
Motivation och läs- och skrivsvårigheter	10
Specialpedagogiskt stöd och självbild.....	11
Krav, misslyckanden och självbild.....	11
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	13
METOD.....	14
Val av metod.....	14
Urval	14
Genomförande	15
Bearbetning och analys.....	15
Studiens tillförlitlighet och giltighet.....	16
Etiska överväganden.....	17
RESULTAT OCH ANALYS.....	18
Läs -och skrivsvårigheter.....	18
Sammanfattande reflektioner	18
Relationen mellan självbild och läs-och skrivsvårigheter	19
Sammanfattande reflektioner	19
Lärandemiljöns betydelse för självbilden.....	19
Sammanfattande reflektioner	20
Stöd i undervisningen	20
Sammanfattande reflektioner	21
Bemötande och motivation.....	21
Sammanfattande reflektioner	21
Läs- och skrivsvårigheter och motivation	22
Sammanfattande reflektioner	22
Orsaker till läs- och skrivsvårigheter.....	22
Sammanfattande reflektioner	23
Studiens huvudresultat.....	23
DISKUSSION	25
Metoddiskussion.....	25
Resultatdiskussion	26

Fortsatt forskning.....	29
REFERENSLISTA.....	30
BILAGA	33
Intervjuguide.....	33

BAKGRUND OCH INLEDNING

Att gå i skolan är för de flesta elever förknippat med något positivt som får dem att växa och utvecklas. Dessvärre är det inte så för alla elever. I skolan ställs det i dag stora krav på eleverna och de blir ständigt bedömda i sitt skolarbete. För de elever som inte har några svårigheter är det inga större problem, men för de som av olika anledningar inte har det lika lätt blir det besvärligare. Känslan av att inte räkna till och kunna uppfylla de krav och förväntningar som finns från omgivningen från bland annat föräldrar och lärare kan bli för stora. Kan denna press på förväntade kunskapskrav påverka elevers tilltro till den egna förmågan och i sin tur bidra till att de skapar en negativ bild av sig själva? I skolan möter vi i vår yrkesroll som lärare och speciallärare dagligen elever som har olika sorters svårigheter som vi ska möta och stödja för att de ska lyckas nå de uppsatta kunskapskraven och målen i läroplanen. Att kraven kan vara för stora för en del elever är ganska uppenbart. Att läsa och skriva är grunden för att kunna tillägna sig kunskaper i skolan. Det är grundläggande förmågor som krävs för att man ska lyckas både i skolan och för att kunna hantera vardagen. För att kunna ta del av vad som händer i samhället på olika forum såsom radio, tv, internet och tidningar krävs det att vi kan läsa och förstå texter som är skrivna på olika sätt. Vi måste kunna hantera skriften så väl att vi kan klara av vardagskraven såsom att fylla i olika blanketter till myndigheter eller skriva en jobbansökan. Tyvärr, så har inte alla elever lika lätt för att lära sig läsa och skriva. För en del tar det lite längre tid och för vissa är det svårigheter som de får leva med större delen av sina liv. I skollagen är det tydligt formulerat att olikheter skall beaktas:

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

Vi möter många elever i vårt arbete som inte har förstått meningen med att läsa, de uttrycker en olust inför den skrivna texten och undviker den så mycket de kan, vilket innebär att de halkar efter i sin läsning, både när det gäller läsflyt och läsförståelse. Vi tycker oss också se en självbild som blir lidande. I Sverige kan vi se en tydlig trend i att elevers läsförmåga har försämrats. Sedan 1970 har Sverige deltagit i olika internationella läsundersökningar (PISA och PIRLS) där resultatet visar att läsförmågan har försämrats från tidigare år (Skolverket, 2010). Även 2013 fick vi ta del av resultatet från PISA vilket var nedslående. Sverige har den sämsta resultatutvecklingen av alla OECD-länder och vi ligger under genomsnittet. Det var enbart Slovakien, Chile och Mexico som hade ett sämre resultat (Skolverket, 2013). Anledningarna till detta tros vara flera och enligt Skolverket är det angeläget att fortsätta forska om särskilt stöd i skolan. I *Lärarnas tidning* (2013) finner vi en debattartikel där Norrthon ifrågasätter skolans strävan efter att alla elever skall vara godkända i alla ämnen. Resultatet blir lidande samtidigt som skolan kostar alltmer. Skolan är till för att ge våra barn de förutsättningar som krävs för att klara sig i samhället, vilket inte innebär att man måste ha godkänt i alla ämnen. Han menar att konsekvenserna av att alla elever ska vara godkända i alla ämnen är "förödande för svensk skola". Istället för att lägga fokus på hela klassen väljer man att fokusera på några stycken, vilket innebär att eleverna inte blir tillräckligt utmanade. Norrthon menar att vi borde satsa mest på det som barnen är bra på och utveckla detta ännu mer. "Det våra barn är bra på ligger till grund för deras självkänsla och framtid- inget annat" (s. 34).

Det har genom åren bedrivits mycket forskning kring elever med läs- och skrivsvårigheter. Forskare i ämnet har olika åsikter kring hur orsakerna uppstår samt hur dessa bör åtgärdas. Vissa menar att det handlar om en störning i hjärnan, alltså att det har en biologisk grund medan andra forskare menar att det rör sig om sociala och pedagogiska orsaker. Studier som genomförts i ämnet tyder på olika förklaringar till problemet och de lärda tvistar med varandra om vem som har rätt. Enligt Myrbäck (1999) har vi i Sverige till stor del under 1900 talet utgått från att läs- och skrivsvårigheter handlar om en biologisk funktionsnedsättning och att det mot denna bakgrund oftast varit läkare som ställt diagnoserna. Men enligt Myrbäck (1999) går det inte att bevisa att läs- och skrivsvårigheter beror på en störning i hjärnan. Men trots detta har denna uppfattning ett stort genomslag idag.

Vi ställer oss frågan om lärare på skolan uppfattar ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter och ett dåligt självförtroende. Eller uppfattas det som två vitt skilda företeelser? I den senaste läroplanen kan vi se att begreppet självkänsla börjar användas mer än i tidigare läroplaner. Numera betonar man att skolan har i uppgift att tillsammans med föräldrarna stärka elevers personliga trygghet och självkänsla. Vidare formuleras att det är viktigt att eleverna får känna att de lyckas i skolan och känna tillfredsställelse med det (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2011).

De funderingar som vi nämnt här ovan är anledningen till att vi ville forska om en eventuell relation mellan läs- och skrivsvårigheter och elevers självbild. Vi riktar fokus mot att undersöka hur en grupp lärare resonerar kring relationen mellan läs- och skrivsvårigheter och elevernas självbild. Hur arbetar de med elever för att stärka deras självbild i skolan? Vi tycker det är viktigt att lyfta självbildens betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. Vår uppfattning är att det idag läggs mycket kraft på olika metoder för elever med läs- och skrivsvårigheter och inte tillräckligt stort fokus på att stärka deras självbild. Varje elev är unik, vilket också borde påverka undervisningen och läs- och skrivundervisningen i synnerhet.

SYFTE

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare som arbetar i år 4-6 uppfattar relationen mellan elevers läs- och skrivsvårigheter och deras självbild. Några centrala frågeställningar är:

- Hur uppfattar lärarna relationen mellan elevers självbild och läs- och skrivsvårigheter?
- Hur arbetar lärarna med att stärka sina elevers självbild?
- Hur motiverar lärarna elever med läs- och skrivsvårigheter?

LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

Det finns i dag en ganska omfattande forskning om läsinlärning samt läs- och skrivsvårigheter. Det finns även forskning som rör självbild, självinsikt och självförtroende. Här kommer vi ge en överblick på olikartade studier samt de resultat som framkommit. Inledningsvis ges dock en belysning av olika myndighetstexter och vad dessa ger uttryck för när det gäller vårt intresseområde.

Myndighetstexter

Under detta avsnitt kommer vi ta en titt på olika myndighetstexter som rör det specialpedagogiska stödet för barn i behov av särskilt stöd. Vi vill även uppmärksamma hur självbildens betydelse visar sig i dessa texter. Men först börjar vi med en historisk återblick över de tidigare kursplanerna och se hur betydelsen av självbild, självkänsla och motivation har sett ut genom åren.

Historisk återblick

I de tidigare läroplanerna som *Lgr 62*, *Lgr 69* och *Lgr 80* används främst begrepp som motivation och tilltro (Skolöverstyrelsen, 1962; 1969; 1980). Det handlar om motivationens betydelse för att det ska ske en positiv inlärning. Det handlar också om att stärka elevernas tillit till den egna förmågan. Även i *Lpo 94* och *Lgr 11* används formuleringar som tillit till den egna förmågan. I *Lpo 94* och *Lgr 11* kan vi se att begreppet självkänsla börjar användas i större utsträckning. Här betonar texterna att skolan har i uppgift att tillsammans med föräldrarna stärka elevernas personliga trygghet och självkänsla. I texterna formuleras också att det är viktigt att eleverna får känna att de lyckas i skolan och känna tillfredsställelse med det (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2011).

Skollagen

2011 fick vi en ny skollag, denna ska som huvudregel tillämpas från den 1 juli 2011, med undantag för vissa elevgrupper.

I den nya skollagen står det att det skall finnas en elevhälsa på skolan som innefattar skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator och personal med specialpedagogisk kompetens. Syftet med elevhälsan är att den ska bidra till en ökad samverkan mellan den särskilda elevvården, skolhälsovården och ansvaret för specialpedagogiska insatser. Genom att samla

de olika yrkeskompetenser som medverkar i elevhälsan ska det resultera i beslut om specialpedagogiska åtgärder för eleven (SFS 2010:800). Det är inte ett uttalat krav på specialpedagog, utan det kan även vara en speciallärare eller exempelvis en skolledare med särskilt ansvar för de specialpedagogiska insatserna.

Elevhälsan skall enligt den nya skollagen stödja elevernas utveckling mot att uppnå målen. Den skall även bidra till att skapa positiva lärandemiljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa. (Skolverket, 2013)

Lgr11

Höstterminen 2011 fick vi en ny läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem. I skolans uppdrag står det: ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin egen förmåga” (Skolverket, 2011, s. 9). Det står fortsättningsvis att skolan skall stimulera elevernas självförtroende och att den spelar en viktig roll för att ge eleverna en personlig trygghet och självkänsla. I riktlinjerna står det att elevernas tilltro till den egna förmågan skall stärkas.

I läroplanen läser vi om en likvärdig utbildning som skollagen föreskriver att varje skolform skall vara. Med en likvärdig utbildning menas att: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s. 8). Det innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt för alla, inte heller att resurserna ska fördelas lika. Detta ska ske beroende på vilka olika behov och förutsättningar eleverna har. Därför kan undervisningen aldrig utformas på samma sätt

Lästeorier – historik

Skolan har en hundrafemtioårig djupt rotad tradition av att det är först när barnen börjar skolan som de ska lära sig läsa. Det finns idag olika teorier om hur elever lär sig läsa och om hur den första läs- och skrivinläringen bör gå till. Debatten har varit livaktig med delade meningar om hur elever lär sig läsa och skriva. Det stora läskriget som var under 1970-talet handlade om att forskarna hade olika syn på läs- och skrivinläring. De olika synsätt som var aktuella i debatten handlade om att vissa hade ett mer analytiskt synsätt (helordsmetoden) på läs- och skrivinläring medan andra hade ett syntetiskt synsätt (ljudmetoden). Kullberg (2006) refererar till Edelfeldt som anser att en analytisk syn på läsandet innebär att detta sker automatiskt i meningsfulla sammanhang där de ser likheter med hur barn lär sig det talade språket. Det måste vara meningsfullt för eleverna på så sätt att de exempelvis får möta och skapa texter som intresserar dem och bygger på deras förförståelse. Den analytiska metoden bygger på att man utgår från helheten, som sedan bryts ner i delar (Kullberg, 2006).

Leimar utarbetade en modell i början av 1970-talet som kallas för *Läsning på talets grund* (LTG). Metoden utgick inte från någon given läsebok utan byggde istället på elevernas gemensamma upplevelser och förförståelse. Eleverna var med och skapade sina texter tillsammans med läraren. Budskapet och texterna utgjorde i denna metod helheten och utifrån det bröts texterna ner i mindre delar i form av ord, grafem och fonem (Taube, 2007).

Andra forskare betonar interaktionens betydelse när barn tillägnar sig skriftspråket (Liberg, 2010). Hon menar att det är av stor vikt att eleverna lär sig i meningsskapande aktiviteter. Att lära sig läsa också skriva innebär enligt Liberg att barnet socialiseras in i skriftspråksvärlden.

Hon menar att: "Läsande och skrivande innebär att man befinner sig och rör sig i ett meningsskapande i skriftspråket" (s. 215). Hon lyfter också vikten av Vygotskys proximala utvecklingszon som betydelsefull vid utvecklingen av elevernas läs- och skriftspråk. Genom vägledning av en vuxen eller av klasskamrater får eleverna möjlighet att utvecklas inom sin zon som är strax utanför det de redan kan.

När det gäller läsinlärning anser Söderbergh (1999) att barn har lättare för att lära sig läsa när de är två år än när de är sju år. När de är yngre blir läsinlärningen en lek och ett äventyr. Hon menar att:

... det enda som egentligen hindrar tidig läsinlärning i Sverige är ett tabu. Ett sociokulturellt lästabu i form av ett djupt rotat mönster som går ut på att läsa, det är något som man lär sig i skolan vid sjuårsålder och genom att tillägna sig det alfabetiska skriftsystemets komplicerade regler (s. 199).

Detta tabu hindrar barnen från att på ett naturligt och lekfullt sätt tillägna sig läsningen. Söderbergh (1999) som ägnat 30 år av sin forskning åt läsinlärning menar att barn lär sig det talade och skrivna språket på liknande sätt och att det är ungefär samma processer inblandade. Hon menar att barn redan i tidig ålder kan lära sig läsa genom ordbilder. Genom att skriva upp ord som är välbekanta för barnet på lappar lär de sig läsa dessa ord. När barnen sedan har lärt sig ett visst antal ord kan de sedan sättas ihop till meningar. Efter ett tag knäcker barnen den slutgiltiga koden och förstår hur bokstäver och ljud hänger samman (Söderbergh, 1999).

Meningsfullhet och förståelse betonar Smith (1996) som viktiga ingredienser vid läsning och läsinlärning. Han menar att om elever möter meningsfulla texter har de också lättare för att läsa och även komma ihåg dem. Eleverna behöver dessutom ha tillräckliga förkunskaper om det som ska läsas för att kunna tillägna sig innehållet i texten. Smith är mycket kritisk till att använda sig av ljudmetoden som undervisningsmetod. Vid fonologisk läsning anser han att: "Barn lär sig att läsning inte är en fråga om att finna betydelser utan att avläsa varje ord rätt" (s. 51). Vidare menar han att fonetiken fungerar om eleverna redan känner igen orden. Istället anser han att eleverna lär sig känna igen ord precis som de lär sig känna igen andra saker i sin omgivning. Fonetiken är alltför komplex eftersom det inte råder ett-till-ett förhållande mellan grafem och fonem (Smith, 1996).

I kontrast till Söderberghs och Smiths tankar står Lundberg som var en av förespråkarna för det syntetiska synsättet (Kullberg, 2006). Han menar istället att eleverna behöver ha en fonologisk medvetenhet för att lära sig läsa och att de således lär sig läsa utifrån delarna. Det är först när eleverna har automatiserat sin läsning som de kan ta till sig innehållet i texterna. Lundberg menar att "...i skriftspråklärandet är ljudning nödvändig, då en inre auditiv klang uppstår som ger vägledning i sökandet efter den rätta lexikala enheten, dvs att man fonologiskt omkodar de grafiska tecknen för att nå de inre orden" (s. 17). Med ett syntetiskt synsätt utgår man från de minsta beståndsdelarna för att sedan få till en automatiserad läsning och också få en ökad läsförståelse (Kullberg, 2006).

Lundberg menar att det idag till större del handlar om att ha ett komplementärt förhållningssätt vid läsning och skrivning snarare än ett syntetiskt eller analytiskt förhållningssätt (Kullberg, 2006). Enligt Taube (2007) finns det idag tre olika läsmodeller vid läsning av text som delas upp i följande huvudgrupper: bottom-up-teorier, top-down-teorier och interaktiva modeller. Bottom-up innebär att läsningen utgår från delar till helhet (bokstav-ljud) medan top-down utgår från helhet till delarna. Enligt en top-down teori så är förståelsen för texten grunden för att först senare arbeta med bokstavsidentifikation. De interaktiva modeller som

tas upp handlar istället om att använda både top-down och bottom-up läsmodeller för att komma fram till förståelsen för en text.

Att kunna läsa och skriva

För att kunna ge en beskrivning över vad som är läs- och skrivsvårigheter kommer här en kort översikt om vad det innebär att kunna läsa och skriva. Enligt Taube (2007) är definitionen the simple view of reading vanligt förekommande i litteratur om läsning. Det innebär att det inte sker någon läsning förrän både avkodningen och förståelsen är med. Utan avkodning blir det ingen förståelse och utan förståelse ingen läsning. Taube menar att det ligger större fokus på avkodning i den tidiga läsutvecklingen medan förståelsen kommer senare. Under senare tid har definitionen the simple view of reading enligt Taube utvidgats och motivationens betydelse för läsningen har lagts till. Myrberg (2007) menar att: ”Den grundläggande avkodningsprincipen bygger på matchning mellan språkljud (fonem) och bokstavstecken, men ganska snart börjar barnen tillämpa en annan avkodningsprincip” (s. 76). Han menar vidare att förståelse av textens innehåll är läsningens syfte och slutprodukt. Elevernas motivation påverkas mycket av miljön runt omkring. Om barnet möter stimulerande miljöer både i hemmet och i skolan ökar möjligheterna för att de ska vara motiverade för att vilja lära sig läsa och skriva (Myrberg, 2007).

Läsning innefattar enligt Höien och Lundberg (1999) avkodning och förståelse. Avkodningen handlar om läsningens tekniska sida då det gäller att komma fram till vad det står med hjälp av skriftspråkets princip. Förståelseprocessen handlar om kognitiva färdigheter som att kunna koppla det lästa till egna erfarenheter, analysera, dra slutsatser och kunna göra tolkningar. Enligt Taube (2007) finns det några olika sätt som forskare ser på hur barn utvecklar sin ordavkodningsförmåga. De mest vanligt förekommande är att de anser att barns ordavkodningsförmåga genomgår några stadier, så kallade stadieteorier. Det vanligaste är att det innehåller följande tre stadier: ett logografiskt, ett alfabetiskt och ett ortografiskt. Det logografiska stadiet innebär att eleven känner igen ord som genom deras visuella drag. Att kunna läsa ortografiskt innebär att eleven kan läsa hela ord genom snabb igenkänning. Taube menar att det även finns en indelning med fyra stadier som då också innefattar pseudoläsning. Med pseudoläsning menas när barn vet vad som står på olika skyltar trots att de inte kan läsa. De vet att skylten ICA är den affär där de exempelvis brukar handla sin mat.

Taube (2011) menar att vårt skriftspråk bygger på två grundläggande principer. Dessa principer är fonemprincipen och morfemprincipen. Författaren menar att elevers stavningsförmåga påverkas av hur de kan hantera dessa principer. Hon menar att: ”Fonologisk medvetenhet och fonologiska färdigheter är nödvändiga på ett grundläggande stadium i stavningsutvecklingen” (s. 18). För att eleven ska kunna stava behöver de vara säkra på att identifiera de rätta fonemen. Höien och Lundberg (1999) anser att skrivutvecklingen sker i stadier. Det första stadiet är pseudoskrivning som innebär att eleverna börjar låtsas skriva med bokstavsliknande tecken. Det andra stadiet är logografisk-visuell skrivning som innebär att barnet försöker att teckna en bild av det ord som de vill skriva av. De kopierar och skriver exempelvis av sitt namn. Det tredje stadiet är alfabetisk-fonemisk skrivning. Det innebär att barnet börjar förstå den alfabetiska principen. Det fjärde stadiet handlar om ortografisk-morfemisk skrivning som innebär att barnet skriver utan att tänka efter så mycket. Det handlar om: ”...en snabb, säker och automatiserad process där barnet skriver orden korrekt utan att det behöver tänka efter” (s. 89). Höien och Lundberg (1999) menar att rättskrivnings-

svårigheter är ett huvudkännetecken vid dyslexi. De menar också att för de som har svårigheter med stavningen blir det en stor ansträngning att skriva. Skrivprocessen innebär att eleverna tillägnar sig färdigheter som att författa meningar, avsnitt och texter. De ska genom att formulera sig med ord och meningar kunna ge uttryck för sina tankar och idéer.

Thomas och Loxley (2001) ställer sig kritiska till begreppet fonologisk medvetenhet. De skriver bland annat att: "There is an illusion of having explained something when a faculty such as 'phonological awareness' has purportedly been isolated" (s. 68). De frågar sig: "... does the lack, the deficit (of whatever kind) cause the difficulty with reading, or does the difficulty in reading cause the lack" (s. 68). Författarna ställer sig alltså frågande till vad som kommer först. De menar också att så snart en metafor som fonologisk medvetenhet väl är på plats (dvs att vi pratar om det) så är det mycket svårt att bortse från den och än mindre ställa frågor om vad det är.

Läs- och skrivsvårigheter

Enligt Myrberg (2007) har nästan 5% av 20-25 åringarna i Sverige en bristande läs- och skrivförmåga. Detta innebär att de bara behärskar de enklaste läs- och skrivuppgifterna i vardagen. I de flesta fall är deras svårigheter uppenbara, men trots detta har man inte lyckats göra något åt det. Elever som upplever att läsa som svårt, utvecklar enligt Myrberg olika strategier för att komma undan. Antingen läser de mindre eller så väljer de enklare texter. Det är ofta dessa barn som saknar stöd i sin läsutveckling i hemmet.

Det finns olika typer av svårigheter med läsning och skrivning. Druid Glentow (2006) menar att det är viktigt att skilja på generella läs- och skrivsvårigheter och specifika läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att: "Generella läs- och skrivsvårigheter kan hänga samman med allmänna inlärningssvårigheter beroende av fysiska, intellektuella, emotionella eller sociala orsaker, eller en kombination av dessa" (s. 11). Det innebär att flera andra faktorer i omgivningen kan påverka att eleven har svårigheter med sin läsning och skrivning. Druid Glentow anser att pedagoger ska vara försiktiga med att använda sig av begreppet dyslexi och hellre använda begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter. Myrberg (2007) menar att dyslexi är den form som får störst uppmärksamhet. Det som utmärker dragen i dyslexi är enligt Myrberg (2007) att ordavkodningen är hackig, långsam, mödosam och dåligt automatiserad. Även bristande fonologisk medvetenhet är ett typiskt drag. Druid Glentow (2006) menar att vi kan använda begreppet dyslexi om eleven fått diagnosen i en psykologisk och medicinsk utredning.

Specifika läs- och skrivsvårigheter är enligt Druid Glentow (2006):

När det föreligger en diskrepans mellan elevens verbala förmåga och elevens läs- och skrivförmåga kan man förmoda att läs- och skrivsvårigheterna är specifika, till skillnad från de generella där svårigheterna visar sig över hela det verbala fältet" (s. 11).

Höien och Lundberg (1999) menar att omfattande forskning visar att det primära problemet vid dyslexi är en svaghet i avkodningsprocessen medan förståelsesvårigheterna ses som sekundära. Höien och Lundberg har följande kortfattade definition: "dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (s. 21). De sekundära symtomen vid dyslexi kan vara dålig läsförståelse, svårigheter i matematik som orsakas av lässvårigheterna, dåligt självförtroende och även socio-emotionella

anpassnings- och beteendeproblem (Höien & Lundberg, 1999). Vi väljer att i det här stycket ha med dyslexi, men fortsättningsvis kommer vi att använda oss av begreppet läs- och skrivsvårigheter. Detta gör vi eftersom: "Läs- och skrivsvårigheter är ett övergripande begrepp där dyslexi endast utgör en orsak till den nedsatta funktionsförmågan" (SPSM, 2012).

Myrberg (2007) menar att elever som inte får stöd i sin läsutveckling och inte har en säker ordavkodning får en hackig läsning och obegriplig stavning. Detta i sin tur leder till bristande läsförståelse. En osäker ordavkodning innebär också enligt författaren att ordförrådet blir lidande och att detta påverkar läsförståelse och läshastighet.

Elwér (2009) skriver: "Inom läsforskning har man traditionellt sett läsförståelseproblem som en följd av ordavkodningsproblem. Men god läsförståelse följer inte automatiskt med god ordavkodning" (s. 162). Författaren menar att kraven som ställs på den språkliga förmågan gör att en grupp av läsare inte klarar av att nå målen. Författaren menar vidare att läsare som har svårigheter med läsförståelsen delas upp i två grupper. Antingen handlar det om ordavkodningsproblem eller specifika läsförståelseproblem. Det senare är svårare att upptäcka på grund av att det är svårare att kontrollera läsförståelseproblem. Det kan även vara svårt att hjälpa denna grupp av elever och det krävs omfattande undervisningsinsatser under en lång tid. Det är även svårt att veta vilka insatser som är verksamma då det har bedrivits relativt lite forskning om gruppen med specifika läsförståelseproblem om man jämför med elever som har dyslektiska läs- och skrivsvårigheter (Elwér, 2009).

Självbild och läs- och skrivsvårigheter

Det finns många olika begrepp som används och som är likvärdiga när det gäller elevers syn på sig själva. Taube (2007) menar att det råder en stor förvirring på självbegreppsområdet. I litteratur rör det sig om begrepp som självbild, självkänsla, självuppfattning, självvärdering och självförtroende. Taube menar att begreppen självuppfattning och självvärdering är svåra att skilja åt. Självvärdering är den värderande delen i självuppfattningen. Den innefattar personliga tolkningar som påverkas av erfarenheter och andra viktiga personer i omgivningen. Självuppfattningen fungerar enligt Taube som ett filter som helst släpper in intryck som stämmer med tidigare uppfattningar.

Vi kommer att använda oss av begreppet självbild i vår studie. Med självbild menar vi den sammanfattande bild eleverna har av sig själva i läs- och skrivsituationer. Taube menar att:

Självbilden utvecklas under inflytande från erfarenheter utav omgivningen och av värderingar från betydelsefulla andra personer. Självbilden är en organiserad enhet som består av värderande tolkningar av jagets förmågor och egenskaper och av jaget i relation till andra (s. 31).

Det handlar om den bild eleverna har av sig själva i läs- och skrivsituationer i förhållande till uppsatta mål och förväntningar från omgivningen. Marsh (1986) beskriver att självbilden formas genom erfarenheter och tolkningar av omgivningen och att den influeras även utav värderingar från signifikanta andra.

Det är många forskare som har försökt hitta samband mellan läs- och skrivsvårigheter och självbilden. Westlund (2010) menar att det finns ett samband mellan läsförståelse, självbild och motivation, men enligt Taube (2007) har man inte hittat några sådana samband. Hon förklarar detta med att begreppet självbild är mångdimensionellt. Taube (2007) skriver:

Det har visat sig att korrelationen är starkare mellan negativ självbild och låg prestation än mellan positiv självbild och hög prestation. Det är inte alltför ovanligt att elever med god självbild är lågpresterande, men nästan ingen med mycket negativ självbild är högpresterande (s. 75).

Marsh (1990) menar att den akademiska självuppfattningen skiljer sig från den allmänna självuppfattningen och att den akademiska är starkt korrelerad med den akademiska prestationen i jämförelse med den allmänna självuppfattningen. Den akademiska självuppfattningen handlar enligt Niklasson (2003), som refererar till Skalvik och Skalvik, om länken mellan elevens skolprestationer och självkänsla, vilken påverkas bland annat av förväntningar och ambitioner. Taube (2007) förklarar att elever måste jämföra sina akademiska prestationer med en referensram för att skapa sina egna akademiska självbilder. Beroende av vilka de jämför sig med uppfattar de sina egna prestationer i relation till dessa. Marsh och Parker (2004) skriver om "the big-fish-little-pond-effect" och förklarar den såhär:

In its simplest form, the big-fish-little-pond effect (BFLPE) predicts that equally able students have lower academic self-concept when attending schools where the average ability is low (s. 269).

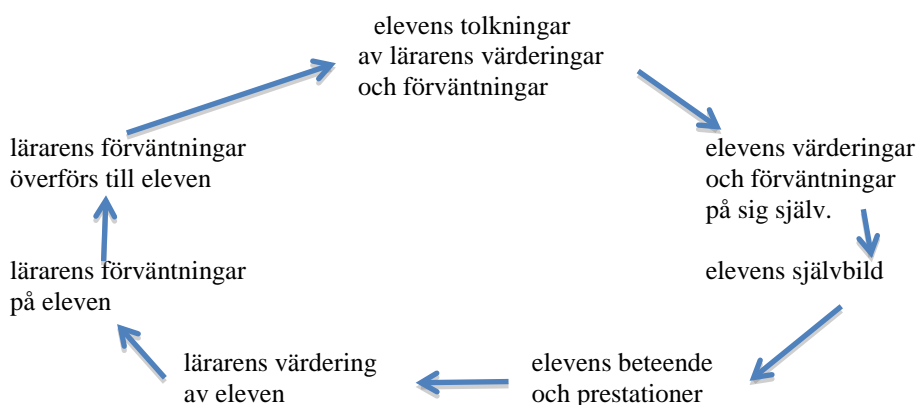
Detta innebär att elever som går i en högpresterande klass skapar en lägre akademisk självuppfattning jämförelsevis med en elev som går i en klass med lägre prestationsförmåga trots att de har samma prestationsnivå. Den stora frågan bland forskare tycks var: vad som kommer först - hönan eller ägget, det vill säga vad som påverkar vad? Är det skolprestationerna som påverkar självbilden eller självbilden som påverkar skolprestationerna? Enligt Taube (2007) ger olika svar olika pedagogiska konsekvenser.

Taube (2007) menar att en elev tenderar att välja sämre strategier om hon eller han har en negativ självbild. Vad är det då som gör att eleverna skaffar sig en negativ respektive positiv självbild? Lundberg och Herrlin (2008) menar att elever som till exempel har en dålig handstil, dålig stavning och har svårt att formulera sig kan uppmärksamma sitt misslyckande på ett grymt sätt då dessa texter är bestående och till för andra att se. Detta kan resultera i nedsättande kommentarer från exempelvis klasskamrater. Kullberg (2004) menar att man måste utveckla och behålla tron på sig själv. Om man får ett negativt bemötande leder det till oförmåga och kan visa sig genom att man blir osäker genom att exempelvis stamma, svettas, bli arg eller förtvivlad. Men om miljön är positiv menar Kullberg (2004) att tron på sig själv stärks och lusten att lära likaså. Taube (2007) skriver att elever jämför sina egna prestationer med dem runt omkring sig. Beroende på om du går i en högpresterande klass eller i en med lägre prestationsförmåga utvecklar du en starkare eller svagare självbild.

Taube (2007) skriver att självbilden påverkar hur elever betar sig i olika inlärningssituationer och att de erfarenheter man bär med sig från mötet med betydelsefulla personer påverkar självbilden. Kullberg (2004) skriver: "Omgivningens sätt att behandla personer kan bidra till så låg självtro att personen faktiskt ser sig själv försvinna" (s. 55). Westlund (2010) menar på ett liknande sätt att på det här viset kan motivationen för läsning försvinna helt. Självbilden påverkas av hur eleverna ser på sina egna skolprestationer, om de ser på dem som ett misslyckande eller som framgång (Taube, 2007). Taube menar att det är omgivningens inställning som utgör den största faran för att elevernas självförtroende sänks.

Det finns ett tydligt samband som visar att elever som har lätt för att läsa tycker om att läsa medan de som har svårigheter med läsningen läser i mindre omfattning. Det blir då en positiv respektive negativ spiral som eleverna hamnar i. Detta kallas inom läsforskningen för Matteuseffekten. De bilder som eleverna har av sig själva påverkas av dessa upplevelser, vilket

även undersökningar som PISA och PIRLS bekräftar (Taube & Fredriksson, 2012). Rosenthal och Jacobson (1968) gjorde en studie där de ville se hur förväntningar påverkar resultat. De testade elevers IQ och lät sedan lärarna veta att en viss grupp elever skulle bli mycket duktiga, dessa elever valdes helt slumpmässigt ut. Syftet var att se om lärarnas förväntningar kunde innebära en förändring i elevers prestationer. Resultatet visade att lärarens förväntningar på elevernas beteende kan verka som en självuppfyllande profetia, det vill säga att sådan jag blir sedd sådan blir jag. När lärarna förväntade sig att vissa barn skulle visa en större intellektuell utveckling gjorde de också det. Detta kallas för Pygmalion-effekten och handlar om hur förväntningar blir självuppfyllande. Inställningen hos elevens lärare kan alltså ha en avgörande betydelse för att skolarbetet skall stärka elevens akademiska självuppfattning. Men det kan även ha motsatt effekt, det vill säga om läraren ser på eleven som oduglig så blir han eller hon också det. Man kan tänka sig detta som en cirkulär process (figur 1).



Figur 1 "The self concept" (Taube, 2007)

Taube (2007) skriver att cirkeln kan vara både "god" och "ond". För elever som befinner sig i den onda cirkeln tydliggörs det för omgivningen att eleven har svårigheter med att läsa och skriva. Detta leder till ett accepterande av att barnet alltid kommer ha svårigheter. Detta överförs till barnet som ser sig själv som en dålig läsare och slutar kämpa lika mycket och hellre ger upp. Det blir viktigare att undvika att misslyckas och att behålla det som finns kvar av självförtroendet istället för att kämpa vidare. Detta resulterar enligt Taube (2007) i ännu lägre prestationer och omgivningen sänker sina krav och förväntningar ännu mer. Eleven har alltså hamnat i en cirkel där självförtroendet hela tiden blir sämre. "Omgivningens attityder utgör de största riskerna för att elevernas självförtroende skall sänkas!" (Taube, 2007, s. 93). I den goda cirkeln får eleven istället positivt gensvar och får uppmuntran att kämpa vidare och utmana sig själv. Läraren uppmärksammar att eleven presterar ännu bättre och höjer sina förväntningar på eleven.

Motivation och läs- och skrivsvårigheter

Enligt Swalander (2009) är motivation ett begrepp som hör ihop med självbild. En elev som saknar motivation är enligt författaren inte kapabel att engagera sig i läsning. Engagerade elever förstår och presterar bättre än de som inte är engagerade. Swalander menar att motivation har två sidor, varav den ena handlar om att närma sig uppgifter och den andra sidan av att försöka undvika dem. "Med detta menas att individer kan sträva efter att lyckas eller sträva efter att undvika misslyckande" (Swalander, 2009, s. 190). Att undvika prov är en

vanlig strategi för elever som strävar efter att undvika misslyckanden eftersom att de är rädda för att misslyckas.

Enligt Taube (2007) föds vi med en lust att lära, men var på vägen tappar många elever lusten och motivationen till att lära sig nya saker? Taube förklarar det med att alltför många misslyckanden kan göra att självbilden skadas och då vill man hellre behålla sin självbild intakt än att sträva efter att lära sig nya saker. Detta instämmer Westlund (2010) med som skriver att motivationen har en stark koppling till tidigare erfarenheter av att lyckas och av att misslyckas. Om det är upprepade misslyckanden leder dessa till att nyfikenheten hämmas, det är viktigare att värdera sig själv positivt än att misslyckas med att lära (Taube, 2007). Detta hör även samman med motivationen. ”Det säkraste sättet att få läs- och skrivsvårigheter är att undvika läsning och skrivning” (Taube, 2007, s. 64).

Specialpedagogiskt stöd och självbild

Som vi nu har sett finns det en hel del forskning kring läs- och skrivsvårigheter och olika faktorer som *påverkas av* eller som *påverkar* dessa. Vi frågar oss hur relationen mellan självbild och specialpedagogiska insatser ser ut. Groth (2007) har studerat speciallärares och elevers uppfattningar om åtgärder inom det specialpedagogiska fältet. Groth har intervjuat elever och speciallärare för att skaffa sig en uppfattning om vilken betydelse de specialpedagogiska insatserna har haft i relation till självbild, självvärdering och lärande. Groth skriver i sammanfattningen av studien att elever som har fått specialpedagogiskt stöd uppfattar sig själva som annorlunda i jämförelse med sina kompisar. De upplevde att de fick mycket negativa kommentarer, de upplevde ett utanförskap, till och med som defekta. Groths förklaring till detta är att specialpedagogiken förknippas med en negativ avvikelse. Vidare menar han att lärarna visar en medvetenhet om den negativa stämpel som specialpedagogik har och att de på olika sätt försöker hindra detta. Ett sätt att göra detta på är att visa fördelarna med specialpedagogiken och även att försöka stärka elevernas självbild.

Taube (2007) skriver att ett sätt att försöka stärka elevernas självförtroende är stödjande samtal. Men det måste då vara en person som tycker om eleven och har ett genuint intresse för honom eller henne. Det är även viktigt att eleven har förtroende för läraren för utan detta menar Taube att samtalen inte har någon effekt. Under samtalsgång respekteras barnets syn på världen och läraren försöker inte tala om för eleven hur han eller hon ska tänka och känna. ”Om den vuxne är öppen för eleven och accepterar henne som hon är då kommer hon att acceptera sig själv som en värdefull människa” (s. 127). I forskningsrapporten med avseende på ämnesområdet specialpedagogik belyses specialpedagogers tankar kring elever med behov av specialpedagogiska insatser och en slutsats är att en återkommande orsak till varför eleverna behöver extra insatser är deras låga självförtroende (Fischbein, Malmgren-Hansen, Westlin-Allodin & Roll-Pettersson, 1997).

Krav, misslyckanden och självbild

Taube (2007) menar att det inte är möjligt att ställa samma krav på alla barn, eftersom det i längden skulle leda till att några barn kommer att misslyckas, eftersom de inte kommer förstå undervisningen. Taube skriver: ”Att lärarens värderingar av och förväntningar på elevens

prestationer har ett starkt inflytande på elevens egna förväntningar och prestationer är ett väldokumenterat faktum” (s. 128). Att anpassa undervisningen till varje elev gör det möjligt för elever att lyckas. I *Lgr 11* (Skolverket, 2011) står det uttryckligen om barns rätt till individanpassad undervisning: ”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” (s. 8).

Taube (2007) menar att lärare oftast blir mycket vänliga och förstående när elever misslyckas på grund av bristande förmåga, vilket i sin tur kan få eleven att tro att läraren är snäll för att han/hon är för dum för att klara av uppgiften. Om läraren däremot uppfattar elevens misslyckande som beroende av att eleven inte ansträngt sig tillräckligt är det vanligare att läraren blir irriterad. Detta exempel menar Taube avslöjar lärarens förväntningar på eleverna.

Swalander (2009) skriver om *inlärld hjälplöshet* som bland annat handlar om en låg självkänsla, låga prestationer och minskade förväntningar. Författaren menar en diagnos kan: ”... medverka till att eleven utvecklar inlärld hjälplöshet, med risk för att den påverkar elevens normer, attityder och i slutändan även beteendet” (s. 192). Tidigare studier har även visat att lärare använder sig av ett onyanserat och dystert språk till elever med specifika läs- och skrivsvårigheter och deras förväntningar på eleverna är låga. Vidare i studien visade det sig att lärarna inte trodde att eleverna vare sig skulle lyckas att lära sig att läsa eller att skriva. (Swalander, 2009).

För en person med lågt självförtroende kan misslyckanden bidra till att ambitionsnivån sänks men om personen har ett starkt självförtroende leder ett misslyckande istället till att man satsar ännu hårdare. Westlund (2010) skriver även att elever som är motiverade tycker om utmaningar utan att det behöver leda till frustration och att de i stället övervinner sina svårigheter.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Inom specialpedagogisk forskning finns det flera olika sätt att se på specialpedagogik. Enligt Nilholm (2003) handlar perspektiv om några grundläggande sätt att se på den specialpedagogiska verksamheten. Han menar att begreppet perspektiv är likvärdigt med teorier, diskurser och föreställningar om specialpedagogik. I vår studie kommer vi att utgå från Perssons modell med det relationella och kategoriska perspektivet. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) innebär ett relationellt perspektiv att man utgår från eleven i samspel med sin omgivning. I ett relationellt perspektiv är interaktionen med pedagogiken fundamental. Det innebär att elevens möjligheter att nå uppställda krav eller mål påverkas av förändringar i omgivningen. Utifrån detta perspektiv är det viktigt att se på undervisningsmiljöns betydelse i relation till specialpedagogiska behov. I motsats till det relationella perspektivet står det kategoriska perspektivet som istället ser på individens svårigheter ur ett medicinskt-psykologiskt perspektiv. Det är enligt Emanuelsson et al. (2001) det kategoriska perspektivet som har haft störst tradition inom specialpedagogik.



Figur 2. Det kategoriska och relationella perspektivet (Almgren Bäck, 2013)

METOD

I detta kapitel kommer vi att presentera vårt val av metod. Vi kommer därefter att redogöra för vårt urval, utformande av intervjufrågor och genomförandet av intervjuerna. Vidare presenterar vi också vårt tillvägagångssätt vid vår bearbetning och analys. Avslutningsvis diskuterar vi undersökningens tillförlitlighet samt etiska överväganden.

Val av metod

Vi har i denna studie använt oss av kvalitativa intervjuer. Enligt Kvale och Brinkman (2009) kan man genom att använda sig av forskningsintervju som metod ha möjlighet att komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden. Eftersom vi ville studera pedagogers uppfattningar om ett fenomen var den kvalitativa intervjun det bästa valet för oss. Att använda oss av en kvantitativ metod som enkät hade begränsat våra möjligheter till att få fördjupad förståelse för pedagogernas uppfattningar. Ett kvalitativt synsätt handlar enligt Stukát (2005) om att tolka och förstå resultat snarare än att generalisera, förutsäga och förklara. Kvale och Brinkman (2009) menar att: "Intervjun söker beskriva och förstå meningen hos centrala teman i intervjupersonens livsvärld" (s. 45). Fördelen med att intervjua är enligt Taube och Fredriksson (2012) att man dels får ut mer information än exempelvis enkäter och dels kan forskaren få information som man inte hade förutsett. Ytterligare en fördel med intervju är att intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor för att få mer utvecklade svar. En nackdel med intervjuer kan vara att den intervjuade blir påverkad av den så kallade intervjuareffekten. Detta kan enligt Stukát (2005) innebära att den intervjuade ger svar som de omedvetet eller medvetet tror förväntas av dem. Det innebär att svaren i så fall inte blir ärliga och sanningsenliga. Men det är inte säkert att de blir i enkäter heller.

Vi kommer att utgå från forskningsintervjuns sju stadier som består av: tematisering av intervjuprojektet, planering, själva intervjun, utskrift, analys, verifiering och rapportering (Kvale & Brinkman, 2009).

Urval

Enligt Stukát (2005) är man vid kvalitativa studier inte lika intresserad av att få ett statistiskt representativt urval för att kunna generalisera resultatet. Istället är man ofta intresserad av att hitta kvalitativt skilda kategorier och uppfattningar. Vi har använt oss av ett strategiskt urval som har inneburit att vi har utgått från några variabler som är betydelsefulla för vårt syfte. Vi önskade att ta del av flera pedagogers uppfattningar. Vi har intervjuat åtta grundskollärare som undervisar i år 4-6. Vi kontaktade tre olika skolor för att hitta lärare som uppfyllde vårt kriterium för undervisning i år 4-6. De lärare som vi har valt att intervjua har olika lärarutbildningar, antal yrkesverksamma år och undervisningsämnen. Detta bidrar till att vi får en bredd i det empiriska materialet.

Genomförande

Vi har formulerat våra intervjufrågor utifrån övergripande teman. Intervjufrågorna är halvstrukturerade vilket innebär att vi har utgått från några övergripande temaområden och utifrån det formulerat några huvudfrågor. Utifrån den intervjuades svar formulerade vi sedan lämpliga följdfrågor för att få en djupare förståelse. Genom att ställa individuella följdfrågor ökade möjligheterna för oss att få omfattande svar och bättre förståelse för pedagogernas livsvärld (Stukát, 2005). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) har den halvstrukturerade livsvärldsintervjun som mål att få beskrivningar av den intervjuades livsvärld och utifrån det kunna tolka beskrivna fenomen.

Innan vi påbörjade våra intervjuer har vi genomfört en pilotstudie där vi provade våra intervjufrågor. Efter den intervjun gjorde vi vissa justeringar och kompletteringar i intervjuguiden, eftersom vi märkte det behövdes fler frågor för att få svar på vårt syfte.

Vi tog personlig kontakt med informanterna och frågade om de ville delta i intervjun. Vi presenterade syftet med intervju och bokade därmed tid och plats för intervjuerna. Två av informanterna bad om att få tillgång till intervjufrågorna i förväg. Frågorna mailades till dessa några dagar i förväg.

Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser. Lärarna fick själva välja platsen för intervjuerna. Innan vi påbörjade intervjun informerade vi om intervjuens syfte och om de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) som vi har att ta hänsyn till. Vi frågade om vi fick spela in intervjun med diktafon. Anledningen till att vi ville spela in intervjuerna var för att vi inte skulle behöva anteckna. Vi skulle istället kunna vara mer fokuserade på att vara mer delaktiga i samtalet och ställa bra följdfrågor. Fyra av informanterna ville inte bli inspelade och i dessa fall antecknade vi. Fördelen med att spela in intervjuerna var att vi kunde fokusera på att ställa bra följdfrågor och få ett bra flyt i samtalet. Nackdelen med inspelning kan vara att informanterna blir något spända och tänker sig för extra noga för vad de säger (Stukát, 2005). I de intervjuer som vi antecknade blev det inte ett lika bra flyt i samtalen utan det blev en lång paus mellan frågorna för att vi skulle kunna anteckna så exakta svar som möjligt. Fördelen med att anteckna var att informanterna upplevdes vara mer avslappnade i samtalet och att de fick tid att fundera mellan frågorna.

Vi har valt att genomföra fyra intervjuer var. Trost (2010) menar att det i en intervjusituation med två intervjuare kan den intervjuade känna sig i underläge. För att undvika att de intervjuade skulle känna sig obekväma och i underläge valde vi istället att genomföra fyra intervjuer vardera.

Bearbetning och analys

Efter att vi genomfört intervjuerna har vi lyssnat igenom intervjuerna ett flertal gånger och sedan till stor del skrivit ut intervjun i sin helhet. Vi har valt att inte skriva ut upprepningar, pauser och ord som ”mm” och liknande. Detta för att vi har velat att texten skulle ha en mer skriftspråklig karaktär (Kvalé & Brinkman, 2009).

Vi har valt att påbörja vår analys när samtliga intervjuer var klara. Trost (2010) menar att det kan det vara praktiskt att särskilja arbetet med empirin i tre steg: insamling, analys och

tolkning, vilket vi har försökt att göra. Vi har sedan också använt oss av Kvale och Brinkmans (2009) intervjuanalys som sker i följande fem steg:

Först läser forskaren igenom hela intervjun för att få en känsla för helheten. Sedan fastställer han de naturliga "meningsenheterna" i texten som de uttrycks av intervjupersonen. För det tredje formulerar forskaren det tema som dominerar en naturlig meningsenhet så enkelt som möjligt och tematiserar uttalanden utifrån intervjupersonens synvinkel som de uppfattas av forskaren. Det fjärde steget består i att ställa frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens specifika syfte. I det femte steget knyts hela intervjuns centrala icke överflödiga teman samman i en deskriptiv utsaga (s. 221-222).

När vi var klara med samtliga intervjuer träffades vi för att gemensamt kunna analysera vårt insamlade material. Under analysarbetet använde vi oss av överstrykningspennor och gjorde noteringar. Vi försökte titta på skillnader och gemensamma drag i våra utskriftar. Vi har också analyserat materialet utifrån Perssons modell med det relationella och kategoriska perspektivet det vill säga att vi har satt på oss den teoretiska utgångspunkten som "glasögon" vid läsandet.

Studiens tillförlitlighet och giltighet

Begreppen reliabilitet och validitet härstammar från den kvantitativa metodologin, vilket gör att begreppen används något annorlunda i en kvalitativ studie (Troost, 2010). Han menar att det känns malplacerat att använda sig av dessa begrepp i en kvalitativ studie. Istället används ibland termerna tillförlitlighet och giltighet.

Han menar vidare att idén med begreppet reliabilitet bygger på kvantitativa studier när man mäter något.

Traditionellt menar man med reliabilitet eller tillförlitlighet att en mätning är så att säga stabil och inte utsatt för t.ex. slumpflytelser, alla intervjuare skall fråga på samma sätt, situationen skall vara likadan för alla etc. Inte sällan menar man med reliabilitet att en mätning vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat vid en förnyad mätning (s. 131).

I kvalitativa studier strävar man istället för att förstå hur den intervjuade tänker och betar sig. Eftersom vi har genomfört en kvalitativ studie och dessutom använt oss av följdfrågor för att få förståelse för den intervjuades uttalade tankar så kan vi inte säga att vår studie har en hög reliabilitet. Trost (2010) menar att genom att använda sig av kvalitativa intervjuer så får man lägre reliabilitet eftersom intervjun i annat fall skulle behöva ha hög grad av standardisering. Eftersom vi genomfört kvalitativa intervjuer är vi medvetna om att informanternas svar kan ha påverkats av faktorer som dagsform, feltolkningar av intervjufrågorna och yttre störningar i miljön. För att undvika eventuella missuppfattningar och feltolkningar har vi använt oss av följdfrågor i intervjuerna för att säkerställa reliabiliteten (Stukát, 2005). Vi har försökt att undvika att ställa ledande frågor som också kan påverka reliabiliteten i studien (Kvalé & Brinkman, 2009). För att studien skall vara tillförlitlig innebär det enligt Kvale och Brinkman (2009) att forskaren måste vara noggrann genom hela processen.

Kvalé och Brinkman (2009) menar: "Validitet har inom samhällsvetenskapen kommit att gälla om en metod undersöker vad den påstås undersöka (s. 264). Det handlar om att verkligen förstå vad de intervjuade menar (Troost, 2010). Vi tycker att intervju som metod har varit mest lämplig för vår studie och för att försöka få en förståelse för pedagogernas tankar. Vi kan däremot inte vara säkra på att de svar som informanterna lämnat nödvändigtvis

överensstämmer med faktiska förhållanden, vilket det inte heller hade varit om vi använt oss av en kvantitativ metod. Det kan också som Kvalé och Brinkman menar vara så att de istället ger en bild över hur de uppfattar sig själva.

Enligt Stukát (2005) är det viktigt att man funderar kring vem resultatet gäller för, är det endast den gruppen som har deltagit i studien eller kan man generalisera resultatet till en större grupp? Då vi i vår studie har ett begränsat antal informanter (åtta personer) är det inte möjligt att generalisera. Vi kan däremot få en bild över hur just dessa lärare upplever sambandet mellan elevers läs- och skrivsvårigheter och självbild. Enligt Byström och Byström (2011) är en grundläggande tanke dels att skapa oss en förståelse och dels att tränga djupare in i problem. Vi är också medvetna om att de vi intervjuat kan ha påverkats av intervjuareffekten. Det vi har fått fram i studien är hur lärarna själva upplever sin livsvärld och inte nödvändigtvis hur den är. I kvalitativa studier är det viktigt att få innehållsrika svar (Byström & Byström, 2011). Giltigheten här gäller alltså lärarnas upplevda livsvärld och rikedomen i deras svar.

Etiska överväganden

En viktig del i ett forskningsarbete är den etiska aspekten på undersökningen. Det är ett måste att göra etiska överväganden när studien involverar människor (Ahlberg, 2009). Det handlar om att man som forskare skyddar deltagarna. Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram etiska riktlinjer som vi strävar efter att följa i vår undersökning. De har delat upp dem i fyra huvudkrav som vi kort presenterar:

Informationskravet innebär att forskaren måste informera alla som berörs av undersökningen vilket syftet är, att det är frivilligt att delta och att man kan välja att avbryta sin medverkan när man vill.

Samtyckeskravet innebär att man som forskare skall samla in samtycke från deltagarna. (I vissa fall av vårdnadshavare om deltagaren är under 15 år).

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter från informanterna bör lagras på ett sätt som gör det omöjligt för utomstående att identifiera dem. När det handlar om etiska känsliga uppgifter bör en förbindelse om tystnadsplikt undertecknas.

Nyttjandekravet innebär att empirin inte får lova att användas i andra syften än vetenskapliga.

I enlighet med dessa riktlinjer och för att säkerhetsställa ett etiskt korrekt arbetssätt har vi i vår undersökning informerat våra deltagare om att empirin från intervjuerna endast kommer att användas för vår studie. Då ingen är under 15 år behöver vi enbart informanternas samtycke. Vid förfrågan om de ville delta i intervjun blev de bli upplysta om informationskravet och vad detta innebär. Vi inte använt av oss några namn på vare sig skolor eller pedagoger.

RESULTAT OCH ANALYS

De kategorier som har vaskats fram presenteras under några rubriker. Varje sådant avsnitt har sedan en sammanfattande reflektion med kopplingar till litteratur och tidigare forskning. I resultat och analysdelen kommer vi att presentera vårt resultat under följande rubriker: Läs- och skrivsvårigheter, Relationen mellan självbild och läs- och skrivsvårigheter, Lärandemiljöns betydelse för självbilden, Stöd i undervisningen, Bemötande och motivation, Läs- och skrivsvårigheter och motivation och Orsaker till läs- och skrivsvårigheter.

De pedagoger som har intervjuats arbetar i år 4-6 och har varit verksamma inom yrket alltifrån sju år till 41 år. Samtliga informanter är behöriga lärare med varierande grundutbildning.

Läs -och skrivsvårigheter

De uppfattningar som kom fram under intervjuerna var att eleverna ska kunna läsa och förstå texter samt uttrycka sig i skrift. Om eleverna brister i detta upplever pedagogerna att de har läs- och skrivsvårigheter, som följande citat visar:

Många elever kan läsa, men visar inte vad de läst. De har svårt att uttrycka sig i skrift, de har svårt att få ner sina tankar på papper. Tar den lätta vägen, genom att t.ex. svara på frågor med enbart ett ord istället för att svara med en hel mening.

När de kommer upp i fyran och inte kan läsa en vanlig bok, en vanlig kapitelbok och inte förstå innehållet och även läsningen. De stakar sig och ljudar fortfarande och då är ju nåt som inte är som det ska.

Det behöver ju inte bara vara det här att bokstäverna hoppar fram och tillbaka. Det kan även vara det här att de har ett motstånd att läsa och det går trögt.

När eleven har svårt att nå målen i ämnena på grund av sina svårigheter att läsa och skriva.

Sammanfattande reflektioner

Samtliga pedagoger är eniga om att det är läs-och skrivsvårigheter när eleverna inte kan läsa och förstå texter de arbetar med. Det behöver inte bara handla om ordavkodning utan även om det finns ett motstånd att läsa och skriva. Mycket av det som sägs stämmer överens med vad Myrberg (2007) menar handlar om olika strategier för att komma undan läsningen och att gömma det faktum att man inte klara av det lika bra som sina kamrater. Pedagogerna betonar också betydelsen av att eleverna förstår vad de läser. De menar att när eleverna kommer upp i fyran ska de kunna ta till sig innehållet i det material de läser annars blir det svårigheter. Myrberg (2007) anser att syftet med läsningen är att kunna tillägna sig innehållet i texten. Enligt Höien och Lundberg (1999) sker läsning först när både avkodning och förståelse är med i processen. För att förstå det lästa behöver eleverna bland annat kunna koppla till egna erfarenheter, tolka och analysera. Förståelseprocessen handlar om att eleverna har utvecklat vissa kognitiva färdigheter som krävs vid läsning.

Relationen mellan självbild och läs-och skrivsvårigheter

Uppfattningarna i denna kategori visar att samtliga pedagoger tycks vara medvetna om att elevers läs- och skrivsvårigheter kan yttra sig på flera olika sätt.

Det märks tydligt att elevens självförtroende drabbas. De bygger en mur framför sig och skapar egna låsningar. Redan innan de ska börja arbeta med något säger de att de inte kan.

Pedagogerna nämner flera olika beteenden och strategier som eleverna använder sig av som kan bero på elevernas svårigheter.

Annars tror jag att det i allmänhet kan vara jättelätt att göra annat för att slippa göra det som är svårt. Och då kan man bli en som frågar saker högt innan någonting har börjat bara för att få tiden att gå. Så att ingen skall hinna göra någonting för då hann ju inte jag heller. Då fick man ju en ursäkt för att man inte heller gjort något.

Det yttrar sig genom frustration och ilska. Att man tycker att alla andra är jobbiga. Istället för att vara mottagliga vill de istället vända ryggen åt, då blir det istället väldigt stökigt.

En del blir väl lite tjuriga och säger: jag vill inte, istället för: jag kan inte. Det är väl egentligen det som är problemet att de kan uppfattas som tjuriga och så tänker: jag vill inte. Men det handlar nog framförallt om att de inte förstår och att det är väldigt jobbigt för dem.

Sammanfattande reflektioner

Samtliga pedagoger är eniga om att elevers läs-och skrivsvårigheter påverkar deras beteende på olika sätt. Det kan röra sig om ilska, frustration, nedstämdhet och undvikande beteende. Dessa olika sätt att uttrycka sig stämmer överens med Kullbergs (2004) resonemang om att ett negativt bemötande leder till oförmåga och kan visa sig genom att vara osäker, som till exempel genom att stamma, svettas, bli arg eller förtvivlad. Taube (2007) menar att eleverna som har en negativ självbild har en benägenhet att välja sämre strategier vid sin inläring. Det kan då handla om ett mer utåtagerande eller undvikande beteende. I en positiv inlärningsmiljö kan däremot självbilden stärkas och även eleverna lust för att lära. Omgivningen har en stor påverkan på hur elevernas självbild utvecklas eftersom de oftast jämför sig varandra och där bemötandet är oerhört betydelsefullt för deras syn på sig själva (Kullberg, 2004).

Lärandemiljöns betydelse för självbilden

Några lärare menar att eleverna har svårt att ta emot det särskilda stöd som de får i undervisningen. Det kan handla om att ta emot och använda sig av exempelvis dator eller andra böcker.

Jag använder samma böcker till alla, men kraven varierar. Det är för att de inte tycker att det är roligt att sticka ut från de andra.

En del är väldigt störda av att det är som det är och just nu har jag en elev som ska få en dator och vi pratade då om hur vi ska tackla det gentemot kamraterna och då säger han att: jag behöver inte ha den där datorn jämnt kanske när jag ska skriva mycket...

En annan lärare menar att det är viktigt att man är diskret och lyhörd för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Det är viktigt att man inte pekar ut någon. Om det finns elever som skrattar, kan man säga att alla är bra på olika saker och att läsning inte har något med intelligens att göra. Alla lär sig olika fort.

Endast en av lärarna menar istället att det extra stödet i form av exempelvis dator kan lyfta statusen för eleven i klassrummet. Läraren menar att det handlar om vikten av att det är ett tillåtande klimat i klassrummet där eleverna inte reagerar på att de gör olika saker.

Eleven har dock fått en ny egen dator som han är väldigt nöjd med och som ger honom status och en känsla av att vara lite cool.

Några lärare nämner inte huruvida eleverna har svårt eller inte för att ta emot det stöd som erbjuds för elever med läs- och skrivsvårigheter. Men flera pedagoger verkar tycka att det är viktigt att elever med läs- och skrivsvårigheter inte utsätts för något som gör att de blir uppmärksammade på ett negativt sätt inför sina klasskamrater som exempelvis att läsa högt inför klassen.

Sammanfattande reflektioner

Några av pedagogerna menar att det kan vara svårt för eleverna att ta emot det stöd som erbjuds i form av alternativa hjälpmedel som exempelvis dator. Eftersom eleverna inte vill vara annorlunda än sina kompisar så undviker de istället att använda det stöd som erbjuds. Endast en av pedagogerna menar att datorn har varit något positivt och istället fått eleven att utveckla en högre status i klassen. Detta kan hänga ihop med det Taubes tankar om att eleverna jämför sig med sina klasskamrater och att de jämför sina prestationer med de övriga i klassen. Kullberg (2004) menar att omgivningens sätt att behandla personer påverkar självbilden antingen i en negativ eller i en positiv riktning. Utifrån pedagogernas svar verkar det vara vanligast att eleverna är rädda för att vara annorlunda och utmärka sig på något sätt, oavsett riktning. Endast en pedagog tycks ha ett klassrumsklimat där olikheter inte ses som något negativt.

Stöd i undervisningen

De uppfattningar som kom fram var att flertalet lärare eftersträvar ett varierande arbetssätt och att anpassa undervisningen efter individen. Flera av pedagogerna använder sig oftare av högläsning av texter vid genomgångar när de har elever med läs- och skrivsvårigheter. Några nämner också att eleverna förutom stödet i klassrummet får lästräning av speciallärare eller specialpedagog. Några pedagoger nämner vikten av att leka med ord och använda sig av spel i sin undervisning. Flera av lärarna använder sig också av alternativa verktyg i undervisningen och då främst i form av dator med talsyntes och inlästa texter.

Det kan ju vara att man får hjälpa dem att läsa som ex. frågorna i matteboken så att de förstår vad det står, fast de är duktiga i matte egentligen då...på prov får de ju också möjlighet att få det uppläst. Om man tänker på No-texter så gör man väldigt mycket att man läser tillsammans och förklarar ord och så.

Varierande arbetssätt och arbetsformer så att de inte bara handlar om att läsa texter och svara på frågor. Möjlighet att visa sina kunskaper på andra sätt som drama och diskussioner.

Vi använder oss mycket utav ordbingo, då använder vi oss utav kort med dels bilder och dels ord. Vi hjälper eleverna med ljudband och olika digitala hjälpmedel. På det sättet lär sig eleverna på ett sätt som känns som en lek och inte så kravfyllt.

Förhållningssättet till stödet var i huvudsak överensstämmande förutom hos en pedagog:

Jag använder samma böcker till alla, men kraven varierar. Det är för att de inte tycker att det är roligt att sticka ut från de andra.

Sammanfattande reflektioner

Endast en pedagog sticker ut när det gäller digitala hjälpmedel, resterande pedagoger understryker vikten av att dessa används. Det stora flertalet poängterar även vikten av att läsa högt för eleverna. Ett fåtal av pedagogerna nämner hur viktigt det är att anpassa materialet efter eleven och inte tvärtom. Detta stämmer överens med Taube (2007) som menar att detta är nödvändigt för att varje elev skall lyckas. Det är även förankrat i läroplanen att barnen har rätt till individanpassad undervisning. Det sistnämnda citatet om pedagogens tankar kring att vara annorlunda och sticka ut från övriga klasskamrater så är detta en oro som stämmer överens med resultaten i Groths (2007) undersökning och som visar att elever som fått särskilt stöd i sin undervisning uppfattar sig själva som annorlunda och att de fick mycket negativa kommentarer.

Bemötande och motivation

De uppfattningar som kom fram var att det är viktigt att eleverna får uppmuntran, beröm och att man som pedagog är lyhörd för elevernas behov. Genom att vara lyhörd för deras behov kan lärarna bättre anpassa sig efter eleverna och kan på så sätt undvika att eleverna råkar ut för ständiga misslyckanden. Några av pedagogerna lyfter också betydelsen av att miljön är trygg och att de inte känner sig utelämnade.

Jag försöker hjälpa dem genom att ge mycket uppmuntran, jag ger mycket beröm. Det har gjort så att elever jag har haft tidigare har lyft sig, vilket i sin tur sporrar eleverna och får dem att kämpa vidare.

Att man visar entusiasm, att man uppmuntrar dem.

Det är viktigt att bemöta dessa elever på ett bra och positivt sätt, absolut inte klanka ner på dem utan istället uppmuntra dem extra mycket. Ge beröm för varje framsteg de gör.

En av pedagogerna menar att bemötandet är detsamma för alla elever.

Det är precis samma sak som det är i bemötande av vilken elev som helst att man visar eleven respekt och förståelse för deras problem. Det tycker jag är det allra viktigaste och att man naturligtvis uppmuntrar i alla lägen så.

Sammanfattande reflektioner

Pedagogerna är överens om betydelsen av att uppmuntra eleverna, bekräfta dem i sina svårigheter och berömma dem. Kullberg (2004) betonar omgivningens betydelse för att stärka elevernas självbild. Eftersom elevernas självbild påverkas av hur eleven ser på deras prestationer i skolan är omgivningens sätt att bemöta eleverna av stor betydelse. Några pedagoger nämner självförtroendets betydelse och hur viktigt det är att stärka detta.

Några av pedagogerna belyser också vikten av att inte ge eleverna alltför svåra texter eller uppgifter. Detta för att de inte ska känna sig misslyckade utan att de får uppgifter som är anpassade efter deras förmåga och som de ska kunna klara av. De menar att det är viktigt att elever får känna att de lyckas. Detta menar Taube (2007) är av stor betydelse för att eleverna ska få känna att de lyckas. Att anpassa undervisningen för vare elev och ha rimliga förväntningar på elevernas prestationer gör att eleverna har större chans att lyckas.

Läs- och skrivsvårigheter och motivation

De flesta lärarna menar att det är viktigt att eleverna får arbetsuppgifter som är lagom svåra för dem och att de är delaktiga i sin lärandeprocess. Detta innebär bland annat att lärandet synliggörs för eleven. Att visa på varje steg och inte ge eleverna alltför svåra uppgifter menar några av lärarna är viktigt för att undvika misslyckanden och öka motivationen för skolarbetet.

Jag tror att det är viktigt att jobba i små steg och att hela tiden utvärdera tillsammans. Låta eleven själv komma till tals och sätta ord på vad han/hon känner.

Att ge dem lagom svåra uppgifter och visa dem på framgångar. Att lyfta fram andra saker som eleven är bra på och att de får utvecklas inom det är väldigt viktigt.

Inte för svåra uppgifter utan uppgifter som går att göra som man vet att de klarar av så att man stärker självförtroendet.

Det gäller att vara lyhörd. Att anpassa sig till deras nivå och att inte ställa för stora krav. Att låta eleverna ta mer egna initiativ. Det ska vara roligt att gå till skolan, de ska känna glädje.

Sammanfattande reflektioner

Några av pedagogerna menar att det är viktigt att elevernas lärande synliggörs och att de arbetar i små steg. Vissa av dem menar också att det är viktigt att eleven är med i denna process där elevens lärande synliggörs på ett tydligt sätt. Eleven blir på detta sätt delaktig i sitt lärande. Detta överensstämmer med Westlunds (2010) tankar som menar att genom att undvika att elevernas försök leder till ständiga misslyckanden har eleven större möjligheter att stärka sin självbild och på så sätt också bli mer motiverad för sitt skolarbete. Hon menar att tidigare erfarenheter av att lyckas eller misslyckas också visar sig i elevens motivation till läsning och skrivning. Motivationen har enligt Taube (2007) stor betydelse för hur eleven tar sig an läs- och skrivundervisningen. Om eleven har många misslyckanden bakom sig leder det ofta till att motivationen minskar och att eleven hellre undviker att läsa och skriva än att försöka. Med välanpassade uppgifter och genom att eleven får känna att han eller hon lyckas ökar motivationen och detta påverkar också elevens självbild i positiv bemärkelse (Westlund, 2010; Taube, 2007).

Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Ett fåtal pedagoger belyser elevernas olika bakgrunder med varierande lässtimulans och stöd hemifrån som en orsak till elevernas svårigheter. Flertal av pedagogerna har en uppfattning om att orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan handla om dels fysiska orsaker som andra

faktorer i omgivningen. Endast ett fåtal av lärarna nämner endast fysiska orsaker till läs- och skrivsvårigheterna.

Det måste ju vara att det sitter i deras huvud, i deras förmåga på något vis eller så tänker jag att det måste ju vara nånting sånt för de har ju fått samma undervisning som alla de andra...

... det kanske kan vara synen, hörseln. Det kanske är ärftligt...

Följande pedagoger menar att det finns flera orsaker till att elever får läs- och skrivsvårigheter.

... det kan vara andra faktorer som också spelar in i elevens lärande, hur eleven mår fysiskt/psykiskt, hur arbetsmiljön är utformad och kanske hur familjesituationen ser ut. Jag tror att det är rätt vanligt att läs- och skrivsvårigheter går i arv.

... det skulle kunna vara någonting som inte bara har med miljön att göra och allting då, det kan det också vara alltså. Så skulle det ju kunna vara att det är någon svårighet som är med kopplingen mellan syn och förståelse i hjärnan om man säger så. Det kan vara en orsak. Men annars är det ju så att ibland så skapar miljön eller inlärningssituationen problemen därför att det inte passar just det barnet.

Sammanfattande reflektioner

I denna kategori kan vi se att pedagogernas uppfattningar skiljer sig åt. Ett fåtal av pedagogerna lyfter enbart biologiska orsaker till elevernas svårigheter. Detta ligger i linje med kategoriska perspektivet där fokus ligger på svårigheterna hos eleverna. Inom detta perspektiv innebär det att elevernas brister är något som ska kompenseras. Flertalet av lärarna har däremot en uppfattning om att orsakerna till läs- och skrivsvårigheterna beror på flera faktorer i omgivningen. Detta synsätt speglar det relationella perspektivet där man utgår från eleven i ett samspel med sin omgivning. Perssons modell (Emanuelsson, Persson, Rosenqvist, 2001) som vi utgår ifrån speglas i pedagogernas uppfattningar, men oftast så tar pedagogerna båda perspektiven som svar på samma fråga. Enligt pedagogerna handlar det om hemmiljö, undervisningsmiljö och även biologiska faktorer. Flera av pedagogerna anser också att läs- och skrivsvårigheter är ärftligt. Det första citatet visar också på att pedagogen har en uppfattning om att alla elever lär sig på samma sätt. Medan två andra menar att undervisningen kan bidra till elevers läs- och skrivsvårigheter. Dessa uppfattningar står i kontrast till varandra och speglar också vilken syn de har på orsakerna till elevernas svårigheter.

Studiens huvudresultat

Resultatet i vår undersökning visar att pedagogerna är väl medvetna om att konsekvenserna av elevernas läs- och skrivsvårigheter kan yttra sig på flera olika sätt. Det kan innebära att de blir ängsliga, ledsna och utåtagerande. Pedagogerna verkar rörande överens om att det är individuellt och hur man ska bemöta eleverna bör utgå från detta faktum. I läroplanen läser vi om en likvärdig utbildning där undervisningen ska individanpassas och aldrig kan utformas på samma sätt då eleverna har olika behov. Det vi också kan se i studien är att pedagogerna har olika synsätt när det gäller vad som är orsakerna till läs- och skrivsvårigheter. Några pedagoger menar att det kan finnas flera möjliga orsaker till elevernas läs- och skrivsvårigheter medan några anser att svårigheterna finns hos eleven i form av biologiska

orsaker. I litteraturen tar vi stöd från Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) tankar kring det kategoriska och det relationella perspektivet, där man antingen utgår från eleven i samspel med sin omgivning eller att man ser på individens avvikelser ur ett medicinskt-psykologiskt perspektiv. När det gäller vilket stöd elever med läs- och skrivsvårigheter behöver ha och hur det kan se ut varierar svaren något. Några nämner alternativa verktyg som stöd i form av datorn där de kan använda sig av stavningsprogram, talsyntes och inläst material. Några av pedagogerna läser oftare högt i klassen när de har elever med läs- och skrivsvårigheter och tänker på att inte sätta en elev med en svår text alldeles ensam. Istället ska det vara uppgifter som eleverna kan klara av för att undvika alltför många misslyckanden. Taube (2007) menar att samma krav inte kan ställas på alla barn, eftersom det skulle leda till att några barn misslyckas. Samtliga pedagoger lyfter också vikten av att uppmuntran, beröm och bekräftelse.

När det handlar om att motivera elever med läs- och skrivsvårigheter till en positiv inlärninng betonar några pedagoger vikten av att inte ge eleverna för svåra uppgifter. Några betonar också betydelsen av synliggöra elevens framsteg tillsammans med eleven för att stärka dem. Även om pedagogerna inte direkt använder sig av begreppet motivation, så kan vi genom deras beskrivningar förstå att det är så de motiverar dem. Swalander (2009) menar att elever väljer två olika sätt att motivera sig på. Det ena handlar om att närma sig uppgifterna medan den andra handlar om att undvika. Genom att ge uppgifter som eleverna kan klara av har eleverna också lättare för att motivera sig att fortsätta.

Några av pedagogerna tar upp svårigheter med att elever med läs- och skrivsvårigheter vill ta till sig det stöd som erbjuds. Det kan handla om att få använda sig av datorn eller på något annat sätt få ett stöd som inte alla klasskompisar får. Några elever upplever det som svårt att ta emot hjälp eftersom de ser sig som avvikande och inte vill sticka ut gentemot de andra. Det var endast en pedagog som istället såg stödet som något positivt. Taube (2007) menar att elevens självbild påverkas av sin omgivning. Eftersom eleverna jämför sig med sina klasskamrater har deras attityder och åsikter stor betydelse för hur de exempelvis tar emot extra stöd i form av exempelvis alternativa verktyg.

DISKUSSION

Det här avsnittet inleds med en diskussion kring undersökningsmetoden. För- och nackdelar med vald metod kommer att diskuteras. Vidare följer en diskussion om undersökningsresultatet i relation till litteratur, forskning samt styrdokument.

Metoddiskussion

Vi har under arbetets gång spenderat en stor del åt att finna relevant litteratur samt aktuell forskning inom området som rör läs-och skrivsvårigheter och självbild. Vi var beredda på att finna mycket litteratur och att det skulle vara svårt att sälla. Vi har varit måna om att ha ett kritiskt förhållningssätt och att reflektera genom hela arbetet. Vi valde att använda oss av forskningsintervjuns sju stadier som är tematisering av intervjuprojekt, planering, själva intervjun, utskrift, analys, verifiering och rapportering (Kvalé & Brinkman, 2009). Det är även viktigt att stödja sig på vetenskapliga teorier och att följa vetenskapsrådets riktlinjer när det gäller den etiska delen (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi valde att göra en kvalitativ studie för att få svar på vårt syfte och de där tillhörande frågeställningarna. Det var viktigt för oss att beskriva den levda vardagsvärlden. För att få en fördjupad förståelse var detta ett passande val för oss. Vi använde oss av kvalitativa intervjuer eftersom vi ville studera pedagogers uppfattningar om ett fenomen. För oss var det viktigt att tolka, förstå och att gräva lite djupare (Kvalé & Brinkman, 2009). I motsats till en kvantitativ studie där det mer handlar om att generalisera, förutsäga och förklara. Vi testade våra frågor i förväg på en pedagog som arbetar i år 4-6. Efter genomförd pilotstudie ansåg vi att vi hade några luckor i relation till våra frågeställningar och valde att utveckla våra frågor för att kunna fördjupa oss ytterligare.

När det gäller våra intervjuer diskuterade vi fram och tillbaka om vi skulle genomföra intervjuerna var för sig eller om vi skulle genomföra dem tillsammans. Vi valde att på grund av risken att våra informanter skulle känna sig i underläge att dela upp intervjuerna mellan oss (Trost, 2010). Om vi hade gjort dem tillsammans hade vi kanske fått en bredare tolkning av vårt material eller så hade vi mött informanter som känt sig obekväma vilket i sig kunde lett till en alltför tunn empiri. När det gäller analysförfarandet har det i vissa delar varit svårt att sortera in citaten under rätt rubrik eftersom kategorierna hänger tätt samman.

När det gäller vem av oss som gjorde vad så har vi båda varit lika aktiva och delaktiga genom arbetets gång. Vi valde att dela upp olika rubriker mellan oss och sedan komplettera varandras texter. Efter att vi genomfört våra intervjuer och transkriberat dessa har vi läst dem och diskuterat dem sinsemellan. Vi har genom arbetets gång diskuterat, reflekterat, tolkat och analyserat tillsammans. Vi är nöjda med hur uppdelningen har varit då den har fungerat bra för oss och vi har arbetat bra tillsammans.

Resultatdiskussion

Vi kommer här att diskutera vårt resultat i förhållande till det kategoriska och relationella perspektivet som vi valt att utgå från i vår studie. I detta avsnitt kommer vi även att göra kopplingar till övrig forskning och litteratur. I diskussionen har vi också valt att först föra en diskussion över vad resultatet kan få för pedagogiska konsekvenser ute i verksamheterna och vi belyser även resultatet i ett större samhällsperspektiv.

Syftet med vår studie har varit att få en inblick i hur lärare uppfattar relationen mellan elevers läs- och skrivsvårigheter och deras självbild. Det vi kan se i vårt resultat är att pedagogerna verkar vara överens om att elever har läs- och skrivsvårigheter när de inte kan tillägna sig de texter som de arbetar med i år 4-6. Vid skrivning kan det innebära att de är långsamma och inte klarar det tempo som krävs som exempelvis vid när de ska skriva av från tavlan. Myrberg (2007) menar att om eleverna fortfarande har en hackig läsning och obegriplig stavning bidrar det också till svårigheter med läsförståelsen.

Det som däremot skiljer pedagogernas åsikter åt är vad som orsakar deras läs- och skrivsvårigheter. Ett fåtal av lärarna har här en inställning om att läs- och skrivsvårigheter har en biologisk orsak. Det märks i ett uttalande där det framgår att det är konstigt att eleven har läs- och skrivsvårigheter eftersom de fått samma läs- och skrivundervisning som de andra. Här är ett kategoriskt perspektiv rådande där problemen ligger hos individen och att dennes svårigheter på olika sätt bör kompenseras så att han/hon kan komma ikapp övriga elever. Några av pedagogerna har däremot inställningen att det finns flera tänkbara faktorer som kan vara orsaken till elevernas läs- och skrivsvårigheter. Det nämns i form av brister i läs- och skrivinläringen, sociala faktorer och andra faktorer i lärandemiljön. Pedagogernas olika syn på vad som ligger bakom elevernas läs- och skrivsvårigheter kan också påverka dem i bemötandet i klassrummet. Om lärare har en kategorisk syn kan de pedagogiska konsekvenserna exempelvis bli en ökad mängd av uppgifter som de redan gjort. Detta innebär att eleven ska "fyllas" på med kunskap som den inte kunnat ta till sig. Om lärarna istället utgår från ett relationellt perspektiv ser pedagogerna mer på lärandemiljön runt omkring eleven. De ser över sin metodik och försöker hitta andra sätt att stödja eleven för att komma över svårigheterna. Svårigheterna läggs inte per automatik hos eleven. Utifrån ett relationellt perspektiv utgår läraren istället från att elever lär sig på olika sätt och att det behövs olika metoder i undervisningen.

Druid Glentow (2006) menar att det är viktigt att man skiljer på specifika läs- och skrivsvårigheter och generella läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att generella läs- och skrivsvårigheter kan bero på en kombination av fysiska, emotionella, intellektuella eller sociala orsaker. Det innebär att generella läs- och skrivsvårigheter kan ha flera tänkbara orsaker. Men om man som pedagog har en grundinställning att läs- och skrivsvårigheter endast har en biologisk orsak kan de få pedagogiska konsekvenser som kan försvåra för eleven. Eftersom lärarna som arbetar med eleverna har olika lärarutbildningar kan man också förstå att de har olika kunskap om läs- och skrivinläring. Några av lärarna har en mellanstadieutbildning och har således ingen kunskap om den första läs- och skrivinläringen, vilket kan medföra att de inte kan stödja eleverna på samma sätt som lärare som har den kunskapen.

Myrbäck (1999) diskuterar hur det kategoriska och relationella perspektivet som vi ser i vårt resultat strider mot varandra. Vi upplever att det verkar vara antingen eller. Antingen tar man

ett kategoriskt perspektiv eller ett relationellt perspektiv. Vi frågar oss varför inte dessa två kan samarbeta? Allt är trots allt inte svart eller vitt. I skolan tycks det kategoriska perspektivet ha ett markant fäste som tycks vara svårt att bryta. Vi kan bland annat se att diagnoser har fått en stor plats i både media och i skolans värld. Det speglar tydligt att det kategoriska perspektivet har ett starkt fäste i vårt samhälle. Diagnoser som till stor del fungerar som förklaringar till elevernas beteende och där man utgår från att felet ligger hos eleverna, istället för att se på vad vi i omgivningen till större del kan göra för att bemöta och stödja dessa elever. I den pedagogiska verksamheten har egentligen inte diagnosen i sig någon betydelse för skolan ska ändå möta varje elev och göra individuella anpassningar. Vi tror att det till stor del handlar om resursfördelning och att trots att det enligt skollagen inte ska behövas någon diagnos för att få stöd så tycks ändå diagnoser ha stor betydelse. Eftersom det fortfarande i dagens samhälle till stor del råder ett kategoriskt perspektiv på elever blir det också svårare för det relationella perspektivet att få ett större fäste.

Det vi kunde urskilja i vårt resultat är att pedagogerna på ett omedvetet sätt tycks vara medvetna om att det finns en relation mellan läs- och skrivsvårigheter och självbild. Det är endast några av pedagogerna som benämner ordet självförtroende. Ändå betonar flera av pedagogerna vikten av att eleverna inte ska utsättas för ständiga misslyckanden, att inte uppgifterna ska vara för svåra och vikten av uppmuntran och beröm. De är också medvetna om att elevernas svårigheter kan påverka deras beteende på olika sätt. Det är enligt Taube (2007) olika strategier som eleverna tar till för att undvika misslyckanden. En strategi kan ju vara att undvika att göra uppgifter eftersom de då inte riskerar att misslyckas på uppgifterna. Taube (2007) menar att en elevs självbild påverkas av hur han eller hon ser på sina skolprestationer. Omgivningens påverkan på elevers självbild är stor eftersom ofta jämför sig med varandra. För om en elev har läs- och skrivsvårigheter kan det bli ganska tydligt i en klass när de ska bland annat ska ta del av varandras texter (Höien & Lundberg, 1999). Vilket bemötande eleverna får av pedagoger och klasskamrater har stor betydelse för om de utvecklar en negativ eller positiv bild av sig själva. Att lärarnas förväntningar på elevernas prestationer har en större effekt på elevernas prestationer än vad man kan tro överensstämmer med det som Pygmalioneffekten visar. När det gäller hur pedagogerna motiverar elever med läs- och skrivsvårigheter att läsa och skriva trots sina svårigheter så poängterar några av dem vikten av att inte ge dem för svåra uppgifter samt att tydliggöra elevens framsteg. Swalander (2009) menar att motivationen är viktig för huruvida eleven tar sig an sina uppgifter eller undviker att göra dem. Om uppgifterna som eleverna möter är för svåra menar Taube (2007) att motivationen och lusten för att lära sig nya försvinner. Om inte motivationen finns blir det också svårt att få eleverna att lyckas och istället kan det bidra till att de använder sig av en mer negativ strategi för att inte behöva göra något skolarbete.

Diskussionen om tidiga insatser brukar vara aktuellt på skolorna och vi frågar oss om det är bättre att sätta in insatser så fort man upptäcker svårigheterna eller ska man hellre använda taktiken: vi väntar och ser? På grund av att elever ofta jämför sig med sina kamrater och att svårigheterna blir mer synliga ju högre upp i åldrarna eleverna kommer ställer vi oss frågan om vi kan stoppa elevernas svårigheter tidigare och på så vis undvika att de eskalerar? Vi märker att yngre elever tycker det är roligt med enskild träning med fröken, men ju äldre de blir desto mer pinsamt upplever de att det enskilda stödet är.

I både PISA och PIRLS ser vi att resultatet dalar när det gäller elevernas läsförmåga och Skolverket menar att det är angeläget att fortsätta forska om stödet i skolan. Detta ställer sig Norrthon (2013) frågande till då han menar att fokus läggs bara på några få individer. Istället för att utveckla det som eleverna har svårigheter med borde vi utveckla det som eleverna är

duktiga på. Han menar att det våra barn är bra på ligger till grund för deras självkänsla och framtid. Vi är inne på Norrthons linje och ställer oss frågan varför alla är så fixerade vid att alla måste lära sig samma saker? Tittar vi i arbetslivet så väljer vi ett yrke som intresserar oss och som vi känner är meningsfullt och lustfyllt. För att det ger våra liv mening och får oss att må bra. Vi väljer inte yrken som kräver färdigheter vi inte helt behärskar då det inte ger oss samma tillfredsställelse. Så vad gör det om inte alla hanterar skrivreglerna lika bra eller kommer över ribban i höjdhopp? Olika studier och forskning genomförs med syfte att utveckla vårt arbetssätt i skolan så att vi kan hjälpa alla att nå alla mål, men känns det inte som att simma i motströms? När vi faktiskt vet att alla inte kommer att nå alla mål (även att vi inte borde säga det). Så varför ska vi låta våra elever må dåligt och känna misslyckanden över saker de inte behärskar? Istället för att individanpassa vår undervisning borde vi kanske individanpassa kursplanen istället?

Ytterligare reflektioner som vi har fått i samband med vår studie är att vi upplever att det råder en negativ syn på skolan i Sverige. Ur ett samhällsperspektiv så kan vi se att skolan uppmärksammas i negativa ordalag. Vi kan märka det när vi pratar med våra kollegor, när vi läser tidningarna och lyssnar på nyheterna. Vi hör hur lärarnas auktoritet ifrågasätts och sällan värdesätts och skulden läggs på brister hos pedagogerna. Det är lätt för samhället att lägga skuld på individer, på elever som inte når målen och på lärare som inte gör sitt jobb men handlar det inte återigen om att ändra på systemet. Idag känns det som att det är norm att utveckla en dålig självbild och att det är fullt normalt att känna sig otillräcklig. I dagens samhälle skall vi alla klara av allt, i takt med att depressioner och sjukskrivningar ökar. Hur hänger allt detta ihop? Hur ska vi lyckas förändra skolan om inte hela samhället är med och hjälper till. Genom att lita på att pedagogerna gör sitt bästa för att eleverna ska få den kunskap de får för att kunna klara sig i samhället.

Avslutningsvis vill vi poängtera vikten av att pedagoger som arbetar med elever med läs- och skrivsvårigheter är lyhörda för hur elever med läs- och skrivsvårigheter upplever sin situation i skolan och i samråd med eleven försöker hitta ett bra sätt för att just den eleven ska lyckas i skolan. Om pedagogerna är lyhörda också för vilken bild eleverna har av sig själva i skolsituationen kan pedagogerna också ge dem rätt stöd i skolan. Med ett tillåtande klassrumsklimat där olikheter ses som det normala blir inte heller metoder och hjälpmedel något som elever med läs- och skrivsvårigheter vill dölja utan snarare är tacksamma för att få. Elever med läs- och skrivsvårigheter har också rätten att få känna att de kan lyckas i skolan.

Fortsatt forskning

Studiens har väckt nya frågor under arbetets gång och som förslag till fortsatt forskning är att intervjua elever för att få höra deras tankar och känslor kring självkänsla, självbild och av att känna sig lyckad eller misslyckad i skolan. Man kan även fokusera på ett genusperspektiv och ställa sig frågan om det är pojkarna eller flickorna som drabbas ”hårdast” av Matteuseffekten. Man kan även forska kring hur ett förebyggande arbete ser ut och hur man kan bryta en självuppfyllande profetia när det är till ens nackdel.

Ytterligare förslag till fortsatt forskning är att fokusera på elever med invandrarbakgrund. Att veta var svårigheterna bottnar i är inte alltid självklart för många lärare och när språket har brister blir det ännu svårare att veta om det beror på läs- och skrivsvårigheter eller om det enbart handlar om otillräckliga språkkunskaper.

REFERENSLISTA

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Almgren Bäck, G. *Tankar kring IKT skolutveckling och specialpedagogik*. Hämtad 2013-11-14 från, <http://gunillaalmgrenback.files.wordpress.com/2011/02/specialpedagogik-bild-okt-2011.png>
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>.
- Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I S. Samuelsson (red), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.162-182). Stockholm: Natur och kultur.
- Fischbein, S., Malmgren-Hansen, A., Westlin-Allodin, M., & Roll-Pettersson, L. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet (ESV- projektet)*. Delrapport 1: Planering och genomförande. Rapport 281:1997:1. Inst. För specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Höien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi – från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jenner, H. (2004) (Forskning i fokus, nr. 19). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling.
- Kullberg, B. (2006). *Emergent Literacy – Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kullberg, B. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. I L. Bjar L & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 215-237). Lund: Studentlitteratur AB.

- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Marsh, H.W. (1990). The causal ordering of academic self-concept: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H.W. (2004). The Big-Fish Little-Pound Effect Stands Up to Scrutiny. *American Psychologist*, 59,4, 269-271
- Myrberg, M. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Hämtad 2013-09-14 från, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1887>
- Myrbäck, S. (1999). Har du punka på hjärnan, lille vän. *Ordfront magasin*, (10), 17-23.
- Norrhton, P. (2013). Krav på godkänt skadar. *Lärarnas tidning*, (13), 34.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. The urban review*. (s. 16-19). Irvington Publishers Inc.,U.S.
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson (red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.183-197). Stockholm: Natur och Kultur.
- Niklasson, I. (2003) *Jag vet att du kan. En kvalitativ studie om specialpedagogens arbete riktat mot elevens akademiska självuppfattning*. Oslo: Institut for specialpedagogik, Oslos universitet. Hämtad 2013-11-30 från, <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36579/MasteroppgavexIdaxNiklasson.pdf?sequence=2>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Elevhälsa i skollagen*. Hämtad 2013-03-21 från, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2477>
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap-Resultaten i konzentrat*. Hämtad 2013-09-15 från, http://www.skolverket.se/omskolverket/visaenskildpublikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2473
- Skolverket (2013). *Kraftig försämring i PISA*, Hämtad 2013-12-03, från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>

- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2013-08-18 från, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Smith, F. (1996). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- SPSM (2012). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Hämtad 2013-11-15, från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar/Las--och-skrivsvarigheter--dyslexi/>
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Söderbergh, R. (1999). Lättaste sättet att lära sig läsa. I A. Lyfsty & C. Mellberg (1999). *Större än du nånsin tror* (199-210). Smedjebacken: Fälth & Hässler.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K., & Fredriksson, U. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-03-21 från, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westlund, B. (2010). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och kultur.

BILAGA

Intervjuguide

Bakgrund

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?

Definiera begrepp

- Hur tolkar du begreppet läs- och skrivsvårigheter? När tycker du att en elev har läs- och skrivsvårigheter?

Undervisning, förhållningssätt och bemötande

- Har du haft någon eller några elever som haft läs- och skrivsvårigheter?
- Hur gjorde du för att hjälpa eleven?
- Hur blev det för eleven?
- Påverkade svårigheterna eleven beteende på något märkbart sätt?
- Vad kan det innebära i längden för elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vad tycker du är viktigt i bemötandet av elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Hur kan man arbeta med eleverna för att stärka dem i sina svårigheter?
- På vilka olika sätt kan elevens svårigheter yttra sig? Kan det finnas andra situationer i skolan som påverkas av elevens läs- och skrivsvårigheter? Vilka?
- Vad tror du är de vanligaste orsakerna till elevers läs- och skrivsvårigheter?
- När brukar elevers läs- och skrivsvårigheter upptäckas? Vad brukar du göra när du misstänker att en elev har läs- och skrivsvårigheter?
- Vad tycker du är viktigt att man som pedagog tänker på när man har någon elev med läs- och skrivsvårigheter?