



Akademien för Utbildning,  
Kultur och Kommunikation

”Hur mycket behöver jag plugga för att få godkänt?”

Elever i läs- och skrivsvårigheter och speciallärares berättelser  
om möjligheter och hinder för att nå gymnasiebehörighet

Anna Olsson

Självständigt arbete i specialpedagogik  
-speciallärare

Handledare:  
Gunilla Sandberg

Avancerad nivå  
15 högskolepoäng  
Vårterminen 2020

Examinator:  
Anders Garpelin

Mälardalens högskola

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

SQA112, Självständigt arbetet i specialpedagogik, speciallärare med specialisering mot språk-skriv- och läsutveckling, 15hp

---

Författare: Anna Olsson

Titel: ”Hur mycket behöver jag plugga för att få godkänt?” Elever i läs-och skrivsvårigheter och speciallärares berättelser om möjligheter och hinder för att nå gymnasiebehörighet

Termin och år: Vårterminen 2020

Antal sidor: 58

## **Sammanfattning**

Syftet med föreliggande studie är att genom elever i läs- och skrivsvårigheter och speciallärares berättelser öka förståelsen för möjligheter och hinder att uppnå gymnasiebehörighet. Intressanta övergripande frågor i min studie är vad på micro-, meso-, exo- och macronivå som påverkar elevers möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet. Studiens resultat jämförs med tidigare forskning inom ämnet. Tidigare forskning och föreliggande studie visar att ämnet är komplext.

Metodansatsen i studien är en kvalitativ forskningsansats. Till datainsamlingen användes semistrukturerade intervjuguider för att inhämta materialet. Fyra gymnasieungdomar som inte uppnådde gymnasiebehörighet och två speciallärare på högstadiet intervjuades. Studiens resultat bekräftar mycket av tidigare forskning. Både möjligheter och hinder framkommer i studien på de olika nivåerna för att uppnå gymnasiebehörighet. Studien visar att skolsjälvbilden formas tidigt hos eleverna och verkar vara något eleverna får kämpa med under sin skoltid. En viss skillnad jämfört med tidigare forskning framkommer. I föreliggande studie ser eleverna främst hinder på organisationsnivå och inte på individnivå.

Nyckelord: elevperspektiv, empirisk styrka, skolsjälvbild och välbefinnande, system- och organisationsperspektiv

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
2. Bakgrund.....	4
2.1 Elevperspektiv på högstadiet .....	5
2.1.1 Skolprestationer och elevers välbefinnande .....	5
2.1.2 Korrelationer mellan läs- och skrivsvårigheter och elevers välbefinnande .....	6
2.1.3 Relationers betydelse .....	7
2.1.4 Elevinflytandes betydelse.....	7
2.1.5 Elevers upplevelser av lärandet och av stöd på högstadiet .....	8
2.2 Läs- och skrivutveckling på högstadiet – ett nedslag i tidigare forskning .....	9
2.3 Specialpedagogik på högstadiet .....	11
2.4 Omöjliga mål?.....	12
2.5 Teoretisk utgångspunkt.....	13
2.6 Syfte och frågeställningar.....	14
3. Metod .....	14
3.1 Forskningsansats .....	14
3.2 Deltagare .....	15
3.3 Genomförande .....	15
3.4 Tillförlitlighet .....	16
3.5 Etiska överväganden.....	17
3.6 Dataanalys .....	18
4. Resultat.....	19
4.1 Elevernas upplevelser av sin skoltid .....	19
4.1.1 Skolsjälvbild och välbefinnande .....	19
4.1.2 Stödet på högstadiet .....	22
4.1.3 Arbetet i klassrummet på högstadiet.....	22
4.1.4 Stadiebyten och skolbyten .....	24
4.1.5 Betydelsen av relationer .....	25
4.1.6 Att kunna påverka sin lärandesituation .....	27
4.2 Elevernas och speciallärarnas upplevelser av läs- och skrivutveckling på högstadiet .....	28
4.3 Speciallärarnas upplevelser av möjligheter och hinder för eleverna att nå målen .....	29
4.3.1 Micronivå.....	30
4.3.2 Mesonivå .....	31
4.3.3 Exonivå .....	32

4.3.4 Macronivå.....	34
5. Metoddiskussion .....	35
6. Resultatdiskussion .....	36
6.1 Micronivå.....	36
6.2 Mesonivå .....	38
6.3 Exonivå .....	41
6.4 Macronivå.....	42
7. Slutdiskussion .....	43
8. Förslag till vidare forskning .....	44
9. Referenslista.....	45
Bilaga 1 .....	49
Bilaga 2 .....	53
Bilaga 3 .....	56
Bilaga 4 .....	57

## 1. Inledning

Antalet elever har under 2000-talet ökat som inte har godkänt i kärnämnen och inte uppnår gymnasiebehörighet (Stenlund, 2017a). Sambandet mellan utbildningsnivå och hälsa är starkt och det finns en tydlig korrelation mellan utbildningsnivå och medellivslängd. Ofullständiga betyg kan leda till sämre möjligheter på arbetsmarknaden och risken ökar för utanförskap. Ofullständiga eller låga betyg i grundskolan ökar även risken för psykosociala problem. Den psykiska hälsan påverkar i sin tur förmågan att studera vidare. En avgörande betydelse för att studera vidare är att eleven får gymnasiebehörighet (Folkhälsomyndigheten, 2019).

Under första delen av 2000-talet pågick intensiva debatter om elevers svårigheter att uppnå gymnasiebehörighet. Trots det var det få avhandlingar som belyste ämnet (Eklund, 2008). Det behövs därför mer forskning utifrån ett elevperspektiv om tiden i grundskolan och övergången till gymnasiet och då speciellt ur ett läs- och skrivperspektiv anser Ekegren-Johansson (2016). För en del elever kvarstår svårigheter i läsning och skrivning genom hela livet. För elever som kommer till högstadiet och gymnasiet med språkliga svårigheter kan utbildningsvägen begränsas eller till och med avslutas (Fischbein, 2009).

Forskningsområdet är ett komplicerat och mångfasetterat problem som inte låter sig så lätt ringas in. Tjernberg (2013), Eklund (2008) och Ekegren-Johansson (2016) efterlyser en mer nära empirisk forskning inom området. Min empiriska studie kan då vara en del av ett pussel som ytterligare kan försöka belysa och förklara varför en del elever inte uppnår gymnasiebehörighet framför allt ur ett elevperspektiv. Forskning inom området är även viktigt ur ett samhällsperspektiv (Ek, Westerlund, Furmark & Fernell, 2012). Intressanta övergripande frågor i föreliggande studie är vad på micro-, meso-, exo- och macronivå som påverkar elevers möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet.

## 2. Bakgrund

Tyngden i min bakgrund utgår från ett elevperspektiv på högstadiet och gymnasiet. De teman och rubriker som bakgrunden innehåller är teman som återfunnits i tidigare liknande empirisk forskning. I bakgrunden benämns *elever* som ett samlat begrepp gällande elever överlag oavsett ålder eller när det är tydligt vilka elever det gäller. Begreppet *ungdomar* används när det behövs förtydligas att det rör äldre elever på högstadiet och/eller gymnasiet.

## **2.1 Elevperspektiv på högstadiet**

### **2.1.1 Skolprestationer och elevers välbefinnande**

Inom forskning finns ett starkt stöd för att skolprestationer har inverkan på elevens självbild och hälsa (DeSocio & Hootman, 2004; Gustafsson m.fl., 2010; Taube, 2007). Majoriteten av forskningen inom området har ett kompensatoriskt perspektiv och det finns en begränsad forskning när det gäller relationen mellan psykisk ohälsa och skola och då i synnerhet när det gäller på system- och organisationsnivå i skolan. Psykisk hälsa och skolprestationer påverkar varandra ömsesidigt och den ömsesidiga relationen kan leda till både en positiv och negativ utveckling för eleven (Gustafsson m.fl., 2010). Den positiva självuppfattningen i sig ger inte automatiskt bättre skolprestationer utan andra faktorer såsom motivation, elevens upplevelse av både inre och yttre kontroll kan även det påverka resultaten positivt (Gustafsson m.fl., 2010; Taube, 2009).

Hos de flesta ungdomar finns många funderingar om sin egen identitet. Detta i kombination med skolsvårigheter visar att det kan leda till skolk, utåtagerande beteende och utanförskap (Johansson, 2015). För de flesta ungdomar börjar utanförskapet i högstadiet. På högstadiet blir ungdomen mer anonym än tidigare vilket kan förstärka känslan av utanförskap (Andersson, 2013).

På gymnasiet ser skolrelaterade hälsoproblem ut att minska (Andersson, 2013; Gustafsson m.fl., 2010; Johansson, 2015; Ingesson, 2007). En orsak kan vara att den psykiska hälsan blir bättre och att eleverna då kan ta till sig kunskap effektivare såsom läsning (Gustafsson m.fl., 2010). På individuella programmet är organisationen mer ad-hokratisk, följsam och flexibel och olika yrkesgrupper samverkar runt eleven vilket gynnar elevens hälsa och kunskapsutveckling. Ytterligare orsaker kan vara att eleverna själva anser att de mognat under gymnasiet och kan kommunicera bättre med lärare om sina behov (Andersson, 2013).

Trots att den psykiska hälsan förbättras på gymnasiet misslyckas ändå många elever uppnå förväntade resultat. En förklaring kan vara att de inte hinner kompensera för tidigare misslyckande (Gustafsson m.fl., 2010). En annan förklaring kan vara att övergångar mellan olika skolformer är en risk för elever i svårigheter (Gustafsson m.fl., 2010; Johansson, 2015). Johansson (2015) menar att elever i svårigheter har svårt att uttrycka sina behov och risken är stor att stödet avbryts vid övergångar.

### **2.1.2 Korrelationer mellan läs- och skrivsvårigheter och elevers välbefinnande**

Det råder ett starkt samband mellan läs- och skrivförmåga, motivation och självbild (Ingesson, 2007; Taube, 2009; Undheim, 2003) och ett ömsesidigt samspel mellan elevens lässjälvbild och prestationer (Taube, 2009). Läs- och skrivsvårigheter i skolan kan leda till en livslång känsla av underlägsenhet. En människa som inte har tillskansat sig tillräckligt god läs- och skrivförmåga under sin skoltid löper stor risk att utveckla en dålig självkänsla och en känsla av att inte kunna påverka sitt liv (Nielsen, 2011; Undheim, 2003). En elev som har en positiv attityd till sina svårigheter, bra relationer och att det finns en förståelse för svårigheterna i omgivningen tenderar att ha högre självkänsla (Terras, Thompson & Minnis, 2009). En god förmåga att läsa och skriva bidrar till större motivation och en positiv Matteuseffekt som ökar ungdomars möjlighet till vidare studier och arbete (Alatalo, 2016; Fischbein, 2009; Taube, 2009).

Det finns även en tydlig korrelation mellan tidiga läs- och skrivsvårigheter och senare sekundär psykisk ohälsa, både internaliserande och externaliserande psykiska problem som ser ut att fortsätta över tid (Gustafsson m.fl., 2010; Morgan, Farkas, Tufis & Sperling, 2008). Tidiga lässvårigheter kan indikera på senare lässvårigheter som i sin tur kan leda till skolk, utanförskap och att ungdomen avbryter sina studier. Mycket skolk i grundskolan påverkar lässvaga ungdomars möjligheter att genomföra gymnasiet (Fischbein, 2009).

Elever som tidigt misslyckats med sin läs- och skrivinläringen har en tendens att undvika situationer där läsning och skrivning ingår. Det uppstår en konflikt mellan att upprätthålla och skydda självbilden kontra lusten att lära (Alexander-Passe, 2006; Taube, 2007). Speciellt flickor med dyslexi har en undvikandestrategi. Det finns en antydning att flickor ser mer negativt på sin egen akademiska förmåga än pojkar och löper därför större risk att utveckla psykisk ohälsa (Alexander-Passe, 2006; Groth, 2007; Gustafsson m.fl., 2010; Heimdahl-Mattson, 2008).

Att skolan inte utreder elevers svårigheter kan skapa tvivel på elevens tro på sin egen förmåga. Ericson (2010) och Fouganthine (2012) anser därför att elever med läs- och skrivsvårigheter har rätt att få veta varför hen läser och skriver dåligt, få en diagnos och adekvat hjälp. Ekegren-Johansson (2016) och Heimdahl-Mattson (2008) menar att elever kan uppleva diagnosen som positivt, de får äntligen veta varför tidigare skolgång sett ut som den gjort och självkänslan kan öka.

### **2.1.3 Relationers betydelse**

Det finns starka korrelationer mellan relationer i skolan och elevers välbefinnande. Dåliga sociala relationer med vänner och lärare kan leda till stress för eleven (Bergh, Hagquist & Starrin, 2010). De sociala relationerna i skolan är starkt förknippade med ungdomars upplevelser av lärandet och hur de ser på sig själva (Ekegren-Johansson, 2016).

Johansson (2015) anser att barn och ungdomar behöver både vertikala och horisontella relationer. Om de saknar horisontella relationer får de färre kunskapsutbyten med jämnåriga och utvecklas sämre. Risken finns då att behovet av vuxenstöd ökar. Relationer till kompisar i skolan kan fungera både som skyddsfaktorer och riskfaktorer (Gustafsson m.fl., 2010). Forskning visar att kamrater i skolan kan avstyra negativa effekter av skolprestationer (Ekegren-Johansson, 2016; Gustafsson m.fl., 2010; Undheim, 2003). Men ungdomars egna jämförelser av sina skolprestationer kan också leda till sämre självuppfattning, motivation och prestation (Gustafsson m.fl., 2010).

Ungdomar själva anser att det är viktigt att ha en bra relation med lärare eller speciallärare för att lyckas i skolan (Andersson, 2013; Ekegren-Johansson, 2016; Groth, 2007; Gustafsson m.fl., 2010; Johansson, 2015). Ungdomar efterlyser en rak, ärlig, tydlig och långvarig relation med lärare (Johansson, 2015). För en lärare kan relationskompetens innebära att både kunna upprätta och upprätthålla relationer, att vara medveten om sin egen människosyn och att kunna se eleven som ett subjekt och inte ett objekt (Røkenes & Hanssen, 2007). Kinge (2008) menar att läraren har ett ansvar att ingå i relationer med elever med både ett positivt intresse och genuint engagemang.

När relationer inte fungerar i skolan har ungdomar svårt att kommunicera och kunna framföra sina stödbehov (Johansson, 2015). Den bristande kommunikationen mellan lärare och elever kan leda till färre möjligheter att anpassa undervisningen och många elever slösar bort mycket tid på lektionerna av den anledningen (Andersson, 2013; Witmer, Schmitt, Clinton & Mathes, 2018). En dålig relation mellan elev och lärare kan också leda till skolk (Andersson, 2013; Attwood & Croll, 2006; Gustafsson m.fl., 2010).

### **2.1.4 Elevinflytandes betydelse**

Forskning visar att elever i svårigheter upplever att de inte kan påverka möten som gäller dem själva (Ekegren-Johansson, 2016; Emanuelsson & Giota, 2011; Johansson, 2015). Groth (2007)



menar att man generellt kan säga att ungdomar i svårigheter har mindre inflytande på sin lärsituation än andra då ungdomarna har riktade insatser.

Ungdomar kan i möten uppleva att de inte får fram egna synpunkter på sin skolsituation (Andersson, 2013; Johansson, 2015). Det är mycket som blir osagt vid mötena och ungdomar har svårt att formulera sina tankar. Samtalen har en karaktär av uppmaningar istället för dialog. Ungdomar känner sig ifrågasatta och känner skam och skuld av att inte kunna infria förväntningar. Samtalen handlar i första hand om ungdomars brister (Johansson, 2015).

Ungdomar har svårt att sätta ord på sina styrkor och många ungdomar upplever att de inte har något att säga till om i undervisningen (Andersson, 2013; Johansson, 2015). Det kan leda till en maktlöshet och bristande motivation hos ungdomarna (Johansson, 2015). Andersson (2013) anser vidare att elever inte verkar göras delaktiga på högstadiet och därmed skapas utanförskap och ett bristande engagemang hos eleverna.

### **2.1.5 Elevers upplevelser av lärandet och av stöd på högstadiet**

Elever i svårigheter verkar uppfatta sig själva som annorlunda, avvikande, defekta och speciella. Elever är till exempel väl medvetna att de läser och skriver långsammare än sina klasskompisar (Nielsen, 2011). De upplever ett utanförskap och ser ner på sitt självvärde i skolan, eller den så kallade skolsjälvbilden (Taube, 2009). Den negativa självbilden påverkar självvärdet negativt (Groth, 2007; Heimdahl-Mattson, 2008; Heimdahl-Mattson, Fischbein & Roll-Pettersson, 2010). Groth (2007) menar att detta delvis kan kopplas till det specialpedagogiska stödet ungdomar erhåller.

Elever kan uppleva det som jobbigt att gå iväg till en speciallärare och få stöd och lämna klassen. Men elever är ändå övervägande positiva till det specialpedagogiska stödet, de anser själva att det är bra för deras lärande (Ekegren-Johansson, 2016; Groth, 2007; Heimdahl-Mattson, 2008; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010). Ungdomar menar att det är av stor vikt att få arbeta i sin egen takt, att ha möjlighet att få ha ett eget fysiskt utrymme och få möjligheten att arbeta i lugn och ro enskilt med en speciallärare (Groth, 2007; Nielsen, 2011).

Ungdomar har en kluven inställning till stöd i klassrummet. Å ena sidan är det viktigt för elever att lärare känner till deras svårigheter och anpassningar. Å andra sidan är de rädda att blotta sina svagheter. Denna ambivalenta inställning till stöd återfinns i flera studier (Fischbein, 2009; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010; Johansson, 2015; Undheim, 2003). Detta kan leda till att ungdomar i svårigheter ofta undviker att ställa frågor i klassrummet. Lärarens förhållningssätt,

ungdomens bristande sociala kompetens eller normen i klassen kan vara andra bidragande faktorer. Ungdomar som utvecklat denna undvikande strategi förlorar inlärningsstillfällena menar Johansson (2015).

Att jobba i klassrummet kan uppfattas som stressigt, ungdomar känner stress när det egna sättet att lära inte fungerar. Att då sitta länge och vänta på hjälp leder bort uppmärksamheten från inläringen. I väntan har ungdomar inga egna utarbetade strategier hur de ska jobba framåt självständigt (Johansson, 2015). Under stora delar av skoldagen uttrycker ungdomar att de inte har tillräckligt med stöd och hela tiden en känsla av att inte hinna med (Andersson, 2013; Johansson, 2015). De uttrycker en känsla att de blir lämnade åt sitt öde på lektionerna och att lärarna har gett upp (Andersson, 2013; Attwood & Croll, 2006; Stenlund, 2017a). I Johanssons (2015) avhandling efterfrågar ungdomar arbetsro, tydlighet och struktur och återkommande scaffolding under arbetets gång i klassrummet. Andersson (2013), Groth (2007) och Johansson (2015) menar att ungdomar tycker att det är otydligt hur långt ifrån målen de ligger, de vet inte om de är godkända eller inte i ämnena. Lärare är inte tillräckligt tydliga vad som krävs för att uppnå målen.

Många elever lägger skulden på sig själva för sitt skolmisslyckande på högstadiet. Om de bara hade skärpt sig och jobbat på skulle det ha gått bättre (Andersson, 2013; Johansson, 2015; Undheim, 2003). Men ungdomar ger även uttryck av att inte fått hjälp i tid eller inte tillräckligt med stöd under sin skoltid (Fischbein, 2009; Johansson, 2015; Undheim, 2003). Heimdahl-Mattson m.fl. (2010) anser att underlåtenhet från skolan att inte sätta in stöd kan leda till ett sänkt självförtroende och en känsla av inkompetens.

## **2.2 Läs- och skrivutveckling på högstadiet – ett nedslag i tidigare forskning**

Forskning säger samstämmigt att tidiga interventioner ska sättas in när det går trögt med den första läsinläringen (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2016; Hausätter & Takala, 2011; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010; Morgan m.fl., 2008; Taube, 2009; Solis, Miciak, Vaughn & Fletcher, 2012; Spear-Swerling, 2015; Vaughn m.fl., 2011). I Sverige har läsforskningen främst handlat om de tidiga åldrarna vilket inneburit ett fokus på avkodning och tidig läsinläring (Stenlund, 2017a). Både Stenlund (2017a), Eklund (2008) Vaughn och Fletcher (2012) och Center on Instructions (2007) anser att det måste till mer forskning om läs- och skrivutveckling på de högre stadierna. Speciellt för elever med ihållande läs- och skrivsvårigheter där tidigare interventioner ej gett tillräckliga resultat (Vaughn & Fletcher, 2012).

Edmonds m.fl. (2009) menar att utbildningssystemet inte förbereder eleverna tillräckligt för ett mer avancerat läsande högre upp i utbildningssystemet. Heimdahl-Mattson (2010) anser att det finns en tendens att vänta och se och då kan läs- och skrivsvårigheterna till slut bli oöverkomliga. Stenlund (2017a), Fischbein (2009) och Nielsen (2011) anser att mellan- och högstadielärare har för lite utbildning och kunskap om läs- och skrivutveckling. Stenlund (2017a) anser vidare att det krävs en mer medveten pedagogik och en tydligare kursplan på mellan- och högstadiet med ett större fokus på både läs- och lärstrategier. Hon menar att ämneslärare på högstadiet inte förväntas lära ut grundläggande läsinlärning på högstadiet utan fokus ligger på att förmedla innehållet i texterna.

Stenlund (2017a) anser att fler avkodningstester behövs användas mer konsekvent inom skolan. Bara för att elever har knäckt koden är det inte lika med att de uppnått fonologisk medvetenhet. Elever som skulle behöva fortsätta öva på avkodning får för lite stöd. Eleverna förväntas att ha knäckt koden och vara säkra på avkodningen i de högre stadierna. Fouganthine (2012) och Stenlund (2017a) visar att antal elever med avkodningssvårigheter inte minskar mellan åk 4 till åk 9. Det kan bero på att de inte har fått adekvat avkodningsträning under mellanstadiet och på högstadiet (Stenlund, 2017a). Men forskning visar också att de fonologiska bristerna som finns i början av skolåldern kvarstår i vuxenålder trots intensiva interventioner (Fouganthine, 2012; Svensson & Jacobson, 2005). Men Fouganthine (2012) anser att utan de specialpedagogiska insatserna kanske bristerna skulle varit större.

En dålig avkodningsförmåga kan vara en direkt orsak till läsförståelseproblematik menar Taube, (2009). Men annan forskning visar att det kan finnas ett minskat förhållande mellan noggrannhet och flyt i läsningen och läsförståelsen för ungdomar. När ungdomen har kommit upp i de högre stadierna kan andra faktorer som bakgrundskunskap, ordförståelse och lässtrategier bidra till förståelsen. Avkodningen är då inte avgörande (Edmonds m.fl., 2009). Fleråriga intensiva läsinterventioner för ungdomar med ihållande och betydelsefulla lässvårigheter leder till bättre läs- och ordförståelse men inte bättre avkodning anser Vaughn m.fl. (2011). Just undervisning om olika lässtrategier kan förbättra läsförståelsen och speciellt för ungdomar med inlärningssvårigheter (Center on Instructions, 2007; Edmonds m.fl., 2009; Stenlund, 2017a; Stenlund, 2017b). Lässvårigheter hos ungdomar är mer omfattande och elever med ihållande lässvårigheter kan kräva intensiva och långvariga interventioner genom hela sin skoltid anser Solis m.fl. (2014).

Det har länge förts en diskussion om läsinterventioners vara eller icke vara för ungdomar. Det är ett ständigt dilemma om den intensiva lästräningen ska ersätta annan inläring. Senare interventioner ska sättas in men de måste sättas i relation till tid till annat lärande, läsinterventionerna för ungdomar ska korrelera med övrig inläring (Vaughn m.fl., 2011; Vaughn & Fletcher, 2012). Sammanfattningsvis visar forskning samstämmigt att det inte är försent att sätta in läsinterventioner (Center on Instructions, 2007).

### **2.3 Specialpedagogik på högstadiet**

Stenlund (2017a) anser att det behövs en väl fungerande specialpedagogisk verksamhet och fler specialpedagoger och speciallärare som arbetar direkt med eleverna. Emanuelsson och Giota (2011) menar att resursbrist är det vanligaste skälet till att elever i behov av särskilt stöd inte får det stöd de behöver. I Sverige minskar stödet mellan åk 5–7 för att sedan öka igen i åk 9 (Stenlund, 2017a). I Finland däremot minskar stödet högre upp i årskurserna (Hausstätter & Takala, 2011). Heimdahl-Mattson (2008), Heimdahl-Mattson m.fl. (2010) och Tjernberg (2013) anser att de specialpedagogiska insatserna i svensk skola kommer alltför sent och är alltför inkonsekventa.

Den specialpedagogiska verksamheten på högstadiet kan ha en positiv inverkan på ungdomars lärande och självbild. Men den kan även leda till en negativ spiral. Ju sämre ungdomar mår desto sämre presterar ungdomar och ju sämre ungdomar presterar desto fler insatser krävs. Därför bör skolan noga överväga hur man lägger upp den specialpedagogiska verksamheten menar Groth (2007). Med ett alltför omfattande stöd kan eleven tappa tron på sig själv. Därför framhävs pedagogens förmåga att undervisa i den proximala utvecklingszonen och kunna se var eleven ligger i sin utvecklingskurva (Johansson, 2015; Tjernberg, 2013; Öquist, 2013). I Groths (2007) avhandling framkommer att speciallärare verkar vara medvetna om de negativa följderna av det specialpedagogiska stödet och de försöker på olika sätt motverka effekterna genom att stärka ungdomens självbild och förebygga misslyckanden. Men den positiva stämplingen lyckas inte kompensera fullt ut. Som hinder för ungdomens utveckling ser speciallärarna betygssystemet och den ordinarie verksamhetens lärandestruktur, stora klasser, hög inläringstakt och lärarens förmåga att differentiera undervisningen. Groth (2007) anser ändå att det specialpedagogiska stödet är uppskattat och nödvändigt och frågan är om ungdomar i svårigheter kan klara av skolan utan stöd.

Både Andersson (2013) och Groth (2007) menar att skolor på högstadiet verkar förskjuta ansvaret från skolans organisation till elevens brister istället för att anta ett relationellt

perspektiv. Groth (2007) anser att det leder till en segregerande kultur och att det inte bara är ungdomen som ska kompenseras för sina brister utan resultatet blir att också att den specialpedagogiska verksamheten ska kompensera för brister i skolans struktur. Andersson (2013) menar att det förefaller som om skolorganisationer på högstadiet inte har kunskap eller redskap för att anpassa verksamheten för alla elever utan lutar på att vissa elever ska hantera den aktuella situationen på egen hand. En slutsats anser hon är att skolor på högstadiet inte är tillräckligt flexibla för att möta ungdomar i svårigheter.

## **2.4 Omöjliga mål?**

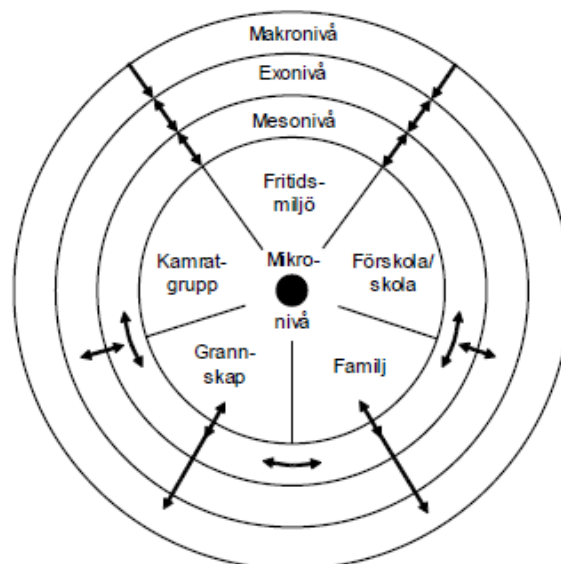
”Att ständigt ha vägts och befunnits för lätt är naturligtvis förödande för självkänslan och identiteten” (Henriksson, 2009, s. 146). Alltför många elever upplever skolmisslyckanden och misslyckanden verkar vara varaktiga över tid och kan ge men för livet. Det finns en tendens i skolan att se dessa misslyckande som individuella. Istället bör mer fokus riktas att hitta orsakerna i själva utbildningssystemet. Det verkar som att det svenska betygssystemet är upphov till många elevers stress (Gustafsson m.fl., 2010). Det nuvarande betygssystemet utan individuella mål påverkar elevers psykiska hälsa och självkänsla negativt. Därför måste en ändring av betygssystemet ske och då bör man speciellt diskutera bedömningen att få godkänt anser Lindblad, Westerlund, Gillberg och Fernell (2018) och Gustafsson m.fl. (2010).

I nuvarande läroplan (Skolverket, 2019) finns många särskilda krav på exekutiva förmågor såsom att resonera, analysera och organisera. Det verkar inte ha förts någon diskussion om elevers olika kognitiva förutsättningar och vilka kognitiva och exekutiva förmågor som behövs för att uppnå godkänd nivå när nuvarande läroplan (Skolverket, 2019) utarbetades. Forskning visar att alla elever inte har förmåga att uppnå alla kunskapskrav. Cirka 10 % av eleverna i svensk skola idag har olika kognitiva svårigheter (Lindblad m.fl., 2018). Elever som börjar skolan med sämre kognitiva resurser och från lägre socioekonomiska områden verkar möta skolmisslyckande på ett sämre sätt menar Gustafsson m.fl. (2010). Forskning visar att många elever med kognitiva svårigheter visar tidiga tecken på skolsvårigheter. Skolsvårigheter som verkar leda till stor frånvaro i grundskolan vilket kan påverka att eleverna inte får med sig tillräckliga kunskaper för att klara senare studier (Ek m.fl., 2012). I flera studier om elever som inte nått gymnasiebehörighet framkommer liknande svaga kort hos eleverna: arbetsminnet, förmåga att planera och strukturera sina studier, skapa överblick och en svag språklig kapacitet (Ek m.fl., 2012; Johansson, 2015). Johansson (2015) anser att skolorna är för dåliga att bemöta den här begåvningsprofilen. Elever med inlärningssvårigheter är ofta inte medvetna om sina

kognitiva processer vilket leder till att de använder sig av ineffektiva strategier. En bristande tillit till sina kognitiva resurser kan leda till att eleven undviker kognitiva konflikter som i sin tur skulle ha kunna utveckla den kognitiva förmågan (Taube, 2007). Ek m.fl. (2012) anser att det måste ske förändringar på systemnivå för att möta dessa elever bättre. Lindblad m.fl. (2018) och Ek m.fl. (2012) anser att identifiering och screening av de kognitiva förmågorna är nödvändigt genom hela skoltiden för att förutspå och motverka framtida svårigheter.

## 2.5 Teoretisk utgångspunkt

Eleven befinner sig i ett sammanhang där olika faktorer påverkar elevens skolprestationer och välbefinnande. Bronfenbrenners bioekologiska teori (se figur 1) utgår från att individen befinner sig i ett sammanhang. I den bioekologiska teorin finns fyra egenskaper: process, person, miljö och tid. I den bioekologiska modellen betonas individens förutsättningar. Enligt teorin utvecklas eleven i ett samspel med sin omgivning. På micronivå befinner sig eleven och samspelar med sin närliggande omgivning såsom familj, vänner, skola och fritid. Dessa faktorer samspelar på mesonivå och bildar ett system. På exonivå finns områden som eleven inte har någon direktkontakt med men som ändå påverkar eleven. Det kan vara lokala skolpolitiska beslut, resurser eller skolans organisation. Allt det här interagerar med institutioner på macronivå till exempel nationella styrdokument för skolan (Bronfenbrenner & Morris, 2007).



Figur 1. Bronfenbrenners modell av den utvecklingsekologiska strukturen enligt tolkning av Gunvor Andersson (2002) (Socialstyrelsen, 2007).

## **2.6 Syfte och frågeställningar**

Tidigare forskning visar att det kan finnas många olika förklaringar som samspelar när elever inte uppnår gymnasiebehörighet där läs- och skrivsvårigheter kan vara en del av förklaringen. Syftet med föreliggande studie är att genom elever i läs- och skrivsvårigheter och speciallärares berättelser öka förståelsen för möjligheter och hinder att uppnå gymnasiebehörighet. I den här studien har jag främst utgått från ett elevperspektiv. Följande frågeställningar ställs för att besvara syftet:

1. Vilka hinder och möjligheter påverkar elevernas möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet sett ur ett elevperspektiv?
2. Vilka hinder och möjligheter påverkar elevernas möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet sett ur ett specialläraperspektiv?
3. Vilka hinder och möjligheter framkommer i berättelserna som påverkar elevernas möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet?

## **3. Metod**

### **3.1 Forskningsansats**

I tidigare studier (Andersson, 2013; Ekegren-Johansson, 2016; Fouganthine, 2012; Groth, 2007; Johansson, 2015) där man försökt belysa ungdomars uppfattningar om ett fenomen inom skolan har den kvalitativa forskningsansatsen använts. Min forskningsansats ska fungera som ett verktyg för att nå fram och belysa ungdomars och speciallärares upplevelser om ett fenomen inom skolan. Jag har därför valt en kvalitativ forskningsansats.

Människans medvetande och levda erfarenhet är i fokus inom fenomenologin (Statens beredning för medicinsk utvärdering [SBU], 2014). Inom fenomenologin försöker forskaren fånga och beskriva flera personers uppfattningar om ett gemensamt fenomen och finna essensen vad de gemensamt upplever (Creswell & Poth, 2017). I min dataanalys kommer jag därför att försöka hitta det gemensamma och relevanta i mina informanternas berättelser. I min studie är det främst elevens perspektiv som står i centrum. Mina tidigare erfarenheter kan underlätta förståelsen för mina informanternas berättelser. Backman (2016) menar att det är viktigt att forskaren kan sätta sig in i den intervjuades värld och tankar.

### **3.2 Deltagare**

I föreliggande studie har jag valt att intervjua både elever och speciallärare. Syftet är att inhämta berättelser utifrån olika perspektiv om ett gemensamt fenomen. Intressant är då att belysa gemensamma upplevelser av möjligheter och hinder. Urvalet av elever i den här studien utgick från att de gått på högstadiet och inte nått gymnasiebehörighet. I andra studier där man intervjuat elever har man funnit att om eleverna fortfarande befinner sig i utbildningssituation, har de en benägenhet att tona ner sina negativa upplevelser. Detta ska man ha i beaktande om man intervjuar elever som befinner sig i den aktuella forskningsmiljön. Att intervjua elever som har lämnat tidigare stadie kan vara mer framgångsrikt så till vida att eleven då har fått distans och kan se sina negativa upplevelser mer nyanserat och ärligt (Gustafsson m.fl., 2010).

Jag ville intervjua elever i svårigheter som bottnar i läs- och skrivsvårigheter. Jag kontaktade elever som tidigare gått på min nuvarande skola. Fördelen med urvalet är att jag känner eleverna och det skapar en trygghet i intervjusituationen. Då urvalet av elever är så pass litet har jag valt att inte eftersträva en jämn könsfördelning. Samtliga elever i studien har läs- och skrivsvårigheter varav två av eleverna har en dyslexidiagnos. Det finns även andra diagnoser hos eleverna såsom ADHD och dyskalkili. Ingen av eleverna uppnådde gymnasiebehörighet och gick därför sommarskola för att höja sina betyg. Idag går tre av eleverna på ett Individuellt yrkesprogram. En av eleverna lyckades nå gymnasiebehörighet på sommarskolan och går nu på ett nationellt program.

I urvalet av de två speciallärarna var det av vikt att de har erfarenhet att arbeta med elever i svårigheter på högstadiet. Urvalet av deltagare i den här studien grundar sig på deltagarnas utbildning, kompetens och erfarenhet av att arbeta med ungdomar i språkliga svårigheter på högstadiet. Informanterna arbetar i två olika kommuner. I föreliggande studie har jag valt att använda begreppet speciallärare för alla informanter. Deras ålder, erfarenhet och utbildning skiljer sig åt.

### **3.3 Genomförande**

Det instrument som forskaren inom kvalitativa studier använder för att inhämta material är format av forskaren själv (Creswell & Poth, 2017). Jag har själv format intervjuguiden med teman och underliggande frågor. Det är relevant att man klargör syftet med studien och på det viset tematiserar intervjufrågorna och man måste vara trygg i temat för att kunna ställa relevanta frågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Därför genomförde jag en pilotintervju med en elev i åk 8



för att säkerhetsställa intervjuguiden och intervjutekniken. I mina intervjuer med eleverna och speciallärarna använde jag en semistrukturerad intervjuguide. De återfinns i bilaga 1 och 2. De semistrukturerade intervjuguiderna fungerade som ram vid intervjuerna. I intervjuerna ställdes även följdfrågor för att följa upp det som informanterna själva tyckte var intressant. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ställdes även kontrollfrågor löpande under intervjuerna för att lättare validera tolkningen. I intervjuguiderna fanns både linjära och cirkulära frågor men med tonvikt på cirkulära frågor. Cirkulära frågor är mer öppna och ger mer beskrivande svar och rymmer mer personliga upplevelser och attityder än linjära frågor (Hougaard, 2004).

I intervjuerna med eleverna var syftet att få eleverna att berätta om sina upplevelser främst från sin högstadietid. Min roll blev att strukturera och hjälpa eleven så att berättelsen blev sammanhängande och att eleven fortsatte sin berättelse (Kvale & Brinkmann, 2014). Till stöd använde jag en variant av Livets landsväg (Garpelin, 2003). Den återfinns i bilaga 4. Jag kontaktade både vårdnadshavare (även för de eleverna som var myndiga) och elever innan intervjun och informerade om Vetenskapsrådets (2017) huvudkrav.

Innan jag träffade speciallärarna skickade jag de teman som skulle beröras i intervjuerna (bilaga 3). Det är viktigt att intervjupersonen får tid att reflektera och få kontakt med sina erfarenheter (SBU, 2014). Innan intervjun fick speciallärarna och rektor ta del av ett missivbrev (bilaga 3) där studiens syfte och Vetenskapsrådets (2017) huvudkrav framkommer.

Jag träffade alla informanter fysiskt utom en där intervjun skedde via telefon. Intervjuerna spelades in både på Ipad och telefon för att säkerhetsställa inspelningen. Samtliga informanter godkände att samtalet spelades in. Intervjuerna tog mellan 40 minuter till en och en halv timme. Vid intervjuerna informerades informanterna ytterligare en gång om Vetenskapsrådets (2017) huvudkrav gällande anonymitet och sekretess och att inspelning och transkriberingen skulle raderas efter studiens slut.

### **3.4 Tillförlitlighet**

Inom den kvalitativa forskningen är intervjuer vanligt. I den metoden ingår forskaren själv och är instrumentet. Det är viktigt att det finns en hög medvetenhet av olika felkällor som finns i instrumentet (Backman, 2016). Är forskaren insatt eller inte i forskningsfältet? Vilken maktrelation finns mellan intervjupersonen och intervjuaren? (Kvale & Brinkmann, 2014). Det finns en hög grad av subjektivitet i min studie vilket kan påverka reliabiliteten. Jag har dels beprövad erfarenhet av forskningsfältet dels så kan man ifrågasätta den relation jag har till

informerarna. Jag är även ensam författare och det påverkar analys- och tolkningsfasen. Jag är medveten att min subjektiva roll både kan ses som en fördel och en nackdel.

En aspekt för att säkerställa validiteten i kvalitativa studier är att forskningsfrågan är lämpad för kvalitativ forskning (Fejes & Thornberg, 2015). Liknande kvalitativa studier med elevperspektiv har tidigare genomförts vilket torde stärka validiteten i den här studien. Jag har valt att intervjua mina informanter vilket är en vanlig datainsamlingsmetod i kvalitativa studier. Därmed anser jag att den valda metoden passar studiens syfte och frågeställningar.

Precis som Groth (2007) har jag försökt att eftersträva transparens i mitt tillvägagångssätt. Jag är synlig och redogör tydligt för min subjektiva roll i studien. Jag har valt att ha en relativt omfattande resultatdel och läsaren får då insyn i underlaget. Jag anser att dessa två val ökar reliabiliteten och validiteten i studien.

Det insamlade materialet har genomgått en omfattande analys vilket minskar risken för feltolkningar. I studien har jag använt semistrukturerade intervjuguider men också använt uppföljnings- och kontrollfrågor. En pilotintervju genomfördes och analyserades. Jag har även genomfört alla intervjuer utom en öga mot öga. Dessa aspekter borde öka studiens reliabilitet. Intervjuerna transkriberades efter råd i Kvale och Brinkmann (2014). Det transkriberade materialet lästes flera gånger för att öka validiteten.

### **3.5 Etiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2017) tar upp fyra krav när det gäller individskyddet: sekretess, tystnadsplikt, anonymitet, konfidentialitet. När det gäller anonymitet avkodades alla informanternas personuppgifter och vilken kommun de representerade. Samtyckeskravet säkerhetsställdes genom ett missivbrev (bilaga 3). I brevet informerades deltagarna om studiens syfte och upplägget i stort. Informerat samtycke innebär att informanterna deltar frivilligt och att deltagarna har rätt att dra sig ur när som helst (Kvale & Brinkmann, 2014). Deltagarna informerades även om att de insamlade uppgifterna endast används i studien och att de inspelade intervjuerna och transkriberingen förstörs. Deltagarna erbjöds att läsa den transkriberade intervjun och komma med synpunkter för att säkerhetsställa validiteten. Att transkribera kan vara ett etiskt dilemma. Det är viktigt att värna konfidentialiteten för intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2014). I presentationen av eleverna och speciallärarna har information tagits med som anses relevant för resultatet. Informanternas identitet är

avkodad så till vida att deras kön inte presenteras eller vilken kommun eller skola de tillhört eller tillhör. I transkriberingen togs dels hänsyn till information som direkt kunde avslöja personens identitet dels känslig information.

### **3.6 Dataanalys**

Analysfasen ska pågå under alla faser och genom att analysera löpande under datainsamlingen kan man förbättra och utveckla t.ex. nästa intervju man ska göra (Fejes & Thornberg, 2015). Därför började min analysprocess i samband med intervjuerna. Enligt Creswell och Poth (2017) ska den kvalitativa forskningsprocessen vara rörlig så till vida att forskaren måste vara lyhörd och flexibel under insamlandet. I mina intervjuer skilde sig fokuset åt beroende på informanternas berättelser. Min följsamhet ledde till hur och när jag ställde frågorna.

De inspelade intervjuerna lyssnades igenom och transkriberades kort efter intervjutillfället. Transkriberingen har i möjligaste mån skett ordagrant men en viss data har översatts till skriftspråk för att förtydliga informanternas berättelser. Att transkribera inspelade intervjuer innebär att transformera talspråk till skriftspråk. I den processen finns en inbyggd problematik. I utskriften finns inte den sociala interaktionen med och den kan ses som en utarmad återgivning av det levande samtalet (Kvale & Brinkmann, 2014). Efter transkriberingen lyssnade jag igenom intervjuerna igen och antecknade tonfall, röstlägen och tveksamheter. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan det vara värdefull information till analysen.

De transkriberade intervjuerna lästes flera gånger och som Creswell och Poth (2017) förespråkar arbetade jag från ”bottom up” för att hitta mönster och teman i mitt material. Jag växlade fokus mellan det insamlade materialet och de olika temana och försökte hitta betydelsefulla mönster och skilja bort det triviala. Det gäller att hitta ... ”poänger och kärnfulla formuleringar...” (Fejes & Thornberg, 2015, s. 37). Utifrån de teman som jag hittade färglades varje tema i olika färger i de transkriberade intervjuerna. Detta underlättade sedan när resultatet skrevs fram.

Vid analysen är det viktigt att forskaren är medveten om sitt subjektiva forskningsperspektiv för att kunna både få syn på och utveckla ny förståelse och kunskap är det en förutsättning (SBU, 2014). I min analys av det transkriberade materialet försökte jag vara medveten om min subjektiva roll och inte som Creswell och Poth (2017) förespråkar ta med sina egna förutfattade meningar eller vad annan litteratur säger om fenomenet.

## 4. Resultat

I intervjuerna med eleverna använde jag en variant av Garpelins (2003) väg (se bilaga 4). Vägen kom att få en stor betydelse i intervjuerna. Både jag och eleverna använde vägen och vi förflyttade oss i tiden med hjälp av vägen. Vägen verkade underlättade för eleverna att komma ihåg. Under intervjuerna berördes hela grundskoletiden men med ett fokus på högstadiet. Vi kom även in på gymnasiet en del. Spannet ger en bild av elevernas utveckling i skolan.

I resultatdelen har jag precis som Johansson (2015) vävt samman citat med kommentarer och analys. Resultatdelen för eleverna är uppdelad i olika teman som framkom i dataanalysen. I slutet av alla teman finns en sammanfattning och tolkning där jag knyter an till Bronfenbrenners bioekologiska teori.

### 4.1 Elevernas upplevelser av sin skoltid

#### 4.1.1 Skolsjälvbild och välbefinnande

I början av grundskoletiden finns förväntningar inför det nya hos samtliga elever. Eleverna har en positiv inställning till skolan. Det finns en vag men positiv skolsjälvbild hos alla elever:

Jag kunde inte läsa och skriva men sen lärde jag mig. Jag blev typ stolt över mig själv att jag kunde läsa (elev 2).

En gemensam upplevelse framkommer i intervjuerna att ganska snart i lågstadiet infinner sig en känsla av att inte klara av och att vara annorlunda eller sämre än andra. Eleverna jämför sig med sina klasskompisar. Skolan uppmärksammar svårigheterna och sätter in stöd. Det verkar ha varit varierat stöd, både i klassrummet, ensam eller i liten grupp hos specialläraren:

Jag var sämre i skolan både på matte och engelska. Jag hade en annan mattebok. Jag fick läsa tvåans medan de läste treans. Det var så pinsamt så att jag gömde matteboken så här (eleven 3 visar hur). Jag gick till speciallärare. Jag gick till ett rum typ varje lektion. Jag kände att jag var sämre (elev 3).

Jag tyckte att det var väldigt jobbigt för att jag inte ville vara en av de sämre om man säger så. Jag ville gärna ligga uppe i toppen. Jag ville inte känna mig så dålig eller vad man ska säga. Eller annorlunda. Jag ville inte vara en av få. Jag ville vara en i gruppen. Visa att jag kan som alla andra (elev 4).

Samtliga elever verkar ha vaga minnen av skolsjälvbild och stödet på mellanstadiet. De hade någon form av stöd men vet inte exakt hur det såg ut. På mellanstadiet tycks inte stödet vara i fokus för eleverna. Två av eleverna anser att de inte behöver stöd:

Jag tror att jag inte behövde något stöd där. Jag tror att jag blev erbjuden. Men jag tror inte att jag behövde det. Jag var i den gruppen jag ville vara i och det kändes väldigt bra (elev 4).

Olika känslor när det gäller välbefinnandet och skolsjälvbilden framkommer på mellanstadiet. För tre av eleverna är känslan ungefär detsamma som på lågstadiet. För en av eleverna blir det något bättre:

Jag hade en kompis som också hade dyslexi. Då var det inte lika skämmigt för vi båda gick till samma speciallärare (elev 2).

I början av högstadiet tänker inte någon av eleverna så mycket på sina svårigheter. En viss uppgång i välbefinnandet finns och de har alla förhoppningar om att klara av högstadiet och känslan i början på högstadiet är bra:

Jag tänkte inte så mycket i början (på sina svårigheter). Sen så blev det svårt (elev 3).

Det kändes helt ok. Jag hade ganska lätt i början av högstadiet (elev 4).

Men så småningom på högstadiet upplever samtliga elever högre krav och tankar om sitt eget lärande blir tydligare. Eleverna hanterar kraven på olika sätt. Det framkommer ett mönster i alla intervjuer att välbefinnandet och motivationen försämras och eleverna känner ett större stresspåslag. Eleverna sliter men känner att de inte räcker till. Skolsjälvbilden svajar och försämras hos alla eleverna:

Jag fick inte ett enda godkänt prov (SO). Det kändes tråkigt. Jag kände mig dålig. Hur mycket behöver jag plugga för att få ett godkänt? (elev 3).

Jag trodde att jag var duktig och låg på banan som mina kompisar. Men sen så visade det sig att jag inte alls gjorde det. Jag tror inte att man blir så särskilt motiverad när det inte går så bra för en. När det går sämre för mig så sjunker mitt självförtroende (elev 4).

Två av eleverna får diagnoser på högstadiet. De beskriver det som en lättnad att få en förklaring till tidigare svårigheter:

Jag känner mig inte lika dålig längre. När jag gick på lågstadiet och mellanstadiet trodde jag bara att det var något fel på mig. Men det är inget fel på mig. Jag har bara lite svårare att lära mig. Det var tråkigt att veta att det skulle bli svårare för mig. Men samtidigt skönt att få veta. När jag fick veta att jag hade dyslexi så har jag börjat tänka på att alla har inte lätt i skolan (elev 3).

Elev 3 identifierar sig med andra och dyslexidiagnosen leder till att elevens självbild förstärks och det får positiva konsekvenser:

Mitt självförtroende har också ökat. Det är därför jag vågar träffa nya människor och så (elev 3).

Något som uttrycks av alla elever är att de känner sig mer harmoniska på gymnasiet. Organisationen de möter är mer flexibel och eleverna berättar om olika individuella lösningar. De har alla sett fram emot att byta skolform och det finns ett försiktigt framtidshopp. Välbefinnandet verkar öka hos samtliga:

Nu har jag koll på skolan. Jag gör det jag behöver göra för att få godkänt. Det känns lugnt nu. När jag går hem så kan jag sitta ner utan att ha ångest för skolan. Jag vet vad jag vill och jag är säker på mig själv (elev 1).

Alla eleverna upplever att de utvecklas på gymnasiet. Dels som människor dels inlärningsmässigt. Utvecklingen i sig ökar på välbefinnandet:

Jag har lärt mig mycket mer som elev och blivit mycket mer självständig. Det är att jag får mer gjort nu. Det är för att jag är mycket mer motiverad. Jag vill mycket mer, jag vill lära mig. Jag vill kunna visa mina kunskaper (elev 4).

Men samtliga elever uttrycker att de också upplever stress på gymnasiet. En oro finns för att inte räcka till:

Jag är rädd att jag inte ska få någon examen. För att jag måste gå sommarskola i år i matte och engelska. Tänk om jag inte kommer att få något jobb? (elev 3).

### **Sammanfattning**

Skolsjälvbilden formas tidigt i samspelet på micronivå mellan eleven och skolmiljön. I skolan jämförs eleverna med andra och skolsjälvbilden påverkas tidigt i en negativ riktning. En skolsjälvbild som ser ut att vara relativt varaktig över tid. Samtliga elever uttrycker en önskan att vilja vara som alla andra. Att inte kunna prestera som klasskompisarna skapar stress och ett sämre välbefinnande. Elevernas svårigheter uppmärksammas och stöd sätts in tidigt för alla eleverna. Vid stadiemyten verkar det finnas förhoppningar hos eleverna att svårigheterna ska minska eller försvinna. Men på högstadiet känns det som allt kommer ikapp eleverna. Kraven ökar och tidigare misslyckanden ackumuleras och det blir tydligt att eleverna känner att de inte räcker till. Då är det lätt att tappa styrfarten. På högstadiet ser skolsjälvbilden, motivationen och välbefinnandet ut att bli sämre. Två av eleverna får sin diagnos på högstadiet. Det verkar finnas en koppling mellan välbefinnandet och att få en förklaring på sina svårigheter. På gymnasiet kan en förbättring av skolsjälvbilden skönjas men den verkar vara bräcklig. Det finns fortfarande mycket funderingar kring självbilden. Alla elever uttrycker att välbefinnandet ökar på gymnasiet. Dels så upplever eleverna att de mognat och har en bättre studieteknik. Dels så verkar organisationen vara mer flexibel att hitta individuella lösningar.

### **4.1.2 Stödet på högstadiet**

För elever i svårigheter kan skolbyten eller stadiövergångar medföra risker. För en av eleverna har högstadiet vetskap om elevernas svårigheter och stödet kan sättas in tidigt på högstadiet. Eleven tycker att det är positivt då det vid ett tidigare skolbyte gått snett. För de andra tre eleverna dröjer det längre innan skolan sätter in stödåtgärder. Eleverna tycker att det är en nackdel:

Jag tror inte de visste det (svårigheterna) från början. Det är bra om de vet om det så kan de hjälpa mig. De trodde säkert att jag var som alla andra (elev 3).

På högstadiet får samtliga elever individuellt riktat stöd. Elevernas uppfattning av stödet är övervägande positivt:

Jag tror inte att jag hade kunnat få alla de betygen utan den hjälpen jag fick. De hjälpte mig jättemycket för att få godkänt. Vilka uppgifter jag skulle göra och hur mycket jag skulle läsa. Jag satt med elevassistent och speciallärare flera gånger i veckan. Det funkade jättebra faktiskt (elev 1).

Eleverna får stöd både i klassrummet och enskilt stöd. Samtliga elever verkar föredra det enskilda stödet:

Jag kunde inte jobba i klassrummet med personer. Det kändes som att alla kollade på mig och det blev för mycket ljud. Jag kunde inte koncentrera mig. För att när jag gick iväg då kunde jag prata om att jag inte förstod. Vad menar de med det här ordet? När jag var i klassrummet då vågade jag inte säga det (elev 2).

### **Sammanfattning**

Vid övergångar kan elever i svårigheter ha svårt att framföra sina behov. Så blev fallet för tre av eleverna. Å ena sidan vill eleverna på något sätt börja om på nytt på högstadiet och förhoppningar finns att svårigheterna ska vara ett passerat kapitel. Å andra sidan nu i efterhand ser eleverna det problematiska med att stödet dröjde. Här kan man se hinder på mesonivå i skolornas samarbete för att överbrygga svårigheter. Utfallet för eleverna i åk 9 kanske hade blivit annorlunda om stödet fått haka i direkt. I alla fall kunde ett hinder ha undanröjts. Generellt upplever eleverna stödet som positivt. Det individuella stödet och att sitta själv upplevs som ett andrum där eleverna får tid och möjlighet att utvecklas.

### **4.1.3 Arbetet i klassrummet på högstadiet**

Eleverna kan nu blicka tillbaka och jämföra högstadietiden med gymnasietiden. De ser nu olika förbättringsområden främst på organisationsnivå. Förbättringar som enligt de själva skulle ha kunnat ökat på möjligheterna att uppnå gymnasiebehörighet.

I klassrummet har eleverna olika strategier när de inte förstår eller när de fastnar på en uppgift. Ett genomgående drag är att de inte vågar be om hjälp. Eleverna blir sittande och har inga egna strategier för att komma vidare:

Mina lärare frågade mig om jag kunde ta instruktionerna och så. Jag sa bara ja då. Sen så när jag skulle jobba så förstod jag inte allt för jag hade inte fått den klara bilden av vad jag skulle göra och vad jag insåg vad jag behövde (elev 4).

Samtliga elever har pratat mycket om strukturen i skolarbetet. De översköljdes av uppgifter och krav som höjde stressnivån. De hade behövt mer hjälp att veta hur och vad de skulle plugga på:

Om jag hade fått veta lite mer vad jag specifikt skulle göra så hade jag tagit till det och förstått och kunnat jobba på det. Jag fick inte instruktionerna så som jag ville ha dem (elev 4).

Samtliga elever upplever mycket stress att läsa så många olika ämnen. Tre av eleverna fick så småningom anpassad studiegång. Det finns också en stress att hänga med i tempot i undervisningen och på lektionerna:

Jag hann inte med att tänka och skriva. Jag hann inte klart med ett kapitel förrän det andra började. När jag tog bort det (so och no) så blev jag lugn igen. Då kändes det som om att jag fokuserade på matten och engelskan och svenskan (elev 2).

Alla eleverna efterlyser mer tid och struktur:

Mer tid att plugga i fall det var något prov. Göra en planering. Den här uppgiften har du kvar att göra. Då blir det inte lika stressigt. Inte att det skulle vara så mycket på en gång. Man skulle ha delat upp ämnena (elev 3).

På högstadiet framkommer även andra hinder som påverkar elevernas möjligheter att uppnå målen. Faktorer som eleverna själva inte kan påverka. Det kan vara lärares förmåga att anpassa undervisningen eller gruppens konstellation:

När jag hade A i SO fick jag alltid godkänt. Hen var snäll, lugn och hjälpte mig mer. Hen förstod att jag hade det svårare än de andra. Sedan hade jag B. Hen gav mig aldrig ett godkänt betyg. Hen brydde sig inte (elev 3).

Klassen var stökig. Det var jobbigt. Jag kunde inte koncentrera mig (elev 3).

Samtliga elever efterlyser också tidigare och mer stöd i undervisningen:

Flera dagar i veckan hade jag velat haft hjälp. Då hade jag förmodligen fått mer struktur på det hela (elev 4).

Att förstå kunskapsmålen och veta vad man behöver göra kan upplevas som svårt och stressigt för elever på högstadiet. Eleverna i studien delade med sig av olika erfarenheter. En av eleverna hade inte reflekterat så mycket över målen. De övriga hade inte koll på målen i högstadiet och hade önskat att det hade varit så. Då skulle de ha vetat vad de skulle ha pluggat på:



Jag tyckte väl att det var ganska svårt egentligen med att förstå det där. Men jag fick det förklarat av mina föräldrar vad jag skulle gå på. Men sen så visade det sig att jag inte förstod allt i alla fall (elev 4).

Två av eleverna kan se förbättringsområden hos dem själva:

Det var väl egentligen jag som inte var så motiverad för att det inte gick så bra för mig. Jag tror inte att man blir så särskilt motiverad när det inte går så bra för en (elev 4).

Jag skulle ha räckt upp handen mer (elev 3).

## **Sammanfattning**

På mesonivå sker ett samspel mellan eleven och skolans organisation. I elevernas berättelser framkommer vad samspelet mellan skolans krav och elevens svårigheter kan innebära. Intressant är att eleverna själva främst ser hinder på organisationsnivå. På micronivå saknar eleverna egna strategier för att självständigt kunna arbeta och strukturera sitt skolarbete. Eleverna har svårt att be om hjälp och blir sittande i klassrummet. Eleverna efterlyser tydlighet, struktur, arbetsro och mer tid. Samtliga elever känner stress av mängden uppgifter och ämnen. Eleverna efterfrågar även ett mer omfattande stöd. I elevernas berättelser framkommer även relationens betydelse mellan elev och lärare och lärares förmåga att anpassa. Skolan misslyckas på organisationsnivå att möta eleverna och ge förutsättningar för att klara av skolarbetet. När skolan inte förstår eller uppmärksammar problemen tappar eleverna styrfarten och eleverna hanterar situationen på olika sätt. Istället för att anpassa organisationen tänker skolan kompensatoriskt och en lösning blir en anpassad studiegång vilket kan kännas som ytterligare ett misslyckande för eleven. De nationella styrdokumenterna på macronivå påverkar elevens vardag direkt. Styrdokument upplevs som diffusa för eleverna och skapar ovisshet och stress.

### **4.1.4 Stadiebyten och skolbyten**

För elever i svårigheter kan ett skolbyte eller stadietype innebära både risker och möjligheter. Vid skolbyten kan det uppstå problem. För den här eleven resulterar skolbytet i början av högstadiet i att hen fick stor frånvaro. En frånvaro som troligtvis påverkar senare skolgång:

Jag tyckte inte om att gå i den där skolan. Det var för mycket folk. Jag tyckte inte om lärarna. De visste inte (om dyslexin) så jag gick typ aldrig till skolan. Jag sa att jag ville gå till ett rum och jobba själv. Jag blev hemma mycket. Typ nästan en hel termin. Det kändes jobbigt. För att jag ville vara med kompisar i skolan. Jag ville känna mig trygg där (elev 2).

För eleven verkar det här vara en traumatisk upplevelse. En situation där eleven inte kan påverka själv.

Två av eleverna byter skola på grund av andra omständigheter. En av elevernas problematik med relationer påverkar hans skolgång negativt både på mellanstadiet och högstadiet. När relationer inte fungerar kan det få stora konsekvenser med skolavbrott som följd:

Jag hamnade i fel kompiskrets och också att jag hamnade i bråk med några tjejer. Jag ville inte gå kvar där. Jag kände mig inte bekväm i den andra skolan. Jag ville inte gå dit. Jag stannade hemma jättemycket. Jag bestämde mig för att flytta (elev 1).

Inför gymnasiet väljer samtliga elever att informera gymnasieskolan om sina svårigheter. Alla anser att det var bra att skolan vet om deras svårigheter.

## **Sammanfattning**

I elevernas berättelser kan man se olika sorters problematik som kan uppstå vid byten eller vara orsak till byten. Bristen på bra överlämningar mellan skolorna på mesonivå kan som vi tidigare sett leda till en fördröjning till att stödet sätts in. Detta kan i sin tur leda till ofrivillig frånvaro för elever som i sin tur kan påverka senare skolframgångar och välbefinnandet. Relationer på micronivå i skolan som inte fungerar kan medföra byten som kan påverka att kontinuiteten i stödet ständigt bryts och resultatet blir att både skolframgångar och välbefinnandet försämras. När eleverna nu blickar bakåt ser de vikten av att informera nya skolan om sina svårigheter.

### **4.1.5 Betydelsen av relationer**

I samtliga av elevernas berättelser framkommer att relationer med vänner har betytt och betyder mycket både för skolsjälvbilden, skolframgångar och välbefinnandet. När eleverna minns tillbaka på sin grundskoletid får vänners betydelse en framträdande roll. I elevernas berättelser finns både exempel på fungerande och inte fungerande relationer. När vänrelationer fungerar ökar också välbefinnandet:

De säger att de alltid kommer att finnas där för mig. Det har boostat mitt självförtroende mycket! (elev 3).

Vänrelationer kan även vara av betydelse för skolsjälvbilden och skolframgångar:

Jag hade jättemycket kompisar. De hjälpte mig också att skriva och läsa. Det kändes pinsamt! Men det var ändå snällt och roligt. Jag blev mer bekväm med dem (elev 2).

X hade också dyslexi. Vi gick hem till varandra och hjälpte varandra. Hon hade en so-läxa. Jag hjälpte henne att läsa. Hon hjälpte mig med matten liksom. Hon förklarade hur jag skulle räkna (elev 3).

Elevers 3 identifiering med vänner som också har läs- och skrivsvårigheter kan öka på skolsjälvbilden.

När vänrelationer inte fungerar eller när vänrelationer tar över kan det få konsekvenser både för lärandet och välbefinnandet. Det var speciellt utmärkande för en av eleverna. Elevens vänrelationer kom att få en negativ betydelse både på mellanstadiet och högstadiet. Relationerna påverkade eleven till att byta skola flera gånger och kontinuiteten i lärandet avbröts vid flera tillfällen. Eleven menar att det var vännerna som utgjorde hindret att uppnå betygen:

Jag kände att jag skulle till skolan och träffa vänner. Jag skulle inte till skolan och jobba. Jag la inte så mycket energi på skolarbetet på högstadiet. Då så blev det att jag låg efter sen (elev 1).

Vid intervjuerna berättar inte någon av eleverna spontant om någon betydelsefull vuxen i skolan. Det är först när de får en direkt fråga som de kommer att tänka på någon vuxen som kom att påverka lärandet positivt. Det verkar som att stödet i sig snarare än relationen har mest betydelse för eleverna. Det framkommer ett gemensamt mönster i alla intervjuer att eleverna har uppskattat stödet på högstadiet men verkar inte ha kopplat stödet till någon speciell person. Men en av eleverna hade elevassistent under senare delen av högstadiet. Hen kom att betyda mycket för elevens lärande och välbefinnande. Eleven hade jobbigt med vänner på högstadiet därför kom vuxna att spela en större roll för eleven.

I alla intervjuer framkommer att eleverna även har betydelsefulla relationer utanför skolan som påverkar skolsjälvbilden och välbefinnandet:

Jag fick jättemycket hjälp av min pappa faktiskt. Han hade ju också dyslexi. Vi hade en bok och så hade vi papper och så fick jag läsa ord för ord. Så det blev lättare och lättare för mig (elev 2).

Men att behöva be om hjälp kan vara känsligt. Det kan upplevas jobbigt att behöva blotta sig för sina föräldrar och lärare. Eleven i fråga har utarbetat en strategi för att dölja sina svårigheter:

Om man säger så här. De erbjuder hjälp hela tiden. Det är jag jättetacksam för att de gör. Men jag är en person som inte vill ha hjälp av mina föräldrar av någon konstig anledning. Jag tackar hellre nej till mina föräldrar och lärare. Jag tycker att det är ganska pinsamt att jag kanske inte är den bästa eleven på allt (elev 4).

## **Sammanfattning**

När eleverna mindes tillbaka på sin grundskoletid kom de att prata mest om vänners betydelse. Relationer som på micronivå påverkar eleverna både positivt och negativt. Vänrelationer kan få betydelse för både skolsjälvbilden och välbefinnandet. Som vi sett tidigare kan dåliga relationer leda till både frånvaron och skolbyte. Men tryggheten och stödet av vänner kan öka skolsjälvbilden och välbefinnandet. Eleverna verkar sträva efter och värdesätta horisontella relationer mer än vertikala relationer. I brist på horisontella relationer och/eller skolframgångar

verkar eleverna söka sig till vertikala relationer. Relationer som verkar fungerar som en nödvändig lösning för eleverna. I relationen till stödpersonal ser eleverna möjligheter som kanske inte finns någon annanstans på mesonivå i organisationen. Men vertikala relationer kan också utgöra ett hot mot eleverna då de avslöjar elevernas svårigheter. I elevernas berättelser framkommer även betydelsefulla relationer utanför skolan.

#### **4.1.6 Att kunna påverka sin lärandesituation**

Genom skolgången har samtliga elever suttit i många möten. Möten som handlat om deras svårigheter i skolan. En av eleverna minns inte sina möten på högstadiet. De övriga tre eleverna berättar om olika erfarenheter från mötena. Vid ett skolbyte till högstadiet går det snett för en av eleverna. Eleven får en dålig start och situationen löser sig inte och eleven blir hemma långa perioder under åk 6:

Ja, mamma var med mig till skolan en gång och pratade med rektorn. Mamma sa att jag behöver ha lättare böcker. Hen har dyslexi och kommer inte till skolan annars. Rektorn sa att han skulle fixa det, bla, bla, bla... Jag fick inte det! Det gick bara längre och längre tid. Så jag gick inte till skolan. Jag hoppades att jag skulle få böcker för jag ville verkligen gå i skolan (elev 2).

Att inte bli lyssnad på får oerhörda konsekvenser för eleven. Hen missar stora delar av åk 6. Eleven väljer istället att byta skola till åk 7 och där får eleven hjälp av en elevassistent. På den nya skolan känner eleven sig hörd.

Att som elev inse att ens arbetsinsatser och kapacitet inte räcker till för att nå målen kan vara en jobbig upplevelse. Att då sitta på möte och diskutera det kan röra upp många känslor:

Jag kunde inte säga så mycket alls då för att jag var ledsen då. Det är vad jag kommer ihåg. Jag satt egentligen bara och försökte hålla tårarna borta. Jag tyckte att det var jobbigt och få veta att man behövde mer hjälp än vad man trodde att man behövde (elev 4).

Elevens svårigheter leder till regelbundna möten. Eleven tycker själv att mötena blir bättre och att hen kan påverka sin lärandesituation mer:

De blev bättre och bättre. På mötena gjorde vi upp en plan och då så gick det bättre och bättre. Då hade jag mer inblick på var jag låg någonstans och vad jag behövde i mitten av nian ungefär (elev 4).

För en av eleverna kom slutet av högstadiet att bli en kamp mot klockan. Under åk 8 och 9 sitter eleven i många möten. Eleven upplever mötena som meningslösa och att det inte rör hen:

Jag sa inget. Jag satt mest och lyssnade. Jag kände att det inte var till någon nytta. Det var inget som kunde hjälpa mig. Jag hade annat att tänka på som att vänner var viktigare. Så jag brydde mig inte om skolan. Så jag ville bara att mötet skulle vara slut och att jag kunde

gå. Det var det enda jag tänkte på. Jag tyckte att det var slöseri med tid. Jag visste inte vad det handlade om. Jag bara gick (elev 1).

I åk 9 inser eleven att hen vill komma in på gymnasiet och bjuder själv in till möten i ett försök att styra upp situationen.

### **Sammanfattning**

Elevernas olika skolsituationer är unika och likaså deras upplevelser av att kunna påverka sin skolsituation. Vi kom mest att prata om upplevelser från formella möten som berörde deras svårigheter. Möten på mesonivå som i de flesta fall initieras av skolan. Intressant vore att även diskutera informella möten på micronivå mellan elev och skolpersonal och dess påverkan. En av eleverna och vårdnadshavare tar själv initiativ till möte men där blir de inte lyssnade på. Det finns säkert flera faktorer som styr konsekvenserna för eleven men möten i sig kan påverka utgången. Det verkar vara starka känslor inblandade hos eleverna. En av eleverna anser att det är jobbigt att blotta sina svårigheter på mötet. För en av eleverna var mötena helt meningslösa tills hen själv inser syftet med mötena. När elevens motivation vaknar bjuder eleven själv in till möten.

### **4.2 Elevernas och speciallärares upplevelser av läs- och skrivutveckling på högstadiet**

I elevernas berättelser om sin egen läs- och skrivutveckling under högstadiet framkommer att tre av eleverna inte hade någon riktad individuellt stöd i läs- och skrivträning. En av eleverna verkar ha haft specifik läsförståelseträning. Samtliga elever upplever själva att de utvecklade sin läs- och skrivförmåga på högstadiet och att utvecklingen fortsätter på gymnasiet:

Det är bättre nu. Jag stammar inte när jag läser. Jag kan stamma ibland men inte lika ofta. Jag läser mycket bättre nu och snabbare. Skrifer bättre och kan svåra ord nu. Jag läser en bok nu. Det går ju längre tid för mig att läsa. Jag kan också hoppa över rader. Men inte lika ofta (elev 2).

En av eleverna har en dyslexidiagnos när hen kommer till högstadiet. Två av eleverna utreds för läs- och skrivsvårigheter under högstadietiden. Den ene visar sig ha dyslexi. Den andre säger själv att utredningen visade på läsförståelseproblem. Eleven anser själv att det leder till att hen inte når betyg i alla ämnen. Under intervjun återkommer eleven ofta till sin läsförståelseproblematik:

Jag hade flyt när jag läste och kunde skriva väldigt mycket fakta om det jag läste. Men när det gällde att förstå texterna... Det var då jag behövde den hjälpen som jag fick (elev 4).

Båda speciallärarna menar att på högstadiet finns en förväntan att alla elever är färdiga med läsinlärningen och kan läsa åldersadekvat:

Man utgår ifrån att de bara kan läsa (speciallärare 2).

Ingen av speciallärarna genomför någon speciell läsinlärningsträning eller något specifikt avkodningstest på högstadiet. Båda speciallärarna verkar medvetna om problematiken:

Det finns de elever som inte riktigt har automatiserat avkodningen. Då faller det lite mellan stolarna. Vi hinner inte med det. Då blir det kompensatoriskt. Det har vi pratat om många gånger. Hur ska vi hjälpa eleverna? (speciallärare 1).

Ärligt kan jag säga att läsinlärningen har fått stryka på foten (speciallärare 2).

Båda menar att det dels beror på att det inte finns någon kunskap om grundläggande läsinlärning på högstadiet dels att speciallärarna upplever ett dilemma var man ska lägga krutet på i elevernas läs- och skrivutveckling. Kursmålen i de olika ämnena har högre prioritet. En avvägning behöver också göras utifrån individens förutsättningar:

Man kan säga att för många som är dyslektiker, de kommer inte att bli någon läsare. Då måste man istället titta på hur man ska hantera för att få in text (speciallärare 2).

Båda speciallärarna anser att fokus på högstadiet blir att kompensera och involvera läs- och skrivutveckling i övrig inlärning.

### **Sammanfattning**

Tre av eleverna verkar inte lägga något fokus på läs- och skrivinlärning på högstadiet. Det är inget de reflekterar över eller frågar efter själva. De verkar vara omedvetna om vilka konsekvenser svårigheterna kan leda till. En av eleverna kopplar så småningom sina svårigheter i läsförståelse till problem i de andra ämnena. Tre av eleverna anser själv att de utvecklas i läsning och skrivning på högstadiet. Utveckling sker men svårigheterna hänger med till gymnasiet och påverkar lärandet där. På högstadiet förväntas eleverna att kunna läsa och någon beredskap eller kunskap finns inte för fortsatt läsinlärning. Istället är fokus på kompensation och indirekt läs- och skrivträning. Båda speciallärarna verkar vara osäkra om metoden är den rätta vägen.

### **4.3 Speciallärarnas upplevelser av möjligheter och hinder för eleverna att nå målen**

I resultatdelen för speciallärarna har jag valt att använda Bronfenbrenners olika nivåer i den bioekologiska modellen som rubriker. De olika nivåerna strukturerar och tydliggör möjligheter och hinder för eleverna på de olika nivåerna. Eleverna är i fokus i speciallärarnas berättelser.

### 4.3.1 Micronivå

Båda speciallärarna anser att det är viktigt att skapa trygga relationer med eleverna. I intervjuerna med speciallärarna finns det relationella perspektivet ständigt närvarande och har hög prioritet:

Det är det allra, allra viktigaste. Jag är övertygad om att en elev som slutar skolan och tycker att skolan har varit pest har inte upplevt ordentliga relationer med sina undervisande lärare. De har inte känt att de har blivit lyssnade på. Att de inte fått den hjälp som de kände att de behövde. Eller inte blivit resonerade med. Ska man jobba med barn och ungdomar måste man tycka om dem (speciallärare 2).

Det är viktigt att få eleven med sig, känna sig trygg och skapa ett ”vi”:

Att ska det då gå och ska du klara det här då måste du göra det här och jag hjälper dig. Eleven ska veta att det finns någon som backar upp hen (speciallärare 1).

Samma speciallärare framhåller vikten att prata öppet och ärligt med eleverna. Hen menar att det utvecklar elevens metakognitiva tänkande om sina svårigheter och inläringen.

En av speciallärarna jobbar målmedvetet med relationer under första året på högstadiet. Specialläraren befinner sig då stora delar ute i klass och lär känna alla elever. Hen blir då ett naturligt inslag i verksamheten:

Jag tycker att det ger resultat för att du får en relation med väldigt många elever. Allting bygger på de här relationerna. Så att de får lugnet och tryggheten. Eleverna måste vara trygga med oss vuxna. Det här att gå till en speciallärare ska inte vara något konstigt utan att det ska vara en skön känsla och något positivt (speciallärare 2).

Båda speciallärarna ser en tydlig koppling mellan elevers skolprestationer och elevens skolsjälvbild och välbefinnandet:

Jag skulle vilja påstå att det inte finns någon elev som har läs- och skrivsvårigheter där det inte har påverkat självbilden (speciallärare 1).

De arbetar kontinuerligt för att höja självförtroendet hos eleverna. Det är ett ständigt pågående och mycket viktigt arbete:

Det här med självbilden är hela tiden att parera och det är en fingertoppskänsla hela tiden. Man ska komma ut från lektionen med en vinst. Någoting ska man ha vunnit. Så att man inte är misslyckad hela tiden (speciallärare 1).

Att eleverna ser att man känner dem. Att man tycker om dem och ser dem för det de är.

Inte att de ska behöva vara på ett visst sätt att de duger. Som elev behöver man känna att det här är jag, det här kan jag och det här kan jag inte och att jag duger som jag är (speciallärare 2).

## Sammanfattning

Speciallärarna ser ett tydligt samband mellan skolprestationer, skolsjälvbild och välbefinnande. Speciallärarna arbetar kontinuerligt med elevens skolsjälvbild och självförtroende. En av speciallärarna ser vikten av att utveckla elevernas metakognitiva tänkande om sina svårigheter och möjligheter. För speciallärarna är bra relationer med eleverna en väg som öppnar upp och ger möjligheter för utveckling. Speciallärarna lägger ned mycket tid och möda på micronivå för att skapa en trygg grund för eleverna. En grund som de menar är en förutsättning för ett framgångsrikt arbete med eleverna. För speciallärarna är relationen med eleven unik där elevens behov står i centrum. Ingen av speciallärarna resonerar om andra betydelsefulla relationer i skolan som vikten av relationer mellan elev-elev.

### 4.3.2 Mesonivå

Båda speciallärarna anser att det generellt kan vara lite för lätt att skicka elever till den specialpedagogiska verksamheten. Speciallärarna anser att lärarna behöver göra fler anpassningar först. I arbetet i klassrummet ser speciallärarna flera utvecklingsmöjligheter för att möta elever i svårigheter. Lärarna behöver arbeta mer flexibelt och följsamt och ha en förståelse för olikheter:

Om man kastar bowling så kastar de flesta lärarna bowlingklotet i mitten. Men alla kägglorna på kanterna får du inte ner. Om du istället hade skruvat klotet lite grann så ha du fått ner kägglorna på kanten. Det är det som man saknar. Det är ett hinder och där tappar vi elever (speciallärare 1).

Att alla lärare har förståelse att alla inte går på räls och att alla inte kan göra här och nu precis nu. Att de kan möta upp det (speciallärare 2).

Det kan finnas en fara i att ge eleven för mycket stöd. Eleven kan då bli passiv och känna att hen inte kontrollerar sin egen situation i skolan:

De blir ju väldigt beroende. Målsättningen måste ju vara att klara sig själv. Annars behöver man ju hela tiden trycka och det är ju inte bra (speciallärare 2).

Speciallärarna ser ytterligare utvecklingsmöjligheter utifrån sina elevers perspektiv på högstadiet. De efterlyser tydliga planeringar från ämnet, att eleverna i god tid får veta vad som gäller och vad man förväntas göra och ett tydliggörande av målen. Eleverna behöver hjälp att strukturera och planera:

Ofta tycker jag att elever som har skolsvårigheter, de har inte bara läs- och skrivsvårigheter utan ofta även den exekutiva funktionen att slutföra saker i tid, att planeratidsåtgång och ligga före (speciallärare 2).



Båda speciallärarna ser sig själva som talesperson för elever i svårigheter. Både när det gäller hemmet och lärarna:

Vi för ju deras talan. Jag som speciallärare blir ju deras språkrör att påverka deras undervisning. De har ju inte den förmågan själva (speciallärare 2).

### **Sammanfattning**

Ett hinder på mesonivå för elever i svårigheter är att organisationen inte är tillräcklig flexibel. Speciallärarna anser att det måste till fler anpassningar för eleverna innan den specialpedagogiska verksamheten kopplas in. Speciallärarna ser utvecklingsmöjligheter på gruppnivå, möjligheter som kan vara svåra att ändra på. Ett hinder kan vara lärarens kompetens men också viljan att anpassa sin undervisning. Speciallärarna efterlyser mer struktur och tydlighet i undervisningen och ett tydliggörande av målen för eleverna. I elevens vertikala relation till speciallärarna finns en fara i att ge för mycket stöd, eleven kan då bli passiv. En passivitet som kanske förstärks av speciallärarnas roll som språkrör för eleverna.

#### **4.3.3 Exonivå**

Den specialpedagogiska organisationen på högstadiet kan se väldigt olika ut. På det ena högstadiet är speciallärarna mer involverad i skolans organisation och inte en verksamhet som löper parallellt. Organisationen är tagen på kommunnivå. I varje årskurs finns ett tätt samarbete mellan undervisande lärare och speciallärare. Ett samarbete som stärker ett gemensamt pedagogiskt synsätt. Speciallärare och lärare hade delat mentorskap där specialläraren ansvarar för elever i svårigheter. Fördelar med arbetssättet är många. Dels så finns ett bra samarbete runt elevens kunskapsinhämtning dels så fungerar specialläraren som ett nav för elever i svårigheter:

Jag tror att min roll som speciallärare är en fördel. Jag känner och förstår eleven. Jag är deras språkrör och tar deras parti. Jag tycker inte specialläraren har varit så involverad tidigare så som jag är tillsammans med arbetslaget. Jag tycker att speciallärarens roll är större nu (speciallärare 1).

Skolan har en genomtänkt plan för den specialpedagogiska verksamheten. I åk 7 är specialläraren ute i klasserna och känner av eleverna för att sedan trätta in i åk 8 och 9. Fördelen är att specialläraren dels blir involverad i undervisningen dels att hen kan bygga upp ett långsiktigt arbete för elever i svårigheter. Ett hinder är att speciallärarna måste arbeta brett med olika ämnen i en årskurs. Utvecklingen av den specialpedagogiska kompetensen till exempel inom läs och skriv utnyttjas inte till fullo eller utvecklas. Men specialläraren anser ändå att fördelarna med organisationen överväger:

Jag tycker att arbetssättet är bra. Vi har ett arbetslag som vi kan bolla kring. Ska du in och ha språk i alla årskurser tror jag att det blir rörigare. Jag tycker att det är bättre att ha en överblick av hela elevsituationen (speciallärare 2).

På den andra högstadieskolan fick speciallärarna uppgift att bygga upp verksamheten själva. De hade fria tyglar och kunde på det viset styra och påverka organisationen. Specialläraren såg inga hinder i det systemet utan menade att det ökade på flexibiliteten i den specialpedagogiska verksamheten. Däremot ansåg hen att schemat på högstadiet i sig kan vara ett hinder. Schemat tar inte hänsyn till elevers behov och individuella olikheter. Hen menar vidare att på mellanstadiet kan ett schema fungera som ett pedagogiskt instrument och vara en tillgång.

Anpassad studiegång är en möjlighet för elever i svårigheter. Eleven anpassar då bort en del ämnen för att öka chanserna att nå gymnasiebehörighet. Båda speciallärarna anser att det är en bra möjlighet som finns i organisationen. Men de menar att det kan försämra elevens skolsjälvbild.

I klassrummet kan speciallärarna se hinder för elever i svårigheter. Hinder som finns dels i eleven själv dels hur organisationen är uppbyggd på skolan:

Många elever som har svårigheter är ju inte enbart hjälpta av att man har tänkt i klassrummet med strukturer och hjälpmedel om de inte har egen motor och har svårt att hitta fokus. Då är de ju inte hjälpta av det. De kommer aldrig till skott. Det är ju ett hinder att det behövs mer människor i skolan (speciallärare 2).

Speciallärarna anser att mer resurser behövs på högstadiet för att möta upp behovet. En av speciallärarna anser att det behövs fler speciallärare på högstadiet som direkt arbetar med eleverna:

Det räcker inte att en specialpedagog talar om för en undervisande lärare att göra det och det. Sedan får man fem olika order och så har man 30 elever i klassen. Det funkar inte! (speciallärare 2).

Men även lokalerna kan i sig vara ett hinder:

Lokalmässigt är det svårt på många ställen. Det behöver finnas små rum där elever kan sitta ensamma. Det är många elever som tycker att det är jobbigt att arbeta när andra går omkring och när det hörs ljud fastän det är bra prat. Det är ett väldigt hinder. Det är ju inte specifikt för de som har läs- och skrivsvårigheter. Det är ju hinder för alla elever som vill lära sig och det vill ju de flesta (speciallärare 2).

## **Sammanfattning**

I Bronfenbrenners bioekologiska modell samverkar individens inre utveckling i relation med omgivningen. I skolan sker ständigt ett samspel mellan individens förutsättningar och skolmiljön på olika nivåer. Speciallärarna kan i det samspelet se problem på exonivå men även på macronivå som tas upp i nästa kapitel. Speciallärarna ser dels hinder i eleven dels hinder i skolans organisation. De anser att det behövs fler resurser och mer flexibla lokallösningar för elever i svårigheter. Schemat på högstadiet kan i sig utgöra ett hinder. Den anpassade studiegången ses som både en möjlighet och ett hinder för eleven. I organisationen av den specialpedagogiska verksamheten på högstadiet ser speciallärarna både möjligheter och hinder.

### **4.3.4 Macronivå**

Båda speciallärarna är väl insatta i nuvarande läroplan (Skolverket, 2019) och de är kritiska till hur vissa delar har utformats och efterlyser en förändring av kursmålen för att kunna möta upp alla elever i grundskolan:

Helt värdelöst betygssystem! Det bygger ju på att alla människor ska vara någon slags standardmodell. Eleverna har ingen chans! Det är feltänkt. Har vi skaffat ett samhälle där en del av befolkningen inte duger? Då har vi ett samhälle som är helt åt skogen tycker jag (speciallärare 2).

Speciallärarna ser elever med kognitiva svårigheter som inte har förmåga att uppnå kursmålen. Som ett exempel tar speciallärarna upp kursmålen i svenska för åk 9:

Det finns ju en del mål som ska uppnås om man tittar på innehåll och vad man ska kunna inom svenskämnet. Det kan vara skiljt vid det formella läsutvecklingsarbetet. Där tror jag kanske att läsutvecklingsarbetet får stå tillbaka lite för att det ska vara andra mål som ska nås. Det har kommit in så mycket mer i svenska vad man ska kunna så att kraven har ju höjts (speciallärare 2).

De anser att kursmålen i sig blir ett hinder för att uppnå betyg. Istället för att träna på specifika mål som till exempel att skriva olika slags genrer, menar de att elever i svårigheter istället skulle träna på grundläggande läsning och skrivning. De anser att E-nivån borde vara mindre specificerade.

## **Sammanfattning**

Båda speciallärare har en lång erfarenhet av arbetet med elever i svårigheter. De har arbetat i olika läroplaner och kan göra en jämförelse emellan dessa. Hos speciallärarna finns en frustration över styrdokumentet som gäller idag. Styrdokument som elever med olika kognitiva svårigheter inte kan uppnå. De ser hinder i målen i svenska som de anser är alltför omfattande

och är felaktigt formulerade. Speciallärarna måste hitta vägar för att minska gapet mellan elevernas förmåga och kursmålen. Här är det lätt att hamna i ett bristperspektiv och se till elevens svårigheter istället för hinder i skolans struktur och utformning.

## **5. Metoddiskussion**

Precis som Groth (2007) ser jag det som en styrka att jag har egna erfarenheter av forskningsområdet. En fördel som jag använt genom hela processen. Mina tidigare erfarenheter kan underlätta förståelsen och tolkningen av mina informanternas berättelser. En nackdel kan vara att jag kom alltför nära området vilket kan påverka utfallet av studien.

I föreliggande studie har jag intervjuat både elever och speciallärare. Både eleverna och speciallärarna bekräftar varandras uppfattningar i studien vilket borde höja tillförlitligheten i studien. I urvalet av elever har jag valt att intervjua elever som avslutat sin grundskola. Både Ekegren-Johansson (2016) och Gustafsson m.fl. (2010) ser fördelar i att elever då fått distans och kan se tillbaka mer nyanserat. Det här anser jag stärker elevernas berättelser och reliabiliteten i studien.

Urvalet av eleverna tål att diskuteras. Min relation till eleverna kan både vara en styrka och en svaghet. En relation som jag anser bidrog till att eleverna vågade prata om smärtsamma minnen under sin grundskoletid. Jag tolkar det som att eleverna uppskattade möjligheten att få berätta och sätta ord på sina upplevelser. Att intervjua tidigare elever kan liknas vid en asymmetrisk maktrelation (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjun är inte som ett vanligt samtal utan det är jag som bjuder in och styr samtalet. Dessutom kan utgången av samtalet ha påverkats av just min subjektiva och nära roll till eleverna. Vågade eleverna berätta allt?

Det transkriberade materialet lästes flera gånger för att säkerhetsställa reliabiliteten. Vid analysen fann jag att jag ibland hade behövt ställa fler följdfrågor. Även så kallad mismatchning (Johansson, 2015) förekom ibland. Tolkningen och analysen av intervjuerna genomfördes endast av mig. Intressant fråga att ställa är huruvida intervjuerna tolkats annorlunda om två forskare genomfört studien. Att vara ensam forskare sänker reliabiliteten i studien.

Jag har valt att ha ett relativt omfattande resultat för att höja tillförlitligheten. Inom fenomenologin ska beskrivandet få ta plats framför förklarandet och analyserandet (Kvale & Brinkmann, 2014). Samtliga informanternas röster finns med i resultatet men med ett medvetet fokus på elevernas röster. Jag känner ett särskilt ansvar att säkerhetsställa

elevernas berättelser. De har öppnat sig för mig och jag vill förvalta deras ord etiskt korrekt.

## **6. Resultatdiskussion**

Syftet med föreliggande studie är att genom elever i läs- och skrivsvårigheter och speciallärares berättelser öka förståelsen för möjligheter och hinder att uppnå gymnasiebehörighet. Intressanta övergripande frågor i min studie är vad på micro-, meso-, exo- och macronivå som påverkar elevers möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet. I resultatdiskussionen binder jag samman studiens syfte, frågeställningar och resultat med tidigare forskning och den teoretiska utgångspunkten. Vilka likheter och olikheter fann jag jämfört med tidigare forskning? Framkom något nytt? I elevernas och speciallärares berättelser framkommer både möjligheter och hinder för att uppnå gymnasiebehörighet. För att få en tydlig struktur och tydliggöra möjligheterna och hindren har jag valt att dela upp resultatdiskussion i Bronfenbrenners olika nivåer i den bioekologiska modellen.

### **6.1 Micronivå**

I samtliga intervjuer i föreliggande studie framkommer som tidigare studier visat (DeSocio & Hootman, 2004; Gustafsson m.fl., 2010; Taube, 2007) ett samband mellan elevernas skolprestationer, elevernas skolsjälvbild och välbefinnande. I alla elevintervjuer uttrycks en positiv skolsjälvbild i början av grundskolan. Men i mötet mellan eleverna, vänner och skolans kontext uppstår en konflikt och elevernas positiva skolsjälvbild blir tidigt negativ. En skolsjälvbild som eleverna över tid ser ut att brottas med. I början av högstadiet verkar skolsjälvbild och motivationen öka hos eleverna i studien. Gustafsson m.fl. (2010) och Taube (2009) menar att den positiva självuppfattningen inte i sig ger automatiskt bättre skolprestationer. Elevens motivation och elevens upplevelse av både inre och yttre kontroll påverkar även de skolprestationerna. I föreliggande studie framkommer ett gemensamt mönster hos alla eleverna, de uttrycker precis som i tidigare forskning (Andersson, 2013; Ek m.fl., 2012; Johansson, 2015) att de inte har några egna lärstrategier eller någon inre kontroll. Det kan man tolka som att eleverna i min studie har en sämre kognitiv förmåga att strukturera sitt lärande och bristen på inre kontroll kan ses som ett hinder för att lyckas i skolan.

Bristen på inre kontroll hos eleverna i den här studien kan vara en av orsakerna till att skolsjälvbild och välbefinnandet så småningom försämras under högstadiet. Tidigare forskning visar att elever med sämre kognitiva resurser har svårare att hantera

skolmisslyckanden (Gustafsson m.fl., 2010). Tre av eleverna i studien verkar inte reflektera och se sambandet mellan sina läs- och skrivsvårigheter och svårigheter att uppnå målen i andra ämnen när de kommer upp på högstadiet. I alla fall ger de inte uttryck för det. Det kan vara ett tecken på att eleverna är ovana att tänka metakognitivt. Taube (2007) menar att elever med inlärningsvårigheter ofta inte är medvetna om sina kognitiva resurser vilket kan leda till att elever använder sig av ineffektiva strategier. En av speciallärarna framhåller vikten av att stärka det metakognitiva tänkandet hos eleverna. Specialläraren vill ha en rak, tydlig och ärlig relation med sina elever precis som eleverna i Johansson (2015) avhandling efterfrågar. Specialläraren anser att ärlighet och tydlighet kan utveckla elevens metakognitiva tänkande.

Precis som i andra studier (Andersson, 2013; Gustafsson m.fl., 2010; Ingesson, 2007; Johansson, 2015) ökar välbefinnandet på gymnasiet för eleverna i den här studien. I intervjuerna framkommer en samstämmig bild att eleverna upplever att de utvecklats på gymnasiet. Dels som människor dels lärstrategier. Den inre kontrollen kan vara en bidragande orsak till att välbefinnandet och skolsjälvbilden blir mer positiva på gymnasiet. Men hinder framkommer också i samtliga elevberättelserna, eleverna verkar fortfarande brottas med sin skolsjälvbild på gymnasiet.

I min studie framkommer en samstämmig bild hos eleverna att relationer med vänner har betydelse för skolsjälvbilden, skolframgångar och välbefinnandet precis som i Ekegren-Johanssons (2016) avhandling. Gustafsson m.fl. (2010) menar att vänrelationer kan fungera som både skyddsfaktor och riskfaktor vilket även framkommer i föreliggande studie. Forskning visar att vänner i skolan kan påverka skolsjälvbilden positivt (Ekegren-Johansson, 2016; Gustafsson m.fl., 2010; Undheim, 2003). Tre av eleverna berättar om viktiga vänrelationer som betydelse för skolframgångar. Skolsjälvbilden kan även påverkas negativt av vänrelationer. Eleverna i den här studien jämför tidigt i grundskolan sina skolprestationer med vänner vilket leder till en negativ skolsjälvbild. För en av eleverna blir vänrelationerna ett direkt hinder för att uppnå målen.

Samtliga elever i föreliggande studie verkar värdesätta horisontella relationer mer än vertikala. I tidigare forskning (Andersson, 2013; Ekegren-Johansson, 2016; Groth, 2007; Gustafsson m.fl., 2010; Johansson, 2015) har ungdomar uttryckt värdet i att ha bra relationer med lärare eller speciallärare för att nå skolframgångar. Förvisso uttrycker eleverna i föreliggande studie betydelsefulla vuxna på högstadiet. Men jag tolkar deras berättelser som att stödet i sig har mer betydelse än själva personen/relationen stödet innehåller. Ett mönster som återfinns i den här

studien men några generella slutsatser går inte att dra. Eleverna i den här studien framhåller andra viktiga betydelsefulla relationer, föräldrar. Viktiga relationer på micronivå som jag i mitt arbete inte har fokuserat på.

För speciallärarna i studien framstår relationsskapande med eleverna som en viktig möjlighet för att nå utveckling. I båda speciallärarnas berättelser framkommer vikten av relationskompetens och att se eleven som ett subjekt och inte ett objekt. Något som Røkenes och Hanssen (2007) också framhåller. Jag uppfattar utifrån speciallärarnas berättelser att de försöker skapa genuina relationer med eleverna och arbetar medvetet för att stärka elevernas skolsjälvbild och välbefinnandet. En intressant faktor som framkommer i speciallärarnas berättelser är avsaknaden av reflektion runt relationer mellan elev-elev.

## **6.2 Mesonivå**

På mesonivå i skolan samspelar elevernas förutsättningar, skolsjälvbild, välbefinnande och relationer med skolans kontext. I början av grundskoletiden uppmärksammar skolan elevernas svårigheter och samtliga elever får stöd tidigt. Ett tidigt stöd som forskning (Hagtvet m.fl., 2016; Hausätter & Takala, 2011; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010; Morgan m.fl., 2008; Taube, 2009; Solis m.fl., 2014; Spear-Swerling, 2015; Vaughn m.fl., 2011) förespråkar. Groth (2007) menar att det specialpedagogiska stödet i sig kan påverka självbildens negativt. Stödet upplevs som utpekande för samtliga elever i den här studien och eleverna uttrycker en vilja att vara som alla andra. En känsla av att inte räcka till infinner sig tidigt hos eleverna. Nielsen (2011) menar att elever i svårigheter verkar uppfatta sig själv som annorlunda och avvikande. Det kan man även se i min studie. Under mellanstadiet framkommer av elevernas berättelser att stödet inte har en framträdande roll. Det kan vara så att eleverna helt enkelt inte kommer ihåg. Det kan också vara att stödet inte hakade i från lågstadiet. Det framgår inte av mitt resultat.

För elever i svårigheter kan övergångar mellan olika skolor och skolformer utgöra en risk (Gustafsson m.fl., 2010; Johansson, 2015). Ofrivilliga skolbyten kan försämra skolsjälvbildens och välbefinnandet som i sin tur påverkar skolprestationer negativt. I mina elevberättelser framkommer att dåliga relationer på micronivå både mellan elev-elev och elev-skolpersonal kan vara orsak till skolbyten. Vilket leder till skolfrånvaro och att kontinuiteten i stödet avbryts för några av eleverna. Skolbyten kan i sådan situation ses som ett hinder för att nå målen.

För tre av elever framkom att stödet inte tog vid direkt i början av högstadiet. Forskning visar (Fischbein, 2009; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010; Johansson, 2015; Undheim, 2003) att elever kan ha en ambivalent inställning till stödet. Det framkommer även i elevernas berättelser i föreliggande studie. Å ena sidan vill eleverna börja på nytt på högstadiet och det finns förhoppningar att svårigheterna ska vara överspelade. Å andra sidan blickar de tillbaka och inser att de hade behövt mer stöd redan från början. Om stödet hade satts in tidigare kanske eleverna hade klarat målen. I föreliggande studie kan man här se brister på organisationsnivå som blir ett hinder för eleverna. Dels i överlämningen mellan skolorna dels i att stödet dröjde. När eleverna nu blickar bakåt ser de vikten av att informera skolan om sina svårigheter.

Alla elever i min studie, som även framkommit i tidigare forskning (Ekegren-Johansson, 2016; Groth, 2007; Heimdahl-Mattson, 2008; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010) är övervägande positiva till stödet de erhåller. Precis som i Nielsens (2011) och Groths (2007) avhandlingar verkar eleverna uppskatta att få gå iväg och arbeta i egen takt i lugn och ro ensamma med en lärare eller speciallärare. Men i elevernas berättelser i den här studien framkommer även andra faktorer som kan påverka att de föredrar det enskilda stödet, i klassrummet kan det vara stökigt och råda ett icke tillåtande klimat för olikheter. Yttre faktorer som gruppkonstellationer, gruppklimat och bristen på arbetsro kan vara hinder för elever i svårigheter att uppnå målen. Två av eleverna uttrycker att de helst vill vara kvar i klassrummet och arbeta men anser att det är bra för deras lärande att gå iväg och få stöd. Samma inställning återfinns hos elever i annan forskning (Ekegren-Johansson, 2016; Groth, 2007; Heimdahl-Mattson, 2008; Heimdahl-Mattson m.fl., 2010). Johansson (2015), Tjernberg (2013) och Öquist (2013) menar att ett alltför omfattande stöd kan leda till att eleven tappar tron på sin egen förmåga vilket även speciallärarna i den här studien kan se. De menar att eleven då kan bli för passiv.

Intressant resultat i min studie är att eleverna främst ser hinder och möjligheter på organisationsnivå i jämförelse med tidigare forskning (Andersson, 2013; Johansson, 2015; Undheim, 2003) där eleverna mer lägger en skuld på sig själva för sitt misslyckande på högstadiet. Här kan man se en viss skillnad mellan den här studien och tidigare forskning. Både eleverna och speciallärarna i föreliggande studie efterlyser mer struktur och tydlighet i undervisningen vilket också framkommer i Johanssons (2015) avhandling. I likhet med eleverna i Johanssons (2015) avhandling har mina elever inte några utarbetade lärstrategier för att arbeta självständigt i klassrummet. De har svårt att be om hjälp och blir sittande i



klassrummet. Förmodligen uppstår det en konflikt hos eleverna mellan viljan att lära och skydda självbilden (Alexander-Passe, 2006; Taube, 2007). Johansson (2015) menar att ungdomarna kan utveckla en undvikandestrategi som gör att de förlorar inläringstillfällen. Undvikandestrategier hos eleverna i föreliggande studie blir då ett hinder för att uppnå målen. Eleverna uttrycker också som i tidigare forskning (Andersson, 2013; Fischbein, 2009; Johansson, 2015; Undheim, 2003) att de inte har tillräckligt med stöd och tid för att slutföra uppgifter. Eleverna upplever en stress av att inte hinna med uppgifter och ämnena. Även i speciallärares berättelser framkommer att eleverna behöver mer tid och stöd. Bristen på stöd och tid kan ses som ett hinder för eleverna att nå målen.

Både i elevernas och speciallärares berättelser framkommer betydelsen av lärarens förmåga att anpassa undervisningen. En av eleverna resonerar om lärarens förmåga att anpassa undervisningen och ser en direkt koppling mellan hans måluppfyllelse och lärarens oförmåga. Andersson (2013) och Witmer m.fl. (2018) menar att en bristande kommunikation mellan lärare och elev kan leda till sämre anpassningar vilket kan ha varit aktuellt i det här fallet. Även speciallärares berättelser ser brister i lärarens förmåga att anpassa undervisningen för elever i svårigheter. De ser utvecklingsmöjligheter men ett hinder kan vara lärarens förmåga och/eller vilja att anpassa undervisningen. Brist på allmänna och individuella anpassningar i klassrummet kan vara ett hinder för eleverna att uppnå målen.

Enligt Taube (2009) finns ett tydligt samband mellan elevens läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. Ett samband som också visar sig i min studie. Eleverna är tidigt medvetna att de presterar sämre än andra och det påverkar skolsjälvbilden negativt. På högstadiet försämras skolsjälvbilden och välbefinnandet vilket delvis kan kopplas till elevernas läs- och skrivsvårigheter. Gustafsson m.fl. (2010) och Morgan m.fl. (2008) anser att det finns en tydlig korrelation mellan tidiga läs- och skrivsvårigheter och senare sämre välbefinnande vilket kan överensstämma med eleverna i den här studien då välbefinnandet blir sämre på högstadiet. Fischbein (2009) menar att tidiga läs- och skrivsvårigheter kan indikera på senare svårigheter vilket även det verkar överensstämma med eleverna i föreliggande studien. Tre av eleverna anser själva att de utvecklas i läsning och skrivning på högstadiet. Utveckling sker men svårigheterna hänger med till gymnasiet och påverkar lärandet där.

Eleverna i min studie har inte erhållit någon specifik lästräning på högstadiet. Speciallärares berättelser bekräftar den bilden. De menar att på högstadiet förväntas eleverna att kunna läsa ålderadekvat. Det här stämmer väl överens med tidigare forskning (Stenlund, 2017a). Speciallärares berättelser i

föreliggande studie genomför inga specifika avkodningstester på högstadiet vilket Stenlund (2017a) förespråkar. Speciallärarna verkar osäkra vilka läsinlärningsmetoder som kan tillämpas på högstadiet vilket både Stenlund (2017a) och Tjernberg (2013) även belyser i sin forskning. Fischbein (2009), Nielsen (2011) och Stenlund (2017a) anser att precis som speciallärarna i föreliggande studie att högstadielärare har för undermåliga kunskaper om fortsatt läs- och skrivinlärning. Både Stenlund (2017a) och speciallärarna efterlyser tydligare kursplaner där man tränar specifika förmågor. Center on Instructions, 2007, Edmonds m.fl. (2009), Stenlund (2017a) och Stenlund (2017b) förespråkar undervisning om lässtrategier för ungdomar med inlärningssvårigheter. Något liknande resonemang har också speciallärarna som jag återkommer till på macronivån.

Istället för lästräning fokuserar speciallärarna i föreliggande studie på att kompensera, läs- och skrivträning övas i relation till annan inlärning vilket även Vaughn m.fl. (2011) och Vaughn och Fletcher (2012) förespråkar. Speciallärarna upplever ett dilemma på högstadiet som även Vaughn m.fl. (2011) och Vaughn och Fletcher (2012) resonerar om. Ett dilemma om den intensiva lästräningen ska ersätta annan inlärning. I bakgrunden i den här studien framkommer att forskningen är oeniga om hur den fortsatta lästräningen ska formas för de äldre eleverna. Det är då inte konstigt att speciallärarna känner osäkerhet och att läsinterventionerna på högstadiet svajar vilket framkommer i min studie. I den här studien framkommer inte om en fortsatt lästräning på högstadiet är en möjlighet eller ett hinder.

### **6.3 Exonivå**

Båda speciallärarna ser både möjligheter och hinder i organisationen på högstadiet. Lokalerna i sig kan utgöra hinder. Hinder så till vida att eleverna inte kan arbeta ostört. En av speciallärarna menar att schemat kan vara ett hinder för elever då det inte är lika flexibelt som ett mellanstadieschema. Båda lärarna har erfarenhet av anpassad studiegång. De ser både möjligheter och hinder med den anpassade studiegången. Den ökar på möjligheterna att få eleven att uppnå målen. Men en risk finns att elevens skolsjälvbild påverkas negativt.

I organisationen av den specialpedagogiska verksamheten på högstadiet kan det finnas både möjligheter och hinder. I den ena skolans organisation finns en mer fast organisation som stärker samarbetet och relationen mellan speciallärare, elev, lärare och undervisningen. Specialläraren fungerar som ett nav för elever i svårigheter. En nackdel kan vara att organisationen inte är tillräckligt flexibel och individanpassad. Ytterligare en nackdel kan vara att specialläraren arbetar för brett att det då inte sker någon utveckling av den

specialpedagogiska kompetensen inom läs och skriv. På den andra skolan är den specialpedagogiska organisationen mer adhocratisk. Fler möjligheter öppnar sig på individnivå. Men risken finns att stödet blir för individriktat och att den specialpedagogiska organisationen tappar helhetstänket runt stödet.

Samtliga elever i studien verkar möta ett mer flexibelt arbetssätt på gymnasiet och berättar om olika individuella lösningar. Lösningar som i sig kan höja skolsjälvbilden och välbefinnandet. Andersson (2013) menar att ett mer adhocratiskt bemötande kan öka möjligheterna för elever att uppnå målen.

#### **6.4 Macronivå**

De nationella styrdokumenterna på macronivå påverkar elevernas vardag direkt. Styrdokument upplevs som diffusa för eleverna och skapar ovisshet och stress. Eleverna menar om de hade förstått och vetat om målen hade de också vetat vad de skulle plugga på vilket också visar sig i tidigare forskning (Andersson, 2013; Groth, 2007; Johansson, 2015).

Lindblad m.fl. (2018) är kritiska till nuvarande kunskapskrav och anser att alla elever inte har en kognitiv förmåga att uppnå kunskapskraven. En kritik som speciallärarna i min studie instämmer med. I flera studier (Ek m.fl., 2012; Johansson, 2015) där elever inte nått gymnasiebehörighet påvisar eleverna likartade kognitiva svårigheter. Eleverna i föreliggande studie visar även de liknande kognitiva svårigheter såsom språkliga svårigheter och förmågan att planera och strukturera. Dessa kognitiva svårigheter kan utgöra hinder för eleverna i den här studien att nå målen.

Speciallärarna anser att delar av nuvarande läroplan (Skolverket, 2019) utgör ett hinder för elever att uppnå målen. Även speciallärarna i Groths (2007) avhandling upplever betygssystemet som ett hinder. Speciallärarna i den här studien ser hinder i målen i svenska som de anser är alltför omfattande och felaktigt formulerade. De efterlyser mer fokus på grundläggande läs- och skrivträning. Speciallärarna håller med Gustafsson m.fl. (2010) och Lindblad m.fl. (2018) att en förändring måste ske för godkändnivån. En av eleverna uttrycker så väl problematiken:

Hur mycket behöver jag plugga för att få ett godkänt? (elev 3).

## 7. Slutdiskussion

Syftet med föreliggande studie är att genom elever i läs- och skrivsvårigheter och speciallärares berättelser öka förståelsen för möjligheter och hinder att uppnå gymnasiebehörighet. Intressanta övergripande frågor i min studie är vad på micro-, meso-, exo- och macronivå som påverkar elevers möjligheter att uppnå gymnasiebehörighet. Föreliggande studie kan ses som ett tillskott till tidigare forskning inom området. Min empiriska studie kan bidra med ett elevperspektiv och delvis ett organisations- och systemperspektiv vilket enligt Gustafsson m.fl. (2010) finns en begränsad forskning om. I min bakgrund har jag tagit del av tidigare forskning inom området som visar att det kan finnas många olika förklaringar till skolans misslyckande att få elever att uppnå gymnasiebehörighet. Tidigare forskning visar en komplex bild där många faktorer inom skolan påverkar elevens lärande, skolsjälvbild och välbefinnandet. I föreliggande studie använde jag Bronfenbrenners olika nivåer i den bioekologiska modellen vilket strukturerade den komplexa bilden som även framkom i mitt resultat. Men både i resultatet och i resultatdiskussionen upplevde jag dock en svårighet att skilja på innehållet i informanternas berättelser och placera innehållet i de olika nivåerna i Bronfenbrenners bioekologiska modell. De olika nivåerna samverkar och en komplicerad väv framkom i mitt resultat.

Mitt resultat bekräftar mycket av tidigare forskning inom området vilket framgår av resultatet och resultatdiskussionen. Bekräftelsen i sig har relevans så till vida att ytterligare elever och speciallärare har blivit hörda och kan styrka tidigare forskning. Samtliga elever i min studie har läs- och skrivsvårigheter vilket kan vara en av faktorerna som påverkar att eleverna inte når gymnasiebehörighet och att utbildningsvägen begränsas vilket Fischbein (2009) tidigare belyst. I föreliggande studie framkommer att elevernas och speciallärarnas upplevelser av möjligheter och hinder för att uppnå gymnasiebehörighet delvis korrelerar. Dessa korrelationer kan ses som extra intressanta resultat i studien. En viss skillnad jämfört med tidigare forskning är att eleverna i föreliggande studie främst ser möjligheter och hinder på organisationsnivå till skillnad från tidigare forskning där eleverna mer lägger en skuld på sig själva för sitt misslyckande på högstadiet. En annan skillnad finns även mellan den här studien och tidigare forskning när det gäller betydelsen av vertikala relationer i skolan för eleverna.

Resultatet i föreliggande studie kan inte generaliseras då studien inte är tillräckligt omfattande. Däremot kan den kanske vara generaliserbar tillsammans med tidigare forskning då min studie i stora delar verifierar tidigare forskning.

## **8. Förslag till vidare forskning**

I elevernas berättelser framkommer att de har kämpat i grundskolan för att nå målen men att det inte har räckt till. För att nå målen krävs vissa kognitiva förmågor vilket tidigare forskning visat att ca 10 % av elever saknar. Både speciallärarna i den här studien och andra forskare efterlyser därför en förändring av målen i grundskolan. Relevant forskning torde då vara att ytterligare belysa problematiken och därmed påverka en förändring av styrdokumentet. En ändring av målen skulle kunna innebära att fler elever når gymnasiebehörighet och att det specialpedagogiska stödet inte hade behövs i den utsträckning som idag.

## 9. Referenslista

- Alatalo, T. (2016). Läsflyt – en komponent som möjliggör läsförståelsefrågan. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s. 71–84). Gleerups utbildning AB: Malmö
- Alexander-Passe, A. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression. *Wiley InterScience*, 12(4), 256–275. doi:10.1002/dys.318.
- Andersson, H. (2013). *En bro mellan högstadiet och gymnasiets nationella program* (Licentat Dissertation, Malmö Studies in Educational Sciences, 2013:28). Malmö: Malmö Universitet. Hämtad från: <https://muep.se/bitstream/handle/2043/14376/En%20bro%20mellan%20h%C3%B6gstadiet.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467–484. doi: 10.1080/02671520600942446
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. (3 uppl.) Studentlitteratur: Lund
- Bergh, D., Hagquist, C., & Starrin, B. (2010). Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents—the role of academic orientation. *European Journal of Public Health*, 21(6), 699–704. doi:10.1093/eurpub/ckq140.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.
- Center on Instructions. (2007) *Interventions for adolescents struggling readers. A Meta- Analysis with implications for Practice*. Hämtad från: [www.centeroninstruction.org](http://www.centeroninstruction.org).
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing Among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- DeSocio, J., & Hootman, J. (2004). Children’s Mental Health and School Success. *The Journal of School Nursing*, 20(4), 189-196. doi: 10.1177/10598405040200040201.
- Edmonds M.S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler-Tackett, K., & Wick – Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research Spring*, 79(1), 262–300. doi: 10.3102/0034654308325998.
- Ek, U., Westerlund, J., Furmark C., & Fernell, E. (2012). An audit of teenagers who had not succeeded in elementary school: a retrospective case review. *Clinical Audit*, 4, 1–7. doi:10.2147/ca.s29535.
- Ekegren-Johansson, E. (2016). *Jag vill bli bemött för den jag är: ungdomars perspektiv på att vara elever med läs- och skrivproblematik* (Licentiate thesis, 229). Västerås: Mälardalen University Press. Hämtad från: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:915060/FULLTEXT01.pdf>
- Eklund, H. (2008). Svenska pedagogikavhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 282–290. Hämtad från: <https://pedagogiskforskning.se/2008-volym-13/>
- Emanuelsson, I., & Giota, J. (2011) *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?: Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor* (1). Göteborg: Göteborgs Universitet

- Ericson, B. (2010). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 23–54). Studentlitteratur: Lund
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 16–43). Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 41–59). Studentlitteratur: Lund
- Folkhälsomyndigheten. (2019). *Gymnasiebehörighet*. Hämtad från Folkhälsomyndigheten: [folkhalsomyndigheten.se/folkhalsorapportering-statistik/tolkad-rapportering/folkhalsans-utveckling/livsvillkor/gymnasiebehorighet/](http://folkhalsomyndigheten.se/folkhalsorapportering-statistik/tolkad-rapportering/folkhalsans-utveckling/livsvillkor/gymnasiebehorighet/)
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Specialpedagogiska intuitionen. Hämtad från: <http://su.divaportal.org/smash/get/diva2:546887/FULLTEXT01.pdf>
- Garpelin, Anders. (2003). *Ung i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser* (Doktorsavhandling, 07, 02). Luleå: Luleå tekniska universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:991073/FULLTEXT01.pdf>
- Gustafsson, J-E., Allodi-Westling, M., Alin-Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., ... Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee. Hämtad från Hälsoutsokottet: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:317965/FULLTEXT01>
- Hagtvet, B.E., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinlärning: dialog och bemästrande när läsningen har låst sig*. Lund: Studentlitteratur
- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring The differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4),271–281. doi: 10.1080/15017419.2010. 507372
- Heimdahl-Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? - elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Hämtad från Specialpedagogiska institutet: [www.sit.se](http://www.sit.se)
- Heimdahl-Mattson, E., Siv Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: a longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*,14(8), 813–827. doi: 10.1080/13603110902721662.
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar*. Lund: Studentlitteratur
- Hougaard, B, (2004). *Praktisk vägledning i kommunikation*. Liber: Stockholm
- Ingesson, S.G. (2007). Growing up with Dyslexia. *School Psychology International*, 28(5), 574– 591. doi: 10.1177/0143034307085659.
- Johansson, B. (2015). *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Hämtad från:<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:808329/FULLTEXT01.pdf>
- Kinge, E. (2008). *Barnsamtal – den framgångsrika samvaron och samtalets betydelse för barn med samtalssvårigheter*. Studentlitteratur AB: Lund
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Lindblad, I., Westerlund, J., Gillberg, C., & Fernell, E. (2018). Har alla barn förutsättningar i grundskolan att klara nya läroplanens krav? *Läkartidningen*, 115(6), 1–4. Hämtad från: <https://lakartidningen.se/klinik-och-vetenskap-1/artiklar-1/orginalstudie/2018/02/har-alla-barn-i-grundskolan-forutsattningar-att-klara-nya-laroplanens-krav>
- Morgan, P.L., Farkas, G., Tufis, P.A., & Sperling, R.A. (2008). Are Reading and Behavior Problems Risk Factors for Each Other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417-436. doi:10.1177/0022219408321123.
- Nielsen, C. (2011). The most important Thing: Students with reading and writing Difficulties Talk about their Experiences of Teacher's Treatment and Guidance. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 55(5), 551-565. doi: 10.1080/00313831.2011.555921.
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P-H. (2007). *Bära eller brista*. Malmö: Gleerups
- Statens beredning för medicinsk utvärdering. (2014). *Allmänt om forskningsansatser med kvalitativ metod*. Hämtad från: [https://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok\\_bilaga11.pdf](https://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok_bilaga11.pdf)
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019 (6:e uppl.)*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?i d=3975>
- Socialstyrelsen (2007). *Strategi för samverkan – kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Hämtad från: <http://kunskapsbanken.nck.uu.se/nckkb/nck/publik/fil/visa/340/42.pdf>
- Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., & Fletcher, J.M. (2014). Why Intensive Interventions Matter: Longitudinal Studies of Adolescents With Reading Disabilities and Poor Reading Comprehension. *Learn Disabil.* 37(4): 218–229. doi:10.1177/0731948714528806.
- Spear-Swerling, L. (2015). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The reading teacher*, 69(5), 513–522. doi:10.1002/trtr.1410.
- Stenlund, K. (2017a). *Läsutveckling under mellan- och högstadiet. En longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Hämtad från: <https://su.divaportal.org/smash/get/diva2: 1079457/ FULLTEXT.pdf>
- Stenlund, K. (2017b, 01 09). Avkodning måste tränas även under högstadiet. *Specialpedagogik*, (4). Hämtad från: [specialpedagogik.se](http://specialpedagogik.se)
- Svenson, I., & Jacobson, C. (2005). How Persistent are Phonological Difficulties? A Longitudinal Study of Reading Retarded Children. *Wiley InterScience*, 12(1), 3-20. doi:10.1002/dys.296.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Nordstedt Akademiska förlag
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar, A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 65–85). Studentlitteratur: Lund
- Terras, M.M., Thompson, L.C., & Helen Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding. *Wiley InterScience*, 15(4), 304-327. doi: 10.1002/dys.386.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Hämtad från: <https://www.spsm.se>



- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A followup study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221-226. doi: 10.1080/08039480310001391.
- Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, A., Roberts, G., Denton, C., Barth, A., & Fletcher, M. J. (2011). Effects of Intensive Reading Intervention for Eight-Grade Students With Persistently Inadequate Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (6), 515-525. doi: 10.1177/0022219411402692
- Vaughn, S., & Fletcher, M. J. (2012). Response to Intervention with Secondary School Students With Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244–256. doi:10.1177/0022219412442157.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (Elektronisk resurs). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från:[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf)
- Witmer, S., Schmitt, H., Clinton, M., & Mathes, N. (2018). Accommodation Use During Content Area Instruction for Students with Reading Difficulties: Teacher and Student Perspectives. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 174–186. doi: 10.1080/10573569.2017.1382407.
- Öquist, O. (2013). *Den seende läraren: Systemteori för skolbruk*. Vänersborg: Didaktikcentrum

## Bilaga 1

### Intervjuguide för elever

Frågor till eleverna	Reflektioner under intervjun och direkt efter. Tonfall, ansikts- och kroppsuttryck.
<b>Inledning</b> Berätta kort om syftet med intervjun. Berätta hur jag kommer att spela in. Har du några frågor innan jag sätter igång inspelningen?	
<b>Bakgrund</b> Jag tänkte att vi skulle börja med att du berättar lite om din skolbakgrund. Vilka skolor har du gått på? Vilka kommuner? Varför har du bytt skola?	
<b>Lågstadiet</b> Berätta om din tid på lågstadiet. Kommer du ihåg när du skulle börja skolan? Vilka förväntningar hade du? Vad var positivt? Vilka problem kommer du ihåg? Fick du något stöd på lågstadiet? Hur såg stödet ut? Hur såg du på dig själv? Vilka personer var viktiga för dig på lågstadiet?	
<b>Mellanstadiet</b> Berätta om din tid på mellanstadiet. Kommer du ihåg när du skulle börja skolan? Vilka förväntningar hade du? Vad var positivt? Vilka problem kommer du ihåg? Fick du något stöd på mellanstadiet? Hur såg stödet ut? Hur såg du på dig själv? Vilka personer var viktiga för dig på mellanstadiet?	
<b>Högstadiet</b> Kan du beskriva hur det kändes att börja på högstadiet? Kommer du ihåg när du skulle börja skolan? Vilka förväntningar hade du? Vad var positivt? Vilka problem kommer du ihåg? Fick du något stöd på högstadiet? Hur såg stödet ut? Hur såg du på dig själv? Vilka personer var viktiga för dig på högstadiet?	
<b>Stadieövergångar – byten av skolor</b> Berätta hur du upplevde studieövergångar? Vad var positivt? Vad upplevde du som svårt? Vad var viktigt i övergångarna? Om du bytt skola, vad blev bättre? Vad blev sämre?	
<b>Frågor till alla stadier</b>	

<p><b>Specialpedagogiska stödet - grupp nivå</b>  Hur upplevde du att få stödet i klassrummet?  Vad kändes bra? Vad kändes mindre bra?  Vilka anpassningar hade du i klassrummet?</p>	
<p><b>Läraren:</b> Tycker du att läraren förstod dina svårigheter? Försökte läraren hjälpa dig i klassrummet? På vilket sätt? Förstod och tog läraren hänsyn till dina svårigheter? På vilket sätt visade hen det? Eller inte?</p>	
<p><b>Klasskompisar:</b> Kunde du ta hjälp av klasskompisar? Hur kändes det? Fick du kommentarer från klasskompisar? Visste klasskompisarna om dina svårigheter?</p>	
<p>Hur skulle ett bra stöd se ut i klassrummet?  När och var fungerade stödet bra i klassrummet?</p>	
<p><b>Specialpedagogiska stödet – individnivå eller i ett mindre sammanhang</b>  Vad var positivt och negativt att jobba ensam med speciallärare eller i en liten grupp? Jobbade ni med samma uppgifter som klassen gjorde eller jobbade ni med andra uppgifter? Hur kändes det att gå ifrån klassen? Fick du kommentarer av kompisar? Tyckte du att arbetet hos specialläraren utvecklade dig? Blev du bättre i skolan?</p>	
<p>Hur skulle du ha velat att stödet från specialläraren såg ut? När och var fungerade stödet bra? Om du gick tillbaka i tiden till grundskolan/högstadiet, vad skulle du då vilja ändra på?</p>	
<p><b>Tid och rum</b>  Känner du att du fått tillräckligt med tid att utvecklas i skolan? Behövde du mer tid i skolan jämfört med dina klasskompisar? Hade du ett behov att sitta själv och i lugn och ro? Hur löste skolan det? Kunde du påverka det själv?</p>	
<p>Kände du att du hann med i arbetet i klassrummet? Vad gjorde du när du inte hann med? Eller inte förstod? Eller inte fick hjälp? Hur upplevde du att sitta i klassrummet och jobba? Vad var bra? Vad var mindre bra?</p>	
<p><b>Läs- och skrivutveckling på högstadiet</b>  Kommer du ihåg när du tyckte det blev svårt i skolan? Hur gick det att hänga med i läsning och skrivning på högstadiet?</p>	
<p>Hur tränade du läsning och skrivning på högstadiet? Tränade du avkodning? Vilka</p>	

<p>moment upplevde du som jobbiga på högstadiet? Undvek du situationer där läsning och skrivning ingick? Vad gjorde du då? Vad gjorde du för att hänga med i undervisningen? Vilka hjälpmedel hade du? Dator? Ipad?</p>	
<p><b>Läraren på högstadiet:</b> Förstod lärarna på högstadiet dina svårigheter? Kunde du själv prata med lärarna om det? Fick du kommentarer från lärare?</p>	
<p><b>Tiden på gymnasiet:</b> Hur upplevde du övergången till gymnasiet? Visste lärarna om dina svårigheter? Hur kändes det att börja på gymnasiet? Vad blev bättre på gymnasiet? Vad blev sämre? Vad fick du för stöd? Vad har du utvecklat?</p>	
<p><b>Möjligheter och hinder i kursmålen</b> Hur pass medveten var du om kursmålen på högstadiet? Tänkte du mycket på dem eller brydde du dig inte? Pratade lärarna mycket om målen? Upplevde du en stress att inte klara målen? Var det svårt att förstå målen?</p>	
<p><b>Betydelsefulla relationer</b> Berätta om lärare/vuxna som har betytt mycket för dig i skolan. Berätta om kompisar som betytt mycket för dig i skolan. Berätta om andra personer utanför skolan som betytt mycket för dig. På vilket sätt har de personerna betytt mycket för dig?</p>	
<p><b>Elevinflytande</b> Kan du beskriva situationer i skolan när du känt att du kan påverka? När har du blivit lyssnad på? På vilket sätt har du kunnat påverka din situation i klassrummet? På vilket sätt har du kunnat påverka hur stödet skulle se ut? På vilket sätt har du kunnat påverka när ni haft möten. T. ex utvecklingssamtal. Ha skolan tagit hänsyn till vad du har tyckt?</p>	
<p><b>Skolsvårigheter och självbilden</b> Kan du beskriva hur du själv ser på dina svårigheter? När förstod du att dina svårigheter påverkade din inläring? På vilket sätt tycker du att läs- och skrivsvårigheter påverkar ditt sätt att se på dig själv? Vad har du gjort för att tänka</p>	

positivt om dig själv? Hur har andra i skolan påverkat bilden av dig själv?	
<b>Avslutning:</b> Jag har inga fler frågor. Är det något mer du vill ta upp innan vi avslutar intervjun? Hur upplevde du intervjun?	
<b>Efter att inspelningen stängts av.</b> Framkommer något relevant för studien? Viktigt att be om tillstånd att ta med fakta från det informella samtalet.	

### Följdfrågor:

- Kan du säga något mer om det?
- Kan du förklara lite mer vad du kände?
- Hur upplevde du det?
- Hur kändes det då?
- Har jag förstått dig rätt. Menar du så här...?
- Tror du att det är fler som tycker så här?
- Vad tycker du om...?
- Hur ser du på det idag?
- Kan du berätta mer om...?
- Vad hände då...?

## Bilaga 2

### Intervjuguide för speciallärare

Frågor till speciallärarna	Reflektioner under intervjun och direkt efter. Tonfall, ansikts- och kroppsuttryck.
<b>Inledning</b> Berätta kort om syftet med intervjun. Berätta hur jag kommer att spela in. Har du några frågor innan jag sätter igång inspelningen?	
<b>Bakgrund</b> Jag tänkte att vi skulle börja med att du berättar lite om din lärarkarriär. Vilken utbildning har du? Hur länge har du arbetat som lärare? Hur kom det sig att du började på högstadiet? Hur länge har du jobbat som speciallärare? Hur kom det sig att du tog steget och började arbeta som speciallärare? Hur ser dina arbetsuppgifter ut?	
<b>Specialpedagogiska stödet - organisation</b> Hur ser det specialpedagogiska stödet ut på skolan? Vilka ingår i stödet? Hur har ni organiserat stödet? Hur mycket kan du som speciallärare påverka utformningen av stödet? Vad kan du som speciallärare påverka organisatoriskt? Vad ser du för hinder för utformningen på organisationsnivån? Vilka konflikter kan uppstå på skolan rörande stödet?	
Vilka framgångsfaktorer ser du på den specialpedagogiska organisationen på skolan? Vilka utvecklingsområden kan du se? Vilka visioner har du för den specialpedagogiska verksamheten? Behövs den specialpedagogiska verksamheten? Vilka erfarenheter har du att den specialpedagogiska verksamheten behövs?	
Berätta hur ni arbetar med övergångar från mellanstadiet och till gymnasiet för elever i svårigheter. Vilka hinder finns? Vilka möjligheter finns?	
<b>Specialpedagogiska stödet - gruppnivå</b> Vilka hinder och möjligheter finns för eleven på gruppnivå anser du?	
Vilken inställning finns hos lärarna när det gäller läs- och skrivsvårigheter? Finns tillräckliga kunskaper anser du?	

Vilka hinder finns för att stödet ska fungera i klassrummet?	
<b>Specialpedagogiska stödet - individnivå</b> Vilka hinder och möjligheter finns för eleven på individnivå? På vilket sätt individanpassar ni verksamheten för att eleven ska nå målen?	
Hur uppfattar du att elever i svårigheter vill att stödet ska utformas?	
Hur tänker du på begreppen tid och rum när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter? Hur ser du på elevens behov av tid kontra klassens tid som förutsättning för inläring? Hur ser förutsättningar i rummet ut? Hur kan elevens behov tillfredsställas?	
Vilka utmaningar ser du för elever med läs- och skrivsvårigheter i lärmiljön? Hur kan dessa hinder röjas?	
<b>Skolsvårigheter och självbilden</b> På vilket sätt tycker du att läs- och skrivsvårigheter påverkar en elevs självbild? Kan du påverka självbilden åt någon riktning?	
På vilket sätt arbetar du med elever i svårigheter när det gäller självbilden?	
<b>Läs- och skrivutveckling på högstadiet</b> Hur tänker du fortsatt läs- och skrivutveckling på högstadiet? Känner du att du har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivutveckling? Hur tänker du runt kompensatoriska hjälpmedel på högstadiet för elever med läs- och skrivsvårigheter? På vilket sätt stöttar det eleven? Tränas avkodning? Varför eller varför inte?	
Hur skulle du vilja beskriva ett framgångsrikt arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter?	
<b>Möjligheter och hinder i kursmålen</b> Vilka möjligheter och hinder ser du i kursmålen? Vilka utmaningar finns? Vad är din uppfattning hur gymnasietiden uppfattas av elever med läs- och skrivsvårigheter? Får du feedback från eleverna hur de uppfattat högstadietiden?	
<b>Elevers relationer</b> Hur ser du på relationernas betydelse för elever i svårigheter? Vilka relationer uppfattar du som viktiga för eleven? Vilka möjligheter ser du på din roll som	

<p>speciallärare att bygga en relation med elever? Vilka hinder ser du?</p>	
<p><b>Elevinflytande</b>  Vad tror du om elevinflytandes betydelse för elever i svårigheter? Vad anser du är viktigt? Vilka svårigheter ser du? Vilka möjligheter ser du?</p>	
<p><b>Avslutning:</b>  Jag har inga fler frågor. Är det något mer du vill ta upp innan vi avslutar intervjun? Hur upplevde du intervjun?</p>	
<p>Efter att inspelningen stängts av.  Framkommer något relevant för studien?  Viktigt att be om tillstånd att ta med fakta från det informella samtalet.</p>	



## Bilaga 3

### Missivbrev

Hej!

Jag heter Anna Olsson och arbetar som speciallärare på XX skola i XX kommun. För tillfället håller jag på att utbilda mig till speciallärare på Mälardalens högskola i Västerås. Jag går nu min sista termin och ska genomföra min studentuppsats. I min studentuppsats ska jag dels intervjua elever som inte nått gymnasiebehörighet dels speciallärare eller specialpedagoger som är verksamma på högstadiet eller har varit verksamma på högstadiet. Min studie ska försöka belysa orsaker till att elever i svårigheter och då framför allt elever med läs- och skrivsvårigheter inte uppnår målen.

Jag skulle vilja intervjua dig angående hur du ser på elever i svårigheter och då framför allt elever med läs- och skrivsvårigheter på högstadiet. Här kommer några teman som du kan fundera över innan intervjun:

- Specialpedagogiska stödet på skolan, möjligheter och hinder
- Specialpedagogiska stödet på gruppnivå, möjligheter och hinder
- Specialpedagogiska stödet på individnivå, möjligheter och hinder
- Skolsvårigheter och elevens självbild
- Läs- och skrivutveckling på högstadiet
- Möjligheter och hinder i kursmålen
- Relationers betydelse för elever i svårigheter
- Elevinflytande för elever i svårigheter

Vetenskapsrådets riktlinjer kommer att användas och du deltar frivilligt och kan när som helst avbryta din medverkan. Intervjun kommer att ta ca en timme och är i form av ett samtal. Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Det är endast jag och min handledare som kommer att ta del av transkriptionerna. Citat kan komma att användas i studentuppsatsen men platser, personer och skolor är avidentifierade. Efter avslutad studie kommer den inspelade intervjun och transkriptionerna att raderas och förstöras.

Din medverkan är värdefull för mig och jag ser fram emot att mötas och ta del av dina erfarenheter!

Med vänlig hälsning/Anna Olsson

Min handledare på Mälardalens Högskola: Gunilla Sandberg, professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik

## Bilaga 4

### Ditt liv i skolan – intervju

Högstadiet

Lågstadiet

Mellanstadiet

