

Extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter

Lärares erfarenheter och upplevelser av att anpassa undervisningen och att dokumentera de anpassningar som görs

Anna Sköldunger och Cecilia Mårtensson

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet, Språk-, läs- och skrivutveckling (90 hp, AN)
Vårterminen 2017
Handledare: Barbro Johansson



Stockholms
universitet

Extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter

Lärares erfarenheter och upplevelser av att anpassa undervisningen och att dokumentera de anpassningar som görs

Anna Sköldunger och Cecilia Mårtensson

Sammanfattning

I skollagen framgår att skolans viktiga uppgift är att utforma undervisningen så att alla elever ges rätt förutsättningar att lära och utvecklas utifrån sina förmågor och behov. För elever i läs- och skrivsvårigheter kan lärarens kompetens i att anpassa undervisningen spela en avgörande roll på elevens väg mot ökad måluppfyllelse. Utifrån detta väcktes ett intresse att undersöka hur erkänt skickliga lärare utformar och anpassar sin undervisning i mötet med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Studiens syfte är att utifrån ett fenomenologiskt förhållningssätt ta reda på några lärares upplevelser i arbetet med extra anpassningar. Studien undersöker även hur rutiner gällande extra anpassningar organiseras och dokumenteras. Genom att både intervjua och samla in dokument blev det en form av triangulering för att bredda empirin i studien. Resultatet i studien visar att lärarna som anses skickliga av andra i organisationen undervisar utifrån ett sociokulturellt förhållningssätt och anpassar undervisningen för alla elever oavsett behov. Flera skolor saknar specialpedagogisk kompetens och där upplever lärarna en ensamhet i arbetet med att utforma extra anpassningar för elever i behov av stöd. Skolornas rutiner gällande dokumentation av extra anpassningar skiljer sig åt vilket enligt resultatet kan bero på hur insatt och drivande rektor är. Det framgår också att lärarna i den här studien kan arbeta framgångsrikt med extra anpassningar i undervisningen oavsett dokumentation eller inte. Saknas dokumentation blir det däremot svårare för alla inblandade att ta del av och utvärdera de insatser som görs för eleven. Detta blir extra tydligt vid övergångar och lärarbyten där tidiga insatser kan spela en avgörande roll för elevens fortsatta studier.

Nyckelord

Extra anpassningar, läs - och skrivsvårigheter, dokumentation, kollegialt lärande, digitala verktyg

Innehållsförteckning

Förord	1
Inledning.....	2
Bakgrund.....	2
Skolans uppdrag	2
Styrdokument.....	3
Inkluderande arbetssätt	3
Extra anpassningar i undervisningen.....	3
Alternativa verktyg	4
Särskilt stöd	4
Dokumentation av extra anpassningar	5
Tidigare forskning	6
Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	6
Specialpedagogiskt perspektiv	6
Läs- och skrivsvårigheter.....	7
Phonics	7
Whole language	8
Kombination av två lästraditioner	9
Lärares betydelse för elever i läs- och skrivsvårigheter.....	9
Syfte och frågeställningar	11
Metod	11
Metodval	11
Genomförande.....	12
Studiens deltagare.....	12
Intervjuer.....	13
Pilotstudie	13
Intervjuguide.....	13
Datainsamling	13
Dokument	14
Analys och bearbetning av empiriskt material	14
Analys av intervjuer.....	14
Analys av insamlade dokument	16
Trovärdighet/Validitet/Reliabilitet	16
Forskningsetiska aspekter	17
Resultat.....	17
Extra anpassningar och digitala verktyg	18
Lärarnas beskrivningar av begreppet extra anpassningar.....	18
Planering och genomförande av extra anpassningar.....	18

Digitala verktyg i undervisningen.....	19
Sammanfattning.....	20
Lärarnas upplevelser av kollegialt lärande.....	21
Kollegialt lärande inom arbetslaget	21
Kollegialt lärande i mötet med specialpedagogisk profession	21
Sammanfattning.....	23
Lärarnas upplevelser av kartläggning och dokumentation	23
Kartläggning inför upprättandet av extra anpassningar	23
Dokumentation av extra anpassningar	24
Sammanfattning.....	25
Diskussion.....	25
Metoddiskussion	25
Resultatdiskussion	27
Extra anpassningar och digitala verktyg i undervisningen	27
Kollegialt lärande i arbetet med extra anpassningar	29
Kartläggning och dokumentation av extra anpassningar	30
Etiska överväganden.....	32
Framtida forskning	32
Referenser.....	33
Bilaga 1.....	39
Bilaga 2.....	40
Bilaga 3.....	42
Bilaga 4.....	45
Bilaga 5.....	46

Förord

Denna studie har vuxit fram med hjälp av ett mycket gott samarbete där vi stöttat varandra i med och motgångar. Tonen har alltid varit uppmuntrande och glad under våra många, långa och stimulerande diskussioner som ofta också inneburit sena kvällar och helger. Vi har nu slutligen nått vårt mål och känner oss nöjda med arbetet. Vi har lärt oss mycket både av varandra och av de lärare vi intervjuat.

Vi vill rikta ett stort tack till er lärare som valt att delta i studien. Utan er hade det inte varit möjligt att genomföra arbetet. Vi vill också rikta ett tack till vår handledare Barbro Johansson för de råd vi fått under skrivprocessen. Ett stort och varmt tack riktas till våra familjer som varit förstående och stöttande under hela processen. När vi nu lämnar in vårt arbete innebär det att ni får tillbaka era fruar och mammor på heltid igen, vilket säkert är på både gott och ont... Slutligen vill vi tacka varandra för ett givande och roligt samarbete som förhoppningsvis inte tar slut här och nu.

Anna Sköldunger Cecilia Mårtensson
maj 2017

Inledning

I dagens samhälle ställs höga krav på individens förmåga att kommunicera genom tal, text och skrift. Det handlar om att ta del av viktig samhällsinformation men också att kunna delta i sociala samspel i vardagen, arbetslivet och i skolan. I skollagen står det att skolan ska ge alla elever förutsättningar att lära och utvecklas utifrån sina förmågor och behov (SFS, 2010:800). Det finns dock många elever som uppvisar svårigheter när det gäller att ta sig an skolans texter som kan vara både långa och krävande. För många elever blir därför mötet med utbildningens olika texter en lång och energikrävande uppförsbacke. Elever som riskerar att inte nå kunskapskraven ska skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen (SFS, 2010:800). Begreppet extra anpassningar har sedan den 1 juli 2014 fått större utrymme i skollagen än tidigare. De undervisande lärarna får ett ökat ansvar eftersom anpassningarna ska utformas och genomföras i klassrummet. Detta i sin tur leder till att lärarna behöver ha god kunskap om elever i svårigheter. De anpassningar som görs bör dokumenteras så att informationen kan föras vidare vid studieövergångar. Trots dessa direktiv och Skolverkets allmänna råd gällande extra anpassningar (2014b) framkommer vid Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2016) att dokumentation och rutiner skiljer sig åt mellan skolor. Fokus i denna studie ligger på hur studiens informanter upplever arbetet med extra anpassningar i klassrummet för elever i läs- och skrivsvårigheter samt hur skolorna dokumenterar de extra anpassningar som görs.

Bakgrund

Skolans uppdrag

Skolans uppdrag är att ge alla elever den ledning och stimulans som behövs för att varje individ ska utvecklas i sitt lärande och i sin personliga utveckling (Skolverket, 2011). Eftersom alla elever är olika och har olika bakgrund, erfarenheter och intressen innebär det en utmaning för skolan att utforma en undervisning där alla elever, oavsett förutsättningar, ska kunna utvecklas så långt det är möjligt utifrån utbildningens mål. Skolans kompensatoriska uppdrag är att leda och stimulera elever genom att uppväga skillnader i deras förutsättningar genom att organisera verksamheten på individ-, grupp- och skolnivå (Skolverket, 2014b). Elever som har svårt att uppfylla olika kunskapskrav till följd av funktionsnedsättningar, som t.ex. läs- och skrivsvårigheter, ska ges stöd att inte bara nå kunskapskraven för godkänd nivå utan också stöttas vidare i utvecklingen mot högre kunskapsmål (Skolverket, 2014b).

Styrdokument

Enligt skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 5§) ska skolan skyndsamt ge eleven stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen om det framkommer att eleven befaras att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Om extra anpassningar inte bedöms räcka till för att eleven ska nå kunskapsmålen ska särskilt stöd ges. Det är rektor som i varje enskilt fall fattar beslut om särskilt stöd (SFS 2010:800, 3 kap. 7-9§). Många lärare upptäcker att elever är i behov av stödinsatser men det saknas insikt om vilka adekvata åtgärder som ska sättas in (Skolverket, 2009; Skolinspektionen, 2011). Enligt skollagen ska elev och vårdnadshavare fortlöpande informeras av läraren om elevens utveckling (SFS 2010:800, 3 kap. 4§) liksom insätta stödinsatser (Skolverket, 2014a). Eleven ska också ges möjlighet att uttrycka egna åsikter i alla frågor som rör henne eller honom (SFS 2010:800, 1 kap. 10§). Även om insatser som extra anpassningar inte kräver formella beslut är det betydelsefullt att skolan samarbetar med elev och dennes vårdnadshavare i arbetet med att sätta in lämpliga stödinsatser (Skolverket, 2014a). I detta arbete kan specialläraren spela en avgörande roll genom att ta hjälp av styrdokumentet i arbetet att leda eleven rätt mot kunskapsinhämtning och måluppfyllelse (Assarson, 2009) men också för att göra elevens röst hörd.

Inkluderande arbetssätt

Extra anpassningar i undervisningen

Faktorer som arbetssätt, organisation och resursfördelning påverkar gränsen mellan det stöd skolan ger till alla elever och det som ges som extra anpassningar (Skolverket, 2014b). Individinriktade stödåtgärder definieras i skollagen (SFS 2010:800) som extra anpassningar och ska ges inom ordinarie undervisning. Åtgärderna kan t.ex. vara att läraren ger eleven extra tydliga instruktioner, handleder eleven i att planera och strukturera en arbetsuppgift eller hjälper till att utarbeta ett schema över skoldagen i syfte att göra undervisningen mer tillgänglig. Det kan också innebära att eleven får ett arbetsområde förklarad för sig på flera olika sätt, får möjlighet att använda annat läromedel eller erbjuds enstaka specialpedagogiska insatser inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014b). Det som skiljer extra anpassning från särskilt stöd är varaktigheten och omfattningen av insatserna. Extra anpassning sker oftast under en begränsad period. För att förtydliga reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd och för att minska lärarnas dokumentation gällande framför allt åtgärdsprogram genomfördes en lagändring den 1 juli 2014. Denna följdes upp i en kvalitetsgranskning av Skolinspektionen 2016, på 15 grundskolor i landet. Syftet var att bedöma om de elever som har behov av extra anpassningar får det i sin undervisning och om dessa anpassningar är utformade utifrån elevernas behov och förutsättningar. Resultatet av granskningen visar att arbetet

med extra anpassningar har kommit olika långt vid de granskade skolorna och att majoriteten av skolorna har ett eller flera utvecklingsområden att jobba vidare med. Skolinspektionen drar slutsatsen att implementeringsarbetet gått långsamt under de två år som gått mellan lagändring och genomförd granskning (Skolinspektionen, 2016).

Alternativa verktyg

Alternativa verktyg kan vara digitala, som t.ex. dator, lärplatta, stavningsprogram, talsyntes, e-bok, skanner, översättningsstöd och appar. Det kan också finnas som enklare strukturstöd, mallar eller bildstöd. Alternativa verktyg ska göra undervisningen tillgänglig och därmed bidra till att elever i läs- och skrivsvårigheter får möjlighet att utvecklas kunskapsmässigt (Bruce, 2009). Vidare menar Alberyd Öfors (2014) att när elever får tillgång till alternativa verktyg flyttas deras fokus från att uppleva svårigheter till att kunna prestera och därmed bibehålla energi till att delta i den kunskapsinhämtning som sker i klassrummet. Myrberg (2007) lyfter i likhet med Mossige, Røskeland och Skaathun (2009) att det är viktigt att alla lärare erbjuder sina elever verktyg och arbetsmetoder som stimulerar eleverna att visa sina kunskaper. Digitala verktyg kan, enligt Säljö (2014), stötta lärandet på ett annat sätt än tryckta böcker. Det bör dock poängteras att om alternativa verktyg ska ge god effekt behöver elever få hjälp att lära sig använda dem på ett naturligt och självklart sätt under lektioner (Mossige et al, 2009).

Särskilt stöd

Om extra anpassningar inte räcker till som åtgärd för att en elev ska nå kunskapsmålen ska detta anmälas till rektor (SFS 2010:800, 3 kap. 8§). Då anmälan inkommit ska rektor skyndsamt se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Det kan vara flera olika svårigheter i elevens skolsituation som ligger till grund för utredningen och därför har elevhälsan ofta en viktig roll i detta utredningsarbete. En utredning syftar till att ge skolan tillräckligt underlag för att förstå varför eleven uppvisar svårigheter i skolsituationen men också för att ta fram adekvata stödinsatser som skolan behöver sätta in (Skolverket, 2014b). Utredningen leder fram till om en elev är i behov av särskilt stöd eller inte, och i båda fallen är det rektor som fattar beslutet. Om utredning visar att särskilt stöd ska ges ska även ett åtgärdsprogram utarbetas som en skriftlig bekräftelse på elevens behov av särskilt stöd och vilka åtgärder som skolan ska sätta in. Skollagen är tydlig med att skolan ska ge eleven särskilt stöd om en utredning visar att eleven är i behov av detta (SFS 2010:800, 3 kap. 8§). Åtgärdsprogram är ett juridiskt dokument som kan överklagas under en viss tid.

Dokumentation av extra anpassningar

Vid de första tecknen på att en elev inte utvecklas i riktning mot läroplanens kunskapskrav måste elevens alla undervisande lärare inhämta information om var eleven befinner sig kunskapsmässigt (Skolverket, 2014a). Det handlar om att försöka förstå varför eleven uppvisar svårigheter i skolsituationen för att bedöma elevens behov och ta ställning till om extra anpassningar kan gynna elevens skolsituation. Utgångspunkten bör vara att klargöra vad som fungerar väl samtidigt som det är viktigt att utreda vad som behöver förbättras. En sammantagen bedömning av inblandade pedagoger och eventuell elevhälsa ska leda fram till stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen i syfte att göra undervisningen mer tillgänglig för eleven (Skolverket, 2014a). Den kartläggning som ligger till grund för eventuella extra anpassningar kan se olika ut mellan skolor (Skolinspektionen, 2016). Alla skolor behöver dock ha utarbetade rutiner för att snabbt uppmärksamma elever som kan vara i behov av olika stödinsatser (Skolverket, 2014a). Asp-Onsjö (2011) påtalar betydelsen av hur lärare uttrycker sig i skolans dokumentation, framför allt då lärare i skrift formulerar skolsituationen för elever i svårigheter. Texterna beskriver pedagogiska åtgärder och signalerar lärarens och skolans elevsyn.

Skolverket har gett ut stödmaterial i syfte att klargöra och underlätta skolornas arbete med stödinsatser och dokumentation av dessa. Där framgår att skolan ska dokumentera extra anpassningar i elevens individuella utvecklingsplan i de årskurser där dessa finns, vilket är i årskurs 1-5 (Skolverket, 2014b). När det gäller elever som får betyg är det upp till varje rektor att avgöra hur dokumentationen av extra anpassningar ska fungera, men på Skolverkets hemsida finns däremot tydliga instruktioner om att dessa inte ska skrivas in i åtgärdsprogram (<https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-stod-1.243296>). I Skolinspektionens granskningsrapport (2016) påtalas vikten av att skolan utarbetar rutiner för att kontinuerligt sprida uppdaterad information om elevens extra anpassningar till alla undervisande lärare. En modell som kan användas är att elevens extra anpassningar sammanställs i en fristående bilaga (Skolinspektionen, 2016). Rektor är ansvarig för att skolan utarbetar rutiner så att alla berörda lärare får tillgång till information om extra anpassningar (Skolverket, 2014b).

När skollagen uppdaterades den 1 juli 2014 tydliggjordes det att dokumentationen av de extra anpassningarna ska finnas och följa med vid ett eventuellt skolbyte för eleven (Skolverket, 2014a). Detta för att säkerställa att eleverna även fortsättningsvis får det stöd de har rätt till enligt Skollagen (SFS). I Johanssons studie (2015) framkommer betydelsen av att elever får rätt bemötande och stöd av alla sina lärare. Det handlar om att ha en god kommunikation där lärarna är lyhörda inför vad som kan utgöra hinder i elevens lärande. Dokumentationen kan då vara ett gott stöd för berörda lärare då dessa ska utforma extra anpassningar utifrån insatser som fungerat bra tidigare. Genom att dokumentera de anpassningar som görs blir det lättare att också utvärdera insatser och ta ställning till vilket nästa steg

ska bli för eleven (Skolverket, 2014a). I denna utvärderingsprocess är det viktigt att elevens röst blir hörd, vilket Johansson (2015) menar kan leda till högre måluppfyllelse.

Tidigare forskning

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv där kommunikativa processer är förutsättningar för samspelet mellan människor och den miljö där kommunikationen äger rum. Det bygger på Lev Vygotskijs syn på tänkandet och språket (Säljö, 2014). Inom det sociokulturella perspektivet ses människan som en social individ som både påverkas av och själv påverkar den verklighet hon befinner sig i. Dysthe (2013) menar att skickliga lärare har förmågan att inkludera alla elever i ett klassrum genom att på ett inlevelsefullt sätt skapa en trygg miljö så att eleverna kan kommunicera naturligt och lätt. Inom det sociokulturella perspektivet ses eventuella svårigheter som situerade och inte konstanta. Lärarens val av arbetssätt, extra anpassningar och stöd har stor betydelse för elevens framgång och spelar därför en viktig roll för individens utveckling. Enligt Ahlberg (2013) behöver lärare kunna interagera och samtidigt ta stöd av omgivningen för att på bästa sätt kunna nyttja de redskap för lärande som finns tillgängliga då lärande sker i socialt samspel.

Specialpedagogiskt perspektiv

Inom specialpedagogiken finns olika synsätt. Något förenklat handlar perspektiven om att utgå från elever med svårigheter eller elever i svårigheter. Både Nilholm (2007; 2011) och Emanuelsson (2001) beskriver de två olika perspektiven men namnger dem på olika sätt. Det Nilholm benämner som det kompensatoriska perspektivet använder Emanuelsson motsvarande begrepp som det kategoriska. Båda benämningarna handlar om hur eleven kompenseras med hjälp av specialpedagogiska insatser då eleven inte lyckats tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen i klassrummet. Svårigheterna går att finna hos eleven själv och åtgärden blir individuell undervisning eller arbete i mindre grupp. Enligt Nilholms (2007) kritiska perspektiv förklaras elevens svårigheter ligga utanför eleven själv och där olikheter utgör en tillgång. Begreppet som används är elever i svårigheter. Inom detta perspektiv förespråkas inkludering istället för insatser där elever exkluderas från sina klasskamrater. Istället läggs fokus på omgivande miljö och hur den kan anpassas för exempelvis elever i läs- och skrivsvårigheter.

Detta är enligt Emanuelsson (2001) ett relationellt förhållningssätt. I kritiken mot det kritiska perspektivet har ännu ett perspektiv fått fäste då lösningar i skolans praktik kan vara komplicerade. Detta kan förklaras med ett avstånd mellan praktik och teori. Detta perspektiv benämner Nilholm (2007) som dilemmaperspektivet. Dilemman skapas då likvärdig utbildning ska erbjudas för alla elever oavsett behov. Dilemmat blir således huruvida det är individen som ska kompenseras för eventuella brister eller om anpassningar ska göras i miljön.

I det specialpedagogiska uppdraget ligger utmaningen i att skapa en bro mellan teori och praktik. Där har specialläraren en viktig roll att fylla genom att inspirera, utmana och sprida kunskap inom forskningsfältet till kollegor. Genom att iaktta verksamheten i klassrummet utifrån ett kritiskt förhållningssätt kan specialläraren därigenom vidga lärarens perspektiv för specialpedagogiska insatser genom att ställa frågor som leder utvecklingen framåt (Carlsson, 2009). Därför är det viktigt att vara professionell som speciallärare vilket enligt Helldin (2013) innebär att kunna visa upp sina egna förmågor och specialpedagogiska kunskaper men samtidigt vara självkritisk till sin egen men också andra lärares verksamheter i skolan.

Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är ett övergripande begrepp som oavsett bakomliggande orsak innefattar en svårighet i läs- och skrivprocessen (Alatalo, 2011). Inom internationell läsforskning dominerar två forskningstraditioner, den kognitivistiska och den sociokulturella. Dessa två vetenskapliga huvudinriktningar dominerar synen på språk-, begrepps-, läs- och skrivutveckling. Båda kunskapstraditionerna förklarar hur problem i läs- och skrivlärandet uppstår och hur dessa kan undvikas och förstås, men utifrån olika perspektiv. Kognitivistisk läs- och skrivforskning bidrar å ena sidan med kunskap om individens biologiska och genetiska förutsättningar vid lärande (Torgesen, 2007) och beskrivs ofta med begreppet phonics. Sociokulturell läs- och skrivforskning, där begreppet whole language används, betonar å andra sidan vikten av meningsfulla och identitetsskapande handlingar (Matre & Fottland, 2005). Oavsett lästradition spelar valet av pedagogisk modell en avgörande roll för elever i läs- och skrivsvårigheter. Speciallärare med sin spetskompetens utgör härmed ett viktigt stöd för både lärare och elev när det gäller att individualisera undervisningen för den enskilde eleven (Høien & Lundberg, 2013).

Phonics

Förespråkare inom phonics menar att läsning är en konstruerad och onaturlig process där ett alfabetiskt system först ska tolkas och därefter förstås av människan. Det är därför viktigt att elever lär sig läsa

och skriva enligt strukturerade och systematiserade undervisningsmodeller där teknik bygger på förståelse (Alatalo, 2011; Frost, 2002). Det handlar om att förstå sambandet mellan det talade och det skrivna språket (Lundberg, 2006). Koppling mellan fonem (talets ljustelement) och grafem (bokstavstecken) utgör grunden i detta. Lundberg (2006) menar att fonemiskt medvetenhet innebär att kunna koppla rätt ljud (fonem) till rätt bokstavstecken (grafem). Det är också viktigt att förstå att språket består av både innehåll och form, d.v.s. vad som sägs och hur det sägs (Alatalo, 2011). Detta brukar kallas för språklig medvetenhet. Både avkodning och läsflyt är nödvändigt för att kunna utveckla en god läsförståelse, enligt Alatalo (2011). Hon menar att läsförståelsen är beroende av flera olika delar. Dels det lexikala kunnandet som kan översättas med ordförråd men också en morfologisk medvetenhet som innebär att kunna förstå hur ord kan böjas och ändelser skapas. Inom phonics åtgärdas oftast läs- och skrivproblematik genom stödinsatser på individnivå (Høien & Lundberg, 2013; Pehrsson & Sahlström, 1999). Intensivträning av t.ex. fonologisk medvetenhet sätts ofta in för att märgdträna färdigheter som ännu inte är befästa (Alatalo, 2011). Att vara fonologiskt medveten innebär förutom att kunna uppfatta det talade språkets olika ljudenheter att kunna manipulera dessa (Alatalo, 2011). Westlund (2013) diskuterar kritiken som förs inom forskningsfältet mot phonicstraditionen. Hon tar bland annat upp kritiker som Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) samt Smith (2000) som framhåller att ljudmetoden (phonics) hämmar läsinläring och att undervisning som bygger på ljudningsteknik bidrar till att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Dessa kritiker varnar också för att phonics kan vara direkt skadligt för elever (Westlund, 2013).

Whole language

Utifrån en sociokulturell lärandeteori, där grundtanken är att läs- och skrivprocessen alltid ska ske utifrån ett speciellt syfte och i relation till en konkret verksamhet, har whole languagetraditionen vuxit fram (Berthén & Eriksson, 2006). Till skillnad från phonics anses det inte onaturligt eller svårt att lära sig läsa och skriva. Däremot framhålls betydelsen av att läraren ger eleven möjligheter att delta i meningsfulla läs- och skrivaktiviteter för att stimulera läsning och skrivning. Berthén och Eriksson (2006) liksom Liberg (2006) menar att eleven behöver utmanas att vidareutveckla det egna språket från familjärt till mer avancerat skolspråk. Läs- och skrivundervisning bör därför innefatta utbildning i olika läs- och skrivstrategier (Berthén & Eriksson, 2006; Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2013; Westlund, 2013). Det är lärarens ansvar att genom observationer bedöma elevens läs- och skrivförmåga. Om eleven verkar ha svårigheter att uttrycka sig ligger ansvaret hos läraren att i första hand analysera undervisningssituationen. Enligt förespråkare inom whole languagetradition bör problemet sökas i skolmiljön och inte hos eleven själv. Det är inte nödvändigt att känna till alla bokstäver för att kunna läsa eftersom skriftspråk och talat språk bygger på samma processer (Allard et al, 2001; Smith, 2000). Detta förklarar Smith (2000) med att det är fullt möjligt att läsa och förstå en text även om vissa bokstäver döljs eller plockas bort. Här menar förespråkare för phonicstraditionen

(Elbro, 2004) att det är precis tvärt om, att goda läsare registrerar nästan alla bokstäver vid läsning. Detta görs omedvetet och snabbt genom att ögat registrerar bokstavskombinationer (Westlund, 2013). Kritiken från phonicsföreträdare är också stark mot Smith (2000) som framhåller att bara elever uppmuntras att läsa mer böcker på egen hand så utvecklas läsningen (Westlund, 2013). Frost (2002) anser att detta visar på att whole language-traditionen inte i tillräckligt hög grad tar hänsyn till elevers läs- och skrivproblematik.

Kombination av två lästraditioner

Debatten mellan förespråkare från de båda kunskapstraditionerna, gällande vad som konstituerar en god läs- och skrivundervisning, har pågått under lång tid. Myrberg (2007) och Tjernberg (2013) beskriver dock läs- och skrivutveckling som en komplicerad process där både individens genetiska förutsättningar och den omgivande miljön samspelar. Enligt Myrberg (2007) finns därför ingen särskild läs- och skrivmetod som passar för alla elever. Detta är även något Tjernberg (2013) tar upp då hon hänvisar till läsforskarna Adams (1990), Chall (1983) och Mathews (1966) och deras olika studier som berör forskning inom läs- och skrivutveckling. Dessa forskare menar liksom Hattie (2009) att läraren behöver kunskap om läsmetoder ur båda forskningsfälten för att kunna kombinera dessa i sin undervisning. Inom båda forskningstraditionerna råder dock samsyn om att explicit undervisning i den alfabetiska principen behövs sättas in tidigt för att nå framgång inom läs- och skrivinlärning. Det som också främjar läs- och skrivinlärning inom både phonics och whole language är tillgång och användandet av digitala verktyg (Bruce, 2009). Förutom att träna fonologisk medvetenhet tillsammans med andra i klassrummet t.ex. via smartboard så kan eleven också träna individuellt tillsammans med en speciallärare.

Lärares betydelse för elever i läs- och skrivsvårigheter

Det finns ett flertal studier som visar på betydelsen av välutbildade och skickliga lärare och hur de i sin tur kan påverka elevers utveckling och lärande på ett positivt och utvecklande sätt. Detta framkommer bland annat i Hatties (2009) världsomfattande metastudie om framgångsrika faktorer för elevers studieresultat. Vidare framkommer att den viktigaste faktorn är lärares kompetens i att undervisa. Myrberg (2007) och Tjernberg (2013) menar liksom Alatalo (2011) att det krävs skickliga lärare med god kompetens inom olika läsforskningstraditioner för att elever ska nå sin fulla potential. Dessutom behöver lärare ha goda kunskaper om hur forskningsresultat kan integreras i undervisningen. Snowling (2012) påtalar att det är av största vikt att elever som är i riskzonen för att

utveckla läs- och skrivsvårigheter upptäcks tidigt. Genom att belysa och lyfta problematiken kan skolan stötta eleverna i att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Ett viktigt förhållningssätt i detta arbete är, enligt Bruce (2003), att lärare sätter igång positiva cirklar runt eleven genom att fokusera på det som fungerar väl i skolsituationen. När lärare har en positiv inställning, höga förväntningar och goda relationer till sina elever skapas tillit dem emellan (Bruce, 2003). Inställningen ökar nämligen möjligheten till att elever utvecklas ytterligare (Fishbein 2009; 2014; Hattie 2009; Høien & Lundberg, 2013). O'Connor, White och Swanson (2007) genomförde en experimentstudie där de jämförde två olika läsmetoder för se om dessa kunde förbättra läsförmågan för *struggling readers*. Studiens resultat indikerar att lärarens återkoppling till elever som läser högt är en starkare faktor i arbetet att förbättra elevers läsflyt än val av läsmetod. Det som också framkom i O'Connor, White och Swansons (2007) studie var betydelsen av att lärare planerar för lästräning i klassen så att det blir en rutin för alla elever oavsett läsförmåga. Även elever som behöver extra lästräning påverkas med hjälp av detta i mycket positiv riktning.

En annan viktig del som läraren kan påverka för elever i läs- och skrivsvårigheter är att se till att det råder ett öppet och tillåtande klassrumsklimat där elever känner sig trygga, vågar agera och tillåts svara fel (Fishbein, 2014). Liberg (2003) liksom Dysthe (2013) pratar om vikten av detta flerstämmiga klassrum och menar att lyssnandet och samtalet spelar en viktig kommunikativ roll för elevens språkutveckling. För att uppnå elevers delaktighet och jämlikhet menar Giota (2013) att fördelning av resurser också kan ha stor betydelse för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka några lärares upplevelser av att planera, genomföra och dokumentera extra anpassningar i mötet med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar

Hur upplever lärarna:

- Arbetet med att planera och genomföra extra anpassningar i undervisningen?
- Betydelsen av digitala verktyg för elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Betydelsen av kollegialt lärande i arbetet med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Arbetet med att kartlägga och dokumentera extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Metod

Metodval

Kvalitativa forskningsmetoder är lämpliga när målsättningen är att undersöka hur personer känner och tänker kring komplexa företeelser i vardagen (Denscombe, 2009). För att studera upplevelser av ett visst fenomen, som i det här fallet handlar om att ta reda på några lärares upplevelser av arbete med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter, tillämpas kvalitativa intervjuer med en fenomenologisk ansats. För att få ut så mycket som möjligt av en intervju kan halvstrukturerade intervjuer användas. Det ger informanter möjlighet att under samtalsliknande former utveckla sina tankegångar (Kvale & Brinkman, 2014).

I föreliggande studie har skolornas dokument gällande extra anpassningar utgjort en form av triangulering. Metodologisk triangulering innebär att information inhämtas på flera sätt, i den här

studien genom intervjuer och insamling av dokument. Detta för att söka så giltig kunskap som möjligt och därmed bidra till ökad validitet i studien

Genomförande

Studiens deltagare

Då studien inriktas mot några lärares upplevelser av att planera, genomföra och dokumentera arbetet med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter och där ett särskilt intresse fanns för att intervjua skickliga lärare inom grundskolan, gjordes ett strategiskt urval (Trost, 2012). Med begreppet skickliga lärare menas lärare som av andra anses arbeta engagerat och framgångsrikt med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. För att komma i kontakt med dessa skickliga lärare togs hjälp av lärare, specialpedagoger och skolledare som hade kännedom om hur de utvalda informanterna arbetar med extra anpassningar och som rekommenderade dem till studien. Två kommuner i mellersta Sverige valdes ut utifrån ett bekvämlighetsperspektiv som innebar att intervjuerna kunde genomföras i intervjuarnas närområde. I den ena kommunen kontaktades två specialpedagoger som gav tips på lärare de ansåg skulle passa in på studiens kriterier. Den ena specialpedagogen gav namnförslag på lärare som arbetade på grundskolor inom kommunen och den andra på lärare som arbetade på grundskolor i en närliggande kommun. Mail skickades till de sex föreslagna lärarna varav alla jobbade på olika grundskolor (bilaga 1). Av dessa tackade tre lärare ja direkt. En av lärarna ville tänka på saken eftersom denne inte längre arbetade i klass men dock var intresserad av ämnet extra anpassningar. Läraren valde sedan att tacka nej men tipsade om en annan lärare, som senare inte visade intresse att delta i studien. Det blev en form av snöbollseffekt. De övriga två som kontaktats gav ingen respons på utskickat mail.

I den andra kommunen kontaktades två personer som arbetade centralt på övergripande nivå, en specialpedagog och en rektor. Rektorn gav namnförslag på tre lärare varav två arbetade på samma skola men i olika årskurser. Rektorn ansåg att lärarna kunna passa in på beskrivningen och erbjöd sig att ta kontakt med dessa för att förbereda dem. Mail skickades därefter ut och alla tre lärare tackade ja till att delta (bilaga 1). Specialpedagogen namngav och kontaktade i förberedande syfte två andra specialpedagoger som skulle kunna komma med förslag på skickliga lärare till studien. Mail skickades ut till båda dessa specialpedagoger, den ena svarade att denne inte kunde tipsa om lämplig informant och den andra visade intresse för att själv ställa upp. Då studien inte var utformad utifrån specialpedagogens yrkesroll valdes denne dock bort för studien. Eftersom tiden mellan mailutskicken

och svar dröjde skickades ytterligare två förfrågningar ut till rektorer på andra skolor för att bredda urvalet men också för att säkerställa att studien skulle få tillgång till tillräckligt många lärare. Från den ena skolan gavs ingen respons. Från den andra skolan svarade en lärare att denne var intresserad att delta. Bedömning gjordes dock att de sex lärare som då tackat ja redan var tillräckligt många. Sammantaget styrdes urvalet av informanter och skolor utifrån de rekommendationer som lämnats av specialpedagoger och rektor. Deras övergripande yrkesroll, som innefattar specialpedagogiska frågor, gjorde det möjligt att utöka sökområdet då lärare på olika skolor söktes till studien.

Intervjuer

Pilotstudie

En pilotstudie gjordes innan det empiriska materialet började samlas in. De fördelar som Bryman (2011) ser med att genomföra pilotstudier är dels att de kan visa på otydligheter i intervjuguiden men också att intervjuaren får tillfälle att träna på själva intervjusituationen. I pilotstudien intervjuades en mellanstadielärare från en skola som inte deltog i studien, men som visat intresse för att delta. Efter pilotstudien gjordes vissa ändringar i intervjuguiden där en fråga togs bort helt, en annan fråga omarbetades eftersom den var otydlig och en ny fråga lades till.

Intervjuguide

En intervjuguide, i två olika versioner, skapades efter att områden som studien skulle fokusera på valts ut (Kvale & Brinkman, 2014). Dessa områden var direkt kopplade till studiens syfte och frågeställningar. Den intervjuguide som informanterna fick skickad till sig i förväg innehöll ett antal frågeteman men saknade följdfrågor (bilaga 2). I den andra intervjuguiden fanns även följdfrågor med som vid behov kunde användas som stöd för intervjuaren (bilaga 3). Utgångspunkten för varje intervju var dock att skapa utrymme för spontana följdfrågor som kunde fånga informanternas egna upplevelser inom det aktuella området. I slutet av varje intervju hade informanterna möjlighet att reflektera och fundera över om de ville lägga till något eller om de upplevde att något viktigt hade blivit förbisett.

Datainsamling

Datainsamlingen genomfördes med halvstrukturerade intervjuer där ett fenomenologiskt förhållningssätt genomsyrar intervjun. Fenomenologi innebär att ta reda på hur andra upplever olika fenomen i sin livsvärld. Intervjuerna genomfördes på en för informanterna utvald och trygg plats, på respektive skola, där även hänsyn togs till hur informanterna satt placerade i förhållande till

intervjuaren. Allt var noga planerat för att informanterna skulle känna sig avslappnade och bekväma under intervjun. Intervjuerna inleddes med att informanterna kort fick berätta om sig själva som lärare utifrån erfarenhet och utbildning. De hade både innan och under intervjun möjlighet att ställa frågor gällande studien, om det fanns några oklarheter. Intervjuerna spelades in på intervjuarens dator eller diktafon samt telefon och tiden som var avsatt var ca 30-45 min per intervju. Anledningen till att det spelades in var att intervjuaren kunde ägna sitt fulla intresse till att lyssna till vad som sades, något som skapar god kontakt mellan intervjuaren och informanterna (Kvale & Brinkmann, 2014). Det gav därmed intervjuaren möjlighet att tolka informanternas icke verbala kommunikation så som mimik och kroppspråk utan att samtidigt behöva anteckna. I direkt anslutning till avslutad intervju genomfördes transkribering i ett delat dokument på google drive, dels för att spara tid men också för att vi båda skribenter skulle kunna vara delaktiga i arbetet med transkriberingarna.

Dokument

I samband med varje intervju tillfrågades informanten om denne kunde tänka sig att lämna över en tom dokumentationsmall som läraren använder för att dokumentera extra anpassningar i. Detta gav studien fyra dokument, varav tre var identiska men kom från två olika skolor.

Analys och bearbetning av empiriskt material

Analys av intervjuer

För att analysera upplevelser och erfarenheter som framkommit under intervjuerna analyserades materialet med inspiration av en tolkande Interpretative Phenomenological Analyses (IPA) (Back & Berterö, 2015). Det är en ansats som utgår från en livsvärldsanalys som handlar om att tolka varje individs erfarenheter och upplevelser, vilket i sig kan ses som fenomen. IPAs teoretiska ursprung utgår ifrån fenomenologi och hermeneutik. Detta innebär att beskriva och tolka olika fenomen som i det här fallet uppstått under intervjuerna. Genom att ta hjälp av den förförståelse som finns hos intervjuerna kan följdfrågor formas i situationen och därmed fånga djupet av informanternas erfarenheter och upplevelser (Matsson, 2017). Analysarbetet började tidigt i arbetsprocessen med att varje intervju kodades med en siffra för varje informant. Intervjuer inklusive frågeställningar transkriberades ordagrant (Back & Berterö, 2015). Sidor numrerades och varje utskrift tidsmarkerades utifrån intervaller på fem minuter. Markeringarna gjordes i röd färg för att lättare orientera i texten och för att kunna hitta tillbaka i ljudinspelningen om oklarheter uppstod. Analysarbetet gjordes i kopior och original sparades. När alla intervjuer transkriberats och analyserats fick forskningsfrågorna styra hur kategoriseringen genomfördes. Med hjälp av nyckelord som på något sätt matchade respektive

frågeställning skrevs teman som hittats i utskriften. Olika färgpennor användes för att färgkoda respektive tema. Därefter togs citat ut och överfördes till tabeller i gemensamma dokument på Google drive. Varje tema fick en egen tabell.

Tabell 1. Utdrag från tema 1. Planering och genomförande av extra anpassningar

Lärare 1.	Lärare 2.	Lärare 3.	Lärare 4.	Lärare 5.	Lärare 6.
“först får jag tänka vad är rimligt? för att det här ska ju, ska ju fungera både för dem och så ska det ju ge resten av gruppen det de har rätt till och det som de behöver”	“alltså vi börjar med att mojsa upp ämnesområdet i glosor alltså skaffa ett adekvat ordförråd behöver inte kunna allting från början men vi går igenom orden”	“och jag tänker ju att de har tillgång till sina verktyg till bildstöd.. eeh.. och så får de ju alltid informationen.. asså vid bänken mot en till en-information så.. för aa åja.. jag vet inte.. om jag gör på nåt annat, var det också svar på frågan? Räcker det?”	“när jag planerar ett arbetsområde så har jag ju dom här bak redan (pekar på sitt bakhuvud)”	“vi går alltid igenom schemat på morgonen vad vi ska göra”	“jag tänker att det är när jag gör saker som ligger utöver det jag i vanliga fall gör...om jag till exempel har jag lagt upp ett arbetsområde så att det ska fungera för alla å det inte gör det utan jag får göra ytterligare nån grej då ser jag det som en anpassning”

Inledningsvis arbetade vi var och en för sig. När alla intervjuer brutits ner i olika teman bytte vi material för att se om samma teman upptäcktes. Detta är ett arbetssätt som ingår i IPA-metoden och som ökar tillförlitligheten i studien (Back & Berterö, 2015). Texterna lästes flera gånger i det som benämns som den cirkulära rörelsen (Back & Berterö, 2015), där ny förståelse och nya tolkningar genererar nya frågor. Frågor som på detta sätt bärs med i fortsatt läsande och analys ger nya tankar som leder till ny förståelse. Därefter listades olika beskrivande teman som identifierats in i kluster, och som namngavs med överordnade teman. Dessa namngavs med begreppen ”extra anpassningar och digitala verktyg”, ”kollegialt lärande” och ”dokumentation”. I detta skede valdes vissa teman bort då de inte fångade kvalitén av fenomenet som ingick i undersökningen. Forskningsfrågorna låg till grund för de teman som vi valde att behålla i studien. När tolkningen genomfördes utgjorde citat, d.v.s. rådata, underlaget. Analysarbetet skedde tillsammans i gemensamt google drive dokument och diskussioner fördes samtidigt via Skype.

Analys av insamlade dokument

Fyra av de sex lärarna dokumenterade extra anpassningar i ett särskilt dokument och dessa dokument samlades in som en del av studien. De två lärare som inte använde något dokument motiverade detta med att extra anpassningar skrivs in i åtgärdsprogram eller antecknas på separat papper, som läraren själv sparar för egen del. Tre av de inlämnade dokumenten (bilaga 5) är hämtade från samma grundmaterial, ett färdigt inköpt kopieringsunderlag utarbetat av Gudrun Löwendahl Björkman (2014). Dessa tre lärare arbetar inom samma kommun där beslut har fattats på central nivå att samtliga kommunala skolor ska använda denna mall för dokumentation av extra anpassningar. Mallen innehåller en åtgärdsbank med förslag på stödinsatser samt möjlighet att komplettera med egna åtgärder. De färdiga förslagen på extra anpassningar är utformade med rutor som går att kryssa i. Den sjätte läraren lämnade över ett dokument (bilaga 4) bestående av två större rutor. I den första rutan är det möjligt för läraren att skriva ner vilka åtgärder som görs i klassrummet. I den andra rutan ska rektor fylla i om beslut fattats att enskild undervisning ska vara en åtgärd. Sammanlagt består det insamlade empiriska materialet av två olika typer av dokument. Det ena som har förskrivna förslag ger läraren tips på olika anpassningar och kan utgöra ett stöd vid dokumentationen men samtidigt kan det hindra läraren att utforma egna åtgärder, även om möjligheten att skriva fritt finns i dokumentet. Det andra dokumentet möjliggör för läraren att själv skriva ner förslag på extra anpassningar men kräver desto mer av läraren. Då det insamlade materialet inte bedömdes utgöra tillräckligt omfattande underlag för att få till en uttömmande analys av det empiriska materialet koncentrerades studien istället på att göra en jämförelse mellan de två olika typer av dokument som inkommit.

Trovärdighet/Validitet/Reliabilitet

Enligt Bryman (2011) kan en studies tillförlitlighet d.v.s. reliabiliteten avse noggrannheten i hur den utförs och i hur noggrann forskaren har varit vid bearbetning av sitt material. Denna studie eftersträvar att följa de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2011) och att ge en tydlig redogörelse av tillvägagångssätt vid urval av informanter och genomförande av intervjuer, då detta bidrar till att öka studiens trovärdighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid genomförandet av intervjuerna och då det empiriska materialet analyserades fanns en eftersträvan att inta en neutral roll för att öka resultatets trovärdighet (Denscombe, 2009). Informanternas svar följdes upp av följdfrågor för att om möjligt kunna ”vaska” fram djupare förståelse för deras upplevelser och erfarenheter, vilket i sin tur leder till ökad validitet i studien. En studies validitet handlar om riktighet och giltighet och innebär att resultaten som framkommer ska vara giltiga och hållbara (Merriam, 1994). Att en studie är valid inom samhällsvetenskapen innebär att metoden undersöker det den avser att undersöka. I studien har därför valet av analysmodell inspirerats av IPA där de transkriberade utskrifterna utgör empirin. I resultatet redovisas det empiriska materialet rikligt med citat. Varje intervjusituation präglas enligt Kvale &

Brinkmann (2014) av den kontext som den utspelas i och detta medför att det kan vara svårt att uppnå samma resultat för andra forskare. Däremot är det troligt att resultatet som framkommer i denna studie kan utgöra ett underlag för vidare diskussioner i arbetslagen. Denna studie är specialpedagogiskt relevant då den förenar praktik och erfarenhet med teori inom forskningsfältet. Studien kan utgöra en form av underlag för enskilda lärare och speciallärare men också för arbetslag då extra anpassningar lyfts i kollegialt fortbildningssyfte.

Forskningsetiska aspekter

Intervjuerna utgår från de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2011) presenterar som skydd för individer som deltar i forskning. De fyra huvudkraven presenterades för informanterna enligt följande:

Informationskravet, informanterna fick både via mail, innan samt under själva intervjun, information om syftet med studien och att de närhelst de ville kunde avbryta sitt deltagande. *Samtyckeskravet*, innebär att informanterna ska ge sitt samtycke till att delta i studien. Detta gjordes genom mailkontakt. För att tillgodose *konfidentialitetskravet* skyddas deltagarnas anonymitet genom att det inte finns några namn eller exakta antal utskrivna i resultatredovisningen utan det står istället en, ett par, tre, flera, några, majoriteten eller samtliga. I resultatdelen har deltagarna avkodats och kallas bara "lärare". Informanterna försäkrades både i mailen och intervjuerna att allt material kommer att makuleras när studien blivit godkänd. *Nyttjandekravet*, som innebär att materialet endast får användas till studien de valt att delta i, delgavs informanterna innan de tog ställning till sitt deltagande.

Resultat

I detta kapitel redovisas studiens resultat uppdelat i olika temaområden som utkristalliserades under analysprocessen. I analysarbetet framträder följande teman: extra anpassningar och alternativa verktyg, kollegialt lärande och dokumentation. Varje tema är indelat i olika underrubriker som utgår från studiens frågeställningar och som låg till grund vid intervjuerna. Resultatet av frågorna kommer att redovisas i gemensamma grupper för att förtydliga inom vilka områden och på vilket sätt lärare anpassar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Direktcitater markeras med kursiv stil när de presenteras i löpande text. Flera lärares utsagor kan sammanfattas genom dessa citat.

Extra anpassningar och digitala verktyg

Lärarnas beskrivningar av begreppet extra anpassningar

De intervjuade lärarna beskriver att de har olika sätt att hantera information om vilka extra anpassningar olika elever behöver. När lärarna under intervjuerna förklarar begreppet extra anpassningar behöver flera av dem tänka till lite innan de svarar. Detta kan tolkas som att läraren endast gör några få anpassningar. Det kan också tolkas som att läraren kontinuerligt genomför anpassningar på gruppnivå, och att det därmed inte härleds till begreppet extra anpassningar. En lärare beskriver att *extra anpassningar handlar ju om barn som behöver lite till... än vad man kan ge i grupp på klassiskt lärarmanér*. En annan lärare förklarade extra anpassningar enligt följande:

Lärare: Jag tänker att det är när jag gör saker som ligger utöver det jag i vanliga fall gör... om jag till exempel har jag lagt upp ett arbetsområde så att det ska fungera för alla, och det inte gör det, utan jag får göra ytterligare nån grej. Då ser jag det som en anpassning.

En av lärarna ger exempel på vad extra anpassningar kan innebära för eleven. Det kan t.ex. vara extra vuxenstöd i klass, arbeta i mindre grupp, enskild undervisning tillsammans med speciallärare men det kan också vara enkla saker som anpassat studiematerial eller att arbeta med dator eller Ipad, bara eleven förstår hur verktyget fungerar. Eftersom extra anpassningar nu bör dokumenteras av lärare får det stor betydelse vad de lägger i detta begrepp. Flera av skolorna i studien har färdiga mallar som förslag på extra anpassningar. Detta för att lättare kunna påvisa vilka anpassningar som görs i undervisningen. En ifylld mall kan bli mer konkret för alla inblandade och dessutom kan anpassningarna lättare diskuteras och utvärderas. I de fall det saknas en färdig mall med förslag på extra anpassningar verkar lärarna ha svårare att redogöra för vilka extra anpassningar som används i undervisningen.

Planering och genomförande av extra anpassningar

Samtliga lärare i studien berättar att de anpassar sin undervisning redan i planeringsstadiet så att alla elever, oberoende vad de behöver, ska kunna ta del av den utifrån sina förutsättningar. En lärare uttryckte det som, *först får jag tänka vad är rimligt? För det här ska ju fungera både för dem och så ska det ju ge resten av gruppen det de har rätt till. Det som de behöver*. En annan lärare förklarar att anpassningar finns med redan initialt då arbetsområden startas upp

Lärare: Redan när jag planerar ett arbetsområde så har jag ju dom här eleverna i bakhuvudet.

Några av lärarna beskriver med andra ord hur de planerar sin klassrumsundervisning genom att skapa uppgifter som elever kan genomföra på egen hand eller tillsammans med andra. En lärare säger *jag nivåanpassar uppgifterna som barnen får, att de får samma typ av uppgifter men att jag ställer olika krav. Jag förväntar mig det eleven ska klara av och sen snäppar jag upp det lite grann för att pusha.* Vikten av att kontinuerligt läsa av elevernas aktuella kunskapsnivåer visar följande citat.

Lärare: På nåt sätt måste man ju ändå förenkla och förkorta. Jag tror att det är jätteviktigt att man ändå ger dom lite utmaning, det tror jag, så att det inte blir alldeles för låg nivå.

När det handlar om bedömning av elevernas kunskaper kommer olika förslag fram på hur lärarna anpassar provsituationer för elever i läs- och skrivsvårigheter. Det handlar främst om att elever ges möjlighet att visa sina kunskaper skriftligt eller muntligt. En lärare förklarar att: *jag funderar på hur de kan visa vad de har lärt sig och då blir det ju att jag behöver några som gör en muntlig redovisning och några kan göra det skriftligt.*

Det som alla lärarna tar upp som en viktig aspekt för eleverna i klassrummet är att det finns en tydlig struktur där målet med uppgiften framkommer och där information ges på olika sätt beroende på vad eleven behöver. En av lärarna uttrycker tydligt att de anpassningar som görs i klassrummet gynnar alla. Därför gör läraren inga eller få anpassningar för enskilda elever utan lägger istället fokus på hela klassen. *Då vet jag att det som är bra för en är bra för alla.*

Digitala verktyg i undervisningen

Tillgång till digitala verktyg även kallat IKT, informations- och kommunikationsteknik, i undervisningen skiljer sig väsentligt mellan lärarna som ingår i studien. Arbetsituationen för en lärare innebär att alla elever är utrustade med personliga datorer. En annan lärare planerar sin undervisning utifrån att eleverna antingen har tillgång till egen dator eller Ipad. De digitala enheterna är då utrustade med olika program eller appar. Att digitala enheter anses underlätta arbetet med att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter framgår av följande uttalande *jag tycker att vi är väldigt bra på att anpassa eftersom vi har så pass många digitala enheter.* En lärare berättar att lektionssalar är utrustade med smartboard *smartboarden är det BÄSTA kompensatoriska hjälpmedel som finns i världen just nu.*

Det finns också några lärare i studien som arbetar under andra förutsättningar. Då kan det finnas någon enstaka eller ett fåtal digitala enheter per klass. Dessa lärare berättar att de i varierande utsträckning, vid särskilda arbetsuppgifter, har möjlighet att låna ihop datorer eller Ipad från andra klasser på

skolan för att ge till elever i läs- och skrivsvårigheter. *Alltså jag kan låna, springa och hämta en elevdator, men det liksom brister ju på såna saker.* Det händer också att digitala verktyg som är utkvitterade till vissa elever används till andra.

Lärare: Jag har tre iPads i klassen. En som är styrd till en elev och sen har vi en klassiPad. Alla klasser har fått en klassiPad. Sen har vi en som jag fick för att jag hade en SvA-elev tidigare, men den har jag inte lämnat tillbaka utan jag anser att jag behöver den.

I några av beskrivningarna framträder bilden av att lärare tvingas strida med skolledningen för att kunna erbjuda dator eller iPads till de elever som bedöms vara i störst behov av tekniska verktyg.

Lärare: Vi har ju inte datorer normalt men du ser att jag har ganska många, för jag har ju krigat mig till det. Det är inte bara elever som har läs- och skrivsvårigheter utan det är även eleverna som har svårt, eller som får mer gjort med en dator. Då anser jag att de ska ha sin dator.

Förutom begränsningar som kan härledas till resurser finns också varierande kunskaper och erfarenheter hos lärarna i studien av att använda IKT i undervisningen. Sammantaget kan ändå sägas att samtliga informanter uppvisar ett starkt intresse för att inhämta egen kunskap och för att prova ny teknik. En lärare berättar om smartboarden som finns i rummet och säger *det gäller ju att man har kunskap om dom (smartboards) när de finns i klassrummet.* Lärarna i studien berättar på olika sätt om hur de i undervisningen använder sig utav de digitala verktyg som finns tillgängliga.

Lärare: Även om jag inte kan hundra så gör vi det, vi testar och då säger jag det till eleverna. Att nu vet inte jag riktigt hur det här, hur den här appen funkar. Men vi provar och eleverna är ju så snabba att lära.

Sammanfattning

Alla lärarna upplever att det är viktigt med tydliga mål för eleverna i klassrummet och för att uppnå detta behövs en tydlig struktur i planerandet av arbetsuppgifter. Lärarna menar att detta är särskilt viktig för att kunna anpassa individuellt för varje elev oavsett behov. Samtliga lärare uttrycker att det faller sig naturligt att planera undervisningen så att alla elever blir delaktiga. Resultatet visar också på att några av lärarna i denna studie upplever att de kan behöva strida för tillgången till digitala verktyg för de elever som de anser vara i behov av dessa. De menar att IKT behövs för att utveckla undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter och att de digitala verktygen är nödvändiga för att öka dessa elevers måloppfyllelse.

Lärarnas upplevelser av kollegialt lärande

Kollegialt lärande inom arbetslaget

I studien undersöks om och på vilket sätt lärarna jobbar kollegialt i arbetet med extra anpassningar. Några uppger att de kan ta hjälp av kollegor i arbetslaget genom att diskutera konkreta elevexempel för att få nya infallsvinklar och tips i undervisningen.

Lärare: Man lyfter en elev. Nu har jag testat det här och det här och det här. Och börjar känna att det funkar inte. Har ni några tips och idéer och ge. Sen så byter vi erfarenheter, det gör vi.

Vikten av att tänka att det finns många olika lärarkompetenser som kan samverka och inställningen att alla elever är ett gemensamt ansvar betonas av flera lärare.

Lärare: Jag tycker att det är viktigt med arbetslaget. För dels, tänker jag rätt här nu? Hur kan vi hjälpa den här eleven på bästa sätt? Och då kan det vara arbetslaget också som ger tips, ja .. men jag brukar tänka så här. Jag brukar göra så här. Och så stöttar vi varandra, olika vuxna, ja olika kompetenser då.

Det framgår att det kollegiala arbetet kommit olika långt på olika skolor. De lärare som påtalar utvecklingsområden tar i första hand upp skolledningens ansvar kring rutiner men också avsaknad av kollegialt erfarenhetsutbyte. Läraren förklarar att *vi skulle behöva jobba mycket med hur vi delger varandra* och rätt förutsättningar

Lärare: Alltså för det första skulle man vilja ha rätt förutsättningar. Och kanske sen nån som har jobbat, som har erfarenhet av samma problematik och som kan tipsa om saker som kanske inte jag vet eller inte har provat eller inte känner till. För det är ju det där i vardagen, för att få vardagen att fungera.

Majoriteten av lärarna upplever att de känner sig ensamma i arbetet med extra anpassningarna och att de gärna önskar mer stöd och hjälp. Ensamheten beskrivs av en lärare som *det känns som vi sitter på varsin kammare och uppfinner hjulet*.

Kollegialt lärande i mötet med specialpedagogisk profession

Det kollegiala arbetet sker inte bara mellan lärarkollegor utan kan också innefatta samarbete med specialpedagog eller speciallärare. Tillgången till den specialpedagogiska kompetensen varierar dock på skolorna som ingår i studien. Ett par lärare tar upp möjligheten att samarbeta med skolans elevhälsoteam *Jag kan bolla idéer. Även lyfta idéer med elevhälsoteamet och bolla där. Även med*

kurator och med rektor men även med arbetslaget. En lärare berättar om fördelar med att få klassrumsbesök där specialpedagog genomför observation och därefter återkopplar med åtgärdsförslag.

Lärare: En specialpedagog har kommit för att observera och titta på hur jag jobbar och bekräftar det jag har gjort rätt och kommit med vissa förslag. Och det som har fungerat bra det har jag ju anammat.

I beskrivningarna framkommer också att brist på specialpedagogisk kompetens medför att ett flertal av lärarna känner sig osäkra och att de inte får den hjälp de anser sig behöva i arbetet med anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. En lärare säger *jag skulle önska att vi hade en specialpedagog som ansvarade för det här. För att det är väl egentligen den kompetens vi saknar.* En annan förklarar *det finns ingen speciallärare här just nu. Vi har ingen anställd som speciallärare.*

I samtliga intervjuer framgår att det finns ett stort behov av att kunna bolla idéer med varandra i arbetslaget. På skolor med färre antal lärare i respektive arbetslag uppges att pedagogiska diskussioner fungerar relativt bra. På större skolenheter, där både arbetslagen och antalet lärare som ingår i varje arbetslag är fler, uppges några lärarna att det är svårt att hitta tid för pedagogiska diskussioner i den grad man önskar. Några arbetslag har inrättat särskilda forum där extra anpassningar brukar diskuteras. Samtidigt finns en stor variation på hur regelbundna möten är. I vissa fall bokas möten in till en gång per vecka, med möjlighet att lyfta och diskutera en årskurs i taget, enligt fastställt schema. I andra arbetslag är denna möjlighet begränsad till att diskutera behov av extra anpassningar i mån av tid. Arbetslagskonferenser (AE) ses som ett viktigt forum att lyfta frågor om extra anpassningar, men där diskuteras även andra punkter. Att brist på tid utgör hinder för att möjliggöra pedagogiska diskussioner lyfter en lärare som ett särskilt dilemma *det är väldigt bristfälligt, vi har väldigt lite tid. Vi har ingen avsatt tid där vi sitter och diskuterar. Vi tar en tid på AE om vi har ett elevärende.* En lärare beskriver hur denne själv driver elevhälsoärenden för sina elever under den period som ligger mellan höst- och vårterminens elevvårdskonferens.

Lärare: Elevvårdskonferens har vi ju en gång på hösten och en gång på våren. Men jag har ju liksom själv begärt att få möten med elevhälso teamet för att kunna ta upp saker. Men det finns inget tillfälle där vi sitter allihopa, utan om jag har elevvårdskonferens då sitter jag med elevvårdshälso teamet och då sitter ingen annan från arbetslaget där. Och det saknas!

Sammanfattning

Samtliga lärare i studien upplever att det är viktigt att lärare träffas för att diskutera extra anpassningar men det framkommer också att det på flera skolor saknas ett speciellt forum för detta. Tiden anses också vara en faktor som påverkar hur väl det kollegiala arbetet fungerar. Tillgången eller bristen på specialpedagogisk kompetens upplevs också som något som påverkar lärarnas möjlighet till kollegialt lärande. Flera av lärarna önskar stöd och hjälp av specialpedagogisk karaktär. Några är nöjda och andra missnöjda med det de önskat få hjälp med, så variationen är stor.

Lärarnas upplevelser av kartläggning och dokumentation

Kartläggning inför upprättandet av extra anpassningar

Samtliga lärare i studien utformar extra anpassningar på egen hand, men också i samarbete med kollegor och skolans elevhälsa. Några lärare beskriver att pedagogiska kartläggningar genomförs inom arbetslaget medan en lärare säger att det händer att kartläggningar skjuts på framtiden *ibland har man inte gjort någon kartläggning. Ibland har man inte gjort någon utredning. Det händer ju tyvärr att lite yngre elever skjuts framåt lite. Eller att det här är nog en mognadsfråga.*

Av lärarnas beskrivningar framkommer en viss generell svårighet i att med ord förklara själva processen som leder fram till en specifik åtgärd. Lärarna i studien säger att de prövar sig fram utifrån kunskap om elever, tidigare erfarenheter och "känsla"

Lärare: Det finns ju ingenting mer än att vi märker.. är det någonting? Gör jag någonting annorlunda för någon av eleverna? Det är lite så. Så fort vi svarar ja på den frågan så ska det upprättas. Det är dom direktiven som jag förstår att vi har fått.

Majoriteten av lärarna tar upp vikten av en god relation med vårdnadshavare och att dessa kan delge läraren viktig information i arbetet med att individanpassa undervisningen för eleven. En lärare berättar *jag får ju försöka söka upp föräldrar och information själv i den mån jag kan. Ett bra sätt är ju att prata med föräldrarna många gånger, kan jag ju tycka. Därför att dom är ju ändå experter på sina barn.*

Dokumentation av extra anpassningar

Till och med årskurs 5 ska extra anpassningar dokumenteras i elevens IUP. Därefter är det upp till respektive skolenhet om IUP även ska användas för de äldre eleverna eller inte. Detta öppnar för en möjlighet för skolor att dokumentera på olika sätt, vilket också framkommer i intervjuerna med lärarna. En lärare berättar att denne skriver in extra anpassningar i åtgärdsprogram på samma sätt som tidigare eftersom ingen informerat om att rutinerna ändrats på skolan. Det är anledningen till att läraren har skapat ett sätt att dokumentera extra anpassningar digitalt.

Lärare: Jag gör på mitt sätt, det är jag det, och så använder jag skolans kommunikationsplattform för det tycker jag är jättebra och så gör jag egna A4-dokument skrivna på datorn.

Tre lärare svarar att de arbetar utifrån nya kommungemensamma rutiner som alla kommunens lärare förväntas följa. En av dem uttrycker det på följande sätt *Vi har ju en mall som vi använder oss utav och där står det uppradat en himla massa extra anpassningar och så kryssar vi bara i vilka vi använder oss utav. Så det är ett väldigt enkelt sätt att dokumentera.* Förfarandet medför dock vissa begränsningar eftersom största delen av dokumentationen när det gäller extra anpassningar sker i pappersform. De handskrivna dokumenten förvaras hos läraren själv, på en särskild plats i skolan eller inlåsta i arkivskåp. Lärarna upplever att detta försvårar arbetet med att hålla anpassningarna aktuella för berörda lärare. Det upplevs av flera lärare som tidsmässigt svårt att hämta dokumentet mer än någon gång ibland.

Lärare: Jag skulle önska att det var digitalt så att jag slog igång min dator och så slog jag upp den eleven och så fick jag se allting. Nu måste jag gå till arkivskåpet och hämta information. Och det gör man ju inte när vardagen rullar på.

Några lärare menar att det är lättare att hålla extra anpassningar aktuella i verksamheten om läraren ansvarar för en egen klass eftersom det innebär färre anpassningar att hålla i minnet. Ämneslärare, som möter många elever varje dag, påpekar att det är svårt att komma ihåg olika elevers extra anpassningar och att revidera dokumenten så att de hålls aktuella. En lärare förklarar att *originaldokumentet ska ligga i elevmappen* och konstaterar att *jag har ju eleverna i nästan alla ämnen. Men jag kan tänka mig att det är svårt och få det som ett levande dokument om eleverna har väldigt många olika ämneslärare.*

En del av lärarna tar upp bristande rutiner i arbetet med extra anpassningar och att ansvaret för detta ligger hos skolledningen. En lärare redogör för fungerande rutiner där extra anpassningar finns med

som stående punkt på arbetslagsmötet varje vecka, utifrån ett rullande schema. Där finns också en inarbetad rutin inom arbetslaget för att lyfta aktuella anpassningar för att informera, diskutera, utvärdera och komma med nya åtgärdsförslag. Extra anpassningar som finns inom en årskurs lyfts på detta sätt var tredje vecka och läraren uttrycker att rutinen fungerar bra. Några lärare i studien uttrycker att dokumentationen generellt minskat i och med övergången från åtgärdsprogram till extra anpassningar. Det framträder också åsikter som ifrågasätter skolans dokumentation och syftet till denna. En lärare uttrycker sin åsikt med *ett dokument har inget som helst värde, tycker jag. Förutom för att eventuellt kunna visa Skolverket vid en inspektionsanmälan att vi gör vårt jobb*. En annan säger *nu har vi i alla fall till slut landat i att vi fyller i alla anpassningar vi gör. Även dom som är inbyggda som alla kommer åt. Så att det ändå ska synas att de här grejerna gör vi*. Det dubbla arbetet som innebär att dels arbeta med anpassningar i daglig verksamhet och att dessutom skriva ner vad som utförs är något som flera informanter under intervjuerna tar upp som en belastning.

Sammanfattning

När lärarna beskriver kartläggningsprocessen som leder fram till en specifik åtgärd i undervisningen framkommer en osäkerhet. Flera lärare i studien berättar hur de prövar sig fram utifrån egen kunskap om elever, tidigare erfarenheter och "känsla". De uppger att de hade varit behjälpta av att få utökat specialpedagogiskt stöd i processen. I lärarnas beskrivningar framkommer också att skolorna kommit olika långt i arbetet med att upprätta rutiner för extra anpassningar. Lärarna på vissa skolor upplever dessutom att det saknas tydliga rutiner för hur anpassningarna ska hållas aktuella i den dagliga verksamheten och hur dessa ska dokumenteras. Alla lärare i studien dokumenterar i pappersform trots att de önskar en digital lösning. Några av lärarna berättar att de skrivna dokumenten läggs i låsta arkivskåp, där de förvaras orörda under längre perioder. Flera av lärarna menar att för att få dokumentationen gällande extra anpassningar mer levande och tillgängligt för berörda lärare behöver de vara synliga i det dagliga arbetet.

Diskussion

Metoddiskussion

När metod skulle väljas inför den kommande studien valdes en kvalitativ metod med halvstrukturerade intervjuer. Varför valet föll på just halvstrukturerade intervjuer berodde på att syftet var att ta reda på

hur lärare upplever vissa fenomen i sin undervisning (Back & Berterö, 2015). Om intervjuerna varit för styrda hade det varit svårt att komma åt själva kärnan i studien. En metodtriangulering framkom genom att vi förutom intervjuerna även tog del av de eventuella dokument som användes av informanterna vid upprättandet av extra anpassningar. Något som blev en aning komplicerat var valet av informanter då vi i studien ville utgå från hur "skickliga" lärare upplever när de anpassar sin undervisning för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi valde att inledningsvis använda oss av ordet "skicklig" trots att vi var medvetna om att begreppet kan vara värdeladdat. När kontakt togs med de föreslagna informanterna förklarade vi att det inte finns något rätt eller fel utan att vi var intresserade av att ta del av hur det kan fungera rent praktiskt för lärare när anpassningar i undervisningen faller sig naturligt och fungerar väl. Innan studiens samtliga informanter tackade ja till att delta hade vi tagit kontakt med fler tilltänkta lärare. Detta för att vi märkte att det fanns en rädsla för vad vi förväntade oss av en "skicklig lärare" vilket också hindrade några från att tacka ja till att delta. Under intervjuerna framkom ett genuint intresse för ämnet extra anpassningar hos de lärare som valt att delta i studien. Att genomföra en pilotstudie var bra för vår del då det framkom att vissa frågor i intervjuguiden liknade varandra och därför kunde plockas bort. Något som hade varit ännu bättre vore om vi hade haft möjlighet att göra två pilotstudier, en var för att båda skulle få tillfälle att öva upp intervjutekniken. Av tidsbrist fick detta väljas bort. Tiden som var avsatt fick ändras en aning och någon fråga fick läggas till för att komma åt det som studien syftade till att undersöka. Under hela analysarbetet diskuterade vi de olika temaområdena både i ett gemensamt dokument och via skype, vilket ökade studiens trovärdighet. Efter analysarbetet ändrades vissa teman, några plockades bort och nya kristalliserades fram vilket är helt i sin ordning enligt Back och Berterö (2015). Trots att det inte var en given metod från början valde vi att inspireras av IPA vilken ses som en passande och valid analysmetod när man studerar den här typen av fenomen (Back & Berterö, 2015). Det var en krävande metod som tog mycket tid men som i slutänden ändå hjälpte till att belysa det som studien eftersökte. Studiens syfte och frågeställningar fick en något ändrad karaktär efter att vi genomfört analysen och därför skiljer sig syftet i intervjuguiden något från det slutgiltiga syftet i studien.

Dokumenterna som samlades in visar hur skolorna arbetar och dokumenterar stödinsatser och extra anpassningar inom olika områden på individnivå i undervisningssituationer. Tanken med insamlandet av dokument var att ge studien ett bredare empiriskt material vilket till viss del uppnåddes men inte den utsträckning som förväntades initialt. När dokumenterna samlades in fanns ingen direkt plan på hur analysen av dokumenterna skulle genomföras. Vi var mer nyfikna på hur dessa "skickliga" lärare bemöter den nya lagändringen gällande dokumentation av extra anpassningar. Resultatet av detta finns presenterat i studien. Något som varit otroligt givande och som drivit arbetet framåt är att vi haft ett gott samarbete. Genom diskussioner har studiens olika delar vuxit fram då vi jobbat i ett gemensamt dokument samtidigt som vi samtalat via Skype. Det har varit en tillgång under hela processen att vara två personer som diskuterat och samarbetat kring materialet. Detta borde också öka studiens

tillförlitlighet. Trovärdigheten stärks genom att lärarnas egna citat ligger till grund vid analysen av det empiriska materialet.

Resultatdiskussion

Utgångspunkten för studien var att belysa hur några lärare upplever arbetet med att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Dessutom ville vi ta reda på hur lärarna dokumenterar och vilka eventuella rutiner skolor utarbetat. I korthet framkommer i resultatet att samtliga lärare ger uttryck för att vara engagerade och skickliga i sitt arbete med extra anpassningar oavsett vilket behov eleven har. Lärarna beskriver att de redan vid uppstarten av nya arbetsområden utformar anpassningar som en naturlig del i den ordinarie undervisningen. Lärarna i studien är noga med att poängtera att alla elever inkluderas i undervisningen, vilket indikerar att lärarna undervisar utifrån ett sociokulturellt förhållningssätt. Vi kan se att både rutiner och sättet att dokumentera skiljer sig åt mellan skolorna i studien. Därmed drar vi slutsatsen att skolorna har kommit olika långt i hur de dokumenterar extra anpassningar. Tid för kollegialt lärande och tillgång till specialpedagogisk kompetens efterlyses av flera lärare då de kan känna sig ensamma i sitt uppdrag. Trots att lärarna uttrycker att de brinner för sitt uppdrag och anses som duktiga inom området av andra är ändå intresset för att vidareutbilda sig inom extra anpassningar stort hos samtliga. Rektors roll i arbetet med att utforma tydliga rutiner gällande dokumentation betonas starkt, något som också kan utläsas i resultatet där det tydligt framkommer att där rektor är drivande och insatt fungerar dokumentationen väl.

Extra anpassningar och digitala verktyg i undervisningen

När lärarna i studien satte ord på vad begreppet extra anpassningar innebär för dem själva uppstod i flera fall en "aha-upplevelse". Uppmärksamheten riktades då mot att lärarna genomför en rad olika anpassningar i undervisningen som de tidigare inte tänkt på som extra anpassningar. Lärarna hade mer sett extra anpassningar som en naturlig del i klassundervisningen. Det är svårt att avgöra om de lärare i studien som benämner de extra anpassningar som görs i klassrummet är mer framgångsrika i att anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter än de som uppger få förslag på anpassningar. Enligt Tjernberg (2013) är nämligen inte behovet av att göra extra anpassningar lika stort om lärare bedriver en god undervisning. Frågorna i studien utgår från elever i läs- och skrivsvårigheter men analyserna visar tydligt att lärarna också gör anpassningar för elever med andra behov i klassrummet. Vidare visar analyserna att det inte framkommer någon klar gräns mellan vilka anpassningar som gäller enbart för elever i läs- och skrivsvårigheter och vad som gäller alla elever. Därmed kan sägas att ett sociokulturellt förhållningssätt i många avseenden genomsyrar undervisningen utifrån lärarnas egna beskrivningar. Att anpassa för hela klassen ses av lärarna som en fördel då detta gynnar samtliga elever, men på olika sätt. Anpassningarna blir en självklarhet i

klassrummet där ingen behöver känna sig annorlunda eller utpekad. Vikten av att elever känner sig inkluderade framgår i Johanssons (2015) studie där tonårsflickor redogjorde för sina upplevelser och erfarenheter i samband med stödinsatser. Lärarens bemötande liksom hur anpassningar utformas för elever i behov av stöd spelade enligt Johansson en avgörande roll i denna process. Hundeide (2003) och Ingestad(2009) talar om Vygotskijs proximala utvecklingszon, där individen utvecklas i samspel med andra och där förväntningarna på eleven "snäppas" upp lite för att utmana eleven framåt. Vi kan se att samtliga lärare i studien beskriver att de arbetar enligt detta sätt. Vikten av att lärare har höga förväntningar på eleverna är också något som Tjernberg (2013) fick fram i sin studie som handlar om framgångsfaktorer i läs- och skrivlärandet.

Det som utmärker skickliga lärare är enligt Tjernberg (2013) att de respekterar eleverna. Dessutom är de passionerade i sin undervisning och ger eleverna utmanande arbetsuppgifter som säkerställer att lärandet fördjupas. Mattson (2007) benämner i sin licentiatavhandling dessa engagerade lärare som eldsjälar. Hon menar att om skolan ska lyckas uppnå målet om "en skola för alla" krävs att eldsjälar finns på alla nivåer inom skolans organisation. Det engagemang som lärarna i studien ger uttryck för under intervjuerna indikerar att de kan benämnas som eldsjälar i mötet med elever i läs och skrivsvårigheter.

Denna studies resultat visar att eleverna i läs- och skrivsvårigheter har olika tillgång till digitala verktyg. Med hjälp av digital teknik kan t.ex. elever lyssna på läroböckernas texter istället för att på egen hand behöva kämpa sig igenom långa och energikrävande textavsnitt. Vinsten blir att de kan lägga energi på djupare förståelseprocesser och textsamtal. Det som för en elev ses som ett självklart verktyg i undervisningen måste en annan elev få hjälp att strida för. Detta bör rimligtvis medföra att eleverna lämnar grundskolan med olika förutsättningar att ta sig vidare i utbildningssystemet. Skolans uppdrag är att ta hänsyn till alla elevers olika behov och att utifrån dessa uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800, 1 kap. 4§). Med detta menas att skolan ska sträva efter att göra utbildningen likvärdig. Elevernas socioekonomiska bakgrund och var i landet skolan finns ska inte avgöra utbildningens kvalitet. När lärare uttrycker under intervjuerna att de måste ta strid med skolledning för elevers rätt till nödvändiga verktyg i undervisningen visar detta på att tanken om "en skola för alla" ännu inte är uppnådd. Snarare tyder det på att det finns elever som är helt beroende av engagerade lärare som kämpar för rätten till en digital lärmiljö. Här kan specialläraren i sin yrkesroll stötta elever, lärare och skolledning genom att påtala vikten av alternativa verktyg för elever i läs- och skrivsvårigheter. Genom att ta stöd i aktuell läs- och skrivforskning kan specialläraren driva pedagogiska diskussioner för elevernas rätt till en likvärdig skola. Det handlar dock inte bara om att erbjuda datorer, Ipads och programvara utan också om att utbilda användarna i hur dessa används. Detta kan ingå i speciallärarens uppgifter liksom att hålla sig själv ajour med produkter på marknaden och vilken forskning som ligger bakom. Sammanfattningsvis kan sägas att

det hör till speciallärarens viktiga uppgifter att möjliggöra inkludering och kompensera lärmiljöer för elever i läs- och skrivsvårigheter genom alternativa verktyg (Emanuelsson, 2001; Nilholm, 2007; 2011).

Kollegialt lärande i arbetet med extra anpassningar

Analyserna visar att majoriteten av lärarna i studien saknar tydliga rutiner och särskilda forum där de kan lyfta pedagogiska diskussioner inom arbetslaget. Avsatt tid för kollegiala utbyten framhålls också vara en faktor som påverkar deras möjlighet till samarbete med kollegor. Här pekar de flesta lärarna ut rektor som ytterst ansvarig då förutsättningarna upplevs svåra. Det handlar om rektors ansvar att upprätta gemensamma rutiner som lärare kan stödja sig mot i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Skolverket 2014b).

I resultatet framkommer att flera av lärarna uttrycker att de känner sig ensamma i läraruppdraget när extra anpassningar ska upprättas och utvärderas. Detta tas upp av Assarson (2015) i en forskningsrapport som handlar om inkluderande lärmiljöer. Hon menar att lärare lätt blir frustrerade då de lämnas själva i arbetet med att skapa goda lärmiljöer för elever i behov av särskilt stöd. Lösningen enligt Assarson (2015) ligger i att möjliggöra tillfällen för kollegialt lärande där lärare gemensamt och tillsammans med speciallärare kan hitta lösningar som gynnar alla elever. Fokus riktas därmed mot undervisningsmiljön utifrån ett sociokulturellt perspektiv och inte mot den enskilda eleven (Assarson, 2015). När lärare får möjlighet att ta del av aktuell läsforskning och diskutera forskningsresultat med andra lärare med och med speciallärare möjliggörs ökad kvalitet i undervisningen (Myrberg, 2003; Westlund, 2013). Detta, menar Tjernberg (2013), kan ske genom att lärare besöker varandras klassrum för att lära av varandra. Erfarna lärare kan då bidra till att utbilda mindre erfarna lärare genom detta kunskapsutbyte (Alatalo, 2011). Det skulle i praktiken kunna handla om att två lärare som arbetar utifrån olika kunskapsstrategier, som phonics och whole language (Berthén & Eriksson, 2006), kan inhämta varandras kunskap genom att i samarbete väva samman två lästraditioner. Detta möjliggör enligt flera läsforskare (Hattie, 2009; Myrberg, 2007; Tjernberg, 2013) en ökad måluppfyllelse, framför allt för elever i läs- och skrivsvårigheter.

I studiens resultat framkommer att det saknas speciallärare på flera av de undersökta skolorna. En avgörande faktor är svårigheten att rekrytera rätt kompetens. Det blir tydligt vid analysen att på skolorna som helt saknar specialpedagogisk kompetens finns en stark önskan om att speciallärare ska rekryteras. Lärarna uttrycker att de ställs inför svåra dilemman som de inte har kompetens att bemöta. Även på skolor där det finns tillgång till specialpedagogisk kompetens upplever lärarna att resurserna inte räcker till i arbetet med att utforma extra anpassningar. I och med införandet av Lgr11 har rektors ansvar och maktutövande ökat över sin inre organisation. Detta påverkar både speciallärarens och

rektors roll i arbetet med att skapa en skola för alla (Assarson, 2007). Beroende på hur rektor väljer att organisera verksamheten kan speciallärarens uppdrag att individanpassa för elever och samtidigt stötta läraren bli svårt men också en utmaning som ligger inom det specialpedagogiska uppdraget.

Viktig kunskap saknas därmed både som stöd vid kollegiala samtal och som resurs i verksamheten. Lärarna förklarade också att de söker information, som egen fortbildning, för att stötta elever med olika behov, men att detta inte räcker till för uppdraget. Det finns även en engagerad lärare i studien som brinner för sin uppgift men upplever att förutsättningarna är så pass svåra att denne överväger att lämna läraryrket.

Kartläggning och dokumentation av extra anpassningar

När det handlar om utredning av särskilt stöd och åtgärdsprogram finns nedskrivna riktlinjer i skolans styrdokument för hur lärare ska dokumentera, men när det handlar om extra anpassningar är direktiven inte lika tydliga. Lärarnas svar visar att trots den nya lagen som trädde i kraft den 1 juli 2014 inte finns utarbetade rutiner för dokumentation på alla skolor i denna studie. Å ena sidan kan det tolkas som att ett ifyllt dokument med många åtgärder för varje elev indikerar att läraren är skicklig i arbetet med extra anpassningar i undervisningen. Åtgärderna blir också synliga för elev, föräldrar och skolan. Å andra sidan behöver inte avsaknaden av dokumentation innebära att läraren är mindre skicklig på att anpassa undervisningen. Däremot kan det bli svårare för alla inblandade att ta del av de insatser som görs för eleven. Resultat i studien visar att lärarna kan arbeta framgångsrikt med extra anpassningar i undervisningen oavsett dokumentation.

Att det skiljer väsentligt i hur extra anpassningar dokumenteras bekräftas ytterligare när frågan ställs om lärarna vill lämna ifrån sig ett dokument eller mall som används vid upprättandet av extra anpassningar. Några av lärarna saknade dokument medan andra lämnade ifrån sig innan frågan hade ställts. Det som tycks påverka huruvida det dokumenteras eller inte är om lärarna i studien arbetar utifrån tydliga direktiv från rektor om hur dokumentationen ska genomföras. Det kan förklara varför det är en sådan markant skillnad mellan de olika skolorna. I lärarnas redogörelser framträder bilden av att det både finns skolor som följer kommungemensamma rutiner i arbetet med dokumentation samtidigt som lärarna på andra skolor arbetar fram egna rutiner för detta. Sammantaget kan sägas att denna studie visar att skolornas arbete med extra anpassningar kommit olika långt. Det överensstämmer med den slutsats som framträder i Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2016). En möjlig lösning på detta är enligt Skolverket (2011) att rektor avsätter tid för att arbetslagen ska kunna utarbeta hållbara rutiner när det gäller extra anpassningar. I detta arbete kan specialläraren tillföra viktig kunskap till arbetslagen. Dels för att lyfta kollegiala diskussioner men också att sprida aktuell information utifrån styrdokument och forskningsfältet. En annan viktig uppgift för speciallärare är att

bidra med hög professionell nivå till arbetet med skolans dokumentation så att syftet med dokumentet är tydligt (Skolverket, 2014c). Det handlar t.ex. om att texten som skrivs ska innehålla relevant och aktuell information. Värdeladdade ord och personliga egenskaper får inte förekomma utan innehållet i texten ska vara saklig, men gärna kortfattad och distinkt (Skolverket, 2014c). Det kan innebära att specialläraren stöttar lärarna i arbetet med hur texter skrivs fram för att dokumentationen ska motsvara omgivningens krav och förväntningar. Analysen av lärarnas redogörelser i denna studie pekar på att de lärare som har fastställda rutiner att arbeta efter upplever en större trygghet i arbetet med dokumentation. Skolinspektionens granskningsrapport (2016) fastslår att det finns ett samband mellan noggrant planeringsarbete och skolor som uppnår god kvalitet i arbetet med extra anpassningar. På de skolor som det fungerar bra har skolledning infört rutiner som möjliggör att lärare får stöd av skolledning och speciallärare i arbetet med att diskutera, dokumentera, åtgärda och följa upp insatser för elever i behov av stöd. Asp-Onsjö (2011) tar upp nackdelar med den dokumentationskultur som vuxit fram i skolan. Hon menar att det ställs krav på skolan från olika perspektiv, såsom politiker, föräldrar och elever, eftersom det har skapats en slags dokumentationsprocess där "sanningar" som formats i ett dokument får styra förloppet. Det måste till ett kritiskt förhållningssätt där skolan reflekterar över vad som dokumenteras då dokumentation aldrig kan vara helt neutral. Hur elever blir beskrivna påverkar hur de själva ser på sin identitet och det är något som bör beaktas (Asp-Onsjö, 2011). Även Johansson (2015) påtalar vikten av att ha tydliga formuleringar när det gäller dokumentation då risken annars kan leda till förvirring istället för till klarhet för elever i behov av särskilt stöd.

Gemensamma rutiner och dokument som följer eleven vid övergångar mellan stadier och skolbyten stärker rättssäkerheten. Om rutiner brister mellan skolor så att dokument blir kvar hos tidigare lärare faller tanken med att det är för elevens skull dokumentationen görs. När lärare anpassar undervisningen utifrån det som finns i minnet, eller på ett löst papper som inte lämnas vidare, ökar risken att eleven inte får möjlighet att utvecklas mot högre kunskapsmål. Det kan till och med leda till att stjälp eleven vid klass- eller skolbyten. Om det går lång tid innan läraren får information om elevens kunskaper fördröjs möjligheten att snabbt sätta in adekvata stödinsatser. Genom att skolan arbetar fram tydliga riktlinjer och rutiner för överlämnanden kan elever få rätt stöd och anpassningar redan från början (Skolverket, 2014c). Det går inte att fastställa genom denna studie vilken typ av dokumentation som är lämpligast att använda men det går att säga att dokumentation behövs för att eleven ska erbjudas individuella anpassningar oavsett vilken lärare eleven möter. Dokumentet bör följa eleven och vara ett levande dokument som utvärderas allteftersom.

Etiska överväganden

Det är rimligt att lärarna som ingår i studien förväntar sig resultat som visar hur skickliga lärare anpassar och dokumenterar extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Eftersom resultatet visar en variation gällande pedagogiska förutsättningar och rutiner för dokumentation uppstår ett dilemma som innebär att det empiriska materialet måste hanteras på ett etiskt korrekt sätt. Intervjuerna innebär att lärarna delade med sig av egna erfarenheter till personer som varken hade synpunkter eller gav några svar på hur extra anpassningar och dokumentation kan utformas utifrån den nya lagändring som trädde i kraft 1 juli 2014. När lärarna fick sätta ord på hur de arbetar med anpassningar i undervisningen frammanade det förhoppningsvis en insikt som de kommer att ha nytta av. Det bör beaktas att lärarna i studien valdes ut utifrån att de av andra upplevs vara skickliga på att anpassa för elever i behov av stöd. Stor ödmjukhet bör visas för att olika skolor kommit olika långt i implementeringsarbetet gällande extra anpassningar och dess dokumentation.

Framtida forskning

Det som framkommit i studien tyder på att det finns många olika påverkansfaktorer när det gäller hur dokumentation av extra anpassningar fungerar ute på skolorna. Att rektorn har en stor del i hur det fungerar framkommer tydligt och det skulle kunna vara något som en framtida studie kan undersöka närmare. Om elevernas kunskapsutveckling är beroende på hur skolledningen tar ansvar för hur väl dokumentation och rutiner gällande extra anpassningar fungerar så vore det ytterst intressant att undersöka vidare. En annan intressant ingång till vidare studier skulle kunna vara att analysera innehållet i dokument som handlar om extra anpassningar för att undersöka om det går att utröna vilken kunskapstradition som dominerar i dokumenten. Denna studie har medvetet inriktats mot hur några ”skickliga” lärare utformar sin undervisning för elever i läs och- skrivsvårigheter. Det som saknas är hur lärare utifrån ett bredare urval arbetar med att anpassa sin undervisning, kanske kan en annan utformning av studie fånga upp ett kompletterande resultat.

Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Doktorsavhandling).
- Alberyd Öfors, Å. (2014). Utmaningar och möjligheter vid läsning och skrivning. I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver* (s. 157-174). Lund: Studentlitteratur.
- Allard, B., Rudqvist, M., & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken: [en bok om läsutveckling]*. Bonnier utbildning.
- Asp-Onsjö, L. (2011). *Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-04-10 från http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/12505/Onsjo_Dokumentation_Educare_11.2.pdf
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla: några filosofiska trådar*. Liber.
- Assarson, I. (2015). Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande. *Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*, 99.
- Back, C., & Berterö, C. (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 148-161). Stockholm: Liber.
- Berthén, D., & Eriksson, I. (2006). Att möjliggöra och bedöma barns skriftsspråkstillägna- ett sociokulturellt perspektiv. *Didaktikens forum*, 3, (s.53-75).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2003). Bokstavs barnen och bokstäverna. I. Bjar, L & Liberg, C. (Red.). *Barnutvecklar sitt språk*. (s.255-278). Lund: Studentlitteratur.

- Bruce, Barbro. (2009). Att möta skolans ökade krav med sviktande verktyg. I Fischbein, Siw (Red.), *Ungdomar läser och skriver*. (s. 136-153). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs-och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning* (Red. A. Ahlberg).
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate* (2nd, rev. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsobjekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.). (2013). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber AB.
- Emanuelsson, I. (2001). Forskning inom det specialpedagogiska området: *en kunskapsöversikt*. Statens skolverk. Stockholm: Statens skolverk.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I. Bjar, L & Frylmark, A. (Red). *Barn läser och skriver- specialpedagogiska perspektiv*. (s. 41-64). Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2014). Läsning, självbild och hälsa. I Fischbein, S. (Red.). *Ungdomar läser och skriver*. (s. 33-49). Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Giota, J.(2013) *Individualiserad undervisning i skolan: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet rapportserie.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- <https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-stod-1.243296> Hämtad 2017-04-09
- Helldin, R. (2013). Kritik, vetenskap och profession i en rättvis skola. I R. Helldin & B. Sahlin (red) (2013). *Etik i specialpedagogisk verksamhet: En fråga om perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*, 143-166.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm, Bokförlaget Natur och Kultur.
- Ingestad, G. (2009). Lärande–en fråga om delaktighet. I L. Bjar & A. Frylmark.(Red.). *Barn läser och skriver*, 87-104.
- Johansson, B. (2015). *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd: En longitudinell fallstudie*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Vol. 12, nr 2* (s.13-29).
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund Studentlitteratur.
- Liberg, C., Folkeryd, J W. & Geijerstam, Å. (2013). God läsförmåga hur fångas den? I. Bagga-Gupta, S, Evaldson A C, Liberg, C & Säljö. R (Red.). *Literacypraktiker i och utanför skolan*. (s.87-106). Malmö: Gleerups.
- Lundberg, I. (2006). I B. Kullberg (2006). *Emergent Literacy; Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Löwendahl Björkman, G. (2014). *Vägledning för grundskolan: Från att förebygga svårigheter till att göra extra anpassningar och att ge särskilt stöd* (Version 6). Hämtad 2017-04-03 från <http://www.glbattgardsprogram.com/Atgardsprogram.aspx>
- Mathews, M. M. (1966). *Teaching to read: Historically considered*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Matre, S., & Fottland, H. (2005). *Æ har skrevve kjæmpemye æ nå”: Ein andreklassing på veg inn i skrifta*. I S. Skjong (red.). GLSM: *Grunnleggjande lese-, skriveog matematikkopplæring*, (s.32-49). Oslo, Norge: Samlaget.

- Matson, I. L. (2007). *En skola för eller med alla: en kommuns arbete för att nå sina mål*. Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Matson, I. L. (2017). *Grus i maskineriet?: Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla* (Doctoral dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet).
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossige, Margunn., Røskeland, Marianne & Skaathun, Astrid. (2009). *Flera vägar mot mål – läs- och skrivsvårigheter på gymnasiet*. Liber: Stockholm
- Myrberg, M. (Ed.). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs-och skrivsvårigheter: rapport från "Konsensus-projektet" 5 september 2003*. Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi-en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2011). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-139.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, L. (2007). *Repeated reading versus continuous reading: influences on reading fluency and comprehension*. *Exceptional children*, 74(1), 31- 46.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: Analysverktyg för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr. 14. Specialpedagogiska institutionen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. Skolinspektionen. Rapport nr 8.

- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad 2017-04-08 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Stödinsatser i utbildningen-om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Lenanders Grafiska AB.
- Skolverket (2014b). *Skolverkets allmänna råd. Arbete med extra anpassningar särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Snowling, M. J. (2012). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. Journal of research in Special Education, Vol. 13,(1),1-14.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Torgesen, J. K. (2007). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 521–537). Malden, MA: Blackwell.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från Vetenskapsrådet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> den 03 09 2015

Westlund, Barbro (2013): *Att bedöma elevers läsförståelse – En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningskurser i grundskolans mellanår*. Stockholms universitet. Natur och Kultur.

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Anna Sköldunger/Cecilia Mårtensson och jag studerar tillsammans med Cecilia Mårtensson/Anna Sköldunger till speciallärare med inriktning läs-skriv och språkutveckling vid Stockholms universitet. Vi går sista terminen och ska precis påbörja vårt examensarbete där vi valt att göra en intervjustudie med lärare som arbetar med extra anpassningar och alternativa verktyg för elever i läs och skrivsvårigheter i klassrummet.

Jag kontaktar dig med anledning av att jag skulle vilja göra en intervju som rör hur du upplever ditt arbete med att anpassa och använda dig av alternativa verktyg för elever i läs- och skrivsvårigheter i din undervisning. Varför vi valt dig beror på att du bedöms ha goda kunskaper om hur klassrumssituationen kan anpassas för elever i läs- och skrivsvårigheter på ett framgångsrikt sätt.

Intervjun är helt frivillig och kan avbrytas när som helst. Den beräknas ta ca 30 minuter beroende på hur mycket tid du kan avsätta. Om du väljer att delta så kommer jag ut till din skola vid ett tillfälle som passar dig. Intervjun kommer att spelas in på ljudfil för att jag ska kunna transkribera den i efterhand. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt och det kommer inte att framkomma i resultatet vem du är eller på vilken skola du arbetar.

Om du önskar att delta, eller har några ytterligare frågor, kan du kontakta mig på denna mail eller via telefon

Med vänliga hälsningar

Anna Sköldunger
anna.skoldunger@xxxx.se

Tel: xxx-xxxxxx

Handledare: Barbro Johansson
Barbro.johansson@xxxxxx.se

Cecilia Mårtensson
cecilia.martensson@xxxx.se

Tel: xxxx-xxxxxx

Bilaga 2

Intervjuguide för informanterna

1. Berätta lite om dig själv som lärare

Erfarenheter

2. Vad innebär begreppen extra anpassningar och alternativa verktyg för dig?

3. Vad har du för egen erfarenhet när det gäller extra anpassningar och alternativa verktyg?

4. På vilket sätt genomför du extra anpassningar vid läs- och skrivsvårigheter?

5. Finns det extra anpassningar som du bedömer att eleven i läs- och skrivsvårigheter behöver/ önskar men som du inte har möjlighet att ge?

Information

6. a) Samarbetar du med någon när extra anpassningar behöver upprättas?

b) Räcker informationen du fått efter att eleven kartlagts för att du ska kunna planera, organisera och implementera rätt anpassningar i undervisningen i mötet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

c) Finns det områden som kan vidareutvecklas i skolans praktik gällande hur information delges, rörande extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

d) Hur dokumenterar du de extra anpassningar som du gör?

Organisation

7. a) I vilket forum kan diskussioner gällande extra anpassningar och alternativa verktyg tas upp på din arbetsplats? Finns det särskilda rutiner för detta, som tid och plats?

b) Vem ansvarar för att planera, genomföra och följa upp rutinerna?

8. Hur går du tillväga om du möter en elev som inte når kunskapskraven, trots de anpassningar som gjorts?

9. Utifrån dina erfarenheter upplever du att det finns områden som behöver vidareutvecklas inom organisationen i arbetet med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Planering

10. a) Kan du beskriva hur du gör när du planerar inför ett nytt arbetsområde i ditt ämne, för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska få rätt förutsättningar?

b) När i din arbetsprocess planerar du för utformning av extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

11. Vad anser du behöver vidareutvecklas för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska få de anpassningar som de behöver utifrån din egen erfarenhet som lärare?

Bilaga 3

Syfte med studien

Syftet med denna studie är att undersöka lärares upplevelser av att planera och organisera användandet av extra anpassningar och alternativa verktyg i skolans praktik, i mötet med elever i läs- och skrivsvårigheter.

Intervjuguide

1. Berätta lite om dig själv som lärare

- Erfarenhet; hur länge har du arbetat som lärare
- Utbildning / inriktning har du?
- Hur stor klass undervisar du i och kan du berätta lite om din klass?
- Berätta lite kort om skolan du arbetar på idag

Erfarenheter

2. Vad innebär begreppen extra anpassningar och alternativa verktyg för dig?

- Hur använder du alternativa verktyg i din ordinarie undervisning?
- Finns det alternativa verktyg som bara är tillgängliga för elever i läs- och skrivsvårigheter?

3. Vad har du för egen erfarenhet när det gäller extra anpassningar och alternativa verktyg?

- Hur har du inhämtat den, genom fortbildning, erfarenhet eller annat sätt?
- Anser du att du skulle behöva mer kompetens inom området?
- I så fall vad och på vilket sätt?
- Hur arbetar ni med extra anpassningar inom arbetslaget?

4. På vilket sätt genomför du extra anpassningar vid läs- och skrivsvårigheter?

- Kan du ge något elevexempel?
- Upplever du att det krävs olika insatser i din undervisning?
- Vad är det i så fall som är avgörande för de anpassningar du sätter in?

5. Finns det extra anpassningar som du bedömer att eleven i läs- och skrivsvårigheter behöver/ önskar men som du inte har möjlighet att ge?

- I så fall vilka och varför?

Information

6. a) Samarbetar du med någon när extra anpassningar behöver upprättas?

- Hur sker kartläggningen?

- Vilka medverkar i kartläggningen?
- På vilket sätt får vårdnadshavare och elev information om anpassningarna som beslutats?

b) Räcker informationen du fått efter att eleven kartlagts för att du ska kunna planera, organisera och implementera rätt anpassningar i undervisningen i mötet med elever i läs- och skrivsvårigheter?

c) Finns det områden som kan vidareutvecklas i skolans praktik gällande hur information delges, rörande extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

d) Hur dokumenterar du de extra anpassningar som du gör?

e) Berätta om hur dokumentation och rutiner ser ut på skolan när det gäller extra anpassningar?

Organisation

7. a) I vilket forum kan diskussioner gällande extra anpassningar och alternativa verktyg tas upp på din arbetsplats? Finns det särskilda rutiner för detta, som tid och plats?

b) Vem ansvarar för att planera, genomföra och följa upp rutinerna?

8. Hur går du tillväga om du möter en elev som inte når kunskapskraven, trots de anpassningar som gjorts?

9. Utifrån dina erfarenheter upplever du att det finns områden som behöver vidareutvecklas inom organisationen i arbetet med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Planering

10. a) Kan du beskriva hur du gör när du planerar inför ett nytt arbetsområde i ditt ämne, för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska få rätt förutsättningar?

- Upplever du att det finns en risk att de känner sig utpekade?

b) När i din arbetsprocess planerar du för utformning av extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter?

- Under arbetets gång?
- Inför nya arbetsområden?

11. Vad anser du behöver vidareutvecklas för att elever i läs- och skrivsvårigheter ska få de anpassningar som de behöver utifrån din egen erfarenhet som lärare?

12. Är det något som du vill tillägga? Något som jag glömt att fråga om?

Vi önskar ta del av hur dokumentationen på skolan ser ut, mall eller IUP?

Bilaga 4

Extra anpassningar

Elevens namn:

Personnummer:

Nuvarande klass:

Åtgärder i klassrumssituationen (lärares beslut)

Åtgärder genomförda:

Datum: _____

Ansvarig lärare: _____

Enskild undervisning kortare period (rektors beslut)

Beslut:

Datum: _____

Ansvarig rektor: _____

Bilaga 5

Dokumentation av extra anpassningar

för elev i behov av särskilt stöd.

Skolenhet		Datum:
Elevens personnummer:	Elev:	Klass:
Ansvarig lärare:		Datum:
<input type="checkbox"/> Elevens befaras att inte nå kunskapskraven i följande ämnen:		

KUNNA TA IN OCH ANVÄNDA INFORMATION

<input type="checkbox"/> Stöd att hålla fokus/kontrollera impulser vid genomgång/högläsning t ex stressboll/rita
<input type="checkbox"/> Ge individuella instruktioner/förklaringar
<input type="checkbox"/> Ge färre antal instruktioner och ge instruktioner steg för steg
<input type="checkbox"/> Använda bildstöd eller tecken som stöd
<input type="checkbox"/> Lektionsplaneringar: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> ge anteckningar i förväg<input type="checkbox"/> ge anteckningar från tavla<input type="checkbox"/> bistå eleven att själv fotografera av tavla<input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/> Låta eleven berätta/repetera vad/hur den ska göra
<input type="checkbox"/> Egna läromedel med möjlighet att anteckna i/dubbeluppsättning av läromedel (skola och hem)
<input type="checkbox"/> Ge stöd att utveckla förkunskaper inom ämnet
<input type="checkbox"/> Övrigt:

KUNNA PLANERA, ORGANISERA OCH GENOMFÖRA ARBETET

<input type="checkbox"/> Ge begränsade antal uppgifter
<input type="checkbox"/> Ge tydliga uppgifter med tydlig början och slut t ex avbockningsbara
<input type="checkbox"/> Ge varierade uppgifter anpassat till olika lärstilar
<input type="checkbox"/> Ge extra tid så att eleven hinner klart och får lyckas
<input type="checkbox"/> Ge tydlig uppgift/roll vid grupparbete
<input type="checkbox"/> Använda visuella strukturstöd t ex minneslapp, strukturstödsrutor, konkret schema, mindmap
<input type="checkbox"/> Erbjuda strategier för att kunna fokusera lättare: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> musik i hörlurar<input type="checkbox"/> arbeta i tyst rum<input type="checkbox"/> korta pauser under lektionen<input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/> Ge extra/regelbunden återkoppling av vuxen under lektion så att arbetet går framåt
<input type="checkbox"/> Förbereda eleven inför övergångar/avslut
<input type="checkbox"/> Ge tids- och planeringshjälpmedel: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> tidsappar<input type="checkbox"/> Time-Timer<input type="checkbox"/> timglas<input type="checkbox"/> kalender/veckoplanering<input type="checkbox"/> annat sätt

KUNNA FRÅGA, SAMTALA, RESONERA OCH DRA SLUTSATSER

<input type="checkbox"/> Öva samtalsteknik i mindre sammanhang – t ex pararbete
<input type="checkbox"/> Ge strategier för att hantera impulsivitet i samtalssituationer (t ex tecken som stöd, bilder)
<input type="checkbox"/> Använda visuella strukturstöd

<input type="checkbox"/>	Tydliggöra händelseförlopp via sociala berättelser och seriesamtal
<input type="checkbox"/>	Övrigt:

KUNNA BERÄTTA, REDOGÖRA, BESKRIVA OCH UTVÄRDERA

<input type="checkbox"/>	Struktur/modell som stöd för minnet när man ska berätta/redogöra ex: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> tankekarta <input type="checkbox"/> lappar <input type="checkbox"/> strukturstöd <input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/>	Öva på att berätta/redovisa i mindre grupp för personer som eleven är trygg med
<input type="checkbox"/>	Konkret och tydlig information/instuderingsfrågor om vad som ska redovisas/kommer på prov
<input type="checkbox"/>	Alternativa sätt att redovisa sina förmågor/kunskaper på, via: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> bildspel <input type="checkbox"/> tankekartor <input type="checkbox"/> strukturstöd <input type="checkbox"/> muntliga prov <input type="checkbox"/> komplettera skriftliga prov muntligt <input type="checkbox"/> längre provtid <input type="checkbox"/> sitta enskilt <input type="checkbox"/> använda dator/lärplatta som skrivstöd <input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/>	Övrigt:

KUNNA LÄSA, SKRIVA OCH DOKUMENTERA

<input type="checkbox"/>	Stöd för att läsa och skriva, via: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> rättstavningsprogram <input type="checkbox"/> tal-till-textprogram <input type="checkbox"/> översättningspenna <input type="checkbox"/> läspenna <input type="checkbox"/> läslinjal <input type="checkbox"/> överstrykningspenna <input type="checkbox"/> inlästa läromedel <input type="checkbox"/> ljudböcker <input type="checkbox"/> talsyntes <input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/>	Hjälpa att hålla en röd tråd i skrivandet via sekvensbilder eller stödord
<input type="checkbox"/>	Avgränsa texten som eleven ska läsa eller skriva
<input type="checkbox"/>	Alternativa sätt att redovisa sina förmågor/kunskaper på
<input type="checkbox"/>	Övrigt:

ÖVRIGA EXTRA ANPASSNINGAR

<input type="checkbox"/>	Uppmärksamma och benämna positivt beteende extra mycket till elev
<input type="checkbox"/>	Särskilda rutiner för information kring skolarbetet mellan skolan och hemmet
<input type="checkbox"/>	Förebygga svåra/"kritiska" situationer: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> gå till matsalen en stund före <input type="checkbox"/> byta om liten stund före/efter de andra eleverna <input type="checkbox"/> personal vara i närheten <input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/>	Hitta copingstrategier för att t ex kunna behålla koncentrationen eller för att undvika konflikter

<input type="checkbox"/>	Extra inlagda coachande och motiverande samtal om skolarbetet
<input type="checkbox"/>	Tydliggöra skolmiljön inom- och utomhus
<input type="checkbox"/>	Visa bild på rastvärdarna innan rast
<input type="checkbox"/>	Fysiska anpassningar: <input type="checkbox"/> placering i klassrummet <input type="checkbox"/> särskild stol/bord <input type="checkbox"/> pennstöd <input type="checkbox"/> annat
<input type="checkbox"/>	Extra tydliga rutiner och regler t ex alla lärare introducerar och avslutar lektioner likartat
<input type="checkbox"/>	Individuellt schema på: <input type="checkbox"/> arbetsuppgifter <input type="checkbox"/> hela dagen <input type="checkbox"/> annat sätt
<input type="checkbox"/>	Lathund/rutiner för att hålla ordning och få studieteknik
<input type="checkbox"/>	Inför övergångar; påminna/ge konkreta förslag på vad eleven ska göra
<input type="checkbox"/>	Anpassning av läxor; mängd och innehåll
<input type="checkbox"/>	Övrigt:
ÖVRIGT	
<input type="checkbox"/>	Specialpedagogisk verksamhet några lektioner/vecka under några månader
<input type="checkbox"/>	Studiehandledning på modersmålet några lektioner/vecka under några månader
<input type="checkbox"/>	Övrigt:
INFORMATION	
<input type="checkbox"/> Eleven har informerats om stödet	Datum:
<input type="checkbox"/> Vårdnadshavare har informerats om stödet	Datum:
UTVÄRDERING	
De extra anpassningarna: <input type="checkbox"/> fortsätter <input type="checkbox"/> utvecklas <input type="checkbox"/> avslutas <input type="checkbox"/> beslut om att utreda om särskilt stöd behövs	Utvärderings datum:

Källa: Vägledning för grundskolan Gudrun Löwendahl Björkman

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**