



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp, för  
examensbenämning Grundläraresexamen med inriktning mot arbete  
förskoleklass och grundskolans årkurs 1–3  
Termin år: VT 2020  
Fakulteten för Högskolan Kristianstad**

## **”Det är en tolkningsfråga helt enkelt”**

En kvalitativ studie av lärares syn på  
anpassningen inför de nationella proven i  
svenska

**Jennie Bengtsson och Josefin Stuhre**

**Författare**

Jennie Bengtsson & Josefin Stuhre

**Titel**

"Det är en tolkningsfråga helt enkelt"

En kvalitativ studie av lärares syn på anpassningar inför de nationella proven i svenska

**Engelsk titel**

"it's a simply about interpretation"

A qualitative study about teachers view of adaptation before the national exams in Swedish

**Handledare**

Jonas Asklund

**Examinator**

Eva Borgfeldt

**Sammanfattning**

De nationella proven i svenska omfattar olika riktlinjer om vilka anpassningar som är tillåtna. Syftet med denna kvalitativa studie är att undersöka lärares uppfattningar om Skolverkets riktlinjer som finns gällande anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven i svenska för årskurs 3. Det empiriska materialet har inhämtats via intervjuer med fem lärare i grundskolans tidigare år. Intervjuerna utfördes på tre olika skolor och i två olika kommuner. Ramfaktorteorin hjälper oss att förstå villkoren bakom de intervjuade lärarnas beslut om anpassningar för elever inför de nationella proven. Studiens resultat påvisar att majoriteten av respondenterna har svårigheter att tolka de nuvarande riktlinjerna. Respondenterna efterfrågar förändringar som kan ha en positiv inverkan för elever i läs- och skrivsvårigheter. Samtliga respondenter uttrycker att det finns andra omständigheter, till exempel lokaler, ekonomi, tillgång till specialpedagog, kollegial samverkan och Skolverkets riktlinjer som påverkar arbetet inför de nationella proven. Samtliga respondenter befarar att genomförandet av de nationella proven medför negativa konsekvenser för de elever som inte tillåts att använda sina vanliga hjälpmedel.

**Ämnesord**

Läs- och skrivsvårigheter, anpassningar, nationella prov, hjälpmedel, riktlinjer samt specialpedagogik

**Author**

Jennie Bengtsson & Josefin Stuhre

**Title**

"it's a simply interpretation"

A qualitative study about teachers view of adaptation before the national exam in Swedish

**Supervisor**

Jonas Asklund

**Examiner**

Eva Borgfeldt

**Abstract**

The national tests in Swedish comprise different guidelines on specifically allowed adaptations. The purpose of this qualitative study is to examine teachers' perceptions regarding the guidelines of the Swedish National Agency for Education (Skolverket) that apply to adaptations for pupils in reading and writing difficulties in preparation for the national exams in Swedish in year 3. The empirical material been obtained through interviews with five teachers from compulsory school early years. The interviews were accomplished at three different schools and in two different municipalities. The frame factor theory helps us understand the conditions behind the interviewed teachers' decision on adaptations pupils for the national exams. The results of the study demonstrate that the majority of the respondents has difficulties interpreting the existing guidelines. All respondents express that there are other circumstances, such as premises, finances, access to special education, collegial cooperation and the guidelines of the Swedish National Agency for Education that affect the work for the national exams. All respondents fear that the implementation of the national exams will have negative consequences for the pupils who are not allowed to use their ordinary tools.

**Keywords**

Read- and write difficulties, adjustment, national exam, resources, guidelines and special education

# Innehåll

Förord .....	6
1. Inledning .....	7
1.1 Syfte.....	8
1.2 Frågeställningar .....	8
2. Forskningsbakgrund .....	9
2.1 Läs- och skrivsvårigheter .....	9
2.2 Specialpedagogik och specialundervisning .....	12
2.3 Extra anpassningar .....	13
2.4 Nationella prov .....	15
2.5 Tillgängliga anpassningar för de nationella proven .....	17
2.6 Likvärdig utbildning .....	18
2.7 Kollegial samverkan .....	18
3. Teoretisk bakgrund .....	21
4. Metod.....	23
4.1 Val av metod .....	23
4.2 Urval.....	23
4.3 Val av undersökningsgrupp.....	23
4.4 Tillvägagångssätt och förfrågan .....	24
4.5 Genomförande .....	24
4.6 Bortfall och tillförlitlighet .....	25
4.7 Etiska överväganden.....	26
5. Resultat och analys .....	27
5.1 Lärares syn på riktlinjer för de nationella proven .....	27
5.2 Hur lärarna förbereder elever i läs- och skrivsvårigheter .....	33
5.3 Viktiga omständigheter som kan påverka .....	37
5.4 Analys.....	38

6. Diskussion och slutsats .....	46
6.1 Metoddiskussion.....	49
6.2 Slutsats.....	50
Referenser.....	51
Bilagor .....	56

# Förord

Under arbetes gång har vi ständigt haft ett professionellt samarbete, där vi har stöttat varandra med givande diskussioner och tankar kring arbetet. Vi har lagt ner mycket tid och stort engagemang på detta arbete, vilket gör att vi är stolta över att få presentera vårt examensarbete. För att tidseffektivisera delade vi upp vissa delar mellan oss, men vi har alltid haft en ständig dialog med varandra under tiden via zoom.

Vi vill rikta ett stort tack till våra informanter som med sina erfarenheter och kunskaper bidragit med givande intervjuer till detta arbete. Det är ni som gjort detta möjligt. Vi avslutar med att tacka vår handledare Jonas Asklund som har, med sitt lugn och sin kompetens, väglett oss genom ett otroligt bra samarbete.

Kristianstad högskola juni 2020

Jennie Bengtsson och Josefin Stuhre

# 1. Inledning

På senare tid har det publicerats flera artiklar i massmedierna om att elever i läs- och skrivsvårigheter inte får använda sina hjälpmedel vid nationella prov. I en av dem behandlas ett fall där eleven ansåg sig diskriminerad på nationella proven och vann målet i Örebros tingsrätt (Svenneback, 2019). Detta är inte enda fallet där elever blir diskriminerade i samband med de nationella proven. Dyslexiförbundet (Lindstam, 20191118) lämnade in en stämmingsansökan mot tre kommuner där elever med dyslexi inte har fått använda sina hjälpmedel på nationella proven. Vissa elever har inte fått göra läsförståelsedelen varken på svenska eller engelska medan andra inte har fått använda sina hjälpmedel. Skolverkets uppfattning i dessa fall har varit att läsförståelsedelen i årskurs 3 och 6 prövar elevens förmåga att läsa med flyt och avkoda texten. Om då eleven får texten uppläst testas inte längre detta utan det blir då hörförståelse istället, enligt de ansvariga på Skolverket (Lindstam, 20191118).

Under vår tid som lärarstudenter har vi märkt hur svårt det är att avgöra vilka anpassningar som elever i läs- och skrivsvårigheter kan få vid nationella proven i årskurs 3. Det är även svårt att veta hur lärarna ska bedöma i olika sammanhang utifrån de gällande riktlinjerna. Det gäller framför allt arbetet inför provsituationer så som vid nationella prov. Lärare använder sig av olika metoder för att bestämma vilka anpassningar som är aktuella beroende på elever och deras svårigheter. Detta kan då leda till att det inte ges en likvärdig undervisning för alla elever. Vi menar även att det kan uppstå problem vid de nationella proven när en elev som har fått andra prov upplästa tidigare nu inte längre får det. Här uppstår då en orättvisa eftersom eleven inte längre får använda sig av ett hjälpmedel som den behöver för att kunna prestera på samma nivå som tidigare. Detta kan även leda till en olikvärdig utbildning då resultatet på de nationella proven ligger till grund för den sammanfattande betygsgivningen.

Riktlinjerna i lärarhandledningen inför de nationella proven är tolkningsbara, vilket gör att lärare utför olika anpassningar beroende på hur de uppfattar riktlinjerna. Detta kan i sin tur leda till att eleverna får olika förutsättningar för att klara provet. Kollegial samverkan kan gynna arbetet med anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter,

vilket gör att vi vill ta reda på hur kollegial samverkan tar sig uttryck i skolor. Eftersom lärare är ensamma i sin yrkesroll i klassrummet kan det finnas yttre omständigheter som påverkar lärarnas försök till att erbjuda eleverna olika anpassningar inför proven. Vi vill ta reda på om dessa omständigheter påverkar eleverna negativt eller positivt. Vi har funnit ett kunskapsområde som ännu inte är så väl utforskat. För att inte göra en upprepad version av någon annans arbete, kommer vi att fokusera på lärares perspektiv. Vi menar att detta kan vara ett viktigt bidrag till forskningen om elever i läs- och skrivsvårigheter i relation till de nationella proven. I nuläget finns forskning om specialpedagoger samt speciallärares perspektiv medan lärarens perspektiv saknas. Vi menar att ämnet kan breddas och fördjupas om man också utgår från lärarens erfarenheter, eftersom det kan ge en annan inblick i ämnet. I följande avsnitt presenteras syftet med vårt examensarbete samt de frågeställningar vi har utgått ifrån.

## **1.1 Syfte**

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar om Skolverkets riktlinjer gällande anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven i svenska för årskurs 3. Vår avsikt är att bidra med kunskap om hur lärare förbereder eleverna inför de nationella proven i svenska med hjälp av olika anpassningar och hur de resonerar när det gäller likvärdiga förutsättningar. Vi avser även att få en inblick i vilka konsekvenser Skolverkets riktlinjer kan få för elever i läs- och skrivsvårigheter, samt ta reda på om det finns andra omständigheter som påverkar lärarnas dagliga arbete med extra anpassningar.

## **1.2 Frågeställningar**

Vår studie avser att besvara följande:

- Vilka uppfattningar har lärare om Skolverkets riktlinjer gällande anpassningar för de nationella proven i svenska för årskurs 3?
- Hur förbereder lärare elever i läs- och skrivsvårigheter och vilka anpassningar gör lärare för elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven?
- Vilka är de viktigaste omständigheterna som påverkar lärarnas arbete med anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven?



## 2. Forskningsbakgrund

I forskningsbakgrunden presenteras den samlade tidigare forskningen om extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven i svenska under ett antal rubriker. Under respektive rubrik definieras viktiga och centrala begrepp som är relevanta för vår undersökning. Det är nödvändigt att definiera begreppen då det inte finns mycket tidigare forskning om detta ämne.

### 2.1 Läs- och skrivsvårigheter

I det följande beskrivs olika definitioner av läs- och skrivsvårigheter samt en definition av dyslexi. Eftersom dyslexi utgör en underkategori till läs- och skrivsvårigheter är det nödvändigt att definiera även detta begrepp. På så sätt framgår dessutom skillnaderna mellan dessa begrepp. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016a) begrepp *språklig sårbarhet* ingår också, då vi menar att detta har ett tydligt samband med läs- och skrivsvårigheter.

Alatalo (2011) har genomfört en intervjustudie, där hon intervjuat 8 verksamma lärare i årskurs 1 och 2. I studien definieras läs- och skrivsvårigheter som svårigheter i läs- och skrivutveckling. Det kan röra sig om olika, specifika läs- och skrivsvårigheter såsom dyslexi, eller bero på att eleven ännu inte har blivit medveten om att varje ord i det talade språket byggs upp av fonem. Problem med avkodning och bristande läsflyt grundar sig ofta i bristande fonologisk medvetenhet, som dessutom kan innefatta en sämre intonationsförmåga. Bristande fonologisk medvetenhet kan resultera i svårigheter med förståelsen av sambandet mellan bokstav och ljud, läsförståelsen och/eller problem med att läsa med flyt. Ett bristande läsflyt kan i sin tur förhindra en korrekt avkodning av en text. En elev, som kan utföra en korrekt avkodning, utöver ett utmärkt läsflyt, kan trots det ha problem med läsförståelsen. Detta, kan bero på ett ofullständigt ordförråd, eller att eleven ännu inte har utvecklat några läsförståelsestrategier, vilket kan leda till en negativ inverkan på läsförståelseförmågan. Svårigheter med förståelsen av innehållet i en text kan bero på brister i den språkliga utvecklingen, exempelvis syntaktisk medvetenhet, det vill säga hur meningar är uppbyggda. Det kan även ha sin grund i förståelsen för hur ord är uppbyggda, de vill säga morfologi, eller problem att förstå innebörden av texten, snarare än det som är skrivet, det vill säga pragmatisk medvetenhet (Alatalo, 2011). I en

debattartikel lyfter Alatalo (2014) fram att ett ensidigt fokus på att läsa text inte är det bästa sättet att hjälpa alla elever till god läsförmåga. Vidare understryker hon att läsflyt behöver tränas medvetet och på olika sätt. Alatalo menar att det behövs mer än bara tyst läsning i klassrummet, och att den formen av läsning behöver kompletteras med aktiv läsförståelseundervisning för att på så sätt gynna elevernas läsutveckling. Eleverna behöver dessutom tränas i att läsa och skriva olika slags texter i olika sammanhang. Det krävs att lärare känner till hur och varför de måste undervisa om läsförståelsestrategier för att eleverna ska få den hjälp som krävs. Att genomföra kontinuerliga samtal före, under och efter läsning och skrivning av texter, har visat sig ha god effekt på elevers förmåga att röra sig mellan texter, men också att förstå textens innehåll (Alatalo, 2014).

Alatalo (2011) diskuterar lärarens viktiga roll för elevers prestationer, lärande och utveckling. Alatalo refererar till ett antal studier som gjorts i USA i vilka det betonas att en skicklig undervisning är av betydelse för elever som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter och hur de utvecklar sin läsförmåga. Men även svenska forskare tar upp vikten av att elever som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheterna är i behov av en strukturerad och systematisk läs- och skrivundervisning. Det finns dock flera hinder för denna undervisning. Till exempel kan det handla om stora elevgrupper, brist på tid och ork och lärarens stress (Alatalo, 2011).

Även Liberg (2006) diskuterar begreppet läs- och skrivsvårigheter och pekar på att det kan vara svårt att veta huruvida en långsam läs- och skrivutveckling kan höra samman med bristande intresse och motivation för läsning och skrivning, med bristande språkstimulans eller rent av med språkliga svårigheter som kan sakta ned och göra inlärningen svår. De svårigheter som uppstår under läs- och skrivutveckling kan vara övergripande men också beror på olika mindre orsaker. Eleven i fråga kan få problem med läsning och skrivning om inte själva syftet med att läsa och skriva framgår, eller om eleven inte får den hjälp som behövs (Liberg, 2006). Wandin (2015) definierar också begreppet läs- och skrivsvårigheter och beskriver en person som har svårt med läsning och/eller skrivning. Läs- och skrivprocessen kan se mycket olika ut beroende på personen men det som är gemensamt är att processen inte sker automatiskt. Wandin nämner flera orsaker till att man har svårt att läsa och skriva, som till exempel syn- eller hörselnedsättning, språkstörning, bristfällig undervisning och så vidare. Läs- och

skrivutvecklingen påverkas också av koncentrationssvårigheter som kan vara mindre eller större. De kan ta sig olika uttryck och innebära att det tar längre tid för ett barn att lära sig läsa och skriva, men att det så småningom mynnar ut i en fungerande läsning och skrivning. Wandin påpekar också att en person i läs- och skrivsvårigheter inte har en automatiserad läsning. Han eller hon läser ofta fel eller måste lägga så mycket energi på att avläsa texten att innehållet förloras helt eller delvis. Det tar lång tid för en person i läs- och skrivsvårigheter att läsa en text men det kan också vara svårt för hon eller henne att skriva korrekt då bokstäver och ord försvinner. Tanken går snabbare än vad pennan gör vilket leder till att det är svårt att få ett sammanhang i det som skrivs. Andra problem med att ha läs- och skrivsvårigheter förekommer också, och de är ofta knutna till språkförmågan. Det kan exempelvis handla om att det är svårt att hitta rätt ord eller att uttala ord och meningar tydligt. Det är vanligt att man också brister i sin förmåga att hålla talat språk kvar i arbetsminnet (Wandin, 2015).

Läs- och skrivsvårigheter är enligt Specialpedagogiska myndigheten (20120913) ett övergripande begrepp som beskriver en elevs svårigheter eller begränsningar vid läsning och/eller skrivning. Läs- och skrivsvårigheter av mer generell karaktär är betydligt vanligare i klassrummen än till exempel dyslexi. Bland ett flertal orsaker till en elevs svaga läs- och skrivförmåga nämns bristfällig undervisning, för lite övning, koncentrationssvårigheter, annat modersmål och dyslexi. Andra omständigheter, som nämns, är begåvningsfaktorer, medicinska, sociala och emotionella faktorer (Specialpedagogiska myndigheten, 20190913).

Bruce m.fl. (2016a) definierar begreppet språklig sårbarhet som ett vidare och mer relativt begrepp än språkstörning. Genom begreppet språklig sårbarhet framhävs lärandemiljöns och pedagogikens viktiga roll. Om läraren känner till elevens sårbarhet behöver det inte resultera i ett problem, utan i stället blir det en signal att ta hänsyn till. Utifrån denna insikt kan stöd och didaktiska anpassningar utformas. Alla lärare är skyldiga att möjliggöra lärande för alla elever, inte bara för elever vars språkliga verktyg inte fungerar snabbt och smidigt. Språklig sårbarhet innefattar inte bara det talade språket utan även det skriftliga som, som kan bestå livet ut (Bruce m.fl., 2016a).

## 2.2 Specialpedagogik och specialundervisning

Specialpedagogikens uppgift är att komplettera, utveckla samt kritiskt granska den allmänt rådande pedagogiken utifrån en strävan efter en inkluderande skola som alla har som utgångspunkt. Detta uppdrag ställer i sin tur höga krav på kunskap, medvetenhet och omsättande i praktisk lärargärning. Lärare möter ofta elever som är i behov av specialpedagogik. Det kan handla om att möta medicinska, språkliga och neuropsykiatriska nedsättningar men också att skapa pedagogiska förutsättningar för lärande. Specialpedagogikens utmaningar kan handla om elevens förutsättningar för lärande, men också att kunna känna till, förstå och tillämpa styrdokument, kurs- och ämnesplaner, betyg och bedömning. För att möjliggöra alla elevers lärande och förhålla sig till den mångfald och variation av förutsättningar som kan finnas representerade i en barn- eller elevgrupp, behöver läraren specialpedagogisk kompetens. Lärare visar sin specialpedagogiska kompetens genom att läsa av, lyssna och förhålla sig till varje elevs förutsättningar (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016b).

Alatalo (2011) definition av begreppet specialundervisning innefattar den undervisning som specifikt syftar till att stödja och avhjälpa en elevs svårigheter och som förhindrar utvecklingen. Alatalo (2011) hänvisar till Myrberg (2007), som klargör skillnaderna mellan stödundervisning och specialundervisning. Specialundervisning, påpekar Myrberg (2007), kännetecknar en undervisning, som genomsyras av insikten om den enskilda elevens problem. Med specialundervisning i läs- och skrivutveckling menas det stöd som ska hjälpa eleven att lösa specifika problem. Stödet ges av specialläraren, läraren eller någon annan lärare som innehar kunskap om den aktuella svårigheten med läs- och skrivutveckling, antingen i eller utanför klassrummet. Specialundervisningen kräver ofta resurser i form av speciallärare, då den ordinarie undervisningen är specifikt inriktad mot elever i en större grupp (Myrberg, 2007).

Asp-Onsjö (2014) framhäver att specialpedagogiken har som uppgift att bidra till arbetet med de elever som är i behov av särskilt stöd. Inom specialpedagogiken arbetar specialpedagoger, som i sin tur samverkar med övriga pedagoger. Specialpedagogernas uppgift är att, i samverkan med övrig personal i lärarlagen, skapa förutsättningar för att ta emot alla elever i skolverksamheten. Beroende på kommun och skola varierar arbetssättet mellan specialpedagoger och de kan ibland vara verksamma huvudsakligen

på en övergripande nivå som bollplank eller rådgivare till rektor. De kan också vara lokalt placerade på en skola eller i ett arbetslag. Det är vanligt förekommande att specialpedagogerna också arbetar med skolutveckling samt handledning, men också undervisning av enskilda elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen besitter en fördjupad kompetens i exempelvis läs- och skrivutveckling samt matematikutveckling och specialiserad kunskap när det gäller olika funktionsnedsättningar. Med denna kompetens har speciallärare och specialpedagoger i uppgift att stödja skolans personal och hantera elevers olikheter. Konkret innebär det att göra utredningar och kartläggningar samt att ge råd och stöd åt lärare gällande hur de kan förändra sina undervisningsmetoder för att bättre kunna möta sina elever. Det kan också innebära att ge individuellt stöd åt de elever som är i behov av detta (Asp-Onsjö, 2014).

## **2.3 Extra anpassningar**

Extra anpassningar finns i olika former och definitioner och det är en möjlighet som finns med under hela elevens skolgång. I Skollagen beskrivs extra anpassningar som det stöd som ges till elever som befaras att inte kunna nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, eller de gällande kravnivåerna (Skollagen kap 3, paragraf 7, 20191119).

För att elever ska kunna erhålla extra anpassningar vid prov krävs inte att eleven har någon formell diagnos. Det är rektorn som beslutar om eleven erbjudas stöd liksom vilken typ av stöd eleven ska erhålla och detta görs i god tid före provdatumet. Vilken typ av anpassning eleven kan erbjudas är individuellt, dock får anpassningen inte ändra de förmågorna som provet testar (Skolverket, 2019a). En elev kan därför inte få läsförståelsedelen uppläst eftersom det innebär att en annan förmåga testas.

Begreppet extra anpassningar lyfts fram av Bruce, m.fl. (2016b) som hänvisar till Skolverket. De skriver bland annat att elevhälsan ska finnas med när man bestämmer extra anpassningar och att det ska vara en del av skolans kvalitetsarbete. Klassläraren tar initiativ till extra anpassningar tillsammans med sina arbetskollegor. Skolverket beskriver extra anpassningar som

en stödinsats av mindre karaktär som normalt är möjligt att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie

undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om denna stödinsats. Bestämmelserna om extra anpassningar gäller för elever i alla skolformer som berörs av de allmänna råden, samt för fritidshemmet. (Skolverket, 2014, s. 11)

De ansvariga pedagogerna ges med andra ord ett stort tolkningsutrymme, eftersom det i anvisningarna varken framgår specifikt, eller definierat, vad dessa stödinsatser består av. I lärarnas uppdrag ingår dokumentering och värdering av elevernas lärande, vilken ligger till grund för deras bedömning och beslut om extra anpassningar. Extra anpassningar ska dokumenteras i den skriftliga, individuella utvecklingsplanen i de årskurser, där sådana förekommer. Arbetet med extra anpassningar ställer krav på ett gemensamt synsätt hos lärarna, med andra ord en samstämmighet mellan dem. Det innebär dessutom att man som lärare måste granska sin pedagogiska kompetens och sin roll samt reflektera tillsammans med sitt arbetslag (Bruce m.fl., 2016b).

I Skolverkets (2014) allmänna råd ges även exempel på extra anpassningar, det kan till exempel handla om att hjälpa en elev att planera och strukturera ett schema över skoldagen. Det kan också omfatta extra tydliga instruktioner eller stöd, för att eleven ska kunna påbörja sina uppgifter. Inom ramen för den ordinarie undervisningen ges handledning vad gäller läsförståelse, förklaringar av ett ämnesområde samt lästräning som extra anpassningar. Specifika läromedel eller särskild utrustning, exempelvis hjälpmedel för att förstå och passa tider samt digital teknik med anpassade programvaror ingår också. Därutöver räknas specialpedagogiska insatser som extra anpassningar till exempel att ha tillgång till en speciallärare, som eleven ska kunna få stöd av under en kortare tid (Skolverket, 2014).

Bruce m.fl. (2016b) definierar också extra anpassningar och understryker att deras syfte är att snabbt förbättra tillgängligheten inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det kan också handla om stöd utanför klassrummet av en speciallärare under en begränsad period. Det kan exempelvis handla om ett intensivt arbete med lästräning. Författarna tar även upp en metod som benämns TIL, tidig intensiv lästräning, som fungerar som en läsinlärningsmetod. Metoden riktar sig till de elever som riskerar att misslyckas i sin tidiga läs- och skrivutveckling. Eleverna får intensiv individuell undervisning under en begränsad period (Bruce m.fl., 2016b).

De allmänna råden (2014) ger även en definition av särskilt stöd, som, till skillnad från extra anpassningar, innebär åtgärder av mer övergripande karaktär. Dessa åtgärder är normalt inte möjliga att genomföra av lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det som skiljer särskilt stöd från extra anpassningar är åtgärdernas omfattning eller varaktighet, det vill säga under hur lång tid dessa sätts in (Skolverket, 2014).

## 2.4 Nationella prov

I grundskolan genomgår alla elever frekventa test så kallade nationella prov. I årskurs 3 utför man nationella prov i matematik och svenska (Skolverket, 2019b). Klapp (2015) nämner olika syften för de nationella proven, nämligen att exemplifiera lärandemålen och kunskapskraven, stödja en rättvis och likvärdig betygssättning, upptäcka elevers styrkor och svagheter, undersöka i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls såväl på skolnivå som nationell nivå samt fungera som ett instrument för utvärdering och övervakning av utbildningssystemet. Inom ramen för de nationella proven i svenska åk 3 finns det tre delar: en muntlig del, en skriftlig del och en läsförståelsedel. En utförlig beskrivning av dessa följer nedan.

Läsförståelsedelen i årskurs 3 avser att testa elevernas förmåga att på egen hand kunna läsa och förstå både en berättande text och en faktatext, genom att använda sig av lässtrategier för avkodning och läsförståelse. Två olika typer av läsförståelse prövas:

- Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information
- Tolka och integrera idéer och information

Ett delprov inom läsförståelsedelen prövar elevernas högläsning förmåga av den inledande berättande texten och utförs i enskildhet tillsammans med läraren. I denna del ska eleverna visa att de kan använda sig av lässtrategier för avkodning och förståelse. I ett sista delprov prövas elevernas läsförståelse genom ett kort textsamtal i direkt anslutning till elevernas individuella högläsning. Förmågan att muntligt kommentera samt förenkla resonemang om tydligt framträdande budskap i en text, samt kunna relatera detta till egna erfarenheter prövas i detta delprov (Skolverket, 2019b).

I den skriftliga delen av de nationella proven ingår två skrivuppgifter varav den ena innebär att eleverna ska skriva en berättande text och den andra en beskrivande text. I denna del prövas elevernas förmåga att kunna skriva texter med handling och innehåll. Där prövas också deras förmåga att kunna stava rätt och använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken (Uppsala universitet, a).

Den muntliga delen av nationella provet i årskurs 3 prövar elevens förmåga att kunna samtala om elevnära frågor samt olika ämnen som eleverna är intresserade av. Detta visar eleven genom att muntligt ställa frågor, ge kommentarer och framföra egna åsikter. (Uppsala universitet, a).

När det gäller själva syftet med de nationella proven, kan man se att det formulerats på olika sätt. Gustafsson och Erickson (2014) visar till exempel att syftesskrivningen ändrades på Skolverket 2011 och att den nu innebär att de nationella proven ska: stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning samt ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, huvudmannivå och nationell nivå (Gustafsson & Erickson, 2014). Proven har inte bara denna funktion utan ska också bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna samt bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna. De nationella proven ska inte heller bara fungera som en summativ bedömning utan kan även i en viss utsträckning fungera som en formativ bedömning. Det nationella provet kan användas av såväl elever som lärare för att få en inblick var eleven befinner sig i förhållande till bedömningsstödet (Gustafson & Erickson 2014).

Asp-Onsjö (2011) är dock kritisk till dessa typer av dokumentationer och bedömningar. Hon menar att dokumentationerna av eleverna aldrig är neutrala utan alltid präglas av en kunskapssyn eller av hur läraren ser på eleven. Dokumentationen kan även användas för att locka eller övertala föräldrarna att inta skolans perspektiv men kan också vara en utgångspunkt för föräldrarna mot skolan. Till exempel kan föräldrarna argumentera för att eleven ska ha en viss anpassning som de anser att eleven ska ha utifrån dokumentationerna. Asp-Onsjö nämner också att sättet som eleven beskrivs på i olika dokumentationer kan få betydelse för elevens identitetsuppfattning och påverkar denna hela livet. Asp-Onsjö framhåller också att skolan allt mer blir en plats för färdigproducerat



kunskapsinnehåll, där kunskapen är det viktigaste och att den ägs av lärarna. Deras uppgift är att förmedla mätbar och absolut kunskap till eleverna som ska testas och bedömas. Enligt Asp-Onsjö leder detta till en skola som sorterar och skiktar individer efter deras duglighet i relation till det mätsystem som skolan utvecklar. Skolan präglas då allt mer av kontrollprogram, dokumentation och entydiga bedömningssystem (Asp-Onsjö, 2011).

## **2.5 Tillgängliga anpassningar för de nationella proven**

Enligt Skolverkets (2019b) riktlinjer ska eleverna i första hand läsa texterna själva under delprovet som prövar elevernas läsförmåga och läsförståelse. Att anpassa provet till hörförståelse vid provtillfället prövar inte elevens kunskaper mot kunskapskravet i samma utsträckning och räknas därför inte som en anpassning. Däremot kan läraren anpassa provet så att provet fortfarande prövar läsförmågan. Exempel på sådana anpassningar kan vara att texten delas upp i flera korta delar som eleven läser med en kort paus mellan, men det kan även vara en förstoring av texten eller att eleven får lov att läsa texten högt enskilt tillsammans med läraren i uppdelade etapper (Skolverket, 2019b). Enligt den information och de riktlinjer som ges av Uppsala universitet (20191120) ska läraren också förvissa sig om att eleven förstått instruktionerna till uppgiften, vilket också räknas som en anpassning. Provet måste fortfarande genomföras under samma dag trots att eleven får förlängd provtid eller fler pauser. Eftersom den skriftliga delen av nationella proven ska pröva elevernas förmåga att skriva får eleverna inte skriva på dator eller använda ett stavningsprogram. Den anpassning som eleverna får lov att använda sig av är att provet kan delas upp på 2–3 tillfällen under samma dag i stället för att eleven ska behöva skriva allt på samma gång (Stenkil, 2017).

Möjligheten att göra en anpassning i den muntliga delen av det nationella provet handlar om att det kan delas upp i mindre delar under provdagen. Eleverna får också addera en extra rast under dagen, använda sig av hjälpmedel så som dator och stavningsprogram (Stenkil, 2017).

## 2.6 Likvärdig utbildning

Hur riktlinjerna och syftena för dessa anpassningar är utformade påverkar i sin tur hur en likvärdig utbildning ser ut. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* definieras likvärdig utbildning (Skolverket, 2019c). Det framgår att utformningen av undervisningen inte kan ske på samma sätt och att skolans resurser inte kan fördelas lika överallt. Vidare beskrivs att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det tydliggörs också att det finns olika sätt att nå utbildningsmålen och att skolan i synnerhet ska ta ansvar för de elever som av olika skäl har svårigheter att uppnå dessa (Skolverket, 2019c, s. 6). I Skollagen föreskrivs att skolan ska vara likvärdig för alla, oavsett var i landet undervisningen bedrivs (Skollagen, kap 1, paragraf 9).

Enligt Auer och Sandqvist (2012) kan man dela upp likvärdighetsbegreppet i tre delar: den första handlar om att alla barn ska ha lika tillgång till utbildning, den andra om att utbildningen ska ha samma kvalitet oavsett var den bedrivs och den tredje om att utbildningen ska vara kompensande. Med formuleringen lika tillgång till utbildning hänvisar Auer och Sandqvist till Skollagen där det står att alla ska tillgång till utbildning oavsett ekonomiska eller geografiska förhållanden. Att utbildningen ska ha samma kvalitet innebär inte att utbildningen ska vara likadan för alla utan man menar istället att verksamheten ska bedrivas med en hög kvalitet oavsett var i landet man befinner sig. Hur detta ska utformas kan variera beroende på behov och förutsättningar och det finns olika vägar för att uppnå detta. Verksamheten ska då kunna anpassas utifrån elevens behov både i undervisningen och inom organisationen (Auer & Sandqvist, 2012).

Von Greiff (2009) lyfter istället fram två nyckelbetydelser av begreppet likvärdighet. Med den ena definitionen understryks att alla elever ska ha lika tillgång till utbildning medan den andra fördjupar begreppet uppvägande utbildning. Han menar då att utbildning är ett överordnat mål för att utjämna livschanser för individer med olika bakgrunder. På detta sätt skulle alla få lika möjligheter för utbildning.

## 2.7 Kollegial samverkan

Hylander och Guvå (2017) framhåller att det finns många bevis för att samarbete mellan lärare och elevhälsans professioner är positivt för lärarna. Konkret kan det innebära att

lärarna får vara delaktiga i problemlösning och även ge förslag till åtgärder. Dessa insatser kan diskuteras på tre nivåer: skolvå, arbetslag eller lärnivå samt elevnivå. Diskussioner kring insatser som förs på arbetslagsnivå riktar sig till lärare och/eller annan skolpersonal. Elevnivå innebär diskussioner av insatser som direkt påverkar arbetet mellan elevhälsans professioner och elever antingen i grupp eller enskilt (Hylander & Guvå, 2017).

El Gaidis (2007) praxisstudie bygger på tre lärare som besöker varandras lektioner för att sedan gemensamt diskutera och reflektera hur lektionen gick för att på så vis dra nytta av allas erfarenheter. Denna metod gav El Gaidi möjlighet att lära sig direkt i praktiken genom att samverka med sina kollegor både i genomförandet och i reflektionen kring undervisningstillfällena. El Gaidi påpekar att läraryrket är ett isolerat yrke då man arbetar mycket ensamt, både med undervisning och planering. Samtidigt pekar han på att lärare kan lära sig av varandra genom att arbeta kollektivt, samarbeta kring undervisning och använda sig av reflekterande samtal lära av varandra och utveckla deras profession. För att lärare ska utvecklas i sin undervisning och pedagogik bör samarbetet inte fokusera endast på det egna klassrummet utan måste utvecklas professionellt tillsammans med andra genom till exempel handledning och i reflekterande samtal om professionen med andra kollegor (El Gaidi, 2007).

Alatalo diskuterar ett möjligt hinder för lärares gemensamma kunskapsbas och yrkesspråk, nämligen att lärares kunskaper ofta är tysta och svårförmedlade. Alatalo refererar till Magnusson (1998) som visar att lärares kunskap formas i ett samspel mellan praktikgrundad, forskningsgrundad och personlig kunskap. Utifrån detta konstaterar Magnusson att lärare har svårigheter att formulera och uttrycka sin kunskap.

Alatalo (2011) refererar också till Wittgensteins teori om den professionella kunskapen som förtrogenhetskunskap och Polynais teori om kunskap som personlig och tyst. Den tysta kunskapen handlar om att veta mer än man kan uttrycka verbalt. Polynai betonar att människan handlar utan att riktigt kunna förklara varför människan handlar som den gör. Människan kan också känna igen något utan att riktigt kunna förklara varför och hur hon känner igen det (Alatalo, 2011).

Sammanfattningsvis har vi i forskningsbakgrunden definierat läs- och skrivsvårigheter, specialpedagogik och specialundervisning samt extra anpassningar. Vidare har vi beskrivit de nationella provens olika delar och vilka anpassningar som finns tillgängliga vid genomförandet. Avslutningsvis lyfts olika definitioner av likvärdig utbildning samt kollegial samverkan och dess innebörd. I följande avsnitt kommer vi nu att presentera studiens teoretiska förankring.

### 3. Teoretisk bakgrund

Ramfaktorteorin bygger på en idé om att det finns yttre faktorer utanför lärarnas kontroll, som påverkar undervisningens utformning. Dessa yttre faktorer och de ramar som de ger upphov till, ger i sin tur utrymme för olika undervisnings- och lärandesituationer. Exempel på sådana är tidsfaktorn, antalet elever, hur elevgruppen är sammansatt, utrustning och lokaler. Ramfaktorteorin har använts för att analysera skolans villkor och styra verksamheten, men även för att förstå de aktiviteter som sker i klassrummet. Från slutet av 1970-talet utökades och breddades ramfaktorteorin till en så kallad läroplansteori. Både läroplansteorin och ramfaktorteorin är nära knutna till utbildningsplanering, det vill säga skolutvärdering (Lundgren, 1999). Med ramfaktorsteorin ges möjlighet att beskriva hur politiska beslut faktiskt påverkar undervisningsförlopp och resultat (Lundgren, 2014). Det finns en hel del yttre faktorer, som inverkar på och begränsar lärares handlingsutrymmen. Inte endast faktorer såsom tid och elevgrupp är avgörande för detta, utan även de reglerande ramarna, som innefattar styrdokument, betygssystem och formella kompetenskrav hos enskilde läraren (Linde, 2011).

Ramfaktorteorin hjälper oss att förstå villkoren bakom lärarens beslut om anpassning för elever inför de nationella proven. Vi kommer att undersöka de faktorer som kan påverka vilka anpassningar som eleverna kan erbjudas men som även påverkar hur förberedelserna inför nationella proven ser ut. Ramfaktorteorin har använts i Holmbergs (2015) licentiatavhandling om pedagogers arbete med dokumentation inom svensk förskola. Syftet var att undersöka hur pedagogisk dokumentation realiseras i vardagen samt hur pedagoger uttrycker sig om syfte, möjligheter och svårigheter med detta arbetssätt. I analysen av sitt empiriska material använder sig Holmberg av ramfaktorerna tid och organisation, tekniska resurser och utbildning och fortbildning (Holmberg, 2015).

De ramfaktorer som relevanta för vår undersökning och som kan hjälpa oss att tolka och förstå vår insamlade data är: tillgång till specialpedagog, ekonomi, lokaler, kollegial samverkan, tillgång till hjälpmedel samt styrdokument i form av Skolverkets riktlinjer. Holmberg (2015) använder sig av ramfaktorerna: tid och organisation, tekniska resurser samt utbildning och fortbildning. Vi kan se likheter mellan faktorerna organisation och

kollegial samverkan i vår studie, eftersom vi lyfter kollegial samverkan på organisationsnivå och inte bara i arbetslaget. Holmberg undersöker förskolelärare och den dokumentation man använder sig av på förskolan medan vi undersöker lärares perspektiv på anpassningar inför de nationella proven i årskurs 3 och hur de uppfattar de riktlinjer som finns. Vi ser att skillnaden, i jämförelse med Holmbergs studie är att det är en annan grupp och uppgift, men att likheten är att vi båda är inriktade på dessa villkor vilka beskrivs med hjälp av ramfaktorteorin. Ramfaktorteorin hjälper oss att, utifrån ett teoretiskt perspektiv, förstå varför olika omständigheter påverkar lärares beslut om och förberedelser med anpassningar inför de nationella proven.

## **4. Metod**

I följande avsnitt presenteras den metod vi har valt samt det urval vi har gjort inför vår empiriska undersökning. Vi redogör för hur många skolor samt lärare vi har valt att intervjua och vi beskriver även hur undersökningen gick till.

### **4.1 Val av metod**

Vi har använt oss av kvalitativ datainsamling i form av semistrukturerade samtalsintervjuer för att få våra frågeställningar besvarade. Alvehus (2013) pekar på att intervjuer ger intervjuaren möjlighet att interagera med sina respondenter och på så sätt nå en fördjupad kännedom om deras olika åsikter och idéer. Som intervjuunderlag valde vi att använda oss av semistrukturerade frågor där vi i förväg hade bestämda frågeställningar. Alvehus (2013) lyfter också fram att det är viktigt att ha en bestämd struktur som utgångspunkt för samtalsintervjuer för att kunna ha kontroll på att ingen fråga utelämnas. Den strukturen som vi valt tillät såväl en vidareutveckling av specifika frågeställningar som återkoppling till de föregående under tiden intervjun pågick. Vi utgick från våra frågeställningar och syfte när vi skapade intervjufrågor (se Bilaga 2). Eftersom vi använder oss av semistrukturerade intervjuer valde vi att ha breda intervjufrågor för att få ett så stort material som möjligt att arbeta med.

### **4.2 Urval**

Intervjuerna genomfördes på tre olika skolor som alla är kommunala skolor. Samtliga skolor är belägna i Skåne i två olika mindre kommuner. Vi har valt informanter utifrån ett bekvämlighetsurval, i den meningen att vi sökt informanter i vår närhet som vi kunnat kontakta på ett enkelt sätt. Forskare använder sig ofta av den typen av urval när deras resurser i form av tid och pengar är begränsade. Det är då rimligt att forskaren vänder sig till det alternativ som är bekvämast (Denscombe, 2017). Respondenterna var alltså bekanta för oss sedan tidigare, de hade utfört nationella prov i årskurs 3 flertalet gånger och hade stor erfarenhet av att arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter.

### **4.3 Val av undersökningsgrupp**

Undersökningen omfattade intervjuer med totalt sex respondenter, två från varje skola, som alla arbetar på lågstadiet och har lång arbetslivserfarenhet. Respondenterna och

skolornas ursprungliga namn har ersatts med fiktiva, eftersom de omfattas av identitetsskydd.

- Ebba har över 20 års arbetslivserfarenhet och arbetar på Kiwiskolan.
- Lisa har 25 års arbetslivserfarenhet och arbetar på Ananasskolan.
- Anna har 30 års arbetslivserfarenheter och arbetar på Ananasskolan.
- Johanna har 27 års arbetslivserfarenhet och arbetar på Kiwiskolan.
- Sandra har 16 års arbetslivserfarenhet och arbetar på Jordgubbsskolan.
- Maja har 23 års arbetslivserfarenhet och arbetar på Jordgubbsskolan.

#### **4.4 Tillvägagångssätt och förfrågan**

Vi tog var för sig kontakt med våra gamla handledare från tidigare praktikplatser via sms (se Bilaga 1). Dessa hjälpte oss sedan att ta vidare kontakt med ytterligare var sin respondent på respektive skola som var villiga att ställa upp. När vi fått in önskat antal respondenter, tog vi kontakt med dessa via sms för att bestämma datum samt tid för intervjuerna.

#### **4.5 Genomförande**

Intervjuerna, som ägde rum under fyra dagar, gjordes via Zoom, där vi spelade in både ljud och bild så att vi på så sätt kunde lyssna uppmärksamt, visa intresse genom att le och nicka utan att avbryta samtalet. Vid varje intervjutillfälle var vi båda närvarande. Intervjuerna varade cirka 30 minuter, av dem ägnades fem minuter åt att förklara förutsättningar. Ljudinspelningarna var till god hjälp vid transkriberingen, eftersom vi när som helst kunde spola tillbaka bandet och lyssna på intervjuerna, vid så många tillfällen som behövdes.

Den väl tilltagna tiden för intervjuerna kan ha bidragit till att de intervjuade kände sig bekväma och kunde framföra sina personliga åsikter i lugn och ro. Ytterligare en faktor var att vi hade god kontakt med dem sedan tidigare vilket kan ha bidragit till den avslappnade samtalsformen. Sammantaget menar vi att de olika omständigheterna medförde att de intervjuade kände tillit till oss som intervjuare, och att de inte upplevde något obehag under intervjuerna. Samtliga frågeställningar besvarades av respondenterna (se Bilaga 2). Vi turades om att ställa frågor för att samtalet skulle flyta på och våra



deltagare var införstådda med detta. Eftersom vi spelade in intervjuerna kände vi inget behov av att anteckna under tiden.

Efter intervjuerna transkriberade vi samtalen genom att ordagrant skriva ner varje ord som sades i ett word-dokument och för att effektivisera delade vi upp arbetet. Därefter fortsatte vi gemensamt med att utföra en tematisk kodning av det transkriberade materialet, där vi letade efter återkommande mönster eller kategorier. Utifrån den tematiska kodningen skapade vi fem kategorier som vi har sett som återkommande i vårt material. Kategorierna som valdes är: tillgång till specialpedagog, ekonomi, lokaler, kollegial samverkan och styrdokument i form av Skolverkets riktlinjer. Dessa presenteras mer ingående i avsnitt 5.

#### **4.6 Bortfall och tillförlitlighet**

Av de totalt tio tillfrågade pedagogerna visade det sig att endast sex hade möjlighet att delta. Att så få pedagoger kunde delta beror troligtvis på tidsbrist och rådande Corona-omständigheter.

Eftersom vi varit ute på praktik på skolorna var vi väl bekanta med verksamheterna och pedagogernas uppdrag. Detta anser vi påverkade tillförlitligheten positivt eftersom de känner oss sedan tidigare, liksom att vi vid behov kunde förklara innebörden av frågeställningarna. Samtliga skolor gavs liknande förutsättningar att kunna svara på varje fråga, vilket vi menar bidrar till utökad tillförlitlighet. Eftersom vi är bekanta med både respondenterna och verksamheterna kände vi till de olika skolornas utgångsläge. Detta gjorde att vi kunde skapa frågor som genererade varierade och utförliga svar. Nackdelen med att vi är bekanta med respondenterna sedan tidigare kan vara att de gav oss sådana svar på frågorna som de trodde att vi ville ha. Det är inget som vi har uppmärksammat i materialet, även om det naturligtvis kan vara på det viset. Överlag skiljer sig intervju svaren åt på många sätt beroende på vilken skola och vilken lärare det handlar om.

När vi hade genomfört alla våra intervjuer visade det sig att intervjun med Maja måste utgå då hon hade nästan bara erfarenhet av nationella prov på mellanstadiet. Hennes svar bidrog inte till att besvara syftet i vår undersökning. Hon arbetade dessutom som

specialpedagog vilket framkom först under intervjuens gång. Därför har vi valt att bortse från denna intervju.

## **4.7 Etiska överväganden**

Som forskare har man ansvar för de människor som ingår i studien och ska se till så att ingen blir skadad eller utsätts för någon form av kränkning (Vetenskapsrådet, 2017). Respondenterna informerades om syftet med vår undersökning i enlighet med informationskravet som handlar om att vi som forskare är skyldiga att informera våra respondenter om syftet för den aktuella forskningen. De fick även tillfälle att ge sitt samtycke till deltagandet och att de när som helst kunde avbryta intervjun med hänsyn till samtyckeskravet. Respondenterna fick muntlig information om att de när som helst skulle kunna avsluta sin medverkan utan någon närmre förklaring. Vi informerade även tydligt i början av intervjun att deras svar var sekretessbelagda och att de då omfattades av identitetsskydd som följer av konfidentialitetskravet. Det innebär också att vi har tystnadsplikt över känsliga uppgifter om de personer vi intervjuat. De informerades även innan intervjun började om att deltagandet var anonymt vad gällde deras identitet men även deras arbetsplats. Respondenterna hade även möjlighet att ställa frågor till oss som vi besvarade under intervjuens gång. Ett annat huvudkrav är nyttjandekravet som innebär att den data vi fått tillgång till enbart är till för detta forskningsändamål. Detta informerade vi respondenterna om muntligt i inledningen av intervjun. Därmed uppfylldes de krav på forskningsetik som framgår av Vetenskapsrådets direktiv för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

## 5. Resultat och analys

I denna del presenterar vi det resultat som vi har sammanställt efter bearbetningen av vårt intervjumaterial. Vi använder våra tre frågeställningar som underrubriker och börjar med att presentera lärarnas uppfattningar om de riktlinjer som finns gällande anpassningar inför de nationella proven i svenska. Därefter presenterar vi lärarnas exempel på hur de på olika sätt förbereder elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven i svenska. Slutligen lyfter vi fram de olika omständigheter som påverkar lärarna i deras försök att förbereda eleverna inför de nationella proven. En analysdel avslutar kapitlet där vi med hjälp av ramfaktorteorin försöker ringa in de viktigaste faktorerna som styr informanternas arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter i samband med de nationella proven.

### 5.1 Lärares syn på riktlinjer för de nationella proven

Här presenteras lärarnas syn på Skolverkets riktlinjer i förhållande till anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi belyser dels informanternas uppfattningar om hur tydligt framskrivna riktlinjerna är och dels deras erfarenheter av hur riktlinjerna påverkar elever i läs- och skrivsvårigheter.

Sandra, Anna och Ebba anser alla att Skolverkets riktlinjer gällande anpassningar är tydligt framskrivna men, tolkningsbara. Ebba nämner att de har diskussioner på deras skola om huruvida elever med språkstörighet ska delta i proven då man redan på förhand vet att de kommer misslyckas. På deras skola har de beslutat att inte utsätta sina elever för detta eftersom de anser detta vara fel. Ebba berättar även att de har nära samarbete med sitt spec-team när de ska planera och arbeta med anpassningar. Hon påpekar dock att arbetslaget inte har ett nära samarbete utan det är specialpedagogen och rektorn som sitter med och fattar beslutet om en elev ska undantas från provet eller inte. Både Sandra och Anna framhåller att de i arbetslaget diskuterar hur man kan tolka riktlinjerna för att få en gemensam tolkning av dem.

Lisa och Johanna är däremot av en annan åsikt här, eftersom de anser att Skolverkets riktlinjer är tydligt framskrivna i lärarhandledningen och att det tydligt framgår vad som får göras och inte får göras. Men båda två är ändå lite skeptiska till hur elever i läs- och

skrivsvårigheter ska utföra proven. Lisa berättar att de har anpassat undervisningen genom att eleverna ska arbeta i egen takt. Hon tycker att det är konstigt att kravet för godkänt är samma för alla när elever i läs- och skrivsvårigheter inte får använda sina hjälpmedel. Hon pekar på att alla har kommit olika långt i utvecklingen och att det då är konstigt att kraven för godkänt är lika för alla. Även om Lisa anser att riktlinjerna och instruktionerna är tydliga och klara så uppfattar hon ändå en otydlighet när det gäller hur elever i läs- och skrivsvårigheter ska genomföra proven.

Lisa har ett nära samarbete med sina kollegor och arbetar mycket tillsammans med dem. De planerar mycket tillsammans speciellt inför och under de nationella proven för att fritidspedagogerna ska kunna vara med när proven genomförs. På frågan om en elev i behov av resurs får det på de nationella proven svarar hon att om eleven har resurs har de den hela tiden, men att man inte får en ny resursperson om man skulle behöva det inför proven. Hon uppger också att en specialpedagog genomför ett av delproven på de nationella proven. Men vid andra tillfällen kan det vara svårt att använda sig av hennes hjälp, nämner Lisa, eftersom det är svårt att få tag på specialpedagogen då hon måste prioritera arbetet hon gör.

Av liknande åsikt är Johanna som pekar på att det inte är acceptabla anpassningar som Skolverket godkänt. Hon nämner även att det förekommit ett rättsfall som gällde anpassningarna där föräldrar till barn med konstaterad dyslexi ansåg att eleverna skulle få använda sina hjälpmedel. Johanna anser också att Skolverkets riktlinjer inte är acceptabla och att eleverna i läs- och skrivsvårigheter ska få använda alla anpassningar och hjälpmedel som de är vana vid.

På frågan om hur Johanna arbetar med sina kollegor berättar hon att det inte finns något samarbete mellan dem utan det är mest hon som bestämmer hur undervisningen i svenska ska läggas upp. Johanna berättar att ibland kan det förekomma diskussioner med hennes närmaste kollega men annars utförs arbetet enskilt för att göra deras planeringstid effektiv.

På frågan hur Skolverkets riktlinjer påverkar elever i läs- och skrivsvårigheter berättar Ebba att hon tycker att de nationella proven på lågstadiet är upplagda för att vara roliga

för eleverna och att de flesta eleverna inte ser de nationella proven som något skrämmande. Även om Ebba tycker att uppläggen av proven uppfattas som roliga av eleverna ser hon att det kan uppkomma svårigheter för eleverna i läs- och skrivsvårigheter som inte kan lösas med Skolverkets godkända anpassningar. När vi ställer frågan till Ebba om hur hon förbereder sina elever inför de nationella proven berättar hon att hon inte gör några skillnader på barn i läs- och skrivsvårigheter och de andra barnen. Hon börjar förberedelserna samtidigt som med de andra eleverna och hon lägger mest fokus på att normalisera provsituationen och att ha tydliga genomgångar med eleverna. Johanna anser i likhet med Ebba att elever i läs- och skrivsvårigheter får det svårt med skönlitteraturen när man testar läsförståelsedelen och förmågan att hitta i texten och sökläsa vilket många av dessa elever har problem med.

Johanna betonar att det blir svårt för elever i läs- och skrivsvårigheter och att Skolverket inte möter deras behov alls. Hon beskriver att det kan bli tufft för de eleverna eftersom de känner att de inte lyckas trots att de gör sitt bästa och försöker. Vidare problematiserar Johanna Skolverkets inställning till problemet då hon uppfattar det som att Skolverket tycks anse att den här kategorin elever får hjälp, men att det inte ser ut så i skolverksamheten.

Johanna förbereder sina elever i läs- och skrivsvårigheter genom att arbeta en till en med dem, de får fler texter att ta hem och läsa och arbetar mycket med läsförståelsen. Hon börjar förbereda eleverna när hon får eleverna i årskurs ett, och hon arbetar in detta i den vanliga undervisningen. Utöver detta förbereder hon inte eleverna på något särskilt sätt mer än en lektion i förväg där hon går igenom de nationella proven med eleverna dagen före provtillfället. Anna ger i likhet med Johanna eleverna fler *en till en* - lektioner. Till exempel får de sitta med specialläraren och de går igenom svåra ord med eleverna som kan komma upp i texterna. Utöver det skiljer sig inte Annas förberedelse för elever i läs- och skrivsvårigheter från den hon gör för de andra eleverna. Hon börjar förbereda dem samtidigt och då gör hon det utifrån de instruktioner hon får från de nationella proven.

Anna, Lisa och Sandra har liknande men har också olika erfarenheter när det gäller frågan om hur riktlinjerna påverkar arbetet som elever i läs- och skrivsvårigheter lägger ner

under nationella proven. Anna anser att de flesta eleverna inte påverkas så mycket utan de gör alltid sitt bästa. Detta är något Lisa också framhåller och att riktlinjerna fungerar bra för eleverna, men att det är skolans resurser som hindrar. Hon påtalar även att:

[...] Skolverket tänker inte riktigt på arbetet där ute i verkligheten. Men jag tycker inte där är något fel på riktlinjerna. Dom är väl tydliga och följa.

På frågan om när Lisa börjar förbereda eleverna i läs- och skrivsvårigheter svarar hon att det sker samtidigt som arbetet med de andra eleverna men att arbetet med dem är mer intensivt än vad det är för resten av klassen. Lisa berättar att när hon förbereder eleverna samtalar hon mycket för att de nationella proven inte ska bli en konstig situation och hon använder sig av lekdelen som kommer med de nationella proven.

Sandra berättar att hon väljer ut den anpassningen som hon får lov att göra för just den eleven som det passar för. Sandra betonar att hon enbart anpassar för en elev om det blir en förenkling för just den eleven, hon gör ingen anpassning som inte gynnar eleven. Hon ger exempel på anpassningar hon utför i sitt dagliga arbete. Det kan till exempel handla om att en elev behöver få text uppdelad i stycken eller behöver sitta i lugn och ro i provsituationer.

Sandra skiljer sig från de andra lärarna, på det sättet att hon inte anpassar undervisningen just för de nationella proven utan hon anpassar den för kunskapskraven som ska checkas av i slutet av årskurs tre. Det arbetet påbörjar hon redan i årskurs ett med, direkt när hon får eleverna. Däremot repeterar hon det eleverna har lärt sig under dessa tre åren och det hon anser att eleverna behöver träna på en gång till.

Ingen av lärarna introducerar några nya hjälpmedel eller anpassningar till eleverna som skulle passa Skolverkets riktlinjer. Istället arbetar eleverna efter de anpassningar som gällde sedan tidigare eller så plockas anpassningen bort helt. När det gäller frågan om vilka hjälpmedel som eleverna får använda under de nationella proven, resonerar våra respondenter på olika sätt. Anna och Ebba anser båda att det är fel och synd om dessa elever men att de förstår Skolverkets bestämmelser. Ebba påpekar även att eleverna på deras skola har tillgång till extra personal under de nationella proven och på frågan om hur lokalerna kan påverka anpassningarna som görs för elever berättar hon att hon tänker

mycket kring hur möbler, ljus, ljud och koncentration kan påverka eleverna vid de nationella proven. Anna svarar däremot att lokaler kan ha en påverkan men att man på deras skola har god tillgång till små rum eller kök dit de kan gå iväg om ensamhet behövs. Både Johanna och Lisas svar skiljer sig markant från Anna och Ebbas men på olika vis. Johanna anser att det är förödande att eleverna inte får använda de hjälpmedel under proven som de är vana vid, och hon anser också att man inte kan utsätta barnen för detta. Johanna påpekar även att det kan bli tufft för dessa elever och att de kan påverkas av det på ett sätt som kan skada deras självkänsla. På frågan om lokalerna kan påverka arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter berättar hon att på deras skola finns det två byggnader. När eleverna gick i ettan och tvåan hade pedagogerna ingen möjlighet att placera ut mindre grupper på någon annan plats än i klassrummet eftersom korridoren var övermöblerad med klädhängare. Hon berättar att de nu har flyttat till den andra byggnaden där det finns möjlighet för eleverna att sitta utanför klassrummet. Under den här delen av intervjun uttrycker hon även sin frustration över att hon känner att hon inte räcker till i sitt eget klassrum, att hon inte kan hjälpa alla elever med den hjälpen de behöver. Johanna påpekar att hennes elever vill lära sig nya saker och har ett stort engagemang men att hon känner att hon inte räcker till. Hon nämner även att hon inte vill lägga lektionen på en för enkel nivå utan hon vill utmana eleverna men att hon då känner att hon inte har möjlighet att hjälpa alla elever. Hon påpekar även att de inte har tillgång till några resurser vid de nationella proven eftersom eleverna inte får ha någon hjälp under proven.

Lisa anser att eleverna får mycket hjälp på de nationella proven, hon tycker till och med att eleverna får mer hjälp under de nationella proven eftersom skolan gör en extra kraftanstängning då. Till exempel nämner hon att pedagogerna kan sitta en och en med eleverna under de nationella proven vilket hon inte har möjlighet att göra i vanlig undervisning.

Sandra har en helt annan tanke kring denna fråga då hon, utifrån sina erfarenheter, anser att elever med språkstörning inte har en chans att klara nationella proven, och lika svårt att uppnå kunskapskraven i årskurs 3. Sandra betonar att de barnen inte bör utsättas för tvånget att göra de nationella proven eftersom det trycker ner dem. Hon ser inte vad det gör för nytta för de eleverna. Hon anser att eleverna i läs- och skrivsvårigheter ska få genomföra proven med alla sina anpassningar som de är vana att ha och att man istället

noterar det när betygsättningen görs. På så sätt skulle eleverna känna att de klarar av proven, anser hon.

Vi ställer sedan en följdfråga, där vi berättar ett fiktivt scenario om en av riktlinjerna som innebär att eleverna inte får läsförståelsedelen i nationella proven uppläst. Vidare ponerar vi att en elev har som anpassning att få hjälp med uppläsning av text i 1:an, 2:an och halva 3:an, inte längre får tillgång till den hjälpen på läsförståelsedelen när de nationella proven kommer. Vi avslutar med att fråga vad Sandra tycker om det och fick till svar att hon inte anser att man ska utsätta eleverna för det. Hon berättar vidare att hon tycker att eleven ska få provet uppläst och därmed få göra provet i enlighet med hur man alltid har gjort. Hon anser vidare att läraren i så fall får skriva vilka anpassningar man har gjort för eleven och så får det provet inte räknas med. Sandra betonar att hon är av den åsikten att man inte utsätter barn för den här upplevelsen och att hon hade en elev det här läsåret som undantogs från provet.

Det är tydligt att respondenterna definierar likvärdig utbildning på olika sätt. Ebba definierar likvärdig undervisning som att man ska försöka ge alla elever de bästa förutsättningarna och att eleverna får utvecklas på den nivå de är på. Hon påpekar också att det inte handlar om att alla ska göra samma sak eller på samma sätt. Lisa anser i likhet med Ebba att alla elever ska få utvecklas utifrån sina förutsättningar i den mån det går.

Johannas definition av en likvärdig undervisning lägger mer vikt vid vilka anpassningar eleverna får. Johanna betonar istället vikten av att pedagogerna måste lära sig att använda de hjälpmedel som finns. Hon poängterar även här att dessa hjälpmedel försvinner vid de nationella proven, vilket till exempel innebär att eleverna inte får skriva på Ipaden eller använda sig av stavningsprogram.

När Anna ska definiera likvärdig undervisning berättar hon att hon inte tänker så mycket på detta utan hon menar istället att eleverna har samma mål som de ska uppnå men att eleverna har olika förutsättningar för att kunna uppnå målet. Anna anser att likvärdighet innebär att de ska komma till samma mål och menar då att frågan hur eleverna tar sig till målet inte är viktig i sammanhanget.



Sandras definition av likvärdig undervisning handlar om hur hon i sitt arbete med ASL (*Att skriva sig till läsning*) och kooperativt arbetssätt använder sig av likvärdighet. Hon berättar att hon anpassar efter den kunskapen som eleverna behöver jobba med och att hon försöker planera sina lektioner så att alla elever ska kunna utvecklas och klara de uppgifter som ska göras på lektionen.

## **5.2 Hur lärarna förbereder elever i läs- och skrivsvårigheter**

Nedan sammanfattas informanternas svar på våra frågor angående deras arbete med extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi presenterar även deras definitioner av begreppet likvärdig undervisning.

Inledningsvis i våra intervjuer ställde vi frågan om vad extra anpassningar innebar för våra informanter i deras dagliga yrkesutövning och fick varierade svar. För Ebbas del innebär extra anpassningar att man ser till varje elevs specifika behov och att man lägger en nivå som är acceptabel för eleverna, så att de känner att de kan klara av den. Johanna däremot som arbetar på samma skola som Ebba berättar istället att hon arbetar mycket med nivåanpassad undervisning, uppläsningstjänster där hon pausar och förklarar nya ord för eleverna som dyker upp i texten. Hon berättar även att de varje vecka tränar rättstavning där eleverna varje morgon skriver ner ord och sen i slutet av veckan får de ett test där rättstavning kontrolleras. Hon använder sig också mycket av digitala hjälpmedel som *Polyglutt* och *LegiLexi*.

Ebba anser också att skolan fördelar deras resurser för att alla ska bli nöjda och hon är nöjd med de resurserna och hjälpmedlen hon får. Johanna däremot är inte nöjd med skolans ekonomi. Skolledningen argumenterar att antingen anställer man tio sva-lärare, men då har vi inga klasslärare, berättar Johanna. Hon förstår inte hur skolledningen kan ställa detta ultimatum då skolan har ett ansvar för att alla elever får samma möjligheter att lyckas. Däremot är Johanna och Ebba överens om att de skulle vilja ha ett bättre samarbete med specialpedagogen och ha mer tillgång till den resursen då de idag inte ser så mycket från den än vad de har i nuläget.

Lisa och Anna som båda arbetar på samma skola med tätt samarbete väljer att ta upp feedback som en extra anpassning. Både Anna och Lisa betonar vikten av att ge extra

mycket feedback i det dagliga arbetet till elever i läs-och skrivsvårigheter. Lisa hjälper även eleverna med att skriva, hon ger eleverna möjlighet att få skriva på en enhet istället för att skriva för hand. Hon har även nära samarbete med föräldrarna där hon för dialoger om hur det står till med eleverna för att vara överens om vilka krav man kan ställa på eleven.

Lisa pekar också på att texterna kan variera beroende på svårighet och att man då kan anpassa texten. Detta kan till exempel handla om att läraren kortar ner eller att texter används i olika svårighetsgrader. Anna talar också om att hon ibland ändrar på uppgifterna utifrån olika behov. Hon påpekar att grunduppgiften kan vara den samma men att den anpassas utifrån vilka behov som finns. Anna understryker även hur viktigt det kan vara med extra genomgångar för eleverna, där hon nämner att en elev i läs- och skrivsvårigheter kan behöva allt från ett till tre genomgångar under samma lektion.

När Anna berättar om hur skolans ekonomi påverkar anpassningar för elever i läs-och skrivsvårigheter förklarar hon att det inte påverkar så mycket alls. Hon förklarar att de hjälps åt i arbetslaget för att lösa det mesta själva och det kan innebära att man försöker hitta en extrahjälp i form av resurs. Anna poängterar att den ekonomiska situationen inte innebär att de inte har råd att ha någon resurs utan att allt fungerar som det ska. De resurser man haft tillgång till innan nationella proven är desamma som de har haft tillgång till tidigare, påtalar Anna. Hon påpekar dock att dessa elever hade behövt mycket mer resurser men eftersom det inte görs någon skillnad på arbetssituationen under de nationella proven och den som rått tidigare, märks ingen skillnad.

Sandra, som jobbar i samma kommun som Lisa och Anna, hade en annan syn på extra anpassningar. Hon pratar istället om anpassningar för gruppen istället för enskilda individer men att man ändå måste ha vissa extra anpassningar på individnivå som till exempel enskild plats, en pall att sitta på istället för en stol eller ett eget schema. Dock försöker Sandra göra de flesta anpassningar på gruppnivå för att undvika för många individanpassningar i klassrummet. Sandra skiljer sig därför från de andra, eftersom hon ser på gruppens anpassningar istället för den enskilda individen. Sandra anpassar på gruppnivå vilket innebär att hon redan i planeringsfasen väljer uppgifter som passar alla så att hon inte är i behov av att göra anpassningar på individnivå.

Sandra berättar att för hennes del har inte ekonomin någon stor inverkan då hon inte har en stor klass. Hon berättar även att hade hon haft en större klass tror hon att det hade kunnat uppstå problem. Sandra påpekar även att lokaler har en stor påverkan på undervisningen då elever som känner att de behöver sitta enskilt och arbeta ska kunna göra det. Dock anser hon inte ha detta problem men att hon vet att det finns på andra skolor.

När vi ställer frågan som riktar sig mer åt lärarnas arbetssätt kring att skapa samma förutsättningar för alla elever, ger Ebba, Johanna och Anna liknande svar. Ebba anser till exempel att de eleverna i läs- och skrivsvårigheter inte har samma förutsättningar från början och att de därför behöver de mer hjälp än de andra eleverna i klassen. Ebba förklarar vidare hur deras system ser ut under svenskpassen de har på morgnarna. Hon arbetar utifrån ett stationssystem där de delar in eleverna i grupper om tre. Två av dessa grupper gör samma saker vid de olika stationerna, men den tredje, och lite mindre gruppen, gör något annat. Ebba förklarar att grupperna har skapat utifrån deltagarnas olika behov, så att eleverna får mer träning i de saker de behöver utvecklas i. Hon förklarar:

De behöver betydligt mycket mer lästräning och då får vi försöka anpassa det och ge dem det på ett sätt fast att vi tycker att vi skulle ha behövt mer speciallärare tid så måste vi anpassa så vi frigör och kan göra mindre grupper på annat sätt. Så att man kan jobba med dem. Så att de får träning.

Johanna understryker också att eleverna får hjälp på den nivå de befinner sig och att hjälpen finns i form av stavningshjälp, Ipad samt uppläsningstjänster. Anna nämner också att hon arbetar utifrån de behov som finns. Hon förklarar att man hela tiden måste vara inriktad på de behov som eleverna har, att hon hjälper dem utifrån de behov eleverna har. Hon ger några förslag på att om en elev till exempel har svårt med att skriva, då är det specifikt det eleven får hjälp med eller om eleven har svårt att förstå texten, får den lära sig strategier för att förstå den. Hon hjälper eleverna med det eleverna har svårt med och det de behöver extra anpassningar med. Anna betonar också att i hennes arbetslag bestämmer de allt tillsammans, och på frågan angående specialpedagogens roll i arbetet med anpassningar inför de nationella proven svarar hon så här:

Vår specialpedagog är väl lite osynlig just nu, vi har inte så mycket hjälp av henne, visst kan vi utnyttja henne och vi kan få hjälp av henne, men nej, vi sköter det mesta själv i arbetslaget.

Anna fortsätter att berätta om deras tillgång till specialpedagog. Hon förklarar att specialpedagogen alltid finns behjälplig om hon behöver hjälp med att träffas kring en elev eller träffas med föräldrar. Specialpedagogen på Annas skola arbetar inte speciellt mycket med eleverna men om det är något som blir akut så kommer hon och testar och kanske träffar de eleverna vid ett par tillfällen. Det resterande arbetet gör Anna helt själv med eleven.

Sandra ser däremot inte till varje enskild individ utan hon ser utifrån gruppen och vad den behöver för anpassningar. Hon planerar sina lektioner med målet att alla elever ska klara av uppgiften och att de ska kunna utvecklas på sin nivå. Hon berättar även att de har ett stort stöd och hjälp av deras specialpedagoger på skolan, och att de hjälper lärarna med mycket på den skolan. Sandra upplever själv att hon har mycket tillgång och hjälp från skolans specialpedagoger vilket hon var ensam om att tycka bland våra informanter. Eleverna i behov har även tillgång till resurser under de nationella proven, uppger hon. Sandra har även ett nära samarbete med sina andra kollegor på skolan, på så sätt att de planerar och bestämmer mycket tillsammans när de nationella proven ska genomföras. Sandra berättar att många lärare i hennes arbetslag, inklusive henne själv, anser att instruktioner är tolkningsbara och de därför har ett nära samarbete. Ebba är också skeptiskt till hur tydliga riktlinjerna är. Hon hävdade att det var en tolkningsfråga helt enkelt och det lämnas här en öppenhet för tolkning.

Lisa nämner att hon tar hjälp av sina kollegor och arrangerar så att de elever som behöver en till en - stöd får det. Hon påpekar även att vid de nationella proven behövs det mycket personal men att ekonomin kan förhindra det. Trots detta samarbetar de i hennes arbetslag och planerar så att de ska kunna utnyttja all sin personal under den perioden. Dock kan det ibland vara svårt att få tag i personal på grund av till exempel sjukdom. På samma sätt förhåller det sig med lokalerna på skolan, lärarna samarbetar också här för att det nationella provet ska kunna genomföras och de nationella proven prioriteras framför andra lektioner och tillställningar.

### 5.3 Viktiga omständigheter som kan påverka

Här redovisas informanternas svar huruvida yttre omständigheter kan påverka deras arbete med att förbereda eleverna inför de nationella proven. Vi lyfter fram de omständigheter som lärarna menade hade störst påverkan.

På frågan om ekonomin kan påverka deras dagliga arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter uttryckte de intervjuade lärarna olika åsikter. Ebba, Anna och Sandra ser inte några problem med ekonomin, de anser sig få den hjälp de behöver och de anser att skolan fördelar deras resurser rättvist över skolan. Dock ser Sandra att det kan uppstå problem om man har större klasser. Johanna och Lisa anser att det kan uppstå problem ekonomiskt men Lisa berättar att detta löser de tillsammans i hennes arbetslag genom att de fördelar de resurser som finns så att de ska utnyttjas maximalt vid de nationella proven. Johanna däremot anser att ekonomin är ett stort problem i hennes arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter. Hon berättar att skolledning säger antingen får ni detta eller detta, de ställer saker mot varandra och menar att lärarna inte kan få allt. Detta tycker Johanna är förödande då hon anser att hela skolan har ett ansvar att se till så att eleverna lyckas men att detta kan försvåras av ekonomin.

En annan omständighet som kan påverka lärarnas dagliga arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter kan vara tillgången till specialpedagog. Här är det bara Sandra som har ett gott samarbete med deras specialpedagog. Hon har god tillgång till den och specialpedagogen hjälper Sandra mycket i hennes dagliga arbete. Alla de andra intervjuade uppger att specialpedagogen finns på skolan men att denna inte är inne i klassrummen utan finns bara där som en resurs om tester måste göras eller vid specifika fall. För Lisa och Ebba finns dock specialpedagogen extra tillgänglig vid de nationella proven.

Sandra, Anna och Lisa har alla ett nära samarbete med sina kollegor eftersom de bestämmer och planerar mycket tillsammans speciellt vid de nationella proven. Anna och Lisa arbetar på samma skola och har ett nära samarbete med varandra där de planerar allt tillsammans, hur de ska fördela resurserna, när de nationella proven ska göras och så vidare. Ebba och Johanna har inte detta samarbete utan arbetar mycket enskilt. Johanna berättar att hon kan ha lite diskussion med sin närmsta kollega men att mycket av

planeringen görs enskilt för att effektivisera planeringstiden. Ebba berättar även att hon har diskussioner med rektor och specialpedagog vid de nationella proven om en elev ska få delta eller inte på grund av dennas läs- och skrivsvårigheter.

## **5.4 Analys**

Ramfaktorteorin bygger på en idé om att det finns yttre faktorer utanför lärarnas kontroll, som påverkar undervisningens utformning. Dessa yttre faktorer och de ramar som de ger upphov till, ger i sin tur utrymme för olika undervisnings- och lärandesituationer. (Lundgren, 1999). Här kommer vi att analysera respondenternas svar på hur de arbetar med elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven i 3:an med utgångspunkt i ramfaktorteorin. Det betyder att vi kommer att se närmare på den eventuella påverkan på informanternas arbete som följande faktorer kan ha: lokaler, ekonomi, tillgång till specialpedagoger, kollegial samverkan, tillgång till hjälpmedel samt Skolverkets riktlinjer för de nationella proven. Ramfaktorteorin hjälper oss att förstå vilka bakomliggande faktorer som finns och hur de kan påverka lärarnas arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter inför de nationella proven i svenska.

Det finns en hel del yttre faktorer, som inverkar på och begränsar lärares handlingsutrymmen. Det är inte bara faktorer såsom tiden och elevgruppen som är avgörande, utan det kan även vara reglerande ramar, som innefattar styrdokument, betygssystem och formella kompetenskrav på den enskilde läraren (Linde, 2011). En ramfaktor kan därför vara Skolverkets riktlinjer som i sin tur påverkar vilka anpassningar lärare arbetar med.

### **Skolverkets riktlinjer**

Respondenterna har alla olika åsikter om de riktlinjerna som Skolverket har fastställt gällande anpassningar för de nationella proven. Ebba och Anna förstår tanken bakom Skolverkets val av riktlinjer men tycker synd om sina elever i läs- och skrivsvårigheter då det försvårar provet för dem. Under förberedelsefasen inför de nationella proven läser alla informanter igenom riktlinjerna noggrant och sitter därefter antingen själva eller tillsammans med sitt arbetslag för att tolka dem. För Sandra, Anna och Ebba är detta en svårighet. Detta eftersom riktlinjerna, enligt deras sätt att se, är tydligt framskrivna men också tolkningsbara. Det leder troligen till att elever i behov får olika stöttning inför och

under nationella proven. Vårt intervjumaterial tyder på att Skolverkets riktlinjer är en väsentlig ramfaktor i det här fallet, eftersom de påverkar undervisningsförloppet för Sandra, Anna och Ebba men också hur resultatet på proven ser ut för elever i läs- och skrivsvårigheter. Om delar av elevens tidigare anpassning tas bort, kan eleven få sämre förutsättningar att klara proven jämfört med de andra eleverna i klassen.

För Lisa och Johanna har denna ramfaktor inte samma påverkan. De båda anser att Skolverkets riktlinjer är tydliga och därmed tydligt framskrivna på så sätt att det framgår vad eleverna får göra och inte för göra vid provsituation. Däremot anser Lisa att eleverna i läs- och skrivsvårigheter hade behövt fler resurser under nationella proven. Orsaken är att det krävs fler resurser eftersom elever i svårigheter inte får göra provet utifrån samma förutsättningar som ordinarie undervisning erbjuder. Det leder till att de behöver fler resurser utöver det vanliga. Johanna menar också att även om riktlinjerna är tydliga så innebär det inte att de inte är acceptabla. Johanna vill att alla eleverna i läs- och skrivsvårigheter ska få använda alla sina anpassningar och hjälpmedel som de är vana vid att ha och att Skolverket behöver tänka igenom de riktlinjer som råder.

Sandra anser att riktlinjerna har en stor påverkan på framförallt elevernas välbefinnande. Hon tycker att de elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter men också andra former av svårigheter, inte ska behöva genomföra provet alls om de inte får använda sig av sina hjälpmedel och anpassningar. Sandra påpekar att det borde finnas en annan riktlinje, som tillåter alla elever i svårigheter att få använda sina vanliga anpassningar och hjälpmedel under provsituationer och att det ska dokumenteras vad det är för form av anpassning. Därefter kan Skolverket ta beslutet om det provet ska räknas med i statistiken eller inte. Sandra tycker inte att en riktlinje ska få påverka elevernas välbefinnande inför sådana situationer.

Även om Johanna och Lisa förstår dessa riktlinjer och varför de är skapade, tycker de ändå att de påverkar eleverna i svårigheter, precis som Sandra. Enligt deras erfarenheter påverkar riktlinjerna både elevernas välbefinnande och deras slutresultat på de nationella proven. Men riktlinjerna utgör också en ramfaktor för lärarnas yrkesutövning, eftersom de varje år inför proven måste tolka riktlinjerna. Problematiken uppstår eftersom vissa lärare inte samplanerar eller har möjlighet att tolka riktlinjerna tillsammans i lärarlagen

och då blir de svåra att ta sig an själv. Denna ramfaktor bidrar till mycket oklarheter för både lärare och elever då vi ser att samplanering gynnar både elever och lärare. Resultatet tyder nämligen på att de elever som går på en skola där lärarna inte samplanerar får olika förutsättningar inför proven då lärarna tolkar de riktlinjerna på sitt eget sätt utan att samtala med varandra. Konsekvenserna av detta skulle kunna bli att dessa elever antingen får bättre eller sämre förutsättningar, beroende på hur läraren enskilt valt att tolka riktlinjerna. De elever som går i en skola där lärarna arbetar kollegialt kan få mer jämlika förutsättningar då lärarna i lärarlaget tolkar riktlinjerna tillsammans. Vi ser att ett kollegialt samarbete där lärarna tillsammans tolkar rådande riktlinjer skulle kunna gynna elever i läs- och skrivsvårigheter då de får lika förutsättningar vad gäller anpassningar. Detta innebär inte att lärarna måste samplanera under hela grundskolan, utan att de inför proven tillsammans tolkar riktlinjerna så att alla klasser som utför proven får lika förutsättningar. Konsekvensen av att lärarna inte samarbetar på den här punkten kan bli att deras elever får tillgång till mycket olika anpassningar, menar vi.

### **Tillgång till lokaler**

Under intervjuerna ställde vi även frågan om tillgång till lokaler kan påverka de anpassningar som görs för eleverna. Johanna, Lisa, Anna och Sandra var alla överens om att det kan påverka undervisningen men de hade ändå olika syn på det. Sandra pekar till exempel på att om man har tillgång till ett litet rum bredvid klassrummet kan elever som vill sitta enskilt eller få mer arbetsro sitta där inne och arbeta istället för i klassrummet. Även Johanna pratar om hur viktigt det är att man har tillgång till grupprum eller korridorer där eleverna kan sätta sig är viktigt under lektionstid. Hon berättar om hur de hade det innan de flyttade klassrum och att de nu har bättre tillgång till att kunna dela upp klassen i mindre grupper.

Anna och Lisa berättar båda två att tillgång till olika lokaler är viktigt och kan påverka undervisningen men att lärarna på deras skola flyttar runt för att det ska fungera när eleverna utför de nationella proven då dessa prioriteras framför andra saker på skolan. De berättar även att de har god tillgång till lokaler och de anser inte ha några problem med detta.



Lisa däremot lägger vikt vid hur det ser ut i lokalerna, att det är viktigt att möblerna är ljuddämpande, att det finns tillräckligt med ljus och att man har rätt placeringar till barnen och så vidare. Hennes resonemang tyder på att placering, ljusförhållande och möbler också kan uppfattas som en ramfaktor för hennes arbete eftersom det skapar andra förutsättningar.

När det gäller frågan om lokalernas betydelse kan vi inte se att det är något som har en stor påverkan på hur respondenterna arbetar med anpassningar vid de nationella proven. Däremot kan lokaler spela en roll för vissa elever i läs- och skrivsvårigheter, då de är beroende av att få sitta vid sin ordinarie plats under provsituationen och då utan sådana störningsmoment som insyn, ljud eller ljus. Tillgången till rätt lokal tycks alltså vara en ramfaktor som är tydligt kopplad till den enskilda elevens behov.

### **Ekonomi**

En annan ramfaktor som kan påverka anpassningarna man gör både i sin undervisning och inför de nationella proven är ekonomin. Johanna och Lisa berättar att det ibland kan förhindra att ytterligare personal sätts in men Lisa uppger att just vid nationella proven löser de problemet genom att planera och fördela den personalen de har till de nationella proven. Johanna däremot förstår inte hur man kan avstå från att använda resurser av ekonomiska skäl och anser att de har ett ansvar att se till så att eleverna lyckas. Johanna anser att ekonomin är ett stort problem när det gäller resurser och anpassningar.

Ebba däremot, som arbetar på samma skola som Johanna, ser inte problemen på samma sätt. Hon anser att de har god ekonomi och tillräckligt med resurser. Hon berättar att de utnyttjar all personal på skolan och att även rektorn och specialpedagogen har elever som sitter inne hos dem och gör de nationella proven. Det är dock inte bara under de nationella proven ekonomin kan påverka utan den faktorn blir också tydlig i den vanliga undervisningen eftersom den avgör tillgången till skärmar, hörlurar, digital utrustning och så vidare. Ebba anser dock att de har god tillgång till dessa resurser. Sandra själv anser inte att hennes undervisning eller anpassningar hindras av ekonomin då hon har en liten klass men hon tror att med en större klass kan det uppstå ekonomiska problem.

Materialet vi har samlat in visar att de ekonomiska förutsättningarna kan ha stor påverkan på hur lärarna arbetar med extra anpassningar och hur de kan anpassa sin undervisning så att alla elever ska ha en likvärdig undervisning. Det kan till exempel handla om att lärarna inte får tillräckligt med resurser inför och på de nationella proven, men det kan också påverka den ordinarie undervisningen på så sätt att elever i läs- och skrivsvårigheter inte får de anpassningar eller hjälpmedel som de behöver att uppnå kunskapskraven. En viktig omständighet här är att den enskilda skolan kan fördela sina resurser på det sätt som passar bäst och att eleverna påverkas av lokala beslut att lägga upp ekonomin. Väljer skolan till exempel att lägga pengarna på lokalerna finns det inte lika mycket resurser till pedagogerna. Eftersom skolan fördelar resurserna olika kan det leda till en icke likvärdig utbildning då eleverna får olika förutsättningar beroende på vad skolan vill satsa på. Som ramfaktor kan ekonomin alltså påverka förberedelserna inför de nationella proven, eftersom det kostar mycket pengar i form av resurser, hjälpmedel eller anpassningar. Om den enskilda skolan inte väljer att avsätta pengar för att ge elever i läs- och skrivsvårigheter den hjälp som de behöver, kan det resultera i att eleven inte klarar proven eller uppnår kunskapskraven.

### **Tillgång till specialpedagog**

Tillgång till specialpedagog kan påverka hur undervisningen ser ut och vilka anpassningar elever får, därför anser vi att den kan vara en ramfaktor. Sandra har god tillgång till specialpedagog som kan hjälpa henne genom att hon sitter ner med några elever i klassen, och Sandra vet att alla skolor inte har det så och att det då kan uppstå problem. Här går Sandra in på ytterligare en ramfaktor, möjlighet till samarbete med specialpedagog. Sandra påpekar flera gånger under intervjun att de har tillgång till specialpedagog och att de har ett nära samarbete med den personen. Detta är Sandra ensam om att ha.

Alla respondenter i denna studie har det gemensamt att de har minst en specialpedagog som är anställd på skolan och alltid är närvarande. Men samtidigt är det värt att notera att specialpedagogerna arbetar olika på skolorna. Ebba berättar att på deras skola är specialpedagogen med och fattar besluten om en elev ska få undantas från nationella proven eller inte, det är också hen som diskuterar fram vilka anpassningar som ska göras och så vidare. Johanna uppger att det är specialpedagogen som har ordnat med skärmar

och bildstöd till deras klassrum. Specialpedagogen är även den som hämtar vissa elever som får sitta hos specialpedagogen och arbeta. Specialpedagogen kartlägger även och gör tester med de elever som behovet finns hos. Eftersom majoriteten av våra respondenter inte har tillgång till specialpedagog mer än vid enstaka tillfällen kan detta leda till att elever i behov inte får den hjälp de behöver om läraren inte har kunskaper om hur den ska hjälpa eleven.

Anna påpekar att deras specialpedagog är lite osynlig just nu, att de inte har så mycket hjälp av henne för tillfället men behöver de diskutera en elev eller om en kartläggning är aktuell så finns den resursen tillgänglig. Lisa arbetar på samma skola som Anna men diskuterar även specialpedagogens roll vid de nationella proven, eftersom specialpedagogen har ansvar för ett av delproven. Lisa påpekar även att specialpedagogens insats inte alltid räcker till.

De flesta av våra informanter har inte någon direkt tillgång till en specialpedagog, och det avståndet kan uppfattas som en avgörande ramfaktor i deras arbete med eleverna. Endast Sandra anser sig ha ett gott samarbete med specialpedagog och tycker att det gör stor skillnad i hennes undervisning. Eftersom hon är ensam om att ha detta samarbete kan vi inte dra några långtgående slutsatser utifrån ett perspektiv men vi kan anta att om de andra också hade haft ett gott samarbete med sina specialpedagoger hade det kunnat underlätta i deras arbete med extra anpassningar. Vi antar att lärarna gynnas i sitt arbete av att ha ett nära samarbete med specialpedagoger ute i verksamheterna, då de besitter kunskaper om anpassningar och hjälpmedel som kan underlätta för både lärare och elever.

### **Kollegial samverkan**

En ramfaktor som kan spela stor roll för tolkningen av Skolverkets riktlinjer eller hur lärare beslutar om anpassningar, är kollegial samverkan. Under analysen av denna ramfaktor kommer vi att presentera hur lärarna ser på samarbetet sinsemellan och inte ur elevhälsans perspektiv.

Anna och Lisa arbetar på samma skola och har ett tätt samarbete. Anna berättar att de i deras arbetslag bestämmer allt tillsammans och om de stöter på problem i vardagen hjälps de åt i arbetslaget för att lösa dessa i stället för att kalla på förstärkning. Lisa resonerar på

ett liknande sätt men berättar ur en annan synvinkel, hon menar att om de har elever som behöver stöd i form av *en till en* - undervisning, hjälps de åt i arbetslaget för att fördela resurserna rätt. I arbetslaget samarbetar och planerar de så att de kan utnyttja alla resurser de blivit tilldelade på bästa sätt. Denna kollegiala samverkan kan alltså ses som en ramfaktor som har stor påverkan på hur Lisa och Anna arbetar på sin skola. De behöver inte ta enskilda beslut som lärare utan kan alltid förlita sig på varandra i arbetslaget. De kan därmed fördela resurser vad gäller personal och lokal mer flexibelt än vad man kan på andra skolor.

Även Sandra pekar på det goda samarbete som finns på hennes skola på så sätt att de har ett nära samarbete där hon tillsammans med sina kollegor på skolan planerar och bestämmer mycket tillsammans. Framför allt inför de nationella proven då det finns många instruktioner som är tolkningsbara. Även här spelar ramfaktorn kollegial samverkan stor roll då lärarna tar hjälp av varandra för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för både elever och lärare.

Johanna och Ebba har ett helt annat arbetssätt i sin skola. Johanna berättar att det inte finns något samarbete i hennes arbetslag utan att hon har hand om undervisningen i svenska och står för hela den planeringen själv. Ibland diskuterar hon med sin närmsta kollega om vissa saker men påpekar att de har valt att dela upp arbetet för att effektivisera planeringstiden.

Ebba har liknande erfarenhet men menar också att hon, under provperioden, har ett tätare samarbete med skolans specialpedagog där de diskuterar grupper och förutsättningar inför nationella proven. Ebba nämner att det inte finns något samarbete mellan kollegorna mer än de som arbetar i hennes parallellklasser, och samarbetet är mest aktuellt under provperioden. Då brukar de diskutera mycket på individnivå och vad de tror är bäst för varje elev utifrån förutsättningar.

Utifrån Ebba och Johannas perspektiv har inte denna ramfaktor så betydelse eftersom de inte tar eller behöver hjälp från annat håll. I deras skola använder man inte sig så mycket av kollegial samverkan, vilket verkar fungera för dem. Sandra lyfter dock fram det kollegiala samarbetet på hennes skola som något positivt och att det har underlättat

hennes yrkesutövning. De olika uppfattningarna om betydelsen av kollegial samverkan är intressanta i ett ramfaktorsperspektiv. Både Johanna och Ebba berättar om svåra elevgrupper i sina klasser, och en kollegial samverkan med framför allt specialpedagogerna hade förmodligen kunnat gynna dem och deras elever. De olika berättelserna om kollegialt samarbete i intervjumaterialet tyder inte på att eleverna får en likvärdig undervisning, inte ens på samma skola.

## 6. Diskussion och slutsats

Det övergripande syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om vad lärare har för uppfattning om de riktlinjer som finns gällande anpassningar för de nationella proven i årskurs 3 i relation till elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi vill också ta reda på hur lärarna förbereder dessa elever och hur det kan påverka elevernas prestationer inför och under nationella proven. Med hjälp av ramfaktorteorin har vi kunnat ringa in ett antal faktorer som på olika sätt påverkar lärarnas möjlighet att arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter. I det följande presenteras inledningsvis en diskussion där vi lyfter fram och diskuterar vårt material med hjälp av tidigare forskning. Därefter belyser vi syftet, resonerar om och försöker förstå de resultat som kommit fram i studien. Vi avslutar med att dra några slutsatser.

Flertalet av våra respondenter anser provet vara en kränkning för elever i läs- och skrivsvårigheter och enstaka respondenter väljer därför att inte tillåta dessa elever att utföra provet. Respondenterna upplever att provet påverkar elevernas välbefinnande. Informanterna betonar att det kan få negativa följder för dessa elevers självkänsla. När lärarna vet om att eleven inte kommer att klara nivån för godkänt vill de inte utsätta eleven för de nationella proven. Vissa informanter betonar också att eleverna gör så gott de kan när det gäller provsituationer men att det inte är rättvist att vissa elever inte får tillgång till deras vanliga hjälpmedel under proven. Här kan vårt resultat jämföras med tankarna hos Asp-Onsjö (2011) och hennes kritik mot att skolans uppgift är att förmedla mätbar och absolut kunskap till eleverna, vilket nationella proven testar. Detta kan få betydelse för elevens identitetsuppfattning, då eleven beskrivs på ett visst sätt, vilket i sin tur leder till att skolan kan sortera och placera in eleverna efter deras kunnande i relation till mätsystemet (Asp-Onsjö, 2011). Flera av de lärare som vi har intervjuat resonerar på ett liknande sätt, nämligen att skolan placerar in eleverna i fack utifrån de nationella proven, de som blir godkända och de som inte blir godkända. Även bland våra respondenter uttrycktes tankar om att detta kan påverka elevernas resterande skolgång då de kanske får sämre självkänsla och inte tror att de kan klara skolgången.

Informanterna kan se stor skillnad om eleven fått använda sina vanliga hjälpmedel, som är tillåtna, eller om de fått andra hjälpmedel på grund av att riktlinjerna inte tillät deras

vanliga hjälpmedel. Informanterna tycker inte heller det är rättvist att eleverna inte får använda sina hjälpmedel som de är vana att använda. Auer och Sandqvist (2012) betonar vikten av likvärdighet inom skolverksamheten. De menar att utbildningen ska ha samma kvalitet oavsett var i landet man befinner sig och att den utformas på olika sätt beroende på behov, förutsättning samt olika tillvägagångssätt. Verksamheten ska anpassas utifrån elevens behov både i undervisning och inom organisationen (Auer & Sandqvist, 2012). Detta diskuterar även våra informanter när de ombeds att definiera en likvärdig undervisning. Ebba påpekar att likvärdighet aldrig är att alla ska göra samma sak utan man jobbar med samma mål men vägen dit ser olika ut för alla. Vi ser dock att de nationella proven inte kan bli likvärdiga då alla elever inte får samma förutsättningar att lyckas. Elever i läs- och skrivsvårigheter har inte samma utgångspunkt som andra elever och behöver därför mer stöd i undervisningen, till exempel genom hjälpmedel och anpassningar. Eftersom riktlinjerna för de nationella proven inte tillåter alla sorters hjälpmedel under de olika delproven, får elever inte samma möjlighet att uppnå godkänt. Ett exempel på ett arbete i riktning mot den likvärdighet i skolverksamheten som Auer och Sandqvist (2012) efterlyser finner vi i Sandras berättelse om kollegialt samarbete med lärare och specialpedagog. Om lärare tillsammans tolkar riktlinjerna kan detta leda till att eleverna får likvärdiga förutsättningar. Då får alla elever på samma skola lika möjligheter trots att de inte får använda de hjälpmedel de är vana vid.

Magnusson (1998) skriver att lärare utvecklar sina kunskaper genom egen och gemensam planering samt diskussioner med kollegor i arbetslaget. Hylander och Guvå (2017) påpekar att det finns mycket forskning som visar att samarbete mellan lärare och elevhälsans professioner är positivt för lärarna. Resultatet i vår empiriska studie tyder på att man arbetar olika beroende på skola. Några av våra informanter har ett tätt samarbete med sina kollegor där de samplanerar allt medan de andra arbetar självständigt och enskilt med sina planeringar. Mot den bakgrunden anser vi att samplanering kan gynna arbetet med extra anpassningar och hjälpmedel inför nationella proven, det kan även underlätta för lärarna att förstå och tolka Skolverkets riktlinjer. De berättelser som återfinns i vårt material om olika former av samarbeten vill vi koppla till Alatalos (2011) diskussion om de olika hindren för lärarens gemensamma kunskapsbas. Enligt Alatalo består hindret i att lärares kunskaper ofta är tysta och svårformulerade, och detta innebär att läraren har svårigheter att formulera samt uttrycka sin kunskap. Alatalo (2014) framhåller att ett

ensidigt fokus på att läsa text inte är det bästa sättet att hjälpa alla elever till god läsförmåga. I dagens samhälle finns det elever som behöver få texter upplästa för att elevernas svårigheter gör att de inte kan läsa själva. Alatalo (2011) diskuterar även lärarens viktiga roll för elevernas prestationer, lärande och utveckling. Elever i läs- och skrivsvårigheter är i stort behov av en strukturerad samt systematisk läs- och skrivundervisning. Det är den enskilda lärarens uppgift att skapa en skicklig undervisning för dessa elever. Eftersom den enskilda läraren har ett stort ansvar för undervisningen kan vi se att ett kollegialt samarbete gynnar alla elevers kunskapsutveckling, och då särskilt eleverna i läs- och skrivsvårigheter. Arbetet med hjälpmedel och anpassningar inför de nationella proven är ett komplext arbete, och då underlättar det att ha ett arbetslag där man kan diskutera och fatta beslut tillsammans. Även Bruce m.fl (2016b) ser att ett gemensamt synsätt främjar arbetet med extra anpassningar. De anser att pedagogerna behöver ha en samstämmighet mellan varandra och att man måste granska sig själv som pedagog och sin roll samt reflektera tillsammans med sitt arbetslag. Vi tycker oss kunna se att de lärare vi intervjuat bemöter utmaningen med anpassningar inför de nationella proven i svenska på olika sätt. De väljer olika lösningar i sitt arbete med elever i läs- och skrivsvårigheter vilket gör att deras konkreta arbete ser olika ut beroende på vilken skola som de arbetar på. Vi ser att kollegial samverkan i framförallt arbetslaget, men också på högre nivåer med bland annat specialpedagogen eller andra skolor, kan vara en åtgärd för att skapa likvärdiga förutsättningar för eleverna. El Gaidi (2007) anser att man, genom att arbeta kollektivt, kan samarbeta bättre kring undervisning och använda sig av reflekterande samtal för att lära av varandra och utveckla varandras profession. Vi hade gärna sett att det funnits fler exempel på samverkan på fler nivåer, inte bara det kollegiala inför de nationella proven, utan också i allmänhet på fler nivåer. Resultatet tyder på att det gynnar eleverna att ett kollegialt samarbete förekommer på skolorna. Det gör också att alla elever i läs- och skrivsvårigheter får lika förutsättningar.

Genom Bruce m.fl. (2016a) definition av begreppet språklig sårbarhet framhävs lärandemiljön och pedagogikens viktiga roll. Om läraren känner till elevens sårbarhet behöver det inte resultera i ett problem, utan istället blir det en signal att ta hänsyn till. Utifrån denna insikt kan stöd och didaktiska anpassningar utformas. Men när det gäller de riktlinjer som finns om anpassningar under de nationella proven ser våra respondenter detta som något problematiskt. De anser nämligen att Skolverkets formuleringar inte ger



dem möjlighet att ta hänsyn till elevens sårbarhet under de nationella proven. Johanna och Sandra lyfter fram att självkänsla hos elever i läs- och skrivsvårigheter kan skadas under dessa prov då eleverna inte lyckas få godkänt, eftersom man inte kan ta hänsyn till deras behov på samma sätt där. Bruce m.fl. (2016ab) anser också att lärare är skyldiga att möjliggöra lärande för alla elever. Våra informanter är alla medvetna om vilka svårigheter deras elever har och skapar då rätt förutsättningar för lärande genom att föra in olika hjälpmedel som till exempel Ipad, uppläsningstjänster, en till en-stöd med mera.

## 6.1 Metoddiskussion

Metodvalet inför en studie står alltid mellan en kvalitativ och en kvantitativ studie. Vårt intresse har varit att undersöka hur lärare uppfattar frågor som rör anpassningar, likvärdighet och förberedelser inför de nationella proven och vilka omständigheter som kan påverka lärarna i deras dagliga arbete. Därför blev intervjuer det mest naturliga eftersom närheten till det som undersöks möjliggör att gå på djupet. En kvantitativ studie hade förmodligen gett en mer generell bild av informanternas uppfattningar men hade varit mer svår genomförbar på grund av den korta tiden som studien genomförts på. Fördelen med en kvalitativ studie är möjligheten att justera intervjufrågor under den pågående forskningsprocessen som kan göra att intervjuverktyget förfinas ytterligare. Det är omöjligt i en kvantitativ studie efter att frågorna har skickats ut. Vår förhoppning är därför att den möjlighet som gavs för att göra vissa justeringar av intervjufrågorna bidragit till att få tillgång till den information som krävs för att uppnå syftet med studien. Att genomföra observationer i klassrummen hos diverse lärare var inte ett alternativ på grund av rådande omständigheter i Sverige. Observationer hade inte givit oss ett samlat och djupgående resultat och därför valde vi att inte använda oss av det.

I denna studie har det empiriska materialet inhämtats från fem informanter som arbetar på tre olika skolor. Det är inget stort antal som gör att det går att hävda någon generaliserbarhet av resultatet. Det är heller inte syftet med studien. I stället menar vi att det går att dra vissa slutsatser av de uppfattningar som respondenterna ger uttryck för, uppfattningar som i många fall till stor del var överensstämmande vilket i sin tur gör att vi anser att materialet kan bidra till viktig forskning.

## 6.2 Slutsats

Vårt resultat visar att Skolverkets riktlinjer gällande anpassningar för de nationella proven i årskurs 3 kan uppfattas som mycket problematiska av de lärare som har erfarenhet av att undervisa elever i läs- och skrivsvårigheter. Eftersom riktlinjerna är tolkningsbara och lärarnas arbete påverkas olika mycket av olika ramfaktorer leder det till att lärarna förbereder eleverna olika inför de nationella proven. De anser därför inte att det blir en likvärdig undervisning för alla elever då de har olika förutsättningar att klara proven. Alla informanter efterfrågar att Skolverket korrigerar de riktlinjer som finns så att eleverna får samma förutsättningar att klara de nationella proven. Eftersom det finns många omständigheter som påverkar förberedelserna inför de nationella proven och skolorna har olika förutsättningar får detta konsekvenser för hur väl elever i läs- och skrivsvårigheter klarar de nationella proven. Informanterna i studien befarar att Skolverkets riktlinjer ger negativa följder för elevens självkänsla. Vi vill även betona att alla lärare har samma riktlinjer att förhålla sig till men att majoriteten av våra informanter ändå anser dem vara otydliga. Detta leder till en icke likvärdig utbildning. Vi har med hjälp av ramfaktorteorin analyserat resultaten som visar på att man arbetar olika med anpassningar och hanterar yttre omständigheter på olika sätt på skolorna. Resultatet tyder på att skolorna bemöter problemet på olika sätt och att det leder till att villkoren för att klara proven ser olika ut på skolorna.

Resultatet av vår undersökning får ses som relevant eftersom lärare enligt lag är skyldiga att sträva efter en likvärdig utbildning. Majoriteten av våra informanter anser inte att de nationella proven för årskurs 3 i svenska kan genomföras på ett likvärdigt sätt, vilket i så fall innebär att elever utsätts för en orättvisa. Eftersom det oss veterligt inte finns tidigare studier som belyser de här frågorna fyller vår studie till viss del en lucka i forskningen, även om den fortfarande är lite öppen. I framtiden ser vi gärna att fler studier genomförs för att uppmärksamma ämnet mer. Det hade till exempel varit intressant att ta del av en studie där lärare, rektorer och specialpedagoger intervjuades tillsammans.

## Referenser

Alatalo, T. (2014). Riskerar insikter om läs- och skrivinlärning att gå förlorade när nya perspektiv på lärande ges allt större utrymme i lärarutbildning och skola? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19 (1) s. 55-64.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs – och skrivundervisning i åk 1–3 om lärares möjligheter och hinder*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad 20191125 från <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber AB.

Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare - Vetenskapliga skrifter* (nr 2) s. 39–56.

Asp-Onsjö, L. (2014). Specialpedagogik i en skola för alla- att arbeta med elever. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. (red.). (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3:e uppl). Stockholm: Natur & kultur.

Auer, A. & Sandqvist, J. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016a). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016b). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

El Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunnande. Bildning och reflekterande erfarenheter. Fallstudie på KTH*. Doktorsavhandling. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.

Hämtad 20191112 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:11741/FULLTEXT01.pdf>

Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. (red.). (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3:e uppl). Stockholm: Natur & kultur.

von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Hämtad 20191216 från [https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2009/09/Hela-rapport-2009\\_5-ny.pdf](https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2009/09/Hela-rapport-2009_5-ny.pdf)

Holmberg, C. (2015). *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolepedagogers arbete med pedagogisk dokumentation*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 20200506 från <file:///Users/jenniebengtsson/Downloads/Holmberg%20Ramfaktorteori.pdf>

Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande – Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi- Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, G. (2011). *Det ska ni veta! en introduktion till läroplansteori*. Johanneshov: TPB.

Lindstam, M. (20191118). *Dyslexiförbundet: Skolverket diskriminerar elever med dyslexi*. SVT nyheter. Hämtad från <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/dyslexiforbundet-vill-stamma-kommuner-for-diskriminering-av-barn-med-dyslexi>

Lundgren, U.P. (2014). Läroplansteori och didaktik – framväxten av två centrala områden. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. (red.). (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3:e uppl). Stockholm: Natur & kultur.

Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige 1999* årg 4 nr 1. S. 31–41.

Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings Universitet.

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets Rapportserie 2:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Riksdagen. (2010). *Skollag*. Hämtad 20191119 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 20191218 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299&fbclid=IwAR2AOuzpIiggSCnTsBcNXIzyK7MX0vT7LoJhRe86O0UcUXjwvJObNqfwTbs>

Skolverket. (2019a). *Anpassning prov i grundskolan*. Hämtad 20191118 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/anpassa-prov-i-grundskolan#h-Attgenomforanationellaprovmedeleverilasochskrivsvarigheter>

Skolverket. (2019b). *Nationella prov*. Hämtad: 2019 - 10 - 10 från <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/nationella-prov>

Skolverket. (2019c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Reviderad 2019). Hämtad 2020-06-06 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). *Läs – och skrivsvårigheter/dyslexi*. Hämtad 20191210 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/vlas--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Stenkil, L. (2017). *Dyslexi, prov och extra anpassningar. En studie om hur elever med diagnosdyslexi upplever extra anpassningar vid skilda provsituationer*. Hämtad 20191218 från <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22766/Examensarbete%20dyslexi.pdf?sequence=2>

Svennebäck, Å. (20191119). *Domen: Diskriminering när elev med dyslexi inte fick använda hjälpmedel vid nationella prov*. SVT nyheter. Hämtad från <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/orebro/domen-diskriminering-nar-elev-med-dyslexi-inte-fick-anvanda-hjalpmedel-vid-nationella-prov?fbclid=IwAR35fY-NeguTt2F67X6m34JDV3kqD0ExMqgZj14029uy142t8qXIxvGtDYs>

Svensson, S. (2010). *Perspektiv på skolan - om det fria skolvalets effekter på skolans likvärdighet*. Stockholm: Lärarförbundet.

Uppsala universitet. (utan angivet år, a). *Provets upplägg och bedömning*. Hämtad 20191120 från <https://www.natprov.nordiska.uu.se/ak3/upplagg/>

Uppsala universitet. (utan angivet år, b). *Ämnesprov åk 3*. Hämtad: 20191120 från <https://www.natprov.nordiska.uu.se/anpassning/ap3/>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wandin, H. (2015). *Vad är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?* Hämtad 20191127 från <http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Sprak--och-kommunikationsproblem/Vad-ar-las--och-skrivsvarigheter/>

# Bilagor

## Bilaga 1

Hej! Skulle du kunna höra med alla lärarna på lågstadiet om de skulle kunna vara intresserade av att hjälpa oss med vårt examensarbete? Jag och min skrivpartner ska undersöka hur elever i läs- och skrivsvårigheter förbereds inför dem nationella proven med anpassningar mm. Vi ska då också undersöka hur likvärdigt det är för dessa elever. Vi skulle behöva tre lärare om det finns möjlighet för detta och vi har valt att göra intervjuerna online i så fall pga. rådande omständigheter. Med vänlig hälsning Josefin Stuhre och Jennie Bengtsson.

## Bilaga 2

Frågeformulär:

Välkommen till vår empiriska undersökning!

Vi vill börja med att förklara hur det går till, vilket är att vi kommer ställa en del frågor till dig då vi kommer undersöka hur likvärdigt nationella proven är för elever i läs- och skrivsvårigheter och hur ni lärare förbereder dessa elever inför de nationella proven. Allt du säger kommer vara konfidentiellt vilket innebär att du kommer vara anonym, vi kommer inte lämna ut något utan samtycke och det kommer bara användas i forskningssyfte.

Det kan också vara bra att veta att vi kommer spela in samtalet, vilket gör att det är av stor vikt att vi inte pratar om annat när vi har börjat spela in. Detta för att vi ska transkribera samtalet sen, vilket innebär att vi skriver ner allt som sagts. När vi är klara slutar vi spela in och då kan vi prata om annat om så önskas. Forskningsresultaten är även av stort allmänt intresse och nytta och kan även kan vara till värde för dig. Det finns såklart inget rätt eller fel och vi vill bara höra dina åsikter om detta ämnet, vår avsikt är inte att kritisera lärare utan ifrågasätta Skolverkets system vad gäller elever i läs- och skrivsvårigheter innan samt i samband med de nationella proven.

Vi kommer att turas om att ställa frågor, vilket innebär att vi båda kommer vara delaktiga. Vi kommer kanske också att anteckna under tiden, men det är inget du behöver tänka på. Det är bara för att vi möjligtvis kommer på följdfrågor.

Är du redo?

“svar”

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat inom yrket?
3. Vad betyder extra anpassningar för elever i läs- och skrivsvårigheter för dig i ditt dagliga arbete? Kan du ge några exempel
4. Vet du vilka riktlinjer gällande anpassningar som finns enligt Skolverket?
5. Vad anser du om de riktlinjer som finns när det gäller hur elever i läs- och skrivsvårigheter ska genomföra de nationella proven i svenska? Hur tydligt framskrivna är de i lärarhandledningen inför nationella proven?



6. Hur tycker du att Skolverkets riktlinjer påverkar det arbete som elever i läs - och skrivsvårigheter lägger ner under de nationella proven?
7. Hur anpassar du undervisningen inför de nationella proven för elever i läs - och skrivsvårigheter?
8. När börjar du förbereda elever i läs- och skrivsvårigheter? Från det att du får klassen, några veckor innan, samma termin, samma årskurs som nationella proven är i eller samtidigt som de andra eleverna i klassen?
9. Hur förbereder du dessa eleverna?
10. Vilka anpassningar använder du då?
11. På vilket sätt kan skolans ekonomi påverka de anpassningar som görs för elever i läs- och skrivsvårigheter?
12. På vilket sätt kan skolans lokaler påverka de anpassningar som görs för elever i läs- och skrivsvårigheter?
13. Får en elev i behov tillgång till resurser inför och under nationella prov?
14. Hur arbetar du tillsammans med dina kollegor med detta ämnet? Bestämmer ni tillsammans eller enskilt?
15. Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med anpassningar inför de nationella proven?
16. Hur ofta har ni tillgång till en specialpedagog?
17. Förändrar ni något inför nationella proven vad gäller anpassningar, får eleven testa nya anpassningar som matchar riktlinjerna, eller är det samma anpassningar som innan?
18. På vilket sätt ändrar du strategi inför nationella proven för elever i läs- och skrivsvårigheter? Låter du dessa elever arbeta på som vanligt eller ger du dem andra uppgifter/anpassningar? Får de annan undervisning än vad elever som inte har läs- och skrivsvårigheter får?
19. Hur definierar du en likvärdig undervisning med tanke på elever i läs- och skrivsvårigheter?
20. Hur arbetar du så att de eleverna får samma förutsättningar som andra elever som inte har läs - och skrivsvårigheter?
21. Vad anser du om detta faktum att eleverna inte får använda alla sina hjälpmedel som de är vana vid på de nationella proven?
22. Om du jämför de elever som inte har fått använda de anpassningar som de är vana vid under det nationella provet med de elever som har fått möjlighet att göra det – vilka skillnader ser du då?

Vi vill tacka dig för din medverkan i denna studien, du har varit till stor hjälp! Vi undrar nu bara om där finns möjlighet för oss att kontakta dig ytterligare om det uppstår någon oklarhet eller om en ny fråga dyker upp? I så fall kommer det bara ta några minuter. Vi undrar också om du vill ta del av vårt resultat när denna studie är avslutad?

“svar”

Tack för din medverkan!