



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärares arbete med extra anpassningar i läsundervisningen

- En kvalitativ studie med tre lärare i årskurs 3

Malin Lokby

Självständigt arbete L3XA1A
Examinator: Ebba Christina Blåvarg

Sammanfattning

Titel: Lärares arbete med extra anpassningar i läsundervisningen – En kvalitativ studie med tre lärare i årskurs 3

Title: Teacher's work with extra adaptations in reading teaching – A qualitative study with three teachers for year 3

Författare: Malin Lokby

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Ebba Christina Blåvarg

Nyckelord: extra anpassningar, läsundervisning, svenska, grundskolan

Sedan år 2014 ska extra anpassningar enligt lag ingå i den ordinarie undervisningen. Enligt en granskning av skolinspektionen år 2016 så är det långt ifrån alla skolor som uppfyller kraven med arbetet. När eleverna slutar årskurs tre ska de kunna läsa med flyt samt ha en grundläggande läsförståelse. Syftet med den här studien är att undersöka hur tre lärare arbetar med extra anpassningar i läsundervisningen samt hur de resonerar om extra anpassningar.

Urvalet består av tre lärare i årskurs tre som arbetar på tre skolor i olika kommuner i södra Sverige. Datainsamlingen gjordes genom strukturerade observationer och semistrukturerade intervjuer. Resultatet av observationer och intervjuer färgkodades och delades sedan in efter de frågeställningar jag har i studien. Därefter analyserades resultatet utifrån teorin praktikarkitektur och de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemangen som ingår i teorin synliggör det som händer i undervisningen.

Resultatet visar att materiella ting på individnivå så som böcker, iPads och hörselkåpor gynnar läsinläringen. Även tillgången till grupprum där man kan undervisa elever i mindre grupper upplevs som något som är positivt i läsundervisningen. Genom att lärarna skapar goda relationer till eleverna ligger det till grund för de extra anpassningar som utformas. Även ett tillåtande och öppet klassrumsklimat är en bidragande del till ett lyckat arbete med extra anpassningar. Politiska åtstramningar medför till nedskärningar inom skolans verksamhet både på ett ekonomiskt plan samt på tillgången till personal. Samtidigt som deltagarna i studien visar att de gör flera extra anpassningar i läsundervisningen så antyder lärarna att de upplever att det är svårt att få tiden till att räcka till. Både inom planeringen av undervisningen men även i genomförandet av den.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund	1
2.1 Extra anpassningar i skolans styrdokument.....	2
2.1.1 Allmänna råd från Skolverket angående extra anpassningar	2
2.1.2 Läroplan och kursplan i ämnet svenska	2
3 Syfte och frågeställningar	3
4 Tidigare forskning	4
4.1 Tidigare forskning om läsinlärning	4
4.1.1 Den individuella läsningen.....	4
4.1.2 Den gemensamma läsningen.....	4
4.1.3 Läsundervisning	4
4.2 Tidigare forskning om extra anpassningar	5
4.2.1 Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport	6
5 Teori och begrepp	7
6 Metod	9
6.1 Metodval.....	9
6.2 Urval.....	9
6.2.1 Presentation av informanter	9
6.3 Genomförande.....	10
6.4 Tillförlitlighet – Trovärdighet - Generaliserbarhet	10
6.5 Etiska ställningstaganden	11
6.5.1 Informationskravet.....	11
6.5.2 Samtyckeskravet.....	11
6.5.3 Konfidentialitetskravet.....	11
6.5.4 Nyttjandekravet	11
7 Resultat och analys	12
7.1 Extra anpassningar under observationerna	12
7.2 Hur lärarna tillämpar de extra anpassningarna i läsundervisningen	12
7.2.1 Det kulturellt-diskursiva arrangemanget.....	13
7.2.2 Det materiellt-ekonomiska arrangemanget	15
7.2.3 Det socialt-politiska arrangemanget	16
7.3 Lärarnas resonemang om extra anpassningar i läsundervisningen	17
7.3.1 Det kulturellt-diskursiva arrangemanget.....	17
7.3.2 Det materiellt-ekonomiska arrangemanget	18
7.3.3 Det socialt-politiska arrangemanget	19
8 Slutdiskussion	21

8.1 Metoddiskussion	21
8.2 Resultatdiskussion.....	21
8.2.1 Det kulturellt-diskursiva arrangemanget.....	22
8.2.2 Det materiellt-ekonomiska arrangemanget	23
8.2.3 Det socialt-politiska arrangemanget	24
8.3 Vidare forskning	26
8.4 Slutsats.....	26
Referenser	27
Bilaga 1 - Observationsschema	28
Bilaga 2 - Intervjuguide.....	29
Bilaga 3 – Intervjuguide tilläggsintervju	30

1 Inledning

I de flesta ämnen i skolan krävs det att eleverna är läskunniga. Det är därför viktigt att man som lärare i skolans lägre årskurser bedriver en läsundervisning där eleverna ges möjligheter till att utveckla och träna på denna förmåga. Alla elever är olika och lär sig på olika sätt. Det finns elever som redan kan läsa när de börjar skolan. Dessa behöver utmaningar för att stimuleras i sin läsutveckling. Det finns elever som har svårigheter i läsinläringen. Dessa behöver stötta i sin läsutveckling.

Extra anpassningar är något som sker inom den ordinarie undervisningen. Den ska anpassas efter alla elevers behov och förutsättningar (Skolverket, 2014). Detta medför att man som lärare har mycket att tänka på när man planerar sin läsundervisning. Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag uppmärksammat att arbetet kring detta inte alltid är så enkelt. När man har flera elever i en klass med extra anpassningar är det svårt att få tiden att räcka till för alla elever. Därför vill jag i min studie undersöka hur andra lärare hanterar detta.

Hur man väljer att arbeta med extra anpassningar i undervisningen är något som också bestäms på lokal nivå av kommun och skolledare (Skolverket, 2014). Detta medför att lärares arbete kring det kan se olika ut då de ges olika förutsättningar för arbetet. I den här studien har jag undersökt hur tre lärare som arbetar i tre olika kommuner i södra Sverige i årskurs tre arbetar med extra anpassningar i läsundervisningen.

2 Bakgrund

I det här avsnittet presenteras den lagändring som gjordes år 2014 angående extra anpassningar i den ordinarie undervisningen utifrån styrdokument och de allmänna råd som skolverket publicerade i samband med lagändringen. Det redogörs även för det som står i läroplanen om undervisning och det kunskapskrav som eleverna i slutet av årskurs tre ska ha uppnått i läsningen.

Under de senaste åren har förändringar skett inom skolans verksamhet gällande extra anpassningar i undervisningen. Extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen infördes med argumentet att det skulle medföra mindre dokumentation för lärarna. Då det fria skolvalet har medfört att skolsystemet har blivit mycket segregerat och att många elever med behov av stödinsatser samlats på vissa skolor var syftet med reformen att införandet av extra anpassningar skulle underlätta arbetet med särskilt stöd för lärare i utsatta områden. I samband med att lagen infördes gav Skolverket ut allmänna råd att ta stöd av i arbetet med detta. I råden beskrivs att dessa förändringar syftade till att underlätta arbetet för lärarna. Däremot finns det indikationer på att det har fått en motsatt effekt då det har visat sig förekomma viss problematik kring detta. I och med att lagen om extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen infördes har det inneburit en del konsekvenser för skolans verksamhet (Asp-Onsjö, 2016, december). Kravet på åtgärdsprogram slopades. Ett åtgärdsprogram är ett pedagogiskt verktyg för att möjliggöra för elever i behov av stödinsatser att nå kunskapskraven. I samband med att extra anpassningar infördes i den ordinarie undervisningen medförde det att elever som egentligen kan vara i behov av en stödinsats i form av ett åtgärdsprogram nu endast får en extra anpassning istället.

De extra anpassningarna behöver inte dokumenteras vilket i sin tur leder till att elevens kunskapsutveckling inte blir synlig för varken eleven själv, lärare eller vårdnadshavare. Det blir dessutom svårt att utvärdera och följa upp arbetet om det inte finns någon dokumentation att luta sig mot. Vidare skriver Asp-Onsjö (2016, december) att det fria skolvalet också har en bidragande del i att arbetet med extra anpassningar och stödinsatser försvåras för vissa lärare. Det

resulterar i att det i skolor med många lågpresterande blir en stor arbetsbörda och att skolans personal får svårt att hinna med. Arbetet kompliceras ytterligare av att lärare har svårt att skilja på vad som skiljer extra anpassningar från särskilt stöd.

2.1 Extra anpassningar i skolans styrdokument

Den 1 juli år 2014 gjordes en lagändring angående stödinsatser. Detta innebar förändrade regler kring extra anpassningar och särskilt stöd. Under tidigare år hade alla elever som riskerade att inte nå målen, haft rätt till särskilt stöd och till ett åtgärdsprogram. Eftersom många elever med svårigheter samlades på vissa skolor blev arbetsbördan där orimlig för dessa lärare i arbetet med dokumentationen (Skolverket, 2014). I skollagens tredje kapitel, ”Barn och elevers utveckling mot målen” under §5 står numera detta:

Om det inom ramen för undervisningen, genom användning av ett nationellt kartläggningsmaterial ... eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, /.../. (SFS, 2010:800)

Enligt lag ska då lärare i undervisningen ge stöd i form av extra anpassningar till de elever som riskerar att inte nå de uppsatta målen. I Lgr 11 betonas detta krav bland annat när det skrivs om elever som har svårigheter ska ges stimulans, handledning och stöd av lärare så att de får en möjlighet till att nå kunskapskraven (Skolverket, 2019).

2.1.1 Allmänna råd från Skolverket angående extra anpassningar

Med allmänna råd menas här rekommendationer om hur de som arbetar inom skolans verksamhet kan eller bör handla för att uppfylla de krav som står i bestämmelserna. (Skolverket, 2014). Enligt Skolverket ska stödinsatser ges till en elev när det inte är tillräckligt att genomföra förändringar i organisationen omkring eleven för att skapa förutsättningar för utveckling hos denne. Eleven behöver istället en mer individriktad stödinsats. Det finns då två olika typer av stödinsatser, extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som kan genomföras av lärare inom den ordinarie undervisningen. Är inte detta tillräckligt för eleven så görs en insats i form av särskilt stöd som är en mer ingripande insats än vad extra anpassningar är. Normalt kan det inte ges av lärare inom den ordinarie undervisningen. Omfattningen och varaktigheten av insatserna är det som skiljer särskilt stöd från det stöd som ges i form av extra anpassningar. I samband med att lagen om extra anpassningar kom gav Skolverket ut allmänna råd för att stödja skolans arbete med extra anpassningar. Materialet är strukturerat i olika delar som berör bland annat vad som avses med den ledning och stimulans eleverna ska ges i undervisningen och vad som avses med extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen. Råden grundar sig på bestämmelser i skollagen, gymnasieförordningen samt läroplanerna (Skolverket, 2014).

2.1.2 Läroplan och kursplan i ämnet svenska

I skolans uppdrag ingår det att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov. Varje elevs fortsatta lärande och kunskapsutveckling ska främjas med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Vidare står det i kursplanen för ämnet svenska att undervisningen i ämnet ska syfta till att utveckla alla elevers kunskaper i och om det svenska språket. Den ska också stimulera intresse för att läsa. I slutet av årskurs tre ska eleverna ha uppnått detta kunskapskrav i läsningen:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter. (Skolverket, 2019)

För att nå kunskapsmålet ska eleverna få tillgång till olika lässtrategier i undervisningen, arbeta med olika typer av texter samt att det ges möjligheter till diskussion kring texterna de arbetar med. Läraren ska i arbetet med detta organisera undervisningen så att alla elever stimuleras i sitt lärande och upplever kunskapen som meningsfull. För att nå dit ska man samverka med andra lärare om behov finns. Skolan är en demokratisk verksamhet där även eleverna ska ges inflytande över sin utbildning. Därför är det även viktigt som lärare att främja detta (Skolverket, 2019).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att studera hur tre lärare arbetar med extra anpassningar i läsundervisningen i årskurs tre.

De frågeställningar som ligger som grund i studien är:

- Hur resonerar de studerade lärarna kring extra anpassningar i läsundervisningen i ämnet svenska?
- Hur anpassar dessa lärare läsundervisningen i ämnet svenska för elever med extra anpassningar?

4 Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning som gjorts om läsinlärning, läsundervisning samt om extra anpassningar. Då extra anpassningar infördes inom den ordinarie undervisningen så sent som 2014 så är det forskningsmaterialet hittills begränsat. En del av den forskning som finns redovisas nedan. I forskningen har man använt sig av olika metoder för att samla in empirin.

4.1 Tidigare forskning om läsinlärning

För att barn ska bli läskunniga behöver de undervisas till att bli det. De behöver uppmärksammas på att det språk vi talar hör ihop med det skrivna språket. Lärare behöver ha både didaktiska och ämnesmässiga kunskaper om hur man arbetar med detta i sin undervisning (Alatalo, 2011). Genom en aktiv läsundervisning kan det leda till att allt fler elever uppnår kunskapskraven för läsning i ämnet svenska. Med en aktiv läsundervisning menas att man arbetar på olika sätt inom läsundervisningen med bland annat diskussioner om texterna som läses (Westlund, 2012).

4.1.1 Den individuella läsningen

Elever i de lägre årskurserna befinner sig på olika nivåer i sin läsning. Inför det tredje skolåret tycks skillnaderna öka jämfört med hur det varit i de tidigare årskurserna. Samtidigt som det krävs stora insatser från skolan för de elever som ännu inte läser på den nivå som förväntas ska man också stötta de redan skickliga läsarna till att bli ännu mer kompetenta (Westlund, 2012). Vidare skriver Westlund att den tysta läsningen dominerar undervisningstimmarna och att dessa läsupplevelser sällan får någon djupgående uppföljning. Ibland får eleverna skriva bokrecensioner men några diskussioner om böckerna förekommer inte. Det viktiga är att eleverna läser mycket. För desto mer man läser, desto bättre läsare blir man. Bruce (2019) lyfter även hon att man blir en bättre läsare desto mer man läser. Dock påpekar hon att det måste finnas ett syfte med läsningen, eleverna måste uppleva den som meningsfull. Hon har upptäckt att det finns lärare som arbetar för snabbt med färdighetsträning i läsningen vilket leder till att elever som har lässvårigheter upplever att de inte hänger med och då tappar läslusten.

4.1.2 Den gemensamma läsningen

Det som framkommer i tidigare forskning är att läsinlärning som sker gemensamt i undervisningen är effektivt för barns läsinlärning. Caroline Liberg (2006) belyser att det gemensamma läsandet inte bara väcker ett intresse för att läsa utan det ger också kunskap om vad läsning verkligen innebär och hur man beter sig som läsare. Jönsson (2019) skriver att läsning som sker som en social aktivitet där lärare och elever läser högt tillsammans och diskuterar innehållet av det de har läst, stöttar eleverna i läsförståelsen på ett djupare plan. Barbro Westlund (2012) menar även hon att den gemensamma läsningen har stor betydelse. Dock måste man som lärare vara noga med hur man planerar den fortsatta läsundervisningen när eleverna befinner sig på olika nivåer i sin läsning. Arbetar man gemensamt med läsning i klassrummet finns det en risk att vissa elever kan känna sig utpekade som ”de svaga läsarna” om de kommer i ett sammanhang där de läser tillsammans med elever som de anser vara bättre läsare än de själva är. Jönsson (2019) menar att man som lärare har ett ansvar att inte utsätta elever för situationer av detta slag. I de yngre åldrarna där eleverna inte är redo för att läsa högt inför sina klasskamrater ska det inte behöva göra det heller. Då läser i stället läraren och tillsammans med eleverna så bearbetar man sedan innehållet i texten under och efter läsningen.

4.1.3 Läsundervisning

Liberg (2006) menar i sin bok om hur barn lär sig att läsa och skriva att vissa lärare lever kvar i den traditionella läsundervisningen där man talar om inlärning i stället för lärande som man gör i dag. Då undervisar man stegvis med olika lässtrategier och man har en slutpunkt för vad det innebär att läsa. När eleven har nått slutpunkten avslutas läsundervisningen. Detta är enligt

Liberg då en stor orsak till att elever får svårigheter i läsningen då denna typ av undervisning inte anses vara meningsskapande för eleverna och då tappar motivationen till att lära sig. Åsa Af Geijerstam och Jenny Wiksten Folkeryd (2019) nämner inget om huruvida arbetet med lässtrategier kan innebära lässvårigheter. Författarna skriver dock att det fortfarande finns problematik i undervisningen av lässtrategier. I dag arbetar man mer överskridande med strategierna men att de ibland får så stort utrymme i undervisningen att läsförståelsen hamnar i skymundan. Vidare skriver de att det som utmärker en duktig lärare är att denne i undervisningen tar till sig av det eleverna uttrycker i förmågor och anpassar undervisningen efter det så att deras befintliga kunskaper byggs på naturligt.

Tarja Alatalo (2011) lyfter i sin avhandling om skicklig läs- och skrivundervisning även hon att det som utmärker en duktig lärare är att man stöttar eleverna på den nivå som de befinner sig på så att de utvecklas i sin läsning. Vidare tillägger hon att lärarnas inställning i arbetet samt den bakgrund med utbildning, fortbildning och tidigare erfarenhet spelar en roll i hur framgångsrikt deras arbete blir. Har en lärare en negativ inställning i undervisningen är det lätt att den negativiteten även drabbar eleverna. Westlund (2012) menar dock att det finns en fara med att planera undervisningen efter elevernas alla behov. Det finns en indikation på att lärare överlåter kunskapsinhämtningen till eleverna själva då det utformas arbetsscheman till eleverna, gjorda efter deras förutsättningar och behov. Eleverna arbetar sedan efter det individuella schemat under skoldagen. När det är många olika anpassningar som behöver göras så anser lärarna att det är enklast att göra på det här viset. Vilket då medför att den gemensamma inläringen som i många aspekter är fördelaktig för elevernas inläring försvinner. Bruce (2019) menar att det finns sätt som kan underlätta planeringen för de extra anpassningarna i undervisningen. De anpassningar som absolut är nödvändiga i klassrummet för de elever som har svårigheter i inläringen kan gynna alla elever i klassrummet. Genom till exempel samtal om en text får alla elever en möjlighet till att utveckla den språkliga förmågan genom att de aktivt deltar i samtalet. Planerar lärare undervisningen så att den kan möta alla elever, medför det att det blir enklare att få in de extra anpassningarna i undervisningen.

4.2 Tidigare forskning om extra anpassningar

Extra anpassningar är något som ska göras inom den ordinarie undervisningen. Till i mitten av 1900-talet ansågs det att elever med inläringssvårigheter inte skulle få delta i den ordinarie undervisningen. Under de senaste årtiondena har detta förändrats till att alla elever oavsett förutsättningar ska undervisas i en gemensam inkluderande lärmiljö. Vilket har medfört att man nu fokuserar på att göra förändringar i lärmiljön när elever inte når utveckling i sitt lärande i stället för att försöka förändra eleven på det sätt som man gjorde förr. Då ansåg man att det låg på elevens ansvar om denne inte nådde de uppsatta målen (Gerrbo, 2012). Gunilla Lindqvist och Annica Rodell (2015) skriver i sin bok om extra anpassningar att anpassningar är något som gjorts i undervisningen under en lång tid tillbaka men att de upplever att lärarna i dag har ett större behov av handledning och stöd i arbetet med det. De ser att det finns en stor frustration bland lärare i arbetet med att det kan vara svårt att skilja extra anpassningar och särskilt stöd åt. Att det stöd som skolan väljer att sätta in förmodligen beror på det enskilda sammanhanget. Vilket då innebär att skolan sätter in särskilt stöd på elever där det kanske räcker med stöd i form av extra anpassningar och vice versa.

I och med att extra anpassningar infördes i den ordinarie undervisningen ökade också samarbetet mellan lärare och specialpedagog. Specialpedagogen har verktyg som inte läraren har i hur man gör anpassningar som gynnar elevernas inläring. Genom samverkan mellan lärare och specialpedagog skapar det fler möjligheter till att de extra anpassningarna blir gynnsamma inom den ordinarie undervisningen (Liberg, 2019). Malin Öhman (2017) skriver i sin studie att

det finns problematik kring detta. Det finns skolor där arbetet mellan lärare och specialpedagog inte har ett fungerande samarbete på grund av att verksamheten inte har organiserats på ett sätt som möjliggör detta. I sin tur leder det då till att arbetet med extra anpassningar inte fungerar som det ska. Lindqvist och Rodell (2015) ifrågasätter även den specialpedagogernas roll inom skolans verksamhet. Den föreställning de har är att skolor i dag har otydliga förväntningar på vad en specialpedagog ska göra i sitt arbete vilket då medför att lärare inte vet hur de ska ta hjälp av dem i sin undervisning.

Ytterligare en motsättning till att anpassningar i den ordinarie undervisningen inte är så enkelt som det låter lyfter Alatalo (2011) i sin avhandling. Studien gjordes innan lagändringen om extra anpassningar trädde i kraft. Dock kan man konstatera att anpassningar på ett eller annat sätt har gjorts sedan lång tid tillbaka i undervisningen. I studien framgår det att lärare konstaterar att de inte räcker till för att genomföra alla de anpassningar som behövs, speciellt i de klasser där det finns elever som är i behov av ett starkt lärarstöd. De upplever att fler resurser behövs för att kunna hjälpa alla elever. Dessutom räcker inte tiden till för att planera undervisningen efter alla anpassningar. Eftersom lagändringen om extra anpassningar i undervisningen gjordes så pass sent som 2014 har det än så länge inte gjorts så mycket svensk forskning angående detta. Däremot har det gjorts forskning i Kenya. På tio olika skolor med 142 lågstadielärare undersöktes det hur arbetet med extra anpassningar fungerar inom den ordinarie undervisningen. I studiens resultat framgår det att de flesta lärare har en positiv attityd till att alla elever, oavsett förutsättningar ska ingå i den ordinarie undervisningen men även här ser lärare att tiden är ett problem. Tiden räcker inte till för att hinna med alla extra anpassningar. Dessutom lyfter lärarna att de får lite utbildning i detta. För att de ska kunna anpassa undervisningen efter alla elevers olika behov behöver de också utbildas i hur de ska göra detta menar de (Odongo & Davidson, 2016).

4.2.1 Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport

År 2016 kom Skolinspektionen med en kvalitetsgranskningsrapport gällande skolans arbete med extra anpassningar. I den framgår att endast fyra av de 15 skolor som ingick i granskningen, ger extra anpassningar i undervisningen som ger eleverna förutsättningar till att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Det framgår även att skolorna inte har tillräckligt med verktyg för att identifiera elevernas behov samt att uppföljningsarbetet med elevernas anpassningar uteblir. Detta tyder på att det finns viss problematik kring arbetet med extra anpassningar i skolans verksamhet. Enligt skolinspektionens granskning så beror detta på att de skolor som inte uppnår de krav som ska uppnås fortfarande är i en uppbyggnadsperiod när de kommer till att utveckla och etablera arbetssätt kring extra anpassningar. Reglerna är fortfarande inte tillräckligt tydliga för dessa skolor, vilket i sin tur då inte leder till att arbetet har förenklats för lärare inom området. På många skolor är det oklart om vad som avses med extra anpassningar och man har också svårt med att identifiera behov hos eleverna. De menar också att det som spelar en avgörande roll är hur skolans rektor strukturerar arbetet med rutiner för hur man arbetar med extra anpassningar. På de skolor som inte får godkänt i granskningen upplever man att det saknas rutiner på skolan för hur man gemensamt ska arbeta kring extra anpassningar (Skolinspektionen, 2016).

5 Teori och begrepp

Mitt val av teoretiskt perspektiv grundar sig i att syftet med min studie är att ta reda på hur lärare arbetar i praktiken med extra anpassningar samt att se hur de resonerar i arbetet med detta. Mitt teoretiska perspektiv är kanske inte så vanligt förekommande men jag väljer att använda det för att jag anser att perspektivet synliggör det som händer i lärarnas undervisning och då även gör det möjligt för mig att fördjupa mig och skapa förståelse för det som lärarna gör.

Det teoretiska perspektivet jag utgår från när jag analyserar resultatet i min studie är *practice architecture* som till svenska översätts till praktikarkitektur (Mahon, Francisco, Kemmis & Lloyd, 2014). Teorin är möjlig att använda i studier som rör utbildning då den är både en teoretisk resurs för att förstå utbildning samt en analytisk resurs för att få en djupare förståelse av det som händer i praktiken. Det är också en användbar teori när man analyserar observationer. Teorin beskriver förhållandet mellan specifika samtal (sayings), specifika handlingar (doings) samt relationer (relatings) i en specifik verksamhet (Mahon m. fl. 2014).

Ett centralt begrepp inom teorin är *arrangemang*. Begreppet är uppdelat i tre olika typer av arrangemang; *kulturellt-diskursiva arrangemanget*, *materiellt-ekonomiska arrangemanget* och det *socialt-politiska arrangemanget*. För att synliggöra de tidigare nämnda händelserna samt de tre arrangemangen i praktiken så används ytterligare två begrepp, inzoomning och utzoomning. Sayings, doings och relatings ses som en inzoomning av praktiken medan de tre arrangemangen ses som en utzoomning av praktiken Nicolini (2012). På så sätt är praktikarkitektur ett analysverktyg som möjliggör att man kan se praktiken på flera nivåer. Genom detta kan det som händer i undervisningen identifieras och relateras till individen men även synliggöras i ett bredare perspektiv (Mahon m. fl. 2014).

- I det kulturellt-diskursiva arrangemanget diskuteras språkets betydelse i relationer människor emellan. Kultur och tradition ligger ofta bakom det någon säger vilket möjliggör eller förhindrar hur det talade språket används i praktiken (Mahon m. fl. 2014). Begreppet sayings används här som en inzoomning av det kulturella-diskursiva arrangemanget och innefattar det någon säger i och om praktiken (Nicolini, 2012).
- I det materiellt-ekonomiska arrangemanget ingår hur de handlingar en person gör påverkas av materiella och ekonomiska förutsättningar vilket då möjliggör eller hindrar om, hur eller när praktiska handlingar kan utföras i praktiken (Mahon m. fl. 2014). Här används begreppet doings som en inzoomning av det materiellt-ekonomiska arrangemanget. Vilket då innefattar det praktiska arbetet som någon gör i undervisningen (Nicolini, 2012).
- I det socialt-politiska arrangemanget ingår hur sociala och politiska förutsättningar påverkar relationer på olika sätt (Mahon m. fl. 2014). Begreppet relatings är en inzoomning av det socialt-politiska arrangemanget. Inzoomningen innefattar relationen mellan individer, relationen mellan en individ och ett objekt samt relationen mellan individer och de större ramarna inom skolans verksamhet. Med större ramar menar man exempelvis styrdokument eller politiska villkor. Ett digitalt verktyg kan till exempel ses som ett objekt (Nicolini, 2012).

Genom att använda sig av teorin praktikarkitektur inom skolans verksamhet kan den visa hur verksamheten styrs, hindras eller möjliggörs på grund av de tre arrangemangen samt dess inzoomningar som är nämnda här ovan. Exempelvis kan det lärarna uttrycker om de elever som är i behov av extra anpassningar ledas till lärarens bakgrund och därmed relateras till sayings.

När en elev inte får den extra anpassning som behövs så kan det styras av skolans ekonomi och då relateras till doings. Exempel på relatings kan vara hur en skola styrs samt hur rutiner är utformade för extra anpassningar på skolan. Utifrån teorin ges tillfällen till att synliggöra hur arbetet med extra anpassningar ser ut inom den ordinarie undervisningen (praktiken) samt hur lärare resonerar kring arbetet. Detta görs genom att studera lärares arbete och resonemang (sayings, doings och relatings) och sedan zooma ut till de tre arrangemangen som synliggör verksamheten som sin helhet, se hur de relaterar till varandra och fungerar i praktiken.

6 Metod

Här presenteras hur jag har gått tillväga i min studie med metodval, begränsningar, urval och etiska ställningstaganden.

6.1 Metodval

Denna studie är en kvalitativ studie där syftet är att ta reda på hur tre lärare arbetar med och resonerar kring extra anpassningar i läsundervisningen. För att få en mer fördjupad inblick i hur lärare arbetar med extra anpassningar ansåg jag att det var nödvändigt att använda både strukturerad observation och semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod. Jag valde att göra strukturerade observationer. Denna datainsamlingsmetod är lämplig då jag enbart vill se hur lärare agerar i sin undervisning och inte delta i den själv (Bryman, 2011). Jag använde mig av ett observationsschema (Bilaga 1) för att anteckna det jag såg under observationerna. Det ifyllda observationsschemat kompletterade sedan den intervjuguide (Bilaga 2) som jag hade utformat med de frågor som väcktes hos mig under observationerna. Då informanterna i studien genomförde sina lektioner på olika sätt kunde dessa frågor variera. Det finns dock grundfrågor i intervjuguiden som ställdes till alla intervjupersoner. Genom att jag använde mig av en semistrukturerad intervjuform kunde samtalet föras mer naturligt mellan mig och informanterna (Bryman, 2011). Frågorna kunde dessutom ställas där de passade in i samtalet och möjligheten till följdfrågor fanns vilket ledde till mer utförliga svar som i sin tur gav mig en djupare förståelse för det som sas i intervjuerna.

6.2 Urval

Studien har genomförts på tre lärare i årskurs tre från tre olika kommuner i södra Sverige. Jag ville ha en spridning på lärarnas yrkeserfarenhet vilket jag också fick till en viss del. En informant i studien har några fler års erfarenhet jämfört med de andra två som var mer likvärdiga erfarenhetsmässigt.

Jag hade ett önskemål om att ha med en lärare på en friskola för att undersöka om det finns skillnader i resonemanget bland lärarna och i arbetet med extra anpassningar i läsundervisningen mellan friskolor och kommunala skolor. Dock hittade jag ingen friskola som ville delta i studien. Jag skickade ut en förfrågan via mejl till flera skolor till en början. Då det inte var så många som svarade så kom till slut urvalet till via kontakter jag har som kunde tänka sig att delta i min studie och som passade in under studiens frågeställningar. Enligt Ann Kristin Larsen (2018) är det vanligt i kvalitativa undersökningar att forskaren medvetet väljer vem som ska delta i forskningen och att informanterna bedöms att kunna belysa frågeställningarna.

Lärarna som deltog i studien fick innan observationerna och intervjuerna gjordes veta att studien skulle behandla extra anpassningar. Detta för att de skulle kunna avgöra om de ville delta eller inte. De fick en förfrågan om de ville ta del av intervjufrågorna innan intervjun men de tackade nej till det. Att de i förväg fick veta det studien skulle handla om kan ha medfört att lärarna ansträngde sig extra mycket för att förtydliga extra anpassningar i deras undervisning under mina observationer (Bryman, 2011). Trots detta så ger studien en inblick i hur lärare arbetar med extra anpassningar i läsundervisningen.

6.2.1 Presentation av informanter

Här presenteras informanterna som deltar i studien. Namnen på deltagarna i studien är utbytta mot fingerade namn. Dessa namn är slumpmässigt utvalda och kan på något sätt inte kopplas till informanternas riktiga namn.

Anna har gått en 3,5-årig utbildning på en högskola i södra Sverige med inriktning F-3. Hon har även läst en 7,5-poängskurs i specialpedagogik. Anna har arbetat som lärare i snart fyra år. I hennes nuvarande klass går det 23 elever. Det finns elever med annat modersmål än svenska i klassen. Ibland har Anna tillgång till två resurspersoner, där den ena då är inriktade på vissa elever.

Karin har gått en utbildning med inriktning F-3 på ett universitet i södra Sverige och tog examen 2017. Sedan dess har hon arbetat som lärare. Det går 22 elever i Karins klass varav två elever endast är i klass under samlingar på morgon och eftermiddag då de undervisas efter särskolans läroplan. Klassen har tillgång till en fritidspedagog tre timmar/vecka varannan vecka. Det arbetar ingen resursperson i klassen.

Evelina har gått en utbildning med inriktning 1–6 på en högskola i södra Sverige. Hon har arbetat som lärare i 13 år. I hennes klass går det 33 elever men den är uppdelad i två grupper. De arbetar två pedagoger som då ansvarar för varsin grupp. Det finns en resursperson i klassen som arbetar med en elev som har diabetes.

6.3 Genomförande

Inledningsvis skickade jag ut mejl till skolor som jag ansåg vara intressanta att ha med i min studie. Då det var ett dåligt gensvar på dessa mejl valde jag till slut att, via telefon, kontakta lärare som jag känner. Jag förklarade syftet med studien och efter att de fått tillåtelse av rektor att delta så hade jag till slut fått tre informanter till min studie. Därefter planerades det in tillfällen för observationer och intervjuer. Tidsplanen var att få klart dessa observationer och intervjuer inom två veckor. Till en början var tanken att studera lärares arbete med extra anpassningar inom hela svenskundervisningen. Jag upptäckte dock efter observationerna att det blir svårt att göra en fördjupning då undervisningen i svenska är väldigt bred, från skrivande till läsning. I kvalitativa undersökningar finns utrymme för flexibilitet och att då utveckla undersökningen under arbetets gång (Larsen, 2018). Jag valde därför att bara fokusera mig på extra anpassningar i läsundervisningen. Jag gjorde två observationer på varje informant och därefter gjordes två intervjuer med varje lärare. Då intervjuguiden var utformad efter svenskämnet i sin helhet så valde jag att göra en tilläggsintervju (Bilaga 3) över telefon med varje informant utöver den tidigare intervjun. Vilket då medförde att datainsamlingen tog lite längre tid än väntat.

Det jag såg och hörde under observationerna antecknades ner på ett observationsschema. Vid intervjutillfället informerades informanterna återigen om studiens syfte och från vilka etiska aspekter som ingår i datainsamlingen som jag genomför. Intervjuerna spelades in på min mobiltelefon och transkriberades sedan. Därefter sammanställdes och sorterades all datainsamling med hjälp av färgkodning utifrån teman för att underlätta arbetet när det senare skulle analyseras. Eftersom mitt resultat baseras på mina tolkningar av de observationer och intervjuer jag har gjort av deltagarnas utsagor så citerar jag dessa ofta för att förtydliga vad jag baserar mina tolkningar på.

6.4 Tillförlitlighet – Trovärdighet – Generaliserbarhet

Tillförlitligheten i en studie påverkas av flera faktorer. Faktorer som trovärdighet och generaliserbarhet. Nedan redogör jag för vad som kan ses som avgörande för tillförlitligheten i min studie.

I en kvalitativ studie där man inte bara vill beskriva något utan även tolka det som studeras behöver tolkningarna som görs vara trovärdiga för den verklighet som har undersökts (Larsen, 2018). När två datainsamlingsmetoder använts som det har gjorts i denna studie kallas det för

triangulering. Det ses som något som förstärker tillförlitligheten i en studie då den hjälper forskare dels med att kontrollera data de har samlat under observationer, dels med att fördjupa den data som uppkom under observationerna (Bryman, 2011). Det som jag har sett under mina observationer har jag kontrollerat och fördjupat mig i med hjälp av intervjuer med informanterna efter observationerna har genomförts.

Genom att man som forskare presenterar en fyllig redogörelse i resultatet av sin kvalitativa forskning så leder det till att de personer som tar del av den så kan de bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö (Bryman, 2011). Då jag delar in resultatet i de tre arrangemangen är tanken att det ska underlätta för läsaren att tolka resultatet.

Vanligt i kvalitativa studier är att de ofta innefattar en mindre urvalsgrupp vilket då leder till att studien inte är generaliserbar. En kvalitativ studie med tre informanter kan aldrig göra anspråk på att vara generaliserbar men jag har arbetat aktivt för att få så hög trovärdighet och tillförlitlighet som möjligt. Något som också påverkar generaliserbarheten är hur urvalet är utvalt. Är urvalet inte slumpmässigt utvalt så kan man inte säga att studien är generaliserbar då man inte kan veta om urvalet representerar populationen (Larsen, 2018). Urvalet i denna studie är utvalt efter kriterier som gör att de passar för frågeställningarna och är därmed inte slumpmässigt utvalda.

6.5 Etiska ställningstaganden

Här nedan kommer en beskrivning av de etiska ställningstaganden jag har tagit hänsyn till under min studie.

6.5.1 Informationskravet

Forskaren ska upplysa studiedeltagaren om deras uppgift i studien samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. Informationen ska täcka alla delar i studien och deltagarna ska upplysas om att deras deltagande är frivilligt (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna i min studie har fått information om studiens syfte och vad deras deltagande innebär för den. De fick en förfrågan om de ville få tillgång till intervjuguiden innan intervjun skulle genomföras men alla deltagare tackade nej till detta.

6.5.2 Samtyckeskravet

I undersökningar där aktiva insatser från deltagarna behandlas skall samtycke alltid erhållas från deltagarna. Deltagarna ska själva bestämma om på vilka villkor och hur länge de vill delta. De ska när som helst kunna avbryta sitt deltagande utan att det följer några negativa konsekvenser för dem (Vetenskapsrådet, 2002). Detta samtycke gavs muntligt och deltagarna i min studie informerades att de när som helst får avbryta deras deltagande samt att de har rätt till att dra tillbaka samtycket för att deras uppgifter får användas i min studie.

6.5.3 Konfidentialitetskravet

Det material som samlas in under datainsamling ska behandlas på så vis att ingen obehörig kommer åt det. (Vetenskapsrådet, 2002). Jag informerade deltagarna att namn, platser och annat som kan kopplas till dem kommer att anonymiseras vid fortsatt behandling av uppgifterna. De inspelade intervjuerna kommer att raderas så fort studien har blivit godkänd av examinatorn.

6.5.4 Nyttjandekravet

De uppgifter om enskilda personer som har samlats in får endast användas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna har fått information om att deras uppgifter endast kommer att användas för studiens syfte.

7 Resultat och analys

Här nedan kommer studiens resultat presenteras och analyseras. Jag börjar med att presentera de extra anpassningar i läsundervisningen som synliggjordes under observationerna. Därefter redovisas en tematisk analys utifrån det jag såg under observationerna samt den data som samlades in genom intervjuerna. Mitt datamaterial analyseras utifrån de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemangen i det teoretiska perspektivet praktikkonstruktion (Mahon, Francisco, Kemmis & Lloyd, 2014).

7.1 Extra anpassningar under observationerna

Under mina observationer har jag sett hur extra anpassningar genomförs i läsundervisningen bland de lärarna som deltar i studien. Alla tre lärare arbetar med samma läsebok, *Nyckeln till skatten*. Boken är indelad i tre olika nivåer och eleverna har den nivå som anses passa deras läsnivå bäst. Anna tar under arbetet med läsläxan ut de elever som har extra anpassningar till ett grupperum där de får arbeta i mindre grupper tillsammans med läraren. De läser och diskuterar texten mycket tillsammans. Under ett par tillfällen använder läraren datorn för att söka fram bilder som kan förklara ords betydelse tydligare för eleverna.

De andra två lärarna arbetar med läsläxan i helklass men på olika sätt. Karin mer individuellt medan Evelina låter alla elever läsa i par och gör då en indelning med hjälp av att dra glasspinnar där alla elever har sitt namn skrivet på varsin glasspinne. I och med att glasspinnarna dras slumpmässigt resulterar det i att elever som är på olika nivåer i läsningen läser tillsammans då de sitter med olika böcker. Karin lyssnar på eleverna när det läses läxan högt för henne, antingen en och en eller i par.

Hos alla lärare förekommer stunder under lektionerna där eleverna läser tyst i sin bänkbok. Här skiljer sig undervisningen hos en av lärarna från de andra två. Fem av eleverna i Annas klass får arbetsblad med korta ord skrivna i spalter på istället för en bok som de andra eleverna har. Hos de övriga lärarna läser eleverna i böcker. Under den tysta läsningen går Karin går och delar ut hörselkåpor till åtta av klassens elever medan Evelina ställer ett timglas bredvid en av eleverna i hennes klass.

Under högläsningen hos de olika lärarna läser Anna och Evelina högt för eleverna. Karin läser även hon högt men under vissa stunder låter hon eleverna läsa också. Boken ligger då under en dokumentkamera så att alla kan se texten. Alla elever får läsa ett stycke var. När vissa av eleverna läser följer hon med i texten med fingret. Karin har också en elev som hon låter stå framme bredvid henne under denna stund.

Övriga anpassningar som syns under observationerna är att Karin har ett par elever som har schemat för dagen uppsatt på bänken. Alla tre lärarna går runt i klassrummet och stöttar vissa av eleverna med att komma igång genom att förtydliga instruktioner och läsa första meningen under lästunderna. En elev hos Anna har en läslinjal för att lättare kunna följa med i läsningen.

7.2 Hur lärarna tillämpar de extra anpassningarna i läsundervisningen

Då extra anpassningar ingår i den ordinarie undervisningen innebär det att det blir synligt för eleverna att de ligger på olika nivåer i läsningen. Lärarens förhållningssätt är då avgörande för hur man skapar ett klassrumsklimat där elevernas olikheter blir en tillgång. Lika avgörande är rutiner och förhållningssätt på skolan som helhet. Här nedan analyseras hur lärare arbetar med de extra anpassningar som synliggjorts under observationerna och fördjupats i intervjuerna utifrån de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemangen.

7.2.1 Det kulturellt-diskursiva arrangemanget

Alla tre lärare lyfter att det är viktigt att de anpassningar som görs stimulerar eleverna på den nivå som de befinner sig på i sin kunskapsutveckling och att det här är viktigt att lyssna på eleverna. Detta för att läraren ska kunna identifiera vart eleverna befinner sig så att de kan få stöttning där de befinner sig i den proximala utvecklingszonen. Relationen mellan lärare och elev men även mellan eleverna bör vara god så att alla elever känner tilltro till deras förmågor. Lärarens bakgrund och erfarenheter ligger till grund för hur undervisningen bedrivs (sayings) samt hur eleverna tar till sig av den. Då extra anpassningar är något som ska ingå inom den ordinarie undervisningen så är det viktigt att klimatet i klassrummet är tillåtande och tryggt. Evelina menar att relationerna i klassrummet är viktiga och att man genom dem skapar ett klimat i klassrummet där alla elever känner sig trygga och delaktiga. Hon delar med sig av sina tankar kring vad ett tryggt klassrumsklimat är:

Jag tycker att det är viktigt att man pratar mycket om våra olikheter tillsammans med eleverna. Att man har olika förutsättningar, olika behov, man befinner sig på olika nivåer och att det är accepterat. Visar jag det som vuxen så blir det mer naturligt för eleverna att det ska vara så. (Evelina)

Yrkesspråket anses av alla tre lärarna ha en viktig roll i arbetet med extra anpassningar. De menar att lärare måste vara tydliga i sitt språk (sayings) så att alla elever ges möjlighet till att förstå innebörden av det som sägs. Det kan gälla allt från instruktioner till läsförståelse. Genom språket ges även möjligheten till att bekräfta eleverna i deras läsning vilket då kan ses som motivationshöjande och meningsskapande för eleverna i sin läsning. Muntlig positiv bekräftelse är något som alla tre lärare använder sig av när de lyssnar på elevernas läsning.

Lärarna i studien har alla några elever i klassen som har svårigheter i läsförståelsen. Här spelar lärarnas språk en viktig roll. De är alla överens om att diskussioner i samband med läsningen gynnar elevernas läsförståelse. Anna arbetar med detta med eleverna i grupprummet genom att hon pausar eleverna under läsningen för att gå igenom ord och begrepp som kan uppfattas som svåra att förstå. Genom att modellera hur texten de läser kan sammanfattas ger det en strategi till eleverna hur de sen kan tänka när det ska göra en sammanfattning på egen hand. Zoomar man ut här kan det kulturellt-diskursiva arrangemanget ses. Anna använder den bakgrund hon har med sig om det som diskuteras då hon utifrån dessa förklarar orden och begreppen för eleverna. Hur detta möjliggör förståelse och utveckling hos eleverna beror sedan på om Annas förklaringar kan förstås av eleverna.

Under den tysta läsningen som sker hos alla tre lärare uteblir diskussionerna om texten. Anna menar att det är ”en stund för att väcka läsglädjen” och att det är en stund där eleverna slipper att känna någon press över att de ska prestera. Samtidigt medger hon att det finns en viss problematik kring den:

Det finns en nackdel för de elever som har svårt att läsa i grupp. Det blir lätt lite mummelläsning i klassrummet då en del har svårt att läsa helt tyst än. En del har svårt att fokusera när det händer saker runtomkring. (Anna)

Karin säger att hon vill att eleverna ska se den tysta läsningen som en mysig stund men lyfter även hon nackdelar med den tysta läsningen:

Dialogen försvinner kring det som de läser när eleverna läser individuellt. Det är ju nyttigt att få och förstå ord i sitt sammanhang och är det då något de inte förstår under läsningen så försvinner det lite när de läser på egen hand. (Karin)

Zoomar man in i den tysta läsningen så anses (sayings) den vara något som ska vara avslappnande och rolig för eleverna. Hos Anna framför allt uppkommer ett hinder i detta då mummel-läsning uppstår under dessa stunder. Alla elever sitter och läser i klassrummet och de elever som har svårt att koncentrera sig missgynnas i sin läsning när de hör sina klasskamrater läsa bredvid dem.

Under högläsningen förs däremot diskussioner i klassrummet hos alla lärare. Tillsammans med eleverna diskuterar (sayings) de innehållet i texten, det som har hänt tidigare och det som de tror kommer att hända framöver i berättelserna. Diskussioner om ord och begrepp förekommer också men fördjupningen ligger på textens innehåll. Gemensamt för alla informanter här är att alla elever i klasserna inte deltar i diskussionerna. Ofta är det samma elever som räcker upp handen och det är dem som lärarna låter svara. Zoomar man ut här så synliggörs det kulturella-diskursiva arrangemanget då det inte bara lärarnas bakgrund som synliggörs utan det gör även elevernas tidigare erfarenheter som kommer från deras kulturella bakgrund då de också bidrar i diskussionerna.

Evelina berättar att hon inte utgår från elevernas extra anpassningar när hon planerar inför dessa stunder. Även Anna utelämnar de extra anpassningarna i planeringen inför högläsningen. Fokus ligger på läsförståelse under lässtunderna men planeringen individanpassas inte på något sätt. Karin resonerar så här angående högläsningen:

Vi jobbar mycket med det här med ordförråd i helklass. Så det blir ett helklasstänk men de som gynnas mest är de elever som behöver utöka sitt ordförråd och träna på läsförståelsen. Så det är väl egentligen de svaga som gynnas av det mest. De starka eleverna vet oftast vad ord betyder och kan då till och med vara med och förklara dem vilket på sitt sätt är utvecklande men det är ju sällan att de böcker vi läser under dessa stunder utmanar deras ordförråd och läsförståelse. (Karin)

Zoomar man in på hur Karin arbetar med högläsningen så ser man att undervisningen anpassas efter elevernas olika behov. De elever som behöver stöd med att utöka sitt ordförråd får hjälp med det. De elever som hunnit längre i sin kunskapsutveckling kan befästa sina kunskaper när de utmanas genom att de ges tillfällen till att förklara ord och begrepp för sina klasskamrater. Lärarna påpekar även att valet av böcker i framförallt högläsningen och i den tysta läsningen måste stimulera elevernas intressen så att de upplever läsningen som meningsfull. Anna berättar:

Några av eleverna har svårt att hitta en bok som passar dem. Så vi kör en liten önskerunda inför varje gång vi ska beställa hem nya böcker från biblioteket. Jag har också några elever där jag har tagit hjälp av vårdnadshavare för att tillsammans med dem hitta en bok som eleven tycker verkar intressant. Det kan ju vara så då att de tar med sig en bok hemifrån eller att vårdnadshavarna går med barnet till biblioteket och lånar egna böcker. (Anna)

Genom att lärarna visar eleverna att de bryr sig om deras intressen och visar förståelse för dem gynnar det relationen dem emellan. Det kulturellt-diskursiva arrangemanget blir synligt här när deras bakgrund ligger till grund för relationsskapandet till eleverna. Görs sedan en inzoomning så ser man hur lärarna skapar relationer till eleverna och på sättet de arbetar med det. Får eleverna läsa böcker som är på deras nivå och som de tycker är spännande så kan det vara avgörande för deras läsinlärning då läsningen blir mer meningsfull för dem. Informanternas bakgrund ligger också som grund i hur de planerar för extra anpassningar i undervisningen. Det tycks ligga ett större fokus på de elever som är i behov av mer stöd för att klara kunskapsmålen än på de elever som behöver utmaningar.

7.2.2 Det materiellt-ekonomiska arrangemanget

Samtliga lärare använder sig av samma läsebok till elevernas läsläxa, övrig undervisning (doings) ser olika ut. Att ta ut en mindre grupp med elever till ett grupprum för att undervisa dem där förespråkas av alla tre lärare. De menar att sådana tillfällen kan underlätta stöttningen i lärandet för eleverna. De kan koncentrera sig bättre, minska stressen hos dem samt att de känner att de får den hjälp som de behöver. Anna är dock den enda lärare som arbetar på det här sättet. När eleverna ska arbeta med läsläxan tas de elever som har extra anpassningar i läsningen ut i mindre grupper till ett grupprum. Detta för att dessa elever behöver ha mer stöttning i läsningen. Ovan i texten beskrivs hur Anna modellerar för eleverna hur en text kan förstås. I detta hon har även tillgång till en dator som hon använder till att ta fram bilder på de ord som eleverna har svårt att förstå. Anna förklarar:

Ett par av eleverna i klassen är SVA- elever och ibland känner jag att det inte räcker att förklara ordet muntligt för att de ska förstå vad det betyder. Då försöker jag hitta bilder på datorn som kan beskriva ordet istället. (Anna)

Vid en utzoomning här så ses datorn som ett fördelaktigt verktyg då betydelsen av något ska förklaras. De andra två informanterna har tillgång till dator men använder den inte för detta ändamål. I stället förklarar de orden själva eller så tar de hjälp av någon elev till att göra det (doings).

Alla tre lärarna har önskemål om att ibland kunna undervisa elever med extra anpassningar i mindre grupper. Ser man på skolans verksamhet som helhet så är tillgången till grupprum samt personal avgörande för om det är genomförbart eller inte (utzoomning). Både Karin och Evelina menar att det inte är genomförbart att undervisa (doings) eleverna i mindre grupper då det inte finns grupprum tillgängliga för dem. Karin berättar även att då hon är ensam pedagog i klassen så är det inte heller genomförbart då hon inte kan lämna delar av klassen ensamma för att undervisa en mindre grupp.

Böckerna som eleverna läser under läsläxan är indelad i tre olika nivåer där textmängden trappas upp nivå för nivå. Anna och Karin har arbetsböcker som hänger ihop med läseboken som eleverna jobbar med efter läsningen. De stryker uppgifter i böckerna till några av eleverna under arbetets gång då uppgifterna uppfattas som för svåra för eleverna.

Evelina arbetar inte vidare med läseboken på något sätt. Hon delar in eleverna slumpmässigt i par när de läser, vilket medför att elever som har olika nivåer på böcker sitter och läser tillsammans. Evelina berättar:

Fördelen med det är att de svagare eleverna kan få lite hjälp om de läser med en elev om är lite duktigare. Sen kan det bli negativt om den svaga eleven inte känner sig så duktig själv om den läser med en bättre. Det blir en balansgång. (Evelina)

Zoomar man in på det Evelina gör (doings) här så medför det på ett sätt att de svaga eleverna stötts i sin läsutveckling inom den proximala utvecklingszonen med hjälp av en klasskamrat som har kommit något längre i sin läsutveckling. Genom att den elev som befinner sig på den lite högre nivån får hjälpa en elev som befinner sig på en nivå under så kan den eleven också utveckla sin läsförståelse då denne till exempel får förklara textens innehåll för sin klasskamrat. Precis som Evelina säger kan det dock ge en negativ effekt, så att arbeta på det sättet varje gång medför risken att det ger motsatt effekt. Zoomar man istället ut så kan det ur en ekonomisk aspekt vara så att då Evelina inte har tillgång till någon resurs eller mer pedagog i klassen delas

eleverna in i par för att hon ska kunna gå runt på ett effektivt sätt och lyssna på varje elev medan de läser för sin klasskamrat.

Under den tysta läsningen sitter ett par av eleverna i Karins klass med Ipad i stället för böcker. Karin delar även ut hörselkåpor till åtta av klassens elever under läsningen. Även i Evelinas klass är det en elev som har en iPad, men där varvas bok och iPad. Eleven sitter också med ett timglas bredvid sig. Evelina berättar varför:

Den eleven har svårt att hålla koncentrationen uppe under en längre tid. Så han läser i fem minuter och sedan sitter han med Ipaden i fem minuter. Timglas hjälper honom med att hålla i ordning när han ska varva dessa två moment. (Evelina)

Materiella redskap kan spela en viktig roll i arbetet med extra anpassningar. I det klassrum där det delades ut hörselkåpor blev klassrumsklimatet under den tysta lässtunden betydligt lugnare än i de klassrum som det inte delades ut några i.

Anna delar ut listor med ord till fem av eleverna i klassen under den tysta läsningen. Detta för att hon anser att de inte läser tillräckligt bra för att kunna läsa och förstå de texter som böcker innehåller. På listorna står korta nonsens- och innehållsord skrivna. Eleverna sitter med dessa medan de andra eleverna läser i böcker. Lärarna är alla överens om att tillgång på material och planeringstid är en avgörande faktor för hur de extra anpassningarna ska kunna genomföras på bästa möjliga sätt. Evelina menar dock att hennes erfarenhet här är gynnsam: ”Jag har arbetat så länge nu så jag vet vilka upplägg som fungerar eller inte”. Anna talar också om att hennes inställning till extra anpassningar har en viktig del i hur hon arbetar (doings) med det:

Jag vet vad jag har för tillgångar. Det är då mitt jobb att göra det möjligt med hjälp av det jag har. Visst, jag kan önska mer men har jag inställningen att jag vill göra det här bra. Då blir det lättare. (Anna)

Ser man det ur ett större perspektiv (utzoomning) till det materiellt-ekonomiska arrangemanget styrs lärarnas tillgång till material av skolans ekonomi och tillgångar. En begränsad ekonomi hindrar lärarna till att få det material de anser sig behöva. Zoomar man däremot in på det som de gör i undervisningen så syns det att genom den erfarenhet som den ena läraren har så har hon lärt sig att se möjligheter i det material hon har tillgång till.

7.2.3 Det socialt-politiska arrangemanget

Anna lyfter att de efter sommaren 2019 har fått en tydlig mall från kommunen för hur de ska arbeta kring extra anpassningar. Zoomar man ut och ser till skolan som helhet här så innebär det att alla skolor i kommunen arbetar efter samma mall vilket Anna ser som positivt:

Det underlättar arbetet för lärare om man byter skola inom kommunen, både som lärare och elev. Blir man lärare till en ny elev och man använder sig av samma mall. Då känner läraren som tar över igen mallen och vet hur den ska arbeta vidare med det. (Anna)

Gemensamma ramar (relatings) stärker förutsättningarna till att bedriva undervisning där extra anpassningar ingår. Även Evelina upplever att hon har tydliga riktlinjer att arbeta utifrån och att det är ett arbete som hela tiden går framåt på skolan. Karin har inte några direkta mallar att gå efter men hon berättar att de har fått tydliga instruktioner av rektorn att de extra anpassningarna måste skrivas in i de individuella utvecklingsplanerna på de elever det rör sig om. Det kollegiala samarbetet och stödet från specialpedagog och rektor (relatings) lyfter alla lärare som mycket betydelsefullt men också något som de efterfrågar mer av. Ur ett större perspektiv (utzoomning) talar lärarna här om att besparingar i kommunen resulterar i att specialpedagoger

arbetar på flera skolor. De har också en för stor arbetsbörda så tillgången till specialpedagogen är väldigt begränsad hos alla tre lärare. De upplever även att det är svårt att få tider till att träffa rektorn när de känner att de behöver stöd från denne.

De två lärare som använder sig av iPad som en extra anpassning i läsundervisningen upplever det digitala verktyget som en stor tillgång och ett viktigt stöd. Karin resonerar så här:

Jag ser hur den gynnar de elever som behöver lugn och ro. De har hörlurar när de lyssnar på boken i iPaden och blir då inte distraherade av deras klasskamrater vilket då leder till att de kan lägga allt fokus på boken. (Karin)

Då lärarna har en positiv inställning (relatings) till Ipaden och ser det som ett hjälpmedel till eleverna medför det att det digitala verktyget blir en tillgång i arbetet med att utveckla elevernas läsförståelse.

7.3 Lärarnas resonemang om extra anpassningar i undervisningen

Tidsbristen ses som ett stort problem när man ska hinna med att utföra de extra anpassningarna i undervisningen påstår två av lärarna i studien medan den tredje menar att med rutin och erfarenhet inom yrket är detta inget problem alls. Däremot är alla tre lärare överens om att det är upp till dem själva att se till att de extra anpassningar som är utskrivna genomförs i undervisningen. Nedan kommer en analys av lärarnas resonemang om extra anpassningar i undervisningen som framkom under intervjuerna, utifrån de tre arrangemang som ingår i det teoretiska perspektivet praktikarkitektur.

7.3.1 Det kulturellt-diskursiva arrangemanget

Det råder en viss skillnad i lärarnas yrkesspråk (sayings) i deras resonemang om extra anpassningar under intervjuerna. Karin nämner vid flera tillfällen att anledningen till att de extra anpassningar som finns i klassen inte alltid går att genomföra beror på en elev i klassen:

Eleven behöver få stöttning av lärare i stort sett hela tiden under lektionerna. Hade inte den eleven varit inne i klassrummet, ja då känner jag att hade jag hunnit med att stötta de andra eleverna mer än vad jag gör nu. (Karin)

Anna och Evelina lyfter däremot att det är upp till dem att de extra anpassningar som finns inom klassen genomförs. De antyder att arbetet med extra anpassningar är viktigt. De lyfter att det är eleverna som är i fokus här och det ingår i deras arbete som lärare att alla elever ska ges förutsättningar till att nå målen. Som tidigare nämnt så är det läraren som påverkar hur klassrumsklimatet tillåter att eleverna befinner sig på olika kunskapsnivåer. Anna menar att hennes inställning till arbetet är avgörande för om det blir ett lyckat arbete eller inte och hon märker stor skillnad på hennes arbete jämfört med några av hennes kollegor:

Ja jag märker på de kollegor jag har som bara ser det här arbetet som en börda, att det går väldigt tungt för dem. Det märks på hela de klasserna egentligen. Att det inte är någon bra stämning i klassen. (Anna)

Hon menar att om hon har en positiv inställning (sayings) dels i arbetet med att planera för de extra anpassningar som finns dels hur de genomförs av henne i undervisningen därefter så påverkar det eleverna positivt.

Desto mer erfarenhet en lärare har desto mer kunskap har denne i arbetet med extra anpassningar. För att lärarna ska kunna agera mer professionellt samt finna arbetssätt som underlättar för dem i arbetet efterfrågar de mer kompetensutveckling inom området. Anna efterfrågar också en mer gemensam struktur i arbetet då hon upplever att de på hennes skola har svårt med det:

För att vi lärare ska hitta ett gemensamt yrkesspråk och ha ett gemensamt förhållningssätt i arbetet med extra anpassningar så är min uppfattning att vi behöver mer utbildning i det. (Anna)

Zoomar man ut i det kulturella-diskursiva arrangemanget på det lärarna beskriver (sayings) om inställning och hur de upplever arbetet, så ser man att deras bakgrund och erfarenheter spelar en roll i arbetet med extra anpassningar. Evelina som har en betydligt längre yrkeserfarenhet i läraryrket än vad Anna och Karin har, lyfter att hennes erfarenhet inom yrket underlättar i arbetet. Hon har genom de år hon har arbetat samlat på sig erfarenheter som underlättar hennes arbete med extra anpassningar. Hon upplever heller inga svårigheter med att förstå eleverna på den nivå de befinner sig på och att där ge dem den extra anpassning som de är i behov av. Även det yrkesmässiga språket speglas av den kulturella bakgrund och de erfarenheter lärare har sedan tidigare vilket kan betyda att de två lärare som ännu inte har arbetat inom yrket så länge helt enkelt behöver arbeta längre för att utveckla deras yrkesspråk.

7.3.2 Det materiellt-ekonomiska arrangemanget

Anna och Karin tar upp tidsbristen som en faktor till att de inte alltid hinner med att göra de extra anpassningar på det sätt som de vill göra. De anser båda två att det är svårt att hinna med alla extra anpassningar och att göra alla anpassningar så att de utmanar varje elev precis där den befinner sig i sin kunskapsutveckling. Evelina upplever inte alls samma problem kring tiden:

Jag har arbetat som lärare så länge nu så jag vet hur jag ska planera för att hinna med alla elever och hur jag ska planera för att de ska nå målen. Jag vet vad som fungerar och vad som inte gör det. (Evelina)

Lärarna i studien lyfter även de materiella verktygen som viktiga inom arbetet med extra anpassningar. Det är viktigt att varje elev får ett arbetsmaterial som passar för den nivå de befinner sig på. På skolorna som de arbetar på har man en viss del inköpt material men detta är inte alltid tillräckligt menar de. Karin tar även upp att många av de böcker som finns är inte individanpassade:

Nu till exempel pratar vi mycket om nordisk mytologi. De böckerna vi har inom den genren är inte individanpassade så helt plötsligt ska elever som ligger på den lägsta nivån i läseboken till exempel arbeta med texter som är alldeles för svåra för dem. Det är inte bara inom den nordiska mytologin detta inträffar. Många texter vi arbetar med är inte individanpassade och då blir det svårt. (Karin)

Tillgången till material som kan användas inom alla områden som svensk-ämnet behandlar anses av informanterna vara väldigt begränsad. Två av tre lärare i studien lyfter att ska eleverna få ett material som stimulerar dem i deras läsutveckling så behöver de leta fram material i läro-medelsböcker, hitta via internet eller göra ett eget material. Karin resonerar:

Min ambition är att alla elever ska få det material som de behöver men där blir tiden ett problem igen. Hade jag haft all tid i världen så hade jag kunnat göra jättebra anpassningar men nu har jag inte det så då blir det som det blir. (Karin)

Även här upplevs alltså tidsbristen som ett problem. Det finns en antydning hos lärarna att de vill göra så mycket mer än vad de gör men brist på material och tid försvårar det. Alla tre lärare

berättar att de ofta slår ihop anpassningarna. Att elever som har liknande extra anpassningar får sitta tillsammans. Evelina berättar:

Det passar för en del men vissa är i behov av ett starkt lärarstöd och där räcker inte jag till riktigt så det blir då att man får sitta med eleverna i mindre grupper fast man egentligen hade önskat att man kunde sitta med dem en och en ibland. (Evelina)

I en utzoomning inom det materiellt-ekonomiska arrangemanget ser man att lärarna påverkas av de materiella tillgångar som skolan har. Däremot är de öppna med att det egentligen i dag på ett sätt inte finns några begränsningar med att hitta material då de har tillgång till internet och digitala verktyg, men att tidsbristen avgör än en gång varför de gör som de gör (doings) i undervisningen med extra anpassningar.

7.3.3 Det socialt-politiska arrangemanget

Lärarna i studien är väl medvetna om att de extra anpassningarna måste ingå i planeringen av undervisningen dock efterfrågar alla tre mer stöd uppifrån i arbetet med detta. Anna säger så här angående det:

Det är skönt att ibland få grundtankar och idéer uppifrån att jobba efter så jag ser gärna att det kommer mer av det från rektor eller från skolverket till exempel. Framförallt mer förslag på hur man kan arbeta i undervisningen med extra anpassningar. (Anna)

De är alla också medvetna om skolverkets stödmaterial till arbetet med extra anpassningar men det är endast Karin som arbetar med det. Karin berättar:

Man har bestämt från kommunen att de ska ingå i våra mål för hur vi ska jobba med undervisningen i svenska så det finns väldigt tillgängligt för oss. (Karin)

Tillgången till specialpedagog varierar hos de olika lärarna men gemensamt för dem alla är att de efterfrågar ett större samarbete (relatings) med denne. Då lärarna inte heller får någon vidareutbildning i arbetet med extra anpassningar ser det stödet från specialpedagogen som extra viktigt. Evelina berättar att det dagligen finns en specialpedagog på skolan där hon arbetar och hon har ett bra samarbete med henne:

Hon har en djupare kunskap om hur man kan arbeta med extra anpassningar av olika slag och det känns som att det hjälper mig mycket när jag ska planera in dessa i undervisningen. Sen hade jag väl önskat ännu mer tid med henne men den tid jag får med henne är väldigt värdefull i alla fall. (Evelina)

De övriga två lärarna berättar att de inte har tillgång till en specialpedagog dagligen och Anna upplever att hon inte får det stöd hon behöver från specialpedagogen heller:

Jag hade velat ha henne lite mer som ett bollplank där jag kan prata med henne om de elever som är i behov av extra anpassningar. Få tips på hur jag kan arbeta med dessa. (Anna)

Alla tre lärare upplever att det har blivit alltmer dokumentation av allt som görs och speciellt inom arbetet med extra anpassningar. Det positiva med det menar de är att det underlättar i utvärderingen av de extra anpassningar som görs med jämna mellanrum. Dokumentationen synliggör arbetsprocesserna. Karin är däremot något skeptisk till de krav de har på sig angående detta:

Har jag inte skrivit ner en extra anpassning så existerar den inte. Jag får ingen hjälp av specialpedagog eller av någon annan heller då. Jag hinner inte alltid skriva in allt då jag är ensam pedagog i klassen vilket gör att då får jag ingen hjälp. Vad ska jag göra då? Jag kan inte kлона mig precis.
(Karin)

Ser man till skolans verksamhet som helhet (utzoomning) så påverkas den till viss del av de beslut som ligger på en politisk nivå i kommunen. Både Anna och Karin tar upp besparingar från kommunen när vi samtalar om den problematik de upplever i arbetet med extra anpassningar. De ska enligt lag planera så att de extra anpassningarna ingår inom den ordinarie undervisningen men de upplever att de saknar stöd uppifrån vilket då skapar hinder i arbetet. Tillgången till resurser och stöd begränsas och lärarna kan inte arbeta med extra anpassningar på det sätt som de önskar.

8 Slutdiskussion

Här nedan följer en metoddiskussion om de datainsamlingsmetoder jag har använt samt en diskussion om det resultat som visats i studien.

8.1 Metoddiskussion

Då jag i en föregående del har diskuterat om styrkor hos de datainsamlingsmetoder jag har valt diskuterar jag här mestadels mer nackdelar med dem.

Det finns de som anser att det inte är lämpligt att använda sig av flera forskningsmetoder. Då olika forskningsmetoder bygger på olika kunskapsteoretiska teser (Bryman, 2011). Jag anser dock att för att jag skulle kunna svara på de frågeställningar jag har i min studie att det var nödvändigt att både använda mig av strukturerad observation och semistrukturerad intervju. I en pilotstudie jag genomförde innan den här studien genomfördes använde jag mig av samma datainsamlingsmetoder som jag har använt i den här studien. Det jag upptäckte där var att då jag genomförde intervjun innan observationen var det svårt att nå en fördjupning i den forskningsfråga jag har. Bryman (2011) menar att genom att lägga intervjun efter en observation kan man på så sätt fördjupa det resultat man har fått under observationerna då man kan intervjua deltagaren man har observerat om det man har sett. Därför valde jag nu att byta ordningen på datainsamlingsmetoderna. Det jag såg under observationerna låg till grund för en del av de frågor som ingick i intervjuguiden vilket gav möjlighet till en fördjupning under intervjun.

Genom att göra strukturerade observationer gav det möjlighet till att fullt ut studera lärarens undervisning. Observationsschemat jag använde mig av underlättade i arbetet med att sortera de observationer jag gjorde. Däremot upptäckte jag att det är svårt att observera och anteckna samtidigt. Bryman (2011) diskuterar olika strategier att använda sig av under observationer. Då min datainsamling skedde under en kort period hade det varit en fördel att filma under observationerna för att allt som läraren gör i undervisningen enklare skulle upptäckas.

Intervjuguiden utformades efter de frågor som jag innan arbetets början ville ha svar på samt de frågor som väcktes under de observationer jag gjorde. Nackdelen jag upptäckte under arbetets gång var att det är lätt att intervjupersonerna byter riktning under samtalet och började prata allmänt om undervisningen istället för extra anpassningar. Jag upptäckte också att det ibland var svårt att snabbt komma på följdfrågor på de svar jag fick.

Jag gjorde tilläggsintervjuer över telefon med alla tre deltagarna i studien. Nackdelen med en sådan typ av intervju är att jag inte kan se personen jag pratar med ansikte mot ansikte och på så sätt inte kan läsa av intervjupersonerna på samma sätt som vid en intervju öga mot öga (Bryman, 2011). Jag märkte också på en av deltagarna att hon upplevde situationen som stressad och svarade betydligt kortare på frågorna som ställdes under telefonintervjun än vad hon gjorde under den andra intervjun. Hon var snabb med att avsluta telefonintervjun då det är lättare att lägga på en telefonlur jämfört med att avsluta en intervju där man befinner sig i samma rum. Trots de svårigheter som jag beskrivit kring tilläggsintervjuerna framkom värdefull information som bidrar till studiens resultat.

8.2 Resultatdiskussion

Nedan presenteras en diskussion om det resultat jag funnit i min studie. I detta avsnitt redovisas resultat av observationer och intervjuer samlat och mina teoretiska utgångspunkter är styrande för redovisningen. Diskussionen förs utifrån de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och socialt-politiska arrangemangen.

8.2.1 Det kulturellt-diskursiva arrangemanget

I läroplanen (Skolverket, 2019) står det att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Den ska även stimulera elevens intresse för att läsa. De deltagande lärarna i studien lyfter alla att det är viktigt att de elever som är i behov av extra anpassningar ska få det och att dessa stimulerar eleven på den nivå som den befinner sig på i sin kunskapsutveckling. Samtidigt visar lärarna i studien tecken på att detta inte alltid görs inom den undervisningen de bedriver. Liberg (2006) beskriver läsinläringen som något som måste kännas meningsfull för eleverna. Det kan inte vara något som lärs ut som en isolerad färdighet. Anna ger ordlistor till några av eleverna under den tysta läsningen där ord med eller utan betydelse är skrivna. När dessa elever sitter med ordlistorna sitter resten av klassen och läser ur böcker som de själva har fått välja ut. Ordlistorna jämfört med böcker kan då ses som något som inte upplevs som meningsfullt för de elever som läser från dem.

Samtidigt pratar Anna och de övriga två lärarna om att den tysta läsningen ska främja elevernas motivation till att läsa vilket alla tre lärare nästan lyckas med. De belyser att det är viktigt att eleverna får vara med och välja böcker att läsa och att de anser dem vara intressanta och spännande. Westlund (2012) beskriver motivationen som en viktig faktor i barns läsutveckling. Motiverade elever i läsningen blir bättre läsare genom att de känner en lust till att läsa och ser den som meningsfull. De elever som i Annas klass läser från ordlistor får inte välja någon bok att läsa. Om inte läsningen känns meningsfull för dessa elever så kan det vara så att de även tappar motivationen till att läsa. Även Bruce (2019) belyser vikten av att eleverna känner att läsningen är meningsfull. Hon har även sett lärare som arbetar med färdighetsträning på det sätt som Anna gör tidigare och att det har visat sig vara negativt för elevernas läslust. Zoomar jag ut här så inser jag att lärarnas bakgrund och tidigare erfarenheter speglas i hur de väljer att arbeta. De pratar om att det är viktigt att främja elevernas motivation men ändå arbetar de inte alltid så. Jag får i stället en känsla av att de arbetar efter rutiner som de själva känner sig trygga med.

Jag upplever att en av lärarna använder ett mindre professionellt yrkesspråk under de intervjuer vi har. Hon antyder bland annat att det är på grund av en elev som är i behov av extra anpassningar, som gör att hon inte alltid hinner med andra elever som behöver extra anpassningar. Att som lärare lägga problemet på en elev kan uppfattas som att det inte är ett professionellt synsätt. Enligt styrdokumenterna ska alla elever ges samma förutsättningar till att uppnå kunskapskraven då måste man som lärare skapa möjligheter i undervisningen för det (Skolverket, 2019). Enligt Westlund (2012) bör lärare uttrycka sig professionellt och ha ett gemensamt språk för att de ska anses vara professionella. Vidare skriver Westlund att lärare i dag är dåliga på det och behöver arbeta mer för att i högre utsträckning använda sig av ett gemensamt yrkesspråk. När jag kopplar detta till det kulturellt-diskursiva arrangemanget och zoomar ut inom det konstaterar jag återigen att lärarens bakgrund och erfarenhet kan vara en avgörande faktor till varför hennes yrkesspråk inte är helt professionellt utvecklat. Hon har gått en lärarutbildning i fyra år och trots det förekommer det brister i yrkesspråket.

Lärarna i studien antyder att det är viktigt att ha en positiv inställning i arbetet med extra anpassningar dock verkar den komma på skam då de ändå lyfter många negativa aspekter i arbetet som tidsbrist och brist på resurser. Lindqvist och Rodell (2015) lyfter att lärarnas inställning påverkar elevernas framgångar i skolan. De menar även att det är nödvändigt att organisationen på skolan är samverkande för att de ska nå framgång. Även Odongo och Davidson (2016) ser att lärarnas inställning påverkar elevernas inställning. Det lärarna i denna studie gör med framgång i undervisningen är att skapa en trygg lärmiljö för eleverna. Under de observationer jag har genomfört har det framgått att klassrumsklimatet i respektive lärares klass är tryggt för eleverna. Jag får en känsla av att eleverna har respekt för både lärare och varandra. De

accepterar att de befinner sig på olika kunskapsnivåer vilket jag anser vara värdefullt för elevernas kunskapsutveckling.

8.2.2 Det materiellt-ekonomiska arrangemanget

Alla lärare ser positivt på att ibland ta ut elever i mindre grupper och undervisa dem i grupperum. Det är dock endast en av lärarna som har tillgång till grupperum och till det tar hon ut elever i samband med arbetet med läsläxan. Hon berättar att det underlättar i arbetet med extra anpassningar när hon ges möjlighet till att under vissa stunder fokusera endast på några få elever. Detta kan ses som en segregerad åtgärd i vissa ögon. (Lindqvist & Rodell, 2015). Läraren i studien menar dock att eleverna tycker att det är skönt att gå i väg i mindre grupp vilket antyder på att klimatet i klassrummet är tryggt och tillåtande. Jag tror att det kan vara fördelaktigt att ibland undervisa eleverna i mindre grupper. Däremot kan det finnas en fara med att alltid samma elever alltid får gå i väg under läsningen av läsläxan. När det är elever som ligger på samma låga nivå i läsningen kan det missgynna deras läsutveckling. Ser man till den proximala utvecklingszonen hos varje elev så kan det vara en fördel att ibland eleverna får arbeta tillsammans med elever som ligger på en något högre nivå i läsningen då de kan stöttas i utvecklingen i deras egen läsning då de får sitta med någon som är något starkare.

Samtliga av studiens lärare arbetar med läsning på ett eller annat sätt varje dag. Dels med den tysta läsningen dels med högläsning. Högläsningen sker i helklass, i par eller enskilt då de arbetar med läsläxan. Under högläsningstunderna i helklass diskuteras det mycket kring texten. Enligt lärarna sker inga extra anpassningar under dessa stunder utan samtalen som förs styrs genom det eleverna säger i diskussionerna. Enligt Åsa Af Geijerstam och Jenny Wiksten Folkeryd (2019) är denna typ av undervisning tecken på att läraren är skicklig i sin undervisning då den låter elevernas kunskaper styra lektionsinnehållet. Vidare skriver Westlund (2012) att det är under de gemensamma stunderna i läsningen som läsförståelsen gynnas hos eleverna när de diskuterar textens innehåll med varandra.

Under de observationer jag genomförde noterade jag att alla elever inte deltog i samtalen. Alla elever kan av naturliga skäl inte alltid få utrymme då lektionstiden är begränsad och i en helklassituation är det många elever som deltar. Däremot var det ofta samma elever som deltog aktivt i diskussionerna. Hur gynnas då läsförståelsen för de elever som aldrig deltar i samtalen? Dessutom när läraren endast lyfter samma elever som får dela med sig av sina tankar bryter hon mot bestämmelserna om extra anpassningar i undervisningen. I skollagen står det att de extra anpassningar som eleverna är i behov av ska ingå inom den ordinarie undervisningen (SFS, 2010:800). När läraren väljer att bara fokusera på ett fåtal elever i den här situationen tolkar jag det som att hon förbiser detta. Hon har en skyldighet till att låta alla elever delta i diskussionerna. Alla tre lärarna i studien lyfter att det är viktigt att arbeta med läsförståelsen, ändå upplever jag att det uppstår många stunder där läsandet bedrivs endast för läsandets skull. Samtidigt som de gemensamma lästunderna gynnar läsförståelsen så menar Liberg (2006) att de även kan väcka ett intresse hos eleverna till läsning. Däremot spelar diskussionen kring texten även där en viktig roll. Det är därför så viktigt att man som lärare bjuder in alla elever i samtalet om den lästa boken så att alla elevers intresse för läsningen stimuleras till något positivt.

Den tysta läsningen och den läsning som sker i samband med läsläxan upplevs vara enklare att göra extra anpassningar i än vad det är under högläsningen enligt lärarna. Böckerna är enkla att dela in i olika nivåer och varje elev kan få en bok som anses passa den läsnivå som den befinner sig på. Anna och Karin arbetar med boken eleverna har i läsläxan på ett sätt som främjar läsförståelsen då de har en arbetsbok som tillhör boken där eleverna svarar på frågor om textens innehåll. De går båda två igenom uppgifterna gemensamt med eleverna innan eleverna arbetar

självständigt vilket möjliggör att alla eleverna förstår uppgifterna de ska göra. Karin berättar att genom att arbeta på detta sätt så kanske det gynnar de svaga eleverna mer än vad det gynnar de starka eleverna.

Lärarna uttrycker också att de har en önskan av att hinna sitta mer enskilt med eleverna. Då de har en begränsad möjlighet till det så borde de i stället kanske utnyttja de gemensamma stunderna mer. Bruce (2019) menar att denna typ av undervisning är språkutvecklande hos alla elever på ett eller annat sätt. Hon anser att lärare måste bli bättre på att undervisa mer på detta vis då det blir mindre tidskrävande för lärarna genom att väva in de extra anpassningar som finns i den gemensamma undervisningen. Två av tre lärare anser att arbetet med extra anpassningar är just tidskrävande. De menar att de inte hinner planera och utföra de extra anpassningar som finns under all undervisning. Om de i stället börjar tänka på det sätt som Bruce (2019) föreslår så kan det ändra deras uppfattning kring detta. Attityden till att de inte anser sig hinna med alla elever då det är vissa elever som kräver mer stöd och på grund av det tar tid från de andra eleverna anser jag vara problematisk. Lärare vet om att alla elever ska ges samma förutsättningar till att nå kunskapskraven och det är vårt arbete att detta görs.

En av lärarna delar ut hörselkåpor till vissa av eleverna under den tysta läsningen. En annan konstaterar att vissa elever har svårt att koncentrera sig under den tysta läsningen då de störs av att det uppstår mummelläsning i samband med läsningen. Där finns ingen tillgång till hörselkåpor. Man efterfrågar också ett bredare material att använda sig av i läsundervisningen men ekonomin styr att det inte är möjligt att införskaffa mer.

En positiv insikt jag fick med mig från en av lärarna i studien var att man måste lära sig att arbeta utifrån det material man har tillgång till. Vid utzoomning av det materiellt-ekonomiska arrangemanget ser jag att tillgången till lokaler och material är avgörande men det är inget som hindrar lärarna helt i sitt arbete med extra anpassningar.

8.2.3 Det socialt-politiska arrangemanget

Från Skolinspektionen (2016) och i tidigare forskning har man sett tecken på att lärare upplever arbetet med extra anpassningar som svårt och tidskrävande. Skolinspektionens granskning visar på brister inom skolans verksamhet som bidrar till att arbetet försvåras. Forskning både utomlands och i Sverige belyser också problematiska faktorer. Tarja Alatalo (2011) ser i hennes forskning om skicklig läs- och skrivundervisning att lärare upplever att de inte räcker till att ensamma genomföra alla de anpassningar som finns och efterfrågar därför mer resurser. Även i länder som Kenya upplevs tidsbristen som ett problem (Odongo & Davidson, 2016). Lärarna i studien upplever tidsbristen som den största svårigheten i arbetet med extra anpassningen. De talar om att det finns ett behov av fler resurser i klassrummet som en lösning på problemet. Kommunen styr skolans verksamhet och det finns oftast inget utrymme i budgeten till att anställa fler resurser. I stället måste lärare fokusera på att lära sig att arbeta med de medel som de har tillgängliga. Malin Öhman (2017) bekräftar i sin studie att det är gynnsamt för arbetet med extra anpassningar om det finns gemensamma rutiner på skolan. Finns det tydliga ramar uppifrån så underlättar det. Dessutom är relationen till specialpedagogen viktig. Alla tre lärarna i studien har tillgång till specialpedagog men två av de tre lärarna efterfrågar mer samarbete med specialpedagogen. Anna lyfter att det finns vissa oklarheter med hur specialpedagogen ska arbeta på skolan. Gunilla Lindqvist och Annica Rodell (2015) anser att detta är ett vanligt problem. De menar att många skolor inte har tydliga ramar för hur specialpedagogen ska arbeta på skolan. Vid en utzoomning här så synliggörs det att bra och tydliga relationer mellan ledare och skolpersonal är en viktig del för att arbetet inom verksamheten ska bli framgångsrikt. Jag ser det som problematiskt att två av tre lärare i studien inte anser sig ha ett tillräckligt starkt

samarbete med specialpedagogen. Ett starkt samarbete mellan lärare och specialpedagog tror jag underlättar lärares arbete med extra anpassningar. Specialpedagoger har en djupare utbildning inom området och kan då vara med och stötta lärare i deras arbete med det.

Det verkar även finnas en viss oklarhet hos lärarna om vad extra anpassningar innebär. En av lärarna tar upp att det är viktigt att de extra anpassningarna dokumenteras för att de ska anses existera på skolan. En annan nämner mallar som måste fyllas i när det kommer till extra anpassningar. Detta är något som enligt lärarna är väldigt tidskrävande. Just dokumentkravet var något som skulle minskas i samband med att lagändringen gjordes 2014. Trots förändringarna i de allmänna råden (Skolverket, 2014) menar lärarna att de upplever dokumentationskravet som extremt högt. Skolinspektionen (2016) nämner i sin granskningsrapport att det upplevs som att man på skolorna har missuppfattat regler om detta. I stället för att dokumentationen minskar så uppmanar rektorerna lärarna att dokumentera mer. Samtidigt menar även lärarna i studien att dokumentationen är nödvändig då elevernas utveckling ska följas upp, man har något att visa upp för vårdnadshavare och det underlättar när eleverna får nya lärare. Här kan det vara gynnsamt att arbeta mer för att hitta gemensamma referensramar. Det kan ändå inte vara meningen att dokumentationen ska upplevas vara det som tar tid från att verkligen utföra de extra anpassningarna.

Det framkommer i studiens resultat att skolans organisation till viss del påverkar lärarna i deras resonemang och arbete med extra anpassningar. Som tidigare nämnt så har skolans ekonomi en påverkan på vilken materiell tillgång lärarna har. Lärarna i studien har också önskemål om mer vidareutbildning inom arbetet med extra anpassningar. Däremot visar det sig att endast en av tre lärare använder sig av det stödmaterial som skolverket har givit ut. Genom samtal med de tre lärare som deltar i studien får jag uppfattningen av att organisationen på deras arbetsplatser är för otydlig. Detta överensstämmer med Skolinspektionens (2016) granskning att anledningen till att skolorna inte uppfyller kraven i arbetet med extra anpassningar är att det på organisationsnivå inte finns tydliga ramar för lärarna att arbeta efter.

Zoomar jag ut i det socialt-politiska arrangemanget så behöver relationen mellan lärare och skolledare bli bättre. Ska skolans ledning kräva att lärare ska planera och genomföra extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen måste man därifrån stötta dem i detta. Ska lärare hänga med i samhällsutvecklingen och kunna arbeta med extra anpassningar så att det gynnar eleverna på bästa möjliga sätt så anser jag att man inte får slarva med vidareutbildning inom området. Det är nödvändigt att det finns en hela tiden pågående dialog mellan skolledare och personal och att man hela tiden arbetar för att förbättra situationen. Genom att man hela tiden försöker göra sitt yttersta i arbetet tror jag att det kan leda till att arbetet underlättas. Från kommunens sida så påverkas lärarnas arbete av budgetnedskärningar. Detta kan vara svårt att undvika men för att lärare lättare ska kunna acceptera nedskärningarna anser jag att man från kommunens håll är tydlig med varför det sker och att man tillsammans med lärarna arbetar fram möjligheter istället för att lärarna bara ska se att det uppstår hinder i deras arbete på grund av nedskärningarna.

Genom det teoretiska perspektiv jag har använt mig av i analysen har jag sett att lärarna i studien resonerar något annorlunda och arbetar på skilda sätt med extra anpassningar i undervisningen. Två av lärarna får in de extra anpassningarna mer naturligt i undervisningen medan den tredje inte får det. Det framgår framförallt i de gemensamma diskussionerna jag har observerat och när läraren ifråga uttryckte sig om att en elev tar upp all tid så att de andra eleverna inte hinns med ordentligt. Ett syfte med att införa de extra anpassningarna i den ordinarie undervisningen är att alla elever ska få det stöd de behöver för att nå de utsatta kunskapskraven direkt i

klassrummen (Asp-Onsjö, 2016, december). Uttrycker man sig som en av lärarna gör, att en elev tar tid från de andra eleverna så arbetar man inte i linje med de allmänna råden. Där en del syftar på hur viktigt det är att alla elever ges rätt ledning och stimulans i undervisningen (Skolverket, 2014).

Den föreställning jag hade innan studien genomfördes om att det finns en viss problematik kring arbetet med extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen är nu efteråt i stort sett densamma. Däremot spelar inställningen hos läraren stor roll för arbetet. Det framgår också att det är viktigt att det finns rutiner på skolan man arbetar på kring detta.

8.3 Vidare forskning

Anpassningar har gjorts sedan en låg tid tillbaka i undervisningen. Däremot är begreppet extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen ännu relativt nytt. I och med det, resultatet av Skolinspektionens granskning och det resultat jag har fått i min studie anser jag att det finns ett stort behov av fortsatt forskning inom området. Ytterligare forskning kan leda till att man så småningom hittar vägar till att underlätta arbetet för lärare. När de dessutom efterfrågar mer stöttning uppifrån i arbetet kan det också möjliggöras genom mer forskning. Jag anser att det behövs forskning både ur organisations-, lärar- och elevperspektiv för att man ska kunna täcka hela skolans verksamhet och på så sätt hitta faktorer som är avgörande för om arbetet med extra anpassningar blir lyckat eller inte.

8.4 Slutsats

Resultatet i studien visar möjligheter och hinder i lärares arbete med extra anpassningar i läsundervisningen. Lärarna i studien hade till viss del en positiv inställning till att extra anpassningar är något som ska göras inom den ordinarie undervisningen men det framkommer ändå några negativa aspekter. Tids- och personal-bristen påverkar till viss del lärarna negativt vilket då även påverkar deras arbete åt samma håll. Lärares yrkeserfarenhet kan antas spela en avgörande roll för hur man ser på arbetet med extra anpassningar. Den informant i studien som har arbetat längst tid inom yrket var den som såg minst problem med tids- och personalbristen, vilket då skulle kunna antyda att de två lärarna som ännu inte har så många års erfarenhet inom yrket kan ändra sina åsikter i takt med att erfarenheten blir större. Informanterna arbetar på olika sätt med att ge förutsättningar för att elever med extra anpassningar ska nå kunskapskraven men det finns även faktorer i deras undervisning som de upplever försvårar arbetet med det. Ekonomin styr skolans tillgångar men som lärare måste vi lära oss att arbeta utifrån de förutsättningar vi har.

Referenser

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivinlärning i åk 1–3 – Om lärares möjligheter och hinder*. Doktorsavhandling, Göteborg vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 11. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2016, december). Färre får stöd trots ökat behov. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad från: <https://pedagogiskamagasinet.se/farre-far-stod-trots-okat-behov/>
- Bruce, B. (2019). Språklig sårbarhet utvecklar pedagogiken. I C. Liberg & J. Smidt (red.). *Att bli lärare i svenska*. (s.185–197). (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Geijerstam, Å. A. & Wiksten Folkeryd, J. (2019). Läsande och skrivande i olika ämnen. I C. Liberg & J. Smidt (red.). *Att bli lärare i svenska*. (s. 89–97). (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken [Elektronisk resurs]*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Jönsson, K. (2019). Läsande och skrivande i skolans första år. I C. Liberg & J. Smidt (red.). *Att bli lärare i svenska*. (s. 61–71). (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2019). Svenskämnets framväxt. I C. Liberg & J. Smidt (red.). *Att bli lärare i svenska*. (s.15–27). (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar: att organisera särskilda insatser*. (Första upplagan). Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Mahon, K., Francisco, S., Kemmis, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. (s. 1-30). I Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (red.) *Exploring Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer.
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, & Organization*. Oxford: Oxford university press.
- Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed method study. *International Journal of Special education*, vol 31. (30 s.) ERIC Number: EJ1111087.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – en kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2., uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Öhman, M. (2017). Swedish School Development and Inclusive learning Environments: A Single case study. *Pedagogická orientace*. Roc. 27, s. 344-360. Doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-2-344>.

Bilaga 1 – Observationschema

Arbetsform (Helklass, grupp, par, individuellt):

Rumslig placering (Klassrum, grupprum, korridor):

Verbal handling Gör vad? Gör hur?	Icke verbal handling Gör vad? Gör hur?

Bilaga 2 – Intervjuguide

- **Bakgrund**
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Utbildning?
- Hur många elever går det på skolan?
- Hur många elever går det i din klass?
- Pedagoger i klassen? Resurser?

- **Hur tänker du kring extra anpassningar? Vad är extra anpassningar för dig?**
- **Vad gör du för anpassningar i undervisningen i svenska?**
 - Koppla till lektioner:
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -

- **Vad finns det för svårigheter med att anpassa undervisningen i svenska?**
 - Känner du att du har möjlighet till att genomföra de anpassningar som du anses krävs för att eleverna ska klara kunskapskraven i årskurs tre? Varför? Varför inte?
- **Vad anser du är viktigt att tänka på i arbetet med extra anpassningar?**

- **Vad har ni för rutiner på skolan i arbetet med extra anpassningar?**
 - Ges det möjligheter för kompetensutveckling för er i personalen kring extra anpassningar?
 - Kollegialt samarbete?
- **Upplever du att dokumentationen har minskat när uppdelningen av särskilt stöd och extra anpassningar har gjorts?**
- **Vad anser du vara en inkluderande undervisning?**
- **Finns det specialpedagog här på skolan?**
 - Hur arbetar denna?
- **Skolverkets allmänna råd om extra anpassningar. Har du använt dig av det i arbetet med extra anpassningar?**

Bilaga 3 – Intervjuguide tilläggsintervju

Vad har du för extra anpassningar bland eleverna i läsning i ämnet svenska?

- Vilka anpassningar rör det sig om?

Hur arbetar du arbetar du med dessa anpassningar?

Läsförståelsemässigt, hur arbetar du då med extra anpassningar?

Hinner du alltid med att göra alla anpassningar vid läsningen?

- Hur kommer det sig tror du?

Är det något som du skulle vilja göra annorlunda i undervisningen med extra anpassningar men inte har möjlighet till att göra på grund av olika omständigheter? (Om ja, varför?)

Upplever du några svårigheter i arbetet med extra anpassningar i läsundervisningen? (Om ja, vilka?)

Hur arbetar du med högläsningens boken så att elever med extra anpassningar gynnas av den?

Hur ofta läser eleverna i sin bänkbok?

- Vad ser du för för- och nackdelar med den tysta läsningen?
- Arbetar eleverna med extra anpassningar på något speciellt sätt här?
- Hur arbetar man med boken sen när man har läst klart?