



Prov och bedömning – lika för alla?

En fallstudie av pedagogers anpassningar
för elever i läs- och skrivsvårigheter

Annika Aspling Davidsson
Linda Lindenius Silverlöv

Student

Ht 2009

Magisteruppsats

Institutionen för Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Specialpedagogprogrammet

Abstract

The purpose of this study was to examine how teachers customize tests and assessments for high school students with reading and/or writing disabilities. The main target of the study was a larger high school where most students were equipped with personal computers. To get answers to our questions, we used questionnaires to 167 school teachers, interviews with seven students with various kinds of reading- and/or writing disabilities, and also interview with one special education teacher. 76 out of 167 teachers at the school participated in the study. The results show that 44 of the responding teachers always customize testing and assessment situations for pupils in reading and/or writing disabilities. Frequently offered were extended testing time, verbal tests and tests administered in privacy. 48 teachers, always or sometimes let their students use their computers in test situations. Some factors deciding which adaptations, concerning tests, were offered were diagnoses, special education teachers, information, student, cheat, frame factors, attitude, grade impact and teachers knowledge. The overall perspective that emerged was the individual (medical) perspective. The majority of responding teachers considered themselves not having sufficient knowledge of how to customize test and assessment situations. Many teachers called for more competence in use of alternative tools. The study indicated that the surveyed school works in a limited fashion with alternative forms of assessments.

Keywords: *assessment, reading disabilities, writing disabilities, inclusion, dyslexia, high school.*

Sammanfattning

Studiens syfte var att granska om och hur pedagoger anpassar prov- och bedömningsituationer för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter. Undersökningen byggde på två frågeställningar; vilka tekniska hjälpmedel och övriga anpassningar erbjuds samt vilka faktorer som påverkar pedagogernas val av anpassning. Studien riktades mot en större gymnasieskola i Sverige där flertalet elever var utrustade med personliga datorer. För att få svar på våra frågor använde vi oss av enkäter till 167 pedagoger varav 76 svarade, 7 elevintervjuer samt intervju med en specialpedagog. Resultatet visade att 44 av de svarande pedagogerna (58 %) alltid erbjuder anpassningar under prov- och bedömningsituationer. De anpassningar som erbjöds mest frekvent var förlängd provtid som 65 pedagoger (85 %) erbjöd, muntliga prov som erbjöds av 46 pedagoger (60 %) samt genomförande i ensklidhet som erbjöds av 40 pedagoger (53 %). Resultatet visade att elevernas datorer mindre ofta används som ett verktyg under prov- och bedömningsituationer jämfört med andra anpassningar. Några av faktorerna som tycktes påverka vilken anpassning som erbjöds var om eleven var diagnostiserad eller inte, specialpedagogernas arbete, elevens egen initiativförmåga, ramfaktorer, pedagogernas förhållningssätt samt deras kunskaper om funktionsnedsättningar, tekniska hjälpmedel och andra anpassningar.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1. Syfte och frågeställningar	3
2. BAKGRUND	4
2.1. Historik	4
2.2. Den inkluderande skolan	5
2.3. Läs- och skrivsvårigheter	5
2.3.1. Orsaker till läs- och skrivsvårigheter.....	6
2.4. Bedömning	8
2.4.1. Bedömning utifrån fem nyckelfrågor	9
2.4.2. Summativ och formativ bedömning	10
2.5. Anpassade prov och bedömningsituationer	10
2.6. Alternativa verktyg	11
2.6.1. Datorn i skolan	11
2.6.2. Alternativa verktyg.....	11
2.7. Funktionsnedsättningar	13
2.8. Applicering av undantagsbestämmelsen	14
3. FORSKNINGSÖVERSIKT	15
3.1. Kamp för erkännande och inkludering	15
3.2. Anpassade prov- och bedömningsituationer	16
3.2.1. Anpassningar för dyslektiker	17
3.2.2. Prov med talsyntes.....	17
4. TEORETISK REFERENSRAM	19
4.1. Några perspektiv på specialpedagogik	19
4.1.1. Det individuella (medicinska) perspektivet	19
4.1.2. Det socialkonstruktivistiska perspektivet	20
4.1.3. Det strukturella/materiella perspektivet.....	20
4.1.4. Dilemmaperspektivet.....	21
4.1.5. Perspektiv i praktiken	22
4.2. Verktyg i lärandet enligt Strandbergs tolkning av Vygotskij	22
4.3. Användning av referensramen	23
5. METOD	25
5.1. Metodval	25
5.2. Urval	26
5.2.1. Urval till intervju	26
5.2.2. Bortfall	26
5.3. Val av datainsamlingsteknik	27

5.3.1. Enkät.....	27
5.3.2. Intervju.....	28
5.3.3. Enkätdesign.....	28
5.4. Procedur	29
5.5. Databearbetning	30
5.5.1. Danivåer.....	30
5.6. Tillförlitlighet.....	31
5.6.1. Validitet	31
5.6.2. Reliabilitet.....	32
5.7. Etiska överväganden	32
6. RESULTAT OCH ANALYS	34
6.1. Enkätundersökning	34
6.1.1. Anpassningar som erbjuds	34
6.1.2. Faktorer som påverkar pedagogernas val av anpassning.....	38
6.2. Resultat av elevintervjuer	49
6.2.1. Elevernas beskrivningar av sin problematik	49
6.2.2. Sammanfattande analys	51
6.2.3. Anpassningar.....	52
6.2.4. Sammanfattande analys	58
6.3. Intervju med specialpedagog	58
6.3.1. Specialpedagogens ansvar	59
6.3.2. Pedagogernas ansvar	59
6.3.3. Åtgärdsprogram.....	59
6.3.4. Anpassningar.....	59
6.3.5. Diagnosens betydelse	60
6.3.6. Problem och möjligheter.....	60
6.3.7. Sammanfattande analys	60
6.4. Teoretisk analys.....	61
6.4.1. Sammanfattning av enkätresultat	61
6.4.2. Perspektiv på specialpedagogik i emperin.....	61
6.4.3. Emperin sett utifrån Vygotski.....	64
7. DISKUSSION	65
7.1. Anpassningar i prov- och bedömningssituationer.....	65
7.1.1. Alternativa verktyg som stöd i prov- och bedömningssituationen....	66
7.1.2. Bedömningsformer	68
7.2. Faktorer som påverkar pedagogers val av anpassning i prov- och bedömningssituationer	69
7.2.1. Diagnos	69
7.2.2. Ramfaktorer	70
7.2.3. Eleven själv.....	71
7.2.4. Specialpedagogers och pedagogers kompetens	72
7.2.5. Likvärdig utbildning	72
7.3. Metoddiskussion och framtida forskning	74

8. REFERENSER	76
9. BILAGOR	81
Bilaga 1: Följebrev.....	81
Bilaga 2: Påminnelser	82
Bilaga 3: Webbenkät.....	83
Bilaga 4: Information om intervju	88
Bilaga 5: Intervjufrågor till elever	89
Bilaga 6: Intervjufrågor till specialpedagogen	90

1. Inledning

Vi vill i vår studie undersöka vilka anpassningar pedagoger på en gymnasieskola erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter och ta reda på vad som är avgörande för valet av anpassning. Vår förhoppning är att studien skall leda till fortsatta diskussioner om vilka eventuella hinder som finns för pedagogen i arbetet med anpassade prov- och bedömningssituationer, och om hur dessa kan undanröjas. Förekomsten och bruket av alternativa verktyg, och därtill Skolverkets rekommendationer om hur de skall användas, är relativt nya företeelser. Har skolan och dess pedagoger hunnit med?

Vid införandet av 1980 års läroplan, Lgr 80, fanns en politisk vision om en skola som välkomnar alla barn och ungdomar och vars utbildning är anpassad efter individuella förutsättningar - en skola för alla. (Egeland, Haug & Persson, 2006). Ett nytt begrepp som kom att användas i skolsammanhang var *inkludering*, vilket rymmer tanken att skolan i sin organisation skall utgå från det faktum att barn är olika och erbjuda alla en likvärdig utbildning på sin nivå (Nilholm, 2006).

Den idag pågående skolreformen innebär bl a en förändring mot fler nationella prov och betygsliknande omdömen redan i ung ålder. Den kommande gymnasie-reformen, 2011, för t ex med sig krav på behörighet i fler ämnen för antagning till gymnasieskolan och skärpta krav på högskolebehörighet. Denna förändring ställer höga krav på skolan att se till att alla individer får en möjlighet att visa sina färdigheter och kunskaper.

En form av inkludering är att erbjuda elever i svårigheter anpassningar och alternativa verktyg, dvs datorstöd. Skolverket (Skolverket, 2009d) ger exempel på anpassningar så som förlängd provtid, uppdelning av provet till flera tillfällen och användning av t ex talsyntes på datorn. Även anpassningar så som möjlighet att genomföra prov muntligt, få hjälp med uppläsning av instruktioner och uppgifter, samt anpassad layout nämns.

I praktiken, precis som Nilholm (2006) skriver, finns dock ett glapp mellan teori och praktik. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2005) menar att skolan måste bli bättre på att erbjuda elever i speciella behov/läs- och skrivsvårigheter de hjälpmedel och anpassningar de behöver, något som inte görs i tillräcklig omfattning idag bl a för att skolan anser att dessa anpassningar är fusk. SPSM skriver att detta synsätt ”är lika orimligt som att be en person som använder glasögon att ta av dem vid provet.” (SPSM, 2005).

Ur ett rättviseperspektiv är det av stor vikt hur elever i läs- och skrivsvårigheter bedöms i prov och bedömningssituationer. Bedömningen blir rättvis först om alla elever har samma förutsättningar för att klara en bedömningssituation, vilket givetvis är individuellt. Viktigt är därför att veta varje elevs förutsättningar och välja anpassning av prov- och bedömningssituation utifrån detta. Prov och bedömning är delvis grundande för elevens betyg i ett ämne och genom detta

avgörande för elevens eventuellt framtida studier och möjlighet till att välja yrke. Om en elev med läs- och skrivsvårigheter ska bedömas i t ex matematik är det avgörande att eleven kan avkoda och tolka texten i matematikuppgiften för att kunna lösa det matematiska problemet. Misslyckas eleven med att förstå innehållet i texten blir det omöjligt att lösa matteproblemet och eleven kan då inte bedömas i sina kunskaper om matematik. Nedanstående rader har en dyslektiker skrivit på sin hemsida:

Jag fick 0 poäng på ett matteprov i 3:an eftersom jag hade stavat fel på mitt namn. Var man så dum att man inte kunde stava rätt på sitt eget namn så var det inte lönt att rätta provet, kom det från läraren. Det var inte så kul i skolan (Nilsson, 1997).

Prov och bedömning kan bli orättvisa vid funktionsnedsättningar om inte hjälpmedel får användas, men hur bemöts en elev med t ex dyslexi som behöver få en text uppläst och använda ett rättstavningsprogram? Känner pedagogerna till dessa hjälpmedel och tillåts eleven använda dem under prov och bedömnings-situationer? Elever i läs- och skrivsvårigheter erbjuds ibland längre skrivtid eller möjlighet till muntlig redovisning, men hur ofta sker detta?

I sitt arbete på Skoldatateket i Umeå träffar Annika, en av författarna till denna rapport, många pedagoger som känner sig osäkra på hur man bör och kan anpassa bedömningssituationer och Skolverkets rekommendationer upplevs ofta som otydliga och ger därigenom litet stöd. En del specialpedagoger berättar om lärare som fortfarande anser att hjälpmedel är fusk vilket leder till svåra situationer för både specialpedagoger och elever i läs- och skrivproblematik. Relativt nytt är att fler och fler elever i läs- och skrivsvårigheter utrustas med egna datorer som läs och skrivhjälp i undervisningssituationer, hjälpmedel som Skolverket rekommenderar att dessa elever även ska få använda vid prov- och bedömningssituationer (Skolverket, 2009b). Det är upp till varje pedagog att ge eleven den hjälp som eleven har rätt till och välja adekvat hjälpverktyg. Klarar pedagogen av detta? Känner pedagogen till vilka verktyg som finns att tillgå?

Att elever i behov inte får det stöd de behöver resulterar i en orättvis bedömning, men får även andra konsekvenser för individen. Vi ser båda, i våra respektive arbeten med barn och ungdomar i speciella behov, exempel på att elever som inte får adekvat stöd har låg självkänsla och betraktar sig själva som ”dumma i huvudet”.

Ett gott exempel på hur prov kan anpassas ges av Vägverket. Dyslektiker har tidigare haft svårt att klara teoriprovet för körkort. Vägverket har sedan 2007 anpassat körkortsprovet så att även dyslektiker ska kunna klara det genom ett ljudstöd till teoriprovet. En talsyntes läser upp frågor och svarsalternativ och -provtiden är förlängd. Möjlighet finns även till muntligt prov med dialog utifrån bilder. Teoriboken finns i lätläst version, samt inspelad som ljudfil (Terenius, 2008). Om vi istället riktar blickarna mot skolan värld och de nationella prov som ges där ser det annorlunda ut. Skolverket ger i sina råd om Nationella provets genomförande möjlighet till vissa anpassningar som t ex förlängd skrivtid. Dock har de restriktioner genom att t ex inte tillåta uppläsning av text i de Nationella proven i åk 3 (Skolverket, 2009f).

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att granska om och hur pedagoger anpassar prov- och bedömningsituationer för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar

- Vilka tekniska hjälpmedel och övriga anpassningar erbjuds gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter under prov- och bedömningsituationer?
- Vilka faktorer påverkar pedagogernas val av anpassning under prov- och bedömningsituationer?

2. Bakgrund

Med denna bakgrund vill vi påvisa det komplicerade och viktiga arbete som pedagoger och specialpedagoger har när det gäller att bedöma elevers kunskaper. Vi inriktar oss specifikt på gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter, dvs alla elever som har svårt att läsa och/eller skriva oberoende av orsak. Vi försöker att vidga samt reda ut begrepp som är viktiga för att förstå denna studie om anpassade prov- och bedömningsituationer.

2.1. Historik

Samhället har betraktat personer i problematik på olika sätt genom tiderna vilket i sin tur har påverkat hur skolan organiserat sitt stöd för dessa människor. Myndigheten för handikappolitisk samordning beskriver ett politiskt arbete som medvetet flyttat fokus från att det är individen som har problem till att det är hur en verksamhet eller miljö är utformad som kan göra att problem uppstår (Handisam, 2009).

På 1930-talet inrättades särskilda läsklasser och läskliniker, detta i samband med en ökad förståelse om orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Läsklass var en särskild skolform dit man skickade elever med stora läs- och skrivsvårigheter. Elever med lindrigare svårigheter fick gå i vanlig skolform, med möjlighet att besöka en läsklinik några timmar varje vecka. På läskliniken fanns specialutbildade lärare som skulle ge elever individuell träning i läsning och skrivning. Orsaken till läs- och skrivproblematiken ansågs då ligga hos den enskilde individen, inte i hur skolan var utformad, enligt det så kallade kategoriska perspektivet (Stadler, 1994).

I samband med att grundskolan infördes på 60-talet uppmärksammades det stora antalet elever med olika svårigheter som ofta undervisades i en segregerad form. Nya studier visade på att denna segregering kunde medföra negativa konsekvenser och inte medverkade till en gemensam skola (Emanuelsson, 2004). På 1970-talet kom en stor förändring i synsättet på elevers olika typer av svårigheter, nu flyttades fokus från individen till hur miljön var utformad, ett så kallat relationellt perspektiv uppstod. Detta resulterade i att många segregerade undervisningsformer avskaffades, istället skulle elever finnas kvar i ordinarie klasser och få individanpassad undervisning inom klassens ram (Stadler, 1994).

Målet var en skola för alla, dagens skola där barn och ungdomar med olika förutsättningar och behov går tillsammans. I denna skolform poängterar regeringen, genom sin utredning om elever med funktionsnedsättningar i skolan, att utbildning måste anordnas så att den blir lika ändamålsenlig för alla.

2.2. Den inkluderande skolan

Dagens ordinarie skolform har skyldigheter att inkludera och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Enligt Skolverket (2009a) skall verksamhet och stöd utformas utifrån elevernas individuella behov och förutsättningar samt i största möjliga mån ges inom den klass som eleven tillhör.

Inkludering i prov- och bedömningsituationer innebär att pedagogen anpassar provet eller bedömningsformen efter individuella behov. Detta har eleven rätt till om eleven har en funktionsnedsättning, enligt skolverket.

Elever med funktionshinder, som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att hon/han ska kunna genomföra provet och därvid visa vad hon/han kan, har rätt till anpassningar (Skolverket, 2009b).

Inkludering är ett ständigt pågående utvecklingsarbete, menar Watkins (2007). Ett sätt att förbättra tillgänglighet är att lokalt arbeta fram en egen policy och en handlingsplan, där ledningen tar ansvaret och prioriterar utvecklingsarbetet (Handisam, 2009). Watkins (2007) menar att det är lärares förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd och deras attityder till inkluderande bedömningsformer som avgör vilken hjälp elever i behov av särskilt stöd får. Dessa attityder menar Watkins kan utvecklas genom kunskaper, stöd, resurser samt genom goda erfarenheter där pedagoger får syn på sambandet mellan lärande, bedömning och rättvisa.

Elever i behov av särskilda stödåtgärder har enligt gymnasieförordningen, (SFS 1992:394) rätt att få ett speciellt åtgärdsprogram upprättat. I detta åtgärdsprogram skall åtgärder redovisas, i syfte att säkerställa att elevens individuella behov tillgodoses. Dessa åtgärder skall sedan kontinuerligt följas upp av verksamheten.

2.3. Läs- och skrivsvårigheter

För inte så länge sedan så var läs- och skrivkunnsighet mindre viktigt för att klara sig i samhället och såldes var läs- och skrivsvårigheter inte ett lika stort problem som i dagens samhälle. Under 1900-talet har kraven på läs- och skrivkunnsighet ökat enormt. Idag kan nedsatt förmåga i att läsa och skriva leda till ett utanförskap i samhället genom ett försämrat självförtroende samt genom arbetslivets höga krav på läs- och skrivförmåga vilket skulle kunna resultera i ofrivillig arbetslöshet (Jacobson, 2006).

Läs- och skrivsvårigheter är en mycket vanlig problematik. Det finns dock ingen exakt siffra på hur många i Sverige som har stora läs- och skrivsvårigheter, men en vanlig uppskattning är 5–10%. När det gäller lindrigare svårigheter av övergående natur så ligger antalet omkring 20% (Stadler, 1994). I varje klass finns det ofta någon eller några med läs- och skrivsvårigheter. Barn har olika förutsättningar för att klara av att lära sig läsa och skriva av olika orsaker. De som misslyckas får stora svårigheter i skolan då nästan all inläring i skolan utgår från att alla kan skriva och läsa (Hoién & Lundberg, 1992).

Med läs- och skrivsvårigheter menar vi i denna uppsats *alla som har svårt att läsa och/eller skriva oavsett orsak* i enlighet med Dyslexiföreningen (2009).

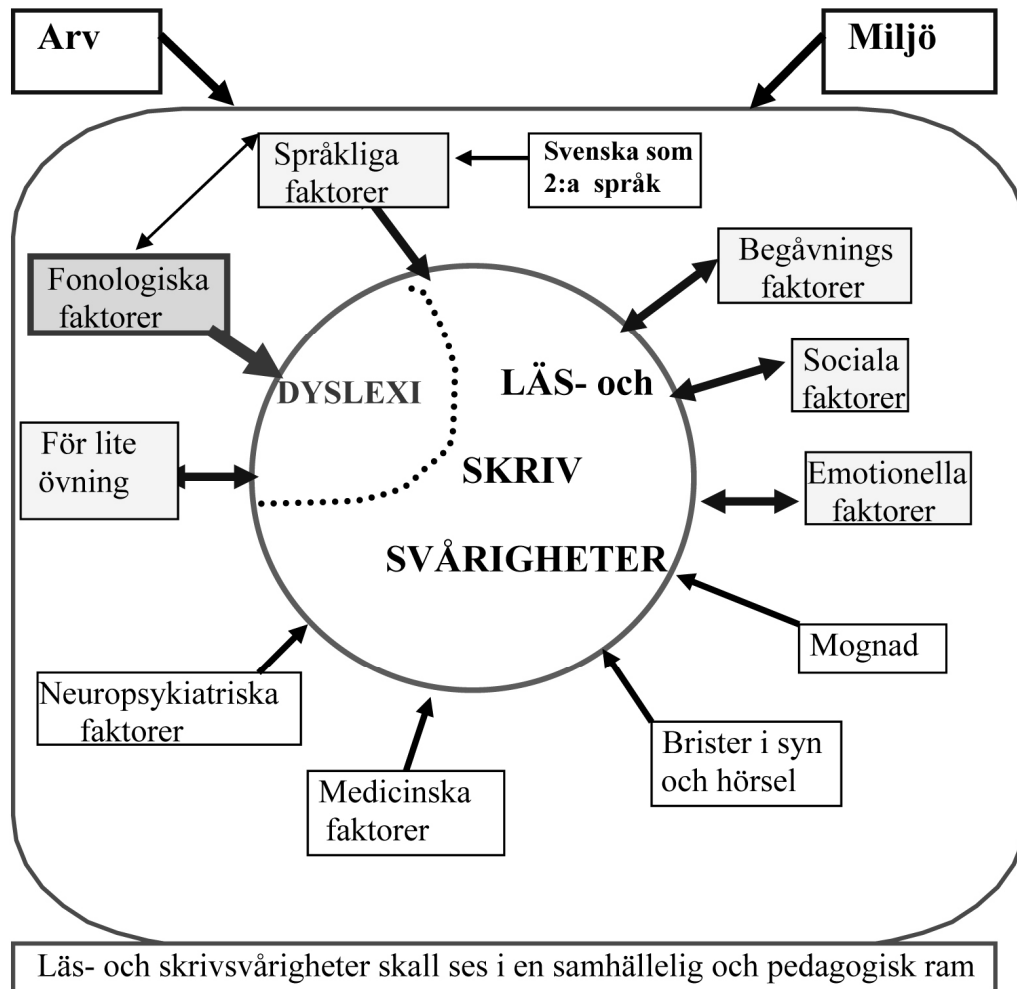
2.3.1. Orsaker till läs- och skrivsvårigheter

Det finns många olika orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Många känner till att diagnosen dyslexi innebär läs- och skrivsvårigheter, men det finns även många mindre kända orsaker. Jacobson (2006) beskriver detta tydligt i sin modell nedan (Figur 1).

Jacobsson menar att orsaker till läs- och skrivsvårigheter kan vara *språkliga faktorer* som t ex språkstörning eller annat hemspråk. *Begåvningsfaktorer* som innebär problem med att förstå innehållet i texter. *Sociala faktorer* där problematiska hemförhållanden kan innebära mindre stöd och uppmuntran och på så sätt medverka till läs- och skrivsvårigheter. *Emotionella faktorer*, dåligt självförtroende som påverkar inlärningsmöjligheter. *Hörsel, syn och medicinska faktorer*, försvårar läsinläring. Många barn tar mediciner och är sjuka vilket medför frånvaro och allmän hälsa. *Mognad*, omogenhet tillsammans med brisfällig undervisning ger ofta följder i inläringssituationer. *För lite övning* kan vara en orsak till läs- och skrivsvårigheter. *Neuropsykiatriska sjukdomar* (problematik orsakad av hur hjärnan arbetar och fungerar) leder till exempelvis försämrad koncentration och försvårar inläring. *Fonologiska faktorer* (språkljudsuppfattning) som t ex är den vanligaste orsaken till dyslexi, då man har svårigheter med att koppla ljud till bokstav.

Jacobson (2006) menar att alla ovanstående faktorer kan kombineras på väldigt många olika sätt. Man kan t ex ha både dyslexi och nedsatt koncentration. Faktorerna påverkas av både arv och miljö. Dyslexi kan vara ärftligt genom att man ärver egenskaper för att utveckla problematiken (Vetenskapsrådet, 2007). Miljöpåverkan kan t ex vara olika sociala problem som kan påverka negativt, men även kan ha positiv påverkan när den är väl fungerande.

Jacobson menar slutligen att läs- och skrivsvårigheter även måste ses ur ett pedagogiskt och samhälleligt perspektiv där lärares undervisning och samhällets ökade krav är av stor vikt för hur stora läs- och skrivsvårigheter blir i olika situationer och miljöer.



Figur 1 Modell över faktorer som beskriver läs- och skrivsvårigheter (Jacobsson, 2006, s. 7).

Utifrån Jacobssons modell har vi valt att beskriva faktorerna dyslexi, språkstörning samt koncentrationsproblematik mer ingående eftersom dessa är vanligt förekommande och ofta påverkar läs- och skrivförmågan.

Dyslexi

Dyslexi är en beständig form av läs- och skrivsvårigheter som även kallas för specifika läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi innebär fonologiska svårigheter, dvs svårigheter med kopplingen mellan hur bokstäver ser ut och hur de låter. Detta medför stora svårigheter med att uppnå en automatiserad läsning vilket gör läsningen mödosam, långsam och ibland felaktig. Dyslexi innebär även svårigheter vid skrivning då dyslektiker ofta utelämnar vokaler och ändelser, vänder bokstäver fel och sätter dem i fel ordning samt skriver otydligt. Det förekommer att dyslektiker inte klarar av att få flera instruktioner samtidigt samt ibland har ett försämrat arbetsminne. Likaså finns ofta svårigheter med ordval och ordföljd i meningsbyggnad. (Reid, 2006). Konsekvenserna av ovanstående problematik är

ofta att dyslektiker läser liten mängd text då det är mödosamt. En person som läser lite text får ofta ett begränsat ordförråd samt en försämrad förståelse av texter.

Dyslektiker får ofta problem med självförtroendet eftersom de känner att de inte klarar av samma saker som sina klasskompisar (FMLS, Dyslexiförbundet för Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter, u.å.).

Precis som många andra funktionsnedsättningar innebär inte diagnosen dyslexi samma problematik för alla diagnostiserade, utan varje individ har egna, specifika problem (Rygvoild, 2001). Dyslexi är den vanligaste formen av inlärnings-svårighet (Stadler, 1994) och klassas som ett funktionshinder sedan år 1990 (Jällhage, 2008).

Språkstörning

Språkstörning innebär svårigheter att förstå och producera språk. Detta kan leda till problem med fonologi (ljud), grammatik, ordförråd, språkförståelse samt pragmatik (tolkning), vilket i sin tur bidrar till nedsatt inlärningsförmåga orsakad av läs- och skrivsvårigheter. Graden av funktionsnedsättning är varierande och kan förändras med ålder, dock kvarstår problemen i någon grad oftast hela livet. Då språkstörning uppstår utifrån hjärnans sätt att fungera är det vanligt med andra medföljande funktionsnedsättningar som motoriska svårigheter och koncentrationsproblematik. Många barn med språkstörning har även ett neuropsykiatriskt funktionshinder t ex ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), ADD (Attention Deficit Disorder) eller Aspergers syndrom (Föhler, 2007).

Koncentrationsproblematik

Koncentrationsproblematik, t ex ADHD hos elever uppmärksammas ofta i skolan. Koncentrations-svårigheter är lätta att upptäcka, däremot kan det vara svårare att se de problem dessa svårigheter kan medföra när det gäller läsning och skrivning. Siegel och Swanson (refererad i Myrberg, 2007) menar att studier har visat att det är vanligt att elever med koncentrationssvårigheter även har problem med språkliga uppgifter. I dessa fall är det koncentration och nedsatt arbetsminne som försvårar utveckling av språk, inlärninng samt problemlösning. Läsning ställer krav på arbetsminnet då läsaren behöver minnas bokstäver, stavelser, ord och meningar för att skapa helhet och förståelse av en text. I skrivsituationer kan en försenad automatisering av ordavkodningen för dessa elever innebära bristfällig struktur i berättandet och resultera i torftiga texter.

2.4. Bedömning

Definitionen av bedömning är enligt Nationalencyklopedin (2009) ett värderande utlåtande över något. I undervisningssammanhang skulle bedömning kunna översättas till ett värderande utlåtande av en elevs prestationer och kunskaper i något kunskapsområde. Watkins (2007) definierar bedömning som pedagogers

sätt att systematiskt inhämta och använda information om elevers prestationer och utveckling inom olika ämnesområden.

Bedömning i svenska skolor utgår sedan 1994 från ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem där bedömning grundar sig på elevens kunskap i förhållande till kursplanernas mål. Dessa mål beskriver vad elever ska kunna i olika ämnen. En mål- och kunskapsrelaterad bedömning bör resultera i en bedömningsform som inte enbart visar på rätt och fel, utan synliggör elevens starka och svaga sidor för att främja individens utveckling. Ett målrelaterat prov är att likna vid ett läro-medel som inte behöver hållas hemligt menar Lindberg och Lindström (2007). Lindberg och Lindström beskriver hur bedömning före 1994 fokuserade på elevens resultat vid en exakt tidpunkt. Idag har fokus flyttats från eleven till bedömningstillfället och undervisningen, genom ett ökat intresse för det sociokulturella perspektivet. Detta med hjälp av den ryske psykologen Vygotskij och hans tankar om hur lärande sker i samspel med andra och med hjälp av olika redskap, sk artefakter, enligt Lindberg och Lindström. Med bedömningstillfället i fokus uppstår nya frågeställningar som t ex hur eleven bäst kan visa sina kunskaper och med vilka redskap. Detta kräver ett flexibelt arbetssätt som tillåter många olika former för eleven att visa sina kunskaper på t ex muntlig form, skriftlig form och i praktiskt arbete, menar Lindberg och Lindström (2007).

Viktigt i all bedömning, skriver Watkins (2007), är att inte problematisera olikhet utan att se olikhet som en tillgång och att involvera både elever och föräldrar i bedömningsprocessen. Hon uppmanar skolor att skapa lokala planer på hur pedagoger kan utforma prov och bedömningar för att uppnå en mer inkluderande bedömning.

2.4.1. Bedömning utifrån fem nyckelfrågor

Stiggins (2001), har skapat en frågemodell ”Five keys to quality assessment”, en modell som visar hur han anser att en bra bedömning bör vara utformad (refererad i Busick, Ferguson, Guillermo, Kusimo, Ritter & Trumbull, 1989)

Stiggins menar att bedömning bör utgå från fem olika nyckelfrågor:

- Vad ska bedömas?
- Varför ska det bedömas?
- Hur ska det bedömas?
- Hur mycket?
- Hur korrekt?

Enligt Stiggins frågemodell bör pedagogen först klargöra vad som skall bedömas. Detta görs lättast, menar Stiggins, genom att ha tydliga mål och kriterier, t ex ha kriterier för vad som menas med att uttrycka sig väl i skrift och ha riktlinjer för hur detta bedöms i förhållande till eventuell problematik. Därefter bör pedagogen klargöra ändamålet av bedömningen – ”varför?”. I tredje nyckelfrågan, om hur stoffet skall bedömas, är det viktigt att metoden för bedömning väljs utifrån de mål som ska bedömas samt med hänsyn till elevers individuella förutsättningar, styrkor och problematik. Den fjärde frågan, om hur mycket som skall bedömas, är

betydande för att ge eleven tillräckligt många möjligheter att visa sina kunskaper, i varierande form. Den sista frågan, hur korrekt är bedömningen, menar Stiggins behövs för att utvärdera bedömningen utifrån eventuella felaktigheter som kan störa bilden av elevens kunskaper. Om det t ex varit för mycket text i ett matteprov kan det skapa svårigheter att förstå de matematiska problemen. Likaså kan en otydlig instruktion med okända och svåra ord resultera i felaktiga eller bristande svar enligt Stiggins.

2.4.2. Summativ och formativ bedömning

I litteratur om bedömning särskiljs ofta summativ respektive formativ bedömning. Den summativa bedömningen sker oftast vid en förutbestämd tidpunkt t ex i slutet av ett arbetsområde för att ta reda på vad eleverna lärt sig. Den formativa bedömningen sker i samband med undervisning och syftar till att vägleda eleverna i sin kunskapsutveckling (Lindberg och Lindström, 2007). Den formativa bedömningen anses av många vara en mer framgångsrik metod, speciellt för elever i behov av särskilt stöd, då formativ bedömning ofta är av mer varierande art och kan t ex vara diskussioner, självbedömning, gruppbedömning samt portfolio enligt Watkins (2007). En variation från den skriftliga bedömningen är en muntlig bedömning. Enligt Reid (2006) är muntliga redovisningar/bedömningssituationer att föredra då många med läs- och skrivsvårigheter är skickligare på muntliga framföranden än skriftliga. Vid skriftliga bedömningsformer är det ytterst viktigt att dessa är väl planerade utifrån elevens behov menar Reid.

Enligt läroplanen, Lpf 94, ska läraren fortlöpande ge sina elever information om utvecklingsbehov samt visa på elevernas framgångar vilket stödjer den formativa bedömningsformen. Där står även att läraren ska beakta både muntliga och skriftliga redovisningar av elevens kunskaper. Detta bedömningssystem förutsätter att lärare grundar elevbedömningar på många varierande redovisningssätt från flera olika bedömningstillfällen, inte från endast ett provtillfälle (Skolverket, 2009c).

När det gäller val av bedömningsform, menar Meijer (2003) att om man väljer en form som passar elever i behov av särskilt stöd så är den oftast bra för alla elever, vilket även konstateras i The Agency Assessment project (Watkins, 2007).

2.5. Anpassade prov och bedömningssituationer

Att anpassa betyder att justera eller modifiera något. (Tyda.se, 2009).

I enlighet med skollagen (1985:1100), som säger att utbildningsverksamhet ska undanröja hinder som finns för personer med funktionsnedsättning, påpekar Skolverket (2009d) att elever med funktionsnedsättningar har rätt till olika anpassningar för att undanröja eventuella hinder vid prov och bedömningssituationer. Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM, 2005) menar att anpassningar är viktiga för elever i läs- och skrivproblematik eftersom prov utan hjälpmedel riskerar bli ett test av läs- och skrivförmågan snarare än ett test på kunskaper i de olika ämnena. Skolverket (2009d) ger förslag på anpassningar så som t ex förlängd provtid, uppdelning av provet på olika tillfällen, skriva på dator, bearbeta den egna texten med hjälp av talsyntes, uppläst text och instruktion, muntlig redo-

visning, förstord text, färgat papper, genomförande i avskildhet samt andra kompensatoriska hjälpmedel som eleven har kunskap om. Skolverket påpekar att vilken typ av anpassning som bör väljas beror på elevens problematik samt att det är viktigt att den valda anpassningen/arna görs på ett sådant vis att provet fortfarande prövar de mål som bedömningen avser pröva. Persson (2009), representant från Skolverket, uppger att de vanligaste anpassningarna vid nationella prov, enligt lärarenkäter, är förlängd provtid samt uppläsning av instruktioner och text. Dessa enkäter tyder på att 50-75% av pedagogerna gör någon form av anpassning någon gång till elever med funktionsnedsättning. Persson påpekar även att Skolverkets förslag till anpassningar endast är förslag och att det säkert finns andra anpassningar att göra. Dock betonar han att anpassningarna noggrant skall väljas med utgångspunkt i individens behov, det är alltså ingen lista att välja fritt ur. Persson säger att Skolverket inser det stora ansvar som läggs på lärarna, men menar att pedagoger i allmänhet tar stort ansvar i sitt dagliga yrke och således bör klara av detta.

2.6. Alternativa verktyg

2.6.1. Datorn i skolan

Fler och fler pedagoger och elever använder idag datorn som ett pedagogiskt verktyg i skolan. På gymnasiet har 80 % av lärarna en egen dator och tillgången till dator för eleverna på gymnasiet är god, även om inte alla elever har egen dator (Skolverket, 2009e). Mer än hälften av pedagogerna menar att IT är ett betydelsefullt verktyg i undervisningen och 40 procent av de tillfrågade lärarna uppger att IT skapar nya möjligheter att individualisera undervisning efter elevers olika behov. Skolverket menar dock att det ofta finns ett gap mellan tekniken och hur den sedan används i pedagogiska situationer. Skolverket påstår att många lärare är i behov av kompetensutveckling för att kunna använda IT i sitt arbete. Skolverkets redovisning visar att gymnasielärare är den grupp pedagoger inom undervisningssektorn som har mest kompetensutveckling inom IT.

Datorer och annan ny teknik har medfört nya möjligheter för elever i behov av särskilt stöd. Genom datorn kan eleven få hjälp med att skriva, räkna och läsa samt komma åt information genom Internet. Denna teknologi bör användas för att bättre kunna uppnå studiemål, stödja kommunikation, åstadkomma ökad rörlighet samt för inläring (Salamancadeklarationen, 1994).

2.6.2. Alternativa verktyg

Alternativa verktyg kan sägas vara ett komplement till traditionella verktyg, som penna och bok. Alternativa verktyg är många gånger verktyg som underlättar läsning och skrivning för elever i läs- och skrivsvårigheter, t ex talsyntes och rättstavningsprogram, men kan även vara en mobiltelefon för att lyssna på en bok och ställa in tidspåminnelser, eller en miniräknare. Det finns ett flertal olika alternativa verktyg, Föhrer och Magnusson (2003) har gett förklaringar till några av dem som vi anger i vår studie.

Talsyntes är en digital röst som läser upp text på en dator. Kan användas som lässtöd eller som skrivstöd då eleven även kan höra eventuella felskrivningar.

Rättstavningsprogram (stavningskontroll) rättar felstavningar, visar på lätt-förväxlade ord samt rättar en del grammatiska fel.

Inlästa läromedel är böcker inlästa i ett ljudformat som eleven kan lyssna till på en dator eller annan extern spelare.

Ordprediktionsprogram förutspår vad eleven försöker att skriva samt hjälper till att hitta rätt ord med rätt stavning.

Digitala ordlistor är ordlistor där eleven kan hitta förklaringar till ords betydelser.

Fickminne är en liten mp3-spelare där eleven kan spela in röstanteckningar, föreläsningar samt lyssna på textfiler, ljudfiler och musik.

Skannerpenna är en digital penna som kan skanna in text direkt från bok till dator. När eleven har texten i datorn blir det möjligt att förändra layout och att lyssna till den inskannade texten om det även finns en talsyntes installerad.

Översättningspenna är en digital penna som översätter ord från t ex engelska till svenska och läser upp dem.

Mobiltelefonen kan användas till att spela in ljudanteckningar och instruktioner samt till att lyssna på läromedel i mp3-format. I mobilen finns oftast inbyggd miniräknare (Skoldatatek, 2009).

Alphasmart är ett digitalt skrivhjälpmedel. Kan användas som anteckningsbok där text lagras i olika filer (SPSM, 2009d).

Specialpedagogiska Skolmyndigheten SPSM (2009b) betonar organisationens ansvar att ge elever de verktyg som behövs för att alla ska få likvärdiga möjligheter till lärande. Skollagen, 5 kap 21 § säger att elever ska ha tillgång till böcker, verktyg samt andra hjälpmedel som behövs för en tidsenlig utbildning. Enligt Skolverkets hemsida om undantagsbestämmelsen ska alternativa verktyg även kunna användas i bedömningsituationer:

Det är skolans skyldighet att hitta och använda andra vägar att främja elevens lärande än genom läsning och skrivning och att utnyttja möjligheterna att använda hjälpmedel. Dessa hjälpmedel måste också kunna användas i situationer där elevens kunskaper bedöms.
(Skolverket, 2009b)

SPSM (2005) menar i sin skrivelse ”Att utveckla bedömarkompetens” att Skolverkets rekommendation ofta inte följs, då många elever inte tillåts använda alternativa verktyg vid prov och bedömningsituationer.

Lindberg och Lindström (2005) menar att man kan se olika på prov utifrån vilken kunskapssyn man har. I en traditionell kunskapssyn ses tänkande som individuellt, något som sker inuti elevens huvud, där hjälpmedel eller samtal inte får användas för att bättre kunna lösa uppgifter. Här bedöms vad eleven klarar av själv och inte vad som skulle kunna uppnås med olika former av stöd. Detta menar Lindström och Lindberg är ett onaturligt sätt att lösa problem på i vardagslivet där vi ofta tar hjälp av andra människor och föremål, vilket dock länge betraktats som fusk i undervisningssammanhang. Denna kunskapssyn, menar de, strider mot Vygotskijs

teorier om att hjälpmedel som verktyg för lärande och utveckling. Vygotskij talar om artefakter, verktyg som är till vår hjälp och menar att bruket av verktyg skall uppmuntras. Verktyg kan vara en synål, en käpp, en miniräknare eller en dator, översatt till moderna verktyg. Dessa hjälpmedel som vi gör saker med kan skapa en inre aktivitet – t ex kan arbetet med en miniräknare skapa tankeprocesser (Strandberg, 2006).

2.7. Funktionsnedsättningar

En funktionsnedsättning innebär att en persons fysiska, psykiska eller intellektuella förmåga att fungera är begränsad, vilket kan medföra hinder i olika miljöer. En funktionsnedsättning kan vara medfödd, uppstå genom skada eller sjukdom och är oftast livslång. Storleken på funktionsnedsättningen är miljöberoende utifrån tillgänglighet, information, kommunikationsmedel, möjlighet till studier osv. Det finns många olika indelningar av funktionsnedsättningar. Enligt SPSM (u.å) är en vanlig indelning fysisk funktionsnedsättning t ex begränsad syn och hörsel, begåvningsmässig funktionsnedsättning t ex utvecklingsstörning, samt dolda funktionsnedsättningar t ex nedsatt röst- och talfunktion, nedsatt läs- och skrivförmåga samt ADHD. Skolverket (2002) påpekar i sin handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen, att det råder oenighet om vad som räknas som en funktionsnedsättning samt att det pågår en politisk diskussion om det är av någon vikt att definiera vad som ska betraktas som en funktionsnedsättning eller inte. En nackdel med kategoriseringar, enligt Skolverket, är att det kan leda till uteslutningar av vissa odefinierade funktionsnedsättningar.

Handisam (2007) i enighet med Socialstyrelsen skiljer på funktionsnedsättning och funktionshinder. Funktionsnedsättning är något en person har t ex en synskada eller läs- och skrivsvårigheter. Ett funktionshinder är däremot något som uppstår i en otillgänglig miljö. Skolverket använder en annan terminologi än vad socialstyrelsen rekommenderar. De använder begreppet funktionshinder istället för begreppet funktionsnedsättning. Själva har vi valt att använda oss av begreppet funktionsnedsättning.

Vi tolkar det som att läs- och skrivsvårigheter således är en dold funktionsnedsättning om den är medfödd eller uppstått genom skada och oftast är livslång, samt om elevens fysiska, psykiska eller intellektuella förmåga är nedsatt. Detta innebär således att inte alla läs- och skrivsvårigheter kan räknas som funktionsnedsättningar, men vi uppfattar det som mycket svårt att svara på frågan om när läs- och skrivsvårigheter blir en funktionsnedsättning.

Enligt Skolverket (2009c) finns inga exakta definitioner för att avgöra när läs- och skrivsvårigheter blir en funktionsnedsättning. Det finns inget krav på att eleven ska ha en diagnos för att anses ha en funktionsnedsättning. Skolverket menar att det åligger läraren, i samråd med de specialister som finns att tillgå, att avgöra om en elev har läs- och skrivsvårigheter som kan räknas som en icke övergående funktionsnedsättning.

2.8. Applicering av undantagsbestämmelsen

Även om anpassningar i undervisning samt prov- och bedömningssituationer kan göras genom lämpliga metoder och verktyg händer det att elever inte kan uppnå alla kursplanens mål pga. sina funktionsnedsättningar. Det finns därför en undantagsbestämmelse. Undantagsbestämmelsen för grundskolan och gymnasiet innebär att lärare kan bortse från enstaka mål eller betygs-kriterier för elever med funktionshinder eller ”andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur” (Grundskoleförordningen, 1994:1194). Det handlar inte om en snällare bedömning, menar Skolverket, utan om att sätta en funktionsnedsättning i relation till de mål som skall uppfyllas för ett specifikt betyg – alltså om elevens möjligheter att redovisa sina kunskaper. T ex kan inte skolan, bortse från mål och betygs-kriterier i ett ämne som kräver mycket läsning, endast med den stora läs-mängden som argument. Skolan är skyldig att tillhandahålla andra möjligheter till lärande.

Skolverket påpekar att svårigheter orsakade av att eleven kommer från ett annat land, familjeförhållanden eller sociala omständigheter inte omfattas av undantagsbestämmelsen ovan, eftersom dessa svårigheter inte kan ses som lika varaktiga som funktionshinder (Skolverket, 2009b).

3. Forskningsöversikt

Vår sökning utgick från tre grupper av sökord; läs- och skrivsvårigheter, anpassade prov- och bedömningsituationer samt alternativa verktyg. De sökord vi använde för anpassade prov- och bedömningsituationer var; *assessment, accomodations, adaptations, examinations, alternative assessment, fair assessment*. De sökord vi relaterade till alternativa verktyg var; *assitive technologies (AT), Information and Communications Technics (ICT), word processor, computerassisted learning*. Eftersom det svenska begreppet läs- och skrivsvårigheter sällan används internationellt valde vi i vår sökning andra begrepp som innefattar läs- och skrivsvårigheter; *learning disability, reading disability, writing disability, special needs* samt *dyslexia*. Vi utförde även sökningar på orden *teachers* och *inclusion* då vi riktar vår studie mot hur pedagoger arbetar med elever i behov av stöd, i en inkluderande form.

De internationella artiklarna söktes i referensdatabasen Eric, Psycnet, Science-direct samt genom Samsök och svenska artiklar genom söktjänsten Google Scholar.

3.1. Kamp för erkännande och inkludering

Elever i behov av särskilt stöd tillsammans med sina föräldrar får kämpa för erkännande och inkludering och de använder ofta diagnos som ett redskap för att få anpassningar gjorda, enligt en studie gjord av Isaksson (2009). I resultatet framgår att barn och föräldrar önskar få mer stöd i undervisningssituationer samt större lyhörddhet för egna förslag om åtgärder. Stödet som oftast erbjuds är individuellt eller i mindre grupp, mer sällan görs inkluderande stödåtgärder inom klassens ram. När elever och föräldrar upplever att det pedagogiska stödet är för litet eller fel upplagt reagerar de ofta, enligt studien, med aggressioner och nekar till att ta emot erbjudet stöd. I svenska åtgärdsprogram är åtgärder huvudsakligen inriktade på individnivå, t ex färdighetsträning. Mer sällan beskrivs åtgärder i skolmiljön. Detta tyder på att ett medicinskt synsätt fortfarande finns inom skolan, skriver Isaksson (2009).

Det finns studier som påvisar pedagogers motstånd mot inkludering. Finegan (2004) menar att pedagoger tenderar att föredra traditionell specialundervisning med olika specialklasser. Berry (2008) menar att många pedagoger anser att inkludering är orättvist mot andra elever som finns i klassen (refererad i Garriot, Miller, & Snyder, 2003; McLeskey, Waldron, So, Swanson, & Loveland, 2001). Han menar att pedagogernas egna tankar om rättvisa påverkar inkluderingsarbetet. En pedagog i hans studie uttryckte: "How do I judge what is fair?" (Berry, 2008, s. 1154).

För att förbättra inkluderingsarbetet menar Berry att det är viktigt att försöka förändra pedagogers tankar om rättvisa är genom information om vad funktionsnedsättningar är i ett större samhällspolitiskt sammanhang, där en funktionsnedsättning inte är ett individuellt problem utan snarare samhällets norm för vad som anses vara normalt eller inte. Detta kan leda till ett tänkande om rättvisa som behovsbaserad, istället för att begreppet ges innebörd av pedagogens individuella tankar. Finegan (2004) menar att inkluderingsarbetet kan förbättras genom att pedagogerna har god kompetens om olika funktionsnedsättningar och hur man tillgodoser dessa elevers behov på bästa sätt, samt support från specialpedagoger och andra specialister.

I många fall verkar mängd och form av stöd att regleras av skolans begränsade resurser. Då kan en medicinsk diagnos, enligt Isaksson (2009), medföra ökad möjlighet att få stöd eftersom många pedagoger anser det svårt att veta när elevens problematik blir så stor att stöd behövs.

3.2. Anpassade prov- och bedömningsituationer

I en studie av Adams, Earle och French (refererad i Earle & Sharp, 2000) på ett universitet i England erbjöd 90 % av institutionerna elever med funktionsnedsättningar förlängd provtid och 30 % av institutionerna erbjöd alternativa redovisningssätt. Dock ansåg 92 % av institutionerna att det inte borde vara pedagogernas ansvar att besluta om när elever har rätt till anpassningar. Studien visar att de flesta institutioner inte hade någon arbetsplan över hur arbetet med anpassningar skulle utföras.

Riddell and Weedon (2006) beskriver i sin artikel hur dyslektiker i England enligt lagen, Disability Discrimination Act, har rätt till anpassade prov och bedömningar. Författarna menar dock att anpassade prov är ett utvecklingsarbete som möter motstånd då det pågår kritiska diskussioner om hur dessa anpassningar riskerar att sänka den akademiska standarden i England.

Kompenserande prov för elever i behov av stöd ifrågasätts av Earle och Sharp (2000). De menar att anpassade prov inte är likvärdiga med icke-anpassade prov, t ex genom att felstavningar inte kommenteras för dyslektiker, men kommenteras för andra elever. Elever har dock rätt till kompensation när de har en funktionsnedsättning, vilket ofta kräver ett expertutlåtande. Earle och Sharp ifrågasätter validiteten av kompenserande bedömningar. De menar att om proven utformas på olika sätt, men bedömer samma saker borde dessa anpassningar eller alternativa bedömningsformer kunna erbjudas till samtliga elever, inte bara elever med funktionsnedsättningar. Att utforma alternativa prov som bedömer vad man avser att bedöma, inte kompenserande utan likvärdigt för alla, är ett grundläggande arbete enligt Earle och Sharp.

I ett arbete med fem olika skolor har Rieck och Wadsworth (2005) funnit att det råder två missförstånd om anpassade prov och bedömningar. Det första är att pedagoger tänker att anpassningar sänker utbildningsstandard. Det andra missförståndet är att många anser att prov är lika med ett ”papper- och pennatest”. Dessa missförstånd, menar Rieck och Wadsworth, tyder på ett behov av att såväl pedagoger som specialpedagoger bättre måste förstå att anpassningar är av största

vikt i bedömningsituationer, för att elever i särskilda behov ska få möjligheter att lyckas i den reguljära skolan. Anpassningar i sig leder inte till framgång, dock skapar anpassningarna möjligheter för eleverna att få visa sina kunskaper utifrån sina olika förutsättningar.

Guskey och Jung (2009) anser att pedagoger har en svår uppgift att rättvist bedöma och betygssätta inkluderade elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie skolan. Otydliga rekommendationer medför att pedagoger utgår från en informell och individuell uppfattning vid betygssättning. Guskey och Jung anser därför att lärare behöver utveckla tydliga modeller för hur bedömning ska gå till. De uppmanar pedagoger att grundligt beskriva för sina elever hur de tänker utvärdera deras framsteg och kunskaper. De anser att anpassning vid prov och bedömning, som möjliggör för eleven att visa kunskaper, inte ska leda till ett lägre betyg.

3.2.1. Anpassningar för dyslektiker

Craddock och Haydn (2009) anser att det finns en övertro på traditionella bedömningsformer och att bedömning är det område som är i störst behov av förbättring. Craddock och Haydn har genomfört en studie där 40 elever, varav 5 dyslektiker, själva fick välja redovisningsform. Alla elever fick välja mellan att redovisa sina kunskaper i ett skriftligt prov med frågor vid ett tillfälle (summativ modell) eller genomföra en forskningsstudie utifrån en given forskningsfråga (formativ modell). 18 elever valde skriftligt prov och 22 elever forskningsstudie, alla fem dyslektiker valde forskningsstudie. Elevintervjuer visade att eleverna upplevde den summativa formen mer stressande jämfört med den formativa forskningsstudien. Elever nämnde att forskningsstudien bättre visade deras utveckling samt att den kontinuerliga feedback som de fick var motiverande. Samtliga elever upplevde det positivt att få möjlighet att själv välja redovisningsform.

Ytterligare en studie i England, genomförd av Duffy, England och Taylor (2009), syftar till att ta reda på vilka anpassningar som är lämpliga för äldre dyslektiska elever i undervisningssituationer. Eleverna fick själva önska anpassning för prov och bedömningstillfällen. Av de 22 tillfrågade dyslektikerna valde 12 elever längre tid, 4 önskade datorstöd, 2 personlig skrivhjälp, 2 prov på färgat papper och en elev förstord text. Ingen elev önskade att få redovisa muntligt. Detta resultat, menar Duffy et al (2009), visar på en stor variation av önskad anpassning och att pedagoger därmed bör göra individuella anpassningar utifrån elevens egna önskemål och behov. Studien indikerade att lämpliga anpassningar förbättrade dyslektiska elevers studieresultat.

3.2.2. Prov med talsyntes

Cowan, Erin, Gourgey, Landau och Russell (2003) menar att talsyntes många gånger är bättre än mänsklig uppläsning, t ex när det gäller att återuppläsa text. Eleven styr själv talsyntesen och kan välja att lyssna valfritt antal gånger i ett självvalt tempo. En lärare läser oftast bara upp en text en gång. Dock menar författarna att inte alla elever i svårigheter gynnas av att använda talsyntes, då tidigare studier visar på andra resultat. Resultaten är individuella utifrån ålder, bedömningsform och problematik.

I en pilotstudie av Banerjee, Chun, Dolan, Hall och Strangman (2005) erbjuds en grupp gymnasieelever med inlärningsvårigheter att välja mellan ett ”paper- och pennatest” och ett datorbaserat test med talsyntes. Talsyntesen gjorde att eleverna kunde välja att lyssna på text och frågor i provet. Studien visar förbättrade testresultat för de som valde datorbaserat prov, speciellt på textdelar som var längre än 100 ord. I en annan studie fick elever prova att skriva en uppsats på tre olika vis, med hjälp av en sekreterare, samt med eller utan hjälp av talsyntes. Studien visade att elever som skrivit med hjälp av en talsyntes fick högre poäng på sina uppsatser (Higgins & Raskind, 1995).

En förutsättning för att teknik ska komma till användning i prov- och bedömningsituationer är att pedagoger själva väl känner till nyttan med tekniken. En enkätstudie i USA visar att flertalet pedagoger saknar kunskaper om alternativa verktyg och hur de kan användas i undervisningssituationer. Pedagogers kunskap om programvarorna är grundläggande för att elever i olika svårigheter ska dra nytta av teknikens möjligheter menar Cheung och Chmiliar (2007). Dock menar Ridell och Weedon (2006) att det visar sig vara lättare för dyslektiska elever att få möjlighet till datorstöd i undervisning och förlängd provtid, än en daglig anpassad pedagogik och läroplan.

4. Teoretisk referensram

I detta kapitel redogör vi för de teorier vi avser att använda som referensram i tolkningen av våra resultat. Dessa teorier utgörs dels av olika perspektiv som berör specialpedagogik, dvs som berör barn i behov av särskilt stöd och verksamheten kring dem. Dels utgörs den teoretiska referensramen av delar av Vygotskijs pedagogiska teori. Slutligen sammanfattar vi de två områdenas relevans för vår studie.

4.1. Några perspektiv på specialpedagogik

Några av de perspektiv vi tar upp nedan har vi sammanfört under tre övergripande och väl etablerade forskningsperspektiv, enligt Jonas Isakssons uppdelning (Isaksson, 2009). Dessa perspektiv har övervägande likheter, även om de kan skilja sig åt något sinsemellan.

4.1.1. Det individuella (medicinska) perspektivet

Det perspektiv som idag sägs dominera forskningen, såväl internationellt som nationellt, och har ett stort inflytande på specialpedagogiken, benämns av Nilholm (2003) som det kompensatoriska perspektivet. Persson (2003) benämner samma perspektiv som det kategoriska perspektivet och Skidmore (2004) använder begreppet psykomedicinskt perspektiv. Nedan sammanförs dessa perspektiv, i enlighet med Isaksson (2009), under det övergripande begreppet *det individuella (medicinska) perspektivet*.

Orsaker till inlärningssvårigheter anses ur detta perspektiv vara neurologiska/ psykologiska problem hos barnet, vilka antingen är medfödda eller bundna till individen på annat sätt (Persson, 2003). Särskilda behov betraktas som egenskaper hos individen. Man differentierar och kategoriserar skillnader hos individer och söker problemgrupper. I svenska specialpedagogutbildningen skiljer man t ex mellan följande grupperingar (Nilholm, 2003):

- Döva och hörselskadade barn.
- Barn som har synnedsättning eller är blinda.
- Barn i problematiska lärandesituationer, t ex psykosociala svårigheter, lässvårigheter eller i generella svårigheter med lärandet.
- Barn med utvecklingsstörning och med ytterligare funktionshinder.

Lösningen består i specialiserad hjälp direkt riktad till individen relaterad till diagnostiserade problem, (Persson, 2003), t ex medicinering eller metoder för att kompensera individens problem (Nilholm, 2003). Isaksson menar att ”skolans stödinsatser, i form av specialpedagogik, ses som en kompensation i syfte att

'normalisera' individen" (Isaksson, 2009, s. 32). Han menar vidare att det inom perspektivet blir viktigt att göra en distinktion mellan normalitet och avvikelse, då de insatser som görs innebär särbehandling på något sätt.

Skidmore (2004) skriver att diskussion av konsekvenser för undervisning nästan helt saknas inom forskningsperspektivet. Konsekvenser är istället, med Skidmores ord, att fler och fler syndrom upptäcks och kommer att upptäckas, då arbetet består i att justera screeninginstrument i jakt på diagnoser. Svagheterna, menar han, är att dessa syndrom appliceras på människor utan neurologiska/organiska bevis, utan med stöd av föreställningar om hur sådana individer borde agera och att medicinering som en följd av detta sker på svaga grunder.

4.1.2. Det socialkonstruktivistiska perspektivet

Inom det socialkonstruktivistiska perspektivet menar man att "den sociala verkligheten och sociala fenomen är konstruerade, något som sker i interaktion mellan människor när de skall förstå och begripliggöra verkligheten" (Isaksson, 2009, s. 39). Isaksson skriver att elevers svårigheter alltså upplevs och tilldelas betydelse i relation till den sociala kontexten – "det är i samspelet med andra i en 'förhandling' som sociala roller, självbild och identitet, som elevers svårigheter eller funktionshinder får sin innebörd". Detta innebär, menar han, att vad som är en svårighet kan tolkas olika under olika tider och i olika kulturer. Isaksson skriver vidare att det får konsekvenser för individen att bli kategoriserad, t ex i form av omgivningens reaktioner, egen respons på situationen att bli kategoriserad eller risken för självuppfyllande profetia. En självuppfyllande profetia innebär i det här sammanhanget att individen identifierar sig med diagnosen/kategoriseringen och i sitt beteende förstärker problematiken.

I Sverige representeras detta perspektiv bl a av Persson (2003) som benämner perspektivet som det *relationella perspektivet*. De ser individens svårigheter som sociala konstruktioner och talar om elever i svårigheter, istället för elever *med* svårigheter eftersom svårigheterna ligger i själva undervisningssammanhanget. Lösningen på problematiken blir specialpedagogisk hjälp riktad mot att inkludera elever och införliva differentiering i undervisning och innehåll – ett omfattande och långsiktigt förändringsarbete.

4.1.3. Det strukturella/materiella perspektivet

Enligt Isaksson (2009) tar det strukturella/materiella perspektivet sin utgångspunkt i en sociologisk kunskapsgrund, där tyngdpunkten ligger på strukturella och materiella villkor. Sådana perspektiv uppkom delvis som en kritik mot det individuella perspektivet.

Ett av dessa perspektiv är det organisatoriska perspektivet, som menar att orsaker till inlärningssvårigheter är brister i skolornas organisation och dess bristande anpassning (Skidmore, 2004). Elever i svårigheter, och förekomsten av specialpedagogik, ses därmed som en indikator på att skolan som institution måste reformeras så att den kan möta behoven även hos elever i svårigheter. Isaksson formulerar det som att man inom det organisatoriska perspektivet menar att "skolan som organisation genererar svårigheter och specialpedagogiska åtgärder

ses som ett sätt att hantera sådana svårigheter.” (2009, s. 37). Inom perspektivet talas, enligt Skidmore (2004), om en inkluderande skola. Lösningen på problematiken är en omorganisering för att ta bort organisatoriska brister i skolan i syfte att behoven hos alla elever skall kunna mötas.

Förtjänsterna med perspektivet är, enligt Skidmore, att skolan och klassrummet satts i fokus och att skolor som en följd av detta lyckas med inkludering av elever med och utan speciella behov. Kritiker ifrågasätter dock om skolan kan betraktas som en isolerad faktor, som är antingen exkluderande eller inkluderande. Isaksson (2009) nämner ytterligare kritik som tar fasta på att man inom perspektivet inte ger några konkreta exempel på hur en omorganisering kan gå till.

Ytterligare ett strukturellt/materiellt perspektiv är det kritiska perspektivet. I det kritiska perspektivet läggs fokus på vad samhället gör med barns olikheter och specialpedagogiken anses vara ett misslyckande då den är ett uttryck för skolans misslyckande att hantera elevers olikhet. Målet är en skola utan behov av specialpedagogik. Företrädare är, enligt Nilholm (2003), kritiska till specialpedagogiken som de menar är en del av ett socioekonomiskt och strukturellt förtryck av avvikande grupper samt är ett sätt för institutioner, t ex skolan, att handskas med sina egna brister.

Företrädare för det kritiska perspektivet är kritiska till det individuella perspektivet som de menar missgynnar demokrati och deltagande (Nilholm, 2003). De menar vidare att diagnostisering kan vara till nackdel för eleven, men gynnar skolan som organisation eftersom skolmisslyckanden då anses bero på brister hos eleven.

En bärande idé i perspektivet är kritiken mot normalitet som norm. Historiskt var det ideala en norm och i jämförelse med det var vi alla bristfälliga i något avseende. De menar att svårigheterna är lokaliserade utanför individen och att olikhet är ett faktum som den pedagogiska verksamheten måste utgå ifrån och betrakta som en tillgång – som ett berikande av skolan (Nilholm, 2006). Specialpedagogisk kompetens betraktas, enligt Nilholm (2006), mot bakgrund av detta som en förmåga att anpassa undervisningen till elevers olikheter så att alla känner sig delaktiga i skolarbetet.

Avseende perspektivets syn på en lösning hänvisar Nilholm (2003) till Scrtic, en av de främsta företrädarna. Han förespråkar att pedagogiska diagnoser skall ställas på verksamheten, istället för på individen, och är en stark förespråkare av inkluderande undervisning.

Enligt Nilholm (2006) föredrar man inom perspektivet begreppet inkludering före begreppet integrering. Han menar att begreppet integrering kommit att innebära att barn som definieras som avvikande skall ”passa in i en helhet som ’från början’ inte organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika”.

4.1.4. Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet har, enligt Nilholm (2003), formulerats av Dyson, Millward och Clark och vuxit fram främst genom kritiken av det kritiska perspektivet. Nilholm skriver:

Dilemman är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden. (Nilholm, 2003, s. 63)

Företrädare menar att elever alltid kommer att ha olika behov och frågar sig om det är eleverna som skall kompenseras eller miljön som skall förändras. Nilholm uppger att man inom perspektivet är kritisk mot forskningen inom specialpedagogik eftersom den inriktar sig mot vissa grupper istället för att se till utbildningssystemet som helhet. De är även kritiska till diagnostisering eftersom diagnoser inte vägleder pedagogiken kring didaktik, lärande, pedagogisk filosofi och demokrati.

Dilemmaperspektivet karaktäriseras av en solidaritet till olika aktörers uppfattningar och uttryckssätt. De vill se lösningar som kommer till genom förhandlingar där man kommer överrens om vad som är elevens bästa. Genom att försöka förstå det sociala sammanhang eleven befinner sig i vill man identifiera problem. Där det kompensatoriska perspektivet låter forskningen avgöra elevens bästa vill man inom dilemmaperspektivet använda demokrati.

Dilemmaperspektivet erbjuder inte ”den rätta modellen” utan bygger på kritik av det kritiska respektive det kompensatoriska perspektivet, skriver Nilholm (2003).

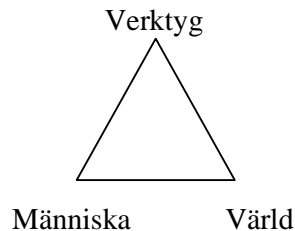
4.1.5. Perspektiv i praktiken

Persson (2003) påstår att det kategoriska perspektivet är vanligare än det relationella perspektivet i Sverige. Han menar att vi ännu inte står inför ett perspektivbyte utan snarare att dessa två perspektiv ofta ställs mot varandra. Persson påpekar svagheter i båda perspektiven: det kategoriska som riktar problemet mot individen där individuellt stöd ibland ges, men där diagnos sällan utmynnar i fungerande pedagogiska strategier. Det relationella perspektivet problematiserar Persson genom att påstå att det kan betraktas som en utopi som inte alltid är praktiskt möjligt att genomföra i verkligheten.

Nilholm (2003) har en liknande bild av svensk specialpedagogik. Han menar att kompromisser mellan det kompensatoriska och det kritiska perspektivet är vanliga bland forskarna och det är få som står endast på en sida. Svensk specialpedagogik använder en arbetsmodell som är en blandning av dessa två perspektiv. Det innebär i praktiken att specialpedagoger arbetar med att identifiera skolproblem på såväl individ, som grupp- och organisationsnivå.

4.2. Verktyg i lärandet enligt Strandbergs tolkning av Vygotskij

Vygotskijs psykologiska teorier från början av 1900-talet påtalar att tänkande inte är isolerat i en enskild individs huvud utan att tänkande sker i gemenskap med andra människor och med hjälp av verktyg. Han menar, enligt Strandberg (2006), att lärandet är en kulturellt medierad (förmedlad) aktivitet. Människor använder sig av verktyg, även kallade artefakter, i olika situationer som hjälp för att utföra och förstå uppgifter. Vi har således en medierad relation till världen, en indirekt relation. Detta förtydligas genom en figur av en triangel där verktyg, människa och värld finns i var sitt hörn och tillsammans skapar en enhet.



Figur 2 visar människans medierade relation till världen där verktyget har en viktig del. (Strandberg, 2006)

Människan skapar och utvecklar verktyg för att använda dem i olika sammanhang. Ett verktyg kan vara en synål, karta och kompass eller en käpp. Det kan även vara ett tekniskt verktyg, menar Strandberg (2006) i sin tolkning av Vygotskij, som t ex en miniräknare eller en dator. Strandberg menar att dessa verktyg, enligt Vygotski, påverkar det pedagogiska arbetet och absolut bör uppmuntras då yttre aktiviteter skapar inre aktiviteter.

Strandberg (2006) menar att det inte är fusk att använda verktyg, utan att det är ett sätt att öka elevernas lärandeaktiviteter. Strandberg visar på exempel där en taxichaufför använder en GPS för att hitta rätt väg och menar att det inte är fusk utan ett nytt sätt att lösa en uppgift, med ett modernt verktyg. Vi bör visa verktyg för eleverna, lära ut dem och se till att de nyttjar dem, anser Strandberg. När det gäller provsituationer skriver Strandberg att det viktiga är att ta reda på vad eleverna är på väg att lära sig och ge möjlighet att göra det på olika sätt, t ex genom samarbete, eller med ett hjälpmedel.

4.3. Användning av referensramen

Vår egen teoretiska ansats och därmed inriktningen i vår studie, är socialkonstruktivistisk och till viss del strukturellt/materiellt. Det innebär att vi ser elevers svårigheter som något som får betydelse i en social kontext, och att vad som betraktas som en svårighet inte är konstant över tid. Vi anser att diagnostisering och därmed kategorisering kan få negativa konsekvenser för individen som först själv reagerar på situationen att bli kategoriserad, och sedan skall hantera omgivningens reaktioner. Vi tror också, som Isaksson (2009) skriver, att det finns risk för självuppfyllande profetior. I enighet med företrädare för *det relationella perspektivet* använder vi begreppet *elever i svårigheter*, eftersom vi anser att svårigheterna inte ligger hos individen utan i individens möte med olika sammanhang. Vi tror att lösningen är ett långsiktigt arbete med att göra undervisningen och dess innehåll anpassad till olikhet. Vi är också, liksom företrädarna för *det kritiska perspektivet*, kritiska till normalitetsbegreppet som norm och de konsekvenser det får för individens upplevelse av sig själv.

Detta innebär att analys och diskussion av resultat kommer att ha sin utgångspunkt i ovanstående ansats. Vi kommer dock att använda samtliga forskningsperspektiv i vår tolkning av resultaten i syfte att belysa vilka perspektiv på elever i behov av särskilt stöd som kan utkristalliseras på den undersökta skolan.

Vi kommer även att använda Vygotskijs teori om verktyg i analysen av resultaten för att belysa förhållningssättet till verktyg i lärandeprocesser på aktuell skola.

5. Metod

I rapporter är det brukligt att under rubriken metod karaktärisera den valda metoden som kvantitativ eller kvalitativ. Det förekommer även kategoriseringar av slaget ”hermeneutisk” eller ”fenomenologisk” metod. I enlighet med Åsberg (2001) hävdar vi dock att detta bruk av terminologi bygger på begrepps-förvirringar. I sin rapport ”Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen” reder han ut begrepp och argumenterar för ståndpunkten som utgör rapportens rubrik. Åsberg menar att en metod är ett tillvägagångssätt – ett förfaringssätt för datainsamling som är viktigt att skilja från de fenomen vi söker information och kunskap om. Begreppen kvantitativ och kvalitativ är, enligt honom, egenskaper hos de fenomen vi söker information om och dessa egenskaper visar sig i de data, fakta, vi upprättar om olika fenomen. Dessa data kan vara i form av ord (kvalitativa) eller siffror (kvantitativa). Inom en och samma undersökning kan såväl kvalitativa som kvantitativa data upprättas, eftersom det inte finns någon metod som syftar till att upprätta data endast av ett slag.

Åsberg tar även upp att metod måste skiljas från epistemologiska överväganden, dvs överväganden som har att göra med vilken sorts kunskap vi är ute efter. Inom såväl hermeneutiken som fenomenologin kan samma datainsamlingsmetoder användas och således kan inte tillvägagångssättet knytas till dessa begrepp. Ejvegård (1996) gör en begreppslig skillnad mellan metod och datainsamlings-teknik men menar att det inte är lätt att göra en gränsdragnin mellan dem. Metod är i hans definition ”ett vetenskapligt sätt att närma sig det ämne man skall skriva om och hur man ämnar behandla ämnet.” (Ejvegård, 1996, s 29). Metod påverkar och genomsyrar hela uppsatsen.” Begreppet teknik syftar på det som Åsberg benämner som datainsamlingsförfarande. Vi kommer att använda oss av Ejvegårds distinktion eftersom det gör beskrivningen av vår metodologi begriplig. Vi kommer inte att gå in på epistemologi och inte heller använda en retorik som särskiljer mellan kvantitativ och kvalitativ forskning.

5.1. Metodval

Vi har valt att genomföra vår undersökning som en fallstudie. Enligt Ejvegård (1996) är syftet med en fallstudie att ”helt enkelt ta en liten del av ett stort förlopp (som alltså innehåller många fall av olika sorter vid olika tidpunkter) och med hjälp av fallet beskriva verkligheten och att fallet i fråga får representera verkligheten.” (1996, s. 31) Han menar dock att man måste vara försiktig när man drar slutsatser eftersom ett fall inte helt och hållet kan motsvara, representera verkligheten. De slutsatser man kommer fram till vid en fallstudie bör istället ses som indicier som får värde först när andra forskningsmetoder resulterar i indicier som visar på samma sak. Bell (2006) lyfter fram den möjlighet som fallstudier ger

att studera en avgränsad del av ett problem under en begränsad tidrymd, men lyfter också fram nackdelar och problem med att använda fallstudier som metod. Hon skriver att många ifrågasätter värdet av att studera enskilda händelser och ”enheter” eftersom resultatet inte är generaliserbart, och hänvisar i detta till Bassey som istället för generaliserbarhet vill använda termen ”relaterbarhet”. Han menar att en fallstudies värde ligger i att någon som arbetar under liknande omständigheter ”skall kunna relatera sitt handlande och sina beslut till vad som tas upp i fallstudien.”(Bell, 2006, s 21).

För att göra vår undersökning mer övertygande kommer vi att använda oss av triangulering (Bell, 2006), vilket innebär att flera olika datainsamlingstekniker används och de olika informationskällorna då kan styrka eller ifrågasätta resultaten man fått av de olika sätten att samla data. De datainsamlingstekniker vi använt oss av är enkät samt intervju.

5.2. Urval

Vår population utgörs av 167 lärare på en gymnasieskola i en av Sveriges tio största kommuner. Gymnasieskolan har drygt 2000 elever och totalt ca 350 personal, varav 167 är lärare och tre är specialpedagoger som arbetar gentemot olika program. Skolan erbjuder åtta nationella och åtta specialutformade program, samt program inom särskolan och individuella programmet. På skolan finns dessutom riksrekryterande gymnasier av olika slag. Gymnasieskolan är vald till vår undersökning på grundval av att alla lärare samt elever i åk 1 och 2 har personliga datorer som används aktivt i undervisningen, vilket skapar möjlighet att kunna nyttja även dator som hjälpmedel. Att skolan erbjuder en mångfald av program och därmed även en mångfald i elevunderlaget gör den också intressant för undersökningen.

5.2.1. Urval till intervju

Syftet med vår studie är att granska om och hur pedagoger anpassar prov- och bedömningsituationer för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter. De som kan svara på våra frågeställningar är utöver pedagoger även elever i läs- och skrivsvårigheter. För att få bredd i resultatet valde vi därför att intervjua sju av skolans elever. Specialpedagogerna på skolan fick i uppdrag av oss att välja ut åtta elever i läs- och skrivsvårigheter. De fick instruktioner att välja lika många av vardera kön, välja elever från spridda årskurser och från såväl yrkes- som studieförberedande program. Vi ville även intervjua elever med olika typer av läs- och skrivsvårigheter, såväl diagnostiserade och icke diagnostiserade.

5.2.2. Bortfall

Enkätbortfallet i vår studie uppgår till ca 55 %. Dvs att 76 av 167 pedagoger deltog i enkätundersökningen. Vår enkät var konstruerad så att de respondenter som på enkätfråga 8 (av totalt 24 frågor) svarade att de aldrig erbjuder elever med läs- och skrivsvårigheter anpassning i prov- och bedömningsituationer därmed var klara med sitt deltagande i studien. Detta eftersom resterande av enkätens frågor berör valet av anpassning. Det innebär att i samtliga frågor som berör valet av

anpassning är totala antalet respondenter 73, då 3 respondenter angav att de aldrig erbjuder anpassning. Ett internt bortfall finns i 7 av enkätens 24 frågor, men utgörs endast av någon eller några få respondenter, utöver i enkätfråga nr 12 respektive fråga nr 14 där det interna bortfallet utgörs av 9 respektive 14 respondenter.

Storleken på enkätbortfallet är i våra ögon inte överraskande och kan till viss del förklaras av att vår enkätundersökning genomförs under en, för skolan, hektisk period då pedagoger generellt upplever sig ha hög arbetsbelastning och av den anledningen väljer bort deltagandet i studien. Det är även tänkbart att de pedagoger som anses sig ha ringa kunskaper om forskningsfältet väljer att inte delta i undersökningen. Ejvegård (1996) skriver att ett internt bortfall kan bero på felaktig frågekonstruktion, på att enkäten upplevs som för tidskrävande, att enkäten är slarvigt konstruerad eller att påminnelsefrekvensen varit låg. Det interna bortfallet totalt i vår undersökning är så ringa att vi inte har anledning att tro att enkätkonstruktionen eller genomförandet brister i stort. Bortfallet i frågorna 12 och 14 är dock värt att nämna. Frågorna 12, 14 och 16 i enkäten berör alla vilka olika anpassningar lärarna använder sig av och är utformade som flervalfrågor där en av frågorna berör dataverktyg, en övriga tekniska hjälpmedel och en fråga berör övriga anpassningar. I samtliga frågor finns ett svarsalternativ för dem som inte använder den typen av anpassning. Eftersom bortfallet i fråga 16, som avser övriga anpassningar, är försumbart antar vi att de respondenter som hoppat över fråga 12 respektive 14 inte använder dessa typer av anpassningar. Det interna bortfallet i dessa frågor hade kunnat undvikas genom att i frågekonstruktionen betona att frågan skulle besvaras även om respondenten inte använder sig av den typen av anpassning.

Avseende elevintervjuerna genomfördes endast sju av de åtta inplanerade intervjuerna, pga problem att hitta en tid för genomförande av intervjun inom tidsramen för genomförandet av studien.

5.3. Val av datainsamlingsteknik

5.3.1. Enkät

Enkäten som datainsamlingsteknik har många fördelar (Ejlertsson, 2005). Ett relativt stort urval kan nås i relation till kostnad och tid och det krävs en liten arbetsinsats innan bearbetning av materialet kan påbörjas efter det att enkäten skickats ut. Enkäten medger också att respondenten i lugn och ro kan begrunda frågorna och överväga sina svar. Under förutsättning att frågorna och svarsalternativen är utformade korrekt är svaren lättolkade eftersom dessa är formulerade lika för alla respondenter. Ejlertsson menar även att intervju-effekten elimineras eftersom respondenten inte påverkas av intervjuarens sätt att ställa frågor. Dock menar vi att man även i en enkätframställan påverkar respondentens svar genom det sätt man väljer att formulera frågeställningarna.

Negativa aspekter med enkäten är, enligt Ejlertsson, att ett betydande bortfall är vanligt och att det interna bortfallet ökar om enkäten är dåligt konstruerad. Enkäten innebär begränsningar i antal frågor som kan ställas då enkäten bör ta

max en halvtimme att besvara och enkäten ger inte utrymme för alltför komplicerade frågor eller följdfrågor. Vidare kan svar som bygger på missuppfattningar inte rättas till eftersom respondenten inte har möjlighet att ställa frågor till konstruktören. En sista aspekt är att personer med läs- och skrivsvårigheter eller utländsk härkomst kan ha svårt att fylla i en enkät. Ejlertsson menar slutligen att många av dessa nackdelar kan förebyggas genom att man som konstruktör tar sig tid att formulera en så bra enkät som möjligt.

5.3.2. Intervju

Ejvegård (1996) skriver att intervjun tar tid såväl empiriskt som i bearbetningsfasen och därför kräver noggrannhet i förberedelserna. Bell (2006) menar att fördelen med intervjun är att den är flexibel, ger möjlighet till följdfrågor samt tar hänsyn till andra aspekter än endast skriftspråket. Negativa aspekter av intervju är enligt Bell att det är en tidskrävande och subjektiv teknik, som ger ett förhållandevis svåranalyserat material. Ejvegård nämner att det finns ett flertal intervjufall som kan påverka resultatet av intervjun, t ex intervjuarens sätt att presentera undersökningen och dennes bemötande av respondenterna. Han skriver även att det är av vikt att den som genomför intervjun inte kommenterar eller signalerar vad denne anser om respondenternas utsagor. Vi har valt att genomföra en semistrukturerad intervju som utgår från ett i förväg utformat frågeformulär som utgår från frågeställningarna i enkätundersökningen, vilket innebär att respondenterna får ordagrant formulerade frågor. Flera av frågorna har fasta svarsalternativ, var svar kan markeras med ett kryss i ett protokoll, enligt rekommendation av Bell och Ejvegård, som menar att antecknande under intervjun bör minimeras eftersom det kan störa intervjusituationen. Vi får på detta sätt ett resultat som är lätt att strukturera och sammanfatta (Bell, 2006).

5.3.3. Enkätdesign

I formuleringen av fältfrågor övervägde vi en mängd aspekter, såväl kognitiva som semantiska och grafiska i syfte att försäkra oss om att fältfrågorna och dess svarsalternativ skulle uppfattas lika av alla. Fasta svarsalternativ begränsar, anser Ejlertsson (2005), tolkningen av enkätens resultat eftersom vi inte har möjlighet att veta i vilken utsträckning en respondents upplevelse stämmer överrens med alternativen och det inte heller är möjligt att formulera varje tänkbart svar. Vi är dock villiga att riskera detta med hänvisning till att svaren på enkäten skall vara lätta att tolka (Ejlertsson, 2005). För att ändå ge utrymme för egna tolkningsalternativ har vi på flera frågor svarsalternativet "annat alternativ" samt en möjlighet att lämna en kommentar, helt i enlighet med Ejlertssons rekommendation. Ejvegård (1996) betonar att detta inte minst är betydelsefullt eftersom de öppna svaren kan ge ledtrådar om bristande frågeteknik och även vara behjälpliga i bortfallsanalysen. Ytterligare en aspekt med de öppna frågorna, menar han, är att de ger möjlighet att citera svar, vilket ger rapporten mer substans. För att respondenterna alltid skall ha någonstans att sätta sitt kryss har vi i några frågor valt att komplettera svaren ja och nej, med formuleringarna "vet inte", "ibland" och "i viss utsträckning" och med en uppmaning att motivera sitt svar.

Vår strävan har varit att enkätens frågeställningar skall vara tydliga och enkla att förstå och vi har därför bemödat oss om ett enkelt och klart språk, om att uttrycka oss kortfattat och har undvikit bruket av negationer. Vi har fått hjälp av den aktuella skolans specialpedagoger att välja begrepp anpassade till målgruppen. Till exempel väljer vi att använda formuleringen *elever med läs- och skrivsvårigheter* istället för det mer aktuella begreppet *elever i läs- och skrivsvårigheter* eftersom det är det begrepp som är mest bekant för personalen på aktuell skola. Ejlertsson (2005) betonar vikten av att undvika ledande frågor och risken med socialt önskvärda svar. Vi har i så stor utsträckning som möjligt försökt att uttrycka oss så neutralt som möjligt och att om vi använder värdeladdade ord även ange motpolerna till dessa ord. I vår undersökning finns det svar som är socialt önskvärda inom skolan som organisation. En risk med vår undersökning är därför att respondenterna överrapporterar förekomsten av anpassningar samt sina egna kunskaper om t ex dyslexi och hjälpmedel. De åtgärder som enligt Ejlertsson (2005) är teoretiskt möjliga att vidta är bland annat att ställa frågorna så att normerna inte blir så tydliga, t ex genom att inte använda normerande ord, så som bra eller dåligt (Ejlertsson, 2005). Faktorerna kön och ålder ryms inte inom ramarna för studiens syfte men är relevant i ett större perspektiv då det ger möjligheter att analyser svaren utifrån könstillhörighet och ålder. Eftersom undersökningsgruppen omfattar 167 lärare bedömer vi att respondenterna trots denna information kan vara anonyma. För att öka anonymiteten har respondenterna fått ange sin ålder utifrån klassiska ålderintervaller.

5.4. Procedur

När vi fastställt syfte, frågeställningar samt datainsamlingsmetod kontaktade vi de tre specialpedagogerna på aktuell skola och bokade ett möte. Under det mötet presenterade vi utförligare syftet med vår undersökning och tog del av deras synpunkter på vårt första utkast av enkätundersökning. De gav oss värdefulla synpunkter såväl på enkätfrågor i relation till respondenternas förförståelse och på möjliga vägar till distribution. Därefter kontaktade vi en av rektorerna på skolan, som efter att tagit del av syfte, frågeställningar och enkätdesign tog på sig att förankra vår undersökning i rektorsgruppen, bestående av nio rektorer. Samma rektor hjälpte oss att distribuera vår enkät via skolans interna e-postsystem. Det gick till så att en administratör skickade ut vårt följebrev, men en länk till den webbaserade enkäten, till samtliga lärare på skolan. Vi skickade på samma sätt ut två påminnelser med en veckas mellanrum.

Specialpedagogerna bistod i urvalet av elever till elevintervjuerna och tillfrågade eleverna om de kunde tänka sig ställa upp på intervjuer. När detta var gjort fick vi kontaktuppgifter till eleverna och bokade själva intervjuer med dem via telefon eller e-post, beroende på elevens önskemål om kontaktförfarande. En av eleverna var minderårig och fick ett samtyckesformulär med tillhörande information hemskickat, som eleven fick i uppgift att ta med sig till intervjutillfället. Intervjuerna genomfördes i avskilda rum på elevernas skola, vid ett tillfälle som respektive elev valt. Intervjuerna spelades, med elevens medgivande, in med hjälp av mobiltelefoner samt dokumenterades med intervjuprotokoll. Intervjun med specialpedagogen skedde när resultaten av enkätundersökningen samt elevinter-

vjuerna var bearbetade, delvis i syfte att belysa oklarheter eller motsägelser i resultatet.

5.5. Databearbetning

Som metod för att analysera de data som inkommit i studien valde vi klassificering/kategorisering. Ejevegård (1996) menar att dessa klassificeringar är något som forskaren redan innan studien måste ha tänkt på för att kunna veta vad han skall söka efter. Även Bell (2006) skriver att dessa preliminära kategorier kan göra att bearbetningen kommer igång om forskaren kan undvika att påverkas av förutfattade meningar. Detta med anledning att vi människor har en tendens att ge tyngd åt de data som stöder de åsikter vi själva har.

I egenskap av pedagoger och mot bakgrund av våra studier hade vi en förförståelse, samt teorier, om vilka data studien skulle generera. Redan i utformningen av vår enkät hade vi därmed idéer om hur de data vi fick in eventuellt skulle kunna klassificeras. När enkätstudien var genomförd tog vi del av resultatet och gjorde ett första förslag på de kategorier vi gemensamt ansåg oss se i resultatet vid en första anblick. Därefter fördes svaren på de öppna frågorna samman under de preliminära kategorierna som under processens gång, i enlighet med Ejevegård (1996), justerades utifrån de svar enkäten genererat. Eftersom elevintervjuerna byggde på enkätfrågorna, gick vi tillväga på samma sätt i bearbetningen av intervjuresultaten. Vi har i arbetet med att utkristallisera kategorier tagit hänsyn till de krav Ejevegård ställer på klassificering. Dessa är utöver att kategorierna skall valida och reliabla, att de tillsammans är uttömmande, ömsesidigt uteslutande samt att klassificeringen är så väl gjord att tomma klasser utesluts (Ejevegård, 1996).

Vi har i databearbetningen eftersträvat att inte generalisera utifrån otillräcklig information utan försökt presentera resultatet på ett sätt så att det kommer till nytta för den undersökta skolan.

5.5.1. Datanivåer

Ejlertsson (2005) menar att svaren på frågorna i en enkätundersökning ger oss information om varje variablers (egenskaps) mätvärde. Han menar att i en vanlig enkätundersökning kan de flesta frågorna räknas till kvalitativa variabler. De kvalitativa variablerna finns, utifrån Ejlertssons förklaring, på två olika nivåer; nominalnivå och ordinalnivå. Nominalnivå innebär klassificering, dvs att variablerna är indelade i grupper som inte går att rangordna i förhållande till varandra. Exempel på variabler inom nominalskalan är kön och civilstånd. Ordinalnivån innebär variabler som är möjliga att rangordna men inte beräkna, dvs att vi kan avgöra om något är mer eller bättre än något annat även om vi inte kan uttala oss om skillnaderna storlek vad gäller olika individer. Vår enkät består, utöver frågan om ålder, uteslutande av kvalitativa variabler. I vår enkät finns nominaldata i samtliga frågor och ordinaldata återfinns i fråga 7 och 8.

En brist hos en undersökning som främst består av kvalitativa datanivåer är naturligtvis att dessa är svårare att tolka och beräkna är kvantitativa variabler. Vi skulle

vilja påstå att det är svårare att uppnå god validitet och reliabilitet i en undersökning vars data är kvalitativ jämfört med en vars data är kvantitativ eftersom vi upplever att det innebär ett större mått av tolkning i analys av resultaten. Samtidigt är det inte möjligt att mäta allt med kvantitativa datanivåer.

Datanivån på svaren hade kunnat höjas genom att i t ex fråga 12, 14 och 16 be respondenterna rangordna alternativen och på så sätt få fram data som är möjligt att beräkna. Detta valde vi ändå att inte göra eftersom rangordning av svarsalternativ även medför nackdelar. Risken är, enligt Ejlertsson (2005), att det inte är säkert att respondenterna vill rangordna enligt den instruktion konstruktören tänkt sig. Det innebär att de kan komma att t ex sätta kryss på ett annat sätt än vad instruktioner medger och därmed skapa problem vid bearbetning av data. Det webbaserade enkätverktyget medgav inte heller rangordningsfrågor utan en sådan konstruktion hade inneburit avsevärt fler frågor i enkäten. Således ansåg vi att förtjänsterna med att låta respondenterna rangordna alternativen i vissa frågor inte uppvägsde nackdelarna med att göra detta.

5.6. Tillförlitlighet

5.6.1. Validitet

Validitet kan, enligt Ejlertsson (2005), uttryckas som ”frågans förmåga att mäta det den avser att mäta” och innebär att ”frågan har litet eller inget systematiskt fel”(Ejlertsson, 2005, s 99). Bell (2006) menar att validitet är från om ”en annan student eller forskare som använder sig av ens eget instrument skulle komma fram till samma resultat eller få samma svar” (Bell, 2006, s 118). Ett sätt att försäkra sig om enkätens validitet är enligt Ejlertsson att jämföra instrumentet (i det här fallet enkäten) med andra instrument avseende både utformning och resultat.

Hur vet vi att de frågor vi konstruerat och de svarsalternativ vi formulerat verkligen speglar syftet och frågeställningarna med vår undersökning? För att försäkra oss om just innehållslig validitet har vi strävat efter att använda den terminologi som används av Skolverket, i egenskap av förvaltningsmyndighet för det offentliga skolväsendet. Vi har valt att använda begreppen ”prov- och bedömningstillfällen” och ”anpassning”, samt i vår enkät tagit upp de ”övriga anpassningar” som Skolverket nämner på sin sida (Skolverket, 2009). I utformningsskedet av enkäten hade vi stor hjälp av specialpedagogerna på aktuell skola, som är de som arbetar närmast pedagogerna i de frågor som vår undersökning berör. Vi valde t ex efter samtal med dem att använda det mindre politiskt korrekta ”elever *med* läs- och skrivsvårigheter” istället för det gängse begreppet ”elever *i* läs och skrivsvårigheter” eftersom det är det begrepp pedagogerna själva använder i vardagligt tal. Specialpedagogerna trodde att det begrepp vi föreslagit eventuellt skulle kunna göra att frågorna tedde sig svårbegripliga för pedagogerna. Specialpedagogerna bistod även med att uppge vilka datorprogram skolan har tillgång till samt vilka begrepp som används på skolan för att beskriva övriga anpassningar. Begreppet läs- och skrivsvårighet är ett vagt begrepp som kan tolkas på olika sätt. För att inte riskera en mängd olika tolkningar av begreppet valde vi att inleda enkäten med en kort definition av vad

vi i aktuell undersökning avsåg med läs- och skrivsvårighet. För att försäkra oss om så god validitet som möjligt har vi utöver detta använt oss av tio testpiloter i samma yrke som respondenterna, samt ventilerat vår enkät med handledare och handledningsgrupp - två åtgärder som gav oss värdefull respons inför slutbearbetningen av enkäten. Som vi nämnt ovan använder vi oss även av triangulering i syfte att styrka resultaten.

Trots detta kan man fortfarande ställa sig tvekan till i hur stor utsträckning det är möjligt att uppnå fullständig innehållslig validitet. Vem har tolkningsföreträde vad gäller t ex användning av termerna ”prov” och ”bedömning”? Borde vi grunda våra val av svarsalternativ på tidigare empirisk forskning? Eller går innehållslig validitet inte att uppnå eftersom varje persons upplevelse och förståelse av ett begrepp är olikt alla andras? För att i viss mån lämna utrymme för det sista alternativet har vi valt att bland svarsalternativen ta med ”annat alternativ”.

5.6.2. Reliabilitet

Reliabilitet är enligt Ejvegård (1996) ett mått på ett mätinstruments tillförlitlighet och användbarhet. Bell (2006) beskriver reliabilitet som ”i vilken utsträckning ett instrument eller ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter” (Bell, 2006, s. 117).

Såväl Bell som Ejvegård anger tre olika sätt att testa en undersöknings reliabilitet – nedan återgivna med Bells terminologi:

Test – retest

Detta innebär att samma respondenter testas två gånger i syfte att se om svaren förblir desamma eller förändras. Om svaren skiljer sig åt är det ett tecken på att undersökningen har låg reliabilitet.

Alternativa ordalydelser

Samma innebörd finns i flera frågor som är formulerade med olika ord, vilket ger resultat att jämföra. Identiska svar indikerar god reliabilitet.

Split-half-metoden

Metoden innebär att de inkomna svaren slumpmässigt delas upp i två hälften som sedan jämförs med varandra. Om de båda svarsgrupperna visar ungefär samma resultat är det ett tecken på god reliabilitet.

Bell (2006) menar dock att dessa metoder inte alltid är nödvändiga och förmodligen inte är aktuella om undersökningen inte syftar till konstruktionen av en skala eller ett test. Vi väljer därför att inte genomföra något reliabilitetstest.

5.7. Etiska överväganden

Vi har i vår undersökning tagit hänsyn till forskningsetiska principer och rekommendationer som tagits fram av Vetenskapsrådet (2002). Dessa utgår ifrån ett individskydds krav som innebär att individer har rätt att ställa krav på att skyddas mot otillbörlig insyn i sina livsförhållanden samt inte heller får utsättas för skada,

förödmjukelse eller kränkning. Individskyddskravet sammanfattas i fyra allmänna krav på forskning:

Informationskravet

Informationskravet innebär att forskaren skall informera respondenterna om syftet med den aktuella forskningen, samt om frivilligheten i deltagandet vilket innebär att de när som helst kan avbryta sin medverkan i undersökningen. De skall även informeras om hur och var resultaten kommer att redovisas, samt få kontaktuppgifter till forskningsansvarig samt berörd institution.

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning själva har rätt att bestämma över sin medverkan och att samtycke alltid skall fås av deltagare i undersökningar med en aktiv insats.

Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om de personer som ingår i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet. Rapportering av resultat skall ske i sådana former att enskilda individer inte är möjliga att identifiera.

Nyttjandekravet

Uppgifter som insamlats om enskilda personer får endast användas i forskningsändamål och berörda personer bör få veta var forskningsresultaten kommer att redovisas.

Vi informerade genom ett följebrev enkätens respondenter om undersökningens syfte, tillvägagångssätt samt hur resultaten kommer att redovisas. Vi skrev även i brevet att vi för att förstärka respondenternas anonymitet inte skulle genomföra analyser på individnivå samt att vid en resultatredovisning för aktuell skola inte redovisa ålder och kön. För att förstärka anonymiteten ytterligare valde vi klassiska åldersintervaller istället för att be respondenterna uppge sin faktiska ålder. De informerades även om att vi inte har möjlighet att se vem som besvarat enkäten eller inte och alltså inte kan koppla svaren till person. Naturligtvis fanns i följebrevet även information och kontaktuppgifter om oss som undersökningsansvariga samt till vår handledare. Eleverna fick inledningsvis under intervjutillfället samma information om resultatredovisning. Vi har för att förstärka deras anonymitet i redovisningen av resultatet fingerat namn och inte angett vilket gymnasieprogram de läser.

6. Resultat och analys

I detta kapitel redogör vi för resultatet av enkätundersökningen samt av genomförda intervjuer. Resultatet från enkätundersökningen redovisas under rubriker med samma namn som våra forskningsfrågor och bryts där under ner i olika kategorier. Under varje kategori görs en analys utifrån vår egen förförståelse. Resultaten av elevintervjuerna samt intervju med en specialpedagog redovisas under separata rubriker. Resultatdelen avslutas med analys av resultaten utifrån den teoretiska referensramen.

6.1. Enkätundersökning

Enkäten besvarade av 76 pedagoger varav 43 var kvinnor. 57 av respondenterna är över 39 år och endast en tillhör åldergruppen 20–29 år. Pedagogerna undervisar på i stort sett samtliga av skolans program, och är ungefär jämt fördelade på studieförberedande respektive yrkesförberedande program. Pedagogerna som besvarat enkäten undervisar främst i skolans kärn- och karaktärsämnen men 29 av pedagogerna uppger att de undervisar i andra ämnen.

I början av enkäten ger vi en definition av vad vi avser med läs- och skrivsvårigheter:

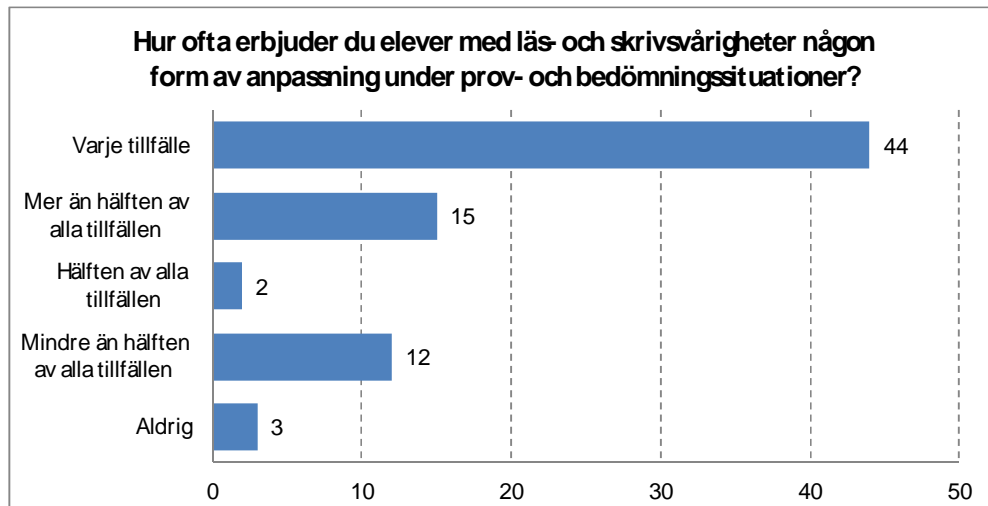
Med läs- och skrivsvårigheter avser vi problematik, som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna visa sina kunskaper.

Pedagogerna fick i enkätens inledning besvara frågan om de undervisar elever i läs- och skrivsvårigheter, som en bakgrund till frågorna om valet av anpassningar och orsakerna till dessa. 64 av de 76 respondenterna anger att de undervisar elever i läs- och skrivsvårigheter och 4 av pedagogerna vet inte om de gör detta. 8 av pedagogerna uppger att de inte undervisar elever i dessa svårigheter. En majoritet av pedagogerna tycks alltså ha vetskap om att de undervisar elever i läs- och skrivsvårigheter.

6.1.1. Anpassningar som erbjuds

För att få en uppfattning om hur frekvent pedagogerna erbjuder de anpassningar de uppger att de erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter, fick de uppskatta detta i en fråga med fasta svarsalternativ:

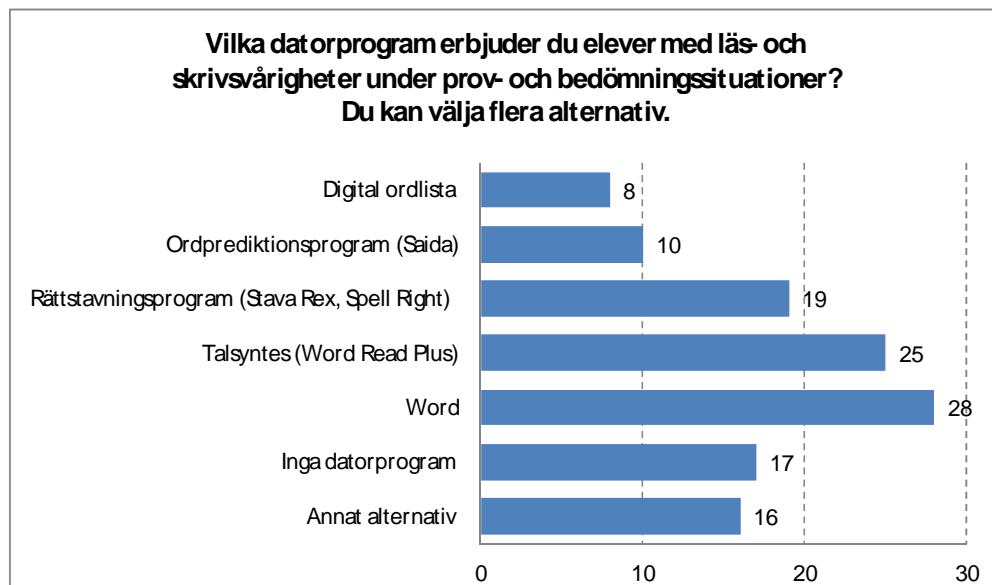
(n=76)



Figur 3 Erbjudande om anpassning i prov- och bedömningsituationer

Andelen pedagoger som vid varje prov- och bedömningsituation erbjuder någon form av anpassning uppgår till ungefär 58 % av pedagogerna. Endast tre pedagoger uppger att de aldrig erbjuder elever med läs- och skrivsvårigheter någon form av anpassning. Som motiveringar till varför anpassning aldrig ges uppger pedagogerna att behovet inte finns eller att anpassningar inte efterfrågats av eleven.

(n=64)



Figur 4 Datorprogram som erbjuds under prov- och bedömningsituationer

På frågan om pedagogerna erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter att använda dator under prov- och bedömningsituationer är svaren relativt jämt fördelade på

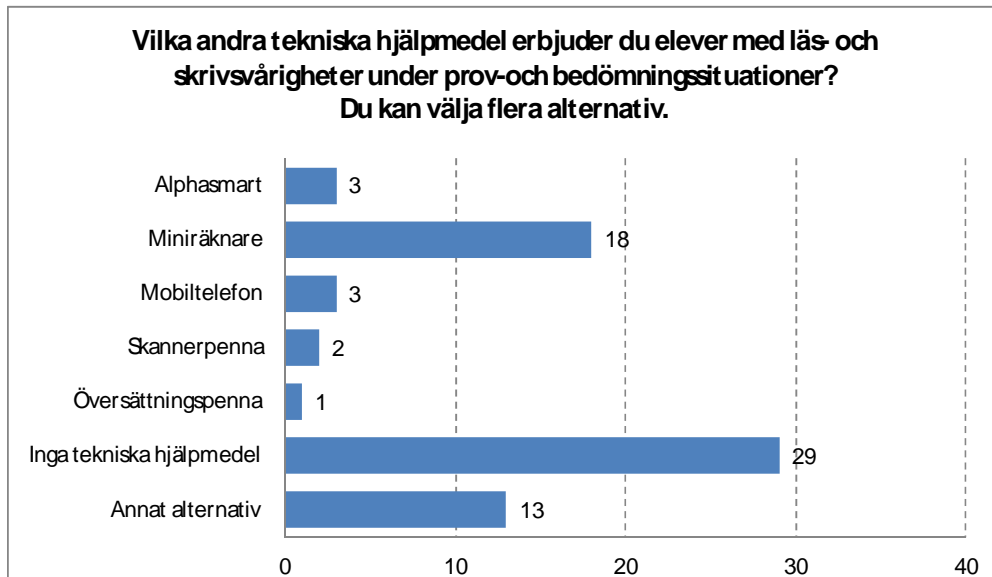
de tre svarsalternativen. 22 av 73 pedagoger erbjuder dator, 25 pedagoger erbjuder inte dator och 26 erbjuder eleverna att använda dator ibland.

De 48 pedagoger som alltid eller ibland erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter att använda dator under prov- och bedömningsituationer, erbjuder ett antal olika datorprogram. Rättstavningsprogrammen Stava Rex och Spell Right är stavningsprogram som när de installeras integreras i Word. Det är möjligt att fler än 19 pedagoger erbjuder detta i och med att de erbjuder Word. Dock är de inte medvetna om det eller så anser de att dessa program ingår som hjälpfunktioner i Word. De 16 pedagoger som svarat ”annat alternativ” anger följande alternativa former av datorstöd:

- multiple-choice frågor
- videoinspelade ”tavelgenomgångar”
- Smartboard
- programvara för maskiner och handhavande
- Internet och Fronter

En pedagog uppger att eleven får använda ”alla tillgängliga hjälpmedel som eleven själv kan presentera och som JAG godkänner”.

(n=59)

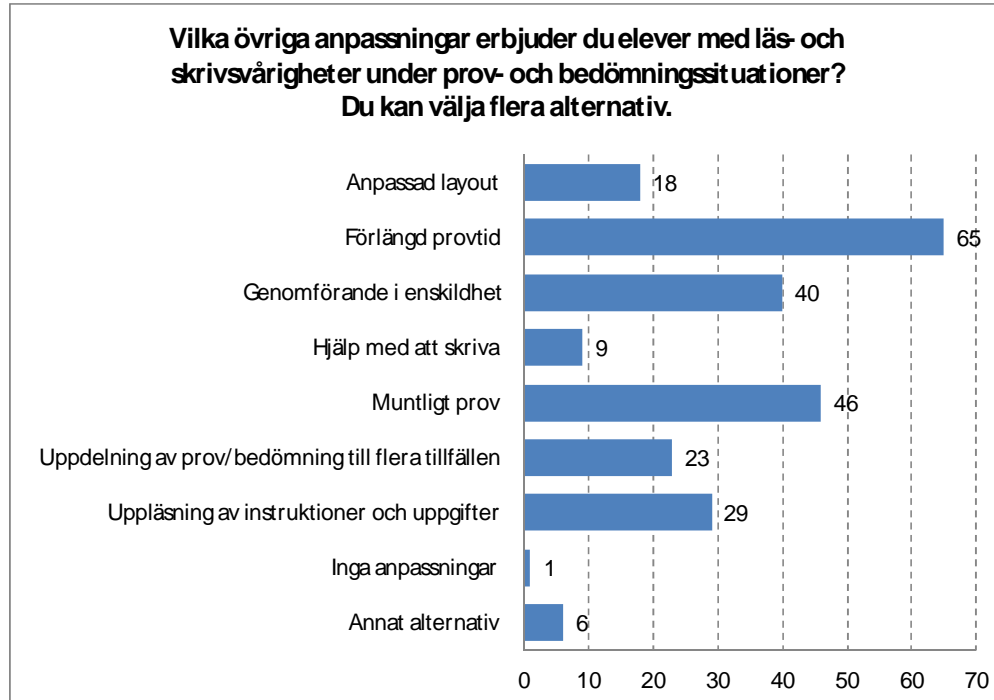


Figur 5 Andra tekniska hjälpmedel som erbjuds under prov- och bedömningsituationer

Miniräknare är det övriga tekniska hjälpmedel som tycks användas mest frekvent på skolan. De andra tekniska hjälpmedel som återfinns i svarsalternativen används enligt resultaten sparsamt.

13 pedagoger uppger ”annat alternativ”, vilket enligt kommentarerna främst avser andra alternativ än tekniska verktyg.

(n=71)



Figur 6 Övriga anpassningar som erbjuds under prov- och bedömningssituationer

Förlängd provtid tycks vara den anpassning som sammantaget är vanligast på skolan, följt av muntligt prov och genomförande i enskildhet. ”Övriga anpassningar” är på skolan den kategori av anpassning som erbjuds av flest pedagoger. Detta skall sättas i relation till att totalt 48 pedagoger erbjuder elever att använda dator alltid eller ibland.

De pedagoger som uppger att de erbjuder ”annat alternativ” uppger följande alternativ:

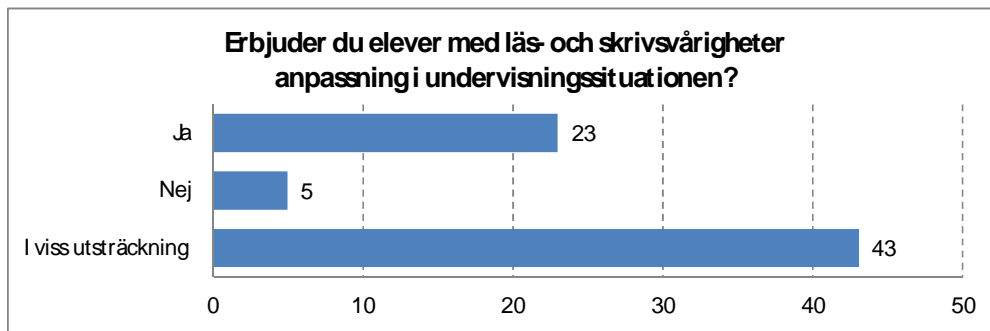
- prov av praktisk karaktär
- eleven uppmanas att skriva i punktform
- inlästa böcker
- förstorad text
- de förklarar/förtydligar frågor vid behov
- hemprov
- kopierat underlag inför prov
- studiehandledningstid
- kortare texter i uppgifterna
- små grupper vid genomförandet
- möjlighet att resonera fram kunskaperna

En av pedagogerna skriver att denne erbjuder ”mitt lugn, min ordning, mitt uppmuntrande”.

28 av 73 pedagoger uppger att de väljer redovisningsform i samråd med sina elever och ytterligare 33 uppger att detta sker i viss utsträckning. I kommentarerna till frågan skriver lärarna att det kan innebära att eleven får välja mellan olika former av prov, att få genomföra muntliga uppgifter inför en självvald grupp elever eller att eleven får välja redovisningsform fritt. Två av lärarna som kommenterat sitt svar skriver dock att eleverna inte kan välja att inte redovisa sina kunskaper.

Prov och bedömning är nära sammankopplade med undervisningssituationen, eftersom det är de färdigheter eleven tillskansar sig i undervisning som examineras. En av frågorna i enkäten berörde därför vilken anpassning pedagogerna erbjuder aktuella elever i undervisningssituationen.

(n=71)



Figur 7 Anpassning i undervisningssituationen

Det stöd pedagogerna erbjuder eleverna är enligt kommentarerna följande:

- Eleven får lyssna istället för läsa texter (6 st)
- Anpassad layout (4 st)
- Anteckningar som stöd (4 st)
- Dator som stöd (6 st)
- Övrigt stöd (13 st)

Övrigt stöd innebär enligt kommentarerna stödundervisning, extra möjlighet till frågor, möjlighet till avskildhet för ökad arbetsro, hjälp med studieteknik, reduktion av arbetsbörda, användning av OH/Whiteboard samt förberedande frågor inför prov.

6.1.2. Faktorer som påverkar pedagogernas val av anpassning

Diagnos

I 11 utsagor givna i de öppna frågorna ger pedagoger uttryck för att elevens diagnos är avgörande för vilken anpassning som erbjuds eleven.

Om det finns diagnos finns fler hjälpmedel.

Vilken typ av diagnos eleven har.

En pedagog ger uttryck för att ett professionellt förhållningssätt till anpassningar innebär att endast tillhandahålla anpassningar till elever med diagnos:

Man kan bara erbjuda särskilda lösningar till de elever som har en ”diagnos”. Det är ganska sällan man får sådan information. Man kan inte ge elever t ex förlängd skrivtid bara för att de vill det. Då vill alla ha förlängd skrivtid. Man måste ha ett professionellt förhållningssätt. Jag hoppas att det är det ni menar med läs- och skrivsvårigheter.

6 kommentarer berör specifikt diagnosen dyslexi, t ex:

Elever med dyslexi får extratid vid nationella prov.

Elev som har utredd dylexi har rätt att få längre skrivtid men då måste eleven eller EHL ha meddelat mig detta.

De elever som har t ex utredd dyslexi har rätt till dator och stavningsprogram.

Dessa utsagor kan vara ett resultat av att pedagogerna tolkat skolans styrdokument så att anpassningar endast får ges till elever med diagnos eller grunda sig på pedagogernas egna åsikter om att endast diagnostiserade elever har rätt till anpassning. Bakom valet att ge anpassningar eller inte döljer sig även en mängd andra aspekter, t ex ekonomi, tillgång till alternativa verktyg, kunskaper om anpassningar, tid, arbetsbörda m.m. Läraryrket idag innebär mer än att enbart undervisa och bedöma. Tiden skall räcka till elevdokumentation, kartläggningar, mentorsansvar, arbetslagsmöten, utvecklingssamtal mm. Att anpassa prov- och bedömningssituationer kräver tid till att inhämta kunskaper om såväl svårigheter som alternativa verktyg och alternativa bedömningsformer. De ekonomiska ramarna är ofta en faktor som inte kan bortses från då alla tillgängliga verktyg inte finns att tillgå, vilket i sin tur kräver än med tid och kunskapsinhämtning för att hitta andra vägar fram. En sätt att kringgå detta är att endast erbjuda anpassning till ett fåtal elever – de med diagnos. Svaren kan också antyda en osäkerhet hos pedagogerna kring vilka elever som har rätt till anpassningar. Genom att endast erbjuda elever med diagnos anpassning behöver pedagogerna inte risker att göra fel i förhållande till kursplaner och styrdokument eller i sin bedömning av en elevs behov. En diagnos sätts av någon annan än pedagogen och direktiv om anpassningar och verktyg ges av specialpedagoger eller annan expertis på området. Det innebär en förmodad trygghet hos pedagogen som inte behöver fatta de svåra besluten ensam.

Den enda läs- och skrivsvårighet som nämns av pedagogerna är dyslexi, trots att läs- och skrivsvårigheter kan ta sig uttryck på många olika sätt.

Specialpedagogerna

I 19 lärarkommentarer betonas specialpedagogernas roll i valet av anpassning. En del av dessa kommentarer pekar på att specialpedagogerna fungerar som rådgivare till pedagogerna, som själva saknar kunskaper om t ex datorverktyg:

Känner inte till vilka program skolan erbjuder, kollar via spec.ped.

Jag skulle använda det som jag blev rekommenderad att använda av specialpedagog.

Det framgår i några kommentarer att specialpedagogerna ansvarar för att lägga in datorprogram på elevdatorerna och även är de som utbildar eleverna i programmen:

De elever som har behov har fått träffa vår spec.pedagog för att hitta rätt program för just deras behov.

Här finns säkert en uppsjö av olika program, men Word Read Plus är redan inlagt på allas datorer. Resten av programmen läggs in av specialpedagogerna på skolan i samråd med eleven ifråga.

Sammanlagt 4 utsagor i enkäten säger att lärarna inte är de som erbjuder anpassningar, utan att det är ett beslut som fattas av specialpedagogerna:

Jag erbjuder inte utan det är spec.pedagogerna som erbjuder efter diagnos.

Jag har ingen rätt att erbjuda något. Det är specialpedagog som fattar de besluten.

5 pedagoger berör specialpedagoger i samband med anpassning av undervisningssituationen. Tre av dem skriver att anpassning sker efter samråd med specialpedagog och två av dem uttrycker en önskan om att få hjälp med undervisningen av elever i svårigheter:

Jag tycker det är rimligt att det ingår i lärarens kompetens att hjälpa elever med svårigheter, även om jag också tycker att specialpedagogerna borde

UNDERVISA inte bara säga ”gör si, gör så”.

Specialpedagogerna på skolan har enligt lärarnas kommentarer en viktig funktion. De fungerar som rådgivare till pedagogerna kring anpassningar och verktyg, de för en dialog med eleven för att hitta rätt verktyg utifrån elevens behov och de har kunskaper om alternativa verktyg som pedagogerna själva saknar. Enligt några av kommentarerna är det specialpedagogerna som fattar beslut om anpassningar. Det finns fördelar och nackdelar med att specialpedagogerna har ett stort ansvar för anpassningar. Att ha tillgång till specialutbildad personal säkrar kvaliteten i insatserna och borgar för att lärarna har stöd att hämta när behov uppstår. En nackdel kan vara att pedagogerna därigenom avsäger sig ansvaret för elever i svårigheter och därmed också ansvaret för att anpassa prov och bedömnings-situationer med hänvisning till att det inte ligger i deras arbetsuppgifter och i deras kompetens att erbjuda anpassningar. Det skulle kunna leda till att färre elever får stöd än om pedagogerna själva ansåg sig ansvariga för anpassningar eftersom specialpedagogerna inte träffar alla elever på skolan. Ytterligare en aspekt av detta är att om pedagogerna saknar kunskaper om verktyg och om elevens behov är det svårt att utforma prov och bedömningar på ett relevant sätt.

Information

I 14 kommentarer skriver pedagogerna att en faktor som är avgörande för vilket stöd som ges är tillgången till information om elevens behov/svårighet. I 10 av kommentarerna framgår inte vem som ansvarar för att ge den informationen, men det uttrycks att bristen på information kan vara ett hinder för att erbjuda eleven anpassning:

Men bara då jag vet att eleven har svårigheter. Många gånger får jag ingen information.

Ibland finns inte uppgifter på personen med problemet, tyvärr.

I två av kommentarerna framgår att information om elevens behov kan komma från eleven själv, men även elevhandledaren:

Elev som har utredd dylexi har rätt att få längre skrivtid men då måste eleven eller EHL ha meddelat mig detta.

Informationen som jag får från eleven själv, EHL etc Det är mycket som är sekretess, vilket försvårar mycket.

Hänvisningen till sekretess är den enda av sitt slag bland kommentarerna. Det är oklart vad pedagogen avser. Elevsamtal med t ex kurator eller skolsköterska är sekretessbelagda, samt i vissa fall delar av åtgärdsprogrammet. De delar som berör en elevs läs- och skrivsvårighet och behov av anpassningar är vanligen inte sekretessbelagda. Pedagogens utsaga kan tyda på bristande rutiner kring elevdokumentation, men kan även vara ett missförstånd eller bristande kunskap hos den enskilda pedagogen. Eventuellt signalerar denna utsaga en bristande kommunikationsstruktur kring elever i svårigheter.

Eleven

Den faktor som enligt pedagogernas kommentarer har störst betydelse för vilken anpassning som erbjuds elever med läs- och skrivsvårigheter under prov- och bedömningssituationer är eleven själv. 106 kommentarer i enkäten som helhet hänvisar till elevens önskan, elevens behov eller till kommunikation med eleven som avgörande för vilken anpassning som erbjuds. I totalt 16 kommentarer i enkäten uttrycks att det inte finns elever med detta behov eller att anpassning aldrig efterfrågats av en elev.

Elevens önskan

I 40 (2 av dem berör undervisningssituationen) av pedagogernas kommentarer framhålls elevens egen önskan/vilja som avgörande för om anpassning erbjuds och vilken anpassning som erbjuds.

Hur eleven vill ha det bestämmer mitt val.

Alltid när eleven efterfrågar det.

De elever jag mött i min undervisning har aldrig haft någon önskan om att använda datorn för ett prov.

Jag frågar eleven hur den vill göra vid prov, uppläsning av frågor t ex.

I 8 kommentarer framgår att elever i läs- och skrivsvårigheter inte alltid vill ha anpassningar under prov- och bedömningssituationer:

Det är inte alltid elever med dessa svårigheter vill ha extra skrivtid etc.

Vi är skyldiga att erbjuda men det är inte alltid elever vill ha.

I en hel klass med 30 elever måste också hänsyn tas till hela gruppens önskan. Elev med särskilda behov vill ofta inte ha särbehandling.

Ibland vill eleven skriva som vanligt eller har glömt säga till.

Elevens behov, men oftast vill de göra som resten av klassen.

Att elevens egen önskan väger tungt i valet av anpassning är vid första anblicken en självklar utsaga. Det faktum att en elev inte vill ha anpassningar i prov- och bedömningssituationer kan förklaras t ex av att redovisningsformen är sådan att eleven inte behöver en anpassning, eller att det moment som examineras inte innebär svårigheter för elever i läs- och skrivproblematik. Dock bör man även fråga sig om elevens val att inte ta emot anpassning kan grunda sig i annat än behov. Två av pedagogerna ovan menar att glömska är en faktor. Om eleven inte meddelar aktuell pedagog inför aktuellt provtillfälle så sker ingen anpassning. Det är problematiskt mot bakgrund av att elever i läs- och skrivsvårigheter kan ha problem med att minnas saker. En pedagog påpekar att elever i läs- och skrivsvårigheter ofta vill göra som resten av klassen. Situationen att en elev väljer bort anpassning för att inte skilja sig från övriga elever i klassen kan ha olika förklaringar. Valet kan grunda sig på en önskan att inte vara annorlunda, en oro för att andra elever skall ha synpunkter på den anpassning som ges eller en osäkerhet om hur en anpassning kommer att påverka lärarens bedömning och betygsättning. Pedagogens inställning till anpassning, sätt att informera övriga elever om bruket av anpassningar samt dennes vilja att erbjuda anpassningar kan ha stor betydelse för om eleven vill ta emot anpassning eller inte.

16 av pedagogernas kommentarer uttrycker att det är elevens ansvar att begära anpassade prov- och bedömningssituationer. Om eleven inte själv frågar aktuell pedagog om anpassning sker ingen sådan:

Ja, om eleven själv efterfrågar det.

Ibland kanske man inte har fått tillräcklig information om enskilda elever och ibland hinner man inte göra i ordning alternativa examinationsformer. Till viss del tycker man också att eleven själv ska markera.

Det beror helt på eleven. Vill han/hon ha anpassning ger jag sådan men det sker inte slentrianmässigt. Många elever behöver inte anpassning. De kan mer än vad de tror sig om.

Eleven brukar känna sin förmåga och begränsning bäst, men om eleven inte upplyser om sina behov (skamkänslor?) blir anpassningen inte lätt att göra.

Alla tillgängliga hjälpmedel som eleven själv kan presentera som JAG godkänner.

Att eleven själv ger information till pedagogen om sina svårigheter och om sina behov av anpassning är en önskvärd situation. Det förutsätter dock att förhållningssättet till läs- och skrivproblematik och till anpassningar är sådant, på skolan och hos pedagogerna, att elever känner sig trygga nog att delge en sådan önskan. En begäran om anpassning är som elev svårare att föra fram i en miljö där detta inte tas emot som en självklarhet eller i en miljö där eleven inte känner sig säker på att denne inte missgynnas bedömningsmässigt av en anpassad prov- och bedömningssituation. Det kräver också en viss styrka att själv förmedla information om sina svårigheter och sina behov av anpassning till olika pedagoger och inför varje prov- och bedömningssituation. Utöver att eleven måste ha mod att kräva stöd av pedagogen, förutsätter detta en god självkänsla. Att eleven får använda alla hjälpmedel denne själv kan presentera är ett flexibelt förhållningssätt som dock förutsätter att eleven själv har kunskaper om vilka hjälpmedel som finns eller har tillgång till rådgivning om hjälpmedel och om sina rättigheter.

Elevens behov

En stor andel lärarkommentarer, 45 st (3 st berör undervisningssituationen), anger att elevens behov är vad som avgör om anpassning erbjuds och vilken typ av anpassning som erbjuds elever i läs- och skrivsvårigheter:

En självklarhet för de elever med behov, kunskapen har de oftast eller kan ta åt sig den, men av stress presterar de oftast mycket dåligt.

Om en elev med L & S ska göra ett prov är det väl en självklarhet att den eleven ska ha samma förutsättningar som alla andra och därför bör få den hjälp som de kan behöva.

Om så är nödvändigt med hänsyn till handikappet.

Elevens egen förutsättning att ha tillgång till hela betygsskalan.

Som redovisats tidigare uppger 61 pedagoger att de alltid eller i viss utsträckning väljer redovisningsform i samråd med sina elever. I ytterligare 14 kommentarer skriver pedagogerna att beslutet och valet av anpassning överhuvudtaget sker i samråd med eleven:

Eleven i samråd med mig diskuterar den bästa lösningen utifrån dennes behov.

Varje tillfälle. Ja, det låter som om jag frågar/ diskuterar med eleven vid varje tillfälle men så funkar det inte alltid. Det beror naturligtvis på hur mycket jag känner eleven och vet hur hon/han vill ha det. I början av en ny kurs har jag låtit eleverna skriva ner om det är något som jag behöver veta för att de på bästa sätt ska lära sig. Medveten om att det kan ha sina brister om eleven säger något om sina svårigheter. Synen på dyslektiker har tack och lov förändrats markant under de senare åren.

Jag pratar med berörd elev och förklarar hur provet ser ut och i samråd med eleven kommer vi fram vilket stöd som är mest lämpligt för henne/honom.

Fusk

3 kommentarer från pedagoger berör risken för fusk som en faktor i valet av dator som anpassning i prov- och bedömningssituationer:

Ja om det kan underlätta deras situation, utom i vissa fall då de ej kan använda dator pga risk för fusk.

Har ej varit aktuellt. Går heller ej att stänga av internet så går ej kolla om de fuskar, pga det är för lätt att läsa svaren i t ex Kemi i Wikipedia.

Det är inte alltid möjligt, pga att man inte kan stänga av internet.

Internet kan utgöra ett hinder för pedagogen för att kunna erbjuda eleven dator som verktyg i prov- och bedömningssituationer eftersom eleverna via Internet kan hitta svar på frågor i proven. Detta är ett hinder som kan kringgås, genom att examinationsuppgifterna utformas på ett annat sätt.

Ramfaktorer

I 24 (4 berör undervisningssituationen) av pedagogernas egna kommentarer belyses ramfaktorer som viktiga för vilken anpassning som erbjuds. Några (4) av pedagogerna formulerar detta i allmänna termer som att det beror på ”praktiska förutsättningar” eller ”möjlighet”. Andra kommentarer pekar mer specifikt ut ramfaktorer som är avgörande. Tid är en faktor som nämns i 8 kommentarer:

Förlängd provtid är endast möjligt om det stämmer in i mitt schema.

Muntligt prov kräver också mera tid att kunna utföra det, vilket ibland kan vara svårt.

Ibland kanske man inte har fått tillräcklig info om enskilda elever och ibland hinner man inte göra i ordning alternativa examinationsformer.

Tidsbegreppet avser olika aspekter. Dels handlar det om tid till förberedelse av anpassning, dels om tid till att t ex utföra en alternativ examinationsform.

Resurser är en faktor som nämns ur olika perspektiv. Två av kommentarerna nämner tillgången till personal som avgörande för om vissa typer av anpassning är möjliga att genomföra:

Läsa frågorna högt kan vara svårt men det händer att det fungerar helbra om det finns ex en assistent att tillgå.

Vad eleven önskar och om det finns möjlighet till anpassning t ex person som kan vakta prov i enskildhet.

Ett antal kommentarer berör tillgången till alternativa verktyg eller anpassat material. Kommentarer rör såväl tillgång till datorer och tekniska hjälpmedel som förekomsten att bra programvaror till datorn:

Har ej hittat ett bra program som skulle underlätta bedömningssituationen.

Har aldrig haft tillgång till tekniska hjälpmedel.

Eftersom det numera finns bra kompensatoriska program att använda.

Övriga ramfaktorer som nämns i kommentarerna är schema, gruppstorlek och tillgången till rum. 2 pedagoger ger uttryck för att det som är avgörande för vilken anpassning de erbjuder elever i undervisningssituationen är arbetssituationen:

Det är ett problem att vi lärare har fått en ökad arbetsbelastning.

När ännu fler arbetsuppgifter inkluderas utan att man får varken högre lön eller ett erkännande är det lätt att önska att någon annan tog de elever som har stora svårigheter.

De pedagoger som nämner ramfaktorerna ser dem som en begränsning för vilken anpassning som kan erbjudas eleverna. Tid och tillgång till verktyg är det två faktorer som lyfts fram i störst utsträckning. Pedagoger har ofta en komplex arbetssituation som i perioder innebär hög arbetsbelastning. Att hitta tid för att anpassa prov och material, eller till att ge eleven tid att genomföra provet med anpassning uttrycks vara omöjligt. Utsagor som de ovan kan signalera att läraren som praxis inte planerar för alternativa bedömningsformer, anpassat material eller för längre provtid utan att detta är insatser som sker endast vid påtalade behov. En lärare som har för vana att erbjuda olika bedömningsformer och bedömningsuppgifter som redan i grundutförandet är lättillgängligt även för elever med läs- och skrivsvårigheter, eller som medger ett mer flexibelt genomförande, upplever kanske tidsaspekten som mindre problematisk.

Tillgången till datorer och tekniska hjälpmedel är en ramfaktor som den enskilda pedagogen i nuet sällan kan påverka. För att åstadkomma en sådan förändring krävs en diskussion på ledningsnivå om vad som skall prioriteras i ekonomiska termer. Även förekomsten av pedagogisk programvara ligger utanför pedagogens påverkan.

Styrdokument

Endast 4 kommentarer berör skolans styrdokument och då nämns kursplaner och betygskriterier som avgörande för valet att erbjuda anpassningar i prov- och bedömningssituationer. Det finns i enkätcommentarerna inga hänvisningar till t ex skollagen och läroplanen, eller utsagor som pekar på att pedagogerna ser svårigheter att kombinera anpassningar med skolans styrdokument:

Beror på vilket moment som skall bedömmas i relation till elevens svårigheter. Dock gäller skolverkets kriterier och vad yrket kräver för kunskapsnivå.

Elevens svårigheter samt kursplanen i det aktuella ämnet.

Elevens svårigheter i relation till kriterier och braschens krav på kunskaper.

En pedagog skriver att redovisningsformer är ”fastlagda utifrån kursplaner och betygskriterier”. Det är en kommentar som visar på en felaktig tolkning av styrdokumentet då dessa är pekar på vilka mål som skall uppnås och inte styr hur dessa mål skall uppnås eller redovisas.

Förhållningssätt

5 kommentarer från pedagogerna indikerar att pedagogens eget förhållningssätt är en påverkansfaktor för vilka anpassningar som erbjuds i prov- och bedömnings-

situationer. Detta uttrycks av lärarna i termer som lyhördhet, intresse, vilja att hjälpa och personlig kontakt:

Jag har ett eget intresse av att hjälpa andra

En absolut nödvändighet, man måste vara lyhörd!

Vill helt enkelt hjälpa eleverna

Det känns dock ändå som att jag har god kontakt med dessa elever och det är ju en viktig utgångspunkt i alla fall.

Dessa kommentarer är de enda i resultaten som specifikt riktar fokus från eleven, till pedagogen och att det avgörande för om anpassning sker är dennes förhållningssätt och värdegrund.

Likvärdig utbildning

6 av kommentarerna uttrycker att pedagogerna i de val de gör utgår från alla elevers behov och inte specifikt elever med läs- och skrivsvårigheter:

Alla ska känna att de kan sitta vid ett prov och känna sig lugna för att de får den tid de behöver. Ingen energi ska gå åt till oro.

Jag låter ALLTID ALLA mina elever använda dator vid prov.

Detta gäller för alla elever även de utan läs- och skrivproblem.

Alla elever ska ha rätt till likvärdig utbildning.

Pedagogerna uttrycker i sina kommentarer att alla elever har rätt till samma förutsättningar i prov- och bedömningssituationer, oavsett behov eller svårigheter. Prov och bedömningssituationer är anpassade för att alla elever skall lyckas pedagogerna ger uttryck för ambitionen att erbjuda likvärdig utbildning för alla elever.

Provets, stoffet eller ämnets karaktär

10 av pedagogkommentarerna uttrycker att provets utformning är en påverkansfaktor i valet av dator som anpassning:

Några prov är anpassade för dator och det passar min elev bra.

Proven är ej upplagda i datorn.

Vi har sällan så lång text i uppgifterna.

I mina ämnen finns inte så mycket läs och skrivfrågor som är anpassade till datorn.

Att provets utformnings upplevs som en begränsning av pedagoger kan betraktas från olika infallsvinklar. Många pedagoger använder standardiserad test eller test som följer med läromedlet. En del av dem är inte utformade för att användas på dator och pedagogen anser sig så inte ha ett alternativ. Pedagogerna kan även ha uppfattningen att det är viktigt att alla elever ur ett rättviseperspektiv får prov som är likadana såväl innehållsmässigt som formmässigt. Ett prov som då är utformat för att skrivas med papper och penna, anses inte vara samma prov i datorversion. Kommentarererna står i viss kontrast till en målrelaterad skola, där eleverna bedöms

utifrån mål och dessa mål kan uppnås och testas på en mängd olika sätt. Det finns inte ett sätt, ett prov som testar målen utan det är upp till pedagogen att framställa prov och bedömningssituationer som prövar målen. Kommentarererna kan betraktas som en signal på att ett kollegialt arbete med tolkning av mål, kriterier och arbete med olika bedömningsformer behövs för att hjälpa pedagogerna i det annars relativt svåra och ensamma arbetet med att hitta vägar till målet.

7 kommentarer uttrycker att det som påverkar valet av anpassning är stoffet, eller, vad som skall provas:

Beroende på vad som ska provas. Rättstavningsprogram får inte användas när stavningen ska provas etc.

Beror på vad som skall bedömas.

Dom flesta kan skriva läsligt. Jag bedömer inte deras svenska.

Kommentarerna ovan signalerar otillräckliga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter och om bedömnings- och betygsättning. En av pedagogerna utgår från att en dator endast är till hjälp för eleven i skrivsituationer och förbiser aspekten att en elev kan ha behov av dator som lässtöd. Kommentaren om rättstavningsprogram och stavningsprov tyder på att pedagogen ifråga inte är bekant med Skolverkets undantagsbestämmelse, som säger att en pedagog kan bortse från enstaka mål och kriterier i bedömningen av elever med funktionsnedsättningar.

6 av pedagogerna uppger att det som påverkar valet av dator som anpassning är ämnets karaktär eller karaktären hos moment i ämnet:

Vid praktiska moment så behövs ingen dator.

Datorn försvårar redovisning i matematik och fysik.

Det underlättar inte att skriva matteprov på datorn.

I och med att det gäller verkstadstekniska ämnen så ingår det inte så värst mycket läsning och skrivning.

Stavning är inte viktigt på idrotten, vi har även ord på latin.

I ämnen med mer praktiska moment är elevens behov av datorstöd oftast mindre eftersom redovisning av kunskaper kan ske genom utförande av praktisk verksamhet. Två av pedagogerna nämner ämnet matematik och menar att datorn inte underlättar redovisningen av kunskaper i matematik, vilket väl speglar utbudet av datorprogram som hjälpmedel. I ämnet matematik finns reellt lite forskning gjord och få programvaror att tillgå. Dock förbiser lärarna att även matematik kräver läsning och att en bristande läsförmåga kan vara ett hinder för att klara av att lösa räkneuppgifter. En dator med talsyntes kan vara till hjälp för eleven i uppläsning av tal och uppgifter. Risken med att ta sin utgångspunkt i ämnets karaktär istället för elevens behov är att viktiga aspekter och hjälpmedel förbises. Om istället elevens behov sätts i fokus i olika situationer blir synsättet ett annat. En elev med behov av stöd för att läsa även små textmängder eller för att kunna forma bokstäver, har detta behov även i matematik och idrott.

Betygspåverkan

På frågan om en anpassning påverkar elevens betyg i ett ämne svarar 54 av 73 pedagoger nej. Några av dem förklarar sitt svar:

Anpassningen förenklar inte kursen utan ger eleven en möjlighet till att bli rättvist bedömd.

Anpassningen är gjord för att nollställa skillnader i förutsättning jämfört med andra elever.

Kan inte förstå hur det skulle påverka. Mina ämnen handlar inte om att skriva eller läsa bra, snarare är det tankens innehåll som spelar roll. Om eleven behöver stöd för att uttrycka den så är det bra om eleven får det stödet. Det gör bara bedömningen mindre godtycklig.

Eleven ska nå en viss nivå för att få ett betyg. Hur eleven tar sig dit och hur fort bedöms inte.

4 pedagoger svarar att en anpassning påverkar betyget och ytterligare 15 att det ibland påverkar betyget. Några av dem kommenterar sitt svar på följande sätt:

Det är svårt att bedöma ett muntligt tal om eleven har svårt att tala inför en grupp.

Inte anpassningen i sig. I historia kan en elev få höga betyg även med stora svårigheter, så länge kunskapen kan uttryckas. I svenska är däremot betyget i princip begränsat till G om inte eleven lyckas övervinna sitt handikapp. VG kräver nämligen ett närmast helt korrekt språk.

Skolverkets kriterier och branschkrav. Man kan inte sänka kravet på kunskap. Kräver branschen en viss kunskap så är det det som gäller. Det vore oförsvarligt att sänka kraven i t ex elsäkerhet.

I två av kommentarerna antyds att det beror på om eleven har diagnos eller inte:

Om de har en diagnos, t ex dyslexi, ska det inte påverka.

En av pedagogerna tar frågan till ett djupare, mer kunskapsteoretiskt plan, och problematiserar frågeställningen:

Betygskriterierna avgör, dvs innehållet och förmågan som visas vilka mål som uppnås inte HUR dessa sedan visas för mig. Men på ett djupare kunskapsteoretiskt plan kan man ju fråga sig om en oerhört välformulerad och välstrukturerad uppsats med vackert språk, kanske leder mig att övervärdera den faktiska kunskapen eller analysförmågan. I ett samtal kanske eleven inte strukturerar sin kunskap på samma sätt och jag kan ev. förledas att tro att denne inte greppar området helt. Men det tror jag inte egentligen.

Sammanfattningsvis ger en klar majoritet av lärarna uttryck för att anpassningar av prov- och bedömningsituationen inte påverkar en elevs betyg. Några få lärare är av motsatt åsikt och förklarar det med att det finns kriterier och krav i kursplanerna som inte kan bortses ifrån – som en anpassning inte kan avhjälpa. Dessa pedagogers utsagor står i viss utsträckning i kontrast till undantagsbestämmelsen.

Att en fjärdedel av lärarna anser att en anpassning åtminstone ibland kan påverka betygsättningen gör det problematiskt för eleverna att be om anpassning av prov- och bedömningssituationer. Det skulle kunna förklara att elever i svårigheter ibland avstår från anpassningar.

Pedagogens kunskaper

75 pedagoger besvarade frågan ”Anser du att du har tillräckliga kunskaper för att anpassa prov- och bedömningssituationer för elever med läs- och skrivsvårigheter?”. Av dem anser 9 att de har tillräckliga kunskaper, 28 av pedagogerna anser att de inte har det och ytterligare 38 att de i viss utsträckning har tillräckliga kunskaper.

En av pedagogerna uttrycker följande som en kommentar till frågan om denne erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter att använda dator under prov- och bedömningssituationer:

Vi har inte det stödet som lärare. Det här handlar om ett skolbeslut och att lärare måste genomgå utbildning, det ska inte vara frivilligt om man som skola vill nå någonstans inom det är området.

Pedagogen uttrycker tydligt att för att anpassningar skall ske krävs ett arbete på organisationsnivå, med tydligt ledarskap och utbildningsinsatser till lärarna. Pedagogen är av åsikten att lärarna idag inte har tillräckligt med stöd för att erbjuda elever datorverktyg och saknar tillräckliga kunskaper för att göra det på egen hand. Pedagogen antyder också att det inte skall vara upp till den enskilde pedagogen att avgöra om en anpassning skall erbjudas eller inte – det måste var ett beslut på organisationsnivå. Pedagogens får stöd i sin utsaga av att endast 9 av respondenterna anser sig ha tillräckliga kunskaper om anpassningar av prov- och bedömningssituationer. Det faktum att 66 pedagoger anser sig helt eller delvis ha otillräckliga kunskaper om anpassning av prov- och bedömningssituationer kastar ett ljus över enkätresultatet som helhet. Det innebär att svaren skall ses mot bakgrund att pedagogerna själva anser sig ha otillräckliga kunskaper om detta fält.

6.2. Resultat av elevintervjuer

6.2.1. Elevernas beskrivningar av sin problematik

Klara

Klara går år 3. Hon utreddes för dyslexi efter rekommendation av en lärare på skolan och har nyligen fått diagnosen dyslexi. Klara säger att hon alltid känt av sina läs- och skrivsvårigheter. Hon läser långsamt, blir trött av att läsa, har svårt att stava och byter plats på bokstäver. Problem uppstår när eleverna i undervisningssituationen skall läsa något gemensamt på viss tid och sedan diskutera, eftersom hon inte hinner läsa ordentligt. I tre teoretiska ämnen, svenska, engelska och samhällskunskap, har hon haft bekymmer av dyslexin.

Lena

Lena går år 2. Hon har dyslexidiagnos och specifik språkstörning, vilka båda diagnostiserades första året på gymnasiet. Lena kom in på frisörutbildningen genom frikvot p g a sina svårigheter, och inte med hjälp av sina betyg. Hon blir nervös och stressad vid läsning, läser ut ord fel, förväxlar bokstäver, har svårt att förstå svårare ord samt har svårt med dubbelteckning när hon skriver. Hon anser att hon behöver förenklad text med enkla ord när hon skall läsa. Lena uppger även att hon har jobbigt med minnet och inte kommer ihåg städer, nummer och tal. Hon säger att hon har problem i alla teoretiska ämnen, t ex svenska, engelska och geografi. Allt är jättejobbigt i skolan, förutom det som är praktiskt, säger Lena:

Min hjärna blir så trött av all information.

Jag tror att min hjärna är lite segtänkt, det tar tid för mig att förstå ett skämt och så.

Petter

Petter läser år 1. Han fick sin dyslexidiagnos i åk 5 och säger att läsning, speciellt längre texter, är svårast. Han läser långsamt, tycker läsning är mycket mödosamt, har svårt med vissa språkljud och måste läsa om en text flera gånger för att förstå den. Han säger att han läser fyra gånger så sakta som sina klasskamrater. Petter uppger att det går bra att skriva. Han har kommit efter i svenska och engelska, men är mycket duktig på matematik och naturorienterande ämnen. Han använder sig ofta av sitt fotografiska minne.

Nils

Nils går ett extra år i gymnasiet. Han har diagnosen dyslexi sedan lågstadiet och har även reumatiska problem vilket gör att han är inskriven på RH (gymnasiet för rörelsehindrade). Dyslexin tar sig uttryck så att han har svårt att läsa t ex genom att det är svårt att följa läsriktning och svårt att byta rad. Han har dåligt arbetsminne och svårt att komma ihåg fler arbetsuppgifter åt gången. Nils har även svårt att filtrera bort ljud som störningsmoment och svårt att skriva. Han säger att allt går bra med siffror och matematik.

Anja

Anja läser år 2. Hon har ADHD (diagnos slutet av åk 9), samt har nyligt fått sin dyslexidiagnos. Hennes svårighet tar sig uttryck så att det är svårt att skriva, läsa och göra uppgifter. Hon har svårt att komma vidare om hon inte förstår ett ord utan fastnar på det ordet och måste läsa en text flera gånger. Det är speciellt svårt att läsa när det är tråkiga texter och nya termer. Hennes ADHD gör att hon har litet tålamod och svårt att sitta still.

Anna

Anna läser år 2. Anna anger att hon enligt utredning har ADD-drag men ingen diagnos. Hon säger sig ha jättesvårt att lyssna på genomgångar, läsa under lång tid samt hålla fokus i olika aktiviteter, t ex när hon ser på film. Hon blir rastlös eller somnar för att det tar så mycket av hennes energi att koncentrera sig. Anna säger att det inte hjälper att hon t ex läser något tio gånger eller lyssnar på något flera gånger.

Jag har inte problem med att läsa, men jag kan inte lyssna en längre stund. Det går bara inte in. Det är som att de pratar arabiska.

Anna tycker att det är svårare i ämnen med många genomgångar, och ämnen som kräver att hon kommer ihåg mycket, eller där det ges mycket ny information. Matematik kräver mycket fokus, där skall de lära sig mycket nytt på kort tid, menar Anna, som även svårt att avsluta uppgifter.

Anders

Anders läser ett extra, fjärde år på gymnasiet. Han beskriver att han har ADD samt drag av Tourettes, och fick diagnosen år 3 på gymnasiet. Problematiken tar sig uttryck i dåligt minne, att han kanske kan komma ihåg en instruktion i taget, att det han hör och läser går in genom ena örat och ut genom andra:

Alltså ADD. Är det något du inte tycker är intressant går det in genom ena örat och ut genom andra. Så har det varit för mig. Eller om det känns jobbigt eller sådär.

Den medicin han äter för ADD gör att minne och prestationsförmåga blir bättre och gör att han klarar skolan även om det medför vissa biverkningar.

Före medicinen gick det inte så jävla bra i skolan. Det gick in genom ena örat och utan genom andra örat.

Han fick själv kämpa för att få sin diagnos satt och fick hjälp av en personal på skolan som tyckte att hans beskrivning av sig själv kunde passa in på ADHD. Skolan ville inte utreda honom i så hög ålder och sade att det inte fanns något test avsedd för hans åldersgrupp. Han letade själv upp ett sådant test, men skolan ville inte bekosta utredning. Till slut gjorde BUP utredningen och diagnosen ADD samt ev. Tourettes sattes och medicinering inleddes. Anders har inte problem med stavning eller ordböjning osv, men har svårt att komma på vad han skall skriva. Har ingen fantasi när det kommer till att just skriva. Han har svårt att koncentrera sig vid läsning, problem med att minnas vad han läst och svårt att formulera sig.

6.2.2. Sammanfattande analys

Samtliga sju elever har inlärningssvårigheter och beskriver att de har jobbigt att läsa och/eller skriva av olika orsaker. De med dyslexidiagnos beskriver en mödosam och långsam läsning samt ibland också svårigheter att skriva rätt. De med uppmärksamhets- och/eller hyperaktivitetsproblematik beskriver koncentrationssvårigheter och/eller arbetsminnesproblematik. En elev har även en språkproblematik. Alla sju elever är utredda och alla utom en har fått någon diagnos. Fem elever har dyslexi, tre av dessa fem i kombination med annan funktionsnedsättning; språkstörning, reumatiska problem och ADHD. Två elever beskriver sin uppmärksamhetsproblematik, ADD, och en av dessa har även drag av Tourettes. Fem av eleverna har utretts under gymnasietiden

De elever vi intervjuat studerar nästan alla på program med praktisk inriktning, med fler inslag av praktiska ämnen och något färre teoretiska ämnen. Det framkommer delvis i intervjuerna att det kan bero på att de föredrar praktiska ämnen. Eleverna upplevdes fokuserade på sina diagnoser och berättar mycket om utredningar som gjorts. Vi fick ett intryck av att diagnosen är viktig för dem. De

kan alla tydligt förklara sin problematik och verkar väl känna till sina begränsningar. Även elevernas lärare tycks diagnosfokuserade då de hjälpt fyra av dessa elever att bli utredda. Kanske lärarna upplever att det finns mer stöd att erbjuda om eleven har en diagnos. Endast två elever berättar om sina styrkor - Petter och Nils. Petter är duktig på NO-ämnena och Nils på att själv ha drivit kampen för utredning, vilket var viktigt för honom. Kanske ligger förklaringen i könstillhörighet i kombination med att dessa två elever är äldre än de övriga eleverna.

6.2.3. Anpassningar

Anpassningar i undervisningssituationen

Samtliga elever uttrycker ett behov av att få undervisningssituationen anpassad efter individuella behov och styrkor. Lena säger att hon vill ha information så att hon förstår den, genom förenklade texter och förenklad information. Petter och Nils vill lyssna på texter, vilket de också får göra i teoretiska ämnen. Ibland läser någon lärare in texter, ibland finns redan färdigt inläst material och ibland skannar eleven själv in texter för att sedan kunna lyssna på dem med talsyntes. Nils får även använda rättstavningsprogram på sin dator. Även Anna använder dator på lektioner för att skriva anteckningar. Hon beskriver att hon har lättare att lyssna om hon får vara aktiv med sin dator samtidigt som hon lyssnar. Anna behöver stöd för struktur, vilket hon säger att hon får av en del lärare som skriver upp lektionsplaneringar på tavlan. Hon förklarar hur viktigt det är för henne:

Jag hatar när jag inte vet hur lång tid det kommer att ta. Jag blir som stressad. Och sedan om man tappar bort sig är det ju enklare att hitta tillbaka om man ser vad det är man går igenom.

Klara beskriver hur hennes svensklärare har hjälpt henne, även innan dyslexidiagnosen. Denna lärare har alltid betraktat henne som om hon skulle ha dyslexi även om hon inte tidigare var utredd och inte rättat stavfel i inlämnat material samt gett Klara hjälp att sortera ut textdelar som varit viktiga att läsa. Klara säger också att det gått bra i engelskan där hon fått undervisning i en mindre grupp. Anna säger att hon får viss hjälp av en specialpedagog att planera sina studier, men att hon skulle behöva mycket mer hjälp än vad hon får i dagsläget. Hon upplever att hon glömdes bort efter utredningen då skolan bytte både rektor, specialpedagog och handledare. Anna menar att alla lärare känner till hennes problematik, men att hon nästan inte får några anpassningar. Hon påpekar dock att vissa lärare är bättre än andra på att ge hjälp.

Anders har en egen studieplan med anpassad studietakt. Han sitter i ett eget rum och studerar, tentar av en kurs i taget i den takt som passar honom. Han koncentrerar sig lättare när han lyssnar på musik, vilket han kan göra i rummet utan att störa någon, och han kan ta raster och pauser och t ex spela på datorn när det passar honom. Lärarna skickar uppgifter och instruktioner på mejl eller ger dem till honom. Anders träffar inte lärare så ofta, men om han behöver hjälp går han ut i lärarrummet som ligger i anslutning till rummet där han sitter och ber om hjälp. Kurserna han läser nu har standardiserade test på Internet och det passar honom bra. Innan denna anpassning hamnade han efter i kurser och slutade gå dit. Han

har själv ordnat sin studiesituation genom att tala om för en rektor att det är så det måste gå till. Anders påpekar att den hjälp han får varierar beroende på vilken lärare som berörs, men att hans diagnoser hjälpt honom att bli förstådd. Innan diagnosen tyckte många att han var en lat elev som inte gjorde något i skolan, menar Anders. Han upplever det som att skolan gick från att försöka kasta ut honom till att vilja hjälpa honom när diagnosen var satt:

Det är klart du skall få all hjälp du behöver, sa rektorn.

Klara säger att hon fått fler anpassningar efter att hon fått sin diagnos. Hon har t ex börjat få anteckningar av en lärare före lektionen i samhällskunskap.

Från att lärarna vetat att jag ska göra en utredning har det blivit bättre, innan var jag som en av alla andra.

Lena har tidigare inte fått anpassad undervisning, men hon hoppas att det blir bättre nu efter diagnosen. Hon har inte velat säga till lärarna att hon inte förstått och att hon måste ha någon att läsa läxor tillsammans med. Hon har varit rädd att de skulle ha uppfattat henne som lat:

Det kändes som folk inte trodde på mig.

Lena säger att nu, efter diagnosen, när lärarna känner till hennes funktionsnedsättning, så upplever hon att lärarna fortfarande inte förstår vad problematiken innebär för henne:

Även om lärarna nu vet att jag har svårt med saker så tror jag inte de vet på vilken grad det ligger. Det är så mycket för mig jämfört med ett normalt barn.

Anja säger att hon inte får anpassningar i undervisningssituationer. Hon tycker inte heller att det hände så mycket efter ADHD-diagnosen. Hon säger att hon måste be om hjälp för att få hjälp. Petter beskriver att lärarna frågar honom vilken slags hjälp han behöver och hur de ska anpassa lektionerna på bästa sätt. Petter säger att lärarna ställde många frågor till honom när han började gymnasiet om hur de kunde hjälpa honom:

Jag fick riktigt bra hjälp i grundskolan, här har det varit sådär, knappt någon här har arbetat med en dyslektiker.

Sammantaget uppger sex av sju respondenter att de får någon typ av anpassning i undervisningssituationen i varierande grad. Det kan t ex vara inläst material, strukturstöd, överseende av felstavningar och placering i mindre grupp. Två elever beskriver att deras diagnos hjälpt dem att få anpassningar gjorda. En elev tror att hon kommer att få mer hjälp efter sin diagnos och en elev säger att diagnosen inte hjälpt henne att få anpassningar. Grad av stöd varierar från lärare till lärare. Endast en elev nämner att hon fått hjälp direkt av en specialpedagog. Två respondenter upplever att lärare brister i förståelse och kompetens om deras problematik och behov.

Eleverna beskriver alla på sitt sätt att de bedriver en kamp för sina rättigheter och för förståelse. Anpassningar är viktiga för eleverna och görs i olika utsträckning i undervisningssituationer. Det tycks som att anpassningarna ibland är beroende av

vilken lärare eleven har. Eleverna uttrycker erfarenhet av och en förhoppning om att diagnos är viktig för att de skall få anpassningar.

Anpassningar under prov- och bedömningsituationer

Övriga anpassningar är de former av anpassningar som enligt eleverna är mest vanligt förekommande. Sex av sju elever uppger att de någon gång fått utföra prov i enskildhet, enligt tre elever i samband med muntiga prov. Fem av sju elever uppger att de någon gång fått förlängd skrivtid och tre av eleverna har vid något tillfälle fått dela upp prov till olika tillfällen samt fått instruktioner och uppgifter upplästa. Klara uppger ett annat alternativ som hon anser vara en anpassning: eleverna har ibland fått välja redovisningsform tillsammans i klassen. Lärarna har frågat hur eleverna velat lägga upp det och de har ofta valt muntlig redovisning i grupp vilket Klara uppskattat. Anpassningar på övriga prov har inte skett, och Klara menar att det är så för att hon inte tidigare haft någon diagnos. Hon har efter diagnosen fått göra ett muntligt prov som kändes bra, berättar Klara. Lena har fått förlängd provtid (främst efter diagnos), muntligt prov i enskildhet samt uppdelning av prov efter att diagnos satts. Petters anpassningar har varit förlängd provtid, en gång genomförande i enskildhet samt uppläsning av instruktioner och uppgifter. När han nu har prov får han oftast först själv läsa och skriva och hinner han inte klart får han fortsätta vid annat tillfälle. Petter tycker att det bästa vore om han fick göra klart hela provet vid samma tillfälle. Han berättar vidare att han kommer att få ett kort av specialpedagogen som berättigar honom förlängd provtid. Anders säger att han efter diagnosen fick förvarningar om prov så att han kunde förbereda sig bättre och ha tid på sig att läsa på extra. Anna har fått förlängd provtid på de Nationella proven, då alla som önskade fick det.

Avseende datorstöd i prov- och bedömningsituationer uppger fem av sju elever att de någon gång fått använda Word. Två elever har någon gång använt rättstavningsprogram och talsyntes, och en elev ordprediktionsprogrammet Saida. Två av eleverna svarar att de aldrig fått använda något datorprogram under provsituationer. En elev har även uppgivit att denne fått använda digitalt lexikon under prov- och bedömningsituationer. En elev berättar om ett prov där alla i klassen fick använda sig av Word, men att de var tvungna att stänga av Words rättningsfunktion. En elev uppger att hon använder datorn som stöd mer hemma än i skolsituationer. Hemma slår hon upp okända ord, vilket hon anser att hon skulle behöva även i provsituationer. Klara och Petter har inte fått använda datorprogram under provsituationer, men de tror att de kommer att få göra det i framtiden nu när det fått egna datorer. Dessa två elever säger att de fått en kortare introduktion av stödjande programvaror.

Andra tekniska hjälpmedel är enligt eleverna den form av anpassning som används i minst utsträckning. Fyra av sju respondenter (Lena, Nils, Anja och Anna) säger att de ofta får använda miniräknare på prov. Dessa fyra förklarar att det får samtliga elever i deras program göra under dessa situationer. Inga andra tekniska hjälpmedel har använts för dessa sju elever i prov- och bedömnings-situationer.

Den optimala prov och bedömningssituationen

För Lena är det viktigt att bli förstådd och att inte bara bli bedömd utifrån ett prov utan från allt hon presterar under sin skoltid:

Jag vill att lärarna ska förstå att jag har svårt med saker och bedömer hur jag är på lektioner, mina läxor och att jag verkligen försöker.

Hon vill ha praktiska och konkreta prov, inte ”papper- och pennaprov”. Frågorna ska formuleras tydligt och med ett enkelt språk:

Provet måste vara skrivet jättelätt för att jag ska få in själva meningen, måste förklara med vanliga ungdomsord.

Helst vill Lena ha muntligt prov eller få skriva på sin dator. Hon skulle även vilja få möjlighet att ta reda på ords betydelse samt hjälp med stavning genom sin dator, dock är hon osäker på om det är fusk. Hon vill dela upp provet i delar, få extratid och hjälp att förstå sammanhang.

Lena påpekar att hon inte vill särbehandlas, det ska vara en utmaning, men ändå så att hon förstår:

Det känns lite dumt att en lärare ska göra ett extra prov för mig då de skriver för att det ska blir lättare så att jag fattar, men jag tycker ändå att dom ska ge mig mindre prov och lite lättare, inte värsta fördjupningen och att man delar upp den.

Klaras optimala prov- och bedömningssituation är samma som hennes utredare rekommenderade. Att hon vid samma provtillfälle först få skriva sina svar, sedan muntligt förklara hur hon menar. Hon vill inte först behöva skriva, få IG, och därefter få ett nytt muntligt provtillfälle och kanske höja betyget. Hon vill gärna få längre frågetexter, t ex på Nationella proven, upplästa av lärare eller av talsyntes. Korta texter klarar hon själv. Även Petter berättar att han fått bra förslag genom sin dyslexiutredning. Förslagen var datorstöd, muntliga prov, förlängd skrivtid, uppläsning och hjälp med att skriva. Petter upplever att lärarna på gymnasiet inte riktigt känner till innebörden av dyslexi och således hans behov. Alla lärare visar inte förståelse för hans problematik, upplever han. När han började på skolan tycker han att han själv, lärare och föräldrar borde ha träffats för att gå igenom önskemål och behov som Petter har vid provsituationer. Det skulle underlätta om de visste detta redan när han började gymnasiet:

Bäst vore att få ha prov ensam med sin lärare, muntligt med oförhindrad tid.

Anja vill ha frågorna formulerade på ett enklare sätt, förlängd skrivtid, uppläsning av text och få använda dator med bra program. Hon vill få möjlighet att prova sig fram. Nils skämtar bort frågan om optimal provsituation, men säger sedan att det beror på vilken kurs det är och att det fungerat bra. Anders är nöjd med hur det ser ut idag, ensam i ett rum där han själv bestämmer studietakt och när proven ska göras. Anna har inget direkt förslag på hur hennes optimala provsituation ser ut. Hon poängterar dock att stödet i undervisningssituationen är viktigt för att vara rustad för prov- och bedömningssituationer.

Sammanfattningsvis beskriver sex av sju elever skilda scenarion om hur den optimala prov- och bedömningssituationen ser ut för dem. Dessa sex elever be-

skriver tydligt vilka anpassningar de skulle vilja ha, t ex förlängd skrivtid, datorstöd och skrivhjälp, förenklat språk mm. En elev poängterar vikten av anpassad undervisning och en annan att allt hon gör bör vara en grund i betygsättningen, inte bara prov. Vid en jämförelse av de anpassningar som de erhåller idag och de anpassningar som de önskar har dessa sex elever inte den anpassade prov- och bedömningssituation som de anser vara bäst för dem.

Det faktum att eleverna beskriver många olika scenarion, att de inte önskar samma anpassningar, innebära att anpassningar inte kan göras lika för alla även om de har samma problematik. Således finns behov av individuella samtal om lämpliga anpassningar utifrån varje elevs önskemål och behov. Alla utom Anna kan beskriva hur de vill ha det i sina provsituationer. Anna har väldigt svårt att hävda sina rättigheter och komma på vilket stöd hon behöver eller vill ha. Hon rycker en hel del på axlarna och ger ett uppgivet intryck vid tal om skolan. Varför har inte eleverna de provsituationer de önskar? Den bild elevintervjuerna ger är att diagnos är viktig för att anpassningar ska göras och att för att eleverna skall få en dator som stöd. Några av eleverna tror att de får fler anpassningar nu när de fått sin diagnos och sin dator. De kan beskriva en optimal provsituation, men finns det någon som lyssnar och skapar dessa förutsättningar? Två av eleverna, Anders och Nils, är nöjda med prov- och bedömningssituationerna, men inte de andra. Anders har genom egen kamp mot skolan vunnit gehör för sina behov och Nils är inskriven på RH-gymnasiet. Utöver att de båda är män, har de även gemensamt att de läser ett extra, fjärde år, på gymnasiet och alltså är äldre än de andra eleverna. Har dessa faktorer någon betydelse för att just de betraktar prov- och bedömningssituationer som relativt oproblematiska?

Upplevelser av prov- och bedömningssituationer

Lena beskriver den frustration hon känner vid provtillfällen:

För mig att skriva ett prov, det är inte bara att kolla var jag ligger till utan blodigt allvar, verkligen. När jag blir nervös då stänger verkligen allting av, då får jag verkligen ingenting ut av det.

Lena uttrycker att hon inte fått tillräckligt med stöd i prov och undervisningssituationer. Vilket hon tror beror på att lärarna inte känt till hennes problematik eller inte tidigare varit diagnostiserad:

Jag har haft IG i många prov för lärarna har inte vetat om det. Jag har inte haft tillräckligt mycket tid på mig och inte lättare material.

Klara anser att hon ofta blivit felbedömd vid prov och fått för låga betyg pga. sin icke utredda dyslexi som inte tagits hänsyn till vid bedömning, t ex i hur man rättat felskrivningar:

Jag tycker att jag presterar mer än vad jag fått i betyg, presterat VG men fått G för att jag haft dyslexi.

Anna når inte de mål hon önskar. Hon har inte G i så mycket. Hon kan pga. av sin problematik inte satsa på MVG, säger hon. Hon tycker inte att det skall vara lättare för henne att nå ett betyg. Annars är det okej, säger Anna (rycker på axlarna):

Jag kan ju som inte satsa på MVG alltid. Det skulle inte funka för mig. Men jag tycker ju inte att det skall vara lättare att få ett MVG för mig, om det var det du menade. Men det blir ett hinder att det är så här.

Petter säger först att han upplever provsituationen som okej. Han kommer väl förberedd och har pluggat hårt innan:

Jag är van att kämpa, det känns inte som en börda att jag måste sitta en hel dag med ett prov.

Petter känner dock ibland att han inte kommer att hinna läsa på den provtid han fått. Han vet dock att han får göra om provet vid behov. Petter uppger att han inte vill vara till besvär för sina lärare:

Hellre anpassar jag mig till en lärare än att han ska anpassa sig till en elev istället för trettio. Nu kommer den här dryga eleven som ska ha prov.

Petters lärare har lokalproblem och svårt att ordna så att han får sitta kvar efter provtidens slut, påpekar han. Istället får han i nuläget skriva klart vid annat tillfälle. Helst skulle han dock vilja göra klart direkt med förlängd provtid istället för att fortsätta en annan dag. Nils tycker att det fungerar okej. Han har, lite beroende på vilken lärare det berör, fått hjälp att göra proven på ett sätt som passar honom. Han får t ex göra proven muntligt om han vill. För Anders var medicineringen för ADD den viktigaste faktorn för att alla situationer skulle kännas bra, även prov- och bedömningssituationer. Anja säger att prov- och bedömningssituationerna fungerar bra, förutom att hon vill få förslag på anpassning från läraren så att hon inte behöver komma på allt själv.

Elevernas egna upplevelser av prov- och bedömningssituationer är varierande. Tre av eleverna upplever situationerna som ganska bra, även om en av dem gärna skulle vilja få mer stöd från läraren i valet av anpassning, för att inte behöva komma på allt själv. Fyra av eleverna ger uttryck för frustration eller missnöje över dessa situationer och hur de blivit bedömda. De anser att de fått för lite hjälp och att de blivit felaktigt bedömda. De uppvisar även en osäkerhet kring om de har rätt till anpassningar eller inte. Petter anpassar sig hellre till skolan än att skolan skall anpassa sig till honom och vill inte vara till besvär. Han säger sig vara van vid att få kämpa i provsituationer. I en politisk vision om en skola för alla är det meningen att alla elever skall känna att de kan delta utifrån sin egenart och sina möjligheter. De elever vi intervjuat ger bilden av en skola där diagnos upplevs som avgörande för att få stöd och anpassningar och där eleverna känner att de besvärar lärarna om de önskar anpassningar. Eleverna är inte heller riktigt säkra på att de har rätt till anpassningar samtidigt som de uttrycker att de upplever att de blir bedömda felaktigt och att för lite hänsyn tas till deras problematik.

Initiativtagare till anpassning

Fyra av sju respondenter uppger att initiativet till anpassa prov- och bedömningssituation oftast tas av eleven tillsammans med läraren eller specialpedagogen. Anja berättar att specialpedagogen varit viktig för att få en av lärarna att anpassa sig efter Anjas behov. Anja säger att hon skulle vilja att lärarna tog mer initiativ till anpassningar då hon upplever att hon själv får för stort ansvar i detta arbete.

Två av sju elever säger att de helt själva tar initiativet och en elev uppger att ingen tar något initiativ, lärarna känner till problematiken men ingen gör något. Ingen av eleverna uppger att pedagogen helt själv tar initiativ till anpassningar.

Eleverna ger uttryck för att de har ett stort ansvar för om och hur anpassningar görs. Detta kräver att ungdomarna känner till sina rättigheter, hur kunskaper om hur prov kan anpassas samt har ork och mod att be/kräva att anpassningar görs. Eleverna uppvisar under samtalens gång en osäkerhet om vilka program som finns och hur de fungerar. Om inte eleverna själva vet programmens möjligheter har de svårt att be om att få använda dem under provsituationer.

6.2.4. Sammanfattande analys

Eleverna får relativt få anpassningar under prov- och bedömningssituationer. De anpassningar som erbjuds är främst övriga anpassningar, som t ex förlängd provtid, uppläsning av instruktioner och uppgifter samt muntliga prov. Drygt hälften av eleverna får, liksom alla elever, använda miniräknare under prov och de flesta har vid något tillfälle fått använda dator under provsituationer.

Elevernas erfarenhet och upplevelser är, enligt intervjuerna, att följande faktorer påverkar om de får anpassning, och vilken anpassning de får under prov- och bedömningssituationer:

- Diagnos
- Undervisande lärares kompetens och förståelse
- Elevens egen kamp
- Programtillhörighet
- Kön

Det finns indikationer i elevintervjuerna på att kön samt programtillhörighet kan vara faktorer som påverkar anpassning. Ur ett genusperspektiv är de som uttrycker mest frustration över prov- och bedömningssituationer kvinnorna. Nils och Anders är i dagsläget ganska nöjda över sin situation, och Petter till viss del även om han uttrycker att det kan bli bättre. Nils och Anders, som båda är relativt nöjda i nuläget, läser samma program.

6.3. Intervju med specialpedagog

Den intervjuade specialpedagogen är en av tre kvinnliga specialpedagoger på skolan. Hon berättar att hon kom till skolan med många visioner, men att det inte var helt enkelt att få alla med sig. Hon påpekar att det är viktigt med stöd från skolans ledare i sitt arbete. Specialpedagogen har idag ansvar för 850 elever på skolan från sex olika program. Hon anser att prov- och bedömningssituationer är viktiga. "Prov är vår kvittens idag", säger specialpedagogen. Hon säger att specialpedagogerna varit runt i arbetslagen och informerat om anpassade prov- och bedömningssituationer. Dock har de på skolan i dagsläget ingen gemensam syn eller policy i detta arbete. Hon hoppas att de ska arbeta fram en policy framöver, kanske med stöd från just denna studie.

6.3.1. Specialpedagogens ansvar

Specialpedagogens ansvar när det gäller anpassade prov- och bedömningssituationer är att vara med på överföringsmöten från högstadiet, överföringskonferenser på den egna skolan tillsammans med undervisande lärare i svenska, engelska, matte, rektor och elevvårdsteam samt att göra en första kartläggning över elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen träffar eleverna och diskuterar olika anpassningar och låter sedan eleven prova sig fram utifrån olika förslag som kommer upp.

6.3.2. Pedagogernas ansvar

Pedagogens ansvar, menar specialpedagogen, är att se till att provsituationen fungerar i praktiken, med det stöd som eleven är i behov av. Pedagogerna har även ett ansvar att säga till en specialpedagog om de upplever att de har en elev som behöver stöd, som de inte fått information om via en tidigare överföring.

6.3.3. Åtgärdsprogram

I åtgärdsprogrammen skrivs ibland lämpliga anpassningar för prov- och bedömningssituationer. Specialpedagogen säger att de använder sig av flera andra informationskällor, såväl muntliga som överföringsdokument.

6.3.4. Anpassningar

Specialpedagogen gör rekommendationer utifrån elevens behov och vad det är som ska prövas. Ofta rekommenderar hon förlängd skrivtid, prov i mindre grupp, att eleven får text uppläst samt anpassad tid vid hörförståelse. Förlängd skrivtid erbjuds till alla som är i behov av det. Skolan har nyligen infört ett system där elever i behov av förlängd skrivtid får ett kort som berättigar dem upp till 50% förlängd tid. Tidigare fick eleverna mindre tid, (max en timme extra). Hon berättar att det finns skrivsalar bokade med tillräckligt mycket tid för att dessa elever ska hinna skriva klart på ett och samma tillfälle. Mindre ofta rekommenderar specialpedagogen anpassad layout, genomförande i enskildhet, hjälp med att skriva samt muntligt prov då behovet av dessa anpassningar inte är lika stort. Några elever har provat att ha muntliga prov, men det är inte alla som tycker om det, berättar specialpedagogen. Några elever har upplevt det som lite skrämmande och vill absolut inte göra om det. Uppdelning av prov och bedömning på flera tillfällen brukar hon rekommendera till elever i koncentrationssvårigheter. Efter intervjuens slut nämner specialpedagogen att de på skolan borde utveckla arbetet med alternativa redovisningsformer. ”Olika lärtilar behöver olika redovisningsformer”, menar specialpedagogen.

Specialpedagogen rekommenderar även datorstöd till en del elever. De program eleverna ibland kan få använda under provtillfällen är Word Read Plus, Stava Rex, Spell Right och anteckningsprogrammet som finns i Officepaketet, när inte stöd för stavning får användas. Ibland kan det vara giltigt att använda rättstavningsprogram, men inte alltid i svenska och språkämnerna, menar specialpedagogen. Hon känner inte till att digitala ordlistor, ordprediktionsprogram eller andra program används i dessa situationer. Specialpedagogen uttrycker att de

fortfarande har ett stort arbete med att implementera datorn som ett pedagogiskt verktyg på skolan. För en del elever är datorn ett avgörande stöd i skriv- och lässituationer. Dock är datorn fortfarande ibland ett irritationsmoment då många elever har svårt att låta bli kommunikationsprogram som MSN m m.

Det enda tekniska hjälpmedlet, förutom dator, som specialpedagogen vet används under prov- och bedömningsituationer är miniräknare, extern eller inbyggd i mobiltelefon. Miniräknaren skall alla elever få använda på prov, förutom på vissa delar som t ex finns i de nationella proven.

6.3.5. Diagnosens betydelse

Specialpedagogen säger att diagnos inte har någon betydelse enligt skollag, då en elev är berättigad anpassning även om de inte är diagnostiserade. Alla elever i behov av särskilt stöd ska få det på skolan. Hon upplever inte att det finns några svårigheter med att bedöma vilka elever som har rätt till anpassningar eller inte. Specialpedagogen tycker själv att de har en hjälpsam inställning på skolan och att de går framåt i arbetet med anpassningar. Det var mer diskussioner om diagnoser tidigare, anser hon. Hon säger dock att diagnosen kan ha betydelse inför eventuella högskolestudier då t ex dyslektiker får mer hjälp än inte diagnostiserade elever på högskolan. Detta brukar hon informera sina elever om. Hon talar även om för dem att de inte behöver diagnos för att få anpassat körkortsprov, utan att det där räcker med ett skriftligt intyg om läs- och skrivsvårigheter från henne som specialpedagog.

6.3.6. Problem och möjligheter

Svårigheter som specialpedagogen stöter på i arbetet med anpassade prov- och bedömningstillfällen är att få alla med sig i arbetet. ”Jag får ibland stängas med dem som inte är på rätt spår” och behöver då diskutera anpassningens form, säger specialpedagogen. Med *dem* menar hon några lärare på skolan. Hon poängterar dock att det blivit mycket bättre än vad det var tidigare och att det finns många lärare på skolan som verkligen försöker att sätta sig in i elevernas situation och hjälpa dem på bästa sätt.

6.3.7. Sammanfattande analys

Den intervjuade specialpedagogen ger bilden av att specialpedagogerna är viktiga på skolan i arbetet med att anpassa prov- och bedömningsituationer. De initierar anpassningar genom att informera pedagoger om elevers rättigheter samt diskuterar olika lösningar med eleven själv. Specialpedagogen rekommenderar olika anpassningar som sedan berörda pedagoger informeras om muntligt eller via ett överföringsdokument. Detta innebär att ansvaret därmed förflyttas till pedagogerna att genomföra rekommendationer. Datorn används ibland under prov- och bedömningsituationer, men hantering av olika programvaror är inte helt klagjorda. Det finns frågetecken om när det är ok att använda t ex rättstavningsprogram. Arbetet med anpassningar verkar vara ett medvetet utvecklingsarbete på skola som går framåt och många lärare försöker att anpassa

prov- och bedömningstillfällen. Dock verkar det som att alla lärare inte riktigt är med i arbetet ännu.

6.4. Teoretisk analys

I denna del analyserar vi resultaten av enkätstudien samt intervjuer med elever och specialpedagog utifrån de övergripande forskningsperspektiven på specialpedagogik samt utifrån Vygotskijs teori om verktyg. Vi applicerar dessa teorier på resultatet i syfte att se vilka perspektiv som finns representerade i verksamheten och analyserar även resultaten utifrån vår egen utgångspunkt i det social-konstruktivistiska perspektivet. Vi inleder kapitlet med en kort sammanfattning av enkätresultatet.

6.4.1. Sammanfattning av enkätresultat

76 av de 167 anställda pedagogerna på skolan deltog i enkätstudien. Av de deltagande pedagogerna svarade 44 av pedagogerna att de alltid erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter anpassningar under prov- och bedömningssituationer. 48 av pedagogerna erbjuder eleverna att använda dator alltid eller ibland och 25 pedagoger uppger att de aldrig erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter att använda dator under prov- och bedömningssituationer. I de öppna frågorna ger pedagogerna uttryck för vad som påverkar vilken anpassning de erbjuder elever i läs- och skrivsvårigheter under prov- och bedömningssituationer. Sammanlagt 17 av pedagogernas kommentarer anger diagnos som en påverkansfaktor för om anpassnings erbjuds och vilken anpassning som erbjuds, och 45 kommentarer hänvisar till att elevens behov påverkar vilken anpassning som erbjuds. 19 utsagor i enkäten anger att det är pedagogerna som i samråd med eleven erbjuder anpassning och 16 av utsagorna uttrycker att det är elevens ansvar att uppmärksamma pedagogen på önskan eller behovet av anpassning under prov- och bedömningssituationer. 24 pedagoger kommenterar att ramfaktorer, så som tid, schemaläggning, lokaltillgång osv, påverkar valet att erbjuda anpassning.

6.4.2. Perspektiv på specialpedagogik i emperin

Det övergripande perspektiv på specialpedagogik som framträder tydligast i enkätresultatet och i pedagogernas kommentarer, är det som i vår teoretiska referensram benämns som *det individuella (medicinska) perspektivet* – som är en övergripande kategori för det kompensatoriska, det kategoriska samt det psyko-medicinska perspektivet.

I kommentarerna framträder tydligt en bild av att de anpassningar som erbjuds elever i läs- och skrivsvårigheter under prov- och bedömningssituationer sätts i direkt relation till individen och dennes behov, problem och diagnos. Anpassningar uttrycks vara en kompensation för en brist hos eleven och en anpassning tycks, i enlighet med det individuella perspektivet, vara en särbehandling som ofta ges som en följd av diagnostisering. I samstämmighet med det individuella perspektivet tycks det viktigt att göra en distinktion mellan det normala och det avvikande. En pedagog ger ett starkt uttryck för detta perspektiv och anser att ett annat förhållningssätt vore oprofessionellt:

Man kan bara erbjuda särskilda lösningar till de elever som har en "diagnos". Det är ganska sällan man får sådan information. Man kan inte ge elever t ex förlängd skrivtid bara för att de vill det. Då vill alla ha förlängd skrivtid. Man måste ha ett professionellt förhållningssätt. Jag hoppas att det är det ni menar med läs- och skrivsvårigheter.

Specialpedagogerna roll framhålls vara att hjälpa individen att hitta rätt anpassning i relation till sina svårigheter. Ingen av de 19 utsagorna som berör specialpedagogerna nämner dem i en annan funktion, t ex en handledande funktion gentemot lärarna eller som en utvecklare av prov- och bedömningssituationen. Deras funktion tycks bestå i att hitta metoder för att kompensera individens problem.

Några av pedagogernas kommentarer (10) utgår från provet, ämnets eller stoffets karaktär och ser detta som ramar för vilket stöd som är möjligt att ge. På samma sätt berör 24 av kommentarerna ramfaktorer som en begränsning för möjligheten till anpassning. Det kan tolkas som att skolan och i sin verksamhet inte "räknat med" olikhet, utan materialet, stoffet och de organisatoriska ramarna är formade för individer som antas fungera ungefär likadant, motsvara normalitet. De elever som inte nås med dessa kanaler betraktas som avvikande och förväntas bli diagnostiserade för att därefter erbjuds speciallösning utifrån varje enskilt fall. Inte heller undervisningssituationen är i stor utsträckning anpassad för olikhet, utan elever i läs- och skrivsvårigheter erbjuds stöd till viss del, utifrån praktiska möjligheter. Verksamheten på skolan är i Nilholms (2003) termer integrerande snarare än inkluderande, då det tycks vara de fasta strukturerna som är utgångspunkten och inte elevernas individuella behov.

Liksom pedagogerna ser de intervjuade eleverna diagnosen som nästan nödvändig för att få anpassningar i prov- och bedömningssituationer, och ger uttryck för att de överhuvudtaget erbjuds få anpassningar i såväl undervisning som prov och bedömning. Eleverna ger unisont uttryck för att de själva är de främsta initiativtagarna till att anpassningar sker och några av dem ger uttryck för att de därmed känner att de är till besvär för pedagogerna som måste göra anpassningar endast för deras skull. Även eleverna tycks alltså omfattas av det individuella perspektivet på svårigheter.

Liksom Nilholm (2003) och Persson (2003) skriver är det individuella perspektivet tydligt och dominerande också på den undersökta gymnasieskolan. Ett perspektiv som innebär starkt individfokus och därmed inte riktar blicken i så stor utsträckning till organisationen och dess verksamhet.

I några få av pedagogernas kommentarer går det att de skymtar det strukturella/materiella perspektivet. En lärare ger tydligt uttryck för att om pedagogernas kunskaper om detta fält skall öka kan detta inte vara frivilligt för den enskilda pedagogen, utan det arbetet måste drivas på organisationsnivå. Pedagogerna uttrycker en medvetenhet om att skolan som organisation måste anpassa sin verksamhet till elever i speciella behov genom att utbilda pedagogerna. I 6 av kommentarerna i enkäten signalerar pedagoger att de är rustade för möta olikhet och ger uttryck för att de är självklart att prov- och bedömningssituationer skall vara så gynnsamma som möjligt för alla elever på skolan, med eller utan svårigheter. En av pedagogerna beskriver hur alla elever, som ett naturligt och åter-

kommande inslag i undervisningen, få ange vad de behöver för stöd för att lyckas med sina studier.

I ytterligare ett fåtal kommentarer ger pedagoger uttryck för att de i valet av anpassning går tillväga i en process liknande den demokratiska som förespråkas i dilemmaperspektivet. Ett perspektiv som menar att elever alltid kommer att ha olika behov och frågar sig om det är eleven som skall kompenseras eller miljön som skall förändras. De visar solidaritet till de olika aktörernas uppfattning och ser att lösningar kommer till i förhandlingar där man i en demokratisk process kommer överens om vad som är det bästa för eleven.

Den intervjuade specialpedagogen berättar att hennes ansvar som specialpedagog är att ta emot och förmedla information om elevers specifika svårigheter och behov, samt hjälpa eleven att hitta rätt anpassningar för dem. Hon säger att specialpedagogernas uppgift även är att ge råd till pedagogerna om lämpliga anpassningar i t ex prov- och bedömningssituationer. Specialpedagogen tycker att diagnosfokus var större bland pedagogerna tidigare, men att de flesta nu är hjälpsamma och försöker sätta sig in i olika elevers behov. Hon uttrycker dock att hon anser att de arbetar mycket på individnivå och behöver rikta blicken mer mot att t ex stötta pedagogerna i utvecklingen av olika redovisningsformer. Hon anser att de på skolan är på väg mot en verksamhet som är mer rustad för och med större förståelse för olikhet. T ex har skolan nyligen givit alla elever tillgång till pedagogisk programvara på sina datorer, vilket gör det möjligt för alla elever, oavsett behov, av använda programvarorna på ett sätt som gynnar dem. I våra ögon står specialpedagogerna som bärare av flera perspektiv på elever i behov av stöd, i överrensstämmelse med hur Nilholm (2003) beskriver den svenska skolans verksamhet. Å ena sidan finns på skolan ett individfokus som tar sig uttryck i betoning av diagnoser, även från specialpedagogernas håll, och att anpassningar är något som avviker från ordinarie verksamhet och som ges restriktivt. Att elever i läs- och skrivsvårigheter behöver ha ett kort som berättigar till en viss mängd extra skrivtid är i sig en signal på att verksamheten inte är så flexibel. Å andra sidan ger specialpedagogen uttryck för att en förändring långsamt håller på att ske och vill skapa gemensamma riktlinjer för arbetet med elever i svårigheter och vill att de på skolan i större utsträckning skall rikta blicken från individen och mot former för bedömning, i enlighet med de perspektiv som menar att arbetet skall ske på organisatorisk/strukturell nivå.

Vi själva har en sociokonstruktivistisk och till vissa delar en strukturell/materialistisk ansats i vår studie. Vi menar, liksom företrädare för det relationella perspektivet i Sverige, att elevers svårigheter är sociala konstruktioner som ligger i själva undervisningssammanhanget och att detta får konsekvenser för individen. Enligt pedagogernas kommentarer är det relativt vanligt att elever i läs- och skrivsvårigheter inte vill ha anpassningar i prov- och bedömningssituationer även när detta erbjuds av pedagogerna. Eleverna vi intervjuat ger uttryck för att de inte vill ha fördelar som andra inte får och att de ibland känner att de är till besvär för pedagogerna. Det är lätt att betrakta detta som att normalitet är normen i verksamheten, som är relativt dålig rustad för att hantera olikhet. Det får konsekvenser för elever i svårigheter som dels känner sig avvikande i förhållande till normen, dels upplever att de utgör ett problem för verksamheten som ständigt måste hitta speciallösningar utöver ordinarie verksamhet. Att elever i svårigheter inte vill ta

emot stöd, trots att behov finns, kan ses som ett uttryck för att de inte vill framstå som annorlunda i en verksamhet där olikhet inte är helt accepterat. Pedagogerna uttrycker i enkäten att provet, stoffet och ämnet, samt ramfaktorer sätter utgör ramar för vilka anpassningar som erbjuds. Detta är naturligtvis faktorer som påverkar elevernas egna upplevelser av att vara annorlunda och av att inte vilja ta emot anpassningar. De kommentarer i enkäten där pedagogerna signalerar att diagnos är av betydelse och att anpassningar betraktas som fusk eller riskerar att påverka elevens betyg är också utsagor som kan tänkas bidra till att eleverna inte vill ta emot eller be om anpassningar. För att få anpassningar måste de betrakta sig själva som avvikande, och dessutom risker att inte bedömas likvärdigt med andra elever. Om vi lyfter blicken från individen och istället riktar dem mot verksamheten och undervisningen och ser t ex provet, stoffet eller ämnet som orsaker till individuella svårigheter, så återstår det mycket arbete på den undersökta skolan. Det innebär att pedagogerna i själva utformningen av undervisning och bedömning skall utgå från att individer är olika och kunna nå olika behov, vilket i sin tur kräver ett gediget värdegrundsarbete på organisatorisk nivå. För att inkludering skall sägas förekomma på den aktuella skolan måste strukturerna i verksamheten anpassas till eleverna i större utsträckning.

6.4.3. Emperin sett utifrån Vygotski

Bruket av verktyg kan enligt respondenternas utsagor inte betraktas som vanligt i prov- och bedömningssituationer och enligt både pedagoger och elever saknar pedagogerna kunskaper om vilka verktyg som finns att tillgå och om hur dessa fungerar. Verktyg, så som dator eller andra tekniska hjälpmedel, tycks mot bakgrund av resultatet betraktas som en åtgärd utöver det vanliga som ibland erbjuds elever i svårigheter som en kompenserande åtgärd. Erbjudandet av t ex dator som verktyg vägs enligt såväl pedagoger som elever mot aspekter som risk för fusk med hjälp av verktyget, rättvisa, påverkan på betyget. I relation till Strandebergs tolkning av Vygotski får eleverna på skolan, som en följd av att verktyg sällan erbjuds, inte det stöd för tanken och för läroprocessen som verktyg erbjuder. Om vi riktar blicken mot vardagen använder många människor dagligen verktyg som ett stöd för lärande och tänkandet. De använder datorn för rättstavning, internet för att ta reda på fakta och GPS, precis som Strandberg skriver, för att hitta dit de skall. Det innebär alltså att eleverna i läs- och skrivsvårigheter på denna skola, i praktiken har mindre tillgång till verktyg i prov- och bedömningssituationer än vad de flesta människor har i vardagen.

7. Diskussion

7.1. Anpassningar i prov- och bedömningsituationer

Enligt vår studie är förlängd provtid den vanligaste anpassningen, vilket även Persson (2009) uppger som en av de vanligaste anpassningarna i de nationella proven. Resultatet överensstämmer även med en annan studie i England, där 90 % av institutionerna erbjöd elever med funktionsnedsättningar förlängd provtid (Adams, Earle och French refererad i Earle & Sharp, 2000). Detta kan bero på att förlängd provtid är en vanligt önskad anpassning av eleverna själva. I en studie av Duffy, England och Taylor (2009) var den mest önskade anpassningen förlängd skrivtid. Det kan även vara så att denna anpassning är enkel att göra för läraren som inte behöver förändra innehållet i eller utformningen av själva provet/uppgiften och därmed undviker ställningstaganden om hur ett stoff kan examineras på olika sätt.

På skolan vi undersökt kommer muntligt prov på andra plats över mest förekommande övriga anpassningar. Reid (2006) anser muntliga prov vara bättre än skriftliga prov för elever i läs- och skrivsvårigheter. Dock menar specialpedagogen vi intervjuat att många av deras elever absolut inte vill redovisa muntligt, några har provat men inte uppskattat formen. I en studie av Duffy, England och Taylor (2009) valde ingen av 22 tillfrågade dyslektiker att redovisa muntligt. Att det är en vanligt förekommande anpassning behöver således inte betyda att det uppskattas av alla elever i läs- och skrivsvårigheter. Lite förvånande är att det är fler elever som erbjuds muntligt prov än elever som får genomföra prov i enskildhet. Såväl muntligt prov som genomförande i enskildhet kräver både personalresurs och tillgång till lokaler. Förklaringen är kanske att muntliga prov genomförs i mindre grupper. I vare sig vår studie eller ovan nämnda studier ges definitioner av vad muntligt prov, respektive muntlig redovisning avser. Det innebär att de båda begreppen kan användas olika av olika respondenter. Kanske är muntligt prov inte att likställa med muntlig redovisning, vilket skulle kunna vara en förklaring till de tvetydiga forskningsresultaten.

Uppläsning av instruktioner och uppgifter är i vår studie den fjärde vanligaste övriga anpassning som erbjuds, då färre än hälften av de deltagande pedagogerna erbjuder detta. Är det så att elever även får använda sig av talsyntes för uppläsning av frågor och instruktioner? Detta förutsätter dock att prov och instruktioner finns i elevernas datorer, och att dessa får användas i prov- och bedömningsituationer. Om det inte är så, vilket vår studie indikerar, kan det innebära att många elever inte får den uppläsningshjälp de är i behov av i provsituationer.

Längre skrivtid leder inte alltid till bättre förståelse då läs- och skrivsvårigheter kan innebära felläsningar och ett mindre ordförråd vilket försvårar tolkning av textens innehåll enligt Reid (2006). Uppdelning av prov och bedömning till flera tillfällen är enligt enkätundersökningen en mindre vanlig anpassning, vilket

bekräftas i intervjun med specialpedagogen. Detta resultat förvånar oss som skribenter, då vi själva har erfarenhet av att koncentrationssvårigheter är en vanligt förekommande problematik och dessa elever kan vara i behov av att få sina prov uppdelade för att klara av att upprätthålla fokus och tålmod. Bland elever i läs- och skrivproblematik är även arbetsminnesproblem relativt vanligt, vilket kan leda till svårigheter att minnas större mängd information under lång tid.

Om man använder sig av skriftliga bedömningsformer är det ytterst viktigt att dessa är väl planerade utifrån elevens behov menar Reid (2006). Enligt vår tolkning av resultatet verkar det som att denna planering ibland brister då elever inte alltid får anpassningar gjorda. Dessutom visade studien att det är mycket ovanligt med skrivhjälp. Lite mer förekommande är det dock att låta eleverna använda sig av talsyntes och rättstavningsprogram under prov- och bedömningsituationer. Vi vet däremot inte om dessa program används som skrivstöd under provsituationerna, vilket förmodligen beror mycket på vilken kunskap elever och pedagoger har om dessa program och hur de kan användas som skrivstöd.

7.1.1. Alternativa verktyg som stöd i prov- och bedömningsituationen

På den undersökta skolan tillåts datorstöd ibland vid provtillfällen, men inte alls lika ofta som övriga anpassningar trots att majoriteten av eleverna på skolan har tillgång till såväl personliga datorer som pedagogisk programvara. Skolverket rekommenderar att datorstöd ska få användas vid provsituationer (Skolverket, 2009c), men Specialpedagogiska skolmyndigheten uttalar sig om att denna rekommendation ofta inte följs (SPSM, 2005). Kanske är det så att det finns för lite kunskaper om de alternativa verktyg som finns på elevernas datorer och hur de kan användas i provsituationer, vilket också några pedagoger uttalar sig om i enkäten. Det är en relativt ny företeelse att elever har egna datorer med olika stödjande programvaror. Kanske har inte lärarkåren hunnit med i denna utveckling? Några pedagoger säger att det är specialpedagogen som hjälper eleverna med datorprogram - kanske pedagogerna själva behöver kunskaper om detta, vilket några av dem uttrycker. Skolverket (2009e) påstår att många lärare är i behov av kompetensutveckling för att kunna använda IT i sitt arbete. Dock visar Skolverkets redovisning att gymnasielärare är den grupp pedagoger inom undervisningssektorn som har mest kompetensutveckling inom IT. Betyder detta att lärare i grundskolan har sämre kompetens i alternativa verktyg än gymnasielärarna? Det skulle i så fall kunna innebära att alternativa verktyg används ännu mindre i prov- och bedömningsituationer på grundskolan.

Chmiliar och Cheung (2007) samt Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM, 2009c) menar att pedagogernas kunskaper om alternativa verktyg är grundläggande för att elever i olika svårigheter ska dra nytta av teknikens möjligheter. Detta har även vi som skribenter egna erfarenheter av. De pedagoger som möter eleven dagligen måste vara insatt i elevens verktyg för att kunna anpassa sin undervisning utifrån de verktyg och behov som eleverna har. Det är även viktigt för att eleven skall få det stöd denne behöver av pedagogen i undervisningssituationen. Risken är annars att eleven blir relativt ensam med sin dator i klassrummet, och t o m får mindre stöd än övriga elever eftersom pedagogerna inte vet hur de skall stötta eleven i arbetet med de alternativa verk-

tygen. Dagens pedagoger är experter på verktygen penna och papper, men inte på moderna verktyg som teknikstöd, då de inte alltid erbjuds utbildning inom detta område. Specialpedagogen uttrycker att de fortfarande har ett stort arbete med att implementera datorn som ett pedagogiskt verktyg på skolan och påpekar att för en del elever är datorn ett avgörande stöd i skriv- och lässituationer.

Det kan vara så att alternativa verktyg, som t ex rättstavningsprogram, betraktas som fusk. Några pedagoger i enkätstudien uttrycker fuskproblematik och hänvisar till att de ska bedöma stavning eller att Internet är ett problem. Frågan är om det är fusk att använda rättstavningsprogram och andra alternativa verktyg för en elev som har en funktionsnedsättning som innebär problem med att stava? SPSM (2005) jämför detta med att be en person med glasögon att ta av dem under en provsituation, och menar att synen på alternativa verktyg måste förändras. Dock problematiserar Skolverket (2009d) detta genom att påpeka att anpassade prov fortfarande måste bedöma de mål som är avsedda att bedöma. Då förflyttas istället diskussionens fokus till frågan om pedagogen skall bedöma dessa elevers förmåga att stava rätt, eller om pedagogen skall låta eleven använda sig av verktyg i provsituationer och istället hänvisa till undantagsbestämmelsen vid bedömning och betygssättning.

När det gäller Internet som ett hinder för att låta eleverna använda sig av datorer så vore det bra om pedagogen kunde stänga av Internet eller göra en bedömningssituation som utgår från att elever även har möjlighet att använda sig av information på Internet. En pedagog angav Internet som övrig anpassning under datorprogram, vilket innebär att det förekommer på skolan som stöd, trots att andra pedagoger tar upp Internet som ett problem i prov- och bedömningssituationer. Lindberg och Lindström (2007) menar att ett målrelaterat prov är att likna med ett läromedel och således borde risken för fusk vara minimal om provet var utformat som ett läromedel. Kanske är det så att pedagogerna utformar sina prov på olika sätt vilket påverkar om de anser att risk för fusk finns eller inte. Det är förmodligen en utmaning för pedagogen att utforma sin bedömningssituation på det viset, men samtidigt är det pedagogens problem, inte eleven med sin funktionsnedsättning som bär problemet.

Riddell and Weedon (2006) menar att anpassade prov är ett utvecklingsarbete som får motstånd då det finns en rädsla att anpassningar riskerar att sänka den akademiska standarden. Kanske är det tvärtom, att prov som passar alla, där tillgång till dator finns, kan höja den akademiska standarden och utveckla lärandet. Att eleven har tillgång till källor som t ex Internet är främst ett problem vid prov och bedömningar som kontrollerar rena faktakunskaper, vilket endast berör en del av uppnåendemålen i gymnasieskolans kurser. Uppgifter som innebär analys, reflektion och tillämpning kräver att eleven använder informationen denne tillskansar sig. Kanske skall eleverna även i rena faktaprov få använda Internet som källa och istället för att endast bedöma elevens förmåga till utantillkunskap kan pedagogen fokusera på elevens förmåga att göra källkritiska granskningar och jämföra värdet av information given i olika källor.

Några pedagoger uppgav att de använde sig av videoinspelade ”tavelgenomgångar”, Smartboard (Interaktiv skrivtavla) samt Fronter (lärpplattform) som stöd i prov- och bedömningssituationer. Detta visar på

nyttänkande och hade varit intressant att få veta mer om. När det gäller övriga tekniska anpassningar så visade det sig att det nästan bara är miniräknare som används på skolan. Ett tekniskt verktyg som pedagogerna skulle kunna använda mer är mobiltelefonen, som i stort sett samtliga elever har i sin ägo. Det är ett verktyg som t ex ger eleven möjlighet att spela in uppgifter som pedagogen kan lyssna på och bedöma senare. SPSM (2009c) menar att kunskap, kompetens och hur flexibelt arbetssätt pedagogerna har påverkar användningen av tekniska hjälpmedel i skolan.

Vygotskij förespråkar i sin teori användande av verktyg som ett stöd för tänkande och för att öka lärandet och Strandberg (2006) menar i sin tolkning av Vygotskij att dessa verktyg skall få användas även i bedömningsituationer. Eftersom bruket av såväl dator om andra tekniska hjälpmedel inte erbjuds eleverna så frekvent i dessa situationer innebär det att de flesta av oss i vardagen har större tillgång till verktyg än vad dessa elever med funktionsnedsättningar har i situationer av stor betydelse för deras framtid. Skolan framstår i detta avseende som en isolerad institution med färre möjligheter till stöd än i det praktiska livet och, enligt Vygotskijs teori, med färre möjligheter till stöd i tanke- och lärandeprocesser. Om vi skulle dra tanken till sin spets och anlägga en provokativ ton tycks det alltså som att det forum för lärande som finns ger sämre möjligheter till lärande än vad som ges i den verklighet som skolan förbereder för. Det är dock ingen slutsats eller generalisering vi vill göra utifrån resultatet av vår studie, utan mer en tanke som väcks i begrundandet av Vygotskijs syn på lärandeprocesser och i appliceringen av dessa på aktuell skola.

7.1.2. Bedömningsformer

Enligt Stiggins (refererad i Busick, Ferguson, Guillermo, Kusimo, Ritter & Trumbull, 1989) är det viktigt att fråga sig hur, i vilken form, något ska bedömas, och i detta övervägande ta hänsyn till elevers individuella förutsättningar, styrkor och problematik. När det gäller val av bedömningsform, menar Meijer (2003) att om man väljer en form som passar elever i behov av särskilt stöd så är den oftast bra för alla elever, vilket även konstateras i The Agency Assessment project (Watkins, 2007). I den engelska studien av Adams, Earle och French (refererad i Earle & Sharp, 2000) erbjöd 30 % av institutionerna sina studenter alternativa bedömningsformer. Alternativa redovisningsformer verkar dock sällan förekomma på den gymnasieskola vi studerat. I frågan om vilka övriga anpassningar pedagogerna erbjöd fanns möjlighet för pedagogerna att under *annat alternativ* svara att de t ex erbjöd alternativa redovisningsformer. Här uppgav endast tre respondenter svar som kan räknas in som alternativa former: ”prov av praktiskt karaktär”, ”hemprov” samt ”möjlighet att resonera fram kunskaperna”. Endast en av de intervjuade eleverna berättar att klasserna ibland själva får möjlighet att välja redovisningsform. De väljer ofta muntlig redovisning i grupp, vilket eleven uppskattar. Watkins (2007) menar att bedömning av formativ karaktär såsom t ex diskussioner och gruppbedömning många gånger är till fördel för elever i behov av särskilt stöd.

Med bedömnings-tillfället i fokus uppstår nya frågeställningar som t ex hur eleven bäst kan visa sina kunskaper och med vilka redskap. Detta kräver ett flexibelt arbetssätt som tillåter många olika former för eleven att visa sina kunskaper på

text muntlig form, skriftlig form och i praktiskt arbete enligt Lindberg och Lindström (2007). Kanske finns det begränsningar i flexibilitet av olika orsaker på skolan. Vi frågar oss om det kanske finns en tradition på skolan som innebär att prov är detsamma som att läsa frågor och skriva svar? Detta menar Rieck och Wadsworth (2005) som har funnit att många pedagoger anser att prov är lika med ett ”papper- och pennatest”. Alternativa bedömningsformer behöver utvecklas då det finns en övertro på traditionella prov, menar Craddock och Haydn (2009), och skriver att ett sätt är att erbjuda elever valmöjligheter. I vår studie uttrycker både pedagoger och elever att eleverna inte alltid utnyttjar en anpassning, eller väljer en alternativ bedömningsform. Några av eleverna uttrycker att de känns som att de är till besvär när de ber om anpassningar. Med anledning av detta är det, i vår mening, viktigt att möjligheten att välja bedömningsform måste vara ett naturligt inslag i undervisningen och tillgänglig för alla elever. I annat fall riskerar elever att inte utnyttja möjligheten eftersom det kräver att de definierar sig själva som avvikande från normen, med de implikationer som följer av detta.

Specialpedagogen på skolan vi undersökt uttrycker att kultur och tradition tyvärr är faktorer som påverkar arbetet med anpassade provsituationer. Hon anser att alternativa former för bedömning är ett viktigt utvecklingsarbete för skolan då olika lärostilar kräver olika redovisningsformer. Flertalet av skolans lärare uttryckte själva att de saknade tillräckliga kunskaper om hur man anpassar prov, vilket kan vara en bidragande orsak till ett begränsat utbud av alternativa redovisningsformer och anpassningar. Det kan även vara så att det finns fler alternativa redovisningsformer på skolan än vad som framkom i vår studie.

7.2. Faktorer som påverkar pedagogers val av anpassning i prov- och bedömningsituationer

Vår studie visar att anpassningar i prov- och bedömningsituationer görs, dock är det så många som 42 % av pedagogerna i studien som inte gör anpassningar vid varje prov- och bedömningstillfälle. Vad beror detta på? De skäl pedagogerna uppger är bl a att deras prov inte är utformade för dator, att anpassningar inte behövs eller efterfrågas av eleven, att styrdokumentet utgör ett hinder eller att ramfaktorer på olika sätt gör det svårt att genomföra anpassningar samt att de har begränsade kunskaper i området. Detta visar att många olika faktorer påverkar om och hur anpassningar görs.

7.2.1. Diagnos

Något som ofta återkommer i resultatet är begreppet diagnos. Några elever menar att deras diagnos har eller kommer att förbättra möjligheterna till att få anpassningar gjorda. Isakssons studie (2009) visar att elever och föräldrar nyttjar medicinsk diagnos som redskap för att få bättre anpassningar i undervisnings- och provsituationer. Många pedagoger i enkäten anser att elever med diagnos har rätt till hjälp. Vi anser att diagnos inte skall vara en avgörande faktor för att erhålla anpassning, då Skolverket uppger att man inte behöver ha en diagnos för att ha rätt till anpassat prov. Dock säger de att rätten tilldelas elever med funktionsnedsättningar (Skolverket, 2009d). Studien visar att många pedagoger hänvisar till

specialpedagogens rekommendationer. Kanske är det för svårt för pedagogen att själv avgöra när en elevs problematik räknas som en funktionsnedsättning och en diagnos gör att pedagogen inte behöver fatta ett sådant beslut. På ett universitet i England ansåg 92 % av institutionerna att det inte borde vara pedagogernas ansvar att besluta om när elever har rätt till anpassningar, enligt Adams, Earle och French (refererad i Earle & Sharp, 2000).

Krav på diagnos från pedagoger kan bli ett problem för många elever som inte är diagnostiserade eller som sent får en diagnos, likt flera av de intervjuade eleverna. Det kan för dem innebära att de inte får de anpassningar som de har rätt till. Dyslexi är ett diagnosbegrepp som nämns av flera pedagoger i enkäten. Vi frågar oss om elever i annan läs- och skrivproblematik glömts bort. Varför nämns t ex inte språkstörning eller koncentrationsproblematik vid sidan av dyslexi? Enligt Jacobssons modell över läs- och skrivsvårigheter är dyslexi endast en faktor som bidrar till läs- och skrivsvårigheter av många möjliga (Jacobsson 2006). Vid sidan av det individuella perspektiv på elever i svårigheter, som tycks dominera på skolan, finns även andra synsätt representerade. Specialpedagogen på skola tycker inte att det är svårt att avgöra vem som har rätt till anpassning, utan talar om elever i behov av anpassning utan att nämna olika diagnoser. Berry (2008) menar att behovsbaserad rättvisa kan utvecklas genom information om vad funktionsnedsättningar är i ett större samhällspolitiskt sammanhang, där en funktionsnedsättning inte är ett individuellt problem utan snarare samhällets normer för vad som anses vara normalt eller inte – i enlighet med det socialkonstruktivistiska perspektivet.

Specialpedagogen nämner att hon samtalar med eleverna om att de behöver diagnos för att få hjälp med t ex inläst material på högskolan, men att det inte behövs för att få anpassat körkortsprov. Detta visar på hur högskolan kan öka frekvensen av diagnostiseringar genom sina krav samtidigt som Vägverket visar en mer öppen inställning för anpassningar genom att inte kräva diagnoser. Högskolans krav kan således påverka både pedagoger och elever att arbeta för diagnostiseringar. Kanske detta är en av orsakerna till att flera av de intervjuade eleverna har fått hjälp med att göra sena diagnostiseringar och att eleverna själva är diagnosfokuserade. Vi kan konstatera att utbildningssystemet i Sverige, som helhet, inte har en samsyn på elever i svårigheter och deras rättigheter och att detta tycks få konsekvenser för individen.

7.2.2. Ramfaktorer

Det finns på den undersökta skolan ramfaktorer som styr pedagogernas val av anpassningar, och en av dem är lokaler. En elev problematiserar möjligheten att få skriva färdigt ett prov vid ett och samma tillfälle då det inte finns bokade lokaler för detta. Även pedagoger uttrycker i enkäten att lokalbrist är ett problem för att kunna anpassa skrivtiden. Specialpedagogen på skolan säger dock att detta inte är ett problem då skrivlokaler alltid är bokade med tillräckligt lång tid så att alla elever skall hinna skriva klart. Här finns således en motsättning mellan olika parter utsagor när det gäller lokaltillgång.

Andra ramfaktorer som nämns som påverkansfaktorer i vår studie är av ekonomisk art; tid och personal. Isaksson (2009), menar att mängd och form av

stöd ofta tycks utgå från skolans begränsade resurser där en diagnos kan medföra ökad möjlighet att få stöd. Det verkar således som att det finns ramfaktorer på denna skola som påverkar vilket stöd som ges och kanske dessa faktorer driver på behovet av att ha diagnos som grund för att en anpassning ska bli gjord.

Ramfaktorer av olika slag finns alltid att ta hänsyn till i en verksamhet och då dessa förändras över tid ställs krav på verksamheten att vara så flexibel att dessa inte utgör ett hinder. Att som pedagog låsa sig vid att främst använda sig av summativ bedömning gör att varje enskilt provtillfälle blir avgörande och därmed uppstår problem i provsituationen, så som t ex lokalbrist, tidsbrist för framställning av alternativa prov, provvakter osv. Om pedagogen istället använder sig av formativ bedömning är den enskilda situationen inte avgörande, utan elevens fortlöpande process hamnar i fokus, vilket gör att ramfaktorer inte utgör ett hinder på samma sätt. Att som pedagog alltid utgå från elevers olikhet och redan i inledningen av ett ämnesområde planera för ett antal olika bedömningsformer och tillfällen är också ett sätt att i den enskilda situationen inte bli ett offer för ramfaktorer.

Endast tre av pedagogerna anger styrdokument som påverkansfaktor för val av anpassning och hänvisar då till mål, kriterier och kursplaner. Specialpedagogen menar att styrdokument är en avgörande faktor för anpassningar. Vi har i denna studie visat Skolverkets styrdokument om anpassade prov, vilket pedagogerna måste ha kunskap om för att kunna hantera anpassade prov. Det är möjligt att pedagogernas kunskaper om dessa styrdokument är för små, vilket påverkar hur anpassningar görs eller inte görs. Ingen av pedagogerna nämner åtgärdsprogram som en avgörande faktor för vilka anpassningar som görs. Kan detta bero på att åtgärdsprogrammet inte används aktivt på skolan? Specialpedagogen uppger att de ofta använder överförings-dokument och muntlig information vid rekommendation av anpassningar i prov- och bedömningssituationer. Två elever berättar om brister när det gäller överföring av information om deras behov av anpassningar. Arbetet med att tolka och förstå styrdokument och bruket av åtgärdsprogram är, enligt vår erfarenhet, något som måste ske på organisationsnivå för att nå effekt. Det är ett svårt arbete att lämna till den enskilda pedagogen, vilket även leder till att en samsyn inte uppnås i verksamheten. Arbetet med prov- och bedömning och anpassning av dessa situationer är avhängig av en god kunskap och förståelse av skolan styrdokument. För att en bedömning skall äga giltighet och ge en rättvisande bild av elevernas kunskaper krävs att bedömningen är meningsfull och begriplig för eleven och det är pedagogens uppgift att åstadkomma detta. Pedagogerna måste kunna tydliggöra innehållet i styrdokument och kursplaner för eleverna, skapa undervisning där kursplanernas mål är synliga och examinationsuppgifter som både speglar undervisningens innehåll och de mål som skall provas. Först om eleven upplever detta sammanhang meningsfullt tror vi att pedagogen har en rimlig möjlighet att göra adekvata bedömningar av elevers kunskaper.

7.2.3. Eleven själv

Det visar sig att eleverna i denna studie önskar mycket olika anpassningar vilket även framgår i en engelsk studie av Duffy, England och Taylor (2009) där eleverna valde olika anpassningar. Enligt pedagogerna i vår studie får många

elever själva påverka om och hur anpassningar görs. Det kan vara positivt då eleverna har olika behov, men även problematiskt om eleven av olika skäl inte framför sina behov och önskemål. Eleverna har ibland mycket begränsade kunskaper om hur anpassningar och olika redovisningsformer kan och bör göras, vilket är pedagogernas och skolans ansvar.

Våra intervjuer visar att elever inte alltid vågar be om anpassningar. En anledning till att elever på denna skola inte alltid efterfrågar anpassningar själva kan vara att nästan en tredjedel av svarande pedagoger angav att anpassade prov- och bedömningsformer påverkar elevens betyg i ett ämne. En pedagog skrev ” I svenska är däremot betyget i princip begränsat till G om inte eleven lyckas övervinna sitt handikapp”. Att ge uttryck för att en funktionsnedsättning kan övervinnas är ett tecken på okunskap, då funktionsnedsättningar oftast är livslånga. Sådana föreställningar skapar hinder för rättvis bedömning. Guskey och Jung (2009) anser att pedagoger har en svår uppgift att rättvist bedöma och betygssätta inkluderade elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie skolan. Dock menar de att det är felaktigt att anpassningar som möjliggör för eleven att visa sina kunskaper leder till lägre betyg.

7.2.4. Specialpedagogers och pedagogers kompetens

Specialpedagogen uttrycks i enkäten vara en viktig källa för pedagogerna för att få information om elever samt för att bestämma vilken slags anpassning eleven borde ha. Detta påvisar att specialpedagogerna har en viktig roll i att säkerställa elevers rättigheter genom att hjälpa skolans lärare med anpassningar. I en studie visar Finegan (2004) att pedagoger är beroende av egen kompetens, support från specialpedagoger samt andra specialister för att kunna tillgodose alla elevers behov i en inkluderande skolform. Vår studie visar att flertalet av de pedagoger som deltagit i studien inte anser sig ha tillräckligt stor kompetens för att anpassa provsituationer vilket gör de än mer beroende av specialpedagoger. Pedagogernas kompetens och förståelse ifrågasätts av några av de intervjuade eleverna.

Isaksson (2009) påvisar att elever i behov av särskilt stöd ofta får kämpa för att få förståelse och tillrättalagd undervisning. En av de intervjuade eleverna beskriver sin hårda kamp för erkännande på skolan. Kan detta vara en följd av att pedagogerna upplever sig sakna nödvändig kompetens och därför inte vet hur de skall stötta elever i svårigheter? Personalens kompetens tycks vara en viktig faktor för dessa elever och specialpedagogen tycks behövas i klassrummet för att hjälpa pedagogerna att hantera olikhet. En pedagog uttrycker behov av hjälp genom att säga att specialpedagogen skulle behövas *inom* arbetslaget och en annan skriver att det vore önskvärt om specialpedagogerna själva undervisade elever i svårigheter och inte bara gav råd om hur detta skall gå till. En pedagog efterlyser även speciallärare och deras specifika kompetens.

7.2.5. Likvärdig utbildning

Nästan alla pedagoger kände till samt uppgav att de undervisade elever i läs- och skrivsvårigheter, vilket speglar Stadlers (1994) utsaga om att läs- och skrivproblematik är en mycket vanlig förekomst. Detta innebär i praktiken att det finns elever i läs- och skrivproblematik i de flesta klasser. Således borde skolan

vara organisatoriskt planerad utifrån denna kännedom med lösningar utifrån dessa elevers förutsättningar. En politisk vision är en skola där vi anpassar undervisning efter behov – en skola för alla. Fokus har på ett politiskt plan flyttats från att det är individen som är bärare av problem till att det är en verksamhets utformning som kan göra att problem uppstår (Handisam, 2009).

Hur är då den undersökta skolan utformad, är det en skola för alla? Det är en svår fråga att besvara utifrån genomförd studie, dels med anledning av att frågan om anpassningar överhuvudtaget endast är en liten del i att skapa en skola för alla. Dock anser vi att det finns både goda och mindre goda exempel på hur pedagogerna på skolan har löst anpassningar när det gäller prov- och bedömnings-situationer. Det finns på skolan ingen gemensam policy, vilket specialpedagogen önskar att de framöver utarbetar. Handisam (2009) rekommenderar verksamheter att lokalt arbeta fram en egen policy och en handlingsplan för hur just de kan bli mer tillgängliga för personer med funktionsnedsättningar, där ledningen tar ansvaret och prioriterar utvecklingsarbetet. Ett gemensamt tänk skulle kunna hjälpa pedagogerna att samarbeta i dessa frågor.

Om vi tittar på hur skolan utformat sin verksamhet så tycks de ofta utgå från ett individperspektiv och inte från ett organisationsperspektiv. Isaksson (2009) menar att det finns ett medicinskt synsätt som är djupt rotat i svensk skola då åtgärder oftast är av individuell karaktär. Dock kan vi på den undersökta skolan även se några insatser på organisatorisk nivå. Skolan har t ex utrustat alla elever i år 1 och 2 med egna datorer och samtliga elever har fått alternativa programvaror installerade, inte bara elever i behov. Specialpedagogen säger att de alltid bokar skrivlokaler så att alla ska hinna skriva klart, även om det visar sig att detta ännu inte fungerar i praktiken. Specialpedagogen nämner även att de bör utveckla sitt arbete med alternativa redovisningsformer för att det finns olika lärostilar bland eleverna.

Det finns pedagoger på skolan som uttalar sig om att alla elever ska ha samma förutsättningar, att de har ett eget intresse av att hjälpa andra samt att alla elever ska ha rätt till likvärdig utbildning. Dessa uttalanden visar på ett förhållningssätt som gynnar en skola för alla, en inkluderande skola. Watkins (2007) menar att det är lärarens förhållningssätt till elever i särskilt stöd och deras attityder till inkluderande bedömningsformer som avgör vilken hjälp elever i behov av särskilt stöd får. Dessa attityder menar han kan utvecklas genom kunskaper, stöd, resurser samt genom goda erfarenheter där pedagoger får syn på sambandet mellan lärande, bedömning och rättvisa. Det skulle på den undersökta skolan innebära att det är viktigt att pedagogerna som har ett inkluderande förhållningssätt får möjlighet att förmedla detta inom verksamheten.

I en skola för alla, anser vi, att rätten till anpassade prov- och bedömnings-situationer inte bör begränsas endast till elever med funktionsnedsättningar, så som Skolverket påbjuder. Önskvärt vore att alla som behöver anpassade prov- och bedömnings-situationer fick det utan diskussion om funktionsnedsättning vilket kan leda till ökade antalet diagnostiserade barn. Skolverket (2002) påpekar i sin handlingsplan för arbete med de handikapp-politiska målen, att det råder oenighet om vad som räknas som en funktionsnedsättning samt att det pågår en politisk diskussion om det är av någon vikt att definiera vad som ska betraktas som en

funktionsnedsättning eller inte. En nackdel med kategoriseringar, enligt Skolverket, är att det kan leda till uteslutningar av vissa odefinierade funktionsnedsättningar. Sammantaget visar dessa diskussioner på problematiken i att utgå från normalitet som norm eftersom det då krävs att det avvikande definieras och detta inte är lätt att avgränsa från det normala. Dessutom får normalitetsbegreppet och försök till definitioner av det avvikande negativa konsekvenser t ex för elever inom svensk skola. De tilldelas inte alltid det stöd de behöver eller får en rättvis bedömning, eftersom de för att få tillgång till detta måste definieras som avvikande, vilket utöver att det är resurskrävande även får konsekvenser för individens självbild och andra människors syn på individen. Genom att sträva efter att även i praktiken åstadkomma en skola för alla, en skola som är rustad för olikhet eftersom människor är olika, blir normalitetsbegreppet av mindre vikt och därigenom behöver vi inte hantera de negativa följderna som kommer av detta.

7.3. Metoddiskussion och framtida forskning

Den studie vi utfört är exkluderande på så sätt att vi inte frågade om anpassningar för samtliga elevers behov utan endast inriktade oss på elever i läs- och skrivproblematik. Om vi hade utgått från alla elevers behov och frågat om organisatoriskt upplägg för att uppnå en skola för alla hade studien varit av en mer inkluderande art. Detta upplägg kan ha bidragit till det resultat vi fått.

De elever vi intervjuade var utvalda efter vårt önskemål om elever med och utan diagnos, men alla med läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagogerna kontaktade ett antal elever. Det visade sig sedan att alla utom en av eleverna hade olika diagnoser. Hade vi slumpmässigt valt elever skulle vi även ha fått svar på frågan om elever i olika typer av läs- och skrivsvårigheter, som inte diagnostiserats, fått anpassningar gjorda eller inte. Fem av sju av de intervjuade eleverna fick sina diagnoser under gymnasietiden, vilket kan ha medverkat till att specialpedagogerna haft dem färskt i minnet. Det faktum att vi trots våra önskemål fick intervju elever med diagnoser kan även vara ett tecken på att såväl elever som pedagoger på skolan har ett diagnosfokus, och att detta även kan finnas hos specialpedagogerna. Är det så att även specialpedagogerna främst arbetar med elever med diagnos?

Om vi hade ställt frågor mer inriktat mot alternativa redovisningsformer så kanske vi hade fått andra svar än vad vår studie resulterat i. Det är även viktigt att minnas att knappt hälften av pedagogerna på skolan deltog i studien och vi därför inte vet hur övriga pedagoger anpassar prov- och bedömningssituationer. Av intresse hade även varit att få veta om pedagogerna använder summativ eller formativ bedömning och vilka konsekvenser detta i sin tur får för elever i behov av stöd. Vi ställde få frågor som kunde ge oss svar på detta. Vi vet inte med säkerhet om pedagogerna arbetar processinriktat och ger sina elever kontinuerlig feedback, eller hur många olika bedömningsformer eleverna erbjuds.

Vår studie visar hur prov- och bedömningssituationer anpassas på en gymnasieskola. Den säger inget om hur det ser ut på andra gymnasieskolor eller grundskolor. Resultatet kan i viss mån jämföras med tidigare studier, men då dessa är

mycket få är det svårt att få en övergripande bild. Är gymnasieskolan bättre på att anpassa prov- och bedömningsstillfällen än grundskolan, eller finns det en större öppenhet för olika redovisningsformer på grundskolan i lägre åldrar? Detta vore intressant att studera vidare liksom att genomföra en likande studie på andra gymnasieskolor. Intressant vore även att studera genusperspektiv samt om olika program på gymnasiet använder sig av olika anpassningar och redovisningsformer. På den skola vi undersökt är åldern på de deltagande pedagogerna relativt hög, vilket innebär att de har lång yrkeserfarenhet, och även att de flesta har en äldre lärarutbildning. Betydelsen av pedagogers ålder, utbildning och yrkeserfarenhet i arbetet med anpassningar av undervisning och prov- och bedömning är något som kan vara intressant att studera ytterligare.

8. Referenser

- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Banerjee, M., Chun, E., Dolan, R. P., Hall, T. E. & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7). Available from <http://www.jtla.org>
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Berry, R. A. W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education* 24, 1149–1159.
- Busick, K., Ferguson, C., Guillermo, S., Kusimo, P., Ritter, M & Trumbull, E. (1989). *Making Assessment Work for Everyone. How to build on students strengths*. Assessment laboratory network project of the regional educational laboratories, Michigan.
- Cheung, B. & Chmiliar, L. (2007). Assistive technology training for teachers – Innovation and accessibility online. *Developmental Disabilities Bulletin*, Vol. 35, No. 1 & 2, 18–28.
- Cowan, J., Erin, J., Gourgey, K., Landau, S. & Russell, M.(2003). Use of the Talking Tactile Tablet in mathematics testing. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(2), 85–96.
- Craddock, D., & Haydn, M. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34:2, 127–140
- Duffy, S., England, D. & Taylor, M. J. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education and Training Vol. 51, No.2*, 139–149.
- Dyslexiföreningens hemsida, http://dyslexiforeningen.se/om_dyslexi.html (Hämtad 2009-11-15).
- Dyslexiförbundet för Funktionshindrade med Läs- och Skrivsvårigheter, FMLS. (u.å.) *Läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi. Vad är det och hur du lever med det*.
- Earle, S. & Sharp, K. (2000). Assessment, disability and the problem of compensation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 191–199.
- Egeland, N, Haug, P & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Finegan, J. E. (2004.) *Teachers' Perceptions of Their Experiences with Including Students with Special Needs in the General Education Classroom Setting Throughout Public and Private Schools in Texas* (avhandling för doktorsexamen, Texas University, 2004).
- Föhrer, U. (2007). Läsinläringen börjar med den tidiga språkutvecklingen. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Nr2007/ 2. <http://dyslexiforeningen.se/pdf/fohrer.pdf> (Hämtad 2009-11-27)
- Föhrer U. & Magnusson E.(2003). *Läsa och skriva fast man inte kan*. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter. Studentlitteratur: Malmö.
- Gavin, R. (2006). *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. David Fulton Publishers.
- Grundskoleförordningen (1994:1194), *Undantagsbestämmelsen kap 7, paragraf 8*. <https://lagen.nu/1994:1194> (Hämtad 2009-11-20).
- Guskey, T. R.& Jung, L. A (2009). Grading and Reporting in a Standards-Based Environment: Implications for Students with Special Needs. *Theory Into Practice*, 48:1, 53–62.
- Handisam (2007). *Nyhetsarkivet: Socialstyrelsen gör skillnad mellan funktionsnedsättning och funktionshinder*. http://www.handisam.se/Tpl/NewsPage_____897.aspx (Hämtad 2009-11-13).
- Handisam. (2009) *Riv hindren - Riktlinjer för tillgänglighet, Enligt förordning 2001:526 om statliga myndigheters ansvar för genomförande av handikappolitiken*. <http://www.handisam.se/upload/Handisams%20filer/Rapporter/Riv%20hindren%202009.pdf> (Hämtad 2009-09-11).
- Higgins, E. L. & Raskind, M. H. (1995). Compensatory effectiveness of speech recognition on the written composition performance of postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18(2), 159–174.
- Høien, T. & Lundberg, I., (1992). *Dyslexi*. Borås: Natur och Kultur.
- Isaksson, J.(2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd* (Umeå Universitet, avhandling). <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:240757/FULLTEXT01>
- Jacobson, C.(2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi-aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr 4. <http://www.peddan.se/iped/personal/personal-details.php?a=15> (Hämtad 2009-11-18), s 6 – 10.
- Jälhage, L (2008). Fler med handikapp studerar. *Dagens Nyheter*, 2 mars. <http://www.dn.se/nyheter/sverige/fler-med-handikapp-studerar-1.502484> (Hämtad 2009-12-30)

- Lindberg, V.& Lindström, L. Red (2007). *Pedagogisk bedömning abc 123*. Stockholm: HLS förlag.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../pdf1071.pdf%3Fk%3D1071 (Hämtad 2009-10-18).
- Myrberg, M. (2007) *Dyslexi, en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nationalencyklopedin, NE (2009). Bedömning. (Hämtad 2009-11-01).
- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006) Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus*, 28.
- Nilsson, A. (1997) *Dyslexi inte så kul*. <http://www.sm.luth.se/~andreas/dyslexi/> (Hämtad 2009-12-20).
- Persson, B. (2003). *Inclusive education*. Vol 7, nr 3, 271–280.
- Persson, R. (2009) *Anpassade prov*. Representant från Skolverket (Muntlig källa, föreläsning på Dysleximässan 17 oktober).
- Reid, G. (2006) *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. David Fulton Publishers.
- Rieck, W.A. & Wadsworth, D. E. D.(2005). Assessment Accommodations:
- Riddell, S., & Weedon, E. (2006).What counts as a reasonable adjustment? Dyslexic students and the concept of fair assessment. *International Studies in Sociology of Education*, 16:1, 57–73.
- Rygvold, A. Red.(2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Salamancadeklarationen (1994)
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001448/144862e.pdf>
- SFS (1985:1100) *Skollagen 5 kap 21 §* . Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
- SFS (1992:394) *Gymnasieförordningen 8 kap.1 §*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1992:394>
- SOU 1998:66. *Utredning om Funktionshindrade i skolan*, (Funkis). Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/22905>
- Skidmore, D.(2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. England: Open University Press.
- Skoldatatek (2009). *Exempel på IT- möjligheter*. <http://www.skoldatatek.se/verktyg/exempel> (Hämtad 2009-11-26).
- Skolverket.(2002). *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektorn för åren 2002-2010*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b0>

06f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790
063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d00310032
00320031/target/Record%3Fk%3D1221 (Hämtad 2009-11-01).

Skolverket (2009a) Lagar och regler: Särskilt stöd.
<http://www.skolverket.se/sb/d/472lnk> (Hämtad 2009-10-05).

Skolverket. (2009b). Kursplaner och betyg: Undantagsbestämmelsen.
<http://www.skolverket.se/sb/d/1475#listAnchor6976> (Hämtad 2009-11-21).

Skolverket. (2009c). *Författningskommentarer för likvärdig bedömning*.
Stockholm: Skolverket.
<http://74.125.77.132/search?q=cache:0PFKnTJ7FKUJ:www.skolverket.se/publikationer%3Fid%3D2207+%E2%80%9DF%C3%B6rfattningskommentarer+f%C3%B6r+likv%C3%A4rdig+bed%C3%B6mning+och+betygss%C3%A4ttning&cd=1&hl=sv&ct=clnk> (Hämtad 2009-11-26).

Skolverket. (2009d). Prov och bedömning: Anpassning.
<http://www.skolverket.se/sb/d/2510;jsessionid=5DD8350A39287F5907AA73BD88F04314> (Hämtad 2009-11-21).

Skolverket. (2009e). *Redovisning av uppdraget att bedöma verksamhetens och huvudmäns utvecklingsbehov avseende IT-användningen inom förskola, skola och vuxenutbildning samt ge förslag på insatser*. 1(29), Dnr 84-2008:3780.

Skolverket (2009f). *Anpassning och särskilt stöd*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/3232> (Hämtad 2009-12-23).

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2005). *Att utveckla bedömarkompetens*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/26/54/156529_handledning060213.pdf
(Hämtad 2009-11-26).

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2009a). *Råd och stöd: Pedagogiska konsekvenser av funktionsnedsättning*. <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-i-larandesituationer/> (Hämtad 2009-11-01).

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2009b). *Råd och stöd: Alternativa verktyg i lärandet ökar tillgängligheten till undervisningen*. <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-kring-funktionsnedsattning/IT-och-larande/Alternativa-verktyg/> (Hämtad 2009-11-14).

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2009c). *Råd och stöd: IT och lärande*.
<http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-kring-funktionsnedsattning/IT-och-larande/> (Hämtad 2009-10-29).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009d) *Så fungerar en Alphasmart*.
<http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-kring-funktionsnedsattning/IT-och-larande/Alternativa-verktyg/Sa-fungerar-en-AlphaSmart/> (Hämtad 2009-11-25).

Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (u.å). *Framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder i skolsektorn. En litteraturoversikt på organisations- och systemnivå*. Stockholm: SPSM

<http://www.spsm.se/Documents/Forskning%20och%20utveckling/Delaktighet/Framg%C3%A5ngsfaktorer%20f%C3%B6r%20%20C3%B6kad%20delaktighet.pdf>
(Hämtad 2009-11-26)

Stadler, E.(1994). *Dyslexi, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i Praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts Akademiska förlag.

Terenius, E. (2008). Anna klarade teorin – trots dyslexin. *Dalarnas Tidningar*, 2 maj. <http://www.dt.se/nyheter/falun/article276637.ece> (Hämtad 2009-11-01)

Tyda.se.(2009) *Anpassning*. <http://tyda.se/> (Hämtad 2009-11-01)

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2009-12-20).

Watkins, A.(2007) *Bedömningar som främjar inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/Assessment-SV.pdf> (Hämtad 2009-10-29).

Åsberg, R.(2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, s 270–292.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

9. Bilagor

Bilaga 1: Följebrev

Umeå Universitet
Institutionen för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning, BUSV

Hej!

Vi heter Linda Silverlöv och Annika Davidsson och skriver D-uppsats inom ramen för Specialpedagogprogrammet vid Umeå Universitet. Till vardags är Annika projektledare för Skoldata Umeå och Linda ingår i elevhälsan i Holmsund/Obbola.

Vår D-uppsats grundar sig på en enkätundersökning med syftet att undersöka hur pedagoger anpassar bedömningssituationer för gymnasieelever med läs- och skrivsvårigheter. Rektorer på Er skola har givit sitt medgivande till att genomföra enkätundersökningen och hjälper oss nå ut till samtliga lärare på skolan. Enkäten tar ca 5 - 10 minuter att fylla i. Den är utformad som ett webbformulär som Ni når genom att klicka på den bifogade länken nedan:

<https://app.icontact.com/icp/sub/survey/start?sid=5102&cid=313164>

(Du öppnar länken genom att högerklicka på den och välja öppna länk, eller genom att hålla nere Ctrl-knappen och vänsterklicka)

Enkäten genomförs anonymt och vi kommer inte att redovisa enskilda svar. Frågorna om kön och ålder kommer att redovisas endast i uppsatsen och inte vid en eventuell återkoppling till skolan. Vi kommer att skicka två påminnelser om att fylla i enkäten, varav den första skickas ut efter en vecka. Påminnelserna kommer att skickas till samtliga, oavsett om Ni besvarat enkäten eller inte.

Det är frivilligt att delta i studien. En hög svarsfrekvens är dock viktigt för studiens tillförlitlighet och därför ber vi Er att hjälpa oss genom att fylla i enkäten. Om Ni har några frågor är Ni välkomna att kontakta oss.

Med vänlig hälsning,

Linda Silverlöv
linda@silverlov.se

Annika Davidsson
annika.davidsson@umea.se

Handledare:

Kenneth Ekström
Kenneth.ekstrom@educ.umu.se

Bilaga 2: Påminnelser

Umeå Universitet
Institutionen för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning, BUSV

Hej!

För en vecka sedan skickade vi en webbaserad enkät till Dig via First Class. Syftet med studien var att undersöka hur pedagoger anpassar bedömningssituationer för gymnasieelever med läs- och skrivsvårigheter. Undersökningen utgör grunden för vår D-uppsats på Specialpedagogprogrammet vid Umeå Universitet.

Ungefär 25% av pedagogerna på skolan har nu besvarat enkäten och är Du en av dem tackar vi Dig för din medverkan i studien.

Om Du är en av dem som glömt bort, eller inte haft tid att fylla i enkäten, hoppas vi att Du nu har möjlighet att delta. Enkäten tar ca 5 – 10 minuter att fylla i. Du når webbformuläret genom att klicka på den bifogade länken nedan:

<https://app.icontact.com/icp/sub/survey/start?sid=5102&cid=313164>

Enkäten genomförs anonymt och vi kommer inte att redovisa enskilda svar. Frågorna om kön och ålder kommer att redovisas endast i uppsatsen och inte vid en eventuell återkoppling till skolan. Vi kommer att skicka två påminnelser om att fylla i enkäten, varav den första skickas ut efter en vecka. Påminnelserna kommer att skickas till samtliga, oavsett om Ni besvarat enkäten eller inte.

Det är frivilligt att delta i studien. En hög svarsfrekvens är dock viktigt för studiens tillförlitlighet och därför ber vi Er att hjälpa oss genom att fylla i enkäten. Om Ni har några frågor är Ni välkomna att kontakta oss.

Med vänlig hälsning,

Linda Silverlov
linda@silverlov.se

Annika Davidsson
annika.davidsson@umea.se

Handledare:

Kenneth Ekström
kenneth.ekstrom@educ.umu.se

Bilaga 3: Webbenkät

Med läs- och skrivsvårigheter avser vi problematik, som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna visa sina kunskaper. Besvara frågorna genom att sätta kryss i den/de rutor som bäst beskriver din situation.

1. Ange ditt kön

Man

Kvinna

2. Ange din ålder

20-29 år

30-39 år

40-49 år

50-59 år

60-

3. Jag undervisar i

Engelska

Idrott och hälsa

Matematik

Naturkunskap

Religionskunskap

Samhällskunskap

Svenska

Karaktärsämne

Annat ämne

4. Om du angett annat ämne i fråga 3, vilket ämne?

5. Jag undervisar på följande program:

6. Undervisar du elever med läs- och skrivsvårigheter?

Ja

- Nej
- Vet inte

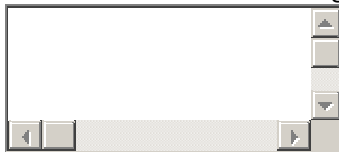
7. Tycker du att du har tillräckliga kunskaper för att anpassa prov- och bedömningssituationer för elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Ja
- Nej
- I viss utsträckning

8. Hur ofta erbjuder du elever med läs- och skrivsvårigheter någon form av anpassning under prov- och bedömningssituationer?

- Varje tillfälle
- Mer än hälften av alla tillfällen
- Hälften av alla tillfällen
- Mindre än hälften av alla tillfällen
- Aldrig

9. Motivera ditt svar till fråga 8

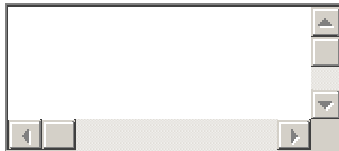


Om du svarat ALDRIG på fråga 8 är du klar med enkäten. Tack för din medverkan!

10. Erbjuder du elever med läs- och skrivsvårigheter att använda dator under prov- och bedömningssituationer?

- Ja
- Nej
- Ibland

11. Motivera ditt svar till fråga 10



12. Vilka datorprogram erbjuder du elever med läs- och skrivsvårigheter under prov-och bedömningssituationer? Du kan välja flera alternativ.

- Digital ordlista
- Ordprediktionsprogram (Saida)
- Rättstavningsprogram (Stava Rex, Spell Right)

- Talsyntes (Word Read Plus)
- Word
- Inga datorprogram
- Annat alternativ

13. Om du angett annat alternativ i fråga 12, vad?

14. Vilka andra tekniska hjälpmedel erbjuder du elever med läs- och skrivsvårigheter under prov- och bedömningssituationer? Du kan välja flera alternativ.

- Alphasmart
- Miniräknare
- Mobiltelefon
- Skannerpenna
- Översättningspenna
- Inga tekniska hjälpmedel
- Annat alternativ

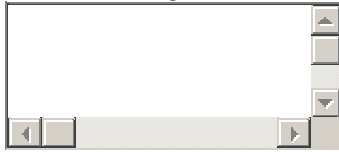
15. Om du angett annat alternativ i fråga 14, vad?

16. Vilka övriga anpassningar erbjuder du elever med läs- och skrivsvårigheter under prov- och bedömningssituationer? Du kan välja flera alternativ.

- Anpassad layout
- Förlängd provtid
- Genomförande i enskildhet
- Hjälpt med att skriva
- Muntligt prov
- Uppdelning av prov/bedömning till flera tillfällen
- Uppläsning av instruktioner och uppgifter
- Inga anpassningar
- Annat alternativ

17. Om du angett annat alternativ i fråga 16, vad?

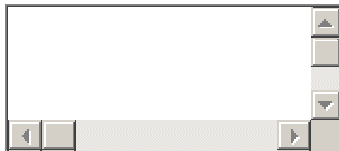
18. Vad är avgörande för ditt val av anpassning?



19. Väljer du redovisningsform i samråd med dina elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Ja
- Nej
- I viss utsträckning

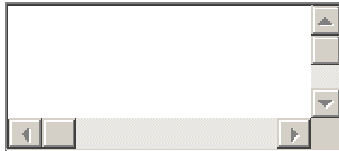
20. Motivera ditt svar till fråga 19



21. Påverkar en anpassning elevens betyg i ett ämne?

- Ja
- Nej
- Ibland

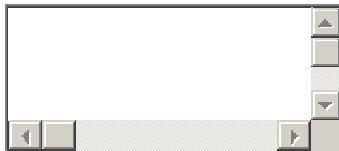
22. Motivera ditt svar till fråga 21



23. Erbjuder du elever med läs- och skrivsvårigheter anpassning i undervisningssituationen?

- Ja
- Nej
- I viss utsträckning

24. Motivera ditt svar till fråga 23



Nedan ombeds du skriva i din e-mail adress. Anledningen till detta är att samma person endast ska kunna besvara enkäten en gång. Vi kommer inte att kunna se din mailadress, din identitet röjs alltså inte.

Skriv i din e-mail adress och klicka på submit. Tack för din medverkan!

Enter your email address here to verify your identity:

Envoyer

Bilaga 4: Information om intervju

Hej!

Vi heter Linda och Annika och studerar till specialpedagoger. Vi skriver nu vårt examensarbete som handlar om hur lärare på din skola anpassar prov- och bedömningssituationer för elever i läs- och skrivproblematik.

Nu behöver vi din hjälp.

Jag, Annika vill intervjua dig för att få veta hur du som elev på din skola upplever prov- och bedömningssituationer

Viktigt för dig att veta är att detta är frivilligt. Det innebär att du när som helst kan välja att avbryta ditt deltagande.

Alla svar som vi får in är anonyma och behandlas konfidentiellt. Med det menas att endast vi (Linda och Annika) har tillgång till dina svar.

Om du är under 18 år så behöver vi dina vårdnadshavares medgivande till den kommande intervjun. Skulle det vara så att din/dina föräldrar skulle vilja ta del av intervjufrågorna får de gärna höra av sig till oss.

Vänligen ta med denna stencil underskriven till intervjun, tack!

Vårdnadshavares underskrifter

.....

.....

Kontaktuppgifter

Annika Aspling Davidsson

Linda Lindenius Silverlöv

Bilaga 5: Intervjufrågor till elever

1. Kön? M K
2. Årskurs? 1 2 3
3. Program?
4. Beskriv dina läs- och skrivsvårigheter.
 - I vilka skolsituationer uppstår problem?
 - Uppstår problem i vissa ämnen/på vissa lektioner?
 - Har du någon diagnos?
5. På vilket sätt anser du att undervisningssituationen anpassas efter dina behov och styrkor?
6. Hur upplever du prov och bedömningssituationer?
7. Vilka slags anpassningar görs för dig i prov och bedömningssituationer?

Låt eleven ange hur ofta de tre olika delarna av anpassningar sker genom att välja mellan alternativen i tabellen nedan.

Hur ofta?	Dator- anpassningar	Övriga tekniska anpassningar	Övriga anpassningar
Alla tillfällen			
Mer än hälften av alla tillfällen			
Hälften av alla tillfällen			
Mindre än hälften av alla tillfällen			
Aldrig			

8. Vem tar initiativet till att välja metod och anpassning?
 - a. Du och läraren,
 - b. Du och specialpedagogen
 - c. Du själv
 - d. Läraren själv
 - e. Specialpedagogen själv
 - f. Ingen
9. Hur ser den optimala (önskvärda) prov- och bedömningssituationen ut för dig?
 - Vill du ha en anpassning, varför/varför inte?

Bilaga 6: Intervjufrågor till specialpedagogen

1. Vilket är ditt ansvar när det gäller prov och bedömning för elever i behov av särskilt stöd?
2. Vilket ansvar har pedagogerna?
3. Hur kommer du i kontakt med berörda elever och pedagoger?
4. Vilka anpassningar brukar du rekommendera? På vilka grunder?
5. Åtgärdsprogram, hur används de i detta ändamål?
6. Hur har införandet av datorer påverkat prov och bedömning för er?
7. Gemensam syn om detta på skolan, policy?
8. Gemensamma diskussioner i ämnet?
9. Finns det några problem när det gäller att anpassa prov- och bedömningstillfällen, beskriv.