



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Extra anpassningar i en skola för alla

En kvalitativ intervjustudie med lärare i grundskolan

Åse Dragstedt  
Andréa Sjölin  
Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP 610  
Nivå: Avancerad  
Termin/år: HT/2015  
Handledare: Ingemar Gerrbo  
Examinator: Marianne Lundgren  
Kod: HT15-2910-006-SPP610

---

Nyckelord: Extra anpassningar, inkludering, en skola för alla, rumslig/social/didaktisk inkludering.

## Abstract

**Syfte:** Studiens syfte är att utveckla kunskap kring stöd i form av extra anpassningar i grundskolan. För att uppnå detta syfte utformades tre frågeställningar: Vad innebär extra anpassningar för verksamma lärare i grundskolan? Vilka extra anpassningar kan identifieras och hur genomförs de? Hur är extra anpassningar relaterade till begreppet inkludering?

**Teori:** Studiens empiri är analyserad utifrån tre sidor av inkludering. Olika forskares aspekter har belysts men det är Asp-Onsjös (2006) benämningar av inkludering, rumslig, social och didaktisk, som använts som teoretisk ram. De extra anpassningar som har identifierats och hur de genomförs har relaterats till dessa sidor av inkludering.

**Metod:** Studien är kvalitativ med narrativa inslag. Kvalitativa intervjuer har genomförts med verksamma lärare i grundskolan. Utifrån frågor om hur extra anpassningar definieras, vilka som genomförs och hur de genomförs har lärarna fått ge sina berättelser.

**Resultat:** Studiens resultat visar att många extra anpassningar genomförs av lärarna trots det relativt nya begreppet stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. De ser flera fördelar, som ökat samarbete mellan lärare och att extra anpassningar som är bra för en elev ofta är bra även för andra elever. Resultatet visar att extra anpassningar går att relatera till alla tre sidor av inkludering; rumslig, social och didaktisk.

## Förord

Denna studie har i huvudsak genomförts tillsammans men vi har fokuserat på olika delar av tidigare forskning samt internationella och nationella styrdokument. Andréa har skrivit kapitlet om inkludering och Åse har skrivit de kapitel som handlar om en skola för alla och olika styrdokument. Men precis som vid dessa och övriga kapitel har djupa diskussioner förts kring innehållet. Båda har varit delaktiga i insamlingen och bearbetningen av empirin samt resultat- och diskussionskapitlet. Studien har berikats av att vi har kunnat diskutera och reflektera tillsammans och båda står bakom hela studiens innehåll.

Vi vill framföra vårt tack till de lärare i grundskolan som delade med sig av sina berättelser kring extra anpassningar. Vi vill tacka vår handledare Ingemar Gerrbo som under våra träffar har kommit med kloka råd och synpunkter. Ett stort tack riktas även till våra familjer för ert stöd. Ett sista men inte desto mindre betydelsefullt tack går till varandra. Tillsammans har vi genom hela studien uppmuntrat och stöttat varandra.

Åse Dragstedt och Andréa Sjölin  
December 2015

# Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Tidigare forskning och styrdokument</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1. Inkludering</b> .....	<b>8</b>
2.1.1. Inkludering kontra integrering.....	8
2.1.2. Förutsättningar för inkludering.....	9
2.1.3. Utmaningar med inkludering.....	10
<b>2.2. En skola för alla</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3. Internationella och nationella styrdokument</b> .....	<b>14</b>
2.3.1. Salamancadeklarationen .....	14
2.3.2. Barnkonventionen och FN:s standardregler.....	14
2.3.3. Carlbeck-kommittén.....	15
2.3.4. Skollagen och Lgr 11 .....	15
<b>2.4. Sammanfattning</b> .....	<b>16</b>
<b>3. Syfte</b> .....	<b>18</b>
<b>4. Teorianknytning</b> .....	<b>19</b>
<b>4.1. Rumslig inkludering</b> .....	<b>19</b>
<b>4.2. Social inkludering</b> .....	<b>19</b>
<b>4.3. Didaktisk inkludering</b> .....	<b>20</b>
<b>4.4. Teorianknytningens relevans för studien</b> .....	<b>21</b>
<b>5. Metod</b> .....	<b>22</b>
<b>5.1. Kvalitativ studie</b> .....	<b>22</b>
<b>5.2. Kvalitativ intervju</b> .....	<b>22</b>
5.2.1. Narrativa inslag.....	22
<b>5.3. Urval</b> .....	<b>23</b>
5.3.1. Presentation av respondenter.....	24
<b>5.4. Genomförande</b> .....	<b>24</b>
<b>5.5. Etik</b> .....	<b>25</b>
<b>5.6. Studiens giltighet</b> .....	<b>26</b>
<b>5.7. Bearbetning och analys av intervjuerna</b> .....	<b>26</b>
<b>6. Resultat</b> .....	<b>28</b>
<b>6.1. Innebörden av extra anpassningar för lärare</b> .....	<b>28</b>
6.1.1. Bra för en elev - bra för alla elever.....	28
6.1.2. Extra anpassningar i klassrummet.....	28
6.1.3. Individuellt bemötande.....	29
6.1.4. Att lyckas.....	29
6.1.5. Samarbete.....	29
<b>6.2. Identifiering och genomförande av extra anpassningar</b> .....	<b>30</b>
6.2.1. Materiella extra anpassningar .....	30
6.2.2. Personella extra anpassningar.....	31
6.2.3. Extra anpassningar av lärmiljön .....	33
6.2.4. Extra anpassningar av arbetsätt .....	34
<b>6.3. Extra anpassningar relaterade till begreppet inkludering</b> .....	<b>36</b>
6.3.1. Rumslig inkludering.....	36
6.3.2. Social inkludering.....	36
6.3.3. Didaktisk inkludering .....	37
<b>6.4. Sammanfattning</b> .....	<b>38</b>
<b>7. Diskussion</b> .....	<b>40</b>
<b>7.1. Metoddiskussion</b> .....	<b>40</b>

<b>7.2. Resultatdiskussion</b> .....	<b>41</b>
7.2.1. Extra anpassningar i grundskolan.....	41
7.2.2. Extra anpassningar relaterade till rumslig, social och didaktisk inkludering .....	42
<b>7.3. Slutsats</b> .....	<b>43</b>
<b>7.4. Specialpedagogiska implikationer</b> .....	<b>44</b>
<b>7.5. Fortsatt forskning</b> .....	<b>44</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>45</b>
<b>Bilaga 1: Intervjuguide</b>	
<b>Bilaga 2: Missivbrev</b>	

# 1. Bakgrund

Bakgrunden till denna studie ligger i det nya tillägget i skollagen (SFS 2010:800) som trädde i kraft 1 juli 2014. Det nya tillägget och begreppet är stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Eftersom det inte finns så mycket tidigare forskning kring extra anpassningar har denna undersökning sin grund i forskningsfältet kring inkludering och en skola för alla.

Idealt handlar inkludering om en skola för alla, där ingen behöver hamna utanför. I en sådan skola får alla en undervisning som är anpassad till den enskildes förutsättningar och behov. Undervisningen och lärandet präglas av värden som social rättvisa, jämställdhet och jämlikhet (Haug 2014). Inkluderingsbegreppet kom att få något av ett internationellt genombrott i samband med Salamancadeklarationen (Vislie, 2003). Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) förespråkar en skola för alla som respekterar olikheter, stödjer inlärning och tar hänsyn till och tillgodoser individuella behov.

Idén om en skola för alla är en demokratisk byggsten om allas lika värde, allas rätt till delaktighet och att i möjligaste mån tillhöra och vara en del av den ordinarie skolverksamheten. Den bygger också på elevers rätt till anpassning av undervisningen och elevers rätt till relevant stöd (Gerrbo, 2012).

I regeringens proposition (2013/14:160) föreslås ändringar i skollagen (SFS 2010:800). Reglerna om stöd och särskilt stöd ska förtydligas. Undervisande lärare bör i större utsträckning kunna hantera elevers stödbehov genom att planera och genomföra den ordinarie undervisningen så att den passar alla elevers olika förutsättningar och behov. I propositionen anser regeringen därför att lagtexten från 2010 ännu mer måste belysa skolans ansvar för att individanpassa den ordinarie undervisningen. Ordet *stöd* är inte tillräckligt förtydligande utan det bör ersättas av stöd i form av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningens ram.

Enligt Skolverket (2011) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen har skolan ett särskilt ansvar för. Undervisningen kan därför aldrig utformas lika för alla. Lärarna ska ta hänsyn till varje individs behov och förutsättningar. Skollagen säger att alla elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §). Det nya tillägget i skollagen som trädde i kraft 1 juli 2014 gäller stöd i form av extra anpassningar:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8 §. (SFS 2010:800, 3 kap. 5a §)

I Skolverkets Allmänna råd (2014a) betonas att en elev ibland kan vara i behov av mer individriktade stödinsatser, som antingen kan sättas in i form av extra anpassningar eller i form av särskilt stöd. Extra anpassningar är olika sätt att göra undervisningen mer tillgänglig och benämns som:

En stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om denna stödinsats. (s. 11)

Skolverket (2014b) har gett ut ett stödmaterial som ska underlätta arbetet med stödinsatser och åtgärdsprogram. I stödmaterialiet finns en lista över olika extra anpassningar. Exempel på dessa är att hjälpa eleven att planera och strukturera sina studier, ge eleven ett särskilt schema över dagen, extra tydliga instruktioner och anpassade läromedel.

Det ska anmälas till rektor om en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, trots att eleven fått stöd i form av extra anpassningar. Rektors ansvar blir då att se till att behovet av särskilt stöd skyndsamt utreds. Om det visar sig att en elev är i behov av särskilt stöd, ska eleven ges det (SFS 2010:800, 3 kap. 8 §). Särskilt stöd är insatser som normalt inte är möjliga för lärare och övrig personal att genomföra i den ordinarie undervisningen. Det som skiljer särskilt stöd från extra anpassningar är insatsernas omfattning eller/och varaktighet (Skolverket, 2014a).

Vårt forskningsintresse ligger i det nya begreppet stöd i form av extra anpassningar. Vi vill undersöka vad extra anpassningar innebär för verksamma lärare i grundskolan, vilka extra anpassningar som kan identifieras och hur dessa genomförs. Vi vill även undersöka hur extra anpassningar är relaterade till begreppet inkludering. I analysen används tre sidor av inkludering, rumslig, social och didaktisk och det är samma benämningar som Asp-Onsjö (2006) beskriver i sin forskning.

## 2. Tidigare forskning och styrdokument

Extra anpassningar är ett nytt begrepp och infördes i skollagen 1 juli 2014. Eftersom arbetet med extra anpassningar ska bidra till att den ordinarie undervisningen möter elevers olika förutsättningar och behov och leda till ökad inkludering, koncentreras den tidigare forskningen kring inkludering och en skola för alla. Den tidigare forskningen är vald utifrån tanken om allas rätt till utbildning och allas lika värde.

### 2.1. Inkludering

Nedan redogörs för hur betydelsen av inkludering skiljer sig åt jämfört med integrering. Förutsättningar för inkludering belyses och avslutningsvis redogörs för utmaningar med inkludering.

#### 2.1.1. Inkludering kontra integrering

Alla barn oavsett bakgrund och kön skulle när grundskolan infördes år 1962 undervisas tillsammans på samma sätt och få samma kunskaper (Edling, 2014). Begreppet integrering svarade mot den problematik som infann sig när olika grupper av individer skulle undervisas tillsammans. ”Integrering kom att betyda anpassning av barn eller människor som är utanför på grund av att de avviker från mängden eller normen”. (s. 58) Integrering innebar att normalisera det som är onormalt. Nilholm (2007) anser också att integrering handlar om sammanförning av något som redan varit uppdelat eller segregerat. Diskussionerna kretsar kring hur avvikande barn skall kunna integreras i befintliga skolmiljöer.

Edling (2014) belyser hur integrering på senare år har kritiserats för att det förutsätter att normer är självklara och avvikelser är något negativt. Begreppet inkludering lanserades därför som en motvikt till integrering och fokus skiftade från att förändra dem som avviker till att möta människors olika behov genom att förändra den pedagogiska miljön. Här hade Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) stor betydelse. Även Vislie (2003) menar att inkludering i och med Salamancadeklarationen alltmer har kommit att ersätta det integreringsbegrepp som lanserades på 1960-talet. Begreppet inkludering lanserades för att visa på en ny policy-inriktning vad gäller barn i behov av särskilt stöd och talade mot särlösningar för dessa barn. Man ville säga något nytt med inkluderingsbegreppet i kontrast till integrering, ett begrepp som ofta betecknat en anpassning av avvikande individer till system som är oförändrade.

Med inkludering utgår man från mångfalden som en naturlig utgångspunkt för skolans organisering. Vid inkludering måste hela skolmiljön och undervisningssituationen förändras så att de anpassas till elevers förutsättningar (Nilholm, 2007).

För Nilholm (2012) innebär inkludering att göra om skolan så att den passar alla till skillnad mot integrering som innebär att elever i behov av särskilt stöd ska anpassa sig till skolan. Ofta pratas det om inkludering endast kring elevernas placering i klassrummen, men Nilholm menar att det snarare handlar om integrering. Sandström (2014) beskriver skillnaden mellan begreppen på ett liknande sätt, men tillägger att integrering gäller verksamhet där alla elever



välkomnas men utan att verksamheten förändras, vilket kan innebära att alla inte får möjlighet till lärande och känsla av delaktighet.

Även Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010) belyser skillnaden mellan inkludering och integrering och menar att inkludering handlar om anpassning av skolan till elevernas olika behov:

Integration /.../ involves the physical placement of learners in mainstream schools and the expectation that they will assimilate into the mainstream culture. Inclusion goes beyond integration and is concerned with a much more systematic adaptation and restructuring of mainstream schools to accommodate and respond to the diverse needs of their students. (s. 116)

### **2.1.2. Förutsättningar för inkludering**

En förutsättning för att skapa en inkluderande skola där ingen riskerar att ständigt få uppleva misslyckanden och tillkortakommanden är enligt Ahlberg (2015) att organisera undervisningen efter delaktighet, kommunikation och lärande. Hennes studie visar att elevers möjlighet att känna delaktighet är sammankopplat med vilka pedagogiska och didaktiska insatser som görs. Insatserna är i sin tur beroende av hur väl kommunikationen fungerar. Enligt Ahlberg måste alltså delaktighet, kommunikation och lärande ses som delar som arbetas med parallellt. Inkludering utvecklar lärande genom att acceptera olikheter i erfarenheter, kunskaper och färdigheter hos alla i klassrummet.

En studie gjord av Richards (2012) visar att upplevelsen av delaktighet i kamratkretsar är av stor vikt för lärandet. I likhet med Ahlberg (2015) kommer Richards (2012) fram till att delaktighet också visar sig i undervisningen genom användande av varierande uttrycksformer, hänsynstagande till elevers olikheter och reflektion kring hur undervisningen bidrar till goda lärmiljöer. Vidare handlar ökad grad av delaktighet enligt Kornhall (2015) om att släppa tanken om att elever utvecklas bäst i homogena grupper och istället leta och skapa situationer där olikheter ses som en tillgång.

Även Stigendal (2004) menar att delaktighet, mening och kommunikation är viktigt för att lärande ska ske. För att känna delaktighet som elev är det viktigt att få vara med och bestämma, känna förtroende och kunna kommunicera. Det möjliggör en känsla av meningsfullhet för eleven. Han anser att resurser i olika former är nödvändiga, men inte tillräckliga: "Vem vill vara delaktig i något som saknar mening"? (s. 45)

Björck-Åkesson (2007) betonar hur viktigt det är att alla elever ska känna sig delaktiga utifrån sina förutsättningar. Skolan måste därför kunna ge alla elever det de behöver och att ta hänsyn till alla elevers olikheter är viktigt. Varje elev behöver bli sedd, känna sig uppskattad och få möjligheter till utveckling i samspel med andra för att nå delaktighet. Variationer krävs i lärmiljö, förhållningssätt och pedagogik. När det gäller förhållningssätt menar Brodin och Lindstrand (2009) att förklaringar till barns svårigheter många gånger handlar om lärares förhållningssätt och inställning till olikheter än vad som faktiskt blir till elevens verkliga

problem. Det är för det mesta i miljön som problem uppstår. Fischbein (2007) belyser delaktighetens betydelse för välbefinnande och att det är pedagogens eller ledarens ansvar att inbjuda till delaktighet.

Partanen (2012) talar om inkludering som något som inte bara handlar om att eleven finns i samma klassrum, utan främst om den sociala inkluderingen. Författaren menar att elever i behov av särskilt stöd inte i första hand ska ses som elever i behov av *särskilt* stöd utan istället ska deras olikheter, styrkor och svårigheter ses som möjliga tillgångar i våra lärmiljöer. Att eleven från början får vara med och ge sin berättelse om sig själv och sitt lärande och att de får vara delaktiga i utredningar och beslut som gäller dem själva är en framgångsfaktor av stor vikt för att skapa utveckling och förändringar som håller över tid.

Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010) betonar också att eleven bör inkluderas i undervisningen, för att ha en möjlighet att inkluderas i samhället: "The idea of inclusive education /.../ actually goes well beyond special education in its approach to social integration". (s. 4) Även Persson och Persson (2012) anser att "en inkluderande skola är en skola där alla elever, oberoende av förutsättningar, ska få ett meningsfullt utbyte och aktivt kunna delta i det gemensamma och det gemensamhetskapande". (s.18)

Nilholm och Göransson (2014) visar på olika delar av inkludering och menar att alla delar måste fungera för att någon ska kunna vara inkluderad. Delarna omfattar placeringen, individen och gemenskapen. När det gäller placering ska även elever i svårigheter finnas i de vanliga klassrummen. Varje elev ska ges möjlighet att trivas, ha vänner och nå samtliga mål. Alla ska känna sig demokratiskt delaktiga och i den lärande gemenskapen ska olikheter ses som en tillgång. Asp-Onsjö (2006) resonerar på liknande sätt och menar att optimal inkludering är när tre sidor av inkludering uppfylls; den rumsliga, den sociala och den didaktiska. Hon menar att begreppet inkludering blir tydligare om det går att analyseras utifrån olika sidor. Mer om Asp-Onsjös benämningar av tre sidor av inkludering tas upp senare i kapitlet om teoriansknytning.

### **2.1.3. Utmaningar med inkludering**

Haug (2014) menar att inkludering ofta ses som ett alternativt begrepp till specialundervisning. Det beror främst på att inkludering tidigt användes om förhållanden på det specialpedagogiska fältet. Men inkludering handlar om så mycket mer än bara specialundervisning och får konsekvenser för all undervisning och för alla grupper av elever. Begreppet inkludering är särskilt aktuellt för arbetet med barn som av olika anledningar inte är med i gemenskapen i skolan. Orsaker till detta är enligt Haug lärandesvårigheter, psykiska problem, språk, kön, etnisk tillhörighet, sexuell läggning mm. "Djupast sett handlar därför inkludering om förhållandet mellan kollektivet och den enskilda individen i undervisningen". (s. 9)

En pågående utmaning enligt Ferguson (2008) är hur elever med olika funktionsnedsättningar ska inkluderas. Utmaningen består i att inkludering ska gälla för alla, överallt och hela tiden. Han belyser hur dessa elever visserligen inkluderas för att de ingår i den vanliga skolan, men

det säger ingenting om vad som händer med eleverna i dessa miljöer. En del elever tillhör andra grupper än sin egen klass, en del får specialundervisning inom klassens ram.

Too many students with disabilities remain set apart not so much because of any particular impairment or disability but because of what they are doing, with whom and how. Students can be "in" but not "of" the class in terms of social and learning membership. (s. 4)

Vidare menar Ferguson (2008) att tillhörighet och närvaro i det vanliga klassrummet i den vanliga skolan är ett nödvändigt men inte tillräckligt steg mot inkludering. Vad som händer i klassrummen är lika viktigt för att uppnå genuin inkludering. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) visar på vikten av att byta fokus från att diagnostisera elever mot att anpassa interaktionen mellan eleven och skolmiljön. På så sätt flyttar man problemet från att tillhöra eleven till en komplex interaktion mellan lärmiljön, undervisningen och elevens förmåga.

Pijl och van den Bos (1998) anser att det är viktigt att forska kring hur man lyckas skapa undervisning som är individuellt anpassad. Om en elev har svårigheter med en del uppgifter, då måste skolan göra vissa anpassningar. Skolan behöver teorier för att avgöra vilken undervisning en elev i behov av särskilt stöd behöver: "What we need is a theory or a set of theories that help us to take decisions about the education of pupils with special needs". (s. 114)

Även Ahlberg (2007) belyser att lärare behöver mer stöd för att kunna möta alla elevers olika förutsättningar och behov och på så sätt skapa inkluderande verksamheter. Björck-Åkesson (2007) menar också att det behövs stor kunskap om hur variationer i utveckling och lärande ska bemötas. Lärmiljöerna behöver vidare utformas så att de möter alla barns olika behov.

Ainscow (1998) visar på olika synsätt på svårigheter. Ett synsätt är när svårigheterna läggs hos individen. "The frame of reference created by this perspective is the individual child, and responses are chosen that seek to change or support the child in order to facilitate participation in the process of schooling". (s. 8) Att plocka ut dessa elever från klassrummet och ordinarie undervisning har varit traditionella åtgärder. Denna hjälp har allt mer börjat ges i klassrummet. Ett annat sätt att förklara svårigheterna på handlar om både en individuell orsak och hur organisation och läroplan ser ut. Här försöker man hjälpa eleven att möta olika förväntningar och krav eller så ändras organisationen runt eleven. Det är fortfarande individen som är i fokus men det kombineras med hur lärmiljön ser ut. Åtgärder blir t.ex. schemaändringar, anpassningar eller särskilt stöd i klassrummet. Ett tredje synsätt lägger inte alls orsaken till svårigheterna hos individen utan det är i skolan som ändringarna måste göras.

Under årtiondenas gång har synen på hur skolan ska möta elever i behov av stöd ändrats i officiella dokument (Ahlberg, 2007). Ahlberg refererar till *Grundskoleförordningen*, där det står skrivet att stöd till elever i behov av specialpedagogiska insatser i första hand ska ges inom den klass eleven tillhör. Hon ifrågasätter varför den ideologi som finns i officiella dokument inte har någon motsvarighet i skolans verksamhet eftersom det fortfarande är en

vanlig lösning att elever i behov av särskilt stöd avskiljs från den ordinarie undervisningen. En orsak kan enligt Ahlberg vara att det finns många motstridigheter i skolans officiella styrdokument. ”Å ena sidan är alla elever likvärdiga och har full rätt att delta i och forma gemenskapen, å andra sidan ska alla elever uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och få godkända betyg”. (s. 88) Även Fischbein (2007) menar att eftersom vi gått mot en mer enhetlig skola bortser man ofta från de stora skillnader som finns mellan människor. ”Ju mer generell pedagogiken blir desto större behov finns det av specialpedagogik”. (s. 23)

Enligt Nilholm (2012) finns det tyvärr ganska lite forskning som visar på hur skolor kan arbeta för att bli mer inkluderande i den vidare mening som han belyser ovan, d.v.s. att göra om skolan så att den passar alla. Ett första steg är att redogöra för vad begreppet betyder för var och en. Utmaningar med inkludering innebär för skolan att den måste utforma sin verksamhet genom att utgå från elevers olika förutsättningar. Den måste synliggöra vilka skillnader som finns och hur de på bästa sätt kan tas tillvara.

Inkludering är ett begrepp som måste diskuteras och reflekteras över för att det ska kunna leda till en gemensam förståelse och ett gemensamt förhållningssätt, vilket är en förutsättning för att nå önskat resultat. En svårighet att uppnå mål som är satta i organisationer ovanför kan vara att alla individer som ska medverka till måluppfyllelse inte delar samma värderingar och har andra synsätt (Emanuelsson, 2008).

## **2.2. En skola för alla**

Bakom idén till en skola för alla finns våra grundläggande demokratiska värden om alla människors lika värde. Tankarna om en skola för alla, en skola där alla barn skulle gå, väcktes redan under tidigt 1800-tal (Emanuelsson, 2008). Sedan dess har uttrycket varit en ledstjärna i diskussioner om skolan och dess undervisning (Hjörne & Säljö, 2008). Med införandet av Lgr 80 kom begreppet en skola för alla med och det innebar att förutsättningar skulle skapas för att ge alla barn en meningsfull skolgång inom grundskolan. Där skulle alla få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö och där skulle utbildningen vara anpassad efter individuella förutsättningar (Persson, 2001).

I och med talet om en skola för alla flyttades fokus till att se lärandets relation till mål, lärmiljöer, förhållningssätt och undervisning istället för bara till elevers individuella förutsättningar. En skola för alla blir ett uttryck som för skolorna innebär en strävan mot högre grad av delaktighet och inkludering (Gerrbo, 2012). Det är den rådande kulturen på skolan och de verksammas människosyn och kunskapssyn som avgör om verksamheten kan ses som inkluderande eller exkluderande (Gadler, 2011). Därför blir det enligt Tetler (2015) viktigt för en skola för alla att arbetet riktas mot en kultur där inkludering är en bärande värdering för alla i verksamheten.

Det finns en mängd olika sätt att tolka uttrycket en skola för alla på. Både de politiska, vetenskapliga och verklighetsnära världarna har sina tolkningar. Skolan styrs av politiken och politikerna ansvarar för vad som skrivits in i våra styrdokument. Det är sedan huvudmän,

rektorer och lärare som ska tolka och genomföra innehållet i verksamheterna. De kunskaper som finns hos dessa tolkande människor kring lärande och individuella förutsättningar påverkar elevers rätt till likvärdig utbildning (Gadler, 2011). Vidare påpekar författaren att det är först vid skolans planering av organisationen som alla svårigheter och dilemman kring skapandet av en skola för alla visar sig. I praktiken kan det innebära att skolans organisation endast passar för en del. Hjørne och Säljö (2008) menar att det kan visas genom att särskilda lösningar ordnas för enstaka elever eller att vissa elever inte får det stöd de behöver.

Gerrbo (2012) beskriver olika sätt att betona en skola för alla. En *skola* för alla är något vi i Sverige sedan länge uppnått. Obligatorisk skolgång och olika skolformer gör att alla barn och ungdomar har en skola att gå till. En skola för alla har aldrig funnits, eftersom vi fortfarande har kvar olika skolformer. I en skola för *alla* ligger fokus på hur lärare organiserar verksamheten och lärandet i grundskolan för de elever som faktiskt vistas där, grundskoleelever och elever som är inskriva i särskolan, vilka ska delta i ordinarie klassens undervisning. Ordet *alla* har speciellt fokus på de elever som är i eller de som riskerar att hamna i behov av särskilt stöd.

Gerrbo (2012) tolkar Comenius som redan 1638 ansåg att läraren bredvid sina ämneskunskaper också måste lära känna sina elever. Detta för att utifrån elevers likheter och olikheter kunna planera sin undervisning. Verksamheten ska anpassas efter individuella förutsättningar. Här menar Richards (2012) att allt för många elever hamnar i kategorin *elever i behov av särskilt stöd* på felaktiga grunder för att den vanliga undervisningen är undermålig, medan Hjørne och Säljö (2008) kommer fram till att det främst handlar om skolans svårigheter att anpassa lärmiljön i klassrummet.

Brodin och Lindstrand (2009) skriver om en skola för alla som inte bara innebär ett fysiskt deltagande utan också ett aktivt deltagande utan att särskild hänsyn tas till elevers svårigheter. Fokus ska istället vara att skapa en gemenskap där alla får vara med. En slutsats som Gerrbo (2012) drar i sin avhandling är att en stor utmaning för skolan är de situationer som är präglade av sociala skolsvårigheter. Han menar därför att inkludering och en skola för alla inte alltid främst handlar om elevernas kunskapsutveckling utan snarare om social utveckling och delaktighet.

Biggs (1999) å sin sida poängterar att en skola för alla mer handlar om hur lärare genom sin undervisning får alla elever att känna sig delaktiga. När utveckling och nya rön tillkommer så måste lärare förstå att det påverkar hur undervisningen ska läggas upp. Han menar att en effektiv lärare har en klar idé om hur lärande går till och arbetar efter att anpassa systemet efter de elever vi har i klassrummet istället för tvärtom.

Richards (2012) vill påvisa att det är ett hot mot en skola för alla när barn i behov av särskilt stöd kategoriseras som ett *sådant barn*, istället för att behandlas som den lärande individ som det har rätt att vara. För Thompson (2012) handlar det om att relationen mellan specialpedagogik och vanlig pedagogik många gånger är större än vad som påvisas. Det är den vanliga pedagogiken som är normen och därmed särskiljer specialpedagogiken. I jakten

på en skola för alla måste skolan sträva efter att få vanlig pedagogik att fungera för många fler. För Bowman-Parrots (2013) betyder det att skolan har mycket att vinna på att generalisera individuella extra anpassningar till att gälla alla i gruppen.

## **2.3. Internationella och nationella styrdokument**

Nedan redogörs för hur Salamancadeklarationen, Barnkonventionen och FN:s standardregler, Carlbeckkommittén, Skollagen och Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet belyser synen på inkludering och en skola för alla.

### **2.3.1. Salamancadeklarationen**

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) antogs 1994 med målsättningen att nå en skola för alla. Särskilt fokus ligger på att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov inom det ordinarie skolväsendet. Varje barn har rätt till utbildning och måste få möjlighet att nå så långt som möjligt i sin utveckling. Det innebär en skola som finns till för alla elever, som respekterar olikheter, stödjer inläring och som tar hänsyn till och tillgodoser individuella behov.

En vägledande princip som ligger till grund för deklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är att skolor ska ge plats för alla barn oavsett vilka fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar de har. En uppgift för den inkluderande skolan är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum och som har förutsättningar att ge framgångsrik undervisning för alla barn. Det handlar också om att skapa välkomnande miljöer och ta bort diskriminerande attityder. Det krävs en förändring av det sociala perspektivet. Alltför länge har man koncentrerat sig på människors svårigheter istället för på deras möjligheter. Skillnader mellan människor är normala och inläring måste anpassas efter elevens behov snarare än att eleven ska formas i befintliga mallar där inläringstakt och inlärningsmetoder är förutbestämda. Det måste i utbildningen finnas utrymme för flexibilitet kring lämpliga organisatoriska ramar, pedagogiska metoder och resursanvändning.

### **2.3.2. Barnkonventionen och FN:s standardregler**

Barnkonventionen (Unicef, 1989) antogs av FN:s generalförsamling 1989 och innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn. För de länder som anslutit sig innebär det att göra sitt yttersta för att barns rättigheter ska respekteras. De fyra grundläggande principerna handlar om att alla barn har samma rättigheter och lika värde (artikel 2), att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut (artikel 3), alla barn har rätt till liv och utveckling (artikel 6) och att alla barn har rätt att säga sin mening och få den respekterad (artikel 12).

Med barnkonventionerna och de mänskliga rättigheterna som grund antogs 1993 ett antal standardregler (Förenta nationerna, 1993) med syfte att synliggöra alla människors jämlikhet och delaktighet i samhället. Ett huvudområde i dessa regler handlar om rätten till utbildning. Alla barn och ungdomar ska utifrån sina förutsättningar få likvärdig utbildning och den bör vara en inkluderad del av den ordinarie undervisningen (regel 6). Endast då ordinarie skolsystem inte kan tillgodose behovet av utbildning får specialundervisning förekomma. Vid

sådan eventuell undervisning ska målet vara att förbereda för deltagande i ordinarie undervisning.

### **2.3.3. Carlbeck-kommittén**

I Carlbeck-kommitténs delbetänkande (SOU 2003:35) är barn i behov av stöd och deras rätt till ordinarie undervisning i fokus. En skola för alla handlar här om att elever med olika funktionsnedsättningar inte särskiljs från andra elever. I en skola för alla ska alla elever oavsett bakgrund undervisas tillsammans. Den långsiktiga visionen i Carlbecks-kommittén är att den svenska skolan ska utvecklas till en skola där alla blir sedda och bemötta på ett respektfullt sätt. Elevernas erfarenheter ska få utrymme och undervisningen ska tillgodose elevernas olika behov. Allt för att få möjlighet till både social och kognitiv utveckling. Inkludering bör studeras även utifrån andra perspektiv än individens. Det är viktigt att ta hänsyn till hur undervisningen är organiserad och vad den innehåller. Hur väl en elev lyckas i skolan handlar också om vilket bemötande, vilken förståelse och vilka attityder eleven möts av. Dessa värderingar måste synliggöras för att nå viljan och intresset att acceptera olikheter och tolerans för avvikande mönster, vilket är ett måste för att kunna inkludera människor med funktionsnedsättningar i skolan och samhället.

Matson (2007) har tolkat innehållet i Carlbeck-kommittén som förbättringar för hur den svenska skolan ska kunna bli en skola för alla. Hon menar att det idag är för långt mellan teori och praktik kring talet om en skola för alla. Att säga att vi har en skola för alla utan att fullt ut kunna ge elever samma möjligheter till lärande, utveckling och välmående är inte tillräckligt.

### **2.3.4. Skollagen och Lgr 11**

I skollagen (SFS 2010:800) står att utbildningen inom skolväsendet ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande och hänsyn ska tas till barns och elevers olika behov. "En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen". (1 kap. 4 §) För att alla barn och elever utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål, ska de ges det stöd och den ledning och stimulans som de behöver. Både i sitt lärande och i sin personliga utveckling.

Skolverket (2011) beskriver allas rätt till en likvärdig utbildning och att skolan ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och främja elevernas fortsatta lärande. Viktigt är att undervisningen tar utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter och kunskaper. För de elever som av någon anledning har svårt att nå uppsatta mål har skolan ett särskilt ansvar. Det innebär att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla. Undervisningen måste vara genomsyrad av variation och flexibilitet:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. (s. 8)

## 2.4. Sammanfattning

Inkludering i skolan är ett begrepp som handlar om hur undervisning bedrivs för alla elever. Begreppet är särskilt aktuellt för elever i behov av särskilt stöd eller för de som av någon anledning inte finns med i skolans gemenskap (Haug, 2014). Inkludering ersatte begreppet integrering för att skapa nytt fokus från att förändra de som avviker till att möta olika behov genom att förändra lärmiljön (Edling, 2014).

Förutsättningar för att skapa en inkluderande skola är hur väl skolan kan hitta olika sätt som utvecklar lärande genom att acceptera olikheter i erfarenheter, kunskaper och färdigheter hos alla i klassrummet. Elevers möjligheter att känna sig delaktiga är nära sammankopplat med vilka pedagogiska och didaktiska insatser som görs (Ahlberg, 2015). Richard (2012) påvisar vikten av delaktighet, både i form av kamratrelationer och i undervisningsmetoder och Björck-Åkesson (2007) tillägger att det krävs variationer i lärmiljön, förhållningssätten och pedagogiken för att elever ska känna sig delaktiga och inkluderade.

En utmaning med inkludering kan vara att det ska gälla för alla, överallt och hela tiden. En elev kan vara inkluderad för att den ingår i den vanliga skolan men det säger inget om vad som händer med eleven i lärmiljöerna (Ferguson, 2008). Andra utmaningar kan vara att det finns olika synsätt på svårigheter. Svårigheterna kan läggas hos individen, i miljön runt om eller hos båda (Ainscow, 1998). Styrdokumentens dubbla budskap kan också orsaka utmaningar för inkludering, alla elever är likvärdiga och har rätt till individuella lösningar samtidigt som alla elever ska uppnå samma mål på samma tid (Ahlberg, 2007).

Inkludering är ett begrepp som kommer nära en skola för alla. Det handlar om ett mål att sträva mot och som begrepp har det vuxit sig större och större i diskussioner om skolan. Målet kring en skola för alla är i grund och botten grundat på demokratiska värderingar, som att alla människor har lika värde och rätt till fullt deltagande (Emanuelsson, 2008; Gerrbo, 2014).

En skola för alla visar hur fokus flyttas från att endast se till individens förutsättningar att lyckas till att också se lärandets relation till mål, lärmiljöer, förhållningssätt och undervisning (Gerrbo, 2012). Annat som är viktigt i en skola för alla är förståelsen för hur inställning och kunskap hos de verksamma i skolan påverkar elevers rätt till likvärdig utbildning (Gadler, 2011).

Allas rätt till lika värde står beskrivet i en rad olika internationella och nationella styrdokument. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) innebär en skola för alla en skola som finns till för alla elever, som respekterar olikheter, stödjer inläring och tar hänsyn till och tillgodoser individuella behov. Barnkonventionen (Unicef, 1989) säger att alla barn ska ha rätt till utbildning oavsett förmåga och förutsättningar medan Carlbeckskommittén (SOU 2003:35, 2003) gör tillägget att det inte bara handlar om att göra något för enstaka elever utan att det är undervisningen som ska vara inkluderande.

Skollagen (SFS 2010:800) säger att alla elever ska ges det stöd och den ledning de behöver för att kunna nå så långt som möjligt i sin utveckling utifrån sina egna förutsättningar. Även



Skolverket (2011) betonar likvärdig utbildning och att det är skolan som ska anpassas till varje elevs individuella förutsättningar. Det betyder att utbildningen aldrig kan utformas lika och därför krävs det en varierande och flexibel undervisning.

Vårt forskningsintresse ligger i det nya begreppet stöd i form av extra anpassningar i grundskolan. Tanken bakom införandet av extra anpassningar var att ännu mer betona skolans befintliga ansvar att individanpassa den ordinarie undervisningen. I arbetet för allas rätt till utbildning säger tillägget i skollagen (SFS 2010:800) att lärare genom extra anpassningar i större utsträckning ska kunna hantera elevers stödbehov inom ramen för ordinarie undervisning. Med vår studie vill vi fylla begreppet extra anpassningar med empiriskt innehåll.

### **3. Syfte**

Syftet är att utveckla kunskap kring stöd i form av extra anpassningar i grundskolan.

Frågeställningar:

- Vad innebär extra anpassningar för verksamma lärare i grundskolan?
- Vilka extra anpassningar kan identifieras och hur genomförs de?
- Hur är extra anpassningar relaterade till begreppet inkludering?

## 4. Teorianknytning

I denna studie analyseras lärarnas berättelser kring extra anpassningar med hjälp av olika sidor av inkludering. Flera forskares teorier belyses men det är Asp-Onsjös (2006) tre benämningar som används som teoretisk ram. Dessa benämningar är rumslig, social och didaktisk inkludering. Nedan redogörs för respektive benämning av inkludering utifrån både Asp-Onsjö och andra författare. Därefter följer en beskrivning av teorianknytningens relevans för studien.

### 4.1. Rumslig inkludering

Asp-Onsjö (2006) definierar rumslig inkludering med i vilken utsträckning eleven är i samma rum som sina klasskamrater. Att delta i klassrummets aktiviteter är en del av den rumsliga inkluderingen. Persson (2014) menar att den rumsliga inkluderingen handlar om elevers placering i skola, klass, gruppstillhörighet och var undervisningen genomförs för den enskilda individen.

För Tufvesson (2014) är den fysiska miljön i skolan allt som är byggt både ute och inne. Även denna fysiska miljö ska ge stöd till elevernas olika behov vid inläringen. Skolans fysiska miljö påverkar vilka möjligheter eleverna har till optimal utveckling. Miljön runt omkring kan skapa både förutsättningar och hinder för lärandet. Miljön behöver anpassas för att kunna bidra till måluppfyllelse, och den behöver vara flexibel. Elevgrupper förändras och med det också hur miljö och rum behöver utformas. Innemiljön ska bland annat ge stöd för pedagogisk verksamhet, socialt samspel, fysisk aktivitet och för vila och återhämtning. Rummets utformning påverkar användandets möjligheter, därför behöver även den fysiska miljön vara en parameter i planeringen av undervisningen. Omgivningen påverkar oss och ljud, ljus och rörelser kan upplevas som störningar. Hur de påverkar varierar från individ till individ, men de flesta mår bäst i en miljö utan för många störningar. En uppgift för verksamma i skolan blir därför att så långt som möjligt hitta lösningar för att störningar i olika former ska utebli. Det blir viktigt att regelbundet utvärdera hur lokalerna används utifrån elevernas behov. Det behöver finnas rum för olika lärsituationer, för stora grupper, för mindre grupper men även för enskilt arbete.

### 4.2. Social inkludering

Asp-Onsjö (2006) definierar social inkludering med i vilken utsträckning eleven är delaktig i det sociala sammanhanget ihop med lärare och andra elever. Fokus ligger på interaktionen mellan olika människor. Persson (2014) tillägger att det handlar om elevens rätt att vara en fullvärdig medlem i gemenskapen i skolan och även i samhället. Det är en aspekt som hon anser också finns med i skollagens kapitel om värdegrunden. Hennes tolkning av detta är att utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever ska garanteras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero. Utbildningen ska också utformas så att den stämmer överens med de mänskliga rättigheterna.

Även Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) skriver om vikten av att känna gemenskap med andra och att ingå i ett sammanhang. Författarna menar att den sociala aspekten mycket

handlar om hur skolan kan förebygga och motverka utsatthet, kränkningar och mobbning. För Tufvesson (2014) handlar det om att elever har rätt att uttrycka sin mening både i och utanför klassrummet. En av lärarnas uppgifter blir att ge eleverna förutsättningar att i undervisningen få möjlighet att träna på att sätta ord på hur de tycker och tänker. Detta kan ske på många olika sätt och med många olika uttrycksmedel. När man vill skapa ett gott socialt klimat för växande och utveckling är det viktigt med ett förhållningssätt där man tar tillvara på möjligheterna istället för att hindras av fel och brister. Verksamheterna behöver granska sina egna värderingar, föreställningar och förhållningssätt för att kunna jobba förebyggande med att förhindra diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Skolan behöver skapa förutsättningar för inkludering genom olika tillvägagångssätt. Vidare betonar Tufvesson att det är varje elevs förutsättningar och behov som ska styra vad som måste göras.

### **4.3. Didaktisk inkludering**

Asp-Onsjö (2006) definierar didaktisk inkludering med i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande. Det handlar om att bli mött utifrån sina egna förutsättningar rent kunskapsmässigt och att både material och undervisningsmetoder är anpassade till olika behov. Om inte rätt anpassningar sker finns risken att eleven bara sitter av tiden utan möjlighet att gå framåt i sin utveckling. Persson (2014) formulerar sig på ett liknande sätt med att eleven ska ges möjlighet att utveckla färdigheter och kunskaper. Hon pekar också på lagtexter som handlar om elevens rätt till stöd och stimulans och att undervisningen ska ta hänsyn till elevers olika behov.

För att skapa förutsättningar för kunskapsutveckling hos alla elever krävs kunskap hos lärare om olika sätt att lära (Tufvesson, 2014). Olika sätt att lära på kan vara auditiva, taktila och kinestetiska, en del lär fort och andra behöver mer tid. En ökad medvetenhet om hur elever lär på bästa sätt är viktigt för att nå högre måluppfyllelse. Bästa förutsättningar för ökad inkludering handlar om att göra anpassningar som kan gälla för alla och inte främst bara för en individ. Författaren vill trycka på att generella lösningar kan ge goda förutsättningar för de flesta elever.

Tufvesson (2014) skriver vidare att om undervisningen ska göras tillgänglig behövs verktyg i form av stödstrukturer och strategier. Strategier kan vara att lärare praktiskt omsätter och anpassar metoder, förhållningssätt och bedömningssituationer i undervisningen. Stödstrukturer kan vara att ge elever förebilder, checklistor och mönster som gör undervisningen tydligare. Det kan också handla om förklarande samtal med lärare eller andra elever. Stödstrukturen ska finnas för möjligheterna till fördjupad inläring och för att underlätta för eleven att nå högre måluppfyllelse. Författaren påpekar att elever behöver olika mycket stöd och det blir pedagogens uppgift att anpassa undervisningen med lärverktyg som utgår från elevens förutsättningar. Ett lärverktyg som är utformat efter elevens behov kan bidra till bättre lärsituationer och mer delaktighet. Enligt Tufvesson underlättar det för alla elever om det i undervisningen finns en öppenhet för att testa många olika lärverktyg.

#### **4.4. Teorianknytningens relevans för studien**

De tre inkluderingsbegreppen kan enligt Asp-Onsjö (2006) användas för att analysera skolmiljön för en elev och undersöka om en elev är inkluderad och i så fall ur vilka aspekter. Det är fullt möjligt att vara inkluderad ur alla aspekterna, men också ur bara någon av dem. Ofta är det den rumsliga inkluderingen det talas om och då handlar det om att eleven placeras i samma klassrum som klasskamraterna men utan att miljön anpassas och utan att hänsyn tas till elevens förutsättningar. Därför menar hon att det behövs olika aspekter för att det inte bara ska handla om den rumsliga placeringen. Vidare anser hon att det saknas kunskap om vad som krävs för att anpassa undervisningssituationen så att alla elever kan vara med utifrån sina förutsättningar och behov. Även Brodin (2011) skriver att skolan behöver kunna anpassa den fysiska, sociala och pedagogiska miljön utifrån elevers behov och på så sätt skapa en tillgänglig lärmiljö. En tillgänglig lärmiljö ger de förutsättningar som behövs för att elever ska känna sig delaktiga och inkluderade utifrån sina möjligheter i sin skola.

I vår studie används Asp-Onsjös (2006) tre benämningar av inkludering; rumslig, social och didaktisk inkludering. De olika sidorna av inkludering är viktiga redskap i resultatdelen, där extra anpassningar relateras till inkludering, samt i diskussionen. Teorin kring de olika sidorna av inkludering fungerar som en referensram, vilken ger förståelse för gjorda tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 5. Metod

Studien är kvalitativ med narrativa inslag. Kvalitativa intervjuer genomfördes med verksamma lärare i grundskolan. I metodkapitlet redogörs för intervjuerna, det narrativa inslaget, urvalet och genomförandet. Sedan beskrivs hur hänsyn tagits till de etiska principerna, studiens validitet och reliabilitet och avslutningsvis intervjuernas bearbetning och analys.

### 5.1. Kvalitativ studie

Avsikten med kvalitativa studier är att få tillgång till handlingar och händelser som anses vara relevanta för undersökningens syfte och frågeställningar (Ryen, 2004). I kvalitativ forskning ska de resultat som framkommer tolkas och förstås. Resultatet blir djupare och inte generellt och brett som vid kvantitativ forskning, där man vill kunna förklara och dra säkra slutsatser (Stukát, 2011). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) används kvalitativ metod när man vill förstå ämnen ur den intervjuades perspektiv. En kvalitativ metod valdes eftersom den är flexibel och tillåter högre grad av anpassning och spontanitet i interaktionen mellan oss och deltagarna (Christoffersen & Johannessen, 2015).

### 5.2. Kvalitativ intervju

Johansson (2005) betonar vikten av att tidigt reflektera över vad man vill fördjupa sig i och varför man vill fördjupa sig i ämnet. Detta för att kunna välja lämpliga metoder att använda sig av i studien. Kvale och Brinkmann (2014) belyser att i forskningsintervjuer kan intervjuaren och den intervjuade tillsammans konstruera kunskap om ett förutbestämt ämne. I intervjuerna ges respondenterna chans att tänka, reflektera och berätta om deras erfarenheter kring extra anpassningar.

Forskningsintervjuerna var halvstrukturerade. Enligt Alvesson (2011) innebär en sådan intervju att ett förutbestämt tema ska betas av men samtidigt ska mycket utrymme ges åt spontana fördjupningar och utvecklingar. Det är varken ett öppet samtal eller en enkät med fasta frågor.

Intervjuarens uppgift är att lyssna aktivt och respondentens svar bestämmer delvis samtalets förlopp. Genom att vara påläst kan intervjuaren ändå se till att intervjun håller sig kring ämnet. Det är viktigt för den kommande analysen att det som diskuteras har relevans för valda forskningsfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014).

#### 5.2.1. Narrativa inslag

Intervjuerna har narrativa inslag, där lyssnandet till lärarnas egna berättelser kring deras arbete med extra anpassningar är viktigt. Detta är en tolkande aktivitet där intresset fokuseras på vad lärarnas berättelser betyder och vad de har för mening. Här söks inte efter en enda sann tolkning utan undersökningen ”utgår ifrån att varje berättelse står öppen för en mångfald tolkningar”. (Johansson, 2005, s. 27) De narrativa inslagen grundar sig i en öppenhet inför vad människor har att berätta och på intresset för och tilliten till deras berättelser (Lang, Lansheim och Ohlsson, 2012). Genom berättelserna närmar sig forskaren respondenterna och

de erfarenheter och upplevelser som de kan och vill dela med sig av. Författarna menar att berättelser kan utgöra grund för breddade och fördjupade förståelser inom det pedagogiska området och vara ett värdefullt bidrag om lärandet och undervisningen i en föränderlig tid.

Johansson (2005) menar att en mycket viktig aspekt av en muntligt framförd berättelse är samspelet mellan lyssnaren och berättaren och i forskningsintervjun måste man vara medveten om att rollerna ser olika ut i mötet mellan dem. Det gäller även förväntningarna och avsikterna med samtalet. ”Det interpersonella samspelet, relationerna och den sociala situationen är avgörande för vilken sorts berättelse som produceras. De kommunikativa kompetenserna, samtalsstilarna och diskurserna som deltagarna besitter och använder likaså”. (s. 243)

Robertson (2012) belyser varför man ska studera narrativer och skriver att berättande inte bara ger information om något som har hänt utan även hur individer förstår olika händelser och handlingar. Dessa får en mening. Även Kvale och Brinkmann (2014) menar att genom berättelser kan människor göra sin värld och verklighet mer begriplig och i en intervju finns goda möjligheter att få fram de berättelser som för respondenten skapar mening och förståelse. Robertson (2012) skriver vidare att forskare tar sig an narrativen med sina egna teoretiska antaganden och forskningsproblem främst för ögonen. Resultat och tolkningar ska redovisas så att andra forskare kan följa argumentationen. För att detta ska bli möjligt måste narrativen sammanfattas och citat och exempel ges.

### 5.3. Urval

För att få tag på lämpliga respondenter har ett strategiskt urval av verksamma lärare från olika grundskolor i en kommun använts. Enligt Trost (2010) går metoden strategiskt urval till så att en eller flera variabler som är av betydelse för studien väljs ut. En variabel av betydelse för denna studie var att lärarna är verksamma i grundskolan. Därefter söks de respondenter som behövs upp. Detta sätt att systematisera urvalet av respondenter innebär att man får tag på de människor man önskar.

Trost (2010) menar att för att få tag i undersökningspersoner är bekvämlighetsurval ett enkelt sätt att använda i det strategiska urvalet. Bryman (2001) belyser vidare att ett bekvämlighetsurval består av sådana personer som råkar finnas tillgängliga för forskaren. Sannolikheten är dessutom hög att utvalda personer väljer att delta i studien. Till denna studie valdes ett antal lärare ut som representerade olika grundskolor i kommunen. Antalet undersökningspersoner bestämdes inte i förväg utan insamlandet av data pågick tills nya data inte tillförde något nytt. Det går att hitta mönster endast i ett fåtal intervjuer och därför är antalet intervjuer beroende av hur mycket empiri som vi anser behövas för att kunna tolka och svara på forskningsfrågorna. Även Gilham (2008) menar att empirin byggs upp under insamlandet av data och det kan vara svårt att veta hur många respondenter som behövs för att få svar på sina forskningsfrågor. Urvalets storlek måste inte alltid bestämmas från början. Forskare kan välja att samla empiri tills de anser att ytterligare information inte ger mer kunskap. Författaren pratar om *teoretisk mättnad*. I vår analys av den sjätte intervjun visade det sig att den teoretiska mättnaden uppstod.

Trost (2010) skriver att personer som blivit utvalda genom bekvämlighetsurval inte alls kan bidra till representativitet eller generaliserbarhet i statistisk mening. Därför är det orealistiskt och onödigt att redovisa hur många respondenter som svarat på ett visst sätt. Det som är intressant i denna kvalitativa studie är istället att visa funna mönster, varianter eller uppfattningar i respondenternas svar, inte hur vanliga dessa är.

### **5.3.1. Presentation av respondenter**

Nedan presenteras de respondenter som har deltagit i studien. Namnen är fiktiva.

#### **Anna**

Anna arbetar som lärare på en F-9 skola i en mindre stad. På skolan går ca. 450 elever. Anna undervisar i engelska i åk 7 och i tyska i åk 6, 7, 8 och 9.

#### **Axel**

Axel arbetar på en skola med ca. 360 elever. Skolan ligger i en mindre stad. Axel undervisar i matematik och NO i årskurserna 8 och 9 och har utöver det ett IT-uppdrag på skolan.

#### **Karin**

Karin arbetar som lärare på en liten skola på landsbygden med ca. 80 elever. Karin är klasslärare för en årkurs 1 och undervisar i svenska, matematik och NO.

#### **Lars**

Lars arbetar som lärare på en F-6 skola med ca. 200 elever. Skolan ligger på landsbygden. Han är klasslärare för åk 3 och undervisar i matematik, NO och idrott.

#### **Linda**

Linda arbetar som lärare på en skola i en mindre stad. På skolan går ca. 450 elever. Hon undervisar i svenska, matematik och engelska i årskurs 3, där hon också är klasslärare. Linda är även resurs i NO/SO i två klasser.

#### **Peter**

Peter arbetar som lärare på en skola på landsbygden med ca. 200 elever. På skolan går elever i F-3 och 7-9. Han undervisar i matematik i åk 8 och i teknik och NO i åk 7.

## **5.4. Genomförande**

De utvalda intervjupersonerna kontaktades via mail och med de som visade sitt intresse bestämdes lämplig tid och plats. Tre intervjuer var genomfördes. Detta genomförande valdes för att undvika risken att respondenten skulle känna sig i underläge om vi båda var närvarande. Det var respondenterna som valde plats till intervjutillfället. Intervjuerna genomfördes antingen i respondentens hem eller på hans eller hennes arbetsplats. Sådana uppsökande intervjuer, s.k. fältintervjuer, bidrog förhoppningsvis till en för respondenten lugn och trygg miljö (Stukát, 2011).

Varje intervju inleddes kort om valt ämne och användningen av inspelning. Utrymme gavs även för frågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid intervjuerna användes en frågeguide med ett antal genomtänkta huvudfrågor (bilaga 1). Att frågorna var väl genomtänkta innebär att vi



konstaterat att frågorna var tillräckligt många och att de hade tillräcklig relevans för att få svar på våra forskningsfrågor. Frågorna ställdes likadant till alla respondenter i den ordning situationen inbjöd till (Stukát, 2011). Viss hänsyn togs till det Kvale och Brinkmann (2014) skriver om att intervjuarens roll i narrativa intervjuer är ganska passiv. Det var den intervjuade som ägde tiden och vår tanke var att de skulle bli avbrutna så lite som möjligt. Då det krävdes hade vi dock möjlighet att ställa olika följdfrågor för att få svaren mer utvecklade och fördjupade (Stukát, 2011). Varje intervju avslutades med en kort genomgång av vad som sagts och respondenten gavs tillfälle att ta upp ytterligare frågor (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 5.5. Etik

Etiska problem förekommer enligt Kvale och Brinkmann (2014) under hela intervjuundersökningen och redan från början bör eventuella etiska frågor beaktas. Problem med samtycke och konfidentialitet är osäkerhetsområden, som bör uppmärksammas och reflekteras över genom hela intervjustudien. Det är viktigt att kvalitativa forskningsintervjuare tar hänsyn till dilemman, mångtydigheter och konflikter som kan uppstå under hela forskningsprocessen.

Åtgärder för att säkra ett etiskt försvarbart arbetssätt har vidtagits i vår studie. Dessa åtgärder stämmer överens med Vetenskapsrådets forskningsprinciper inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). De fyra etiska principerna handlar om informations-, konfidentialitets-, nyttjande- och samtyckeskravet. Vid planeringen av undersökningen erhöles respondenternas samtycke till att delta i studien. De informerades om det allmänna syftet med undersökningen, att deltagandet är frivilligt och att det kan avbrytas när som helst. Dessutom försäkrades respondenternas konfidentialitet genom att privata uttalanden som skulle kunna identifiera dem inte kommer att avslöjas. Inför intervjuerna togs hänsyn till personliga konsekvenser för respondenterna, t.ex. stress som kan skapas under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). För att undvika stress, förlades intervjuerna till platser som respondenterna själva valde.

Vid transkriberingen av intervjuerna säkrades respondenternas konfidentialitet genom användandet av fiktiva namn och utskriften är lojala mot deras uttalanden (Kvale & Brinkmann, 2014). Respondenternas uttalanden kategoriserades utifrån vad extra anpassningar innebär för lärarna och vilka extra anpassningar som identifierades. Sedan analyserades dessa extra anpassningar utifrån Asp-Onsjös (2006) tre sidor av inkludering; rumslig, social och didaktisk.

Nyttjandekravet uppfylls så tillvida att all information som samlats in endast kommer att användas för forskningsändamål och inte till andra icke-vetenskapliga syften (Stukát, 2011). Så långt det är möjligt är det kunskap som är säkrad och verifierad som har redovisats. Detta är forskarens etiska skyldighet och handlar om hur pass kritiska frågor som har ställts till respondenterna. Vid rapporteringen av intervjuerna har hänsyn åter igen tagits till frågan om konfidentialitet (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 5.6. Studiens giltighet

I forskningssammanhang brukar det talas om studiers validitet och reliabilitet, som då är mått på studiens tillförlitlighet (Trost, 2010). I kvalitativa studier strävar man efter att få veta vad respondenterna menar och hur de uppfattar olika ord eller företeelser. Därför är det enligt Stukát (2011) svårt att i kvalitativa studier visa på validitet och reliabilitet, eftersom man inte är ute efter absoluta sanningar och nämmer istället begreppet giltighet. En studies giltighet kan visas genom att studien verkligen undersöker det som avser att undersökas och om resultat och slutsatser är rimliga. Intervjufrågorna ska i resultat och slutdiskussion kunna ge svar på valda forskningsfrågor. Under intervjuerna har forskaren därför en viktig uppgift att styra samtalet tillbaka så att svar ges på de valda forskningsfrågorna för att ytterligare stärka giltigheten.

Även Halkier (2010) pekar på vikten av att vara fullt medveten om valt tillvägagångssätt och klart kunna redogöra för analysförfarandet. Redan från början är det viktigt att tänka i sammanhang, bygga in systematik, göra kritiska reflektioner och jämförelser och ifrågasätta egna förgivettaganden. Det gör att vi vänjer oss vid att argumentera för våra val och överväganden, och blir förberedda på det Stukát (2011) skriver om hur viktigt det är att kunna motivera och tydligt förklara på vilket sätt tolkningarna av slutresultatet är giltiga och hållbara.

Kvale och Brinkmann (2014) menar också att om forskaren redan från början vet vem slutrapporten är tänkt för bidrar det till en mer lättförståelig och följsam redovisning. Studien kommer att ha betydelse för lärare och specialpedagoger som vill utveckla kunskap kring extra anpassningar i sitt arbete med barn och elever.

Studien kan inte bidra till representativitet eller generaliserbarhet i statistisk mening eftersom den endast består av resultatet av sex respondenters berättelser (Trost, 2010). Resultatet kan bara gälla för denna studie. En kvalitativ studie har inte heller generaliserbarhet som mål, utan istället är det mer intressant att tolka och förstå resultatet på ett djupare plan (Stukát, 2011).

## 5.7. Bearbetning och analys av intervjuerna

Registrering av svaren gjordes med hjälp av ljudinspelning och därefter transkriberades materialet i sin helhet. Att transkribera innebär att ändra från en form till en annan. I detta fall från muntligt tal till nedskrivna text. En svårighet är att göra både det muntliga och det skrivna rättvisa. I en text får man inte med tidsförlopp, kroppsspråk eller tonfall och det muntliga går inte alltid att skriva ned i textens mer formella stil. För att i analysen kunna göra mer rättvisa tolkningar fördes även anteckningar med penna och papper av det som inte hörs på ljudinspelningarna (Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuutskriften lästes sedan igenom upprepade gånger för att lyckas komma under det bokstavliga innehållet och kunna göra en djup kvalitativ textanalys (Stukát, 2011). En sådan analys genomfördes med hjälp av meningskodning, där olika koder definierar den handling eller erfarenhet som respondenterna beskrev (Kvale & Brinkmann, 2014). Genom meningskodning utvecklas enligt Kvale och Brinkmann (2014) kategorier som speglar de

handlingar och erfarenheter som respondenterna berättat om. Meningen i långa intervjuuttalanden reducerades till några kategorier, vilket underlättade identifieringen av ett uttalande. Kategorierna kom till under analysens gång. Kvale och Brinkmann betonar att under intervjuerna bör man tänka på hur respondenternas uttalanden kan kategoriseras. Skulle en kategori utvecklas under intervjun är det av stor betydelse att få respondenten att ge fylliga beskrivningar, vilket gjordes. Kategorierna analyserades därefter utifrån teorier kring tre sidor av inkludering, där Asp-Onsjös (2006) benämningar rumslig, social och didaktisk inkludering används.

Till slut ledde meningskodningen till en mättnad av materialet, där ytterligare kodningar inte bidrog till nya insikter eller tolkningar. Bryman (2001) skriver att teoretisk mättnad är en process i två faser. Den första fasen gäller kodningen av data, där granskningen av data inte säger något mer och det inte är någon idé att fortsätta att se hur data stämmer in på kategorierna. Den andra fasen gäller insamlingen av data. När en kategori har utvecklats samlas data in, men man når en punkt där nya uttalanden inte ger ny information till studien.

Tolkningsresonemanget redovisas i resultatet med väl valda intervjuцитat (Stukát, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) belyser att intervjuцитat ger läsaren ett intryck av intervjuens innehåll och exempel på material som använts för den kvalitativa analysen. Vid rapporteringen av intervjuцитat valdes citat som relaterade sig till texten. En referensram ges för förståelsen av gjorda tolkningar när det gäller extra anpassningar relaterade till begreppet inkludering. Denna studies ram består av teorier kring olika sidor av inkludering, där Asp-Onsjös (2006) benämningar rumslig, social och didaktisk används. Stukát (2011) belyser att i en kvalitativ analys spelar forskarens förförståelse, dvs. de egna tankarna, känslorna och erfarenheterna, stor roll och är en tillgång för tolkningen.

## 6. Resultat

Våra forskningsfrågor besvaras med hjälp av empiriskt innehåll från sex genomförda intervjuer med verksamma lärare i grundskolan. I resultatet framkommer olika kategorier, som inledningsvis handlar om innebörden av extra anpassningar för lärare, därefter om identifiering och genomförande av extra anpassningar. Avslutningsvis analyseras sedan hur de extra anpassningarna är relaterade till begreppet inkludering. Analysen utgår från Asp-Onsjös (2006) benämningar rumslig, social och didaktisk inkludering.

### 6.1. Innebörden av extra anpassningar för lärare

Här redogörs för vilken innebörd extra anpassningar har för verksamma lärare i grundskolan. De kategorier som kom fram genom textanalysen är: Bra för en elev - bra för alla elever, extra anpassningar i klassrummet, individuellt bemötande, att lyckas och samarbete.

#### 6.1.1. Bra för en elev - bra för alla elever

Extra anpassningar gör så att eleven kan vara med i gruppen utifrån sina förutsättningar. Det är något som lärare gör hela tiden i klassrummet. De bidrar till att lärare tänker mycket inom gruppen och på alla elever innan de gör något annat. Det som görs för elever som behöver extra stöd beskrivs som bra även för de andra i gruppen. Först när en lärare har haft sina elever ett tag kan de avgöra vilka anpassningar som behövs i gruppen. Ofta tänker de då på hur miljön runt om kan anpassas och förändras och inte främst på vilka extra anpassningar som behövs för varje individ.

Vi ska sluta prata om kanske eleven Kalle utan nu försöker man hitta något övergripande, alla som har problem med den här situationen i klassrummet, hur kan vi göra det bättre, och då kanske det finns fler elever som kan må gott utav detta. (Peter)

Lärare arbetar mycket med att skapa en bra gruppdynamik och ett tillåtande klimat i klassrummet. Med en grupp som fungerar tillsammans och med ett tillåtande klimat är det lättare att genomföra olika slags extra anpassningar och skapa ett klassrum där alla kan vara delaktiga. Det ses som en styrka att kunna bygga på varandras olikheter. Lärare anser det viktigt att ha en värdegrund, där man vill att alla elever ska lyckas. Eleverna ska inte anpassas efter skolan, utan skolan måste anpassas efter eleverna.

#### 6.1.2. Extra anpassningar i klassrummet

De extra anpassningarna ska göras så mycket som möjligt i klassrummet. Elever ska alltså inte avvika från klassrummet för att träna. Läraren kan göra anpassningar i klassrummet för att det ska bli tydligare och enklare för alla elever, men som kanske kan hjälpa några elever ännu mer. Lars uttrycker det så här: ”Det ska vara en skola för alla. Det är inte bara en vacker politisk vision. Det är ett mål som är väldigt fint. Jag är väldigt positiv till inkludering”. Inför varje lektion ska man gå igenom vad det finns för moment som kanske inte alla kan vara med på. Extra anpassningar ska ge elever förutsättningar att följa med i undervisningen så att det blir så bra lektioner som möjligt.

### **6.1.3. Individuellt bemötande**

Det anses betydelsefullt att ha en dialog med eleverna. Att vara mer uppmärksam och ha en dialog med eleven om hur det går för den. Utan dialog är det svårt att få eleverna delaktiga. För att få en dialog, ett förtroende och en relation är det viktigt att lära känna eleverna även utanför klassrummet. Där kan läraren börja få ett förtroende och i det förtroendet, när eleven känner att läraren är ok, där kan man börja anpassa.

Det första jag tänker på, det är dialog. Dialog elev, dialog föräldrar och dialog lärare i sista hand, i den ordningen. Där har vi extra anpassningar, utan dialog då kan du inte göra någonting. (Peter)

De elever som behöver extra anpassningar måste bemötas individuellt. Det anses viktigt att se till individen, vad den behöver och hur man kan hjälpa den. Extra anpassningar kan därför se olika ut. Många elever anses behöva mycket hjälp idag och lärare får försöka se vad varje elev behöver. Upplever en elev svårigheter eller inte mår bra är det inte så lätt för eleven att läsa läxor eller göra prov. Då kan man göra en extra anpassning och ta bort läxor och prov. Vissa elever arbetar med samma saker som alla elever i klassen, men på olika nivåer, även på en mer avancerad nivå.

### **6.1.4. Att lyckas**

Vissa barn behöver anpassningar för att lyckas. Man måste se hela barnet för att kunna genomföra rätt extra anpassningar. Ibland behövs en- till- en med anpassat material. En extra anpassning kan vara att inte satsa på annat än det mest väsentliga. Att göra det intressant och roligt och någonting som de har lust att läsa så att de kan känna sig lyckade och välrustade för att gå vidare till exempelvis mellanstadiet.

Extra anpassningar genomförs hela tiden, det hjälper eleven till bästa lärandesituation och det handlar om att modifiera och att vara flexibel. Eleverna ska känna att de får stöd i sitt lärande. Extra anpassningar är extra stöd för att nå ökad måluppfyllelse. Det är något lärarna genomför utöver ordinarie undervisning och ofta rutinmässigt. En extra anpassning är om man ser att man kortsiktigt kan träna och avhjälpa.

### **6.1.5. Samarbete**

Lärare ser positivt på extra anpassningar. En del lärare upplever att de flesta åtgärdsprogram som de hade blev till extra anpassningar när det nya tillägget i lagen kom. Det innebar minskad dokumentation och gav tid till annat. "Nu får jag äntligen mer tid att jobba med eleverna för jag vet vad de har för behov och jag behöver inte sitta med massa dokumentation". (Axel) Det bidrar till mer kommunikation jämfört med när lärarna skulle dokumentera i åtgärdsprogram och det innebär samarbete med andra lärare. Detta att jobba mer tillsammans kring eleverna och att det inte bara är en ur läroplanen som ska göra anpassningarna är en av de stora vinsterna med extra anpassningar. Tillsammans kan lärarna hitta möjligheter och hjälpa varandra.

## **6.2. Identifiering och genomförande av extra anpassningar**

Här redovisas de extra anpassningar som har identifierats och hur de genomförs av lärarna. För att förtydliga vilka olika extra anpassningar som har identifierats har dessa delats in i olika kategorier, som kom till under analysens gång. Dessa kategorier är materiella och personella extra anpassningar samt extra anpassningar av lärmiljö och arbetssätt.

### **6.2.1. Materiella extra anpassningar**

#### **Utrustning**

Olika slags utrustning ses som en extra anpassning. Det kan vara hörlurar, som används när eleverna ska lyssna på något, t.ex. inläsningstjänst. Det kan vara bollar som eleven har i handen när läraren pratar. Det finns en hel låda med bollar och endast ett fåtal är låsta till en enskild elev. Alla får möjlighet att använda dessa. En del elever behöver skärmar, "vi kallar dom kojor, för att sitta avskilt". (Linda) Klockor används som stöd till elever för att de ska veta hur länge de ska arbeta med en viss sak. Ibland används sådana klockor till hela klassen. Ett annat tidshjälpmiddel är timglas, som även läraren använder sig av för att inte prata för mycket. Annan extra utrustning är bolldynor att sitta på och whiteboard-tavlor till varje elev, där de ritat, gissat och skriver.

#### **Anpassade läromedel**

Lärare arbetar med att anpassa läromedel och material för att underlätta för elevers kunskapsutveckling. Anpassningar kan handla om att hela klassen arbetar mycket med spel och ordlekar som tränar de specifika områden som en elev behöver träna på. Texter som ska läsas kan anpassas genom att göra texten större, förkortas eller rensas från irrelevant information.

En del texter finns i olika versioner och elever som behöver kan få en mer lättläst version. Många elever har tillgång till inläsningstjänst där en del läromedel som används i klasserna finns inlästa. Det ger eleverna möjlighet att få texten uppläst samtidigt som man kan följa med i texten i läroboken, eller bara lyssna. Det är också många läromedelsföretag som har gjort egna appar eller program på nätet som komplement till sina böcker.

En uppgift kan anpassas genom att avgränsas eller delas upp i mindre delar. Alla elever behöver inte hela tiden göra precis samma saker. I matematiken kan en del elever behöva ha en egen tallinje fastklistrad på bänken vid arbete med uppgifter som handlar om talens position på tallinjen.

#### **Digital teknik**

Inom den digitala tekniken finns många möjligheter till extra anpassningar. Alla skolor har tillgång till lärplattor och/eller datorer. En-till-en (en dator eller lärplatta till varje elev) finns på alla skolor från årskurs 6, men även för de yngre åldrarna på någon skola. De som arbetar med lärplattor har också tillgång till tangentbord som går att koppla till. Lärplattorna kan fyllas med appar som ger möjlighet till träning på olika saker. Många menar att det leder till ett mer lustfyllt lärande. Ett dilemma kan vara att elever är mer vana vid att spela spel på sina lärplattor och en uppgift för lärare blir att välja ut bra appar som kan verka för elevernas

pedagogiska utveckling och förtydliga att det inte handlar om att spela. Varje elev kan ha appar som är individuellt anpassade för det som behöver tränas. För elever med annat modersmål än svenska finns appar som kan scanna av texter och får den översatt till andra språk. Detta möjliggör mer kommunikation med elever som inte kan svenska eller engelska.

För elever som har svårt motoriskt att forma bokstäver kan datorn eller lärplattan vara ett komplement till skrivandet. "Den som har svårt för att skriva skriver alltid på ipad och det är inget konstigt med det". (Anna) För eleven kan fokus istället läggas på vad som ska skrivas i stället för på hur. Miniräknaren är en funktion som finns lättillgänglig och kan användas vid behov. Ett annat sätt att använda lärplattan på kan vara som inspelningsverktyg för elever som tycker att det är jobbigt/svårt att prata inför grupp. Det blir ett annat alternativ att redovisa uppgifter på. Om en elev inte hinner med att anteckna allt som står på tavlan efter en genomgång kan lärplattans kamerafunktion användas genom att ta ett foto.

I datorn eller lärplattan är det också enkelt att ta emot information i form av anteckningar, förberedelse och powerpoints från läraren. Det är bra för eleverna som då kan ta del av materialet både innan och efter ett undervisningstillfälle. Eleverna kan i lugn och ro förbereda sig genom att läsa och skaffa förförståelse och de kan även repetera vid behov.

Någon lärare menar att det kan vara en extra anpassning att även plocka bort digital teknik. En mobiltelefon kan störa en elev och göra så att fokus tappas på det som ska göras. För bästa möjliga koncentration tar därför läraren undan mobiltelefonen tills lektionen är slut.

## **6.2.2. Personella extra anpassningar**

### **Stöd att sätta igång nya aktiviteter**

En del elever behöver stöttning med att komma igång med en aktivitet. Extra anpassningar kan då handla om att lärare följer med till skåpet för att hjälpa eleven att få med sig rätt böcker. Det kan också handla om att en elev får påminnelse om att gå till ny aktivitet lite tidigare än övriga i gruppen för att ge förutsättningar för lugn övergång och fortsatt fokus. Någon elev behöver respons kring tidigare uppgifter som utförts positivt för att ha ork och lust att sätta igång med nya utmaningar.

### **Relationer**

Goda relation med eleverna lyfter många lärare som betydelsefullt. Det är viktigt att ha en dialog med eleverna och möta dem i olika samtal. Med sina mentorselever sker en dialog regelbundet. Det diskuteras hur det går i skolan och mentorn hjälper eleven att ta nästa steg i varje ämne, tillsammans med undervisande lärare. Ett sätt att skapa bättre relationer är att ett arbetslag valde att ha tre lärare på två klasser och därmed minska antalet resurspersoner.

Om en lärare har klassen ofta ser läraren enklare vilka extra anpassningar som behövs. Det handlar om att skapa relationer. När lärare och elever har lärt känna varandra så är det lättare för läraren att se behovet av vilka extra anpassningar som måste göras. Att skapa grupper där elever känner sig trygga är viktigt.

### **Specialpedagogiska insatser**

Att erbjuda eleverna extra färdighetsträning i olika former kan vara extra anpassningar. Dessa färdighetsträningar kan ges antingen individuellt eller i mindre grupp. Att under en tid intensivt få träna på baskunskaper i matematik tillsammans med en lärare kan ge goda resultat. Intensivträning i svenska kan vara att i mindre grupp få träning i läsförståelse, att läsa mellan raderna och läsa på djupet. Även extra träning på läshastighet förekommer. Gruppen träffas utanför klassrummet tillsammans med en speciallärare. Ansvar för planering av den extra färdighetsträningen kan ligga hos antingen undervisande lärare, specialläraren eller gemensamt. Hjälp av speciallärare och specialpedagog kan periodvis vara extra anpassningar för elever. Det kan handla om att undervisa i mindre grupper, enskilt eller att vara ett stöd inne i klassrummen.

Lärarna påpekar att det goda samarbetet mellan lärare och specialpedagog gynnar elevens lärande på ett bra sätt. Om läraren upptäcker att en elev behöver mer träning kring ett område t.ex. taluppfattning gör de tillsammans upp en planering för de träffar eleven sedan har med specialpedagog. Dessa träffar ligger vanligtvis efter skoltid, med föräldrarnas godkännande. Det sker oftast individuellt men kan också förekomma i grupp om det är fler elever som behöver träning under samma period.

Grupperna ska inte vara statiska utan vilka deltagare som är med ska bero på vad ska tränas och vem som behöver det. "Idag kanske du behöver vara med i den här gruppen, i morgon en annan". (Linda) Det finns även grupper för de som behöver lite större utmaningar i sitt lärande.

Även kring ämnet idrott och hälsa görs extra anpassningar i form av extra färdighetsträning. Då har det främst handlat om att i mindre undervisningsgrupp träna sin motoriska förmåga.

Skolor erbjuder läxhjälp för de elever som önskar lärarledd läxläsning. Många elever har långa dagar då de även har fritidsplats efter skoltid. Det gör att förutsättningarna för läxläsning hemma blir sämre och då finns läxhjälpen att tillgå som ett stöd.

I klasser där det finns många elever som är i behov av särskilt stöd har man regelbundet en specialpedagog kopplad till klassen.Handledning sker då kontinuerligt av specialpedagogen till arbetslaget. Handledning nämns som en extra anpassning, då arbetslag kan lyfta sina frågor, tankar och funderingar och får möjlighet att diskutera dessa med kollegor. Speciallärare och specialpedagoger kan också göra olika utredningar som lärarna sedan arbetar utifrån.

En enstaka specialpedagogisk insats som nämns är att erbjuda elev som behöver stöd med social utveckling och kompisrelationer extra fritidsplats under en tid. Under fritidstid ges fler tillfällen för personalen att stötta eleven kring dessa utvecklingsområden då aktiviteterna ser lite annorlunda ut än i skolan.

### **Extra resurs**

Lärarna uttrycker sig positivt till att vara fler vuxna, resurspersonal, i klassrummet. Det finns



olika lösningar på detta. Ibland kommer annan skolpersonal in och har extra lästräning med några elever. Två lärare på en klass möjliggör att en av lärarna kan stötta de som t.ex. behöver mer läshjälp eller extra tydlig förklaring av uppgiften. En annan lösning handlar om att vara två eller tre lärare som delar på en grupp, vilket möjliggör att arbeta med olika grupperingar inför varje undervisningsmoment.

Det är också positivt med fritidspersonal som arbetar som resurser under skoltid. "Resurspersoner som är inne i skolan är fritidspersonal så dom träffar barnen mycket före och efter skolan och då kan vi ha olika perspektiv runt eleven". (Karin) Att ha ett helhetsperspektiv kring eleven gynnar kunskapsutvecklingen.

Positivt är också att ha extra resurspersoner med ute på rast för att ge stöttning i lek och samspel. För elever med annat modersmål är lärare som undervisar i modersmål viktiga personer. En del elever får även modersmåls hjälp i SO och NO.

Det är inte alltid fler personer är den bästa lösningen och det är inte alltid möjligt att sätta in fler vuxna. En lärare säger:

Man kan alltid klaga, men man får se till vad vi har för resurser att spela med. Vi är ganska duktiga i personalen att se om någon kan göra sig fri att täcka upp på ett pass där det finns behov. (Axel)

En utmaning i skolan är att se till de resurser som finns och kunna organisera dem på bästa sätt.

### **6.2.3. Extra anpassningar av lärmiljön**

#### **Rummen**

Extra anpassningar i lärmiljön eller i grupprum genomförs. Klassrummen anpassas för att ge ro och trygghet. Barn med olika funktionsnedläggningar behöver en avskalad, lugn och stilla studiemiljö. En lugn miljö mår alla bra av. "Det som är bra för dom är faktiskt bra för alla andra". (Lars) Det ska inte vara överstimulerande att titta på väggarna i klassrummet och det ska inte vara stökigt. Där ska finnas väsentliga saker och sådant som barnen själva har skapat.

#### **Placering**

Hur eleven är placerad uttrycks av lärarna som en extra anpassning. Att ha bestämda platser och placering utifrån vad de individuella barnen behöver för att kunna arbeta på ett bra sätt är betydelsefullt. Att ha en särskild placering är inget som ska vara konstigt och lärarna arbetar mycket med att alla kan sitta var som helst. Vissa klasser har samma klassrum, det är lärarna som byter rum. En del elever måste sitta på en speciell plats i klassrummet, t.ex. långt fram p.g.a hörselproblematik, dålig syn eller koncentrationssvårigheter. En del elever behöver sitta nära dörren för att ha uppsikt. "Vissa barn vänder sig om hela tiden för att se vad som händer bakom dem. De sitter längre bak, så de inte behöver tänka på det". (Lars) Trots att byte av placering sker tas alltid hänsyn till de elever som behöver särskild placering: "Vi byter ofta placering i klassrummet, men jag har alltid de som behöver extra nära mig... så att jag kan ta dom direkt". (Linda)

Placeringen kan även handla om att eleverna är placerade i grupp eller par, hur man sitter och vem man sitter med. Det kan även vara möjligheten att arbeta i ett enskilt rum i anslutning till klassrummet om eleven behöver lugn eller är i affekt. Detta väljer eleven själv eller i samråd med läraren. En extra anpassning kan även vara att grupperna delas efter elevernas olika behov. Valen är väl genomtänkta vid indelning av grupper eller par för att på bästa sätt förebygga och underlätta för eleverna.

Placering kan även handla om hur pedagogen placerar sig och rör sig i klassrummet. En del elever tycker det är skönt när läraren är nära. De kan bara säga att de behöver lite hjälp utan att hela klassen hör det. Andra elever tycker det är skönt när läraren går runt och frågar om de behöver hjälp. De vågar kanske inte räkna upp handen för att be om hjälp utan svarar att de behöver hjälp. "Man fångar upp många som tycker det är jobbigt att visa att de inte har förstått någonting". (Peter)

#### **6.2.4. Extra anpassningar av arbetssätt**

Många extra anpassningar görs kring arbetssättet och det är något som diskuteras mellan lärarna. Ofta sker ett samarbete kring detta. Lärarna planerar sina lektioner i god tid, vilket ger utrymme för diskussioner i lärolaget.

##### **Valfrihet**

Det kan röra sig om att arbeta med samma sak men göra det på olika sätt eller att det finns en valfrihet kring arbetssätt. Det betonas att lärare är mycket noga med att prata om att alla lär på olika sätt. Det gynnar eleverna att vara flexibel och kunna ändra på sitt sätt att arbeta. Även kring redovisningssätt råder en valfrihet. Att välja hur man vill eller kan redovisa är något som alla elever kan göra: "Alla elever inte bara vissa utan alla elever kan välja hur de t.ex. vill redovisa". (Anna)

##### **Återkoppling**

Lärarna ser återkoppling som en extra anpassning. Vikten av återkoppling påverkar deras arbetssätt. Återkoppling kan ske dels genom kamratrespons, dels genom lärarrespons. Förslag på det kan vara att uppmuntra eleverna till att använda sig av *EPA*, tänk ensam, tänk i par, tänk alla, eller så används *ask three before me*. *BFL*, bedömning för lärande, är ett annat sätt som ger tydligt återkoppling och feedback, både för eleverna och lärarna. Lärarna säger att det är viktigt att reflektera över hur man ställer frågor till eleverna eller kanske inte ställer frågor till dem.

##### **Konkreta metoder**

Lärarna använder sig av konkreta metoder om barn inte förstår abstrakta koncept. Eleverna ska kunna se med egna ögon och på så sätt förstå vad som händer. "Väldigt få barn har ett abstrakt sätt att tänka på lågstadiet". (Lars)

##### **Tid**

Anpassningar av tiden kan göras. En del elever har förmågan att utföra uppgifter bara de får lite mer tid på sig. Andra elever har svårt att behålla fokus på en och samma sak under en längre tid, då kan den eleven behöva utrymme för mindre pauser ibland.

## **Provsituationer**

Extra anpassningar är vanligt vid provsituationer. Lärarna har dialog med specialpedagog för att diskutera tips och idéer. Vid provtillfällena kan en extra anpassning vara extra tid eller att eleven får göra provet muntligt. Vid muntliga prov får antingen eleven frågorna och spelar in sina svar eller så tar en speciallärare klassen och läraren går ut med eleven. En del elever får göra exakt samma prov en gång till. Då är det provets resultat som gäller och det första provet är till hjälp under inläsningsperioden. Vissa elever gör inga prov alls, eftersom de känner sig stressade av provsituationen. När det gäller läxförhör skickas dessa till eleven i förväg, så att eleven vet vad som ska tränas på.

Att bara ta bort prov eller läxförhör uttrycks som mindre bra eftersom de flesta elever mår bäst av att få vara som de andra klasskompisarna och få göra prov och läxförhör.

Att ta bort någonting helt och hållet, det tror jag inte på för det gynnar inte eleven att alltid känna att man är exkluderad. Man ska ju inkluderas i allt annat, men helt plötsligt ska man inte göra vissa saker som alla andra gör, det tror jag inte på. (Peter)

Men det är viktigt att eleverna känner att det inte gör något att misslyckas ibland på prov eller läxförhör.

## **Struktur**

Extra anpassningar kan vara att ge eleverna extra tydliga instruktioner. Lärare börjar dagen med att skriva upp på tavlan vad dagen kommer att innehålla, vilka aktiviteter som ska genomföras och vilka mål och förmågor som ska tränas. För eleverna blir det ett stöd att kunna se i vilken ordning de under dagen ska utföra de olika momenten. Tydligheten kan också förstärkas genom bildstöd som finns på tavlan eller på en elevs bänk. Några elever behöver få instruktioner förklarade för sig muntligt efteråt, det kan göras av antingen lärare eller specialpedagog.

Att börja varje lektion på samma sätt, med samma ordning och samma struktur ger extra tydlighet menar någon lärare. En del elever får också hjälp med att ytterligare planera sin undervisning. Det kan ske genom muntlig kontakt med lärare regelbundet under arbetets gång eller genom en skriftlig överenskommelse i början av arbetet. Denna överenskommelse sätts sedan som ett schema på elevens bänk. För de elever som behöver tydliga förberedelser inför nya uppgifter kan t.ex. filmer att titta på i förväg eller att eleven får muntlig förberedelse på hur frågor och uppgifter kommer att se ut vara extra anpassningar.

Hantering av material är något som lärarna hjälper vissa elever med. Det kan innebära att elever med skåp som har svårt att hålla ordning på sitt material kan ha sakerna i klassrummet. En del elever har olika mappar för olika ämnen, en del elever har pärmar med mappar för olika ämnen i. En extra anpassning för att elever lättare ska kunna ha ordning på sitt material är att de får hjälp med att städa skåpet.

## **6.3. Extra anpassningar relaterade till begreppet inkludering**

Lärarnas berättelser kring extra anpassningar analyseras här utifrån Asp-Onsjös (2006) benämningar rumslig, social och didaktisk inkludering.

### **6.3.1. Rumslig inkludering**

Många extra anpassningar handlar om rumslig inkludering. De genomförs för att eleverna i klassrummet ska kunna göra olika aktiviteter tillsammans med sina kamrater. Dessa anpassningar handlar bland annat om lärmiljön som ska ge eleverna ro och trygghet. Det kan också vara hur lärare kan variera och anpassa sin undervisning till att passa fler elever. Det viktiga är att göra så många anpassningar som möjligt i klassrummet. I klassrummen bör det finnas utrustning tillgänglig i form av bolldynor, skärmar, datorer eller lärplattor för att elever lätt ska kunna ta till dessa hjälpmedel vid behov.

Speciallärare och specialpedagoger finns som stöd för elever och de tillfällen som stödet ges i klassrummet bidrar till rumslig inkludering. Även ett gott samarbete mellan olika vuxna verkar positivt för att kunna skapa fler möjligheter och nya lösningar för inkludering.

Varje elevs placering i klassrummet har också betydelse för hur väl eleven kan känna sig rumsligt inkluderad. Hänsyn måste tas till varje elevs enskilda behov. Vid grupparbeten och pararbeten kan medvetna val av lärare om vilka som arbetar ihop vara avgörande för vilka möjligheter som ges för gruppen att lyckas med uppgiften. Lärare talar om röda, gröna och gula bord som extra anpassningar. Bordens färger är bara en benämning som läraren har, de syns inte på riktigt. Med det menas att elever som behöver mycket stöd sitter runt ett bord, elever som behöver större utmaningar sitter vid ett och andra runt ett annat. Denna uppdelning kan hjälpa läraren att lättare anpassa uppgifter, men det ger också eleverna själva stora möjligheter att på rätt nivå kunna hjälpa varandra. Att alla elever kan vara kvar i klassrummet och arbeta med uppgifter anpassade efter sin nivå bidrar till rumslig inkludering.

Det handlar även om att ha goda dialoger med sina elever för att de ska trivas i klassrummen. "I klassrummet är jag X och där vill jag gärna möta mina elever, alla mina elever". (Peter) Det är lärarens ansvar att alla elever blir sedda.

### **6.3.2. Social inkludering**

Det lärarna säger om social inkludering handlar mycket om på vilka sätt de kan få eleverna att känna att de är med i gruppen och på så sätt skapa större förutsättningar för dem att ingå i det sociala sammanhanget. Extra anpassningar som bidrar till ökad social inkludering är att hitta lösningar som går att göra i klassrummet alla tillsammans. Bra extra anpassningar blir tydligare och enklare för alla elever men hjälper en enskild elev lite mer. Lärare uttrycker att de först tänker hur svårigheter kan lösas inom gruppen innan de tänker hur de kan lösas individuellt. Många menar att det handlar om dialog och kommunikation för att skapa de relationer som måste till för att få elever att trivas. Det är också viktigt att skapa ett gruppklimat som är tillåtande där det inte gör någonting att göra fel. Gott gruppklimat skapas

genom aktivt arbete och att kontinuerligt vara med eleverna i gruppen. Det är en organisationsfråga hur man fördelar de resurser som finns.

Extra anpassningar som bidrar till elevernas sociala inkludering kan också vara att involvera fritidspersonal som kan vara ett stöd för elever som behöver hjälp med samspel och lek. Det är också positivt att ta del av fritidspersonalens idéer och upplevelser för att få en helhetsbild över elevens skoldag. Det bidrar till att elevernas skoldagar får ett sammanhang och hjälper eleven att förstå hur den är en del i sammanhanget. Genom att fundera kring hur olika placeringar i klassrummet kan påverka en elevs känsla av trygghet, bidrar lärare till att öka möjligheterna för elevens sociala inkludering. Att hitta olika hjälpmedel i form av t.ex. bänkskiljare kan bidra till att eleven får en större känsla av att tillhöra gruppen, även om behovet finns att för ett tag skärma sig från omgivningen. Skärmen gör att eleven ändå är med i klassrummet.

Att aktivt jobba med olika gruppkonstellationer bidrar till möjligheter för ökade sociala kontakter. Lärare försöker hitta aktiviteter som alla i gruppen kan göra men som egentligen är något som en elev behöver extra träning på. Det handlar om att låta elever jobba med samma saker fast på olika sätt. En lärare menar att de flesta elever mår bäst av att göra som de andra klasskompisarna.

Det är viktigt att ha en god värdegrund att utgå ifrån. För lärare är det viktigt att ta hänsyn till flera aspekter runt eleven och ha förståelse för hur olika saker kan påverka dem i sitt lärande. Om eleven har haft en jobbig morgon hemma kan det vara svårt att koncentrera sig på vad som ska göras i skolan. Då kan en extra anpassning vara att få lite mer samtalstid av sin lärare just den dagen för att få eleven att känna sig sedd. Det gäller att vara flexibel med vad som kan vara extra anpassningar.

### **6.3.3. Didaktisk inkludering**

Lärarna berättar om extra anpassningar som kan bidra till didaktisk inkludering. De försöker anpassa de didaktiska förutsättningarna för att tillgodose elevers olika förutsättningar och behov. De benämner extra anpassningar som något de gör utöver ordinarie undervisning och det kan vara både små och stora saker. Mycket handlar om att i förväg planera och fundera över hur varje lektion kan anpassas för att passa alla elever. Extra anpassningar kan då vara att eleven får läromedel som är anpassade för allas olika sätt att lära. Lättlästa texter, inlästa texter, tallinje på bänken eller lärplatta med appar som kan översätta texter är några exempel. Det kan också vara extra anpassningar i form av anteckningar och lektionsplaneringar som eleven får ta del av både före och efter en lektion eller undervisningsområde. "Vi serverar ju med anteckningar". (Axel) Att läraren är flexibel och beredd på att förändra och anpassa sitt sätt att undervisa på gynnar eleverna och möjliggör didaktisk inkludering.

För didaktisk inkludering är det viktigt för eleverna med tydlighet kring vad, hur och varför de ska utföra en uppgift. Extra anpassningar kan vara att sätta upp schema över dagens aktiviteter på tavlan, både muntligt och skriftligt. Vilka mål som finns med lektionen och vilka förmågor som är tänkta att eleverna ska få öva på tydliggörs. För en lärare är det viktigt

att förmedla att det finns höga förväntningar på eleverna och visa att det finns stor tro på att eleverna klarar det de ska göra och kanske lite till. Alla krav ställs utifrån varje elevs förmåga och förutsättningar.

Elever kan behöva hjälp med att strukturera och planera sina uppgifter, att få med rätt material till lektioner och ibland extra färdighetsträning i något ämne för att ha samma möjligheter som andra att nå målen. För en del elever har det betydelse hur lärare rör sig i klassrummet. En del föredrar att läraren finns nära så att det inte är långt till hjälpen, andra vill att läraren rör sig runt i klassrummet. Då är det lättare att få lärarens uppmärksamhet utan att alla ser för de som inte vill räkna upp handen och på så sätt visa att de inte har förstått.

Syftet med de extra anpassningar som görs är att nå ökad måluppfyllelse. En lärare menar att det handlar om att hjälpa elever i sitt lärande så att det blir så bra lektioner som möjligt. Då blir det viktigt att som lärare vara säker på vad som ska undervisas och hålla sig till det. Eleverna ska ha med sig de baskunskaper som gör att de klarar att ta nästa steg.

## **6.4. Sammanfattning**

Resultatet visar att lärare arbetar med extra anpassningar i sin undervisning. Främst handlar det om att hitta lösningar som är bra och nödvändiga för enskilda elever men som också blir bra för alla elever. Lärarna pratar också mycket om vikten av att skapa ett gott gruppklimat. Ett gott gruppklimat skapar trygghet och ger bättre förutsättningar för att acceptera olikheter, vilket också bidrar till ökad inkludering. Vägen till ett gott gruppklimat går via goda relationer med varje individ och lärarna menar att det handlar om dialog med eleverna. Det är viktigt att prata med eleverna och få deras syn och inställning till vad de behöver för extra anpassningar för att lyckas med sin utbildning.

Genom lärarnas berättelser har flera extra anpassningar identifierats. Många av de extra anpassningar som genomförs innebär att olika slags utrustning används för att underlätta för elevernas kunskapsutveckling. Det kan också handla om att läraren anpassar det material eller de läromedel som övriga i klassen använder till att bättre passa enskilda elever. En del extra anpassningar kräver ytterligare resurs i form av en vuxen. Det är vanligt att IT-verktyg används för extra anpassningar. Att använda lärplattor eller datorer skapar många förutsättningar att individualisera undervisningen och bidrar till att planerad undervisning passar för alla. Dessa verktyg ger också lärarna goda möjligheter att variera arbetssätt. Extra anpassningar är också hur lärarna planerar lärmiljön runt eleverna. Främst handlar det då om hur klassrummet är möblerat och hur eleverna sitter placerade. Lärarna talar om extra anpassningar som möjliggörare för inkludering, men ser ändå fördelar med att ibland låta elever arbeta i olika grupper. De är dock noga med att påpeka att dessa grupper aldrig får vara statiska. De menar att det kan vara lättare att planera undervisningen om eleverna i gruppen behöver träna på samma saker och på samma nivå.

Ur berättelserna har de extra anpassningar som görs av lärarna kunnat kopplas till rumslig, social och didaktisk inkludering. Lärarna visar på en medvetenhet om att det är av stor vikt att

elever känner sig socialt delaktiga för att lärande ska kunna ske. Innan inläring kan ske måste aktivt arbete med rumslig och social inkludering vara i fokus.

## 7. Diskussion

I detta kapitel sammanfattas och förs en diskussion utifrån studiens metodval, resultat och slutsatser. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning.

Syftet med studien var att utveckla kunskap kring stöd i form av extra anpassningar i grundskolan. Frågeställningarna var:

- Vad innebär extra anpassningar för verksamma lärare i grundskolan?
- Vilka extra anpassningar kan identifieras och hur genomförs de?
- Hur är extra anpassningar relaterade till begreppet inkludering?

### 7.1. Metoddiskussion

En kvalitativ studie med narrativa inslag genomfördes eftersom avsikten var att få tillgång till lärares berättelser om extra anpassningar (Ryen, 2004). Genom de kvalitativa intervjuerna upplever vi det som Johansson (2005) och Kvale och Brinkmann (2014) beskriver, att respondenter och intervjuare tillsammans kan skapa ny kunskap. Intervjuerna var halvstrukturerade och det gavs mycket tid åt spontana fördjupningar kring vårt förutbestämda tema (Alvesson, 2011). Pedagogernas berättelser och upplevelser gav därför djupare förståelse för arbetet med extra anpassningar. Vi upplever att metoden var lämplig och hjälpte oss att få svar på våra frågeställningar.

Det strategiska bekvämlighetsurvalet som användes för att få tag på respondenter visade sig vara väl fungerande. För att få svar på våra forskningsfrågor behövde vi lärare som arbetar i grundskolan och det spelade inte så stor roll i vilka ämnen eller i vilka årskurser de undervisar i. Alla lärare är ålagda att arbeta med extra anpassningar. Urvalet bestod därför av personer som råkade finnas tillgängliga för oss och det uppstod aldrig några problem att få respondenterna att delta i studien (Bryman, 2001). Det urval av lärare som gjordes arbetar inte på våra nuvarande arbetsplatser, men de är för oss kända som tidigare kollegor. Detta bedömdes inte påverka deras berättelser eftersom ämnet inte är känsligt. Det skulle kunna innebära nackdelar att vi arbetat tillsammans med respondenterna, t.ex. skulle vår förförståelse kunna bidra till förutfattade meningar om deras arbetssätt och metoder. Vi bedömde den risken trots allt som liten, då vi inte arbetat ihop efter att det nya tillägget i lagen om extra anpassningar trädde i kraft.

Vi har valt att inte redovisa hur många respondenter som svarat på ett visst sätt, eftersom vi inte var ute efter att generalisera resultatet. Intressant för studien var i stället att hitta mönster eller uppfattningar i respondenternas berättelser (Trost, 2010).

Varje intervju genomfördes med en intervjuare och en respondent. Detta valdes för att respondenten inte skulle känna sig i underläge (Stukát, 2011). Trots detta menar vi att vi eventuellt skulle fått ut mer av intervjuerna om båda varit med vid intervjutillfällena. Som ovana intervjuare hade vi kunnat hjälpas åt att ställa rätt följdfrågor för att eventuellt få ytterligare information. Det hade även underlättat när det transkriberade materialet skulle tolkas och analyseras om båda hade hört respondenternas berättelser.



Ett dilemma vid analysen av resultatet var det som Robertson (2012) påpekar att forskare ofta tar sig an narrativerna med sina egna teoretiska antaganden och forskningsproblem främst för ögonen. Detta kan få oss att se vissa saker i vårt material men missa andra. Det innebär att det är vår förförståelse som styr hur analysen och resultatet kommer att tolkas. Vi försökte ta detta i beaktning under vårt analysarbete.

För att utveckla ytterligare kunskap kring extra anpassningar hade studien även kunnat innehålla observationer. Vid observationer hade vi kunnat se vilka extra anpassningar som genomförs. En sådan metod hade även synliggjort extra anpassningar som genomförs men som respondenterna inte själva berättade om eller reflekterade över att de använder.

## **7.2. Resultatdiskussion**

I detta kapitel förs en diskussion kring extra anpassningar där resultatet kopplas ihop med tidigare forskning, olika styrdokument och studiens teoriansknytning. Först diskuteras extra anpassningar i grundskolan. Dessa relateras sedan till rumslig, social och didaktisk inkludering.

### **7.2.1. Extra anpassningar i grundskolan**

Lärarna berättar om många extra anpassningar som genomförs i klassrummet tillsammans med andra kamrater. De kan då luta sig mot det som står i skollagen (SFS 2010:800) att stöd i form av extra anpassningar främst ska ske inom ramen för den ordinarie undervisningen. Lärares tankar och idéer om extra anpassningar visar också på insikt i att de som lärare måste variera och planera sin undervisning så att den passar alla elever.

Extra anpassningar gör det tydligare och enklare för alla elever, inte bara för några. Genom lärarnas åsikter om att extra anpassningar ska genomföras så mycket som möjligt i klassrummet innebär det ett steg mot inkludering eftersom verksamheten anpassas efter alla elevers olika behov (Sandström, 2014).

Lärarna betonar hur viktigt det är att ha en dialog, att få ett förtroende och att skapa en relation till sina elever. Utan elevernas förtroende är det svårt att genomföra lyckade extra anpassningar och få alla delaktiga. För att få elevernas förtroende krävs kommunikation, både inne i klassrummet och utanför. Detta stämmer överens med det Ahlberg (2015) och Stigendal (2004) betonar som förutsättning att skapa en inkluderande skola, nämligen att organisera undervisningen efter delaktighet, kommunikation och lärande och att detta måste arbetas med parallellt.

Att skapa en bra gruppdynamik och ett tillåtande klimat i klassrummet ses som viktigt. Med en grupp som fungerar tillsammans och med ett tillåtande klimat är det lättare att genomföra olika slags extra anpassningar och skapa ett klassrum där alla kan vara delaktiga. Lärarna tycker det är viktigt att bygga på elevers olikheter. Detta stöds av det Richards (2012) skriver att upplevelsen av delaktighet i kamratkretsar är av stor vikt för lärandet. Delaktighet visar sig i undervisningen genom hänsynstagande till elevers olikheter. Vidare belyser Björck-Åkesson (2007) hur viktigt det är att alla elever känner sig delaktiga utifrån sina förutsättningar och att

skolan därför måste ta hänsyn till att alla elever är olika. För att nå delaktighet behöver varje elev bli sedd, känna sig uppskattad och få möjligheter till utveckling i samspel med andra. Då krävs variationer i lärmiljö, förhållningssätt och pedagogik, vilket lärarna möjliggör genom extra anpassningar.

Lärarna säger att elever som behöver extra anpassningar måste bemötas individuellt och man måste se till individens behov. Genomförande av extra anpassningar stämmer väl överens med *en skola för alla*, där skolorna ska sträva mot högre grad av delaktighet och inkludering (Gerrbo, 2012). Här menar Persson (2001) att i en sådan skola ska alla få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö, där utbildningen ska vara anpassad efter individuella förutsättningar.

Extra anpassningar innebär för lärarna att man måste se hela barnet och göra det lilla extra för det. De anpassar lärmiljön, läromedel, arbetssätt och material för att underlätta för elevers kunskapsutveckling. Detta är något man gör utöver ordinarie undervisning. Tufvesson (2014) betonar att elever behöver olika mycket stöd och att det är pedagogernas uppgift att anpassa undervisningen med lärverktyg som utgår från elevernas förutsättningar.

Extra anpassningar har bidragit till mer samarbete mellan lärarna. De kommunicerar kring elever och undervisning och kan tillsammans hitta möjliga extra anpassningar. Detta stämmer väl överens med att de insatser som görs är beroende av hur väl kommunikationen fungerar (Ahlberg, 2015).

### **7.2.2. Extra anpassningar relaterade till rumslig, social och didaktisk inkludering**

Extra anpassningar som kan relateras till den rumsliga inkluderingen handlar för lärarna om hur de på bästa sätt kan få till bra undervisningssituationer för eleverna i klassrummet. Det är viktigt med goda lärmiljöer som skapar trygghet och delaktighet för eleverna. Nilholm (2007) kom i sin forskning fram till att hela skolmiljön och varje undervisningstillfälle på ett mer medvetet sätt måste anpassas till elevernas individuella förutsättningar. Lärarnas berättelser om extra anpassningar visar på att denna medvetenhet blivit större. De ger exempel på hur de placerar eleverna utifrån deras behov och hur de genomför extra anpassningar genom att i rummet ha tillgång till olika hjälpmedel som t.ex. bolldynor och bänkvaskiljare.

Den sociala inkluderingen uppfylls genom extra anpassningar som handlar om att skapa goda relationer och hitta vägar för god dialog och kommunikation. De flesta lärare nämner relationsskapande mellan vuxen-elev och stöds i forskningen av t.ex. Armstrong m.fl. (2010) och Haug (2014) som alla påpekar att samspelet mellan individ och omgivning är viktigt för känslan av inkludering. Lärarnas uttalanden visar också på att de tar ansvar för precis det som Fischbein (2007) menar att det är lärarens uppgift att få till fungerande relationer.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) menar att social inkludering handlar om att inte känna sig utstött och lärarna arbetar aktivt för att eleverna ska känna gemenskap och få ingå i ett sammanhang. Detta görs genom att låta eleverna arbeta i olika gruppkonstellationer.

För många lärare betyder den sociala inkluderingen också att ha en god värdegrund att stå på. Detta stämmer överens med det som står i flera av de internationella och nationella styrdokumenterna. En vision i Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) handlar om att den svenska skolan ska utvecklas till en skola som ser och bemöter alla på ett respektfullt sätt och i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) betonas att elevers lärandeutveckling är beroende av vilket bemötande och vilka attityder de möts av. De extra anpassningar som lärarna berättar om är genomsyrade av denna värdegrund. Lärarna har elevens bästa i fokus och det skapar förutsättningar för framgångsrik undervisning för alla elever.

Den didaktiska inkluderingen uppfylls av lärarna genom extra anpassningar i form av anpassade arbetssätt och läromedel, som t.ex. lättlästa och/eller inlästa texter, tallinje på bänken eller appar på lärplattor. Många lärare talar om extra anpassningar på ett sätt som hamnar kring ett av Ainscows (1998) synsätt på elevers svårigheter. Inte det första som handlar om att bara lägga svårigheterna hos eleven och inte det sista där lösningarna bara står att hittas i skolan, utan i synsättet där det är en blandning mellan dessa båda. Lärare försöker hitta lösningar som passar för individen och som samtidigt kan kombineras med lärmiljön.

### **7.3. Slutsats**

Extra anpassningar är ett relativt nytt begrepp men det visar sig att lärare är väl bekanta med hur de kan användas. Diskussioner förs i arbetslagen om vilka extra anpassningar som ska genomföras och hur, allt med elevens bästa i fokus. Extra anpassningar hjälper personalen i det dagliga arbetet kring eleven och bidrar till didaktisk, rumslig och social inkludering. När alla tre sidor av inkludering uppfylls kan man enligt Asp-Onsjö (2006) tala om optimal inkludering. Hon kom i sin studie fram till att det ofta var den rumsliga inkluderingen som uppfylldes och då handlade det om att eleven placeras i samma klassrum som klasskamraterna. Miljön anpassades inte och hänsyn togs inte till elevens förutsättningar. Därför betonade hon att det behövs olika aspekter kring inkludering för att det inte bara ska handla om den rumsliga placeringen. Hon menade att det saknades kunskap om vad som krävs för att anpassa undervisningssituationen så att alla elever kan vara med utifrån sina förutsättningar och behov. Vår studie visar att lärarna har denna kunskap och att inkludering handlar om mycket mer än att alla elever ska vistas i samma klassrum.

I Skolverkets stödmaterial (2014b) finns en lista med förslag på olika extra anpassningar. Vår tolkning av den listan är att det främst finns extra anpassningar på individnivå. Studien har utvecklat kunskap genom att visa att extra anpassningar även genomförs på gruppnivå. Lärarna uttrycker fördelar med extra anpassningar eftersom det som är bra för några elever är bra för alla elever. De tänker först på hur svårigheter kan lösas inom gruppen innan de tänker på hur de kan lösas individuellt. Struktur och tydliga instruktioner är t.ex. något som underlättar för alla elever. Goda relationer och bra klassrumsklimat ses också som viktigt att arbeta med på gruppnivå.

Viljan att lyckas med didaktisk, rumslig och social inkludering finns hos lärarna, men vi kan höra genom deras berättelser att det är en stor utmaning. Lärarna visar stort engagemang och försöker genomföra extra anpassningar som gagnar varje enskild elev. De vill arbeta flexibelt

och varierande men är styrda av de ramar kring måluppfyllelse som är satta att gälla för alla elever. Ahlberg (2007) skriver om styrdokumentens dubbla budskap och det är här vi tror att den stora utmaningen ligger. Att alla elever å ena sidan har rätt att vara individer, få använda sina erfarenheter och bli bemötta utifrån sina förutsättningar och å andra sidan ska uppnå precis samma mål på precis samma tid som alla andra.

## 7.4. Specialpedagogiska implikationer

I arbetet mot en skola för alla måste vi bli bättre på att se alla individer och få större förståelse för att alla elever utvecklas och lär sig på olika sätt och på olika lång tid. Elever i svårigheter behöver inte per automatik ha behov av särskilt stöd. Ett första steg är att genomföra extra anpassningar. Att arbeta med extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning kan vara ett steg mot *en skola för alla*. I *en skola för alla* ska eleverna känna sig delaktiga och inkluderade och undervisningen ska anpassas efter individuella förutsättningar (Gerrbo, 2012; Persson, 2001). Lärarna menar att extra anpassningar som genomförs för några få elever är bra för alla elever. Resultatet visar att extra anpassningar bidrar till att elever inkluderas rumsligt, socialt och didaktiskt.

Det är en utmaning för lärarna att genomföra och lyckas med extra anpassningar. Specialpedagogens roll är att arbeta förebyggande och undanröja hinder för lärande och vår uppgift kan då vara att delta i diskussioner kring extra anpassningar och fungera som samtalspartners till lärarna. För att lyckas med extra anpassningar är det av stor vikt att det på skolorna skapas förutsättningar kring kollegiala samtal där både lärare och specialpedagog kan diskutera genomförandet av olika extra anpassningar av t.ex. lärmiljö, arbetssätt och läromedel.

## 7.5. Fortsatt forskning

Denna studies syfte var att utveckla kunskap kring stöd i form av extra anpassningar i grundskolan. Forskningsfrågorna gällde innebörden av extra anpassningar för verksamma lärare, identifiering och genomförande av extra anpassningar samt hur de kan relateras till begreppet inkludering. Det hade varit intressant att genomföra en studie av elevers upplevelser kring extra anpassningar och på så sätt fått med elevperspektivet. Hur upplever eleverna de extra anpassningar som genomförs? Upplever de som en bidragande följd av extra anpassningar större delaktighet, gemenskap och en känsla av att vara inkluderade?

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. I I. Berndtsson, B. Persson & E. Ullstadius (Red.), *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(2), (s. 84-95).
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, M (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 7-20). London och New York: Routledge.
- Alvesson, M. (2011). Intervjuer - genomförande, tolkning och reflexivitet. Stockholm: Liber.
- Armstrong, A.C, Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education, International Policy & Practice*. SAGE publications.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Biggs, J. (1999). *What the students does: teaching för enhanced learning*. Higher education research & development, 18:1.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007), (s. 85-99). Stockholm, Vetenskapsrådet.
- Bowman-Parrot, L. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, 42(1), 39-55.
- Brodin, A. (2011). *Tillgänglig utbildning - en mänsklig rättighet - även för barn med funktionsnedsättning!?* En kunskapsöversikt inom området med förslag på framtida angreppssätt. Stiftelsen Karin och Ernst August Bångs minne.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2009). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, S. (2014). Demokrati handlar väl om majoriteten – eller? I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 55-73). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2008). Inkluderande undervisning - förutsättningar och villkor. I B. Andersson, & L. Thorsson (Red.), *Därför inkludering* (s. 10-23). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European journal of special needs education*, 23(2), 109-120.
- Fischbein (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007), (s. 17-35). Stockholm, Vetenskapsrådet.

- Förenta nationerna. (1993). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Socialdepartementet, Regeringskansliet.
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet*. Linnaeus University Dissertations No 51/2011.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Haug, P. (2014). Förord. I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering – möjligheter och utmaningar*, (s. 9-10). Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kornhall, P. (2015). *Alla i mål – skolutveckling på evidensbaserad grund*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lang, L., Lansheim, B. & Ohlsson, L. (2012) Bildning för alla! En pedagogisk utmaning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Från en annan(s) utsiktsplats. Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning* (s. 27-34). Högskolan Kristianstad.
- Matson, I. (2007). *En skola för eller med alla*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning - vad kan vi lära av forskningen?* FoU skriftserie nr 3: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige AB.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måiluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, C. (2014). En skola för alla – en förändrad syn? I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 25-38). Lund: Studentlitteratur.
- Pijl, S. J. och van den Bos, K.P. (1998). Decision making in uncertainty. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 106-115). London och New York: Routledge.
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning – lärares arbete med särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2015-03-19 från <http://data.riksdagen.se/fil/86D3AF52-1331-420D-9F4C-F69A13231251>

- Richards, G. (2012) Perspectives on special educational needs and inclusive practice – whose views count? I J. Cornwall & L. Graham-Matheson. *Leading on inclusion – dilemmas, debates and new perspectives* (s. 22-32). London och New York: Routledge.
- Robertson, A. (2012). Narrativanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 219-262). Lund: Studentlitteratur.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber AB.
- Sandström, M. (2014). Inledning. I M. Sandström, L. Nilsson & J. Stier (Red.), *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 11-20). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket, Fritzes förlag.
- Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen. Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket, Fritzes förlag.
- SOU 2003:35. (2003). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckskommitténs delbetänkande. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Tetler, S. (2015). Från idé till praxis - forskningsgruppens perspektiv. I *Inkluderande lärmiljöer* (FoU 2015:1).
- Thompson, D. (2012). Whole school development, inclusion and special education needs – acknowledging wider debates. I J. Cornwall & L. Graham-Matheson. *Leading on inclusion – dilemmas, debates and new perspectives* (s. 45-75). London och New York: Routledge.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuvfesson, C. (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Unicef. (1989). *Konventionen om barnets rättigheter*. Svenska Unicef.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education*, 18(1), 17-35.

# Bilaga 1

## Intervjuguide

1. Vilka klasser arbetar du med?
2. Vilka ämnen undervisar du i?
3. Hur uppfattar du och definierar begreppet ”extra anpassningar”?
4. Vad är extra anpassningar för dig?
5. Vilka extra anpassningar gör du?
6. På vilket sätt genomför du extra anpassningar?

### Förståelsefrågor:

- Hur tänker du ...?
- Intressant, kan du berätta lite mer om...?
- Vad innebär...?
- Berätta mer...!
- Kan du utveckla ...?
- Kan du ge exempel på ...
- Vilken betydelse har...?



## Bilaga 2

### Missivbrev till lärare i grundskolan

2015-08-20

Hej!

Vi läser vår sista termin på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet och ska skriva en uppsats. Vårt forskningsintresse inriktar sig på hur lärare arbetar med extra anpassningar.

Vi söker intervjupersoner till vår undersökning och önskar träffa dig för en intervju på ca 45 minuter, v. 37, 38 eller 39. Du kommer att träffa en av oss och du bestämmer plats för intervjun. Vi kommer gärna till din arbetsplats.

I enlighet med de forskningsetiska principerna är deltagandet helt frivilligt och du garanteras anonymitet. Det insamlade materialet kommer endast att användas till denna forskning.

Tacksamma för svar snarast!

Med vänliga hälsningar,  
Åse Dragstedt och Andréa Sjölin