

”Det är egentligen vanlig lärargärning”

En kvalitativ undersökning av extra anpassningar och särskilt stöd i
gymnasieskolan



Sandra Söderberg
Specialpedagogiska programmet



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2018
Handledare:	Bengt Edström
Examinator:	Caroline Berggren
Kod:	HT17-2910-225-SPP610

Nyckelord: En skola för alla, stödinsatser, extra anpassningar, särskilt stöd

Abstract

Bakgrund: Begreppet extra anpassning fördes in i Skollagen (SFS 2010:800) 1 juli 2014 och syftar till att snabbt tillgodose elevens behov av stöd inom den ordinarie undervisningen. I detta ställs krav på skolan att anpassa och differentiera undervisningen för alla elever.

Syfte: Syftet är att undersöka och beskriva hur tre olika professionella grupper på två gymnasieskolor: rektor, specialpedagog och lärare beskriver stödinsatserna extra anpassningar och särskilt stöd samt att undersöka hur de beskriver att specialpedagogen används och kan användas i framtiden i arbetet med stödinsatserna.

- Hur beskriver rektor, specialpedagog och lärare innebörden i och organisering av extra anpassningar och särskilt stöd?
- Vilka möjligheter och hinder upplever rektor, specialpedagog och lärare i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur beskriver rektor, specialpedagog och lärare att specialpedagogen används och i framtiden kan användas i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?

Metod: Studien har en kvalitativ ansats och metoden utgörs av halvstrukturerade forskningsintervjuer, enligt Kvale och Brinkmann (2009) med fem respondenter, två rektorer, två lärare och en specialpedagog.

Teori: Studien utgår från Dahllöfs (1967) Ramfaktorteori, Bergs (2003) frirumsmodell och Scherps (2008) problembaserad skolutvecklingsteori (PBS).

Resultat: Innebörden i begreppet extra anpassning förstås på ett liknande sätt av samtliga respondenter, men gränsdragningen mellan extra anpassning och särskilt stöd ses som en svårighet. Respondenterna är positiva till extra anpassningar och ser möjligheter när elever ges samma förutsättningar inom klassens ram. En ökad arbetsbelastning och tidsbrist för ämnesläraren ses som hindrande faktorer. Specialpedagogen används på olika sätt till elevmöten och utredningar och som kombination av specialpedagog och speciallärare. Respondenterna anser att den specialpedagogiska professionen är viktig och önskar i framtiden mer fokus på att utbilda lärare och agera rådgivare för att stödja lärarna i att förebygga svårigheter för eleverna.



Förord

När jag nu närmar mig slutet av min utbildning till specialpedagog tar jag tillfället i akt att blicka tillbaka mot detta arbetes avstamp. Jag tog min utgångspunkt i de två, av Skolverket benämnda, stödinsatserna extra anpassningar och särskilt stöd. Utgångspunkten sprang ur en upplevd organisatorisk förvirring när det nya begreppet extra anpassningar skrevs in i skollagen och frågor som vad detta är och vad som skiljer denna typ av stöd från särskilt stöd kom att bli en utmaning för skolans alla professioner. Detta blev utgångspunkten till föreliggande studie.

Jag vill ta tillfället i akt att rikta ett stort tack till de respondenter som medverkat i studien för er tid och ert stora engagemang. Jag vill även tacka min handledare Bengt Edström som varit stöttande genom hela denna process och visat stort engagemang och bidragit med många kloka ord på vägen. Ett speciellt tack riktas till min kurskollega Ann Skansholm, som med skarp blick och goda förslag stöttat mig i slutförandet av uppsatsen. Slutligen vill jag tacka min familj, speciellt min sambo Christian, som skapat möjligheter för mig att slutföra detta arbete.

Sandra Söderberg



Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning och problemområde	1
2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	3
2.1 Historisk bakgrund och nedslag i tidigare läroplaner	3
2.2 Organisering av utbildning	5
3.2 Resursanvändning	7
3.3 Specialpedagogens roll	7
4 Vad säger styrdokumentet?	9
4.1 Skollagen	9
4.2 Läroplan för gymnasieskolan	10
5 Teoretiska utgångspunkter	11
5.1 Ramfaktorteorin	11
5.2 Frirumsmodellen	11
5.3 Problembaserad skolutveckling	12
6 Syfte och frågeställningar	14
7 Metod	15
7.1 Forskningsintervju	15
7.2 Urval	15
7.3 Tillvägagångssätt	17
7.4 Analys	17
7.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
7.6 Etiska överväganden	18
8 Resultat	20
8.1 Innebörd och organisering av stödinsatsera	20
8.1.1 Innebörd	20
8.1.2 Organisering av stödinsatsera	21
8.1.3 Resultatet kopplat till teoretiska utgångspunkter	22
8.2 Möjligheter och hinder att genomföra stödinsatser	23
8.2.1 Resultat kopplat till teoretiska utgångspunkter	24
8.3 Specialpedagogen i arbetet med stödinsatser	25
8.3.1 Resultat kopplat till teoretiska utgångspunkter	26
8.4 Sammanfattning av studiens forskningsfrågor	27
9 Diskussion	28
9.1 Metoddiskussion	28
9.2 Resultatdiskussion	29
9.2.1 Innebörd och organisering av stödinsatser	29
9.2.2 Möjligheter och hinder att genomföra stödinsatser	29
9.2.3 Specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser	30
9.2.4 De teoretiska perspektivens bidrag	32
9.3 Specialpedagogiska implikationer	33
9.4 Förslag till framtida forskning	33



Referenslista	34
Bilagor.....	37

1 Inledning och problemområde

Begreppet extra anpassning fördes in i Skollagen (SFS 2010:800) 1 juli 2014 och syftar till att snabbt tillgodose elevens behov av stöd inom den ordinarie undervisningen. I skollagen står att läsa:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, 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 (SFS 2010:800, 3 Kap, 5a§).

Avsikten med extra anpassningar är att elever i behov av stöd ska få stödet tillgodosett tidigt och att denna stödform inte behöver föregås av utredning eller ett formellt beslut, vilket kan tolkas som en förebyggande insats.

Lärande i dagens skola syftar inte bara till att lära här och nu, utan skolan ska borga för ett fortsatt livslångt lärande för alla elever. Begreppet ”en skola för alla” innebär en vision om en sammanhållen skola, en skola där olikheter tas tillvara och ses som en tillgång och där undervisning sker utifrån inkluderande arbetsformer. Till ”en skola för alla” hör begreppet inkludering som i Salamancadeklarationen, en överenskommelse om att undervisning ska bedrivas enligt de mänskliga rättigheterna, uttrycks ”integrerad skolundervisning” (Svenska Unescorådet 2006, s. 12) och syftar på att skolan är till för alla elever och därmed ska anpassas efter elevernas skiftande behov.

Elevhälsan är den funktion på skolan som med kompetenser inom psykologi, medicin och specialpedagogik stödjer elever mot att nå utbildningens mål och som har ett särskilt ansvar för att elever i behov av stöd får stödet tillgodosett. Utöver kurator, skolsköterska, skolpsykolog och skolläkare ska det inom elevhälsan även finnas personal ”med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses” (SFS 2010:800, 2 kap, 25§), vilket ofta utgörs av en specialpedagog eller en speciallärare.

Extra anpassningar är ett tydligt led i inkluderingsarbetet, då stödet i första hand ska ges inom klassens ram, och går väl i linje med visionen om en skola för alla. Även läroplanen för gymnasieskolan signalerar att undervisning ska möta alla elevers behov, vilket ställer krav på skolan att organisera lärande för alla elever.

Dock har Skolinspektionen (2016) uppmärksammat brister i arbetet med extra anpassningar och skriver i sin kvalitetsrapport att arbetet med extra anpassningar ännu inte är formaliserat på skolorna. Till detta menar Skolinspektionen att arbetet med extra anpassningar inte enbart är den enskilde lärarens ansvar, utan pekar på vikten av att involvera den samlade elevhälsan och använda den specialpedagogiska resursen.

Eftersom Skolinspektionens (2016) rapport visar att skolorna ännu inte fullt ut implementerat arbetet med extra anpassningar, är det intressant att undersöka vidare hur gymnasieskolor organiserar extra anpassningar och särskilt stöd. En sådan undersökning är intressant eftersom den kan sprida värdefull kunskap och underlätta implementeringsarbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Eftersom studien även har för avsikt att undersöka hur specialpedagogen används kan den bidra med att tydliggöra specialpedagogens roll i arbetet med såväl extra anpassningar som ett led i en skolutvecklingsprocess.

2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Begreppet extra anpassningar skrevs in i Skollagen (SFS 2010:800) 2014 och därmed tydliggörs skolans ansvar att möta varje elev där den är. Synen på barn i behov av stöd har historiskt sett förändrats, dock lever en tradition av att särskilja de elever som inte följer majoriteten, vilket kan vara en bidragande orsak till att arbetet med extra anpassningar inte implementerats i skolorna. De problem skolan står inför idag kan härledas till dess historia. Detta kapitel inleds därför med en historisk bakgrund av hur stöd har organiserats och skrivits fram i läroplanerna och hur specialpedagogiken i och med detta växt fram. Därefter presenteras tidigare forskning om områden som berör uppsatsens syfte och frågor. Avsnittet delas här in i underrubrikerna; organisering av stödinsatser, resursanvändning och specialpedagogens roll.

2.1 Historisk bakgrund och nedslag i tidigare läroplaner

I samband med att skolplikt infördes under 1800-talet utvecklades skolan mot tre spår; de elever som följde utbildningsplanen, de elever som krävde mer tid och elever med funktionshinder (Skolverket, 2005). Denna uppdelning av elever utgick från ett normaltillstånd och för elever som inte följde normalspåret, skapades särskilda klasser ”s. k. svagklasser” (2005, s. 20) och med hjälp av medicinska och psykologiska resurser förfinades särskiljandet och blicken riktades mot individen. Metoden som användes var intelligenstestet vilket ökade särskiljandet än mer då de elever som inte hade förmåga att tillgodogöra sig utbildningen eller saknade förutsättningar att delta i undervisningen slogs ut och behövde inte tas hänsyn till (Hjörne & Säljö, 2008). Detta resulterade i sin tur i att ”bedömningarna beskrivs i avvikelser och diagnoser” (Skolverket, 2005, s. 21) vilket innebar att individen blev bärare av problemet och de insatser som gjordes var segregering. Ur detta behov att placera avvikande elever utanför den ordinarie undervisningen kom specialpedagogiken att växa fram då individernas olika förutsättningar skapade ett behov av annorlunda insatser i form av specialundervisning utanför den ordinarie klassen (Fischbein, 2007).

Under andra halvan av 1900-talet, efter andra världskriget, synliggjordes visionen om ”en skola för alla” genom grundskolans bildande. Klasserna skulle vara odifferentierade och hjälp skulle ges inom den ordinarie undervisningen med en ökad individualisering. Dock inbegrep detta inte alla elever utan hjälpklasser för svagt begåvade barn kvarstod med motiveringen att dessa barn mådde bättre av en sådan lösning (Skolverket, 2005). Parallellt infördes skolplikt successivt även för barn med olika funktionshinder och skolplikten kom sedermera att innefatta alla barn i åldern 7-15 år i Sverige, dock kvarstod att utbildning många gånger skedde ”i särskilda klasser, eller i särskilda skolformer, vid sidan av den ”vanliga”

skolan” (Skolverket, 2005, s. 26) och i praktiken speglas ett behov av att differentiera genom olika former av sÄrlösningar sÅsom hjÄlpklasser och observationsklasser.

Till följd av att skolan skulle anpassas efter individens behov och att specialklasser minskat, visade det sig dock att många elever i behov av särskilt stöd fick detta stöd tillgodosett utanför klassens ram, i vad man kallade för kliniker. Klinikerna fungerade som en parallell verksamhet till specialklasserna för elever med funktionshinder, och riktade sig till elever i vanliga klasser. Dessa kallades särskild hjälpundervisning och observationsundervisning sÅsom talklinik, hörselklinik osv. (Skolverket, 2005). Trots tanken om en sammanhållen skola för alla synliggjordes behovet av att differentiera undervisningen och i och med dessa specialklasser och hjälpundervisning tycktes elever i behov av stöd öka i skolorna.

Vidare skedde jämkningar mellan en sammanhållen skola och en skola som präglades av sÄrlösningar och samtidigt släppte den statliga styrningen av skolan och lades på kommunerna, men på grund av lokala förutsättningar ledde kommunaliseringen till att skillnaderna mellan skolorna ökade. Även i gymnasieskolan skedde förändringar, dock inte lika omfattande som i grundskolan, men denna frivilliga skolform var uppdelad i ”gymnasieskolan, fackskolan och yrkesskolan” (Lundgren, 2012, s. 95) och när dessa tre slogs samman genomfördes den integrerade gymnasieskolan.

Synen på barn med funktionsnedsättning förändrades i och med läroplanen 1969 då kommunerna fick ett större ansvar att erbjuda undervisning tillsammans med andra barn och att barn med funktionshinder i större utsträckning skulle integreras i den ”vanliga” undervisningen tillsammans med andra barn (Skolverket, 2005). Skolan närmade sig här visionen om ”en skola för alla” dock skedde också en markant ökning av elever i behov av särskilt stöd i skolorna.

1980- års läroplan lade grunden för en ny syn på elever i behov av stöd i och med att orden specialundervisning och elevvård tagits bort, men att den specialpedagogiska kompetensen tagits tillvara i läroplanstexten (Rask & Wennbo, 1983, s. 63). I denna läroplan gjordes en synvÄnda och för första gången lades ansvaret att anpassa undervisningen efter elevernas individuella behov på skolan. Den grundläggande synen på människor och på elever i svårigheter spelade roll för hur arbetet i skolan lades upp och att ”Innebörden av läroplanens människosyn blir att vi inte skall fokusera barnets svårigheter. Vi skall i stället utgå från och betona det barnet kan och ta det som startpunkt för att arbeta vidare” (Rask & Wennbo, 1983, s. 64). Med denna utgångspunkt fick barnet arbeta efter sina förutsättningar och med betoning på skolan som helhet visades här tydligt intentionen om ”en skola för alla”.

På grund av den ekonomiska krisen i slutet av 90-talet fick skolan besparingskrav vilket i sin tur resulterade i att klasserna blev större, skolorna krävde diagnoser för att ge specialpedagogiskt stöd och eleverna i särskolan ökade (Skolverket, 2005). Trots tidigare läroplaners skrivelser om skolan som helhet så är det inte förrän i läroplanen 1994 samt läroplanerna för gymnasieskolan, vuxenutbildningen och gymnasiesärskolan det anläggs ett verkligt inkluderande perspektiv då även särskolans verksamheter innefattades i "det dokument som styr undervisningens utformning i den svenska skolan" (Skolverket, 2005, s. 41). Först här blev begreppet inkludering gällande i skolan vilket innebar att undervisningen organiseras efter eleverna och inte omvänt (Nilholm, 2007).

Specialpedagogiken har utvecklats ur en särskiljande tradition där hinder skulle kompenseras för. Även om tankarna om "en skola för alla" kunde skönjas i de olika läroplanerna fick detta begrepp inte genomslag förrän i 1980-års läroplan. Idag anses skolan, även gymnasieskolan, vara just "en skola för alla" och "I en skola för alla, utan nivågrupperingar och differentieringar av eleverna, betonas delaktighet och gemenskap" (Lundberg, 2005, s. 462). Detta höga krav på skolan och på dess undervisning att möta alla elever kräver anpassningar och en tydlig organisation och ansvaret för de skolproblem som tidigare legat på individnivå lades på skolans organisation och dess undervisningsmetoder för att förebygga att problematik uppstod (Lundberg, 2005).

2.2 Organisering av utbildning

Skolans syn på elever i behov av särskilt stöd speglas genom hur skolan organiserar sin undervisning, exempelvis genom inkludering eller exkludering. Inkludering eller *inclusion* betyder enligt Jakobsson och Nilsson (2011) "inberäknad eller medräknad" (s. 38) i helheten från början. I motsats till inkludering innebär segregering att eleven flyttas ur helheten. Att skolan ska anpassas efter elevernas förutsättningar och behov är enligt Björck-Åkesson (2007) en förutsättning för "en skola för alla" och menar att skolan behöver kunna möta variationen av olikheter och utreda behov tidigt. Vidare skiljer hon pedagogiken från specialpedagogiken och menar att pedagogik är "det generella" det som rör alla barn och specialpedagogik är "det specifika" sådant som blir aktuellt för barn som behöver mer och annorlunda insatser för att kunna utvecklas efter Skollagens (SFS 2010:800) intentioner - så långt som möjligt.

Hjärne och Säljö (2008) skriver att klassrummet bygger på språklig kommunikation och att denna lärprocess sker tillsammans med andra där såväl elev som lärare behöver anpassa sig till övriga. Detta menar forskarna skapar en abstrakt miljö. Hur skolan organiserar undervisning har betydelse för vilken riktning som tas och vilken syn på elever i behov av stöd som speglas och Ahlberg (2013) menar att genom skolans organisation kan skolproblem

förklaras. Även den amerikanske forskaren Skrtic (1991) lyfter skolans organisation som hindrande och menar att skolan till sin struktur inte är anpassningsbar vilket resulterar i att eleven antingen behöver anpassas till de redan givna ramarna eller hamna utanför. Persson (2008) lyfter begreppen organisatorisk och pedagogisk differentiering och menar att organisatorisk differentiering, exempelvis nivågruppering, syftar till en uppdelning av elevgrupper utifrån nivå medan pedagogisk differentiering är olika sätt att möta elevernas behov i klassrummet genom att individualisera uppgifter och lektionsupplägg. Detta ställer krav på lärarna att anpassa sin undervisning. En risk är att stora klasser kan medföra att gränserna mellan organisatorisk och pedagogisk differentiering suddas ut då eleverna inom ramen för undervisningen ändå delas upp utifrån sina förutsättningar.

Ramberg (2015) menar att det vanligaste sättet att ge stöd åt elever är utanför elevens ordinarie klass, vilket medför att eleverna hamnar utanför sitt sociala sammanhang. Han nämner också att nivågruppering är vanligt och att detta främst förekommer i skolor där resultaten i genomsnitt är låga. Detta skapar enligt Ramberg en brist i likvärdigheten mellan skolorna. Vidare skriver Skrtic (1991) att skolan måste förbereda elever på att ta ansvar för sitt lärande och samarbeta med andra och tydliggör detta genom att skriva "collaboration means learning collaboratively with and from persons with varying interests, abilities, skills, and cultural perspectives" (s. 233) och menar vidare att nivågruppering inte möjliggör ett sådant samarbete och sammanhang. För att skolan ska vara anpassningsbar behöver det finnas flexibilitet, kreativitet och innovation samt att tänka i nya banor. Lärares förståelse av begreppet extra anpassningar är en förutsättning för att arbetet ska fungera och eleverna ska få det stöd de behöver snabbt, vilket är lagändringens intention (SFS 2010:800).

Flera forskare (Ahlberg, 2013; Björck-Åkesson, 2007; Ramberg, 2015 & Skrtic, 1991) lyfter en organisatorisk brist i skolans arbete att möta alla elever. Ahlberg (2007) menar att i de fall där olikhet ses som en svårighet uttrycks en önskan om att avlägsna de elever som inte faller inom ramen för den övriga gruppen och låta dessa tas omhand av specialpedagog och speciallärare. Forskaren menar också att specialpedagogiken på så vis tvingas in i ett tankemönster där individen och dess svårigheter fokuseras och följderna blir kompensatoriska åtgärder. Vidare anser Ahlberg att lärare behöver mer kunskap om hur man kartlägger barns behov för att kunna anpassa innehåll och arbetssätt till alla barn. Även Guvå (2010) menar att individfokuset tenderar att ta överhanden och menar vidare att lärare anser att elevhälsan ska utgå från det som fungerar så kallade friskfaktorer, men att elevhälsan i praktiken kompenserar svårigheter.

I likhet med Ahlberg (2007) visar även Skolinspektionens kvalitetsrapport (2016) att de insatser som görs inte handlar om förändring i lärmiljön eller om lärarens insats i klassrummet. Det understryks också att det inte görs en tillräcklig analys av elevens behov

inför att extra anpassningar utformas. Skolinspektionen kommer fram till att det råder en oklarhet kring vad extra anpassningar är i förhållande till särskilt stöd.

3.2 Resursanvändning

Hur resurser används och fördelas utgör möjligheter eller hinder för skolan att möta elevernas behov av stöd. Forskarna Berhanu och Gustafsson (2009) skriver att fördelningen av resurser har betydelse för skolans organisation. Malmgren Hansen (2002) lyfter att elever i behov av stöd bäst får stödet tillgodosett inom klassens ram, men att tidsbrist hindrar integreringsförsök och fastslår därmed att det är en resursfråga som påverkar skolans organisation av stödinsatser.

De tilldelade resurserna till skolorna för elever i behov av stöd menar Persson (2008) ofta skett slentrianmässigt och att behoven inte varit analyserade, vilket medfört att resurserna varit snedfördelade. Detta har i sin tur lett till att eleverna inte fått det stöd de haft rätt till. Vidare menar Persson att skolans organisation, elevantalet i klasserna samt lärarnas krav på att avskilja elever har lett till att specialpedagogiken även använts för att sortera och skilja ut genom att kalla åtgärderna för stöd och hjälp. Mindre klasser leder inte per automatik till bättre skolprestationer och inte heller att tillsätta fler lärare i klassrummen, vilket ofta lyfts i samband med resursfrågan, utan forskaren menar att den mest avgörande faktorn är lärarens kompetens.

3.3 Specialpedagogens roll

En bidragande orsak till att elever inte får det stöd de behöver är att samarbetet mellan lärare och elevhälsa inte fungerar. I likhet med Skolinspektionen (2016) lyfter Björck-Åkesson (2007) att det är viktigt med samarbetet mellan dem som arbetar kring ett barn för att få fram information som kan bidra till en helhetsbild. Vidare menar hon att skolan måste ”ta hänsyn till den totala variationen av elever” (2007, s. 96) för att ”en skola för alla” ska vara möjlig. Även Ahlberg (2013) förordar samarbete och eftersöker reflektion över hur undervisning planeras och menar att organisationen borde vara mer flexibel och att samarbete bör vara fokus för specialpedagogens arbete, vilket kan kopplas till specialpedagogens rådgivande funktion. Även Skolinspektionen (2016) lyfter att specialpedagogen och specialläraren beskrivs vara centrala i detta arbete.

Berhanu och Gustafsson (2009) anlägger ett inkluderande perspektiv och lyfter att hur den specialpedagogiska kompetensen används har betydelse. Forskarna lyfter även att samverkan mellan skolans olika professioner har betydelse för skapandet av delaktighet och en helhetssyn på skolan. De menar vidare att skolan ska anpassas efter alla elevernas olika behov vid såväl betygssättning som i hela undervisningssituationen och att från början anpassa såväl

lokaler som arbetssätt möjliggör ”en skola för alla”. Även Persson (2008) lyfter användningen av den specialpedagogiska kompetensen som central och menar att specialpedagogen är den som planerar arbetet med elever i behov av stöd och hävdar att det viktigaste i det specialpedagogiska arbetet är att förebygga behovet av stöd vilket även Ahlberg (2007) förordar.

Ramberg (2015) diskuterar och beskriver skillnaderna i speciallärares och specialpedagogers roller och menar att specialpedagogens utbildning är bredare och riktar fokus på en roll som handledare och rådgivare åt övrig pedagogisk personal och har därmed frångått arbetet med elever, vilket fortsatt tillskrivs specialläraryrollen. Detta lyfter också Persson (2008) och menar att krav ställs på specialpedagogens kompetens och att rektor måste ge specialpedagogen det mandat som behövs för att kunna genomföra uppdraget. Dock framkommer i Skolinspektionens rapport (2016) att många skolor saknar specialpedagogisk kompetens och att elever som befaras att inte nå kunskapskraven inte ges särskilt stöd. Rektor har det yttersta ansvaret för att undervisningen anpassas till alla elever och att alla elever får det stöd de behöver.

Samtliga här nämnda forskare (Ahlberg, 2007, 2013; Berhanu & Gustafsson, 2009; Björk-Åkesson, 2007; Persson, 2008 & Ramberg, 2015) menar att specialpedagogens roll ska riktas åt det förebyggande arbetet där organisations- och gruppnivån fokuseras. Att en handledande roll blivit kännetecknande för den specialpedagogiska praktiken kan bero på att det tidigare individperspektivet skjutits till organisationen och dess utformning av undervisning och stödinsatser. Trots att fokus ligger på organisations- och gruppnivå för det specialpedagogiska arbetet lyfter Lundberg (2005) att det tar tid att förändra organisationen vilken kan leda till att eleven inte får stöd fort och menar att det även finns behov av ett individperspektiv.

4 Vad säger styrdokumentet?

Enligt Berg (2003) skapar styrdokumentet de yttre förutsättningarna för en inkluderande skola. I följande avsnitt presenteras de styrdokument som utgör de yttre ramarna för skolans verksamhet.

4.1 Skollagen

Skollagen (SFS 2010:800) är det dokument som styr skolans verksamhet bland annat avseende huvudmannaskap, personal, resurser och utformning av undervisning. Begreppet ”en skola för alla” synliggörs i Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 9§) där hörnstenarna är likvärdighet och inkludering. Likvärdigheten härrör till skolans kompensatoriska uppdrag där elever i störst behov ska ges mest resurser och inkludering innebär att eleverna inte ska delas in efter deras förutsättningar.

I Skollagen (SFS 2010:800) anges även riktlinjer för lärarna, de som genomför undervisningen och det ligger på professionen att anpassa undervisningen till elevernas olika behov och förutsättningar. I detta arbete innefattas även att genomföra extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning.

Extra anpassningar skrivs fram i Skollagen (SFS 2010:800) och är en stödform som ska ske inom ordinarie undervisning när det uppmärksammas att en elev befaras att inte nå målen. Denna stödform kan handla om att eleven är i behov extra tydliga instruktioner, extra färdighetsträning, enstaka specialpedagogiska insatser eller att få ett ämnesområde förklarat på annat sätt m.m. Det är först när dessa anpassningar inte är tillräckliga som elevens behov av särskilt stöd ska utredas. När det kommer till särskilt stöd är det ett stöd som är mer ingripande och avgörs av stödets omfattning och varaktighet. I gymnasieskolan kan det handla om att reducera program, det vill säga ta bort en eller flera kurser eller anställa en elevassistent.

I och med att extra anpassningar skrivits in i skollagen ställs det krav på individualisering i skolan och därmed krav på att undervisningen ska anpassas efter alla elevers olika förutsättningar. Här ligger inte betoning på betyg utan på utveckling, individualisering och ett samarbete för att främja alla elevers lärande. Det är enligt Skollagen (SFS 2010:800) rektorn för varje enskild skola som beslutar om hur stöd organiseras. Elevhälsan ska i detta arbete agera stödjande och arbeta främst hälsofrämjande och förebyggande samt verka för att skolan kompenserar för elevers eventuella funktionshinder vilket kan tolkas handla om specialpedagogiska insatser.

4.2 Läroplan för gymnasieskolan

Läroplanen (Skolverket, 2011) är det dokument som förtydligar Skollagens (SFS 2010:800) skrivelser. I gymnasieskolan ligger fokus vid kunskaper, men tydliggör att undervisningen ska möta alla elevers behov och presenterar riktlinjer för såväl rektor, som lärare och elevhälsa i arbetet med att stödja eleverna mot utbildningens mål. I läroplanen tydliggörs lärarens ansvar för att i undervisningen utgå från ”den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2011, s. 10). Rektor har i sin tur ansvar för att läraren anpassar sin undervisning och att elever får det stöd som de behöver samt ansvarar för att skolans olika professioner får den kompetensutveckling som krävs för att de ska kunna utföra sitt uppdrag.

Såväl Skollag (SFS 2010:800) som Läroplan för gymnasieskolan (Skolverket, 2011) skriver fram riktlinjer för hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska bedrivas men det är upp till varje enskild skola att tolka och anpassa sig till de nationella reglerna som skrivs fram i skollagen och läroplanen för gymnasieskolan.

5 Teoretiska utgångspunkter

Föreliggande studie fokuserar extra anpassningar och särskilt stöd där Scherps (2008) Problembaserad skolutveckling (PBS), Dahllöfs (1967) Ramfaktorteori och Bergs (2003) Frirumsmodell utgör uppsatsens teoretiska utgångspunkter och fokuseras i analysen.

5.1 Ramfaktorteorin

Utgångspunkten för Ramfaktorteorin (Dahllöf, 1967) ligger i en jämförelse mellan två tidigare skolsystem; parallellskolan och enhetsskolan där kunskapsmässiga effekter av undervisning i olika differentierade elevgrupper undersöktes i en studie kallad Stockholmsundersökningen (sammanfattad i Dahllöf, 1967). Undersökningen visade att de kunskapsmässiga resultaten inte skiljde sig åt. Mot denna bakgrund genomförde Dahllöf (1967) en ny analys av Stockholmsundersökningen med fokus på differentieringsfrågan och i den nya analysen kom forskaren fram till att undervisningstiden varierade mellan de undersökta skolorna och drog slutsatsen att olika typer av ramar påverkade undervisningens processer. De ramar som Dahllöf fann var tid, sammansättning av elever och resurser.

Ramfaktorteorin är alltså en förklaringsmodell för att förstå de ramar som styr undervisningsprocesserna och som skolan behöver förhålla sig till, vilka utgör antingen hinder eller möjligheter för verksamheten. Sedermera kom ramfaktorteorin att utvecklas genom att läroplansteoretisk forskning knöts till den (Lundgren, 2017). I föreliggande studie kommer tid, rutiner, sammansättning av elever och resurser vara de faktorer som undersöks i analysen.

5.2 Frirumsmodellen

Frirumsmodellen används enligt Berg (2003) för att skolan ska skapa sig kunskaper om den egna organisationens handlingsutrymme. Vidare skiljer Berg (2003) på skolan som institution och skolan som organisation och därtill begreppen styrning och ledning. Berg skriver att begreppet styrning kopplas till skolan som institution och delas in i två former: en explicit styrning och en implicit. Den explicita styrningen är skolans formella uppdrag och de uppdrag som åläggs den och utgör styrning *av* skolan. Den implicita styrningen utgörs av en informell styrning och informella uppdrag som fungerar bevarande av institutionen och denna typ av styrning kallar Berg styrning *i* skolan. På samma sätt delar forskaren in begreppet ledning vilket fokuserar skolan som organisation. Den explicita ledningen är de formella uppdragen från skolan som institution och betecknas ledning *av* skolan och den implicita ledningen, ledningen *i* skolan, fokuserar påverkan på organisationen.

I Frirumsmodellen är begreppen *yttre* och *inre* gränser samt *frirum* viktiga och Berg (2003) förklarar att en skolas yttre gränser utgörs av de lagar och regler som styr och som skolan behöver förhålla sig till såsom skollag och läroplaner. Vardagsarbetet på skolan är präglad av dess kultur och utgör skolans inre gränser. Mellan dessa yttre och inre gränser urskiljs ett frirum och detta ounyttjade frirum, ska enligt Berg, erövrats och utnyttjas till elevernas bästa.

Berg (2003) menar att erövrandet av frirummet är en implementeringsprocess som är beroende av hur beslut tas emot av de som ska genomföra besluten, den så kallade aktörsberedskap som avgör vilka handlingsalternativ som finns. När det kommer till extra anpassningar och särskilt stöd är det i första hand lärarna som ska genomföra dessa stödåtgärder.

Skollag och läroplan för gymnasieskolan utgör i denna studie de yttre gränserna där avsikten och intentionen om extra anpassningar och särskilt stöd förmedlas och de inre gränserna utgörs av vardagsarbetet, den lokala organisationen, på skolan. Frirummet finns mellan dessa yttre och inre gränser och medger möjligheter till utveckling av organisationen kring extra anpassningar och särskilt stöd på den enskilda skolan. Skolan som institution talar om vad som ska göras, vilket ger skolan som organisation möjlighet att lokalt organisera arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd efter de givna ramarna och hur detta genomförs är beroende av den aktörsberedskap som skolan har, i detta fall lärares genomförande av extra anpassningar.

I denna studie undersöks hur skolorna använt det befintliga frirummet för att utveckla den nya stödformen extra anpassningar.

5.3 Problembaserad skolutveckling

I likhet med Berg (2003) presenterar Scherp (2008) sin skolutvecklingsteori som han kallar för problembaserad skolutveckling (PBS). Teorin utgår från att i det vardagsnära arbetet ”åstadkomma lärprocesser som är meningsskapande och förståelsefördjupande” (2008, s. 7) och riktar sig till såväl elever som till pedagoger och rektorer. Vidare menar han att skolutveckling sker genom händelser i det dagliga arbetet på skolan.

I PBS lyfts begreppen *görande-* respektive *förståelseinriktat lärande*. Det görandeinriktade lärandet menar Scherp (2003) fokuserar det som görs i verksamheten, exempelvis framgångsrika undervisningsmetoder, men han menar att när en skola fokuserar görandet riskerar den därmed att inte fördjupa förståelsen kring och bakgrunden av det som görs. Scherp förordar därför ett förståelseinriktat lärande som istället ger förklaringar till såväl problem som lösningar och som kan hjälpa skolan att hantera olika typer av vardagsproblem.

Scherp (2008) lyfter att det är dilemman som uppstår i vardagsarbetet som ska ligga till grund för skolutveckling och menar vidare att egna föreställningar påverkar det man gör och för att förändringar ska bli långvariga behöver lärprocesserna böttna i en förståelse och skapa mening. Detsamma gäller ledarskapet där det handlar om att ”leda det gemensamma lärandet (...) samt att fördjupa den gemensamma förståelsen av uppdraget istället för att fokusera på görandet” (2008, s. 10). Till detta menar forskaren att skolans mål- och resultatstyrning hindrar ett förståelsefördjupande arbetssätt i och med att det fokuserar på delar och inte helheter. Hans syn på skolutveckling berör helheten, där han menar att det inte går att bryta ner verksamheten i delar då det inte skapar en förändring som håller i längden. Lärande och förståelse är viktiga styrinstrument eftersom förståelsen av uppdraget formar görandet.

För att få till stånd skolutveckling på organisationsnivå lyfter Scherp (2008) skolledarens ansvar. Han skriver att skolledaren ska tillse att det av staten formulerade uppdraget genomförs. I enlighet med en problembaserad skolutvecklingsstrategi skapas en gemensam förståelse och skolledarens roll är att underlätta för lärares reflektioner och bygga en gemensam förståelse. I föreliggande studie undersöks hur problemområdet extra anpassningar och särskilt stöd förstås av olika professioner. Dessutom undersöks hur skolledaren verkar för en gemensam förståelse av begreppen.

Berg och Scherp (2003) menar att om skolutvecklingsarbetet är genomtänkt och systematiskt kan det leda till förändring. Om hanteringen däremot inte är genomtänkt är risken stor att gamla traditioner blir mer befästa.

6 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka och beskriva hur tre olika professionella grupper på två gymnasieskolor: rektor, specialpedagog och lärare beskriver stödinsatserna extra anpassningar och särskilt stöd samt att undersöka hur de beskriver att specialpedagogen används och kan användas i framtiden i arbetet med stödinsatserna.

Följande frågor preciserar syftet:

- Hur beskriver rektor, specialpedagog och lärare innebörden i och organisering av extra anpassningar och särskilt stöd?
- Vilka möjligheter och hinder upplever rektor, specialpedagog och lärare i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur beskriver rektor, specialpedagog och lärare att specialpedagogen används och i framtiden kan användas i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?

7 Metod

Studien har en kvalitativ forskningsansats, med intervjuer som metod vilket innebär att fokus ligger på att skapa kunskap och förståelse utifrån intervjupersonernas perspektiv och upplevda vardag (Kvale & Brinkmann, 2009). I detta kapitel redogörs för datainsamlingsmetod, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och avslutas med studiens forskningsetiska överväganden.

7.1 Forskningsintervju

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är syftet med forskningsintervjun att förståelse skapas utifrån intervjupersonens synvinkel och att intervjun liknas vid ett professionellt samtal. I föreliggande studie används halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Valet av en halvstrukturerad design föll på att det finns frågor att utgå från, vilket strukturerar intervjun och hjälper forskaren att hålla fokus på ämnet, men det ger också möjlighet att ställa följdfrågor och formulera om frågorna för att samtalet ska bli så följsamt och naturligt som möjligt. Vidare menar Kvale och Brinkmann (2009) att forskningsintervjun ställer höga krav på forskaren att vara påläst i ämnet, men också att planera intervjustudien.

7.2 Urval

För att finna respondenter till studien kontaktades och tillfrågades först rektorerna på två skolor via mail där missivbrev som beskrev studiens syfte bifogades (se bilaga 1). Efter deras medgivande tillfrågades även lärare och specialpedagog på skolorna. I föreliggande studie har ett bekvämlighetsurval använts. Alvehus (2013) beskriver bekvämlighetsurvalet som ett urval där forskaren väljer respondenter efter de som finns att tillgå. Viktigt att beakta vid denna typ av urval är att det finns en risk att undersökningen blir alldeles för begränsad om de respondenter som väljs har samma bakgrund då urvalet snarare speglar gruppen än forskningsfrågan. Bekvämlighetsurvalet i föreliggande studie är att respondenterna valts från, av forskaren kända skolor, ett val som fallit på tidsaspekten för uppsatsen och svårigheten att finna respondenter. Eftersom studien utgår från respondenter från olika professioner: rektor, specialpedagog och lärare medges ett bekvämlighetsurval med forskningsfrågan i fokus eftersom de tre professionerna skapar en bredd i undersökningen.

Den ena skolan är en kommunal gymnasieskola i en medelstor kommun i Mellansverige. På skolan går ungefär 1000 elever och cirka 100 personal arbetar där. Skolan har fyra stycken högskoleförberedande program och ett yrkesförberedande och är uppdelad i tre enheter. Personalen är organiserad både i programarbetslag och i ämneslag.

Undersökningen är genomförd med rektor och lärare på en av skolans enheter. Denna enhet har cirka 350 elever fördelade på ett program med fem olika inriktningar och eftersom enheten är en del i en större helhet kan skolan utnyttja resurserna. Skolan har ett elevhälsoteam som arbetar övergripande och med skolans alla elever. Vidare finns bibliotek och kök samt stödfunktioner såsom vaktmästeri och expedition som ska göra elevernas miljö gynnsam. Skolan är en så kallad en-till-en skola, vilket innebär att varje elev har var sin dator och kommunikationen inom organisationen sker genom skolans gemensamma lärplattform.

Den andra skolan är en fristående gymnasieskola i en mindre kommun i Mellansverige. På skolan går ungefär 300 elever och skolan har ungefär 25 stycken anställda lärare. Skolan har tre högskoleförberedande program och personalen är organiserad i arbetslag och arbetar mestadels inom sitt lag, men lagövergripande arbete förekommer. Skolan har ett elevhälsoteam som arbetar övergripande på skolan. Vidare har skolan ett mindre bibliotek, en vaktmästare och en expedition för en gynnsam miljö för eleverna. Även denna skola är en en-till-en skola där varje elev har var sin dator och skolan har en gemensam lärplattform där kommunikation inom organisationen sker.

Den specialpedagogiska resursen på Skola 1 utgörs av två specialpedagoger på skolan i sin helhet. På Skola 2 utgörs den specialpedagogiska resursen av en kombinerad specialpedagog- och speciallärartjänst på cirka 80%.

De repondenter som deltagit i studien är två rektorer, en specialpedagog och två lärare. Nedan följer en kort presentation av respondenterna A-E.

(A): Rektor. Utbildad gymnasielärare i ämnena Idrott och hälsa samt matematik. Rektorutbildning.

(B): Rektor. Utbildad gymnasielärare i Svenska, historia, filosofi. Rektorutbildning.

(C): Specialpedagog. Utbildad gymnasielärare i svenska och historia. Pågående utbildning till specialpedagog.

(D): Lärare. Utbildad gymnasielärare i svenska.

(E): Lärare. Utbildad gymnasielärare i Svenska och Idrott och hälsa.

Att majoriteten av respondenterna har svenska i sin grundutbildning var inte medvetet val från forskarens sida.

Studien har ett bortfall med en specialpedagog som inte hade möjlighet att delta i studien. Bortfallet är olyckligt och påverkar studiens resultat på så sätt att den specialpedagogiska professionen på den ena skolan inte är representerad. Trots bortfallet kan studien ändå vara intressant eftersom professionen och rollen speglas, dock utifrån övriga professioner i det ena fallet.

7.3 Tillvägagångssätt

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje respondent. Rektorsintervjuerna samt intervju med specialpedagog genomfördes på rektors arbetsrum och de två lärarintervjuerna genomfördes som telefonintervjuer. Att välja en lugn och trygg plats på respondentens hemmaplan förordar Stukát (2011). Även vid telefonintervjuerna försökte jag som forskare skapa en tillitsfull stämning, något som är svårare vid telefonintervjuer eftersom man inte ser den man talar med. Att respondenterna var motiverade att delta var också en hjälp i att skapa en trygg situation.

Till intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 2) där frågor formulerats med studiens forskningsfrågor i fokus. Eftersom respondenterna har olika professioner riktas även intervjuguiden mot varje profession.

Samtliga intervjuer registrerades digitalt med hjälp av ljudinspelning. På så vis kan forskaren i intervjusituationen fokusera på samtalet och följa upp respondenternas svar istället för att anteckna svaren. Ljudinspelning medger också forskaren möjlighet att lyssna på intervjuerna flera gånger och registrera ordval och tonfall (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna transkriberades i nära anslutning till intervjutillfällena.

7.4 Analys

För att kunna analysera intervjuerna ordnades de utifrån studiens tre forskningsfrågor: innebörd och organisering av extra anpassningar och särskilt stöd, möjligheter och hinder att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd och specialpedagogens användning i verksamheten. Trost (2011) menar att analysen i kvalitativ forskning fokuserar likheter och skillnader och att mönster framträder ur materialet.

Kvale och Brinkmann (2009) lyfter flera olika sätt att behandla intervjumaterial och i föreliggande studie används en mer generell analysmetod som inte följer ett fast analysförfarande som i exempelvis meningskoncentrering. Efter genomläsning av det transkriberade materialet ordnades respondenternas utsagor i de tre områdena och därefter analyserades utifrån Dahllöfs (1967) ramfaktorteori, Bergs (2003) frirumsmodell och Scherps (2008) teori om problembaserad skolutveckling, vilket presenteras i studiens diskussionsdel.

7.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I föreliggande studie, som syftar till att undersöka och beskriva hur intervjuer utgjort mätinstrumentet och fokuserat respondenternas beskrivningar. Något som är viktigt att beakta vid intervjuundersökningar är att de kan ha flera felkällor som inverkar på dess reliabilitet

såsom yttre störningar och feltolkningar (Stukát, 2011). Under intervjuerna har jag som forskare varit noggrann med att inte ställa ledande frågor. För att säkerställa reliabiliteten har metoden för såväl mätinstrument som analysförfarande förklarats så noggrant som möjligt.

För att få reliabiliteten så hög som möjligt transkriberades intervjuerna i nära anslutning till intervjutillfällena och pauser och betoningar markerades. Kvale och Brinkmann (2009) menar att utskriften i en intervjuundersökning kan utgöra en reliabilitetsbrist då dålig inspelning kan leda till feltolkningar i materialet. För att öka reliabiliteten bad jag att få återkomma efter intervjuerna med eventuella frågor för att undvika feltolkningar, vilket behövdes efter en intervju där ljudupptagningen vid en sekvens varit dålig. Vidare kan telefonintervjuer utgöra en reliabilitetsbrist då forskaren inte har möjlighet att se intervjupersonens kroppsspråk eller mimik utan endast kan förhålla sig till det som sägs.

Enligt Stukát (2011) är reliabiliteten nödvändig för undersökningens validitet, men inte tillräcklig. Eftersom det i en intervjuundersökning kan finnas felkällor som att intervjupersonerna inte ger sanna svar, undanhåller brister eller säger det de tror att intervjuaren vill höra. Stukát menar att det går att undvika dessa felkällor genom att skapa en förtroendefull situation, men också genom att vara medveten om dessa brister. Intervjuerna planerades noggrant för att säkerställa att studiens syfte fokuserades och noggrannhet i kontakten för att skapa förtroende. Att undersöka utifrån tre olika professionella grupper stärker undersökningens validitet då det ger en bredd åt undersökningen och resultatet vilar därmed på olika perspektiv och respondenternas svar kan komplettera varandra för att belysa helheten.

Genom att jag varit noggrann i val och användning av mätinstrumentet i undersökningen och att intervjuerna har forskningsfrågan i fokus har jag försökt göra undersökningen så tillförlitlig som möjligt. Studien är förhållandevis liten och undersökningen utgörs av fem stycken intervjuer, ett mindre urval, där resultatet inte kan sägas gälla för en större grupp utan endast för de respondenter som medverkade (Stukát, 2011). Statistisk generalisering av resultatet kan därmed inte medges, däremot kan undersökningen bringa kunskap genom respondenternas beskrivningar som kan vara värdefull vilket gör studien relevant. Detta hänger ihop med Stukáts (2011) begrepp relaterbarhet som innebär att andra kan göra jämförelser med egna studier.

7.6 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjustudier bjuder på många etiska betänkligheter i och med att intervjuaren interagerar med respondenterna och kan då bli påverkad. Vidare skriver forskarna att redan i planeringen av en intervjustudie bör man överväga etiken i

studiens sju forskningsstadier: tematisering, planering, intervjusituation, utskrift, analys, verifiering och rapportering (2009). I planeringen av undersökningen har de etiska övervägandena i de sju forskningsstadierna beaktats. Även Vetenskapsrådet (2011) ger ut riktlinjer för etiken i forskningsstudier och listar fem krav: informationskravet, samtyckeskravet, frivillighetskravet, konfidentiabilitetskravet och nyttjandekravet.

För att säkra informationskravet kontaktades respondenterna via mail och missivbrev bifogades, som förklarade uppsatsens syfte och tillvägagångssätt samt informerade om forskningsetiken. I samband med att kontakt togs informerades respondenterna skriftligt om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Respondenterna tillfrågades och informerades även muntligt vid intervjutillfället för att ytterligare säkra det informerade samtycket och för att säkra såväl frivillighets- som samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2011).

Konfidentiabilitetskravet innebär att varken respondenter eller skolor ska kunna identifieras och är därför avidentifierade, vilket även respondenterna informerades om vid det informerade samtycket. Konsekvenser som beaktades är dels konsekvenserna för de enskilda respondenterna och dels för den grupp de representerar (Vetenskapsrådet, 2011).

Nyttjandekravet har att göra med att resultatet endast får användas i forskningssammanhang, vilket även framgick i det missivbrev som respondenterna fick (Vetenskapsrådet, 2011).

Kvale och Brinkmann (2009) lyfter även forskarens roll som viktig i forskningsetiska sammanhang och skriver att ”i sista hand är det forskarens integritet – hennes kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet – som är den avgörande faktorn” (s. 91), med detta i åtanke i studiens metoddel medger att andra personer kan följa arbetet från planering till genomförande och färdigt resultat.

8 Resultat

Resultatkapitlet är indelat i uppsatsens tre forskningsfrågor; innebörd och organisering av stödinsatser, möjligheter och hinder att genomföra stödinsatser och specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser. Resultatet från de undersökande skolorna presenteras först separat och därefter görs en sammanfattning där resultatet analyseras utifrån studiens teoretiska ram. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av studiens forskningsfrågor.

8.1 Innebörd och organisering av stödinsatserna

8.1.1 Innebörd

Rektorer

R1 menar att det till en början var svårt att skilja begreppet från särskilt stöd och att "vi för säkerhets skull gjorde åtgärdsprogram för sånt vi var osäkra på". R1 tolkar extra anpassningar som det som görs "inom ordinarie undervisning", en anpassning som kan göras för "en grupp, en mindre grupp i en stor grupp och det kan vara en enskild elev som man gör extra anpassningar för". När det rör sig om särskilt stöd är gränsdragningen svårare och R1 lyfter ett "mer varaktigt stöd". R2 tolkar begreppet på liknande sätt och berättar att skolans elevhälsoplan skrevs om i samband med att de nya direktiven kom. Hen menar att extra anpassningar är något som snabbt ska in i klassrummet, såsom extraundervisning eller annat material och att detta är något arbetslagen uppmuntras att arbeta tillsammans med. R2 lyfter också att extra anpassningar alltid dokumenteras till skillnad från R1 som beskriver att extra anpassningar dokumenteras först när en utredning är aktuell.

När det kommer till rektors roll ser R2 sin roll som stor och säger att "genom att prioritera tidsresurser och ställa krav" så visar hen att det är viktigt. R1 kopplar sin uppgift till Skollagens (SFS 2010:800) skrivelse om ledning och stimulans och menar att det som är bra för elever i behov av stöd "gynnar ju oftast hela undervisningsgruppen, med tydlighet, med struktur, med direkt feedback".

Specialpedagog

Specialpedagogen beskriver extra anpassningar som mindre saker som sker i klassrummet "utifrån de behoven eleven har" och exemplifierar med att det kan handla om att "få lektionsmaterial innan, inlästa läromedel, tydliga instruktioner". Hen skiljer extra anpassningar från särskilt stöd och tolkar det senare begreppet som något som är av "mer ingripande karaktär" såsom "liten undervisningsgrupp".

Lärare

Även L1 anser att många anpassningar kan vara behjälpliga för hela klassen, men säger också att det även kan röra sig om stora anpassningar som påverkar planeringen. L1 tycker att det är

svårt med skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd och säger att det mesta kallas ”stöd och ska inrymmas i den vanliga undervisningen”. L2 anser att extra anpassningar är bra och ett sätt att skapa förutsättningar för alla elever och nämner bland annat digitala hjälpmedel. Vidare lyfter hen att begreppet extra anpassning tilltalar för det ”ligger ingen värderingsklang i det”. L2 säger att när anpassningarna blir för omfattande tar hen ”hjälp av specialläraren”. Lärarna tycker att det är svårt att veta vad särskilt stöd är eftersom det inte diskuterats så mycket på skolan.

8.1.2 Organisering av stödinsatserna

Rektorer

Arbetsgången för stöd beskriver R1 sker vid elevhälsomötena som äger rum en timme i veckan och att elevärendena fördelas ”...en del får specialpedagogen en del kanske skolsköterskan och en del kuratorn” och på så vis sker en ansvarsfördelning. Vidare menar R1 att åtgärder redan är igångsatta och att utredning är en parallell process för att eleven ska få stöd fort. R2 menar att om extra anpassningar inte räcker görs en större ”pedagogisk kartläggning”. För att underlätta utredningsarbetet och spara tid dokumenteras extra anpassningar och åtgärdsprogram i lärplattformen och specialpedagogen kan ”skicka ett formulär till lärarna och få ett underlag omgående”. Vidare lyfter R2 att de på skolan ofta byter rutiner för att åtgärda och förenkla arbetet, vilket kan skapa en viss otydlighet.

Båda rektorerna menar att det är rektor som tar de formella besluten kring särskilt stöd och åtgärdsprogram, men att elevhälsan är en del i beslutsfattandet.

Specialpedagog

Specialpedagogen berättar att de vid behov begär överlämningar från andra skolor och samtalar mycket med lärare den första tiden. Vidare säger hon att de börjar ”alltid med extra anpassningar först” och säger att ”det som är bra för en elev är bra för alla” och när de extra anpassningarna inte räcker så skrivs åtgärdsprogram. Specialpedagogen säger att rektor tar beslut kring särskilt stöd, men att det sker efter underlag från elevhälsan.

Lärare

L1 lyfter att i mentorsansvaret ligger att informera undervisande lärare om extra anpassningar och se till att det görs och berättar vidare att när hen har identifierat en elev i svårighet pratar hen först med eleven och sedan med specialpedagogen och därefter ”går det den här arbetsgången, som ofta tar lite för lång tid”. Hen säger att det kallas till elevhälsokonferens med elev och vårdnadshavare och att det görs tester. L2 berättar att när hen uppmärksammat en elev i behov samtalar de om det i arbetslaget och försöker i första hand finna vägar genom extra anpassningar. L2 berättar att arbetslaget är viktigt och att de försöker göra ”lika så gott det går” och hjälpa varandra. Om det inte räcker berättar L2 att de anmäler till Elevhälsoteamet som tar ärendet vidare. Lärarna beskriver en liknande arbetsgång.

L1 säger att hon vet att det är rektorn som fattar besluten men ”att det känns som att det är specialpedagogen”. L1 känner sig inte heller delaktig under processen kring en elevs stödbehov, däremot erbjuds det samtal med specialpedagogen efter att ”det är klart” och att man kan få en ”rapport” och syftar här på vad specialpedagogens utredning visar. L1 upplever också att alla gör sitt bästa och om specialpedagogen har meddelat stödbehov ”finns det en respekt för det och det är ingen som går emot det”.

L2 upplever att det går snabbt att komma i kontakt med elevhälsoteamet vid läsårsstart, men att det mot slutet av höstterminen tar längre tid.

8.1.3 Resultatet kopplat till teoretiska utgångspunkter

Sett ur teorin om Problembaserad skolutveckling, PBS, (Scherp, 2008) kan extra anpassningar liknas vid ett dilemma som bottnar i ett görandeariktat lärande och när detta arbete blir för omfattande uppstår problem som försvårar uppdraget. Trots att innebörden i begreppet förstås på ett liknande sätt av samtliga respondenter så är det görandet som står i fokus. För att genomförandet av uppdraget ska ske såsom intentionen i såväl skollag (SFS 2010:800) som läroplan för gymnasieskolan (Skolverket, 2011), inom ordinarie undervisning krävs en ökad förståelse för vardagsarbetet för att på så sätt skapa mening och det är skolledarens roll att skapa förutsättningar för reflektion och dialog. Dock kan skönjas att extra anpassningar uppfattas som en del, många gånger separerad från helheten, och verkar därmed hindrande för ett förståelseinriktat lärande.

Betraktat ur en ramfaktorteoretisk synvinkel (Dahllöf, 1967) är de ramar som rör innebörd och organisering av extra anpassningar och särskilt stöd *tid* och *rutiner*. Dessa ramar inverkar på genomförandet av extra anpassningar och skapar vidare ramar för verksamheten.

Mot bakgrund av ramfaktorteorin kan enligt Bergs (2003) frirumsmodell extra anpassningar och dess genomförande härledas till den aktörsberedskap som finns hos dem som ska utföra stödåtgärden, det vill säga lärarna, och är avgörande för hur stödet landar konkret. Genom att applicera Bergs (2003) frirumsmodell på skolornas organisation av extra anpassningar och särskilt stöd utgör de yttre gränserna de lagar och riktlinjer som styr skolan, det vill säga Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011). De inre gränserna utgörs av skolans vardagsarbete vilket innefattar arbetsuppgiften att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd till elever i behov. Lärare är de aktörer som ska genomföra dessa anpassningar med hjälp av specialpedagogen. Frirummet återfinns mellan dessa yttre och inre gränser och i arbetet med extra anpassningar kan lärarna använda sina resurser på ett eget sätt till skillnad från den tidigare längre och mer byråkratiska vägen, därmed ökar extra anpassningar frirummet eftersom lärarna själva kan organisera sin

undervisning efter elevernas skiftande behov. Ramfaktorerna *tid* och *rutiner* inverkar på genomförandet av extra anpassningar och om dessa saknas minskar frirummet (Berg, 2003).

8.2 Möjligheter och hinder att genomföra stödinsatser

Rektorer

De möjligheter med extra anpassningar som R1 lyfter är ”möjligheterna att få bättre lärare” och menar att lärare har en ”verktygslåda” i hur man undervisar på olika sätt och möter elever med olika behov. R2 säger att extra anpassningar ger ”enorma möjligheter” och menar att det kan vara några saker som behöver förändras i miljön för att eleven ska lyckas. R2 säger också att ”en god pedagog hittar denna kunskap” och menar att det måste vara en ”kollektiv kunskap” där goda exempel kan spridas till övriga lärare.

R1 menar att hindren med extra anpassningar ”sitter i huvudet på läraren” och syftar här på att att lärarens roll som kunskapsförmedlare tar överhanden och gör då att lärare inte är lika benägna att anpassa sin undervisning efter elevens behov. R1 anser att extra anpassningar är ”ju sättet att undervisa på med knep och tekniker” och borde inte heller vara utmärkande eller utgöra ett hinder för eleven. Inte heller när det kommer till särskilt stöd ser R1 några hinder och upplever att i de fall det krävs resurser, om det exempelvis rör sig om resursperson, så tas kostaden med som en del i budgeten. Vidare säger han att ”det ska inte vara någon ekonomisk fråga och jag känner inte att det är det heller”.

Även R2 lyfter att den traditionella synen på lärande och lärare som kunskapsförmedlare ibland återkommer ”att lärare ska förmedla kunskap från katedern och eleverna ska passivt ta emot och återberätta” men menar att det inte fungerar för alla elever. Det största hindret med extra anpassningar är om det görs för komplicerat att genomföra och ”krävs för mycket dokumentation”, vilket enligt R2 då kan leda till att lärare istället ”blundar för problemet”.

Specialpedagog

Specialpedagogen lyfter att lärarna är positiva till extra anpassningar, vilket skapar möjligheter för genomförande. De hinder hen ser är att genomförandet kan vara svårt för lärarna och att svårigheten kan ligga i att veta ”vad extra anpassning är” och menar att det är viktigt att specialpedagogen/specialläraren hjälper undervisande lärare. Hen säger att det behövs mycket tid tillsammans med specialpedagog/speciallärare att diskutera extra anpassningar och särskilt stöd då hen menar att lärarna behöver få tips. Hen menar att skolan behöver skapa tid för detta annars skapas hinder för genomförandet av extra anpassningar. Vidare uttrycker Specialpedagogen att hen önskar en mer öppen diskussion kring olikheter och lärostilar för att undvika stigma och menar att om ”vi lägger energi på att diskutera och implementera extra anpassningar som en naturlig del i undervisningen innebär på sikt att vi

som lärare blir bättre pedagoger” och menar att detta i sin tur skapar möjligheter för genomförandet.

Lärare

L1 säger att extra anpassningar ger alla elever möjligheter att nå målen och att ”utifrån egna förutsättningar kunna utvecklas så mycket som möjligt” och anlägger här ett inkluderande perspektiv. Vidare ser L1 att med extra anpassningar ”hjälpa eleverna att få samma förutsättningar som andra” vilket hen menar skapar möjligheter. L2 säger att den största möjligheten är att ”eleven lär sig” och hen upplever att hen ”fått verktyg” att konkretisera sin undervisning och att genomföra extra anpassningar har lett till att hen lägger mer tid på planering och utvärdering. Båda lärarna kopplar extra anpassningar till Skollagens (SFS 2010:800) skrivelse om ”en skola för alla”.

Lärarna lyfter att det främsta hindret för genomförandet av extra anpassningar är tiden och arbetsbelastningen. Vidare lyfter lärarna att extra anpassningar tar mycket planeringstid i anspråk och L1 önskar en större flexibilitet i schemat och i tjänsten för att kunna ge elever som behöver extra tid den tiden. I övrigt ser hen inga hinder med extra anpassningar.

8.2.1 Resultat kopplat till teoretiska utgångspunkter

Utifrån PBS (Scherp, 2008) kan skolornas organisation av extra anpassningar och särskilt stöd falla under en görandekultur när det kommer till dokumentation och enligt Scherp (2003) är det viktigt att skapa en fördjupad förståelse för vardagsarbetet för att kunskap ska befastas och upplevas som meningsfull. Forskaren menar att utan förståelse för görandet finns det risk att det som görs inte sker långsiktigt och att den enskilda individens förståelse av uppdraget formar dennes görande. Att skillnaden i stödformerna inte är tydligt kommunicerad på skolorna ökar fokus på görandet och hindrar därmed en gemensam förståelse av uppdraget, något som skolledaren behöver skapa förutsättningar för.

De ramar utifrån Ramfaktorteorin (Dahllöf, 1967) som framkommer i studien och påverkar genomförandet av extra anpassningar är *tid*, *klasstorlekar*, *resurser* och *rutiner*. Respondenterna i studien lyfter dessa faktorer som hindrande i arbetet med extra anpassningar.

Sett ur Frirumsmodellen (Berg, 2003) påverkar, de ovan nämnda ramfaktorerna aktörsberedskapen där genomförandet av anpassningar är beroende av den förståelse som lärarna har för det som ska göras. Detta kan då uppfattas som ett minskat frirum.

8.3 Specialpedagogen i arbetet med stödinsatser

Rektorer

R1 beskriver att skolan har två stycken specialpedagoger som täcker halva skolan var och att de i första hand ska ge lärarna stöd i hur de ska möta elevernas behov och arbeta tillsammans med lärarna. Vidare berättar R1 att specialpedagogerna är med när programlagen träffas och därmed får information om elever. När det kommer till specialpedagogernas faktiska uppgifter så arbetar de, enligt R1, med ”samtal med elever och utredningar”. De undervisar inte, men kan vara med i undervisningssammanhang ”för att bilda sig en uppfattning”.

R2 berättar att de har en specialpedagog och beskriver specialpedagogens arbetsuppgifter som rådgivande men också att hen arbetar mycket en-till-en och därmed har tjänsten utökats med stödundervisning, vilket innebär att de på skolan har en kombinerad specialpedagog- och speciallärartjänst. Enligt R2 är det ungefär en dag som är avsedd till specialläraruppgifter och övrig tid är mer specialpedagoguppgifter och nämner bland annat utredning, förebyggande arbete och kompetenshöjande insatser.

R2 menar att specialpedagogens funktion blir tydlig i samtal om lärande, vilket i framtiden kan fokuseras mer och menar att ”det är eftersträvansvärt att specialpedagogen har en kompetenshöjande roll” och kan kommunicera till lärarlag och skolledning. R1 har inte någon klar tanke om hur specialpedagogerna kan nyttjas i framtiden, men lyfter en önskan från lärare att ha specialpedagogerna ute i verksamheten. R1 menar att specialpedagogerna är viktiga samtalspartners för elever som de etablerat relation till och anser därför att de behöver fokusera på eleverna. Vidare lyfter R1 en önskan om att ha ytterligare specialpedagogisk resurs i form av speciallärare och lyfter främst ämnena matematik och svenska.

Specialpedagog

Specialpedagogen berättar att hen varje måndag går runt till arbetslagen ”lyssnar in och informerar om åtgärdsprogram”. I arbetet med extra anpassningar beskriver Specialpedagogen sin roll som stor då hen agerar bollplank och ger ”stöd, tips och råd” till lärarna. Hen upplever att det hen säger tas på allvar och att både rektor och lärare rådfrågar och ”ber om min syn”. Enligt Specialpedagogen arbetar hen mycket direkt med eleverna och ger ”definitivt mest stöd till elever”. Vidare benämner hen sig snarare som speciallärare än specialpedagog, men att hen även gör utredningar och är rådgivare.

Lärare

L1 uppfattar att specialpedagogen samtalar med eleverna, gör tester och utredningar samt arbetar med studieteknik. L1 uttrycker önskan om en specialpedagog som hade mer tid till lärarna och som är ute i verksamheten och ser eleverna ”in action” för att bland annat se hur eleven tar sig an uppgifter, interagerar med andra, ”men också för att ge mig feedback” och

”konkreta, handfasta tips” för att möta elevernas behov på bästa sätt. Mer tid i klassrummet, men också någonstans att gå när man behöver stöd är något hen lyfter, men säger också att specialpedagogerna är överbelastade. L1 har en önskan om att i framtiden få ”mer utbildning” hur man kan göra sin undervisning mer inkluderande och för alla så att det inte alltid är ”något extra man gör för en elev”. Detta ser hen som något som specialpedagogen kan bidra med i framtiden.

L2 berättar att hen själv känner att hon kan ta kontakt med specialpedagogen för att få råd och stöd och att hen även har ett nära samarbete då denne kompletterar hennes undervisning och för vissa elever anpassar de hela kurser där specialpedagogen ”tar över och examinerar vissa moment”. Vidare upplever L2 specialpedagogen som ”mycket synlig i verksamheten” och att ”det finns en dialog hela tiden”. Det som är bra är att specialpedagogen ”ger oss undervisning om de olika behov som uppstår” att de får information om diagnosers påverkan och hur man kan anpassa. L2 upplever att det gav hen mycket både i den egna undervisningen, men också kollegialt då ”vi hade begreppen och samma förståelse” för dem på skolan. Hen menar att de innan de kontaktar specialpedagogen tillsammans försökt se till elevens behov och kan då vara mer konkreta när de ber om hjälp.

8.3.1 Resultat kopplat till teoretiska utgångspunkter

Den specialpedagogiska rollen kan se olika ut sett ur olika teoretiska perspektiv. Enligt PBS (Scherp, 2008) kan innehållet och utförandet av rollen som specialpedagog botten i den egna föreställningen och förståelsen för uppdraget, vilket kan skapa ett dilemma i de fall där förståelsen för rollen ser annorlunda ut. Det framkommer i studien att de olika respondenterna tolkar innehållet i den specialpedagogiska rollen olika, där dels den rådgivande delen framhävs samtidigt som det elevnära arbetet, vilket främst tillskrivs specialläraryrollen framhävs. I arbetet med att skapa en gemensam förståelse för uppdraget och dess utförande är skolledaren central och det är viktigt att skapa tillfällen till diskussion för att skapa en gemensam förståelse av uppdraget, vilket i studien saknas.

Utifrån Ramfaktorteorin (Dahllöf, 1967) återfinns här ramfaktorerna *rutiner* och *tid*, där trots att specialpedagogens rådgivande roll är uttalad är arbetet ändå främst åtgärdande och mest tid läggs på att undervisa elever. Detta visar att avsaknaden av rutiner och att tid inte prioriteras är hindrande för specialpedagogens rådgivande arbete.

Sett ur Frirumsmodellen (Berg, 2003) kan specialpedagogens roll ha inverkan på den aktörsberedskap som finns på skolan då stöd och hjälp kan öka lärarnas möjligheter att genomföra extra anpassningar vilket medger fler handlingsalternativ och ökar därmed frirummet. Likaså minskar frirummet om lärarna upplever att de saknar förutsättningar att

genomföra anpassningar. Likaså begränsar avsaknaden av ramfaktorn rutiner frirummet för specialpedagogerna.

8.4 Sammanfattning av studiens forskningsfrågor

Föreliggande studie utgick från tre forskningsfrågor: Hur beskriver respondenterna innebörden i och organiseringen av extra anpassningar och särskilt stöd?, Vilka möjligheter och hinder upplever respondenterna i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd? samt Hur beskriver respondenterna att specialpedagogen används och kan användas i framtiden?

De tre professionerna beskriver innebörden i extra anpassningar på ett liknande sätt och lyfter dess vinster såsom att det är många elever till gagn och att det skapar bättre lärare. Dock finns det skillnader i deras beskrivningar av hur stödåtgärderna organiseras lokalt på skolorna, något som medges i Skollagens (SFS 2010:800) skrivelse kring extra anpassningar och särskilt stöd. En skillnad är att den ena skolan dokumenterar extra anpassningar, vilket gör att tiden för utredning minskar. Att extra anpassningar ses som en del separerad från helheten hindrar gemensam förståelse vilket kan innebära att trots att respondenternas beskrivningar liknar varandra skiljer sig deras förståelse av uppdraget. Dock har lärarna ett stort utrymme i hur de organiserar sin undervisning vilket ökar frirummet (Berg, 2003).

Samtliga respondenter i studien upplever att extra anpassningar skapar möjligheter på tre plan; möjligheter för lärare i och med att genomförandet av extra anpassningar utvecklar professionen och skapar bättre lärare, möjligheter för elever i och med att alla elever ges förutsättningar att nå målen utifrån sin nivå, och möjligheter för skolan i och med att genomförandet av extra anpassningar är en del i inkluderingsarbetet. De hinder som lärarna uttrycker är att genomförandet av extra anpassningar tar mycket tid i anspråk och försvårar därmed genomförandet. Specialpedagogen lyfter förståelsen av begreppet som en hindrande faktor och rektorerna tror att en föråldrad syn på lärande utgör hinder för genomförande. Trots att respondenterna lyfter olika hinder kan dessa botten i en förståelseproblematik då det mellan professionerna inte finns en gemensam förståelse av begreppet extra anpassning (Scherp, 2008).

Hur specialpedagogen används i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd visar sig se olika ut på de undersökta skolorna. På den ena skolan har specialpedagogen en aktiv roll som rådgivare och bollplank när det kommer till extra anpassningar och dess genomförande, medan denna roll upplevs saknas på den andra skolan. Såväl lärarna som specialpedagogen i studien lyfter den rådgivande rollen som viktig. Trots att en rådgivande roll är uttalad av respondenterna landar arbetet mestadels i åtgärdande arbete med elever, vilket kan sammanblandas med speciallärarprofessionen. Respondenterna lyfter att specialpedagogen i framtiden kan ha en mer uttalad rådgivande roll.

9 Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion där den valda metoden diskuteras. Därefter följer en resultatdiskussion där studiens resultat kopplas samman med tidigare forskning inom området följt av de teoretiska perspektivens bidrag. Avslutningsvis förs en diskussion om studiens relevans och förslag till framtida forskning.

9.1 Metoddiskussion

Denna studie vilar på en kvalitativ ansats med forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009) som metod. Syftet med studien var att undersöka hur tre olika professioner inom gymnasieskolan beskriver extra anpassningar och särskilt stöd samt användningen av specialpedagogen i verksamheten. Forskningsintervju som metod valdes för att få en djupare bild än vad som kan fås genom exempelvis enkäter. Fem intervjuer genomfördes med två rektorer, två lärare och en specialpedagog som alla gav sin bild av extra anpassningar och särskilt stöd. I denna studie avsåg jag att låta rektor, specialpedagog och lärare beskriva sin bild av extra anpassningar och särskilt stöd på den egna skolan och låta deras respektive utsagor komplettera varandra. Om enkäter hade valts hade jag kunnat få svar från fler respondenter, men svaren hade varit grundare.

Som analysverktyg har en mer generell teoretisk analys använts. Denna typ av analys följer inte en given arbetsgång. Resultatet delades in i studiens forskningsfrågor och analyserades med hjälp av ramfaktorteori (Dahllöf, 1967), frirumsmodell (Berg, 2003) och problembaserad skolutvecklingsteori (Scherp, 2008). Resultatet blev på så vis lätt att följa. Att det som skulle analyseras valts ut på förhand kan leda till att andra frågor hamnar i skymundan. En annan analysmetod hade kunnat öppna för att andra frågor belystes.

I föreliggande studie är de tre professionella grupperna från två olika skolor, vilket föll sig så utifrån att studien har ett bekvämlighetsurval och att respondenter rekryterades från två av forskaren kända skolor. I denna studie har det använts som en styrka då det ger en bredare bild. Dock kan kritik riktas mot urvalet då den specialpedagogiska professionen endast representeras av en specialpedagog och att denne inte är färdigutbildad. Eftersom skolorna inte jämförs med varandra hade respondenterna inte behövt vara från samma skola, vilket hade kunnat ge en än mer nyanserad bild. Däremot hade inte respondenternas utsagor kunnat komplettera varandra och ge en helhetsbild, vilket de gjorde i föreliggande studie.

9.2 Resultatdiskussion

9.2.1 Innebörd och organisering av stödinsatser

Tanken om en inkluderande skola för alla kom att växa fram i de föregående läroplanerna och tydliggjordes i och med 80-års läroplan (Skolverket, 2005). Från en särskiljande tradition till ett inkluderande synsätt, där begreppet inkludering bottnar i en förändring av lärmiljön och inte av eleven (Nilholm, 2007). Enligt Rask och Wennbo (1983) ligger den stora skillnaden i läroplanen att ansvaret förläggs till skolan och att det är den som ska anpassas och se till elevernas individuella behov och inte att eleven ska anpassas till skolan. Ahlberg (2013) menar att den rådande synen på elever i behov av stöd speglas i det sätt skolorna väljer att organisera sin undervisning och menar också att skolproblem därför kan förklaras genom skolans organisation. Trots detta visar Rambergs (2015) studie att flera gymnasieskolor organiserar undervisning efter elevernas nivå och att stöd ofta organiseras utanför klassrummet, en tendens som även visas i föreliggande studie. I denna studie förespråkas inte nivågruppering, men det framkommer en svårighet att möta elevernas olika behov inom ramen för ordinarie verksamhet. När anpassningarna blir för omfattande och klasserna för stora anses det krävas något annat för att tillgodose elevens behov. Dock menar Persson (2008) att den viktigaste faktorn för elevernas resultat är lärarnas kompetens.

Tidigare var vägen till stöd mer byråkratisk och det krävdes såväl utredning som åtgärdsprogram för all typ av stöd, vilket innebar att det tog tid för elever i behov av stöd att få stödet tillgodosett. Genom att begreppet extra anpassningar skrivits in i Skollagen (SFS 2010:800) har organisationen kring stöd i skolorna förändrats. I föreliggande studie beskriver samtliga respondenter extra anpassningar på ett liknande sätt och menar att det i huvudsak ska ske inom ordinarie undervisning. Respondenterna menar att det gynnar alla elever samtidigt som lärarna uttrycker att det skapar en individfokusering som kan ses som en svårighet då olika behov krockar. Detta kan knytas till Ahlberg (2007) och Guvås (2010) tidigare forskning som lyfter att individfokuset i gymnasieskolan ökar i och med kompenserande åtgärder. Det kan därför finnas en risk att extra anpassningar snarare ökar fokus på eleven och dess svårigheter än att skapa lika förutsättningar för alla.

9.2.2 Möjligheter och hinder att genomföra stödinsatser

Lärarna i studien lyfter tid och arbetsbelastning som hinder för att genomföra extra anpassningar och att det ibland sker krock mellan olika elevers behov. Lärarna upplever att stora elevgrupper och elever med skiftande behov gör genomförandet av extra anpassningar svårt och att tiden inte räcker till och en önskan om ett mer flexibelt schema för att kunna styra mer över tiden efter elevernas behov lyfts. Detta kan kopplas till Skrtic (1991) tankar om

en mer flexibel organisation för att anpassningar av skolan ska vara genomförbara. Ahlberg (2007) menar att det är av vikt att ge lärare kunskaper för att en anpassning av undervisningen ska vara möjlig och att synen på olikheter är avgörande för hur skolan hanterar de elever som faller utanför normen.

Båda rektorerna i studien lyfter kollegialt lärande som en kompetenshöjande faktor och menar att organisationen av lärarna i arbetslag skapar ett informellt utbyte av goda undervisningsstrategier och extra anpassningar. Även lärarna anser att de har gott stöd av sina kollegor, vilket kan härledas till vad Skrtic (1991) och Hjärne och Säljö (2008) skriver om att lära tillsammans och att tänka i nya banor.

De två stödformerna, extra anpassningar och särskilt stöd, har visat sig vara svåra att särskilja (Skolinspektionen, 2016). Rektorerna och specialpedagogen i studien nämner stora ingripande förändringar i elevens studier såsom reducerat program när det kommer till särskilt stöd och lärarna är osäkra på var gränsen mellan extra anpassningar och särskilt stöd går och landar i att när stödet i klassrummet inte räcker till är eleven i behov av särskilt stöd. Vidare upplever inte lärarna i studien att det förs så mycket diskussioner om skillnaderna i dessa stödformer på skolorna utan att fokus ligger på extra anpassningar. Det framkommer också i studien att specialpedagogen ägnar mycket tid till att ge elever särskilt stöd utanför klassrummet vilket går i linje med Rambergs (2015) forskning om att stödet ges utanför klassrummet och Ahlberg (2007) menar att det kan spegla vilka möjligheter skolan har att möta de skiftande behoven i klassrummet.

9.2.3 Specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser

Föreliggande studie visar att specialpedagogens roll kan se olika ut och att det förekommer en kombination av specialpedagog- och speciallärartjänst. I likhet med Rambergs (2015) studie är det åtgärdande arbetet i föreliggande studie i fokus då specialpedagogerna arbetar tätt med elever, men en av rektorerna lyfter även den rådgivande och handledande funktionen. Att använda specialpedagogen både som speciallärare och som specialpedagog kan skapa en otydlighet i rollerna då specialpedagogrollen enligt Ramberg (2015) främst riktar sig åt en handledande roll. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska specialpedagogens arbete fokusera på det förebyggande arbetet, något som kan hamna i skymundan då det åtgärdande arbetet tar överhanden, vilket framkommer i studien.

I föreliggande studie lyfts att en specialpedagog som är synlig i verksamheten för en tydlig dialog och ger lärarna tips och råd och ger i viss mån undervisning om bland annat diagnoser och till dessa tillämpbara anpassningar. En sådan roll är lärarna i behov av för att kunna anpassa sin undervisning ytterligare. Flera forskare (Ahlberg, 2013; Berhanu & Gustafsson,

2009 & Björck-Åkesson, 2007) förordar ett samarbete mellan dem som arbetar kring eleverna för att skapa en helhetsbild. Samarbete och riktat stöd mot lärare för att kunna anpassa undervisningen ytterligare efterfrågas. Persson (2008) menar att användningen av den specialpedagogiska resursen är central i inkluderingsarbetet och att den specialpedagogiska resursen ska vara en tillgång i verksamheten i såväl planering av arbetet med stödinsatser som i det förebyggande arbetet, vilket kan kopplas till specialpedagogens handledande och rådgivande roll (Ramberg, 2015).

Enligt Malmgren Hansens (2002) forskning är det sällsynt att det finns rutiner för det handledande och rådgivande arbetet, vilket gör det arbetet svårt och leder till att specialpedagogens roll ofta hamnar på ett individuellt och åtgärdande plan, något som önskas från rektorshåll, vilket bekräftar Malmgren Hansens forskning om att det saknas rutiner för den rådgivande rollen och att arbetet med elever har fokus i det specialpedagogiska arbetet. Trots att en av rektorerna lyfter den rådgivande och handledande rollen och att tjänsten till största del består av uppgifter kopplade till specialpedagogens roll framkommer i studien att specialpedagogen främst arbetar med att ge elever särskilt stöd utanför klassrummet.

I föreliggande studie när det kommer till en framtida användning av den specialpedagogiska resursen lyfts en tanke om att arbeta vidare med elevperspektivet och där specialpedagogen ses som en drivande kraft i detta arbete. Skolinspektionen (2016) menar att det är av vikt att skolorna ser både till de förutsättningar som ges, men också att det finns en bild av hur arbetet kan utvecklas. Däremot ser lärarna i studien att den specialpedagogiska resursen är viktig och att det behövs mer resurs och lyfter då främst arbete med lärarna, att vara rådgivare och bollplank, informera, utbilda, ge feedback och konkreta tips i hur den egna undervisningen kan anpassas och bli *”mer inkluderande för alla”* (L1, personlig kommunikation, 2017-12-20). En slutsats som kan dras är att lärare tagit till sig begreppet extra anpassning och uttrycker behov av att utveckla sin undervisning att gälla för alla. På så vis öppnar det för ett tydliggörande av den specialpedagogiska professionen där det hälsofrämjande och förebyggande arbetet tar tydligare plats med fokus på en rådgivande och handledande roll för att undanröja hinder i lärmiljön.

Att skillnaderna mellan extra anpassningar och särskilt stöd inte diskuteras i stor utsträckning kan medföra att det på skolan inte finns en gemensam förståelse och på så vis kan begreppen sammanblandas. Vidare kan extra anpassningar i gymnasiet leda till ett ökat individfokus då extra anpassningar till stor del genomförs på individnivå och inte riktar blicken mot lärmiljö och lärares faktiska arbete i klassrummet (Ahlberg, 2007; Guvå, 2010). Dock anser Lundberg (2005) att det är viktigt att även tillåta ett individperspektiv för att eleverna ska få hjälp fort, då det tar tid att förändra organisationen. Extra anpassningar kan kopplas till tanken om *”en skola för alla”* och inkluderande undervisningsformer där eleverna från början är medräknade

(Jakobsson & Nilsson, 2011) och att använda specialpedagogen i detta arbete stärker och tydliggör såväl professionen som organisationen. Vidare har läraren ett stort ansvar för planering och genomförande av undervisning som ska passa för alla och möta alla elevers behov. I detta arbete behöver organisationen möta upp, kompetensutveckla och stödja lärarna i vad som ”egentligen är vanlig lärargärning”.

9.2.4 De teoretiska perspektivens bidrag

På vilket sätt bidrar de olika teorierna till förståelse för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd? Om man ser det ur Bergs (2003) perspektiv så visar det sig att det finns ett frirum att erövra, men det finns en viss osäkerhet om hur frirummet ser ut, eftersom skolorna inte är helt på det klara med skillnaderna mellan extra anpassningar och särskilt stöd. I studien framkommer att lärarna genom extra anpassningar har ett stort frirum då de inte behöver göra på ett givet sätt utan är fria att själva organisera stöddinsatsen. För att kunna erövra frirummet behöver skillnaderna klargöras och en diskussion om hur man kan utveckla sitt arbetssätt bör föras. I detta arbete kan specialpedagogen ha en stor roll. Slutsatsen kan dras att frirummet är stort för professionen då specialpedagogerna i studien har stor påverkan på sina arbetsuppgifter, men att rutiner inte finns för det rådgivande arbetet ses som hindrande och utgör ett minskat frirum för den specialpedagogiska professionen.

Sett utifrån Scherps (2003, 2008) perspektiv så visar det sig att i skolornas vardagsarbete fokuseras ett görandeinriktat lärande. För att skapa förståelse för det som görs i verksamheten behöver skolledaren skapa förutsättningar och dialog kring vad extra anpassningar är och hur de skiljer sig från särskilt stöd för att uppnå en gemensam förståelse. Med fokus på en handledande roll för specialpedagogen kan förståelsen för extra anpassningar öka och leda till en gemensam förståelse för uppdraget och specialpedagogrollen kan nyttjas som ett stöd i arbetet med extra anpassningar.

Utifrån Ramfaktorteorin (Dahllöf, 1967) är de ramfaktorer som påverkar genomförandet av extra anpassningar i undervisningen tid, rutiner, klasstorlekar och resurser. Dessa kan verka både stödjande och hindrande beroende på hur verksamheten är organiserad. I denna studie ses ramfaktorerna som hindrande för extra anpassningar då avsaknad av rutiner och resurser, stora klasser och lite tid påverkar genomförandet av extra anpassningar i undervisningen och leder till att undervisning av elever i behov av stöd sker utanför den ordinarie undervisningen. Om klasserna är mindre ges lärarna förutsättningar att genomföra extra anpassningar inom klassens ram och på så sätt kan den ramfaktorn bidra till att stödja genomförandet och möjliggöra inkludering.

9.3 Specialpedagogiska implikationer

Att extra anpassningar som begrepp förts in i skollagen medför att stöd knyts starkare till lärarprofessionen och till vad Skollagen (SFS 2010:800) kallar ledning och stimulans. Ett ökat krav på lärare att anpassa sin undervisning medför att skolorna behöver satsa på fortlöpande kompetensutveckling och stöd till pedagoger för att i vardagsarbetet kunna möta alla elevers skiftande behov i "en skola för alla". Specialpedagogens roll som rådgivare och samtalspartner kan därmed komma att utökas, vilket kan bidra till att såväl specialpedagog- som speciallärarprofessionen stärks och tydliggörs.

9.4 Förslag till framtida forskning

I denna studie har det framkommit att ur ett rektorsperspektiv knyts extra anpassningar till Skollagens (SFS 2010:800) ledning och stimulans, därför kan det vara intressant att vidare undersöka vad extra anpassning är i förhållande till vanlig undervisning. Det kan även vara intressant att undersöka om extra anpassningar ökar individfokuset i skolorna än skapar ett klassrum som utgår från elevernas olika förutsättningar.

Hur extra anpassning upplevs ur ett elevperspektiv samt hur specialpedagogens handledande roll kan utvecklas i relation till extra anpassningar är ytterligare några förslag till framtida forskning.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G & Scherp, H-Å. (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Berhanu, G. & Gustavsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder, I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Fischbein, S. (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.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Forskning i fokus, nr 5. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Guvå, G. (2010). *Professionellas föreställningar om elevhälsans praktik och retorik* (Fogrrapport nr 65) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings Universitet.
- 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.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2005). Pedagogisk psykologi. I P. Hwang; I, Lundberg; J, Rönnberg; A-C, Smedler (Red.), *Vår tids psykologi*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundgren, U P. (2012). En gemensam skola - utbildning blir en nödvändighet för alla. I U P, Lundgren; R, Säljö; C, Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Andra utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U P. (2017). Läroplansteori och didaktik – framväxten av två centrala områden. I U P, Lundgren; R, Säljö; C, Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Fjärde utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. (Studies in Educational Sciences 56). Stockholm: HLS Förlag.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Andra upplagan. Stockholm: Liber.
- Ramberg, J. (2015). *Special Education in Swedish Upper Secondary Schools. Resources, Ability Grouping and Organisation*. (Avhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen). Stockholm: Department of special education, Stockholm University. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:799641/FULLTEXT01.pdf>
- Rask, L. & Wennbo, U. (1983). *Bemötas eller bedömas*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Scherp, H-Å. (2008). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Scherp, H-Å. (Red.). (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G, Berg; H-Å, Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar - kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skrtic, T M. (1991). *Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love: Denver.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.

Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.vr.se>

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjufrågor till rektor

Bakgrundsfrågor:

Vilken är din utbildningsbakgrund?

Hur länge har du arbetat som rektor?

Hur länge på enheten?

- Kan du berätta för mig dina tankar om extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur arbetar ni på skolan med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Har du några tankar om hur ni kan jobba vidare med extra anpassningar?
- Vad anser du att lärarna behöver för att genomföra extra anpassningar i undervisningen?
- Hur stor påverkan har du, som rektor, i genomförandet av extra anpassningar?
- Kan du beskriva arbetsgången för särskilt stöd?
- Vem tar beslut om extra anpassningar och särskilt stöd och vilka deltar när beslut tas?
- Vilka resurser finns till extra anpassningar och särskilt stöd?
Hur ser resurserna ut?
- Kan du beskriva anpassningar och särskilt stöd som görs?
Hur landar stödet konkret?
- I gymnasiet ställs krav på läsning och skrivning. Hur arbetar ni med dessa färdigheter på skolan?
- Hur arbetar ni med elever i läs- och skrivsvårigheter? Vilket stöd ges?
- Vad skulle du beskriva som hinder i arbetet med extra anpassningar?
- ... särskilt stöd?
- Vad skulle du beskriva som möjligheter i arbetet med extra anpassningar?
- ... särskilt stöd?

- Vad har skolan för specialpedagogiska resurser?
- Vilka arbetsuppgifter har specialpedagogen i din verksamhet?
- Hur använder du den specialpedagogiska resursen i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Har du några tankar om hur specialpedagogen kan nyttjas i framtiden i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Ser du om det uppstår ett lokalt frirum (mellan vad lagen säger och de resurser som finns), för egen organisering av dessa stödåtgärder för er på skolan?

Intervjufrågor till specialpedagog

Bakgrundsfrågor:

Vilken är din utbildningsbakgrund?

Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

Hur länge på enheten?

- Kan du berätta för mig din syn på extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur beskriver du begreppet extra anpassningar?
- Hur beskriver du begreppet särskilt stöd?
Vad skiljer dessa åt?
- Kan du beskriva för mig hur ni arbetar med extra anpassningar och särskilt stöd (arbetsgången)?
- Har du några tankar om hur ni kan jobba vidare med extra anpassningar?
- Kan du beskriva anpassningar och särskilt stöd som görs?
Hur landar stödet konkret?
- Vad skulle du beskriva som hinder i arbetet med extra anpassningar?
- ... särskilt stöd?
- Vad skulle du beskriva som möjligheter i arbetet med extra anpassningar?

- ... särskilt stöd?
- Kan du beskriva dina huvudsakliga arbetsuppgifter?
Hur mycket tid lägger du på varje del, uppskattningsvis?
- Vilken är din roll i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd generellt?
specifikt för elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Kan du beskriva hur tätt du samarbetar med rektor och lärare kring extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur använder lärare och rektor din kompetens?
Hur skulle du önska att den användes i framtiden?

Intervjufrågor till lärare

Bakgrundsfrågor:

Vilken är din utbildningsbakgrund?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge på enheten?

- Kan du berätta för mig dina tankar om extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur anpassar du undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter?
Vilka anpassningar gör du och varför?
- Kan du ge exempel på lyckade insatser i din undervisning?
- Vem beslutar om extra anpassningar i undervisningen och om särskilt stöd?
- Är rektorn involverad i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Kan du beskriva hur du går tillväga om du upptäcker att en elev är i behov av stöd?
- Vilka förutsättningar har du för att genomföra extra anpassningar i undervisningen?
- Vilka möjligheter respektive hinder ser du i genomförandet av extra anpassningar i undervisningen?
- Vilket stöd behöver du för att genomföra extra anpassningar?
hur skulle du vilja att det utformas?
- Vad har ni för specialpedagogiska resurser på skolan?
- Hur synliga är dessa i verksamheten?
- Hur använder du den specialpedagogiska resursen?
- Kan den specialpedagogiska resursen användas på något annat sätt?
- Har du några tankar om hur arbetet med extra anpassningar och specialpedagogens funktion kan se ut i framtiden?

Bilaga 2: Missivbrev

Hej!

Jag heter Sandra Söderberg och studerar på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Jag skriver nu mitt examensarbete som handlar om extra anpassningar och särskilt stöd i gymnasieskolan. Syftet med studien är att beskriva hur gymnasieskolan organiserar extra anpassningar och särskilt stöd för elever i läs- och skrivsvårigheter, samt undersöka hur den specialpedagogiska resursen används.

Jag har fördjupat mig i forskning kring det aktuella området och har också för avsikt att ta hjälp av er genom intervjuer. Därför önskar jag genomföra intervjuer med rektor, specialpedagog och en svensklärare i er verksamhet. Intervjuerna kommer att ta ca 30-45 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras. Det inspelade materialet kommer att förstöras när uppsatsen färdigställts.

Vid intervjuerna kommer jag att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa innebär att deltagarna informeras om syftet med undersökningen, att deltagandet är frivilligt och medverkan kan när som helst avbrytas, intervju svaren behandlas konfidentiellt och såväl personer som skola kommer att avidentifieras. Det insamlade materialet kommer endast att användas inom ramen för denna studie.

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta mig för mer information.
Hoppas att ni kan och har möjlighet att hjälpa mig.

Med vänlig hälsning
Sandra Söderberg
sandrasoderberg@me.com
0709-378244