



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Extra anpassningar

-en naturlig del av lärarens dagliga arbete?

Malin Rohde
Pia Östberg
Specialpedagogiska Programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Specialpedagogprogrammet SPP610
Nivå: Avancerad
Termin/år: VT 2018
Handledare: Bengt Edström
Examinator: Elisabet Öhrn
Kod: VT18-2910-240-SPP610

Nyckelord: extra anpassningar, relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv, sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiskt perspektiv

Abstract

Titel

Extra anpassningar – en naturlig del av lärarens dagliga arbete?

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka sex lärares uppfattning om och arbete med extra anpassningar, samt att undersöka deras erfarenhet av att arbeta med extra anpassningar i sin undervisning.

Frågeställningar:

- Hur tolkar lärarna begreppet extra anpassningar?
- Hur arbetar lärarna med extra anpassningar i sin undervisning och hur följs de upp?
- Vilka möjligheter och vilka hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar?

Teori

Studien har utgått från några specialpedagogiska perspektiv; relationella perspektivet och kategoriska perspektivet (Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. 2001), i kombination med det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2005). I studien undersöktes hur ovan nämnda teoretiska perspektiv framträdde i lärarnas beskrivningar av sin syn på och sitt arbete med extra anpassningar.

Metod

Vår studie har byggts på ett empiriskt material, insamlat från sex olika lärare. Studien har haft en fenomenologisk ansats med en kvalitativ, halvstrukturerad forskningsintervju som metod, där respondenterna valts utifrån ett bekvämlighetsurval. Studien har genomförts på tre grundskolor, F-6, i två olika kommuner.

Resultat

Resultat visar att alla respondenter arbetar för att tillgodose varje enskild elev med fungerande extra anpassningar. De är positivt inställda till arbetet med extra anpassningar. Det framkommer dock att arbetet med extra anpassningar tar tid gällande planering, genomförande, dokumentation och uppföljning, vilket kan ses som både en möjlighet och samtidigt som ett hinder. Anpassningar kring pedagogisk tillgänglighet är mest förkommade, som exempel nämns bildstöd, tydlig struktur, tät återkoppling och extra instruktioner.

Förord

Denna studie är vårt examensarbete på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Arbetet har genomförts under vårterminen 2018. Vi genomförde tre intervjuer var, därefter har bearbetning och skrivande skett gemensamt.

Vi vill rikta ett varmt tack till vår handledare Bengt Edström för konkreta tips och fördjupande diskussioner kring processerna i utvecklingen av vårt examensarbete. Tack också till våra familjer för uppmuntran och stöd när vardagen gjort sig påmind och examensarbetet knackat på dörren...

Ett särskilt tack riktas till de lärare som deltagit i vår studie. Utan er medverkan hade det inte blivit något. Tack!

Malin Rohde
Pia Östberg

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	3
2	Litteratur- och forskningsgenomgång	5
2.1	Extra anpassningar	7
3	Syfte och frågeställningar.....	8
4	Teoretiska perspektiv	9
4.1	Specialpedagogiskt perspektiv	9
4.2	Relationellt perspektiv	9
4.3	Kategoriskt perspektiv	10
4.4	Sociokulturellt perspektiv	10
5	Metod.....	11
5.1	Metodval.....	11
5.2	Urval	12
5.2.1	Presentation av respondenter.....	12
5.3	Genomförande.....	13
5.4	Bearbetning och analysförfarande	13
5.5	Tillförlitlighet.....	14
5.5.1	Validitet	14
5.5.2	Reliabilitet.....	14
5.5.3	Generaliserbarhet.....	14
5.6	Etik.....	15
5.6.1	Informationskravet.....	15
5.6.2	Samtyckeskravet.....	15
5.6.3	Konfidentialitetskravet	15
5.6.4	Nyttjandekravet	16
6	Resultat.....	17
6.1	Lärarnas tolkningar av begreppet extra anpassningar	17
6.1.1	Definitioner av extra anpassningar	17
6.1.2	Beskrivningar av extra anpassningar.....	17
6.2	Lärarnas arbete och uppföljning av arbetet med extra anpassningar.....	18
6.2.1	Upptäcka.....	18
6.2.2	Insatser	19

6.2.3	Dokumentation	20
6.2.4	Utvärdering och uppföljning.....	20
6.3	Lärarnas upplevelse av möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar	21
6.3.1	Möjligheter och hinder	21
6.3.2	Resultatsammanfattning.....	22
7	Analys och diskussion	24
7.1	Metoddiskussion	24
7.2	Resultatdiskussion	24
8	Avslutande diskussion.....	28
8.1	Fortsatt forskning.....	28
9	Slutsats	29
10	Referenslitteratur	30
11	Bilagor	32
11.1	Bilaga 1	32
11.2	Bilaga 2	33

1 Inledning och bakgrund

I den svenska översättningen av den didaktiska läroboken *Didactica Magna – Stora undervisningsläran* (Kroksmark, 1999) beskrivs Comenius tankar om en skola för alla. Comenius skrev sitt verk en bit in på 1600-talet och författaren menade att innehållet i undervisningen skulle anpassas efter elevens *fattningsförmåga*. Comenius framhöll även att skolan skulle vara öppen för alla oavsett om anlagen för bildningen visade på stor skillnad, ”*somliga är nämligen skarpsinniga, andra slöa, somliga veka och eftergivna, andra hårda och oböjliga, somliga har utpräglad håg för studier*” (Kroksmark, 1999, s. 113). Bildning var för alla och med Comenius verk kom didaktiken, konsten att undervisa, i fokus. Lärarna skulle utveckla undervisningsmetoder som kunde möta varje elevs unika behov och utveckling och anpassa undervisningen efter elevens omgivning och livets krav.

Detta är fortfarande en i högsta grad aktuell inställning och skolan ska anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Varje elev har rätt till det stöd som behövs för att kunna nå så långt som möjligt i sin egen kunskapsutveckling. Den 1 juli 2014 förtydligades reglerna kring skolans stödinsatser, men också lärarnas arbete underlättades genom att minska kravet på åtgärdsprogram och dokumentation. Den nya lagen innebär att en elev som riskerar att inte nå skolans kunskapskrav ”*skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen*” (SFS 2010:800 kap. 3, 5a §).

Även läroplanen från 2011 beskriver pedagogernas arbete med att möta elevernas behov. Lösningarna ska sökas på organisations-, grupp- och individnivå, jämfört med tidigare då det nästan uteslutande handlade om individuella lösningar på elevers skolsvårigheter. Dagens skola är mer än tidigare en skola för alla där elevers behov av särskilt stöd är i fokus. (M. Heimersson, personlig kommunikation, 23 september, 2015).

När den allmänna skolplikten infördes i Sverige år 1842 fick alla barn i Sverige möjlighet att gå i skolan oavsett social bakgrund och status. Redan efter några år infördes *Minimiparagrafen* § 7 för att hjälpa några elever att läsa mot en anpassad studiegång (M. Heimersson, personlig kommunikation, 22 september 2015). Anpassad studiegång under senare delen av artonhundratalet innebar att eleven skulle kunna de fyra räknesätten, kunna läsa svenska och latin samt *skrifwa*. Eleverna skulle också ha tillräckliga religionskunskaper för att kunna inleda *Nattwardsläsning*. Körsång stod också på schemat, med undantag för dem som saknade allt anlag (M. Heimersson, personlig kommunikation, 22 september 2015).

Den svenska skolan har genom historien värnat om barn med särskilda behov, även om undervisningen delvis var segregerad och exkluderande. Under tidigt 1900-tal försökte man genom intelligenstester avgöra vilka elever som var i behov av extra stöd och hjälp i skolan. Så småningom växte olika typer av hjälpklasser fram, exempelvis kan nämnas skolmognads-, svag- och observationsklasser. År 1962 startades en speciallärarutbildning och specialpedagogiken växte fram. Mer och mer började man fundera på hur eleverna kunde mötas på bästa sätt och med den nya Lgr 80 förändrade speciallärarens roll. Stödet skulle nu ges inom klassens ram och eleven skulle inkluderas i klassen mer än tidigare. För att ytterligare stärka kompetensen kring det specialpedagogiska arbetet startades 1991 en specialpedagogutbildning (M. Heimersson, personlig kommunikation 23, september, 2015).

Specialpedagogens uppdrag handlar till stor del om att i det dagliga arbetet identifiera och undanröja hinder i elevens lärmiljö men också att *”leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever”* (Lärarytbildningsnämnden, 2016, s. 4).

Vi vill ta reda på hur lärare beskriver extra anpassningar och hur de arbetar med extra anpassningar. Vi vill även ta reda på vad lärare upplever är möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar. Som ett led i detta hoppas vi få en djupare förståelse och erfarenhet kring hur vi kan hjälpa pedagogerna att hitta och använda det rätta stöd som varje individ har rätt till. Med utgångspunkt i aktuell forskning och det specialpedagogiska uppdraget vill vi belysa svårigheter men också möjligheter till utvecklande arbete kring extra anpassningar för att arbeta inkluderande, stödjande och framförallt främjande för elevernas lärande och utveckling. Med denna studie vill vi synliggöra pedagogers syn på extra anpassningar och arbetet med att implementera dessa i det dagliga arbetet.

2 Litteratur- och forskningsgenomgång

Den svenska skolan ska stötta och hjälpa elever att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Skollagen är tydlig gällande barns och elevers rätt till utbildning som skapar lust till livslångt lärande och demokratiska värderingar. Skollagen (2010:800) är också tydlig med att utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov och det viktiga arbetet med stöd och stödinsatser nämns inledningsvis:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (kap 1, 4 §)

Ända sedan den allmänna skolan infördes har elever kategoriserats utifrån förmågor, förutsättningar, sociala villkor, beteenden eller funktionsnedsättningar (Tallberg Broman, Rubenstein Reich & Hägerström, 2002). Skolan har försökt förklara elevers bristande eller exceptionella kunskaper med hjälp av ekonomisk status eller social tillhörighet. Sverige har förbundit sig att följa Salamancadeklarationen (2006:2) vilken ger alla elever rätt till en likvärdig utbildning. Sverige har även förbundit sig att följa Förenta Nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Konventionen och protokollet trädde i kraft den 3 maj 2008 och för Sverige trädde de i kraft den 14 januari 2009. Detta innebär att Sverige ska arbeta för och säkerställa att svenska skolan är inkluderande och verkar för en likvärdig inkluderande utbildning. Även Elevhälsan är en viktig del i skolans inkluderande arbete. Elevhälsan ska enligt Skollagen (2010:800) bidra till att skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa. Elevhälsan har ett särskilt ansvar att bevaka att skolan bidrar till att skapa goda och trygga uppväxtvillkor (Partanen, 2012).

Skolan ska stå för värden som demokrati, utveckling, lärande och gemenskap (Skolverket, 2011). Skolan ska vara till för alla. Ändå finns det elever som inte når skolans mål eller får godkända betyg. Utifrån Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2015:2217) kan man utläsa att 75 % av eleverna i behov av extra anpassningar får anpassningar som inte är avsedda för eller tillräckliga för de behov eleven faktiskt har. Rapporten visar att många skolor har svårt att identifiera elevens behov men också att matcha extra anpassningar med elevens behov. Skolinspektionens rapport visar också hur framgångsrika skolor arbetat för att stötta eleverna i sin kunskapsutveckling. Dessa skolor samverkar kring elever i behov av stöd, elevhälsan är delaktig, liksom vårdnadshavare men framförallt eleven. De planerade anpassningarna sätts in omgående och skolan arbetar systematiskt för att undersöka och följa upp om de insatta extra anpassningarna ger den förväntade effekten.

Den metastudie som Hattie (2012) genomförde visar att en skicklig pedagog har störst inverkan på en elevs förutsättningar att lyckas i skolan. Metastudien visar att pedagogens förhållningssätt och höga förväntningar på samtliga elever hjälper eleverna att lyckas i skolan. Pedagogens förhållningssätt skapar goda relationer och ett tryggt lärandeklimat vilket kan hjälpa eleverna i deras lärandeprocesser.

Även pedagogernas undervisningsstrategier har stor effekt på elevernas lärande och kunskapsutveckling menar Hattie (2012). Varje professionell pedagog bör analysera och reflektera över sin egen undervisning och förändra sin egen verksamhet för att möta eleverna

och skapa ett effektivt lärande. Pedagoger kan utgå från elevernas kunskapsprogression samt vad i undervisningen som kan förändras så att fler elever utmanas och når framgång. Nottingham (2013) menar att elever behöver utmaningar och uppmuntran för att lära sig mer och lärarens arbete bör därför fokusera på att hitta rätt nivå för elevernas inläring. Detta kan även kopplas till Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen. Där Vygotskij menar att eleverna lär sig bäst genom att utmanas i inlärningszonen, där eleven kan ta nästa steg i sin utveckling med stöd och hjälp av lärare och kamrater (Lindqvist, 1999). Även Nilholm (2012) och Ahlberg (2015) beskriver att skolans förväntningar på eleverna har stor betydelse för hur de senare lyckas i skolan. Ahlberg (2015) menar att skolan ska möta varje elevs unika förutsättningar, kunskaper och behov för att stötta dem i sin kunskapsutveckling. Hon beskriver också förbättringsarbetet som genomfördes på Nossebro skolan i Essunga kommun, vilken utvärderades av Persson och Persson (2012). Där framkommer flera faktorer som ger hållbara och framgångsrika förändringar:

- forskningsbaserat arbetssätt
- kollektiv kunskapsuppbyggnad
- trovärdigt ledarskap
- effektiv resursanvändning
- komplementära kompetenser
- tillit till elevers och lärares kapacitet
- specialpedagogikens roll

De pedagogiska processerna för att utveckla undervisningen beskrivs av Lundahl (2014). Han menar att lärarens undervisning ska göra eleverna aktiva och delaktiga. Varje lärare ska också granska sin egen undervisning genom att se vad eleverna lär sig av det läraren har planerat att lära ut. Utifrån sin egen reflektion ska läraren utveckla sin egen undervisning och bredda sin repertoar för att kunna möta elevernas lärande och utveckla deras kunskaper (Lundahl, 2014). Samtidigt berättar Hjärne och Säljö (2013) om skolans förmåga att möta alla elever utifrån deras förutsättningar så som skolan enligt skollagen ska göra. De beskriver att det finns en tradition i skolan att se eleven som bärare av svårigheten. De menar att personal, det vill säga lärare och elevhälsoteam, har en brist i ett kritiskt och konstruktivt tänkande kring den undervisning som sker och hur den påverkar elever med svårigheter. Även Ahlberg (2015) förtydligar att det inte enbart är elevens enskilda prestationer och förutsättningar som avgör hur eleven lyckas i skolan. Det behövs en bred beskrivning av elevens skolsituation menar Ahlberg (2015) där skolan ser över elevens hela skolsituation, från skolan som institution till ämnesundervisningen, vidare till motivation och intresse men också elevernas inbördes relationer i den klass eller grupp eleven tillhör. Elevens enskilda prestationer ger en alltför snäv bild av hur skolans verksamhet och undervisning ska bedrivas för att stötta eleven i sin utveckling och sitt lärande.

I detta fält bör även begreppet inkludering nämnas. Det är tydligt att inkludering kan beskrivas på olika sätt vilket beskrivs av Armstrong, Armstrong och Spandagou (2010). Författarna beskriver att skolor kan uppfatta inkludering, *inclusion*, att gälla alla elever med funktionsnedsättning eller *alla* elever. Här visar de på att det finns en skillnad i hur skolor och pedagoger kan uppfatta begreppet inkludering, och kopplat till Hjärne och Säljö (2013) beskrivningar så påverkas skolans verksamhetsutveckling mycket av vilket perspektiv varje pedagog utgår ifrån.

2.1 Extra anpassningar

När någon inom skolan eller i hemmet uppmärksammar att en elev riskerar att inte nå skolans mål och kunskapskrav, ska extra anpassningar sättas in snarast. Elevhälsan kan involveras, men inga formella beslut krävs som vid åtgärdsprogram (Skolverket, 2014). Extra anpassningar riktas till en enskild individ och ska ske inom den ordinarie undervisning. Extra anpassningar ska göra skolans undervisning mer tillgänglig och de extra anpassningarna kan gälla pedagogiken, den psykosociala miljön eller den fysiska miljön kring eleven (Skolverket, 2014). Exempelvis kan extra anpassningar ge eleven stöd med tydliggörande schema eller checklistor, förberedelser med hjälp av bildstöd, ändra på bemötande och förhållningssätt för att förbättra elevens självkänsla och självförtroende. Det kan också vara särskild placering i klassrummet eller hörselkåpor för att minska auditiva intryck. Syftet med extra anpassningar är att den ordinarie undervisningen ska anpassas och därmed göra den mer tillgänglig (Skolverket, 2014).

Även Specialpedagogiska Skolmyndigheten, SPSM, beskriver extra anpassningar som olika sätt att göra undervisningen mer tillgänglig (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2017). Myndigheten beskriver också skolans arbete med att utveckla skolans pedagogiska, sociala och fysiska miljö för att på så vis undanröja hinder i elevernas lärmiljö. Enligt SPSM har varje enskild elev i skolans verksamhet rätt till en likvärdig utbildning med respekt för individen (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2017).

I Lgr 11 framkommer att *”skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling”*. (2011, s. 13) Läroplanens riktlinjer uppmanar också alla som arbetar i skolan att samverka för att skapa en god miljö för utveckling och lärande. Läroplanen är även tydlig gällande skolans arbete med att uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Det är ett ansvar som vilar på alla som arbetar i skolan.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka hur sex lärare beskriver extra anpassningar och hur de arbetar med extra anpassningar. Vi vill även undersöka vad lärare upplever är möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar. Studien är utförd på tre grundskolor, F-6, i två olika kommuner.

Frågeställningar:

- Hur beskriver lärarna begreppet extra anpassningar?
- Hur arbetar lärarna med extra anpassningar i sin undervisning och hur följs de upp?
- Vilka möjligheter och vilka hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar?

4 Teoretiska perspektiv

4.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Specialpedagogisk forskning kan indelas i flera forskningsfält, eller perspektiv. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) beskriver två specialpedagogiska perspektiv, nämligen det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet grundar sig i en medicinsk och psykologisk tradition och gör individen till bärare av ett problem som ska lösas. Det relationella perspektivet utgår från att individens svårigheter skapas i sociala samspel med omgivningen och att svårigheter då kan lösas på gruppnivå. Båda perspektiven representeras i aktuell forskning om specialpedagogik (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Dessa perspektiv benämns i skolsammanhang samt i pedagogisk litteratur och forskning, vid olika namn. Som exempel kan nämnas individperspektiv, kritiskt perspektiv eller kompensatoriskt perspektiv. Grundprincipen är dock samma och vi har valt att använda oss av begreppen relationellt perspektiv och kategoriskt perspektiv (Nilholm, 2007). I detta arbete grundar vi oss i ett relationellt perspektiv samt utgår även från det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2014). Dessa delar uppfattar vi som grundpelare i ett övergripande specialpedagogiskt perspektiv där skolan arbetar inkluderande och främjande med fokus på det friska.

4.2 Relationellt perspektiv

Internationellt kallas det relationella perspektivet för inclusive education, vilket kan översättas som inkluderande undervisning. Nilholm (2007) beskriver det relationella perspektivet som ett möte mellan elev och skola, där elevens svårighet söks i den omgivande miljön och inte hos eleven. Vidare beskriver Nilholm (2007) att en god relation mellan lärare och elev visat sig ge goda resultat för eleven. Även Ahlberg (2015) beskriver det relationella perspektivet utifrån att pedagogerna inte ser eleven som bärare av en svårighet, utan svårigheter är något som uppstår i den sociala sammanhang eleven befinner sig i. Hon beskriver det som "*elever i svårigheter*". Ahlberg (2015) menar att fokus hos pedagogerna bör vara att få en helhetssyn över aktuell situation och därmed få syn på vilka svårigheter den kan skapa för eleven. Vidare skriver Ahlberg (2015) att det är skolans ansvar att utforma en arbetsmiljö och en verksamhet så att den möter varje individ, och ger alla elever möjlighet att nå uppsatta mål. Skolverket (2011) menar att om skolan tar ansvar för att utforma en verksamhet som utgår från att möta varje elevs behov utifrån elevens förutsättningar kan elevens behov av extra anpassningar och särskilt stöd minska.

Vidare beskriver Ahlberg (2015) ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv, KoRP. Det kan ses som en förlängning och utveckling av det relationella perspektivet. KoRP tar till vara på grunderna i det relationella perspektivet och lägger till samspel, inkludering och specialpedagogik i en blandning så att skolans och elevers erfarenheter och möjligheter vävs in på ett praktiskt sätt. Där kunskap och lärande inte bara kopplas till individ eller handling utan även till sammanhang, gemensam värdegrund och socialt samspel.

4.3 Kategoriskt perspektiv

Persson (2013) beskriver att man i det kategoriska perspektivet, i motsats till det relationella perspektivet, utgår från att det är eleven som är bärare av svårigheten. Ahlberg (2015) använder begreppet individperspektiv i stället för kategoriskt perspektiv, men även hon beskriver att det är eleven som är bärare av en svårighet. Ahlberg (2015) menar att eleven blir en elev med svårigheter och att svårigheten blir en avvikelse hos eleven som behöver utredas och förklaras. Både Ahlberg (2015) och Nilholm (2007) beskriver att skolan ofta letar efter förklaringar till en elevs svårigheter. Det kan vara medicinska, psykologiska eller neurologiska förklaringar. Samtidigt menar Skolverket (2011) att en diagnos inte ska vara nödvändig för att få det stöd man har rätt till.

4.4 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2014) beskriver det sociokulturella perspektivet som att människan lär sig och utvecklas i ett socialt samspel med varandra. Säljö beskriver att människan genom språket kan dela med sig av sina erfarenheter och att det kommunikativa är en central del i ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2014) menar också att kunskap utvecklas när eleven får möjlighet att lära av andra, och att den vardagliga samtalen och interaktionen är en viktig lärmiljö för människan. Genom att eleven får vara i ett socialt samspel kan eleven så småningom lära sig genomföra saker själv, saker som eleven först endast kunde genomföra tillsammans med någon annan. Lindqvist (1999) refererar till Vygotskij när han uttrycker att kunskap uppstår då eleven befinner sig i den proximala utvecklingszonen. Han beskriver vidare att det är det optimala tillstånd för eleven då hen är i ett läge där hen kan lagom mycket och är redo att ta nästa steg i sitt lärande (Lindqvist, 1999).

5 Metod

Följande avsnitt beskriver den undersökningsmetod som vi valt att använda för att besvara studiens forskningsfrågor, samt urval och forskningsmiljö, genomförande, bearbetning och analys. Vår studies tillförlitlighet och forskningsetiska principer presenteras även i detta avsnitt. I följande delar av studien har vi valt att använda ordet lärare i stället för pedagog. Det har varit ett medvetet val för att förtydliga respondenternas yrkesroll. Vid några tillfällen namnges även lärare, resurspersoner och team, dessa namn är då fiktiva.

5.1 Metodval

Vår studie har byggts på en fenomenologisk ansats utifrån kvalitativa intervjuer med sex lärare. Vi har valt att utifrån en fenomenologisk ansats kartlägga ett fenomen med hjälp av lärarna. Vi har i första hand varit ute efter att veta deras beskrivning av extra anpassningar samt att ta reda på hur de arbetar med extra anpassningar. Fenomenet i denna studie är extra anpassningar. Utifrån ansatsen är första ordningens perspektiv i vår studie hur de gör och vad de tycker och tänker (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta metodval har inneburit att vi velat få fram lärarnas uppfattningar om extra anpassningar, samt deras beskrivningar kring deras arbete med extra anpassningar. Det har varit lärarnas beskrivningar och uppfattningar som varit centrala. Ansatsen har inte ambitionen att undersöka hur lärarnas uppdrag organiserats generellt, utan enbart hur lärarna i den här studien beskrivit och uppfattat sitt arbete med extra anpassningar. Kvale & Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa intervjun som ett slags letande efter förståelse utifrån respondentens synvinkel:

Fenomenologin har genom sin fokusering på innebörderna i undersökningsspersonernas livsvärld i hög grad bidragit till att klargöra förståelseformen i en kvalitativ forskningsintervju. (s. 44)

Genom att vi valt att använda denna metod har vi fått reda på respondenternas upplevelser. Vi har även fått ta del av deras erfarenheter. Metoden intervju är en vanligt förekommande metod inom kvalitativ forskning, främst på grund av sin flexibilitet (Bryman, 2011). En halvstrukturerad intervju kan vara mer tidskrävande, vilket kan ses som en nackdel. Den ställer också högre krav på goda förkunskaper hos intervjuaren vilket inneburit att vi fått vara mer följsamma i de svar som respondenten gett oss (Stukát, 2011). Även Thomassen (2007) menar att förkunskap och förståelse är viktiga komponenter för att kunna genomföra tolkningar av vårt insamlade material.

Vi har valt att använda oss av metoden halvstrukturerad intervju. Denna metod valde vi för att det är ett specifikt ämnesområde som vi hade för avsikt att täcka in genom intervjuerna. Vi valde att använda oss av en kvalitativ intervju då syftet med den är att genom tolkningar förstå det resultat som framkommer, vilket inneburit att vi utifrån denna metod ej kunnat generalisera vårt resultat (Stukát, 2011). Vi valde den också eftersom den halvstrukturerade intervjuformen gav oss möjlighet att ställa frågorna i den ordning som föll sig naturligt under intervjuens gång. Vi har utgått från intervjuguiden (bilaga 2) samtidigt som utrymme har givits åt spontana fördjupningar och utvecklingar under intervjun. Vi som intervjuare har varit pålästa och har kunnat se till att intervjun hållit sig kring ämnet. Genom att vi valt att använda oss av detta sätt för genomförandet av intervjuerna, så kunde det bli ett samspel mellan oss

som intervjuare och respondenterna. Möjlighet gavs att ställa följdfrågor vilket ledde till att svaren blev mer utförliga och därmed gav oss en djupare förståelse av svaren.

5.2 Urval

Vår studie har utgått från sex lärares beskrivning av och arbete med extra anpassningar utifrån de intervjuer som vi har genomfört. Vi har använt oss av ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att vi valt skolor i en geografisk närhet (M. Reichenberg, personlig kommunikation, 21 september 2017). Enligt Bryman (2011) är det vid ett sådant urval stor sannolikhet att de tillfrågade väljer att delta, vilket också blev fallet i vår studie. En annan fördel med vårt val av urval har varit att studien genomfördes på en relativt kort tid, och då var denna urvalsmetod enkel och snabb (Denscombe, 2016). I vår studie använde vi oss av ett målinriktat urval, så att respondenterna var relevanta för våra forskningsfrågor. Vi har intervjuat sex legitimerade lärare. Vi valde att göra ett icke slumpmässigt urval då vi valt att intervjua tre lärare som arbetade på lågstadiet och tre lärare som arbetade på mellanstadiet. Studien utfördes på tre grundskolor, F-6, i två olika kommuner.

5.2.1 Presentation av respondenter

Nedan presenteras de respondenter som deltagit i studien. Alla är legitimerade lärare och namnen är fiktiva.

Anna

Anna arbetar som lärare på en F-6 skola, på landsbygden i en mellanstor kommun. Hon är mentor i årskurs 5. På skolan går cirka 80 elever. Anna är i åldern 25 - 35 år och har 5 års yrkeserfarenhet.

Berit

Berit arbetar som lärare på en F-6 skola, på landsbygden i en mellanstor kommun. Hon är mentor i årskurs F-2. På skolan går ca 80 elever. Berit är i åldern 45 - 55 år och har 17 års yrkeserfarenhet.

Cecilia

Cecilia arbetar som lärare på en F-6 skola, i centralorten av en mellanstor kommun. Hon är mentor i en åk 4. På skolan går ca 160 elever. Cecilia är i åldern 45 - 55 år och har 15 års yrkeserfarenhet.

Doris

Doris arbetar som lärare på en F-6 skola, i centralorten av en liten kommun i mellersta Sverige. Hon är mentor i en årskurs 2. På skolan går cirka 360 elever. Doris är i åldern 55 - 65 år och har 38 års yrkeserfarenhet.

Ellen

Ellen arbetar som lärare på en F-6 skola, i centralorten av en liten kommun i mellersta Sverige. Hon är mentor i en årskurs 5. På skolan går cirka 360 elever. Ellen är i åldern 35 - 45 år och har 16 års yrkeserfarenhet.

Fia

Fia arbetar som lärare på en F-6 skola, i centralorten av en liten kommun i mellersta Sverige. Hon är mentor i en årskurs 2. På skolan går cirka 360 elever. Fia är i åldern 45 - 55 år och har 18 års yrkeserfarenhet.

5.3 Genomförande

Vi började med att skicka ett informationsbrev (bilaga 1) via mail till rektorerna på de skolor som vi valt att vända oss till. I detta informationsbrev beskrev vi syftet med intervjuerna och med vår studie. Alla tre rektorer återkopplade snabbt och gav oss kontaktuppgifter till de lärare som de hade valt att tillfråga om att delta i studien. Vi kontaktade därefter lärarna personligt och beskrev studiens syfte för dem. Därefter bekräftade de tillfrågade respondenterna att de var positiva till att låta sig intervjuas. I vår tidsplan hade vi avsatt tid att genomföra våra intervjuer under februari månad vilket också blev fallet. Vi förberedde respondenterna genom att i god tid före intervjuerna informera dem om att deras medverkan var frivillig och att uppgifterna som de skulle komma att lämna skulle behandlas konfidentiellt. Vi informerade dem om uppskattad tidsåtgång för intervjuerna, samt bekräftade datum, tid och plats för respektive lärares intervju. Respondenter fick dessutom tillgång till intervjuguiden i förväg, för att vid behov kunna förbereda sig. Intervjuerna ägde rum på respektive lärares skola så att miljön skulle kännas trygg och bekväm för dem (Stukát, 2011). Vid intervjutillfället informerade vi om studiens syfte och om vilka etiska aspekter intervjun skulle utgå från. Vi spelade in intervjuerna för att öka reliabiliteten, och vi valde att inte föra anteckningar under pågående intervjuer. Detta för att kunna ha ett större fokus på respondenternas svar och därmed lättare kunna ställa följdfrågor. Vi informerade om att de efter sammanställandet av materialet skulle ges möjlighet till att läsa igenom och godkänna det vi skrivit, samt informerade om hur vi skulle komma att använda vårt resultat (Vetenskapsrådet, 2011).

5.4 Bearbetning och analysförfarande

Intervjuerna spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen på mobiltelefonen. Därefter transkriberade vi det inspelade materialet till skriftlig form. I denna del av processen ansvarade respektive forskare för att transkribera de, på egen hand, genomförda intervjuerna. Det svåraste med att transkribera materialet var att i det skrivna ej kunna förmedla respondenternas kroppsspråk, mimik, tonfall eller liknande.

Efter transkriberingen läste vi igenom vårt gemensamma material flera gånger för att få en möjlighet att göra en djupare kvalitativ analys (Stukát, 2011). Vi använde olika färgkoder för att identifiera de olika forskningsfrågorna i respondenternas svar, vilka utkristalliserade sig under analysen (Kvale & Brinkmann, 2014). Därefter använde vi dessa när vi analyserade resultatet utifrån det relationella, det kategoriska samt det sociokulturella perspektivet. Vi har i vårt resultat använt oss av ett flertal citat som kan relateras till texten i vår studie.

Analysen genomfördes genom fysiska träffar samt via telefonmöten. Vi har under hela arbetet med studien använt ett gemensamt dokument på Internet, och därmed haft möjlighet att följa den gemensamma processen.

5.5 Tillförlitlighet

Här har vi beskrivit studiens kvalitet och relevans kopplad till begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Tillförlitligheten har utgått från om dessa krav har kunnat uppfyllas samt om resultat skulle bli likvärdigt ifall studien skulle genomföras igen.

5.5.1 Validitet

Vid en kvalitativ studie kommer forskaren nära respondenten vilket bidrar till hög trovärdighet. Trovärdigheten eller validiteten utgår från att metoden som används mäter det som avses mätas utifrån studiens syfte och frågeställningar (Stukát, 2011). Frågorna i intervjuguiden har utgått från att skapa förståelse för pedagogernas uppfattning om och arbete med extra anpassningar, vilket har varit syftet med vår studie. Vid ett flertal tillfällen har vi diskuterat studiens syfte och frågeställningar med vår handledare på Göteborgs Universitet för att få en god validitet. Vi har valt att använda oss av citat i studien för att läsaren ska kunna göra en rimlig värdering utifrån giltigheten i våra tolkningar. Vi har varit medvetna om att respondenterna skulle kunna komma att försköna intervjuvaren (L. Fridlund, personlig kommunikation, 16 november 2017).

5.5.2 Reliabilitet

Noggrannheten i en studie ger dess reliabilitet och dess tillförlitlighet. Resultatet ska bli detsamma om studien skulle genomföras igen vid ett senare tillfälle. Det är viktigt att vara medveten om att reliabiliteten kan påverkas av hur vi som forskare tolkar de svar som framkommit under intervjuerna (Stukát, 2011). Det kan vara svårt i en kvalitativ studie att mäta respektive respondentens reliabilitet, då det innebär att respondenterna ska ge oss samma svar på samma fråga (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har en god förståelse för respondenternas arbetssituation då vi båda är legitimerade lärare. Detta tog vi i beaktning när vi bokade tid för intervjuerna genom att låta respondenterna själva få möjlighet att styra sin arbetsdag.

Vi har valt att analysera resultatet tillsammans för att öka reliabiliteten av resultatet. Vi har även erbjudit respondenterna att läsa igenom resultat, analys och diskussion kring våra tolkningar av deras svar.

5.5.3 Generaliserbarhet

Möjligheten att kunna överföra en forskningsstudie till andra undersökningar, situationer och kontexter är ett mått på generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014). När man genomför en kvalitativ forskning kan det vara svårt att göra just generaliseringar, eftersom det kan vara unikt för hur just de utvalda respondenternas svar under intervjuerna. Vi har i vår studie haft för få respondenter för att kunna generalisera resultatet. Därför har vi en medvetenhet om att

intervjusvaren inte har vetenskapligt belägg utan mer kan ses som beprövad erfarenhet (Kvale & Brinkmann, 2014).

5.6 Etik

Forskning är en viktig del av ett samhälles utveckling. Forskning ska bedrivas på ett etiskt korrekt sätt så att människor inte utsätts för skada, förödmjukelse eller kränkningar. I en vetenskaplig studie är det viktigt att vara väl förtrogen med de etiska aspekter som varje forskare ska ta hänsyn till (Vetenskapsrådet, 2011). De följande fyra kraven utgår alla från de forskningsetiska principer vilka är fastställda av Vetenskapsrådet (2011).

5.6.1 Informationskravet

Forskaren ska informera respondenterna om forskningens syfte samt vad deras medverkan i forskningen innebär. Respondenterna ska även informeras om att deltagandet är frivilligt (Vetenskapsrådet, 2011). Vi informerade våra respondenter, enligt informationskravet, om syftet med intervjun. Vi gav respondenterna intervjuguiden i förväg, så att de hade möjlighet att förbereda sig inför intervjun.

5.6.2 Samtyckeskravet

Inför en vetenskaplig studie ska forskaren försäkra sig om och inhämta deltagarnas samtycke till deltagande. Deltagarna ska även informeras om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande, utan att negativ inverkan eller påverkan. Forskaren ska också överväga om det finns ett beroendeförhållande mellan forskare och deltagare (Vetenskapsrådet, 2011). De informerades om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst under intervjuens gång kunde avbryta deltagandet. De informerades även om att de även efter intervjun hade rätt att dra tillbaka samtycket till att använda deras uppgifter i vår studie.

5.6.3 Konfidentialitetskravet

Inom vetenskaplig forskning kan etiskt känsliga uppgifter framkomma och vid hantering av dessa omfattas forskaren av en tystnadsplikt. Alla uppgifter om identifierbara personer i studien kommer att hanteras och lagras på ett sätt att enskilda personer inte kan identifiera studiens deltagare (Vetenskapsrådet, 2011). Vi informerade respondenterna om att vi kommer att avidentifiera transkriptionen, det vill säga ta bort namn, plats och annat som skulle kunna kopplas till respondenterna. Vi har säkerställt att studien inte innehåller känsliga uppgifter för respondenterna. Intervjuerna spelades in på våra mobiltelefoner. Efter att vår studie har blivit godkänd kommer vi att radera inspelningarna.

5.6.4 Nyttjandekravet

De uppgifter som samlas in under forskningens gång får inte användas till annat än studiens syfte. Uppgifterna kommer inte att användas i beslut som skulle kunna påverka respondenten (Vetenskapsrådet, 2011). Vi informerade respondenterna om att de uppgifter som vi samlat in endast kommer att användas för vårt forskningsändamål.

6 Resultat

Här följer en redovisning av vårt resultat kopplat till våra sex genomförda intervjuer. Resultatet är uppdelat utifrån studiens frågeställningar.

6.1 Lärarnas tolkningar av begreppet extra anpassningar

6.1.1 Definitioner av extra anpassningar

Under de intervjuer som ligger till grund för rapporten visar respondenter sin kännedom om begreppet extra anpassningar. De uttrycker att en extra anpassning är något som sker dagligen i undervisningen och är en insats för att stärka elevernas lärande. De beskriver också att en extra anpassning är något som lärare alltid har gjort, men att det nu finns ett namn på det. Cecilia säger:

För mig betyder det att jag som lärare anpassar min undervisning och mitt klassrum så att det fungerar bra för alla mina elever. Begreppet extra anpassningar kom ju för några år sedan men själva tänket har jag som lärare haft med mig hela tiden. Extra anpassningar är något som förväntas att jag som lärare gör i min undervisning hela tiden för att ge varje elev sin bästa förutsättning för att lyckas i skolan.

Det framkommer att alla respondenter uppfattar att varje enskild lärare har ansvar för varje elevs rätt till korrekta extra anpassningar vid behov. Det är läraren som ska anpassa undervisningen så *”att eleven får ett så bra inlärningsklimat som möjligt”*, menar Ellen. Respondenterna beskriver också att extra anpassningar ska vara tidsbegränsade under olika lång tid. Vidare berättar flera respondenter att när de märker att eleven inte når målen utan behöver mer tid än en termin då krävs det ett åtgärdsprogram.

6.1.2 Beskrivningar av extra anpassningar

Under intervjuerna berättar lärarna fritt om vilka extra anpassningar som används. Alla sex respondenter nämner att de använder anpassningar som särskild placering, tydlig struktur och bildstöd återkommande i sin undervisning. Flera av respondenterna stöttar sina elever genom att vid behov ge en extra instruktion, enskild lektionsplanering eller tät återkoppling. Dessutom arbetar flera av respondenterna med att ge elever korta arbetspass med efterföljande paus. Eleverna får hjälp att påbörja, genomföra och avsluta sitt arbete med förberedelser och tät återkoppling samt respons på arbetet.

Samtliga respondenter uppger att de har tillgång till Inläsningstjänst för elever med behov av detta. Inläsningstjänst är ett program där skolans läromedel och viss skönlitteratur finns inlästa. Detta kan användas fritt av alla elever i både hem och skola.

Skärmar och hörselkåpor är anpassningar som respondenterna uppger förekommer frekvent i deras dagliga arbete, samt att elever får material anpassat utifrån deras behov. Även dator och iPad används i hög grad, som skrivhjälpmedel, tidshjälpmedel eller som hjälp vid textuppläsning. Dessa anpassningar är dock knutna till vilka program eller appar som är installerade på respektive digitala verktyg. Någon nämner Skolplus, och andra respondenter nämner Spell Right och Stava Rex. De två senare är kompensatoriska hjälpmedel för elever vid egen textproduktion. Cecilia nämner att om en elev har svårigheter att skriva för hand kan eleven behöva ett eget penngrepp.

Andra hjälpmedel som respondenterna använder till sina elever vid behov är läslinjal, klämbollar, tangles, gummiband runt stolar samt sittkuddar.

Tre av lärarna lyfter vikten av att ha tillgång till en resurs vid undervisningssituationer och klassrumssituationer som del av en extra anpassning. De berättar att resursen stöttar eleven med att strukturera upp skoldagen och skolarbetet. Lärarna beskriver också att resursen ofta får utföra delar av den extra färdighetsträning som eleven kan ha behov av.

6.2 Lärarnas arbete och uppföljning av arbetet med extra anpassningar

6.2.1 Upptäcka

Under intervjuerna beskriver respondenterna hur de upptäcker elever i behov av extra anpassningar. Läraren Doris säger *"det upptäcker man från första sekund!"* Hon beskriver att det syns på elevernas bristande koncentrationsförmåga och förmåga till fokus. Ellen beskriver att det kan vara lätt att se *"om ett barn är oroligt och far runt i klassrummet"*. Hon menar då att det är viktigt att identifiera de bakomliggande orsakerna för att hitta de rätta extra anpassningarna som just den eleven behöver, vilket hon uttrycker kan vara svårare.

Fia beskriver att det märks i de tester som genomförs under terminen, i exempelvis läsförståelse. Hon berättar vidare att skolans specialpedagogiska team är till hjälp i detta arbete:

Där hjälps vi ju åt, där är Regnbågen jättebra, dom fångar ju upp och påminner om när testerna är och de följer upp och hjälper till och så kanske att organisera hur det ska vara med exempelvis våra pedagoger som hjälper till extra. Jag tänker på Gun och Hedda (två namngivna resurspersoner), så att dom också kan få lite stöttning och push hur vi kan göra.

Ellen och Bodil menar att en lärare oftast upptäcker svårigheter hos ett barn, och Ellen säger att *"man ser vad den behöver"*. Respondenterna talar om deras egen erfarenhet som en del i arbetet med att upptäcka och se vilka extra anpassningar som behövs. Doris berättar:

Jag har varit lärare i så många år, jag har sett så många elever och hanterat så många situationer, så nu ser jag ungefär vad jag tror är bäst för den eleven.

Ellen berättar också att det kan vara svårt att se varje barns unika behov. Kring en elev inledde hon ett samarbete med elevens vårdnadshavare och på så vis utökade hon sin kompetens kring

elevens specifika behov. Läraren och vårdnadshavare kom tillsammans fram till vilka extra anpassningar som kunde fungera för eleven.

6.2.2 Insatser

De olika extra anpassningar som respondenterna använder i sin undervisning har vi valt att kategorisera enligt Specialpedagogiska Skolmyndighetens tillgänglighetsmodell (2017). Modellen kopplar elevens förutsättningar för lärande till pedagogisk, social samt fysisk tillgänglighet i skolan. Tillgänglighet i skolan skapar möjligheter för lärande och utveckling, och alla elever har rätt till likvärdig utbildning (Salamancadeklarationen, 2006:2). De olika delarna av tillgänglighet beskrivs nedan på ett enkelt sätt, med utgångspunkt i tillgänglighetsmodell (2017).

Pedagogisk tillgänglighet

Skolan ska göra undervisningen tillgänglig och tydlig bland annat genom strukturstöd, strategistöd och innehållstöd.

Social tillgänglighet

Den sociala tillgängligheten i skolan ska stärkas och anpassas utifrån rum och struktur men också utifrån bemötande och förhållningssätt samt samtalsstöd.

Fysisk tillgänglighet

Skolan ska också tillhandahålla en tillgänglig fysisk miljö där rum för lärande, visuell samt auditiv miljö bidrar till ökad tillgänglighet.

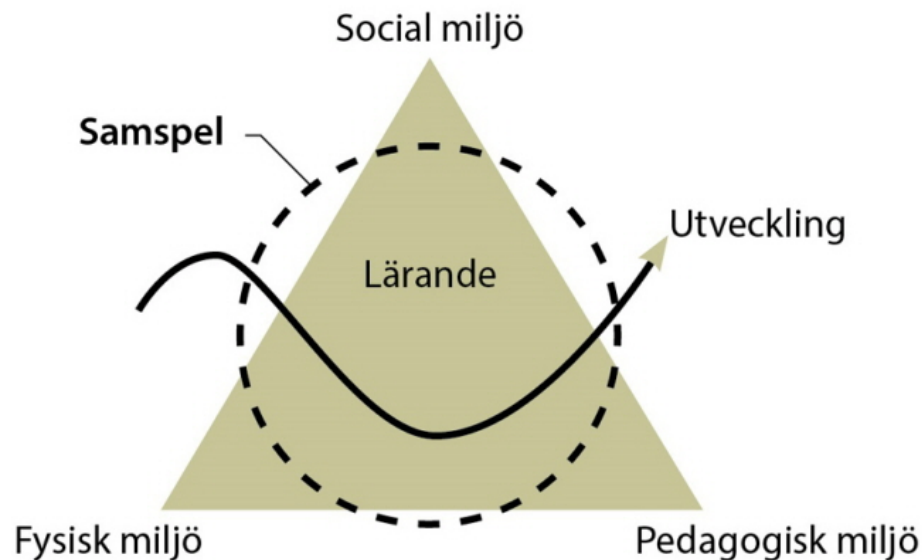


Illustration av Tillgänglighetsmodellen, Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2016, s. 9).

De extra anpassningar som nämns i studien kategoriseras i följande tabell utifrån tillgänglighetsmodellen (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2016). Några anpassningar har vi valt att placera i två kategorier då dessa anpassningar uppfattas ge stöd för ökad tillgänglighet inom flera områden, som exempel kan bildstöd nämnas.

Pedagogisk tillgänglighet	Social tillgänglighet	Fysisk tillgänglighet
<ul style="list-style-type: none"> • tydlig struktur och rutiner • extra instruktion • enskild lektionsplanering • påbörja, genomföra och avsluta sitt arbete • korta arbetspass med efterföljande paus • tät återkoppling • respons på arbetet • digitala verktyg • tidshjälpmedel • positiv förstärkning • checklistor 	<ul style="list-style-type: none"> • vuxenstöd för att få stöttning i det sociala samspelet • tydlig struktur och rutiner • lågaffektivt bemötande • bildstöd • positiv förstärkning • klassrummets möblering • särskild placering 	<ul style="list-style-type: none"> • bildstöd • skärmar • hörselkåpor • penngrepp • läslinjal • klämbollar • tangles • gummiband runt stolar • sittkuddar • särskild placering • klassrummets möblering

6.2.3 Dokumentation

Alla lärare berättar att deras skolor har en gemensam plattform för dokumentation över skolans elever. På alla skolor har rektor och specialpedagog en övergripande insyn över alla elever.

Lärarna beskriver att de använder olika typer av dokumentation för extra anpassningar. Två av skolorna använder lärplattformen Unikum där varje elevs extra anpassningar dokumenteras och beskrivs. På den tredje skolan dokumenteras de extra anpassningarna i ett gemensamt dokument med ett kryss. Fem av lärarna dokumenterar i de individuella utvecklingsplanerna under utvecklingssamtalen. Fia använder en checklista för extra anpassningar.

6.2.4 Utvärdering och uppföljning

De extra anpassningarna utvärderas under utvecklingssamtal tillsammans med elev och vårdnadshavare av alla lärare i undersökningen. De skolor som använder Unikum utvärderar direkt i lärplattformen under samtalet, och utvärderingen blir tillgänglig för elev och vårdnadshavare direkt. Vid samtalet görs även en uppföljning om de extra anpassningarna har

fungerat eller ej. Tillsammans kommer hem och skola överens om vilka extra anpassningar som ska användas under den kommande tidsperioden.

Under intervjuerna beskriver alla respondenter att samarbetet med kollegorna är av stor vikt för att utveckla fungerande extra anpassningar för eleverna. I samtal med andra kan de tillsammans komma fram till vilka extra anpassningar som behövs. Fia säger *”det är ju teamet, tycker jag, inte bara jag”*. Hon berättar vidare att det är tillsammans med sina kollegor i arbetslaget som elever kan *”fångas upp”* och följas upp. De arbetar tillsammans och utvärderar gemensamt om eleverna har en progression i sin kunskapsutveckling.

Fia berättar också att de i arbetslaget för *”en ständigt pågående diskussion kring vårt arbete, och vad som funkar eller inte funkar”*. Vidare nämner hon deras måndagsmöten och kopplar detta arbete till uppföljning av de extra anpassningar. Doris beskriver samarbetet med andra lärare och hon menar att samtal och diskussioner med andra i klassen undervisande lärare, hjälper henne att få syn på elevernas progression men också att hitta gemensamma förhållningssätt. Alla lärare berättar om planerade och schemalagda uppföljningsmöten där specialpedagog eller speciallärare är med i processen. Vid dessa uppföljningsmöten utvärderas och följs de extra anpassningar som hittills genomförts upp. Samtidigt arbetar de vid dessa möten med att vidareutveckla och förändra de extra anpassningar som finns, samt diskuterar om ett åtgärdsprogram eventuellt behöver upprättas. Under samtliga intervjuer framkommer även att denna diskussion sker även under förebyggande möten med de olika skolornas elevhälsoteam.

6.3 Lärarnas upplevelse av möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar

6.3.1 Möjligheter och hinder

Alla lärare ser digitala verktyg som ett stöd i sin dagliga undervisning. De beskriver tillgången på digitala verktyg, som datorer, lärplattor, dokumentkameror och projektorer, som god på de olika skolorna. Lärarna berättar att det finns lärplattor att tillgå i de flesta klasser. Lärplattor ger lärarna möjlighet att anpassa undervisningen och arbetet för varje enskild individ. Eleverna kan genom dessa få extra anpassningar i form av exempelvis Inläsningstjänst för att lyssna på en lärobok eller en skönlitterär text. Lärplattor kan också vara ett hjälpmedel vid olika typer av textframställning.

Samtidigt beskriver lärarna också de svårigheter de upplever kring de digitala verktygen. De berättar om svårigheter med för få enheter, hitta rätt digitala appar och program samt svårigheter med att få någorlunda snabb teknisk support. De menar också att det kan vara svårt att göra elevernas arbete tillgängligt eftersom det kan uppstå problem med att skriva ut eller spara elevarbeten på ett korrekt och lättillgängligt sätt.

Arbetet kring extra anpassningar beskrivs som ett lagarbete och flera av respondenterna upplever att de utvecklar de mest korrekta anpassningarna när de samarbetar med sina kollegor. Bodil beskriver samarbetet med orden:

Det skulle kunna vara att man blir hemmablind, och att man ska öppna upp lite mer för nya tankar, ja, tänka nytt, det är ju inte alltid enkelt att göra. Det är därför väldigt viktigt att ha samtal med sina kollegor.

Ellen beskriver svårigheter som kan uppstå i samarbetet eftersom till exempel lärare i de praktiska eller estetiska ämnena, ingår i flera arbetslag och därför inte har möjlighet att delta vid alla formella och informella uppföljningsmöten. Samarbetet ger även möjlighet till kollegiala samtal där lärarna diskuterar anpassningar, men också undervisningssituationer och lärmiljöer. Vid dessa samtal beskriver lärarna att de får nya tankar och infallsvinklar kring arbetet med elever i olika typer av svårigheter. Berit uttrycker det på följande sätt:

Ibland stöter man på elever där man känner att man själv inte räcker till, och då tar man hjälp av kollegor för att bolla tankar kring eleven.

Cecilia beskriver den tydlighet som dokumentationen av extra anpassningar ger. Hennes uppfattning är att dokumentationen *"ger en röd tråd i arbetet med extra anpassningar och det blir tydligt för alla, även för mig"*. Dokumentationen ger också stöd för tydlighet vid utvecklingssamtal samt inför ett stundande åtgärdsprogram. Samtidigt uttrycker alla att dokumentation av extra anpassningar tar tid och upplevs vara ytterligare en arbetsuppgift som de blivit ålagda att göra.

En av skolorna har köpt in ett bildstödsprogram för att utveckla skolans och klassrummets lärmiljöer. Skolans specialpedagog har tillsammans med kommunens logoped genomfört en utbildning under vårterminen för all personal. Vid intervjuer uttrycker de berörda lärarna att de vill använda bildstödet mer och som en naturlig del av sin undervisning och den lärmiljö som eleverna möter. Samtidigt beskriver de att det tar tid att lära sig ett nytt program och att lära sig att använda bildstödet i andra situationerna än vid presentation av dagens arbete.

Fia beskriver en känsla av otillräcklighet, *"att man skulle alltid ha kunnat göra någonting annorlunda eller bättre"*. Hon berättar att det är svårt att hinna med alla elever och att hon *"skulle vilja ge flera instruktioner och gå fram och hjälpa flera, men de får vänta"*. Både Anna och Cecilia uttrycker att det kan vara svårt att hitta material på rätt nivå för olika nivåer. Även för de som *"jobbar mot en högre målbild"*, menar Cecilia. Ellen berättar också om svårigheter som kan uppstå när en elev uppfattas som inte villig att ta emot det stöd och de extra anpassningar som skolan erbjuder. Alla respondenter uttrycker att de vill lära sig mer om arbetet med extra anpassningar. Några beskriver en önskan efter föreläsningar, kurser eller kanske studiebesök för att lära sig mer om vad extra anpassningar är. De efterfrågar också utbildning kring hur de själva kan arbeta vidare med olika typer av extra anpassningar för eleverna.

6.3.2 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis vill vi lyfta fram att alla respondenter uttrycker sitt ansvar för att tillgodose varje enskild elev med extra anpassningar som fungerar utifrån individens behov och förutsättningar. De menar att läraren ska skapa ett gott inlärningsklimat som ger förutsättningar för eleverna att nå skolans mål. Lärarna använder frekvent anpassningar som särskild placering, tydlig struktur, bildstöd samt korta arbetspass med paus. De ger även extra instruktioner, enskild lektionsplanering och stöd till eleverna att genomföra sitt skolarbete. Även digitala verktyg och tjänster används, exempelvis kan Inläsningstjänst nämnas.

Enligt sammanställningen över de anpassningar som används framgår det att anpassningar kopplade till pedagogisk tillgänglighet är vanligt förekommande i den dagliga undervisningen. Resultatet visar också att stimulisänkande anpassningar kopplat till den auditiva och visuella miljön är mindre vanliga.

Vid intervjuerna framgår att lärarna är positivt inställda till arbetet med extra anpassningar. Det framkommer dock att arbetet med extra anpassningar tar tid, och att det upplevs vara ännu en arbetsuppgift som ska utföras.

7 Analys och diskussion

7.1 Metoddiskussion

Vi har genomfört en kvalitativ studie. Metoden valdes utifrån vår önskan att ta reda på lärares uppfattning om extra anpassningar. Genom användandet av kvalitativa intervjuer vilka genomfördes på ett halvstrukturerat tillvägagångssätt kunde vi följa respondenternas tankegångar och åsikter. Vi spelade in våra intervjuer för att få en god reliabilitet och för att kunna återge citat på ett korrekt sätt. Metoden hjälpte oss att ställa följdfrågor under intervjun som ledde respondenterna till att utveckla sina svar, samtidigt som vi fick en fördjupad förståelse för deras tankar och funderingar kring arbetet med extra anpassningar (Kvale & Brinkmann, 2014).

En kvalitativ studie har låg generaliserbarhet, framförallt eftersom respondenterna är få till antal. Forskaren kan inte dra generella slutsatser utifrån studien. Vi har i vår studie intervjuat sex lärare på tre olika skolor och det är ett för litet antal respondenter för att kunna göra generaliseringar utifrån resultatet. Den 1 juli 2014 genomfördes en förändring i skollagen och extra anpassningar blev ett begrepp att förhålla sig till. Vårt syfte med studien har varit att ta reda på hur lärarna beskriver extra anpassningar och hur de arbetar med extra anpassningar. Syftet var även att ta reda på vad lärarna upplevde var möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar.

Vi valde att använda oss av ett bekvämlighetsurval, vilket innebar att vi kontaktade skolor i våra hemkommuner. Enligt Bryman (2011) är det sannolikt att tillfrågade deltagare väljer att delta i studien när den sker på nära håll. Det föll väl ut och vi fick god respons från både rektorer och respondenter. De tillfrågade respondenterna var alla positiva till att delta i vår studie, vilket medförde att vi kunde hålla vår tidsplan och genomföra intervjuerna vid planerad tidpunkt. Studien genomfördes under relativt kort tid, vilket innebar att denna urvalsmetod var lämplig att använda (Denscombe, 2016).

7.2 Resultatdiskussion

Flera av respondenterna beskriver möjligheterna till samarbete med andra kollegor kring processerna kring arbetet med att utveckla och följa upp extra anpassningar för elever. Några av respondenterna ser dock detta som ett hinder och för dem är samarbete ett utvecklingsområde. De beskriver att samarbetet är gott med den eller de kollegor som de arbetar närmast, medan samarbetet med skolans övriga lärare och personal sker mindre frekvent eller mindre utvecklat. Enligt Ahlberg (2015) är det gemensamma utvecklingsarbetet en viktig del i skolans arbete för att förbättra elevernas måluppfyllelse. Kollegiet bygger tillsammans kunskaper för att hitta nya möjligheter till att ge eleverna rätt stöd och stimulans.

Flera av respondenterna beskriver ett systematiskt kvalitetsarbete i skolans elevhälsoteam. Elevhälsoteamet är en del av arbetet med att identifiera och åtgärda problem kring elevers

lärande, utveckling och hälsa. Även Socialstyrelsen (2014) påpekar, i samarbete med Skolverket, att Elevhälsan och elevhälsoteamet ska arbeta förebyggande, främjande och åtgärdande. Tillsammans med elevhälsoteamet analyserar lärarna de extra anpassningar som gjorts och även utvärderar dessa tillsammans. Elevhälsan är en del av arbetet med extra anpassningar, men också en del av uppföljningen av arbetet med extra anpassningar. Det innebär en kvalitetssäkring av att eleven faktiskt får de anpassningar som den har rätt till enligt skollagen.

Enligt Skolverkets allmänna råd (2014) kring arbetet med extra anpassningar ska lärare arbeta med ökad ledning och stimulans på gruppnivå för att på så vis kunna öka förutsättningarna för fler elever att följa skolans undervisning. Genom ett tydligare och mer inkluderande ledarskap breddas undervisningen och fler elever når målen vilket leder till färre extra anpassningar och färre elever i behov av särskilt stöd. Under intervjuerna beskriver lärarna sitt arbete med extra anpassningar. De berättar om hur de använder olika ledaregenskaper i sitt dagliga arbete, för att nå fler elever. Flera lärare berättar att de anpassar och förändrar sin undervisning för att bättre kunna möta eleverna. Enligt Skolverkets allmänna råd (2014) ska extra anpassningar vara en insats som sker *"inom ramen för den ordinarie undervisningen"* för en enskild individ. Under intervjuerna blir det tydligt att lärarna blandar ihop begreppen extra anpassningar med ledning och stimulans i det pedagogiska ledarskapet. De tolkar sitt ledarskap som en extra anpassning. Det kan också vara så att det som startade som en extra anpassning har införlivats i lärarens pedagogiska repertoar och blivit en naturlig del av lärarens arbete och elevernas lärmiljö. Lärarens pedagogiska kompetens har ökat och arbetet med extra anpassningar har gett lärarna en bredare repertoar och ökad pedagogisk kompetens. Arbetet med extra anpassningar skapar möjligheter till pedagogisk utveckling. Detta stämmer väl överens med vad som utvecklar skolans pedagogiska arbete men också lärarens enskilda kompetens att stötta eleverna till högre måluppfyllelse, enligt både Ahlberg (2015) och Nottingham (2013).

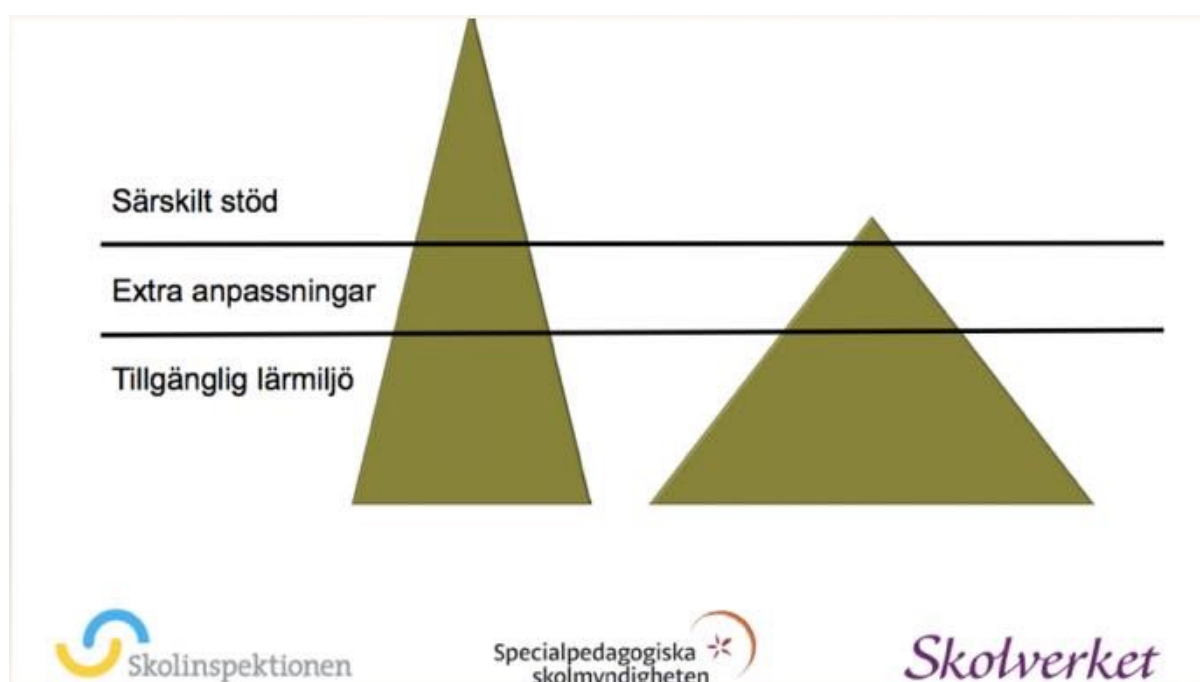
Skolinspektionens rapport (2016) visar på att skolor generellt sett brister i uppföljning och dokumentation kring arbetet med extra anpassningar. Resultat i vår studie ser dock annorlunda ut. Vi ser att samtliga skolor där vi genomfört våra intervjuer har rutiner kring dokumentation och uppföljning av arbetet med extra anpassningar. De tre skolorna har olika sätt att dokumentera på och flera av de rutiner som respondenterna nämnde var relativt nya och under uppbyggnad. Lärarna uttrycker att det är en extra arbetsuppgift som lagts på dem även om de samtidigt berättar, och kan se, att det hjälper dem i arbete kring eleverna. Lärarnas kommentarer visar på att det systematiska arbetet finns men behöver utvecklas för att bli en naturlig del av arbetet och ingå som en del i lärarens arbetsuppgifter.

Lärarnas egna reflektioner kring arbetet med extra anpassningar ger bilden av ett arbete under uppbyggnad. Lärarna beskriver möjligheter och svårigheter i arbetet med att hitta de rätta extra anpassningarna. Studien visar att lärarna uppfattar att deras antal år i yrket, med andra ord deras erfarenhet, är kopplat till hur de tar fram olika extra anpassningar för eleverna. Flera lärare pratar också om vikten av att få specialpedagogiskt stöd för att ta fram fungerande extra anpassningar. Enligt det Ahlberg (2015) beskriver gällande Essungaskolans utvecklingsprojekt är det specialpedagogiska stödet av stor vikt för utveckling och förändring. Även lärarens tilltro till sina elevers kapacitet är av vikt. Hattie (2012) menar att lärarens pedagogiska förmåga med tydlighet i undervisningen, förtroendefulla relationer samt lärarens professionella utveckling har störst påverkan på lärarens egen utveckling och arbete med eleverna i skolan. Under intervjuerna kopplar respondenterna sin egen kompetens till antal undervisningsår. Hatties (2012) och Nottinghams (2013) forskning visar att lärarens

kompetens och utmanande undervisning är en stor framgångsfaktor för elevernas utveckling och lärande, inte antal undervisningsår i yrket.

Säljö (2014) beskriver skolans inneboende kultur. Författaren menar att det i skolan finns en gammal tradition av att se eleven som bärare av ett problem. Det kategoriska perspektivet speglas delvis i de genomförda intervjuerna (Nilholm, 2007). Lärare tolkar arbetet med extra anpassningar genom att uttrycka att någon elev har svårt att sitta still och kan behöva arbeta enskilt med en resursperson som finns kopplad till klassen. Det kategoriska perspektivet kan även märkas i de extra anpassningar som genomförs. De allra flesta anpassningar är riktade till individen och ska ge eleven stöd att hantera sin skolvardag och sin omgivning, inte tvärtom. Det finns en lång tradition i skolan att utgå från det kategoriska perspektivet, där eleven är bärare av problemet, och det kommer att ta tid för skolan att inta ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

De, enligt studien, mest förekommande extra anpassningarna var kopplade till pedagogisk tillgänglighet och fysisk tillgänglighet. De flesta av dem på individnivå. Den pedagogiska tillgängligheten konkretiseras genom exempelvis eget schema och enskild instruktion. Den fysiska tillgängligheten konkretiseras av exempelvis anpassad placering och hörselkåpor. Enligt Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2016) ger ökad ledning och stimulans på gruppnivå lägre insatser på individnivå. Myndigheten menar att om skolans lärmiljö blir mer tillgänglig i den pedagogiska, den sociala samt i den fysiska miljön, kan det leda till färre extra anpassningar och färre elever i behov av särskilt stöd. Det minskade behovet av individuellt stöd skapar tid och möjligheter att ge varje elev de bästa förutsättningarna att lyckas, enligt illustration nedan. De extra anpassningar som ges kan utifrån studiens resultat ses över. Exempelvis skulle intryck och stimuli från både den auditiva och den visuella miljön kunna minskas på gruppnivå genom ett övergripande arbetsmiljö- och tillgänglighetsarbete.



Illustrationen synliggör fördelar med tillgänglig lärmiljö,
Specialpedagogiska Skolmyndigheten, (2016, s. 9).

Även det relationella perspektivet framkommer i studien. Ahlberg (2015) förespråkar det relationella perspektivet, men också det specialpedagogiska kommunikativa, relationsinriktade perspektiv vilket författaren själv varit delaktig i att upptäcka och dokumentera, KoRP. Lärarna i studien tolkar arbetet med extra anpassningar som inkluderande. Samverkan med både elever och vårdnadshavare ger lärarna en möjlighet att tillmötesgå och tillgodose eleverna med de allra bästa förutsättningarna för lärande. Det stämmer väl överens med de tankar Ahlberg (2015), Hjørne och Säljö (2013) framför gällande lärarens eget perspektiv och hur synen på elever och undervisning kan kopplas till respektive perspektiv.

Enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2015:2217) får 75 % av elever i behov av extra anpassningar inte de korrekta anpassningarna, eller inte tillräckliga anpassningar. Lärarna i studien beskriver dock att de ger de anpassningar som krävs. De visar också på en viktig möjlighet till stöd i arbetet, kollegialt men också specialpedagogiskt. Samtidigt berättar lärarna att de i samarbetet med andra följer upp, utvärderar och tar fram nya anpassningar, vilket i sin tur kan indikera att de insatta extra anpassningarna inte var korrekta. Resultatet i våra intervjuer visar på att lärarna systematiskt arbetar med att utvärdera och följa upp de extra anpassningar som görs.

8 Avslutande diskussion

Under arbetet med vår studie framkom att samtliga lärare känner till och har kunskap om begreppet extra anpassningar. De berättar att en extra anpassning är en insats som ska ske inom klassens ram och ska tillhandahållas av läraren. Alla lärare menar att de i sin undervisning tillgodoser elever i behov av extra anpassningar. Resultatet visar att lärarna ofta använder samma typ av extra anpassningar, exempelvis används bildstöd, tydlig struktur med tät återkoppling och extra instruktioner, eget schema, lärplatta och placering frekvent. Detta skulle kunna leda till en generalisering av elevens behov och därmed minska kvaliteten på den anpassning som sätts in. Flera lärare uttrycker under intervjuerna att de saknar tillräcklig kunskap om möjliga anpassningar och dess utformning. Vi ser ett utvecklingsbehov för de tre skolorna, där specialpedagogen skulle kunna ha en handledande roll i det kompetensutvecklingsarbete kring extra anpassningar som lärarna efterfrågar.

Vår studie visar att för några av lärarna har de extra anpassningarna övergått från att vara just en anpassning till att bli en del av lärarens undervisning, ledning och stimulans. Lärarna kan då ha gått från det kategoriska till det relationella perspektivet genom att göra undervisningen mer tydlig och lärmiljön mer tillgänglig. Samtidigt tror vi att känslan av tidsbrist, att inte hinna med, minskar något när arbetet och det pedagogiska ledarskapet övergår från att vara individuella anpassningar till en mer inkluderande och tillgänglig lärmiljö. En annan positiv effekt av ökad ledning och stimulans bör vara att fler elever följer den ordinarie undervisning utan extra anpassning, vilket i sin tur leder till minskad dokumentation för lärarna. Enligt studien var dokumentationen av extra anpassningar något som skilde sig åt i lärarnas arbete. Studien visade att skolorna hade en övergripande dokumentation, men lärarna skapar egna sätt att dokumentera på, ibland i egna dokumentationsmallar. Visserligen ställs inte lika höga krav på dokumentation likt kraven kring åtgärdsprogram, men den varierade dokumentationen kan leda till att arbetet med extra anpassningar blir otydligt, ostrukturerat och delvis osynligt.

En annan del av studien beskriver hinder och möjligheter i lärarnas arbete med extra anpassningar. Med utgångspunkt i studien, drar vi slutsatsen att de stora hindren för arbetet med extra anpassningar är tiden, variationen och framförallt lärarens syn på elevens behov kopplat till det relationella eller kategoriska perspektivet.

De stora möjligheterna ligger däremot i lärarnas pedagogiska professionalitet samt samarbete med kollegor, arbetslag och specialpedagog. Varje skola har ansvar för att tillgodose eleverna med korrekta anpassningar och specialpedagogen kan hjälpa pedagogerna att hitta och använda det rätta stöd som varje individ har rätt till.

8.1 Fortsatt forskning

Utifrån resultatet av vår studie kan vi se att det finns fortsatt behov av utveckling och vidare forskning kring hur skolan organiserar och tar tillvara specialpedagogernas kompetens. Specialpedagogen bör vara en del i arbetet med extra anpassningar för att ytterligare stötta

lärarna samt att ge dem fortbildning och kompetenshöjande utbildning i arbetet kring extra anpassningar på skolorna.

9 Slutsats

Arbetet med studien har gett oss ökad förståelse för det vetenskapliga undersökande arbetssättet och för hur stor betydelse tydliga mål har för arbetet och den färdiga produkten. Studien har även gett oss ökad kunskap kring processerna gällande konsten att skriva en uppsats på universitetsnivå, samt också att förmedla ett budskap med tydlighet. Under arbetet med studien har våra olikheter som forskare framträtt och vårt samarbete har varit mångfacetterat, där vi turats om att vara pådrivare, genomförare och avslutare. Dessa erfarenheter kopplar vi till oss som individer, som kollegor och som specialpedagoger.

Den i särklass viktigaste erfarenheten drar vi, utifrån all den kunskap vi tillägnat oss, kring vårt dagliga arbete som specialpedagoger och det sätt som vår studie har breddat vår specialpedagogiska kompetens och repertoar. Genom denna intervjustudie har vi fått ökad förståelse för lärarnas arbetsituation, men också för hur vi kan ta del av deras arbete genom exempelvis intervjuer, samtal och fördjupande frågor. Vi har fått en ökad förståelse för arbetet med att hitta, använda och följa upp arbetet med extra anpassningar. Framförallt har vi lärt oss att arbetet med extra anpassningar är ett gemensamt arbete och ett av skolans viktigaste uppdrag. De extra anpassningarna kan ge alla elever möjlighet att lyckas i skolan och samtidigt öka den professionella pedagogiska kapaciteten på skolan.

10 Referenslista

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Armstrong, A., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education - International policy & practise*. SAGE Publications Ltd.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hjärne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Krokmark, T. (1999). *Didactica Magna – Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (red) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarytbildningsnämnden. (2016). *Utbildningsplan för Specialpedagogiska programmet*, 90 hp. dnr G 2016/38. Hämtad 2018-02-14 från https://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1567/1567491_utbplan_specialped_webbht16.indd.pdf

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Nottingham, J. (2013). *Utmanade undervisning i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige AB.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar*, kvalitetsgranskning 2016, dnr 2015:2217. Tillgänglig:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen. Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning –Handledning*. Hämtad 2018-02-14 från

<https://www.webbutiken.spsm.se/globalassets/pdf---publikationer/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning-tillganglig-version.pdf/>

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

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2. Tillgänglig:

<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Fritzes.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis - Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1

Informationsbrev

2018-02-05

Hej!

Under vår sista termin på Specialpedagogprogrammet på Göteborgs Universitet ska vi genomföra en studie kring extra anpassningar. Studien är det som kommer att bli vårt examensarbete. Syftet med studien är att undersöka hur verksamma pedagoger tolkar begreppet extra anpassningar, arbetar med extra anpassningar samt hur pedagogerna identifierar elevers behov av stödinsatsen extra anpassningar.

Vi har för avsikt att intervjua sex legitimerade lärare på fyra F-6 skolor i två kommuner. Vi räknar med att en intervju tar ca 45-60 min. Vi undrar om det är möjligt att genomföra studien på er skola?

Vi vill understryka att de uppgifter som lämnas behandlas konfidentiellt i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Om du som rektor kan tänka dig att vi får genomföra intervjuer på din skola, vill du då vidareförmedla vilka pedagoger i årskurserna 2 och 5 som erbjuder sig att ställa upp?

Vi har för avsikt att genomföra dessa tillfällen vecka 8 och 9.

Vänliga hälsningar

Malin Rohde & Pia Östberg

kontaktuppgifter:

Malin: xxxx

Pia: xxxx

11.2 Bilaga 2

Intervjuguide

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur lång erfarenhet av undervisning har du?
3. Hur definierar du begreppet extra anpassningar?

4. Vilken kompetens har du som hjälper dig att identifiera vilka extra anpassningar en elev eller elevgrupp behöver?
5. Hur upptäcker du vilka elever som behöver extra anpassningar? (Har du olika verktyg/redskap för det?)
6. Hur organiseras arbetet med extra anpassningar på din skola?
7. Vilka rutiner finns för uppföljning och utvärdering av extra anpassningar på skolan?
8. Hur dokumenteras extra anpassningar på din skola?
9. Vilket stöd finns på skolan för arbetet kring extra anpassningar?

10. På vilka sätt arbetar du med extra anpassningar i din undervisning?
(Gruppenivå/Individnivå)
11. Hur ser samarbetet ut mellan pedagoger kring elever med extra anpassningar?
12. Hur har arbetet med extra anpassningar påverkat din undervisning?

13. Är det någonting som gör ditt arbete med extra anpassningar svårt, i så fall vad?
14. Är det någonting som gör ditt arbete med extra anpassningar lätt, i så fall vad?
15. Vad ser du för utvecklingsmöjligheter i arbetet med extra anpassningar?
16. Kan jag få återkomma om jag har fler frågor?

Följdfrågor:

Kan du utveckla...

På vilket sätt...

Kan du förklara mer...

Hur tänker du...

Kan du ge exempel på...

Vilken är skillnaden mellan...

Vilken betydelse har...