



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”By the way, kommer ni ihåg?”

En fallstudie om en kommuns implementering av extra
anpassningar.

Namn: Christer Nykvist
Program: Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610 Specialpedagogiskt examensarbete
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Monica Johansson
Examinator: Ingemar Gerrbo
Kod: VT16-2910-036-SPP610

Nyckelord: Inkludering, Extra anpassningar, Frirummet

Abstract

Syftet med studien är att identifiera kritiska aspekter vid implementering av extra anpassningar. Det är frågan om en fallstudie där studieobjektet utgörs av två kommunala högstadieskolor i en kommun.

- Hur fungerar enligt specialpedagoger arbetet med implementering av extra anpassningar?
- Hur fungerar enligt undervisande pedagoger arbetet med implementering av extra anpassningar?

Resultaten tolkas mot den av Gunnar Berg (2003) utarbetade teorin om ett frirum mellan statlig reglering (skolan som institution) och inre gränser som utgörs av skolans eller kommunens lokala skolkultur (skolan som organisation). Detta frirum skall vara möjligt att identifiera och sedan erövra för verksamhetens, elevernas, bästa.

Metoden är en fallstudie och en sådan lämpar sig enligt Merriam (1994) när man vill utvärdera något och har syftet att skapa en bättre förståelse för de bakomliggande faktorerna. Jag har vidare valt att använda mig av en delvis strukturerad intervju. Fördelen med detta är att jag som forskare har möjlighet att låta mina i förväg bestämda frågor eller frågeställningar anpassas efter hur intervjun utvecklas samtidigt som jag kan styra samtalet till att handla om det jag intresserar mig för. Jag intervjuar fyra specialpedagoger och fyra pedagoger och lika många av båda personaltyperna på de två enheter jag undersökt.

Resultaten visar på en rad teman med direkt bäring på implementering av extra anpassningar men också på sådant som indirekt kan påverka detta. Det framkommer att tids- och resursbrist uppfattas som ett problem och att uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna inte fungerar optimalt. Antalet extra anpassningar upplevs dessutom av många informanter som för stort. Det finns vidare en förtroendeklyfta mellan studiens specialpedagoger och pedagogerna vad gäller varandras bidrag till arbetet med extra anpassningar, eventuellt kan detta härledas till att de extra anpassningarna implementeras i en up- down process där pedagogerna känner att de åläggs att göra saker utan att deras kompetens tas till vara. Samtidigt pekars den undervisande pedagogens roll ut som central och specialpedagogerna ses som ett bollplank till dessa när det gäller arbetet med extra anpassningar. Rektor är inte i särskilt stor omfattning involverad i arbetet med extra anpassningar och en stor del av frirummet används till att bygga upp administrativa system för rutiner och dokumentation kring de extra anpassningarna.

Förord

Jag vill tacka mina åtta informanter utan vars medverkan det inte hade blivit någon studie av hur extra anpassningar implementeras i undervisningen överhuvudtaget. Jag vill också tacka min handledare Monica Johansson inte bara för konkret stöd i arbetet utan också för att hon bekräftade känslan av att det kan vara jobbigt att författa en text av den här typen och att jag inte vara den första som känt så. Tack också till er tre som ingick i min pilotstudie.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
2	Syfte och frågeställningar	4
3	Litteraturgenomgång	4
3.1	Extra anpassningar	4
3.2	Litteraturgenomgång	5
3.2.1	Samarbete	6
3.2.2	Rektorns roll	6
3.2.3	Pedagogers syn på inkludering	6
3.2.4	Pedagogens roll i arbetet med inkludering	7
3.2.5	Att få inkludering att fungera i praktiken	8
3.2.6	Extra anpassningar	8
3.2.7	Kort sammanfattning av litteraturgenomgången	9
4	Teorianknytning	9
5	Metod	10
5.1	Genomförande av studien	11
5.2	Etiska betänkligheter	13
6	Resultat	13
6.1	Redovisningsätt	13
6.2	Hur ser specialpedagoger och pedagoger på extra anpassningar	13
6.2.1	Vad är en extra anpassning?	13
6.2.2	Informanternas syn på extra anpassningar	15
6.3	Hur fungerar implementeringen av extra anpassningar	15
6.3.1	Tidsbrist och resursbrist	15
6.3.2	Uppföljning av extra anpassningar	16
6.3.3	Mängden extra anpassningar för stor	16
6.3.4	Kontinuitet	17
6.3.5	Förtroendeklyfta mellan specialpedagoger och pedagoger	18
6.3.6	Pedagogens roll i arbetet med extra anpassningar	19
6.3.7	Specialpedagogen som handledare och "bollplank"	19
6.3.8	Rektors roll i arbetet med extra anpassningar	20
6.3.9	Dokumentation och rutiner	20
6.4	Analys	21
6.4.1	Vet informanterna vad en extra anpassning är?	22

6.4.2	Problem i frirummet	22
7	Diskussion och slutsatser	24
7.1	Metod.....	25
7.1.1	Fallstudie	25
7.1.2	Intervjuer.....	25
7.1.3	Bortfall	25
7.2	Diskussion om resultatet.....	26
7.2.1	Tidsbrist.....	26
7.2.2	Pedagogerna	26
7.2.3	Rektor.....	27
7.2.4	Misstro mellan personalgrupper	27
7.2.5	Organisation	28
7.2.6	Sammanfattande kommentarer.....	28
7.2.7	Framtida forskning	29
8	Referenser	30
9	Bilagor	

1 Inledning

Föreliggande arbetes titel ”By the way, kommer ni ihåg?” syftar på ett intervjuvar jag fick av en av mina informanter när denne svarade på en fråga om hur uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna fungerar. Citatet visar hur informanten upplever att detta ofta sker under oorganiserade och slumpartade former. Det är en känsla liknande den som jag och många kollegor med mig känt när vi fått överrumplande frågor om hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd fungerat för en specifik elev. I samtal med kollegor i anslutning till dylika händelser tecknas bilden av att alla inte alltid känt sig informerade om att de här anpassningarna eller åtgärderna skall genomföras för att underlätta för en elev. Att informationen fungerar och går fram till de berörda pedagogerna är givetvis en förutsättning för att de överhuvudtaget skall kunna implementeras. Detta problem har Skolverket (2014) hanterat i sina allmänna råd och säger där att det skall finnas rutiner på plats för information, utvärdering och uppföljning av de extra anpassningarna. Utvärderingen skall användas för att göra erforderliga justeringar i dessa extra anpassningar.

I detta arbetes litteraturgenomgång intresserar jag mig i första hand för olika aspekter på inkludering då jag anser att extra anpassningar är ett led i arbetet med att inkludera elever med behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningen. Att elever ska inkluderas i den ordinarie undervisningen är ingen ny tanke varken i Sverige eller utomlands. I Lgr80 introducerades begreppet ”en skola för alla” och i nämnda läroplan framgår vidare att undervisningen skall anpassas efter olika elevers individualitet och att om en elev får bekymmer skall man först pröva om skolans arbetssätt kan ändras (Skolöverstyrelsen, 1980). Det är ju just det här angreppssättet som kännetecknar arbetet med extra anpassningar också idag även om begreppet tillkom i skollagen så sent som 2014. Salamancadeklarationen antogs av UNESCO 1994. I den konstaterades att varje barn har ett unikt värde och rätt till utbildning. Undervisningen måste, enligt deklarationen, anpassas efter barnens olikheter eftersom olikheterna är naturliga. Det betonades, mot denna bakgrund, att det är viktigt att barn med behov av särskilt stöd får sin utbildning inom ramen för den ordinarie undervisningen (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010). Det är för att förenkla och skynda på arbetet med att få en fungerande inkludering på plats som man i skollagen har lagt till bestämmelsen om extra anpassningar.

Att jag här begränsat mig till att skriva om hur implementeringen fungerar när det gäller det som lagstiftaren kallar extra anpassningar beror på att det inte finns så mycket skrivet om detta och jag kände att här kan jag bidra till att fylla en kunskapslucka.

Bristen på vetenskapligt underlag vad gäller extra anpassningar gör att jag söker vetenskapligt underlag i första hand i sådant som finns skrivet kring inkludering av elever med behov av särskilt stöd och i detta ämne finns det en hel del skrivet som dessutom, vilket jag skall visa senare, ligger i linje med mycket av vad som framkommer i mina samtal med dem som intervjuats. Luder, Moretti, Kunz och Diezi-Duplain (2011) konstaterar t.ex. att det är av central betydelse att det finns ett välsmort samarbete mellan och inom olika professioner i sammanhanget för att inkluderingen skall fungera på ett bra sätt. Författarna lyfter samarbete mellan lärare, föräldrar och specialkompetenser. I en rad studier som jag senare ämnar att återkomma till i litteraturgenomgången betonas dessutom rektors roll för att en effektiv inkludering skall komma på plats.

Det är undervisande pedagog som skall se till att de extra anpassningarna kommer på plats då de enligt Skolverket ska genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. Om nu det är så att pedagogerna inte vet vad de skall göra, vad beror det på? Dåliga rutiner, brist på fungerande samarbete eller kanske bristande utbildning? När det kommer till utbildningsfrågan så återkommer flera av de vetenskapliga artiklar jag ämnar redogöra för i litteraturgenomgången till det antingen som ett konstaterande av att sådan saknas eller som påpekandet att utbildning är en framgångsfaktor i sammanhanget.

Några ord om hur jag definierar och använder olika begrepp i studien. Med ”specialpedagog” avses i den här studien en person med specialpedagogisk kompetens som dessutom har en formell utbildning på området. Personen i fråga måste dessutom vara anställd helt eller delvis som just specialpedagog. Jag använder genomgående begreppet ”pedagog” när jag refererar till en person som arbetar som ämneslärare. När det gäller ”extra anpassningar” ansluter jag mig till den definition som skolverket gör och som jag kommer beskriva mer utförligt senare. Redan nu kan dock sägas att en extra anpassning genomförs av pedagogen i klassrummet och syftar till att stödja en elev med behov av stöd i någon form.

Studien avgränsas av att det är frågan om en fallstudie. Jag undersöker förhållandena rörande extra anpassningar vid två högstadieskolor i en svensk kommun.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är beskriva hur implementeringen av extra anpassningar fungerar i den kommun jag intresserar mig för. Annorlunda uttryckt vill jag alltså identifiera kritiska aspekter vid implementering av extra anpassningar i nämnda kommun.

Forskningsfrågor:

- Hur fungerar enligt specialpedagoger arbetet med implementering av extra anpassningar?
- Hur fungerar enligt undervisande pedagoger arbetet med implementering av extra anpassningar?

3 Litteraturgenomgång

Då begreppet ”extra anpassningar” tillkom i skollagen så sent som 2014 är väldigt lite skrivet om detta begrepp specifikt. Dock finns mycket skrivet om inkludering och om arbete med åtgärdsprogram. Vidare har det skrivits en del om skolorganisation vilket också är intressant i sammanhanget. Följande kapitel vilar till stor del på ett antal vetenskapliga artiklar. Kapitlet inleds med en genomgång av vad extra anpassningar faktiskt är.

3.1 Extra anpassningar

Om extra anpassningar säger skollagen i kapitel 3 ”Barns och elevers utveckling mot målen” (SFS 2010:800) följande:

5 a § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt

ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8 §. Lag (2014:456)

Ovanstående betyder alltså att extra anpassningar skall ges skyndsamt till elever som man har uppmärksammat riskerar att inte kommer att nå alla kunskapskrav om inte annat följer av 8 §. Paragraf 8 stadgar vad som skall hända om de extra anpassningarna inte räcker till. Det betyder alltså sammantaget att extra anpassningar är det första som tas till när en elev riskerar att inte nå kunskapskraven och dessa extra anpassningar skall dessutom komma på plats skyndsamt och ske inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Skolverket (2014, s. 11) definierar extra anpassningar då följande sätt:

Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om denna stödinsats.

Utöver vad som redan konstaterats kring att de extra anpassningarna skall genomföras skyndsamt och inom ramen för den ordinarie undervisningen framgår här dessutom att det enligt Skolverket inte krävs några formella beslut för att få de extra anpassningarna på plats.

Skolverket (2014) lyfter behovet av fungerande rutiner kring arbetet med extra anpassningar. Verket lyfter vidare samarbete mellan lärare och annan skolpersonal. Det ställs också krav på ett fungerande system för överföring av information om de extra anpassningarna samt elevens utveckling. Detta kan t.ex. vara viktigt om eleven i fråga byter skola. Det konstateras också att det är viktigt med fungerande uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna. Det finns däremot inte några krav på skriftlig dokumentation av de extra anpassningarna i de årskurser där individuella utvecklingsplaner inte skrivs. I årskurserna sju till nio, som jag intresserar mig för i denna studie, finns alltså inga dokumentationskrav vad gäller de extra anpassningarna. Det finns dock heller inget som hindrar att de extra anpassningarna dokumenteras skriftligt. Uppföljning och utvärdering av implementerade extra anpassningar skall enligt Skolverket (2014) kunna koka ner till att dessa förändras eller intensifieras i det fall det skulle behövas.

3.2 Litteraturgenomgång

Lagen om extra anpassningar tillkom så sent som 2014, vilket jag visat ovan, detta gör att forskningen om just detta fenomen är mycket begränsat. Jag ser dock extra anpassningar som ett verktyg för att lyckas med inkludering av alla elever i den ordinarie undervisningen och om inkludering finns det mycket skrivet. Litteraturgenomgången vilar i första hand på ett antal vetenskapliga artiklar som tar upp olika aspekter på inkludering.

Flertalet studier som jag redogör för nedan har utländskt ursprung. Studierna intresserar sig för olika aspekter på inkludering i bl.a. Makedonien, USA, Israel och Kina. Det kan givetvis finnas signifikanta skillnader mellan exempelvis slovakiska och svenska pedagogers syn på inkludering vilka förslagsvis kan förklaras av kulturella skillnader, olika lagstiftning eller hur lärarutbildningen är utformad. Jag är dock av uppfattningen att likheterna är fler än skillnaderna och menar följaktligen att denna litteraturgenomgång pekar på framgångsfaktorer och problem när det kommer till frågan om hur en fungerande inkludering av elever med behov av olika typer av stöd skall komma på plats.

3.2.1 Samarbete

I en studie av individuella utbildningsplaners (IEP) betydelse för inkludering av elever i Schweiz konstateras en rad framgångsfaktorer av Luder et al. (2011). De lyfter inledningsvis att det behövs ett välfungerande samarbete mellan olika aktörer i sammanhanget såsom föräldrar, lärare och specialistkompetens. De menar vidare att individuella anpassningar i lärmiljön måste till för att möta individuella behov. Lärare behöver, enligt författarna, verktyg för att systematiskt tolka de klassrumsiakttagelser de gör och som ska ligga till grund för IEP:n. Det är vidare viktigt med olika professioners kompetensbidrag för att man skall komma så bra ut som möjligt.

3.2.2 Rektorns roll

En amerikansk fallstudie där man intresserade sig för rektorns roll för en framgångsrik inkludering lyfter följande: Rektor skall se till att skapa en gemensam positiv inställning till inkludering bland personalen. Vidare är det viktigt att rektor lyckas få en för inkludering fungerande organisation på plats. Studien konstaterar också att lärarnas arbetsmiljö med avseende på de resurser som finns tillgängliga är mycket viktig. Att se till att utveckla och förbättra undervisningsmetoderna och som ett led i detta arbete se till att utvecklingen av undervisningen vilar på erfarenheter man samlat på sig men också fått till sig utifrån är en viktig beståndsdel i detta arbete. En sista framgångsfaktor som studien tycker sig se är att de beslut rektor fattar skall vila på ett insamlat material om elevernas kunskapsutveckling (Waldron, McLeskey & Redd, 2011).

Ytterligare en studie av rektorns roll och mer specifikt dennes ledarskap i en skola som har en välfungerande inkludering (Hoppey & McLeskey, 2015) ska jag lyfta här. Studien är en fallstudie där man intresserar sig för endast en rektor vid en skola. Rektorn hade valts ut för att denne hade lyckats mycket väl med inkludering på sin skola. Studien visar att den aktuella rektorn i sitt arbete fokuserar på personalen för att nå goda resultat. Personalpolitiken kan sammanfattas i tre punkter: Lita på pedagogerna, lyssna på pedagogerna och behandla pedagogerna väl.

Gerrbo (2012) konstaterar i sin avhandling om specialpedagogisk organisation att ingen av de i avhandlingen medverkande rektorerna sade sig kunna ha insyn i den dagliga verksamheten. Den bilden bekräftas av flera klasslärare samt av specialpedagoger i hans studie. De sistnämnda menade dock att de hade fått ett tydligt mandat att hantera det dagliga arbetet. Klasslärarna uttrycker förståelse för att rektor inte kan ha full insyn i det dagliga arbetet. Detta resultat speglar vad Skolverket (2014) stadgar i dessa frågor. Uppgifterna får delegeras men det är rektor som har ansvaret för detta.

3.2.3 Pedagogers syn på inkludering

Pedagogers syn på inkludering av elever med lindriga särskilda behov har undersökts av Spaskovski (2010) och även om studien är gjord i Makedonien finns ett antal resultat av den som är värda att lyfta här. Pedagogerna anser sig inte vara utbildade på att hantera inkludering och de har låga förväntningar på elever med särskilda behov. Ytterligare en sak som kommer fram i studien, och som jag tror/hoppas inte gäller svenska pedagoger generellt, är att de makedonska pedagogerna anser att elever med behov av särskilt stöd inkluderas av humanitära skäl och inte för att det leder till bättre studieresultat för nämnda elevgrupp.

Att pedagoger som får ansvaret för att hantera inkludering av elever med olika typer av behov av extra stöd är negativt inställda till detta visar också Pijl (2010) i en studie från Nederländerna. Denna tvekan kokar dessutom ned till att pedagoger inte får den erfarenhet av inkludering som behövs för att det skall kunna fungera. Pijl (2010) sammanfattar med att konstatera att för att få inkludering att fungera måste pedagogerna få möjlighet att arbeta i team där de tillsammans med kollegor och erfarna pedagoger utifrån kan lösa de problem de ställs inför. Även en studie av vad kinesiska pedagoger behöver för att lyckas med inkludering lyfter handledning av pedagoger som en viktig väg till framgång. Handledningen skall erfarna pedagoger från specialskolor stå för (Wang, Mu, Wang, Deng, Cheng & Wang, 2015). Nämda arbete uppehåller sig dessutom vid det faktum att klassrum behöver utrustas och möbleras på rätt sätt för underlätta inkludering.

En svensk studie av pedagogers syn på inkludering av Meynert (2014) avslöjar en del okunskap men också en positiv grundsyn till inkludering. Okunskapen består i att de pedagoger som deltagit i studien inte är säkra på vad inkludering faktiskt innebär. Ett antal av pedagogerna lyfter att resultaten blir bättre för de elever som inkluderas och det på fyra områden, dessa är bättre skolresultat, en positiv social utveckling, bättre självkänsla och kontroll över de egna känslorna. Det krävs dock att inkluderingen är välfungerande.

Čagran och Schmidt (2010) studerade slovenska pedagogers syn på inkludering och de kom fram till att pedagogernas uppfattning om inkludering avgjordes av på vilken nivå elevers stödbehov befann sig. Det visade sig också, föga överraskande kanske, att pedagogernas utbildning kring inkludering hade betydelse för hur de såg på inkludering. De som fått utbildning och haft möjlighet att träna på detta under sin tid på lärarutbildningen eller i form av vidareutbildning var alltså mer positiva till inkludering. Forskarna betonar också att det är viktigt att hantera personer som har en negativ personlig uppfattning om elever med funktionsnedsättningar.

3.2.4 Pedagogens roll i arbetet med inkludering

Asp-Onsjö (2006) visar i sitt arbete om åtgärdsprogram att både pedagogen ("klassföreståndaren") och specialpedagogen har en viktig roll i arbetet med att ta fram ett åtgärdsprogram. Detta visar sig då klassföreståndaren varit deltagande på alla de sex inledande möten vid utarbetandet av åtgärdsprogram för sex olika elever. Specialpedagoger deltog vid fem av de sex mötena och i det fall ingen specialpedagog deltog på mötet berodde det på att tjänsten som specialpedagog var vakant. Även om arbetet med åtgärdsprogram skiljer sig från det med extra anpassningar och att Asp-Onsjös studie är från tiden innan de extra anpassningarna fanns så är det intressant att se hur viktig pedagog och specialpedagog är i arbetet med stöd kring enskilda elever.

Cameron (2014) har i en studie intresserat sig för hur inkludering fungerar vid skolor i Ohio, USA. Sammanfattningsvis noterar han att undervisningen i stort sett är vad han betecknar som traditionell. Pedagogerna förstår att vissa elever behöver mer tid men de är samtidigt oroad för att inkluderingen skall gå ut över resten av eleverna om de "svaga" tar allt för stor del av pedagogens tid. Studien visar också att mycket av ansvaret för elever med funktionsnedsättningar hamnar hos utbildad personal.

En israelisk studie som intresserar sig för föräldrar till barn med funktionsnedsättningar och då dessas delaktighet i barnens skolgång kommer till ett antal intressanta resultat. Det framkommer av studien att samarbetet mellan pedagog och förälder behöver vara tätt, studien

hävdar att dagliga kontakter är att föredra. Det är också viktigt att det finns ett förtroende mellan pedagoger och föräldrar för att inkluderingen skall fungera på bästa sätt (Hebel, 2014).

3.2.5 Att få inkludering att fungera i praktiken

Norwich (2014) undersöker vilka effekter det kan få om man försöker se möjligheter hos elever med särskilda behov. Ett av resultaten är något överraskande och problematiskt nämligen det faktum att en positiv uppfattning om elevers möjligheter kan göra det svårare att få fram resurser till elever med behov av olika typer av stöd. En annan inte fullt så överraskande slutsats är att anpassningar kan ha en stigmatiserande verkan på den som utsätts för dylika och att detta kan motverkas genom att anpassningarna omfattar alla, d.v.s. genomförs på gruppnivå snarare än på individnivå.

Davies och Elliot (2012) har ställt frågan hur elever med funktionsnedsättningar skall ges möjligheten att visa vad de kan vid olika typer av prov och test. De kommer fram till tre framgångsfaktorer härvidlag. För det första är det av central betydelse att eleverna i fråga får möjlighet att delta i undervisningen under sådana förhållanden att de kan tillgodogöra sig undervisningen. Vidare är det viktigt att prov och test genomförs under goda yttre förhållanden och att testen, tredje punkten, anpassas efter elevens förutsättningar.

I en studie av en svensk skola där man använt enkäter och intervjuat elever och pedagoger om inkludering framkommer bland annat att inkluderingen i stora drag fungerar bra även om elever med funktionsnedsättningar lite mer sällan hittar någon att leka eller på annat sätt umgås med. Intressant är i övrigt att lyfta de strategier som lärarna använder för att lyckas med inkluderingen. Först och kanske främst individualisering sedan tydlighet med avseende på gemensamma regler, skoldagens planering och att man hanterar problem som uppkommer omedelbart och utan dröjsmål. Vidare är grupparbete en vanlig arbetsform, en bra relation med föräldrarna viktig men också samarbete med kollegor och respekt för barnen (Nilholm & Alm, 2010).

Ytterligare en svensk studie ämnar jag lyfta här. Den diskuterar varför en specifik skola lyckas så väl med inkludering, det handlar om en fallstudie som löpte under sju år. Studien pekar på ett antal framgångsfaktorer. Lärarna har tid att diskutera och de tror på sina elevers möjligheter. Vidare blandas teori och praktik på ett bra sätt. Det framkommer också att det sågs som en tillgång att det fanns forskare (de som gjorde studien i det här fallet) på plats att prata med om olika frågor (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014).

3.2.6 Extra anpassningar

Som påpekats ovan finns det mycket lite skrivit om extra anpassningar specifikt, dock har Andersson och Anhov-Lundblad (2015) skrivit en magisteruppsats om extra anpassningar. De intresserar sig för hur pedagoger ser på begreppet ”Extra anpassningar” och kommer till slutsatsen att dessa anser att det är något som pedagogerna ansvarar för inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det visar sig också att pedagogerna anser sig inte ha den kunskap och kompetens som krävs för att kunna göra ett fullgott arbete. Pedagogerna skulle enligt studien vilja att det fanns möjligheter till kollegialt lärande för att utveckla arbetet med extra anpassningar.

3.2.7 Kort sammanfattning av litteraturgenomgången

Jag sammanfattar här mycket kort några viktiga teman när det handlar om att få en fungerande inkludering av elever med särskilda behov på plats.

Det är viktigt med ett fungerande samarbete mellan olika aktörer i sammanhanget. Vidare måste rektor se till att få en funktionell organisation när det gäller dessa frågor på plats samt främja sunda värderingar kring inkludering bland personalen. Utbildning av personalen är av central betydelse. Utbildningen kan genomföras som exempelvis handledning eller kollegialt lärande.

Pedagogens roll är mycket viktig i många sammanhang kopplat till inkludering. Det är t.ex. avgörande vilken uppfattning pedagogen har om inkludering. Det visar sig också att anpassningar på gruppnivå är att föredra för att motverka stigmatisering av dem som de är avsedda för.

4 Teorianknytning

Jag har för avsikt att koppla mina resultat till den av Berg (2003) utarbetade frirumsmodellen. Frirumsmodellen är ett analysverktyg som syftar till att upptäcka och erövra det frirum för skolutveckling som finns mellan de yttre ramarna vilka utgörs av olika typer av statliga regleringar som kan handla om t.ex. läroplaner och skollag men också av allmänna råd utgivna av olika statliga myndigheter. Man pratar ibland om det dubbla huvudmannskapet när det handlar om skolan och syftar då på att kommunerna utöver staten har ett ansvar för skolan och därvidlag också, menar jag, får antas vara delaktig i att sätta de yttre gränserna för verksamheten. Berg beskriver detta som att skolan i detta avseende är en institution. De inre gränserna i skolan sätts av den på skolan ikraftvarande skolkulturen. Den enskilda skolan beskrivs i teorin som en organisation och det är alltså på organisationsnivå de inre gränserna sätts.

Hur upptäcker man då detta frirum? De yttre gränserna är ju, bortsett för att lagar alltid riskerar bli föremål för juridiska tolkningar, givna. Återstår då att identifiera de inre gränserna. Ett sätt att identifiera dessa är att använda sig av dokumentanalys. Berg (2003) menar nämligen att tjänstefördelning, scheman och andra typer av dokument är bärare av delar av den skolkultur som är förhärskande på en skola. En skolkultur finns dessutom närvarande på ett annat sätt i alla de aktiviteter som förekommer inom ramen för skolan, d.v.s. lektioner, möten och liknande.

En annan väg för att komma åt de inre gränserna är att göra en kulturanalys menar Berg (2003). Samla in material kring det här kan man göra genom att intervjua eller på annat sätt samla in vad olika personer som är verksamma på skolan har att säga. Därefter skall materialet givetvis tolkas och förstås på något adekvat sätt. Det är väl närmast en kulturanalys som arbetet du nu har i din hand är.

Att fånga en skolas kultur är svårt konstaterar Berg (2003) men för att lyckas med detta är det viktigt att det insamlade materialet, här intervjuer, sorteras utifrån olika teman för att när det är gjort kunna rekonstruera och visa på en kultur. Berg (2003) liknar detta med att lägga ett pussel av bitarna man sorterat i olika högar beroende på hur de ser ut och att man ibland sorterar fel men att dessa fel visar sig när pusslet börjar bli färdigt. De intervjuer jag här arbetat med sorterade jag utifrån ett femtontal olika aspekter på implementering av extra anpassningar. Tolkningen av materialet kan sedan göras på olika sätt. Jag har här valt att

använda mig något som liknar det som Berg (2003) kallar ”Kulturanalys 2”. Då betraktas frirummet utifrån personalens, organisationens eller elevs/föräldrars perspektiv. Jag betraktar av förklarliga skäl i första hand frirummet utifrån personalens perspektiv i denna studie. Det är dessutom bara frågan om att jag analyserar en liten del av den kultur som finns i aktuell kommun, nämligen den lilla del som handlar om hur man hanterar arbetet med implementering av extra anpassningar.

Återstår då att erövra frirummet. Det finns enligt Berg (2003) två vägar för att implementera något i en verksamhet och pekar på att detta måste ske i en ”Bottom-up” process. Det beror på att skolan är en verksamhet som består av starka professioner som måste ges ett tolkningsföreträde när det gäller hur verksamheten skall utvecklas. Motsatsen är en ”Top-down” process där professionerna så att säga blir påtvingade något utifrån/uppifrån.

En för föreliggande studie intressant aspekt som Berg (2003) lyfter är huruvida personalen och de olika professionerna på en arbetsplats är att beteckna som varandes uniprofessionella eller multiprofessionella. Uniprofessionella kännetecknas av en kåranda där den egna yrkesgruppen blir föremål för lojalitet. Multiprofessionella värnar formerna för sin specialistroll men kan också förhålla sig till den gemensamma kunskapsmassa som är av betydelse för verksamheten.

5 Metod

Mitt arbete är en fallstudie. En fallstudie är en undersökning av ett specifikt och avgränsat system (Merriam, 1994). I mitt fall är detta specifika och avgränsade system två av de tre kommunala grundskolorna i en kommun omfattande årskurserna 7-9. Kommunen i fråga är en kranskommun till en av landets större städer. Kommunen har för närvarande ett invånarantal om ca 45 000 personer. De båda för studien intressanta skolorna har ett respektive upptagningsområde som kan beskrivas som blandat i flera olika hänseenden.

Enligt Merriam (1994) är fallstudien lämplig när man vill utvärdera något med syftet att skapa en bättre förståelse för de bakomliggande faktorerna. Jag är intresserad för att utröna vilka som är de kritiska aspekterna vid implementering av extra anpassningar. I detta sammanhang är jag av uppfattningen att en kvalitativ fallstudie är möjlig väg framåt. Fallstudier kan dock vara av olika typ vilket innebär att det är viktigt att man som forskare hamnar rätt när man bestämmer sig för vilken typ som svarar bäst mot studiens syfte.

Fallstudier kan vara av beskrivande, tolkande eller av värderande typ. Beskrivande eller deskriptiva fallstudier handlar om att i detalj beskriva verkligheten som den ser ut t.ex. genom att beskriva en viss händelseföljd. Då det inte handlar om att dra några slutsatser eller liknande så ligger värdet av den här typen av fallstudier att de utgör något som väl närmast kan liknas vid grundforskning. En annan typ av fallstudie är den tolkande fallstudien. Den kännetecknas av att vid sidan av det rent deskriptiva också finns ett ifrågasättande utifrån det material man samlat på sig. Den värderande fallstudien, som är den sista av de tre typerna, innefattar beskrivning, förklaring och bedömning av det studerade. Värdet av den här typen av studier är främst att de ger information som kan ligga till grund för en bedömning av sakernas tillstånd. Denna bedömning blir det slutgiltiga resultatet av fallstudien (Merriam, 1994).

Jag har mot bakgrund av det nyss sagda kommit till slutsatsen att en deskriptiv (ickeexperimentell) forskning är en framkomlig väg för mig eftersom jag intresserar mig för att försöka teckna en bild av verkligheten som den ser ut. Eftersom jag dessutom vill förklara varför den ser ut som den gör har jag fastnat för att göra en tolkande fallstudie. Målet för den här typen av studier är att studera skeenden utan att våga sig på att sia om framtiden (Merriam, 1994).

Inom ramen för föreliggande arbete har jag arbetat med kvalitativa intervjuer av pedagoger och specialpedagoger. Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är i mitt fall att försöka skapa mig en bild av hur arbetet med extra anpassningar uppfattas av de specialpedagoger och pedagoger som på olika sätt är ansvariga för dessa. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter att strukturen i en sådan intervju har formen av ett vanligt samtal men blir professionellt till följd av den speciella frågetekniken.

Denna fallstudie bygger på intervjuer med olika aktörer på skolor i den kommun som är mitt fall och det är enligt Merriam (1994) då lämpligt att använda sig av en delvis strukturerad intervju. Fördelen med denna typ av intervju i detta sammanhang är att jag som forskare har möjlighet att låta mina i förväg bestämda frågor eller frågeställningar anpassas efter hur intervjun utvecklas.

Nu ämnar jag ge några kommentarer kring validitet, reliabilitet samt generaliserbarhet. Validitet handlar om huruvida undersökningen mäter rätt saker (Merriam, 1994). I mitt fall gäller det om studien svarar på frågan om det finns några kritiska aspekter vid implementering av extra anpassningar i den kommun jag valt att studera. Här finns två uppenbara felkällor som jag måste hantera på något sätt. För det första bygger studien på intervjuer vilket innebär att det blir människors upplevelser som jag kommer att ta del av. Detta hanterar jag genom att samla in de skrivna rutiner kring dessa frågor som finns på varje enhet. En andra felkälla utifrån ett validitetsperspektiv är att jag måste tolka materialet på något adekvat sätt, det finns ju en risk för att jag gör feltolkningar. Jag tror mig dock om att kunna hantera dessa risker.

Reliabilitet är frågan om det är möjligt att upprepa en studie och då komma till samma resultat (Merriam, 1994). Ett problem i det sammanhanget är att jag kommer att studera människors syn på ett förhållande jag intresserar mig för och människor är föränderliga. I skolans värld finns det, som på de flesta arbetsplatser, viss personalomsättning vilket kan påverka utfallet på samma enhet vid olika tillfällen. Ett annat förhållande att ta hänsyn till här är att organisationen och dess rutiner kan tänkas förändras över tid.

Att tänka sig att det skall vara möjligt att generalisera kring mina resultat i andra sammanhang än de studerade känns svårt för att inte säga omöjligt. För att undvika missförstånd hos den tänkte läsaren är det viktigt att tänka på att texten formuleras på ett sådant sätt att inte läsaren förleds att tro att generalisering kring resultaten är möjliga (Göransson & Nilholm, 2009). Med detta sagt tror jag däremot att det skulle vara möjligt för andra verksamheter än de som varit föremål för mitt intresse i föreliggande studie att dra lärdomar av vad som här framkommit i de fall det pågår ett skolutvecklingsarbete på skolan i fråga.

5.1 Genomförande av studien

Som nämnts ovan bygger det här arbetet på intervjuer. Stukát (2011) lyfter värdet av att genomföra en pilotstudie för att kontrollera om själva undersökningsinstrumentet, i mitt fall intervjufrågorna, skulle komma att bli begripbara för de i den i föreliggande studien

förkommande informanterna. Jag genomförde av detta skäl en pilotstudie omfattande tre personer, dessa tre personer utgjordes av två nu verksamma grundskollärare samt en numera pensionerad speciallärare. Dessa tre finns alla i min bekantskapskrets. Det visade sig under denna pilotstudie att någon av frågorna under rubriken ”Extra anpassningar och särskilt stöd” i intervjuguiden (Bilaga 1) var svår för deltagarna i pilotstudien att förstå och därför justerade jag denna. I övrigt fick jag bra och användbara svar på frågorna. Jag bedömde därför att frågorna var tillräckligt tydliga för att kunna ge bra svar relativt mitt syfte i själva studien.

Efter genomförd pilotstudie tog jag via mejl kontakt med respektive rektor på de tre kommunala högstadieskolorna i aktuell kommun och efterfrågande kontaktuppgifter till samtliga specialpedagoger och två pedagoger som rektor bedömde hade en tillräcklig insyn i arbetet med extra anpassningar. En av rektorerna gav mig namn på sina specialpedagoger samt tre pedagoger med i princip vändande mejl. Jag hamnade här i en situation där jag tvingades välja bland namnen på pedagoger. Jag tog för enkelhetens skull de två första namnen på den tre namn långa listan. En annan rektor fick jag upprepa min fråga mejlledes till innan jag fick namn på två pedagoger. Vad gäller specialpedagoger på den skolan visste jag sedan tidigare namnen på dessa. Den tredje högstadieskolan valde trots upprepade mejl och telefonsamtal med rektorn att inte delta i studien. Ett skäl till detta kan vara att skolan i fråga under en tid stått utan specialpedagog. Att just den skolan valde att inte delta var för min studie beklagligt eftersom det kunde givit en del intressanta upplysningar kring hur viktigt, eller inte viktigt, det är att ha specialpedagog på plats i verksamheten för att implementeringen av extra anpassningar skall fungera. Jag resonerar vidare kring detta bortfall i diskussionsavsnittet. Studien omfattar således totalt åtta informanter, fyra specialpedagoger och fyra pedagoger. Dessa jämt fördelade mellan de två skolor som deltog i studien.

Nästa steg var att skicka ut mitt missivbrev (Bilaga 2) vilket jag gjorde via mejl. Därefter kontaktade jag mina tänkta informanter personligen och bokade in ett möte. I samtliga fall fick informanten själv bestämma tid och plats för intervjun. Intervjuerna genomfördes på informanternas respektive arbetsplats och tog emellan 15 och 25 minuter att genomföra. Samtliga intervjuer spelades med hjälp av en diktafon. Valet att spela in gjorde jag för att kunna fokusera på själva samtalet och inte samtidigt behöva ägna mig åt att på något sätt registrera vad som sägs under intervjun, denna fördel med att spela in lyfts också av Kvale och Brinkmann (2009). Dessa lyfter också en andra fördel med att spela in en intervju nämligen möjligheten att lyssna på det som sägs en gång till. Den därefter följande transkriberingen gjordes i möjligaste mån ordagrant (dock med undantag för de inledande frågorna som handlar om ”yrkesmässig bakgrund” där jag sammanfattade vad som sagts om exempelvis utbildning och år i yrket så kortfattat som möjligt). Kvale och Brinkmann (2009) påpekar svårigheterna med att skriva ut en intervju ordagrant och att det inte finns några exakta regler kring hur detta ”ordagranna” utskriftsarbete skall göras. Jag har dock valt att försöka få med pauser och upprepningar av typen ”mm” i mina utskrifter. Tyvärr har jag på något eller några ställen, trots flera lyssningsförsök, dessutom tvingats skriva ”ohörbart” i utskrifterna. Det konstateras vidare i Kvale och Brinkmann (2009) att ordagranna återgivanden av utskrifter av intervjuer kan ge en ofördelaktig bild av aktuell informant. Av det skälet har jag valt att ge de citat jag använder mig av i detta arbete en korrekt skriftlig form vilket också lyfts av Kvale och Brinkmann (2009) som en framkomlig väg förbi den här typen av problem.

Utöver de intervjuer som genomförts har jag tagit del av tre dokument med intresse för studien. Det handlar om två schematiska beskrivningar, flödesscheman, av hur de extra

anpassningarna skall genomföras och följas upp. Ett sådant flödesschema finns på respektive skola. Därutöver har jag tagit del av ett dokument, framtaget centralt i kommunen, som listar förslag på extra anpassningar. Jag har främst använt dessa dokument för att själv i mitt arbete förstå mot vilken bakgrund mina informanter ger sina svar. Det är alltså inte frågan om någon regelrätt dokumentanalys.

5.2 Etiska betänkligheter

Det är viktigt att i en studie av det här slaget kunna ge de som deltagit i denna löfte om anonymitet (konfidentialitetskravet). Ännu viktigare är givetvis att ta alla de mått och steg som krävs för att upprätthålla utlovad anonymitet. Min första tanke var att jag skulle låta informanterna läsa min färdiga text eller eventuellt det transkriberade materialet innan jag gick vidare. Det slog mig dock att detta kunde komma att påverka resultatet. Jag fastnade därför istället för att använda mig av samma arbetsätt som Johansson (2009) och då inte använda de delar av intervjuer (i Johanssons fall handlade det inte bara om intervjuer utan också om fältanteckningar) som jag bedömer vara utelämnande eller obehagliga för informanten utan istället använda andra citat som visar på samma sak.

6 Resultat

Nedan följer studiens resultatredovisning och därefter en analys av dessa resultat. I analysen tar jag hjälp av delar av teorin om frirummet.

6.1 Redovisningssätt

Resultaten kommer här att redovisas utifrån ett antal teman under respektive underrubrik. Meningen med detta förfaringssätt är att försöka hålla fokus på studiens syfte att ”identifiera kritiska aspekter vid implementering av extra anpassningar” samt att tillse att informanterna får sin anonymitet garanterad. Jag inleder dock med att lärarna och specialpedagogerna får ge sin syn på vad en extra anpassning är och vad de tycker om företeelsen.

Citaten är ju avidentifierade och har kodats på följande sätt: Specialpedagogerna har fått beteckningarna S1 till S4 och pedagogerna L1 till L4. Vilken person som fått vilken beteckning slumpades fram vilket betyder att man inte med hjälp av beteckningarna kan dra slutsatser av typen att t.ex. L1 och L2 arbetar på samma enhet. C är undertecknad. Jag har vidare, vilket jag motiverat tidigare, valt att ge citaten en skriftspråklig form.

6.2 Hur ser specialpedagoger och pedagoger på extra anpassningar

I min intervjuguide ingick ett antal frågor som syftade till att få en bild av hur säkra informanterna är på vad en extra anpassning är och hur de ser på de extra anpassningarna. Jag redovisar svaren på dessa frågor under de kommande två rubrikerna.

6.2.1 Vad är en extra anpassning?

De i studien intervjuade pedagogerna uppvisar samsyn om vad en extra anpassning är. Samtliga svarar på olika sätt att en extra anpassning är sådant men gör i klassrummet även om det förekommer att pedagogen också hävdar något annat vid sidan av detta under intervjun.

C: Hur ser du på skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd?

L1: Jag själv har haft lite svårt att tänka vad skillnaden egentligen är men som jag ser det är skillnaden att extra anpassningar är det som jag som enskild lärare kan göra i klassrummet, i min planering eller i mitt efterarbete på något sätt...

Pedagog L2 uttrycker sig först så här:

C: Hur skulle du definiera extra anpassningar?

L2: Det är ju de anpassningar som vi inte kan göra i klassrummet, där det krävs yttre hjälp helt enkelt.

C: Mm

L2: Kanske (paus) hjälp av specialpedagog eller (paus) ja lite speciallösningar för elever då.

C: Mm

L2: Utanför klassrummet eller att det kommer in någon och hjälper till i klassrummet.

Lite senare under intervjun säger hen istället så här:

C: Vad ser du för skillnader mellan dom (särskilt stöd och extra anpassningar)? Vad är det för skillnad?

L2: Jaa, det är väl ungefär samma sak skulle jag säga

C: Mm

L2: Anpassningar ser jag ju som det vi gör i klassrummet på egen hand så att säga

C: Mm

L2: Det är det vi skall lösa

C: Mm

L2: Själva

C: mm

L2: Nä, jag vet inte riktigt.

Även om det förekommer lite osäkerhet kring vad en extra anpassning är så lyfter samtliga fyra pedagoger (även de två som inte citerats här) att extra anpassningar är sådana anpassningar som görs i klassrummet.

De i studien intervjuade specialpedagogerna har också de till stor del en gemensam uppfattning om vad en extra anpassning är. Tre av specialpedagogerna säger tydligt att extra anpassningar görs i klassrummet den fjärde säger det mellan raderna.

C: Hur skulle du definiera extra anpassningar?

S4: Extra anpassningar är när man gör något extra utöver vad man brukar göra i den vanliga undervisningen.

C: Mm

S4: Med tanke på en specifik elev.

Specialpedagogens (ovan) beskrivning av vad en extra anpassning är får fungera som exempel på hur tre av fyra specialpedagoger i studien beskriver extra anpassningar. Den fjärde har en annan beskrivning som jag tolkar som ett sätt att säga samma sak.

C: Okej. Om jag ställer frågan så här då (jag har tidigare frågat om hur S3 skulle definiera extra anpassningar) kan du ge något exempel på något som du tycker är en extra anpassning?

S3: Om jag vet att det är någon som alltid behöver en enskild instruktion och att jag då instruerar gruppen först och sen eleven som behöver en enskild instruktion och ser till att hen kommer igång.

Det kan alltså konstateras att åtta av åtta informanter på ett eller annat sätt ser på extra anpassningar som något den undervisande pedagogen gör i klassrummet. Det skall dock sägas att när det gäller en av specialpedagogerna så läser jag mellan raderna vilket jag redogjort för.

Ytterligare att förhållande jag vill lyfta här är att samtliga pedagoger har svårt att förklara vad skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd är när jag ställer en specifik fråga om det. Två av specialpedagogerna menar att särskilt stöd ges utanför klassrummet. En definierar

särskilt stöd som något man som elev får när de extra anpassningarna inte räcker till och den fjärde specialpedagogen menar att det handlar om enskild undervisning av olika slag.

6.2.2 Informanternas syn på extra anpassningar

Jag redovisar här, som rubriken antyder, hur informanterna ser på extra anpassningar som företeelse.

En uppfattning som lyfts av två informanter är att det här är inget nytt utan sådant som alltid gjorts. Så här säger en av dem efter att jag frågat:

C: Du, det här att extra anpassningar tillkommit som en ”nivå” i arbetet med eleverna, hur ser du på det?

S2: Jag tror att många har jobbat så här innan och att man tänkt att den här (eleven) behöver kanske något extra det kanske bara är uttalat att det ska göras nu.

C: Mm

S2: Tydligare

En av informanterna är uttalat negativ:

L4: Jag tänker helt krasst att det är en besparingsåtgärd.

C: Mm

L4: Nu skall vi göra det man kanske fick hjälp med förut.

Tre av de som deltagit i studien är dock positiva till extra anpassningar. De positiva motiverar sitt ställningstagande på två olika sätt, det handlar dels om minskad pappersadministration och dels om att det blir tydligare för pedagogerna vad eleverna har rätt till. Ytterligare en uppfattning som lyfts är att reformen riskerar att förstöras av dokumentationskrav (detta ämnar jag återkomma till senare).

6.3 Hur fungerar implementeringen av extra anpassningar

Under den här rubriken redovisas hur implementeringen av de extra anpassningarna fungerar eller inte fungerar. De redovisas här utan någon form av rangordning. Ett försök att väga vikten av vad som framkommit vid intervjuerna med avseende på dess betydelse relativt varandra vad gäller studiens övergripande forskningsfråga återkommer jag till i diskussionsdelen.

6.3.1 Tidsbrist och resursbrist

Tre pedagoger och två specialpedagoger lyfter tidsbrist som en variabel med bäring på huruvida implementeringen av extra anpassningar fungerar tillfredsställande eller inte. Den här problematiken lyfts av olika informanter vid olika tillfällen under intervjun men samtliga kommer till samma slutsats nämligen att med mer tid till förfogande för det här arbetet hade resultatet blivit bättre. Som exempel på detta vill jag redovisa följande korta och koncisa avsnitt ur en av intervjuerna.

C: När det inte fungerar då, vad är det som är problemet då?

L3: Tid

Två av specialpedagogerna lyfter resursbrist som ett problem för att få de extra anpassningarna på plats på ett bra sätt. Det är värt att notera att de båda är verksamma på

samma skolenhet vilket kan ha betydelse i sammanhanget. En pedagog tar upp resursbrist som ett problem. Också hen är verksam på den enhet där de båda specialpedagoger som nämner resursbrist arbetar.

L2: ... och sen saknas det ju alltid resurser naturligtvis.

Pedagogen ger inte bara uttryck för att det saknas resurser utan ger också intryck av att det närmast är en självklarhet att det är så.

Här behöver jag för tydlighetens skull nämna att man inte kan summera uttalanden om resursbrist med svar som handlar om tidsbrist för att få en samlad bild av hur många informanter som svarar på något av dessa två sätt. Skälet till detta är att de två specialpedagogerna som nämner tidsbrist också är de som tar upp resursbrist. Den pedagog som nämner resursbrist är också bland dem som tar upp tidsbrist.

6.3.2 Uppföljning av extra anpassningar

Det finns en skillnad mellan hur specialpedagoger och pedagoger uttrycker sig när det gäller uppföljning av extra anpassningar. Två av specialpedagogerna menar att det inte fungerar så bra. Ett exempel på detta är följande:

C: Du, hur fungerar uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna i enskilda fall?
S4: Om man säger såhär, den mentor som är lite på tårna när det gäller sin elev
C: Mm
S4: Där kan det fungera med extra anpassningar genom att ha samtal och där man kanske träffar föräldrarna ofta för att diskutera studiesituationen utan att man har åtgärdsprogram.
C: Mm
S4: Där kan jag säga, att där funkar det.
C: Då funkar det?
S4: Mm, annars har vi inte fått till det riktigt.
C: Nej?
S4: Nä

Specialpedagogen i citatet ovan konstaterar alltså att för att uppföljning av extra anpassningar ska fungera krävs att mentor tar ett stort ansvar och att föräldrarna engageras i arbetet.

Vad gäller pedagogernas syn på uppföljning är bilden mer splittrad. Samtliga pedagoger ger egna svar på hur utvärderingen fungerar. Ingen, vilket måste sägas här, hävdar dock att det fungerar bra.

6.3.3 Mängden extra anpassningar för stor

Två av fyra pedagoger lyfter att antalet extra anpassningar är för stort och att de till följd av detta blir svåra att genomföra på ett bra sätt.

C: Du de här extra anpassningarna är något ganska nytt
L1: Mm
C: som en ny nivå kan man säga
L1: Ja
C: Vad tycker du om det?
L1: Jag tycker att det är jättebra att dom finns.
C: Mm

L1: Sen tycker jag att det kan vara jättesvårt ibland och det finns väldigt mycket och man ska kanske välja ut några att fokusera på och utvärdera dom sen, var det här bra eller är det några andra vi ska plocka in istället.

Pedagogen ovan lyfter problemet med allt för många extra anpassningar och föreslår dessutom ett annat sätt att arbeta med de här frågorna nämligen att man börjar med en lite mindre lista och utvärderar dessa för att utifrån den utvärderingen sedan besluta om förändringar i de extra anpassningarna.

Två av de fyra specialpedagogerna i studien tar också upp att det blir många extra anpassningar.

S4: Så man inte känner som lärare att oj, vad mycket jag skall göra i den här klassen

C: Mm

S4: Man kanske kan titta på det hela, jaha det är faktiskt liknande...

C: Ja

S4: ... för många elever

Specialpedagogen lyfter en oro för hur pedagogerna uppfattar allt för många extra anpassningar och föreslår att man på något sätt samordnar de extra anpassningarna på gruppnivå.

6.3.4 Kontinuitet

Kontinuitet kan i det här sammanhanget betyda olika saker men de informanter som lyfter kontinuitet tar upp personfrågor eller därtill gränsande förhållanden. Det kan handla om att det varit stor omsättning på chefer eller specialpedagoger eller att det behövs kontinuitet i arbetet med en specifik elev.

En av pedagogerna tar upp att det är ett problem med för stor personalomsättning när det gäller chefer. En annan nämner hög omsättning på specialpedagoger som ett problem. Den sistnämnda uttrycker sig såhär:

C: Jo hur upplever du att de här rutinerna fungerar (jag frågade tidigare om skolans rutiner kring extra anpassningar)?

L1: Jag upplever att de är på uppgång, eller så

C: Ja

L1: Jag tänker att man behöver lite stabilitet i organisationen med specialpedagoger som blir kvar ett tag på skolan

C: Mm

L1: Man har haft någon som har kommit ett år och slutar och då blir det så klart de kan ha lite olika ingång.

C: Mm

L1: Men jag tycker att, ja det fungerar, det går åt rätt håll tror jag.

Informanten tycker alltså att det är viktigt för att rutinerna ska fungera att det finns en kontinuitet vad gäller de personer som arbetar som specialpedagoger.

Två av de intervjuade specialpedagogerna är av uppfattningen att kontinuitet är viktigt. En av dessa pekar på att det under en tid inte fanns någon specialpedagog i verksamheten vilket upplevs som ett problem.

C: Din roll då, vilken roll har specialpedagogen i det här arbetet?

S3: Ja, den är lite oklar, för det är så här, när jag började här fanns det ingen specialpedagog

[...]

C: Nej

S3: Jag upplevde då att det inte fanns någon tydlig arbetsbeskrivning för specialpedagogen.

C: Nej

S3: Och inte för arbetet med varken anpassningar eller särskilt stöd överhuvudtaget så det var att börja från, verkligen, grundnivå...

C: Mm

S3: ... med alla de delarna.

Specialpedagogen har alltså identifierat frånvaro av specialpedagog (brist på kontinuitet) som ett problem. Den andra specialpedagogen som diskuterar kontinuitet gör detta när det handlar om arbetet med enskilda elever.

6.3.5 Förtroendeklyfta mellan specialpedagoger och pedagoger

Det verkar, utifrån mitt material, som om det finns en förtroendeklyfta mellan specialpedagoger och pedagoger. Tre av fyra pedagoger ger i någon form uttryck för ett bristande förtroende för specialpedagogerna och deras arbete. En av pedagogerna pratar länge om detta och jag ämnar här återge ett längre utdrag ur den intervjun:

C: Hur ser du på det då? (L4 har tidigare under intervjun pratat om att arbetet med extra anpassningar ofta kommer att innebära att specialpedagogen läser från en lista med anpassningar).

L4: Det är jättesynd på flera sätt eftersom det ibland blir konstig stämning när det händer. När vi har de stunderna så har vi haft lite konstig stämning då vi känner att det sägs att det skall vara det och det och så går kanske vissa saker inte att genomföra. Vi diskuterar aldrig hur vi ska kunna genomföra det utan att det ska vi göra

C: Mm

L4: Det finns inte folk eller tid till det och om det finns folk så ska det ju inte behöva stå om det är extra anpassningar bara inom klassens ram. Det känns som det regnar tips och förslag över oss och att vår erfarenhet av situationerna inte alltid tas på allvar.

Informanten (L4) berättar vidare om hur hen kan fråga specialpedagogen om hjälp att möta en specifik elev och då får svar som handlar om exempelvis bättre taveldisposition och vilken färg på pennan som är bäst. Informanten menar att det är självklarheter och känner sig närmast förolämpad.

Samtliga specialpedagoger ger på olika sätt uttryck för en bristande tilltro till att lärarna faktiskt implementerar de extra anpassningar på det sätt som man diskuterat eller blivit ålagda att göra. Ett första exempel:

C: Nu har du redan varit inne på det men skulle du kunna utveckla skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd lite grand?

S1: Ja alltså när det inte räcker med extra anpassningar, om de nu är rätt anpassningar, och om de överhuvudtaget görs för det här är ju ett frågetecken i sammanhanget...

En annan av specialpedagogerna uttrycker sig såhär.

C: Tycker du att de extra anpassningarna fungerar som det är avsett?

S4: (ljud i bakgrunden) både ja och nej, det gäller ju att lärarna gör det

C: Mm

S4: Har man skrivit in extra anpassningar som generella oavsett ämne så ser jag att det inte fungerar.

C: Näe

S4: Men är det specifikt för ett visst ämne så fungerar det bättre.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att tre av fyra pedagoger inte tycker att specialpedagogernas bidrag till verksamheten i alla avseenden är positiva. Vidare lyfter samtliga specialpedagoger på olika sätt uppfattningen att pedagogerna när det gäller implementeringen av extra anpassningar inte gör sitt jobb. Jag har här givit två exempel på detta.

6.3.6 Pedagogens roll i arbetet med extra anpassningar

De specialpedagoger som intervjuats inom ramen för det här arbetet lyfter samtliga de undervisande pedagogernas centrala roll i arbetet med extra anpassningar.

C: Du vilken roll skulle du säga att lärarna har i arbetet med extra anpassningar?
S1: Alltihop

Citatet ovan får representera tre av specialpedagogerna i studien eftersom de alla nämner pedagogens roll i det närmaste lika kategoriskt. En av dem har en något mer nyanserad bild när hen i ett något längre svar resonerar kring pedagogernas roll.

Bland pedagogerna själva är synen på deras arbete med extra anpassningar inte lika homogen. Två pedagoger anser att deras roll är central.

C: Det här har vi också varit inne på men vilken roll har lärarna i arbetet med extra anpassningar?
L3: Att se till att de genomförs.

Den andra pedagogen som anser att hen och dennes kollegor har en viktig roll formulerar sig såhär:

C: Vilken roll har lärarna i arbetet med extra anpassningar?
L1: Stor roll
C: Ja
L1: Skulle jag säga, jättestor roll som jag ser det. Det är ganska mycket som vilar på mig som lärare och mentor.

De andra två pedagogerna ser sin roll som den som slår larm om att extra anpassningar behövs.

6.3.7 Specialpedagogen som handledare och ”bollplank”

Handledarrollen för specialpedagoger tas upp av två av de åtta informanterna. En av pedagogerna lyfter att specialpedagogen kan handleda kring vilka anpassningar som kan fungera i olika fall. En av specialpedagogerna kommer in på specialpedagogen som handledare och hen formulerar sig då på följande sätt:

C: Du har varit inne lite på det här också men du som specialpedagog, vad har du för roll i arbetet med extra anpassningar?
S4: Då tänker jag att det handlar om att lyfta och diskutera.
C: Mm
S4: Och hjälpa lärarna att verkligen komma till det läget där vi diskuterar det som ger effekt.

En pedagog och två specialpedagoger använder ordet ”bollplank” eller orden ”bolla idéer” när de skall beskriva specialpedagogens roll i arbetet med extra anpassningar. Pedagogen som ser specialpedagogen som ett bollplank är samma person som lyfter specialpedagogen som handledare:

C: Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med extra anpassningar?

L1: [...] och sen också att de ju kan hjälpa till med handledning, hur ska jag jobba med den här eleven och vilka anpassningar kan vara lämpliga att använda. Eller ”nu har vi testat detta, vad skulle jag kunna göra sen?”.

C: Mm

L1: Eller som ett bollplank och ha handledning kring anpassningarna alltså om man nu känner att man själv inte riktigt vet hur man skall göra eller vad som blir bäst?

C: Mm

6.3.8 Rektors roll i arbetet med extra anpassningar

Vad gäller frågan om rektors del i arbetet med extra anpassningar formulerar sig samtliga fyra pedagoger på ett sätt som ger intrycket av att de inte vet om rektorn är inblandad i arbete eller att de är inblandade till viss del. Följande utdrag ur en av intervjuerna får visa på detta:

C: I vilken mån är skolledningen inblandad i det här arbetet?

L2: Jag tycker nog att dom känns ganska inblandade.

Bilden bland specialpedagogerna är en något annan. Två specialpedagoger menar att rektor är inblandad medan två inte anser att så är fallet. Det skall sägas att de skilda uppfattningarna om rektors roll inte sammanfaller med på vilken skolenhet specialpedagogerna arbetar, man kan alltså inte härleda svaren till skillnader i organisation mellan de båda skolenheternas verksamhet. Rektorernas bidrag till arbetet med extra anpassningar beskrivs som varandes av i första hand organisatoriskt slag.

C: I vilken mån är skolledningen inblandad i arbetet?

S3: Det är ju dom som har ordnat med den gemensamma fortbildningsinsatsen.

C: Mm

S3: Att den har kommit till stånd.

Specialpedagogen S2 tror att en större grad av direkt rektorsinblandning i arbetet med extra anpassningar skulle inskräpa vikten av dessa:

C: I vilken mån är skolledningen inblandad i arbetet med extra anpassningar?

S2: Inte så mycket.

C: Får det några konsekvenser för det här arbetet?

S2: Ja det kanske hade varit ännu mer tyngd bakom om ledningen hade gått ut tydligare, nu kommer det mycket från oss tänker jag.

C: Mm

6.3.9 Dokumentation och rutiner

Tre av studiens fyra pedagoger beskriver olika typer av administrativa rutiner som är under uppbyggnad alternativt redan på plats. Pedagog L1 får tjäna som exempel på hur dessa rutiner kan beskrivas:

C: Hur ser era rutiner ut för arbetet med extra anpassningar?

L1: [...] vi har ett dokument för varje klass egentligen, där man väljer ut de elever som har behov av extra anpassningar och där skall man skriva in alla som man gör för varje elev.

Samtliga i studien medverkande specialpedagoger beskriver administrativa system som redan finns eller som det arbetas på att få att träda i kraft. Det kan handla om en lista med olika typer av extra anpassningar som tas fram centralt i kommunen och som i vissa fall omarbetas lokalt; eller om rutiner för rapportering av vilka extra anpassningar som görs på det sätt som beskrivs ovan av pedagog L1. En av specialpedagogerna är skeptisk till utvecklingen och jag

kommer här som avslutning på resultatgenomgången återge några större avsnitt av intervjun med denna specialpedagog:

C: Hur skulle du definiera extra anpassningar?

S1: Extra anpassningar var tänkt, med utbildningspolitiska syften, att det inte behöver dröja och vara formellt knepigt att ge hjälp åt elever. Det skall inte hamna i någon dokumentationskvarn. Det kan undervisande lärare göra här och rakt av. Det var det utbildningspolitiska syftet att allt inte behövde dras till åtgärdsprogram.

[...]

C: Det här att extra anpassningar tillkommit som så att säga en nivå i det här arbetet, tycker du att det är bra eller dåligt?

S1: Jag tycker alltså att nu håller man på att bli ängslig vad gäller extra anpassningar, man formaliserar detta, så nu är vi snart inne i dokumentationssvängen även för extra anpassningar, när tanken var ”kom igen lärare anpassa rakt av...”

C: Ehh

S1: ... om det behövs för eleven. Det behövs inte några formaliteter, nu håller det här på att formaliseras och jag är lite orolig för det.

C: Hur ser rutinerna ut för arbetet med extra anpassningar, på skolan här?

S1: I och med att det håller på att formaliseras i Xxx kommun så finns det ett underlag med enormt många förslag på vad man kan syssla med när det gäller extra anpassningar som specialpedagogerna jobbar med. Det här är någonting som borde vara levande hos ämneslärarna just på den här 7-9 skolan tänker jag...

C: Mm

S1: ... i en diskussion runt eleven. Det skall inte formaliseras på specialpedagognivå. möjligtvis kan vi ha diskussioner i arbetslaget om vad som ska göras, men återigen, bort från formaliseringen, åtgärderna och eleven i centrum fort.

C: Mm

S1: Så tänker jag.

[...]

C: Är det där (i underlaget som lyftes ovan) rutinerna är nedskrivna?

S1: Ja det finns ju en ärendetrappa hur det skall gå till som ligger ute på kommunens lärplattform.

C: Mm

S1: Hur ett elevärende startas och hur det går vidare. Sen har vi ett blankettsystem som fasar i detta men det är ju egentligen på nivån ovanför extra anpassningar när det klassas som särskilt stöd.

C: Mm

S1: Jag bara väntar på att snart kommer det en blankett för de extra anpassningarna också.

C: Mm

S1: Apropå den här formaliseringen.

C: Jag hör att du är lite skeptisk.

S1: Ja men det är jag.

C: Japp

S1: Ja men det är jag.

Specialpedagogen uttrycker alltså en oro för ökad dokumentation kring extra anpassningar men också en fundering angående i vilken omfattning specialpedagoger skall hantera extra anpassningar. Specialpedagogens tankar kring detta verkar gå tillbaka på hans uppfattning att extra anpassningar skall komma på plats fort.

6.4 Analys

Under denna rubrik kommer jag, med hjälp av teorin om frirummet, att bearbeta och tydliggöra de resultat som jag redovisat ovan med sikten på att sammanfatta och förtydliga vad som framkommit. Då jag ju menar att denna studie är att beteckna som en kulturanalys vill jag komma åt den rådande kulturen på skolorna genom att titta på hur två professioner beskriver den. En kulturanalys intresserar sig för det som Berg (2003) beskriver som de inre gränserna i en verksamhet.

Det skall i det här sammanhanget konstateras att av de åtta informanter jag intervjuat för denna studie var specialpedagogerna givna beroende på att de utgör ett begränsat antal personer på respektive skolenhet, pedagogerna däremot kom med efter kontakt med respektive rektor. Frågan som infinner sig är om dessa fyra, eller alla åtta för den delen, utgör vad Berg (2003) kallar för kodbärare. En kodbärare är en person som är bärare av den i verksamheten dominerande kulturen på aktuell skolenhet. Jag har inte svaret på denna fråga men vill påpeka att bilden som skymtar fram i materialet påverkas av i vilken omfattning det är dylika kodbärare eller inte jag har intervjuat.

6.4.1 Vet informanterna vad en extra anpassning är?

Samtliga studiens informanter har en grundinställning till vad extra anpassningar är som stämmer med den definition som skolverket gör. Det förekommer dock att någon av de som jag intervjuat utöver att på ett riktigt sätt förklara vad extra anpassningar är också ger ytterligare en definition. Sammantaget gör jag dock bedömningen att samtliga åtta intervjuade har en så god uppfattning om vad extra anpassningar är att deras svar är av intresse. Hade jag kommit till uppfattningen att inte samtliga varit på det klara med vad en extra anpassning är hade jag tvingats hänge mig åt mer omfattande diskussioner om tolkning av materialet än vad som nu blir fallet. Det finns delade meningar om extra anpassningar och att bestämmelser om sådana tillkommit. I huvudsak kan dessa delas in i tre olika uppfattningar. Positiv uppfattning om reformen, negativ uppfattning om reformen och uppfattningen att det inte är något nytt. Att vara positivt eller negativt inställd går i båda fallen att kombinera med uppfattningen att extra anpassningar egentligen inte är något nytt.

6.4.2 Problem i frirummet

Tidsbrist och resursbrist kan enligt min mening slås samman som ett gemensamt tema vilket också min rubrikindelning skvallrar om. Totalt fem av mina åtta informanter nämner en eller två av dessa som ett problem. Känslan att inte hinna med det man som pedagog skulle vilja är, vågar jag påstå, ett utbrett problem i svensk skola. Givetvis kan mycket härledas till begränsningar av de resurser som står till skolans förfogande men det handlar nog också om enskilda skolenheters och skolkommuners organisation och prioriteringar. Berg (2003) konstaterar att:

Allmänt sett kan sägas att ju mer regler och ramar ersätts av statliga krav på resultat och måluppfyllelse, desto mer ökar frirummet för kommuner och skolor att själva sätta sin prägel på vardagsarbetet. (s. 198)

Vad gäller de extra anpassningarna är de statliga kraven inte särskilt omfattande vilket borde ge kommuner och skolor möjligheter att organisera sin verksamhet på ett sätt som undanröjer känslan av tids- och/eller resursbrist åtminstone när det gäller arbetet med de extra anpassningarna. Ett angränsande tema kring extra anpassningar i studien är att utvärdering och uppföljning av dessa fungerar dåligt. Två specialpedagoger och samtliga pedagoger delar denna åsikt. I det fall, vilket jag lutar åt, detta följer av ovan nämnda tidsbrist torde också detta till stor del kunna lösas inom ramen för hur verksamheten organiseras.

Kontinuitet är viktigt anser flera av informanterna, dock med lite olika infallsvinklar. Kontinuitet handlar i intervju svaren om att för hög personalomsättning är ett problem på olika sätt. Det gäller för hög omsättning på chefer, specialpedagoger eller på personalgrupper som skall arbeta mer direkt mot en enskild elev.

Det visar sig att de två i studien förekommande professionerna som två grupper betraktat inte litar på, eller anser att, den andra gruppen gör sitt jobb alternativt gör ett dåligt jobb. Samtliga specialpedagoger menar, även om de uttrycker det olika, att pedagogerna inte gör sitt jobb när de gäller arbetet med att implementera de extra anpassningarna. De kan vara rätt eller fel i sak men det blottar en brist på förtroende som riskerar verka menligt på verksamheten. Tre av de fyra pedagogerna lyfter att de anser att specialpedagogernas bidrag när det gäller arbetet med de extra anpassningarna inte är i alla delar positivt. Berg (2003) lyfter två typer av professionalitet som kan finnas på en arbetsplats, den ena är uniprofessionalitet och kännetecknas av en lojalitet till den egna yrkesgruppen när dessa utgörs av utpräglade specialistroller. Den andra är multiprofessionalitet där man kan se till organisationen och verksamhetens bästa och dess arbetsformer utifrån en gemensam kunskapsbas. Att specialpedagoger respektive pedagoger visar en sådan ifrågasättande inställning till varandras yrkesgrupper är givetvis ett problem och lösningen kan vara att skaffa sig en gemensam kunskapsbas så att man tillsammans kan arbeta mot det som är verksamhetens uppdrag. Ett annat angreppssätt skulle kunna vara att se det som en organisationsfråga och i det fallet har rektorn en viktig roll att spela för att få en i detta avseende välfungerande organisation på plats.

Två specialpedagoger och två pedagoger anser att det är/kan vara ett problem med för många anpassningar. Att det är två specialpedagoger och två pedagoger lyfter detta kan ju visa på en möjlighet att man tillsammans kan komma till rätta med detta i den eventualiteten att det är frågan om ett verkligt och inte upplevt problem i relation till skolans uppdrag. En gemensam kunskapsbas och ett gemensamt arbete mot verksamhetens uppdrag har potential att leda framåt i detta sammanhang.

Vad det gäller pedagogernas ansvar för att implementera de extra anpassningarna i undervisningen menar samtliga specialpedagoger att pedagogerna har den centrala rollen när det kommer till detta. Bland pedagogerna själva säger två av dem att det är de som är viktigast i det här sammanhanget. Jag skulle vilja hävda att pedagogens roll när det gäller implementeringen är ganska reglerad, det är ju där i klassrummet som det skall ske och frirummet torde härvidlag vara kraftigt beskuret/obefintligt åtminstone vad gäller frågan om i vilket sammanhang de extra anpassningarna skall ske och vem som bär ansvaret.

Att en specialpedagog skall kunna handleda pedagoger kring arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd framgår om inte annat i det faktum att den färdigheten ingår som en del i utbildningen till specialpedagog. Mot den bakgrunden är det överraskande att endast en pedagog lyfter denna roll. Specialpedagogerna, som ju gått utbildning till just specialpedagog, är på de klara med detta och nämner det alla fyra. Berg (2003) konstaterar att en förutsättning för att ett en profession skall kunna betraktas som en sådan är att den vilar på en kunskapsgrund. I detta sammanhang torde verksamheten vinna på att specialpedagogerna, i handledningsform, för sina kunskaper vidare till de pedagoger som faktiskt utför arbetet ute i klassrummen.¹

Svaren rörande rektors roll i arbetet med extra anpassningar ger bilden av att rektorerna inte är inne och arbetar med detta. Berg (2003) konstaterar att så som skolan är organiserad idag så behöver rektorn inte bara ha kontroll över skolans administration, undervisning och pedagoger utan också, och i det här fallet än viktigare menar jag, ha en uppfattning om vilket

¹ Regeringen också funderat i dessa banor och under andra halvåret 2015 aviserat att ett lärarlyft med inriktning på specialpedagogik skall sjasättas. Detta lärarlyft är tänkt att bygga på principen att erfarna specialpedagoger delger pedagoger sina kunskaper.

frirum som finns och dessutom kunna få sin personal att erövra detta frirum till sina elevers fromma. Att, som i de intervjuer jag fått i denna studie indikerar, inte rektorerna i särskilt stor utsträckning lägger sig i arbetet med extra anpassningar skapar troligen inte de bästa förutsättningar för denna att identifiera frirummets omfattning och än mindre att kunna få sina medarbetare att utnyttja detta.

Sju av studiens åtta informanter beskriver rutiner och dokumentation som finns i verksamheten. Rutinerna på båda skolenheterna beskrivs med hjälp av vad som närmast är att beteckna som flödesdiagram där pilar på olika sätt beskriver vad som händer när en elev identifieras som i behov av någon form av stöd i skolan. På någon position i dessa båda flöden finns extra anpassningar. Ett system för rapportering av vilka extra anpassningar som olika elever eller grupper är föremål för finns också. Det handlar om att på kommunens lärplattform föra in vilka extra anpassningar som görs. Ytterligare en sak som bör nämnas här är att det i kommunen centralt har tagits fram en lista med ett knappt hundratal exempel på sådant som kan vara extra anpassningar. Exempel på extra anpassningar som listas är, bland mycket annat, att hålla på elevernas placering i klassrummet, varierat arbetssätt och möjlighet till muntliga prov. Många av informanterna förhåller sig på ett eller annat sätt till denna lista. Olika aspekter på administrativa system och rutiner torde åtnjuta ett betydande frirum relativt statsmakten även om det finns regler om att sådana måste finnas. En större begränsning är nog de inre gränserna när det gäller att utforma rutiner för dokumentation och uppföljning av de extra anpassningarna. Det är rimligen det enda sättet på vilket det är möjligt att förklara varför så mycket resurser läggs just på sådant som inte självklart är den enskilde eleven till gagn utan istället möter andra verkliga eller inbillade behov.

Rörande vissa av de förhållanden som kommit upp menar jag att ett frirumsresonemang inte är tillämpligt eller intressant. Dessa är frågor som handlar om frånvaro av kontinuitet när den beror på personalomsättning eller det faktum att pedagoger och specialpedagoger inte är helt tillfreds med varandras bidrag till verksamheten. Även om det inte finns något frirum att erövra härvidlag kan andra inslag i Bergs beskrivning av verklighetens vara av intresse. Det kan ju till exempel finnas anledning för en verksamhet att fråga sig om en hög personalomsättning beror på att verksamheten är i avsaknad multiprofessionalitet eller att förändringsarbete sker i en top-down process och att personalen ser sig om efter andra arbetsplatser med en annan kultur i dessa frågor.

På de flesta områden med koppling till extra anpassningar finns det, enligt min mening, ett betydande, om än i olika omfattning, frirum att erövra och utnyttja för att få verksamheten att fungera på bästa sätt. Samtliga teman som handlar om hur arbetstiden används (tids- och resursbrist) hör hit. Hur olika personalgrupper använder sin arbetstid är också relevant (delvis med pedagogerna som undantag vilket berördes ovan).

7 Diskussion och slutsatser

Så här i inledningen av diskussionsavsnittet kan det vara på sin plats att påminna om studiens syfte och dryfta frågan om jag har lyckats besvara det. Syftet var alltså att ”identifiera kritiska aspekter vid implementering av extra anpassningar”. Min bedömning är att studien presenterar ett antal viktiga aspekter med bärighet på syftet men jag kan givetvis också konstatera att det säkert finns mer att säga. Utöver detta finns det framförallt ett ämne som flera informanter tar upp men som inte självklart är intressant för att implementeringen av extra anpassningar skall fungera på bästa sätt. Jag tänker då på dokumentation.

7.1 Metod

Den metod jag valt vilar på två ben. Det är en fallstudie och materialet har jag samlat in med hjälp av intervjuer. Jag diskuterar här först mitt metodval samt problemet med bortfall för att därefter ägna mig åt att diskutera studiens resultat.

7.1.1 Fallstudie

Att välja fallstudien som metod för den här typen av studier har givetvis både positiva och negativa sidor. Ett annat val jag gjort är att göra intervjuer istället för t.ex. en enkätundersökning. Mina resultat torde ha det Merriam (1994) kallar inre legitimitet d.v.s. resultaten gäller och är riktiga för undersökningsgruppen eller "fallet" om man så vill. Detta torde vara fallstudiens kanske största styrka, man har ju faktiskt ägnat ett specifikt och avgränsat system sin fulla uppmärksamhet och de resultat man får fram handlar i någon mening utslutande om detta. Frågan är om man kan tillskriva studiens slutsatser också en yttre generaliserbarhet i den meningen att resultaten kan säga något om min frågeställning också på andra enheter? Jag menar att man både kan och inte kan göra det. Givetvis kan mina resultat inte översättas på andra verksamheter hur som helst. Det beror bland annat på att de inre gränserna inskränker olika kommuners eller t.o.m. skolenheters storlek på det frirum för skolutveckling som Berg (2003) pekar på. Jag tror dock att föreliggande arbete kan tjäna som inspirationskälla för hur man skall lyckas med implementering av extra anpassningar.

7.1.2 Intervjuer

Att jag valt att intervjua mina informanter motiverar jag med att helt enkelt under mitt förberedande arbete kom till den uppfattningen att det var det bästa sättet att få in ett bra underlag. Jag kom också till slutsatsen att en delvis strukturerad intervju passade mitt syfte bäst, främst för att jag ville få in information om samma teman från samtliga intervjuade men också ha möjligheten att ställa följdfrågor. Redan direkt efter att jag genomfört mina intervjuer kunde jag konstatera att jag fått ett, som jag bedömer det, fullgott underlag till min studie. Efter utskrift av intervjuerna stärktes denna uppfattning ytterligare. Detta betyder sammantaget att jag känner att jag valde rätt metod för att samla in ett användbart underlag och hade därför, om jag kunde starta om arbetet från början, valt att angripa studiens syfte med samma metod igen.

7.1.3 Bortfall

Som jag tidigare beskrev drabbades min studie av ett tidigt bortfall i form av att ingen på en av mina tre tänkta skolor inte ville vara med i min studie. Det var alltså frågan om vad Stukát (2011) beskriver som externt bortfall. Tyvärr får jag ge Stukát rätt när han konstaterar att bortfallet ofta utgörs av personer som hade varit extra intressanta att ha med i studien. I mitt fall handlade det om, vilket jag berörde redan i metoddelen, att det inte funnits någon specialpedagog på plats i den verksamheten under en längre tid. Om vi för en stund antar att det skulle visa sig att de som nu föll bort hade menat att frånvaro av specialpedagog kan vara ett problem vid implementering av extra anpassningar skulle det ligga i linje med vad flera informanter som jag faktiskt träffat givit uttryck för. När jag väl ringat in min undersökningsgrupp drabbades jag inte av något, s.k. internt, bortfall från någon av de kvarvarande skolorna och med detta sagt ämnar jag gå vidare och diskutera mina resultat.

7.2 Diskussion om resultatet

Jag introducerar i inledningen av detta arbete min uppfattning att extra anpassningar är ett verktyg för att lyckas med inkludering av elever i behov av olika typer av stöd i undervisningssituationen. Det står därför läsaren av detta arbete fritt att tänka ”inkludering” istället för ”extra anpassningar” vid läsningen av den kvarvarande texten. Visserligen rymmer inkludering mer än extra anpassningar men de extra anpassningarna är alltid ett verktyg för en framgångsrik inkludering. Jag menar därför att den som är mer intresserad av inkludering i stort ska känna att denna studie har värde även i det bredare sammanhanget.

7.2.1 Tidsbrist

Att två specialpedagoger och tre pedagoger pekar på tidsbrist som ett problem när det kommer till implementeringen av de extra anpassningarna kanske inte är så konstigt. Den som följer den allmänna debatten kan knappast ha undgått att ta del om rapporter om och vittnesmål från skolpersonal som på olika sätt upplever att de inte hinner med. Hoppey et al. (2015) menar att en viktig insats rektor kan göra för att få inkludering av elever med särskilda behov att fungera är att satsa på pedagogerna, det handlar bland annat om att lita på att pedagogerna gör sitt arbete på bästa sätt. Att olika typer av dokumentationskrav tynger lärarna torde vara allmänt accepterat och att i det läget använda det ”Bergska frirummet” till att bygga upp administrativa system för rapportering av de extra anpassningarna ger ett ogenomtänkt intryck när man istället, för att tala med Hoppey et al. (2015), kan välja att lita på pedagogerna. Skolverket, eller för den delen lagstiftaren, ställer ju faktiskt inga krav på skriftlig dokumentation i detta fall när det gäller de årskurser (7-9) som jag intresserar mig för här.

7.2.2 Pedagogerna

Att pedagogerna är de viktigaste personerna när det kommer till implementeringen av extra anpassningar råder det en relativt stor samsyn kring bland mina informanter. Totalt sex av de åtta personer jag intervjuat är överens om detta. Kanske något överraskande är det två av pedagogerna som inte lyfter sin egen roll i detta arbete. Vad skiljer då specialpedagogerna från pedagogerna? Svaret är givetvis att de har olika arbetsuppgifter men också och i det här fallet troligen viktigare att de har delvis olika utbildning. Det skall dock påpekas att samtliga specialpedagoger i grunden också är pedagoger men att de har en vidareutbildning som pedagogerna saknar. I den litteratur kring inkludering som jag lyft i min litteraturgenomgång tas av många forskare upp behovet av utbildning. Meynert (2014) visar på en del okunskap kring vad inkludering innebär men också en positiv grundinställning bland svenska pedagoger kring de här frågorna vilket avslöjar ett utbildningsbehov. Också Tjernberg et al. (2014) pekar på utbildning genom att de säger att en framgångsfaktor när det gäller inkludering är en bra mix av teori, som ju man måste utbildas till på något sätt, och praktik. Pedagogerna själva menar i en mängd studier att de inte är tillräckligt utbildade på inkludering. Detta lyfts i en rad utländska studier men också i svenska arbeten. Som exempel kan nämnas Andersson och Anhov-Lundblad (2015) som visar att svenska pedagoger inte anser sig ha den kunskap de behöver för att lyckas fullt ut i sitt arbete. En intressant studie med bärighet i sammanhanget visar att det bland slovakiska pedagoger finns en mer positiv uppfattning till inkludering som följer stigande utbildningsnivå på området (Čagran et al., 2010). Alltså är utbildning av pedagoger viktigt för att få arbetet med extra anpassningar, som ju är ett led i arbetet för att möjliggöra inkludering, att fungera. Här finns möjligheter att använda frirummet till olika typer av utbildningssatsningar med sikte taget på ett bättre arbete rörande de här frågorna.

7.2.3 Rektor

Flertalet av pedagogerna är inte riktigt på det klara med vilken rektors roll är vad gäller de extra anpassningarna. Jag har tidigare konstaterat att rektor är ansvarig för hela arbetet med elever som behöver olika grad av stöttning för att skolarbetet skall fungera, det är dock möjligt för hen att delegera stora delar av detta till andra och det blir då gissningsvis oftast till specialpedagogen/specialpedagogerna. En av specialpedagogerna i min studie anser att en tydligare rektorsdelaktighet hade visat på vikten av detta arbete sköts om på ett bra sätt. Det finns också en del i litteraturen som stödjer detta sätt att se på saken. Waldron et al. (2011) lyfter att rektor skall skapa en kultur på skolan som är positiv till inkludering. Det är också viktigt med en fungerande organisation kring inkludering och att tillräckliga resurser finns på plats. Så långt kanske inte rektor personligen behöver hantera frågor kring extra anpassningar men när det gäller de två kommande resultaten från nämnda studie tror jag på ett mer direkt arbete där rektor väljer att ta det övergripande ansvaret. Det handlar om att utveckla undervisningsmetoderna (vilket ju är just vad extra anpassningar handlar om) och om att se till att utvärderingen av arbetet vilar på empiri och då inte dess motsats som jag brukar definiera som "allmänt tyckande". Rektor har ju betydande möjligheter att inom ramen för frirummet, som jag bedömer är ganska stort i det här fallet, styra över vad vederbörande skall hantera själv och frågan är om inte det här är ett område som rektor av de skäl jag redogjort för ovan borde styra över lite mer personligen.

7.2.4 Misstro mellan personalgrupper

Den i informantgruppen nästan allomfattande misstro mellan de två i studien förekommande professionerna måste betecknas som ett stort problem. Hur ska man kunna göra ett bra arbete tillsammans när man inte har förtroende för varandra. Samtliga specialpedagoger är inte säkra på att pedagogerna genomför de extra anpassningar som skall genomföras. Tre av fyra pedagoger anser inte att specialpedagogerna i alla avseenden gör ett arbete som är självklart positivt. Kanske är problemet, vilket Berg (2003) visar, att förändringsarbete (som ju extra anpassningar i någon mening är) måste ske i en "Bottom-up" process när det handlar om en verksamhet med starka professioner. Mina intervjusvar indikerar att det tvärtom kan vara frågan om en "Top-down" process vilket enligt Berg (2003) innebär att instruktioner och lösningar kommer uppifrån, åtminstone kan det av många pedagoger upplevas så när specialpedagogerna delger vad de tror skulle vara en framgångsväg i arbetet med enskilda elever. Detta bedömer jag som mycket olyckligt om man vill lyckas med att implementera de extra anpassningarna. En lösning som ter sig ganska uppenbar är att man förändrar arbetet med de här frågorna så att det istället för verklig eller upplevd styrning uppifrån kommer att handla om en deltagarstyrd och sakorienterad handledning. Gjems (1997) beskriver detta som att deltagarna i en handledningsgrupp styr över vilka frågor som är viktiga nog att behandla och de diskuterar dem tillsammans med handledaren (till skillnad från att få instruktioner från denne). Vidare att det är deltagarnas frågor driver handledningen framåt (sakorientering). Att arbeta på det här viset skall enligt Gjems vara en framgångsfaktor i just professionsgrupper som ju en skola består av. Om man kan arbeta på det här viset över tid finns förutsättningar för att pedagogernas syn på specialpedagogerna blir mer positiv och att, under förutsättning att det inte är så idag, pedagogerna i större omfattning implementerar de extra anpassningar som man tillsammans kommit fram till.

Som nämnts ovan kan förbättringar med största säkerhet göras när det gäller specialpedagogen som handledare. Jag vill bara, innan jag går vidare till diskussionens nästa tema, nämna att fem av åtta informanterna lyfter specialpedagogen som handledare. Det bedömer jag vara en överraskande låg siffra och än mer överraskande blir den när det visar sig

att det bara är en av pedagogerna som lyfter detta medan samtliga specialpedagoger gör det. Kan det vara så att det inte finns en gemensam uppfattning kring vad handledning är mellan pedagoger och specialpedagoger. Också detta förhållande menar jag att man kan komma till rätta med om man arbetar med att försöka få en handledning av den typ jag redogjorde för ovan på plats.

7.2.5 Organisation

Vad som i övrigt lyfts i denna studie kan närmast sammanfattas som organisationsfrågor. Det första jag tänker ta upp i raden av dylika frågor handlar om hur uppföljningen och utvärdering av de extra anpassningarna fungerar. Bilden som visar sig när det gäller rutiner kring detta är att dessa inte fungerar på bästa sätt. Detta påstående grundar jag på att två av specialpedagogerna menar att det inte fungerar och att samtliga pedagoger ger egna svar kring detta. Ingen av de sistnämnda uttrycker heller att det fungerar. Det här är givetvis problematiskt och det skall återigen påpekas att organisationsfrågor kring de extra anpassningarna är rektors ansvar.

Vad gäller teman med organisatoriska beröringspunkter så har jag i detta arbete, då de sticker ut i mitt insamlade material, valt att lyfta att mängden extra anpassningar är för stort, att kontinuitet är viktigt i olika sammanhang och att stort fokus läggs på utarbetandet av olika administrativa system för dokumentation av vad som görs när det gäller extra anpassningar. Tre av de fyra organisationsfrågor som lyfts i detta stycke och det tidigare stycket torde vara av sådan typ att det finns ett betydande frirum att ta i anspråk och att detta frirum troligen till största delen begränsas av de inre gränserna och inte av statlig styrning, d.v.s. de yttre gränserna. När det gäller frågan om kontinuitet så är det inget område som teorin om frirummet självklart kan tillämpas på då det i denna studie till stor del handlar om att personer av olika skäl avslutar sin anställning. Jag har dock föreslagit förklaringar till personalomsättningen som går tillbaka på inslag i Bergs (2003) teoribygge.

7.2.6 Sammanfattande kommentarer

Innan jag avslutar denna studie med ett konkret förslag till framtida forskning vill jag sammanfatta mina slutsatser och försöka ge några sista kommentarer kring vilka problem jag tycker mig ha sett under arbetets gång. Jag tänker mig också att det är på sin plats att jag lyfter förslag på hur mitt studieobjekt kan gå vidare för att komma till rätta med, alternativt mildra, de problem som uppdragats.

Vad gäller tidsbristen som ett problem så finns det ju ingenting som talar för att pedagoger skall få mindre att fylla sin arbetstid med framgent. Om man i en verksamhet har begränsat med tid att ägna åt, som här, extra anpassningar bör ju den tiden ägnas åt just detta och inte åt dokumentation, speciellt inte om sådan inte krävs. Som Hoppey et al. (2015) säger och som jag återkommit till flera gånger: lita på pedagogerna!

Sex av mina informanter lyfter behovet av utbildning liksom många av de studier jag redogjort för här också gör. Satsa alltså på utbildning för de som står närmast de extra anpassningarna, det vill säga pedagogerna. Utbildningen torde komma bäst till sin rätt om den handlar om inkludering i stort, snarare än extra anpassningar specifikt.

Framgångsrikt arbete med inkludering har visat sig hänga samman med att rektorn är direkt inblandad i arbetet. Om vi ser de extra anpassningarna, vilket jag gör, som en viktig

beståndsdel för att lyckas med inkluderingen är det inte optimalt att rektors delaktighet i arbetet med extra anpassningar är så begränsat som mina informanter beskriver det.

Det kanske största bekymret som mina intervjuer avslöjar är det som jag kallar misstro mellan pedagoger och specialpedagoger. Att två så centrala professioner inte litar på varandra eller ifrågasätter varandras arbete är milt sagt inget framgångsrecept. Jag har föreslagit att man bedriver ett handledningsarbete som syftar till att alla professioners kompetens tas till vara. Jag är övertygad om att specialpedagogerna då skulle få en annan uppfattning om pedagogernas arbete och vice versa. Jag vill här, återigen, göra läsaren uppmärksam på att specialpedagoger alla i grunden är pedagoger. Jag tror därför att man, med detta som grund, borde kunna hitta vägar framåt när det gäller att skapa ett ömsesidigt förtroende.

Det är givetvis viktigt att få en fungerande organisation för de här frågorna på plats och jag menar, mot bakgrund av denna studie, att rektor måste ta huvudansvaret för detta arbete. Viktigt är dock att organisationen inte blir dokumentationstung när det gäller de extra anpassningarna. Dokumentation i det här fallet torde nämligen vara synonymt med tungrott, eller som en av studiens specialpedagoger uttryckte det:

S1: nu är vi snart inne i dokumentationssvängen även för extra anpassningar, när tanken var ”kom igen lärare anpassa rakt av...”

7.2.7 Framtida forskning

Det ter sig ganska naturligt att avsluta med något som jag ägnat mycket utrymme åt här, utan att det var studiens syfte, nämligen dokumentationsivern inom svenskt utbildningsväsende. Ibland kan man få intrycket att finns det inte ett papper att fylla i så måste ett sådant tas fram. Givetvis behövs dokumentation av olika slag men varför tar skolor fram dokumentationssystem för områden som statsmakten inte kräver dokumentation på? För att tala med Berg (2003) så begränsas skolenhetens frirum av två variabler nämligen de yttre gränserna och de inre. På områden där de yttre gränserna knappast är begränsande alls måste ju de inre vara väldigt begränsande när resultatet blir det ovan beskrivna. Ett spännande forskningsfält!

8 Referenser

- Andersson, C. & Anhov-Lundblad, H. (2015). *Extra anpassningar- en pedagogisk utmaning* (magisteruppsats). Malmö: Institutionen för Lärande och samhälle Skolutveckling och ledarskap, Malmö högskola. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2043/18561>
- Armstrong, Ann Cheryl, Armstrong, Derrick & Spandagou, Ilektra (2010). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. London: SAGE publications.
- Asp_Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 248). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/16941>
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Čagran, B. & Schmidt, M. (2010). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary schools. *Educational Studies* (37)2, 171-195. Doi: 10.1080/03055698.2010.506319
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14(4), 264-273. doi: 10.1111/1471-3802.12021
- Davis, M. & Elliot, S. N. (2012). Inclusive Assessment and Accountability: Policy to evidence-based practices. *International journal of Disability, Development and Education* 59(1), 1-6. Doi:10.1080/103491X.2012.654932
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 326). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30583>
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). *Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. Pedagogisk forskning i Sverige, 14(2)*.
- Hebel, O. (2014). Parental involvement in the individual educational program for israeli students with disabilities. *International Journal of special education* 29(3), 1-11. Tillgänglig: http://www.internationalsped.com/documents/Parental%20Involvement%20in%20the%20Individual%20Educational%20Program%20for%20Israeli%20Students%20with%20Disabilities_FORMATTED1.pdf
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2015). A Case Study of Principal Leadership in an effective Inclusive School. *The Journal of Special Education* 46(4), 245-256. doi:10.1177/0022466910390507
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in

educational sciences 281). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/20234>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Luder, R., Moretti, M., Kunz, A., & Diezi-Duplain, P. (2011). Individual educational planning in inclusive education in Switzerland. *Specialusis ugdymas*, 2(25), 164-170. Tillgänglig: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d8752c7a-0b03-4e42-af1a-65fe61c10d80%40sessionmgr4004&vid=4&hid=4106>
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Meynert, M. J. (2014). Inclusive education and preceptions of learning facilitators of children with special needs in a school in Sweden. *International Journal of special education* 29(2), 35-52. Tillgänglig: <http://www.internationalsped.com/documents/IJSE%20ENTIRE%20ISSUE%202014%2029%2021.pdf>
- Nilholm, C., Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children´s experiences. *European journal of Special Needs Education* (25)3, 239-252. Doi: 10.1080/08856257.2010.492933
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues i special educational needs, disability and inclusive education field? *Journal of Research in Special Educational Needs* 14(1), 16-21. Doi: 10.1111/1471-3802.12012
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(1), 197-201. Doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan Allmän del Mål och riktlinjer Kursplaner Timplaner*. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/31016>
- Spasovski, O. (2010). Principles of the inclusive education and the role of teachers and in-school professional staff. *Journal of special education and rehabilitation* 11(1-2), 67-86. Tillgänglig: <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php/component/content/article/126-2010/2010-1-2-articles/2597-principles-of-the-inclusive-education-and-the-role-of-teachers-and-in-school-professional-staff?highlight=WyJzcGFzb3Zza2kiXQ==>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European journal of Special Needs Education* (29)2, 247-256. Doi: 10.1080/08856257.2014.891336
- Waldron, N.L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60. Tillgänglig: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dfff64d8-7861-442f-8e8a-fcff6e055664%40sessionmgr112&vid=3&hid=110>
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L. & Wang, H. (2015). Multidimensional Classroom Support to Inclusive Education Teachers in Beijing, China. *International journal of Disability, Development and Education* 62(6), 644-659. Doi: 10.1080/1034912X.2015.1077937

9 Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Presentation och inledning

Jag berättar här kort om mig själv och repeterar syftet med den studie jag arbetar med. Syftet är att identifiera kritiska faktorer vid implementering av extra anpassningar. Det är frågan om en fallstudie där Xxx kommun är det "fall" jag intresserar mig för.

Information om Vetenskapsrådets etiska regler (informationskrav, samtyckeskrav, Konfidentialitetskravet och nyttjandekrav).

Frågor

Yrkesmässig bakgrund

Hur lång erfarenhet har du av arbete som specialpedagog/lärare?

Vilken ämnesbakgrund har du/vilka ämnen undervisar du i?

Har du formell utbildning till specialpedagog/läraryrket?

Extra anpassningar och särskilt stöd

Hur skulle du definiera "extra anpassningar"? Kan du ge exempel?

Hur ser du på skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd? Kan du ge exempel?

Att extra anpassningar tillkommit som en "nivå" i arbetet med eleverna, vad tycker du om det?

Rutiner

Hur ser era rutiner ut för arbetet med extra anpassningar?

Finns dessa rutiner nedskrivna?

Hur upplever du att rutinerna fungerar? Exempel?

Vilken roll har lärarna i arbetet med extra anpassningar?

Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med extra anpassningar? Hur påverkar det arbetet?

I vilken mån är skolledningen inblandad i arbetet? Vad får det för konsekvenser för de extra anpassningarna?

Är några andra professioner inblandade i arbetet med extra anpassningar? Om ja vad gör de? Vad får det för betydelse?

Resultat

Hur anser du att implementeringen av de extra anpassningarna fungerar överlag?

Hur fungerar uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna i det enskilda fallet?

Tycker du att de extra anpassningarna fungerar som det är avsett?

I de fall det har fungerat bra, vad har enligt dig avgjort utfallet?

I de fall det inte har fungerat som tänkt, vad skulle du säga har varit problemet?

Avslutning

Är det något ytterligare du vill tillägga som gäller ert arbete med extra anpassningar, något du tycker att jag glömt att fråga om?

Bilaga 2

Missiv

Mitt namn är Christer Nykvist och studerar vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet och jag arbetar som lärare på XXXXXXskolan. Det har nu blivit dags för mig att skriva mitt examensarbete inom ramen för min utbildning till specialpedagog. Jag intresserar mig i nämnda examensarbete för vilka framgångsfaktorer som kan identifieras när det gäller implementering av extra anpassningar.

Min studie kommer att ta formen av en fallstudie där mitt studieobjekt, ”fallet”, är XXXXXX kommun och de tre kommunala högstadieskolor som finns i kommunen. Jag hoppas få möjlighet att djupintervjua samtliga specialpedagoger på dessa tre skolor. Utöver dessa vill jag också intervjua två lärare på var och en av dessa skolor. Jag hoppas att du kan tänka dig att delta och kommer därför att kontakta dig personligen.

Intervjun kommer att göras på en plats som passar dig på en tid där du har möjlighet att delta. Jag beräknar att intervjun kommer ta omkring 30 minuter i anspråk. Intervjun spelas in, transkriberas och avidentifieras

Om du har några frågor så tveka inte att kontakta mig på mejl christer.nykvist@XXXXXX.se eller mobiltelefon 0702XXXXXX.

Med hopp om att du kan tänka dig att delta i min studie.

Christer Nykvist