



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Extra anpassningar i gymnasieskolan - en kvalitativ studie
om lärare och specialpedagogers erfarenheter

*Accommodations in Upper Secondary Mainstream Schools - A Quality Study
about teachers and Special Education Needs Coordinators experiences*

Cathrine Jiborn
Eva Mendez

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2025-01-14

Examinator: Lisa Hellström

Handledare: Kristina Hellberg

Förord

Vi är två studenter vid Malmö universitet med två olika infallsvinklar, en från förskolans värld och en från gymnasieskolans värld. Båda två med lång erfarenhet av att dagligen planera och utföra anpassningar i våra arbeten men för olika åldersgrupper. Vi tror att anpassningar är ett annat ord för att stödja de barn och ungdomar vi jobbar med för att möta dem som sina egna personer och inte utifrån vad vuxna vill att de ska bli eller vara. Att vi har olika erfarenheter när det gäller anpassningar har varit en fördel då vi har skrivit och analyserat från två olika synvinklar.

Under processen av utformningen till detta arbete har vi haft ett gemensamt dokument som vi har skrivit i tillsammans eller var för sig. Det har under hela förloppet funnits kommunikation och dialog kring de olika delarna och arbetet växte fram genom en gemensam insats. Vi har båda känt utmaningar under arbetets gång men stöttat varandra så att motivationen blivit bättre de stunder vi ville scrolla fram till inlämningen. Till slut lyckades vi och vi vill härmed tacka alla givmilda och inspirerande lärare och specialpedagoger som ställt upp på våra intervjuer. Utan er hade detta examensarbete aldrig kunnat utformas och existera! Vi sänder även ett stort tack till vår handledare Kristina Hellberg som väglett oss och sett till att vi reflekterat och omformulerat så att vår röda tråd inte gick förlorad. Vi vill även tacka våra stöttande familjer som funnits för oss under hela skrivprocessen på ett eller annat sätt.

Vi har blivit positivt upplysta om att många lärare och specialpedagoger kommit långt i arbetet med extra anpassningar sen tillägget i Skollagen 2014 och att det alltid finns utvecklingsmöjligheter för att elever i gymnasiet ska få den bästa möjliga utbildningen utifrån sina egna förmågor.

Sammanfattning

Jiborn, Cathrine, Mendez, Eva (2024). *Extra anpassningar i gymnasieskolan - en kvalitativ studie om lärare och specialpedagogers erfarenheter*

Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Det förväntade kunskapsbidraget med studien är ökade kunskaper om extra anpassningar i gymnasieskolan och ett tydliggörande kring vilka roller undervisande lärare och specialpedagoger har i arbetet med extra anpassningar. Tidigare forskning om extra anpassningar har visat sig vara bristfällig gällande evidens av specifika anpassningar.

Syftet är att öka kunskapen om gymnasielärares och specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar. Studien syftar vidare till att undersöka hur extra anpassningar beskrivs att de används i praktiken för att möjliggöra elevers rätt till en tillgänglig lärmiljö. Preciserade frågeställningar:

- Hur ser gymnasielärares erfarenheter av extra anpassningar ut och vilka likheter och skillnader finns det med specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar?
- Hur beskriver lärare och specialpedagoger arbetet med extra anpassningar?
- Hur används specialpedagogers kunskap kring tillgänglig lärmiljö vid arbetet med extra anpassningar i gymnasieskolan?

Teorier studiens resultat kopplades till är sociokulturell teori, relationellt perspektiv och professionsteori.

Studien har genomförts med kvalitativ datainsamling genom semistrukturerade intervjuer med sju gymnasielärare i tre olika kommuner i Skåne på fem olika skolor, samt med fyra specialpedagoger i två kommuner på två olika skolor. Intervjuerna har spelats in och transkriberats för att sedan analyseras utifrån en fenomenografisk ansats utefter den tematik som framkommit i intervjuerna. Resultatet visar att lärare inom studien är förtrodda med arbetet med extra anpassningar. I de flesta situationer fungerar arbetet utan komplikationer, eftersom lärarna har en flexibel och lyhörd inställning till elevernas individuella behov. En del anpassningar, såsom en grundstruktur i undervisningen görs på gruppnivå och kan då beskrivas som ledning och stimulans och inte extra anpassningar. Framgångsrika extra anpassningar tycks

vara vid de tillfällen då lärare och elev hittat en unik anpassning som gör att eleven kan komma framåt i undervisningen.

Utifrån specialpedagogernas perspektiv råder det delade meningar beträffande extra anpassningars fortsatta existens som begrepp och arbetssätt. Specialpedagogerna är dock samstämmiga i tankegångarna kring att extra anpassningar till stor del bygger på relationer mellan lärare och elev eller elev och specialpedagog. Vissa utmaningar finns gällande extra anpassningar, främst angående kravlistor från överlämnande skolor och vårdnadshavare, vilket är problematiskt både för specialpedagoger, lärare och elever.

De specialpedagogiska implikationerna är att när lärare och specialpedagog samarbetar och förstår varandras uppdrag genom motiverande samtal och djupa pedagogiska och specialpedagogiska diskussioner, kan samarbete gynnas och leda till att eleverna får de bästa förutsättningarna till att få en positiv och inkluderande lärandemiljö. Vår förhoppning är att studien ska ge ökad insikt om olika infallsvinklar på arbetet kring extra anpassningar och dess främsta syfte, att elever i behov av särskilt stöd erhåller det stöd i lärmiljön som varje enskild elev i behov har rätt till.

Nyckelord

Extra anpassningar, gymnasium, inkluderande lärmiljö, specialpedagogik, tillgänglig lärmiljö

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
SYFTE	3
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR	3
BAKGRUND	4
CENTRALA BEGREPP	4
<i>Tillgänglig lärmiljö</i>	5
<i>Lägesbild av extra anpassningar</i>	6
TIDIGARE FORSKNING	7
<i>Studier om effekten av extra anpassningar</i>	7
<i>Forskning om specialpedagogens roll i arbetet med stöd</i>	8
TEORETISK FÖRANKRING	10
SOCIOKULTURELL TEORI	10
RELATIONELL TEORIBILDNING	11
PROFESSIONSTEORI	13
METOD	15
METODVAL	15
GENOMFÖRANDE	17
ANALYS OCH BEARBETNING	17
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	18
RESULTAT	20
LÄRARENS PERSPEKTIV	20
<i>Lektionsstruktur</i>	20
<i>Dialog</i>	21
<i>Lyckade och mindre lyckade anpassningar</i>	23
<i>Utmaningar</i>	24
SPECIALPEDAGOGENS PERSPEKTIV	25
<i>Extra anpassningars vara eller inte vara</i>	25
<i>Mindre framgångsrika anpassningar</i>	26
<i>Överlämningar från grundskolan</i>	26
<i>Framgångsrika anpassningar</i>	27
ANVÄNDNINGEN AV SPECIALPEDAGOGENS KUNSKAP KRING LÄRMILJÖN	28
ANALYS	30
LEKTIONSSTRUKTUR	30
DIALOG	30
EXTRA ANPASSNINGAR OCH UTMANINGAR	31
SPECIALPEDAGOGENS ROLL	32
ANALYS KOPPLAT TILL TIDIGARE FORSKNING	33
DISKUSSION	35
RESULTATDISKUSSION	35

METODDISKUSSION	38
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	39
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	40
REFERENSER	41
BILAGOR.....	45
BILAGA 1 INTERVJUGUIDE	45
BILAGA 2 MISSIVBREV.....	47
BILAGA 3 SAMTYCKE.....	48

Inledning

Ett av skolans främsta uppdrag är att gynna lärandet. Utbildningen ska bygga på demokratiska grunder samt förmedla trygghet och även fostran för individen och förbereda för ett liv i samhället. Alla barn och elever utvecklas olika, vilket innebär att inte alla lär på samma sätt utan skolan behöver ta hänsyn till olika individers sätt att inhämta kunskap (Skolverket GY-11). Enligt Skollagen, (2010:800) har elever i alla skolformer rätt till ledning och stimulans för att utifrån sina förutsättningar kunna nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling.

Den 1 juli 2014 skedde ett tillägg i Skollagen (SFS 2010:800). Tillägget innebär att skolan ska jobba med extra anpassningar som stödåtgärd och dessa ska utföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag, vilket innebär att alla elever har rätt till en lärmiljö som är utformad så att alla elever får förutsättningar för lärande oavsett behov eller olikheter (Skolverket, 2022). Vidare betonar Skolverket att när elever behöver ytterligare stöd som inte kan ges inom ramen för ledning och stimulans skall stöd ges i form av extra anpassningar eller särskilt stöd. Extra anpassningar definieras som ett stöd som ges inom den ordinarie undervisningen och är av mindre ingripande karaktär. Stödet kräver inget formellt beslut och det är läraren som utformar de extra anpassningarna på det sätt som bäst passar eleven. Till skillnad från extra anpassningar behöver insatsen särskilt stöd utredas, åtgärdsprogram skrivas och rektor ta beslut då det är ett stöd av en mer ingripande karaktär.

Extra anpassningar (SFS tillägg 2014) ingår i det vardagliga arbetet för lärare i Sveriges skolor, från förskolan till gymnasieskolan. Av egna erfarenheter vet vi att anpassningarna i vissa sammanhang skapar osäkerhet, ojämlikhet och lärare som känner sig stressade och otillräckliga då de extra anpassningarna genomförs inom ordinarie undervisning och kräver lärarens tid och engagemang. En skola för alla (Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013) är ett måtto, men utan extra anpassningar är det svårt att nå en skola för alla, vilket visar två sidor av dilemmat med extra anpassningar. Å ena sidan har eleverna rätt till extra anpassningar utifrån skolans kompensatoriska uppdrag (SFS, 2010:800) men å andra sidan upplever en del av lärarkåren att anpassningarna ger en ökad arbetsbelastning och att anpassningarna är svåra att utföra och upprätthålla under lektions- och arbetstid.

Inom den obligatoriska skolan är extra anpassningar väl etablerade men inte lika väletablerade inom gymnasieskolan (Pearce et al, 2010), som är en frivillig skolform. Statistik från Skolverkets statistiksida Siris visar att endast 0,5% av eleverna i årskurs nio inte söker till

gymnasieskolan. Frågan om hur arbetet med extra anpassningar genomförs i gymnasieskolan är mindre beforskat även om majoriteten av alla elever i Sverige studerar på gymnasienivå.

Nuvarande skolminister Lotta Edholm lyfter i debattartikeln ”Lärandet får inte anpassas bort” (Svenska Dagbladet 240123) att med nuvarande lagstiftning kring extra anpassningar är risken stor att elever går miste om lärtillfälle då moment och kunskaper anpassas bort. Tanken med extra anpassningar när de skrevs in i skollagen (Skollagen 2010:800) var dock inte att undanhålla kunskap och möjlighet till träning på förmågorna för eleverna, utan en möjlighet till stöttning utifrån elevernas egna förutsättningar och att dokumentationsbördan med utredningar, åtgärdsprogram och särskilt stöd skulle minska för lärarna (Regeringens Prop. 2013/14:160).

Mot bakgrund av ovan nämnda problematik har undersökningen därför hög relevans för kunskapsbildningen om extra anpassningar inom gymnasieskolan. Extra anpassningar är undervisande lärarens ansvar (SOU 2016:77). Specialpedagogens roll i arbetet med extra anpassningar synliggörs inte i samband med diskussioner om extra anpassningar eftersom specialpedagogens roll i arbetet med extra anpassningar är att handleda lärare, inte att organisera och genomföra anpassningarna.Handledningskompetensen framgår av examensordningen som en av flera kvalifikationer inom specialpedagogyrket. (Examensordningen Speciallärarexamen och Specialpedagogexamen-1-1.PDF) Därav är det av stor vikt att specialpedagoger och lärare har samsyn i vad extra anpassningar innebär, främst för att elever i behov av dem inte ska gå miste om den mest optimala lärmiljön för just dem.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet är att undersöka gymnasielärares och specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar. Vidare syftar studien till att undersöka hur extra anpassningar realiserar i praktiken för att möjliggöra elevers rätt till en tillgänglig lärmiljö.

Preciserade frågeställningar

- Hur ser gymnasielärares erfarenheter av extra anpassningar ut och vilka likheter och skillnader finns det med specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar?
- Hur beskriver lärare och specialpedagoger arbetet med extra anpassningar?
- Hur används specialpedagogers kunskap kring tillgänglig lärmiljö vid arbetet med extra anpassningar i gymnasieskolan?

Avgränsning

Studien syftar till att granska arbetet med extra anpassningar inom gymnasieskolan och därmed inte det stöd som benämns som särskilt stöd. Anledningen till begränsningen är att särskilt stöd inom den frivilla skolformen är mer begränsad än inom den obligatoriska skolan. Särskilt stöd (SFS nr: 2010:2039 §9) inom gymnasieskolan innebär: möjlighet att läsa om ämne, individuellt anpassat program, reducerat program, förlängd studietid, specialklass vid hörsel- eller synnedsättning och studiehandledning på modersmål vid behov. I detta arbete görs det heller ingen skillnad mellan elever med någon form av diagnos, såsom NPF eller dyslexi och de elever som är i behov av stöd genom extra anpassningar utan att ha en fastställd diagnos.

Bakgrund

I detta kapitel förklaras följande centrala begrepp för studien: *inkludering*, *kompensatoriskt uppdrag* och *differentierad undervisning*, liksom förtydligande av vad *tillgänglig lärmiljö* innebär och en lägesbild om extra anpassningar med avsikt att tydliggöra undersökningens syfte och frågeställningar.

Centrala begrepp

Salamancadeklarationen (2006) undertecknad av 92 regeringar är en deklARATION med avsikt att säkerställa att barn har tillgång till en integrerad utbildning utifrån sina egna förutsättningar i en gemensam miljö. I Salamancadeklarationen används översättningen integrerad utbildning men begreppet inkludering används ofta för att förklara vad Salamancadeklarationens skrivelse om integrerad utbildning innebär. Skillnaden kan beskrivas som att elever som integreras förväntas anpassa sig till miljön de integreras i medan det vid inkludering av elever, anpassas miljön efter elevernas förutsättningar. Skillnaden mellan integrering och inkludering är således påtaglig utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv (Lindqvist, 2022) då specialpedagogiken arbetar med anpassningar i lärmiljön. I Sverige har integreringssträvan varit ett centralt mål i skolan redan från Lgr 80 (Nilholm, 2020), vilket även dagens skollag (Skollagen, 2010:800) framhåller, även om inte inkluderingsbegreppet används i lagtexten:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skollagen 2010:800 1 kap. §4).

I läroplanen för gymnasiet, Gy11, Skolverket (2022) framgår det att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och att undervisningen ska anpassas utifrån alla elevers behov. Vidare ska särskild vikt läggas vid att elever med funktionsnedsättningar får undervisning utifrån sina förutsättningar för att nå målen. Att elever med funktionsnedsättningar ska undervisas utifrån sina förutsättningar betyder att skolans kompensatoriska uppdrag måste tas i beaktning i undervisningen, eftersom en del elever behöver kompenseras för att nå en likvärdig utbildning.

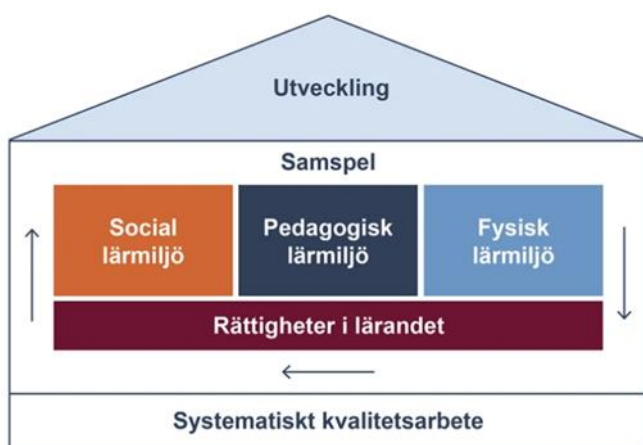
Då alla elever har rätt att undervisas i en inkluderande miljö och strävan är skolmiljöer med heterogena grupper kräver detta att undervisningen utformas så att alla elever kan delta på sina villkor (Forskningsrådet, 3:2013). Inkluderingen har medfört att differentierad undervisning är ett begrepp som alltmer används. Innebörden av differentierad undervisning är att elever arbetar mot samma mål men med skilda individuella utifrån eleven anpassade instruktioner, arbetssätt

och examinationssätt med syfte att alla elever ska kunna vara delaktiga (Lindner & Schwab, 2020).

Med utgångspunkt i Salamancadeklarationen och med stöd av skollag och läroplaner är det tydligt att majoriteten av alla barn och elever ska undervisas i den ordinarie skolan och erhålla utbildning utifrån sina individuella förutsättningar genom extra anpassningar eller särskilt stöd, eleverna ska således vara inkluderade i den ordinarie skolan.

Tillgänglig lärmiljö

För att kunna definiera extra anpassningar har begreppet tillgänglig lärmiljö granskats i studien och beskrivs enligt följande figur från SPSM (2024).



Figur: Tillgänglighetsmodell – en samspelsmodell för tillgänglig utbildning (2024), enligt SPSM hämtad 241208.

Bilden ovan från SPSM, (2024) beskriver hur tillgänglig lärmiljö och tillgänglighet är tänkt att vara konstruerat inom skolan. I grunden finns rättigheter till lärandet (Skollagen, 2010:800) och ovanför rättigheten finns tre olika typer av lärmiljöer beskrivna, social – pedagogisk - och fysisk lärmiljö. Samspelet mellan elever och lärmiljö visas omkring alla delar av lärmiljön, vilket tydliggör vikten av ett gott samspel inom de olika typerna av lärmiljöer för att främja tillgängligheten för eleverna. Ovanför lärmiljöerna finns utvecklingen som ska ske på individ - grupp - och organisationsnivå. Längst ner i modellen syns det systematiska kvalitetsarbetet som är en förutsättning för utvecklingen inom verksamheten.

Vid utbildningen på Specialpedagogprogrammet på Malmö universitet undervisas det om hur en specialpedagog ska jobba med pedagogisk utredning, kartläggning och utvärdering av dessa när elever är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Extra anpassningar är en viktig del av skolans uppdrag men trots detta har vi under våra fältstudier i utbildningen

uppmärksammat att implementeringen av dessa åtgärder kan vara komplicerad och det finns en variation mellan hur skolor och lärare hanterar anpassningarna och hur specialpedagogens kompetens tas till vara i arbetet med extra anpassningar. Detta examensarbete syftar till att undersöka och analysera hur extra anpassningar genomförs i praktiken. Arbetet avser vidare att reda ut begreppet extra anpassningar och vilka erfarenheter lärare och specialpedagoger har av extra anpassningar och hur arbetet med extra anpassningar organiseras på skolorna.

Lägesbild av extra anpassningar

I ett pressmeddelande från Utbildningsdepartementet den 12 mars 2024 med rubriken ”Regeringen tillsätter ny utredning för att ta bort extra anpassningar och förbättra elevhälsan”, framgår det att frågan kring extra anpassningar är högst aktuell. I samma pressmeddelande förklaras lagen om extra anpassningar som misstolkad då elever i behov av särskilda åtgärder får stöd alldeles för sent i sin utbildning. Enligt Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskning ”Arbetet med individuella stödinsatser i gymnasieskolan - Fokus på skyndsamhet, helhetsperspektiv och elevdelaktighet” (2021) som redovisar en granskning av skolors arbete med extra anpassningar och särskilt stöd i gymnasieskolan, framkommer det att det funnits och fortfarande finns brister i det individuella stödet. I rapporten framgår det att även tidigare granskningar av kvalitén på gymnasieskolor tyder på brister i skolans sätt att se elevens behov i ett helhetsperspektiv av elevens skolsituation, att stödinsatser inte görs på individnivå och att elevers stödbehov uppmärksammas för sent. Det finns således en risk för att elever som inte får extra anpassningar utifrån sina förutsättningar går miste om den undervisning som de har rätt till.

I Skolinspektionens (2021) sammanställning redogörs det även för det som enligt granskningarna görs i skolor som har hög kvalitet gällande riktade stödinsatser. De gemensamma punkterna är bland annat att mottagningen från tidigare skolform startar tidigt, redan innan höstens skolstart, samt att information från grundskolan tas tillvara och används som en utgångspunkt i kommande stödarbete. Dessutom är den specialpedagogiska personalen sammanhållande för alla inblandade kring eleven och specialpedagogerna arbetar därutöver mycket ute i verksamheten med observationer och handledning på plats. Elevens delaktighet i utformningen och utvärderingen av stödinsatserna är också avgörande för kvaliteten enligt rapporten. Eleverna blir genom delaktighet varse att deras erfarenheter kring stöd har betydelse men att det är skolpersonalen som är drivande och ansvariga för stödinsatserna.

Idag 10 år efter tillägget i skollagen om lärarens ansvar för extra anpassningar finns det en diskussion kring extra anpassningar som möjligen leder till ett beslut om att tillägget i skollagen om extra anpassningar tas bort (Kommittédirektiv, Dir. 2024:30).

Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs det för tidigare forskning om effekten av stöd i form av extra anpassningar och specialpedagogens roll i arbetet med stödsatser.

Studier om effekten av extra anpassningar

En granskning av två systematiska forskningsöversikter om anpassningar (Lovett et al. 2021; Leifler et al. 2020) visar att anpassningar används i stor utsträckning men att området inte är tillräckligt beforskat för att kunna presentera evidens kring vilka anpassningar som är verksamma. Leifler et al. (2020) översikt visar något mer positivt resultat gällande att anpassningar kan förbättra resultat och underlätta för en fungerande skolgång för elever i behov av anpassningar. Anpassningar som nämns i artikeln och antyder positiva resultat är tydliga skrivstrategier, datorassisterad teknologi och beteendemässiga strategier. Leifler et al. (2020) är dock mycket försiktiga i redogörelsen för fungerande extra anpassningar eftersom det råder stor brist på forskning inom området.

Lovett et al. (2021) är ännu mer kritiska till bristen på evidens och går så långt som att uppmana verksamheter att vara restriktiva vid användningen av anpassningar utan evidens. I Lovett et al. (2021) översikt redogörs det även för studier som förklarar att den stora användningen av anpassningar beror på de manualer och listor på anpassningar som ges ut av utbildningsdepartement, intresseorganisationer och resurshandböcker där evidens gällande effektivitet och lämplighet saknas.

En av de vanligaste extra anpassningarna är förlängd skrivtid enligt ovan nämnda forskningsöversikt av Lovett et al. (2021). Resultaten av forskningen kring effekterna av förlängd tid är däremot inte entydig. Vid en granskning av förlängd tid för elever med lässvårigheter, visar en jämförelsestudie genomförd av Lewandowski et al. (2008) att elever utan lässvårigheter hade en större fördel av den förlängda tiden än elever med lässvårigheter. Eleverna med lässvårigheter försökte dock lösa lika många uppgifter som elever utan lässvårigheter gjorde under ordinarie skrivtid när de fick förlängd tid. Elever med lässvårigheter fick således inte högre poäng på testet trots extra tid.

Motsatt resultat har Hjärne (2021) påvisat i sin studie där studenter med dyslexi fick extra tid vid genomförandet av högskoleprovet och nådde högre resultat än utan förlängd skrivtid. I Hjärnes studie granskades även rättvisaspekten av förlängd tid och konklusionen är att då den förlängda tiden gottgör för en provkonstruktion där provtiden anses vara knapp är det avgörande med extra tid för testdeltagare med dyslexi. Ska de kunna nå resultat utifrån sin egentliga potential behöver de extra tid. I Hjärnes (2021) artikel framhålls det även att extra tid kan skapa orättvisa gentemot dem som inte har tillgång till extra tid, eftersom provdeltagarna utan dyslexi också hade kunnat nå högre resultat med extra tid.

I ytterligare en studie som granskat förlängd skrivtid, genomförd av Lewandowski et al. (2007) med fokus på matematikresultat bland elever med och utan ADHD visar resultatet att elever utan ADHD har större fördelar av förlängd skrivtid än elever med ADHD. Författarna framhåller att studien visar en likvärdighet så länge endast förlängd skrivtid ges till elever med svårigheter.

Forskning om specialpedagogens roll i arbetet med stöd

Westerholm et al. (2020) har i en enkätstudie besvarad av 113 specialpedagoger och speciallärare studerat extra anpassningar utifrån specialpedagogers och speciallärares perspektiv. I studien är de två yrkeskategorierna sammanslagna och benämnda som specialfunktioner. Enligt studien använder de allra flesta lärare sig av extra anpassningar och beskriver även att det är en hjälp för elever att nå målen. Arbetet beskrivs dock vara beroende av enskilda lärares egna inställningar och engagemang. Lärarna själva upplever emellertid att i de fall de önskar, kan de lätt få stöd från specialfunktionerna med arbetet med extra anpassningar. Det framgår även i studien att det är ett mer krävande arbete med extra anpassningar för lärarna än för specialfunktionerna och att det kan råda en viss tveksamhet gällande ansvarsfördelningen för extra anpassningar. Lärarnas inställning är till viss del att det är specialfunktionens ansvar, medan specialfunktionen framhåller att det är undervisande lärare som ska anpassa utifrån elevernas behov i undervisningen. Specialfunktionerna som deltagit i Westerholm et als. (2020) studie framhåller även att om lärarna hade utvecklat den ordinarie undervisningen genom att göra den mer tillgänglig hade många extra anpassningar inte behövts, vilket visar att om arbetet på skolorna fokuserar på att utveckla en tillgänglig lärmiljö blir extra anpassningar överflödiga. Vidare i Westholm et als. (2020) artikel framhåller författarna att det är specialpedagoger och speciallärare som har den specialpedagogiska kompetensen som är en förutsättning för rätt anpassningar i skolan.

Sandström et al. (2019) har som syfte att i sin studie granska hur olika personalgrupper i skolan pratar om olika former av stödåtgärder. Studien genomfördes genom fokusgruppssamtal och i resultatet framkom att lärare är mindre benägna att genomföra extra anpassningar, vilket enligt undersökningen är beroende på viss kompetensbrist hos lärarna. Även ekonomiska aspekter lyfts utifrån lärarperspektivet eftersom de önskar fler timmar till sitt förfogande i tjänstefördelningen för att ha möjlighet att genomföra de extra anpassningarna. Lärarna i fokusgrupperna uttrycker dock att de kan få stöd av specialpedagog om de har fastnat i arbete kring anpassningar i klassrummet för individuella elever. Speciallärare och specialpedagoger är i studien mer positiva till extra anpassningar än undervisande lärare. Vidare framhåller specialpedagogerna/speciallärarna att de har en rådgörande roll gentemot lärarna och att de ofta tar ansvar och står upp för att elever i behov av stöd får den stöttning de behöver.

Ovan nämnda studie av Sandström et al. (2019) kan jämföras med en studie i en australisk kontext av Pearce et al. (2010) med liknande resultat, där skolledare intervjuades gällande deras erfarenheter av lärares attityder till inkluderande undervisning. Tre områden beskrevs som anledningen till lärarnas negativa inställning. Dessa var: bristande resurser, felaktiga skolstrukturer och avsaknad av pedagogisk kompetens gällande den pedagogiska inkluderingen i klassrummet.

I en kvantitativ datainsamling genom en enkätstudie av Göransson et al. (2015) studeras specialpedagogers och speciallärares arbetsuppgifter inom skolan. Liksom i Westerholm et al. (2020) studie separeras inte specialpedagoger och speciallärare utan yrkeskategorierna slås samman och benämns även här som specialkompetenser. I studien presenteras att specialkompetenserna har färdigheter i att möta en mångfald av elever i skolkontexten och specialkompetensens kvalifikationer är som kvalificerade samtalsledare. Det framgår även att yrkesgruppen utför rådgivande samtal med lärare i relativt hög grad. Specialkompetensen i gymnasieskolan är dessutom den enda grupp som har kvalificerade samtal med enskilda elever enligt Göransson et al (2015). Vidare framhålls det i studien att specialkompetensen har en relationell syn på elevers svårigheter. Det vill säga att det är i mötet mellan eleven och lärmiljön som problemen uppstår i skolan, medan skolledares perspektiv framhålls som mer kategorisk i studien, det vill säga att det är elevens egna tillkortakommanden som är anledningen till problemen i skolan.

Teoretisk förankring

I detta kapitel beskrivs den teoretiska förankring resultatet har kunnat knytas till. Den teoretiska kopplingen gjordes efter framskrivningen av resultatdelen och delvis under tiden datainsamlingen ägde rum. Detta kan liknas vid vad Bryman (2018) beskriver som grundad teori. Detta angreppssätt av teoridelen “har sin grund i data som samlats in och analyserats på ett systematiskt sätt under forskningsprocessen” (s. 462). Inledningsvis görs en koppling till *sociokulturell teori* med fördjupning i lärandet. Därefter görs en koppling som är hemmahörande i det *relationella perspektivet* och betydelsen av den. Slutligen görs även en teoretisk koppling till *professionsteori*.

Sociokulturell teori

Säljö (2005) menar att människan är kulturvarer som de är i behov av att tänka i samspel med andra för att lära, och att vad omgivningen erbjuder för resurser spelar roll för lärandet. Perspektivet kan vara ett sätt att förstå hur människor lär och kommunikation och interaktion är centrala i den mänskliga samvaron. Vygotskij betonade att individens biologiska förutsättningar inte var det centrala i förmågan att lära, utan det var miljön som var den betydande faktorn då individen lär, vilket historiskt sett i den tid då Vygotskij verkade gav individer som inte tidigare haft tillgång till utbildning, tillgång till utbildning (Holmqvist, 2021). Ahlberg (2017) redogör för en av Vygotskij's centrala begrepp “zone of proximal development” (*ZPD*) som vanligtvis brukar översättas med ”närmaste utvecklingszon” (s. 150). Begreppet förklarar avståndet mellan det eleven kan klara av själv och vad som är möjligt med lärarens hjälp. Hjälpen eleven får beskrivs med begreppet *scaffolding* och betyder att läraren stöttar genom att möjliggöra struktur i situation och lärandeinhåll (Ahlberg, 2015). Säljö (2005) beskriver även *mediering* som ett alternativt sätt att lära och tänka. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (s.81). Serder & Jobér (2021) skriver om de “medierande redskapen” som en beskrivning av vilka hjälpmedel som behövs i mötet mellan lärare och elev. Författarna beskriver till exempel litteracitetsbaserade aktiviteter som skrivning, samtal och läsning som samtliga kan tolkas som medierade redskap som kan utveckla tänkandet hos elever i skolan.

Det sociokulturella perspektivet antar dessutom att läraren behöver tillföra språkligt stöd i undervisningen, vilket innebär att läraren noga planerar stödstrukturer. Stödstrukturerna skulle

kunna förklaras som att lärare kan stödja inte bara kunskapsutvecklingen utan även språkutvecklingen genom att medvetandegöra elevers redan existerande förståelse. Detta kan läraren göra genom att noga planera aktiviteter som utvecklar elevernas samverkan och dialog så att eleverna kan reflektera och tänka kring problemlösningar. När elever aktivt får samtala om olika ämnesbegrepp kan det sin tur ge eleverna en djupare förståelse för språket i skolan och vetenskapliga begrepp. Ahlberg (2015) menar att stödstrukturer antingen kan ses som sociala eller didaktiska där de sociala stödstrukturerna handlar om att lärare skapar ett positivt klassrumsklimat och de didaktiska betyder att lärare aktivt jobbar med lärmiljön ur ett didaktiskt perspektiv och ser till att lektionerna har en tydlig struktur där samtal och interaktion är en viktig del av lärandet. Serder & Jobér (2021) förklarar sociokulturella begrepp som stöd, resurser och potential i samband med inkluderande undervisning. Begreppen förklaras som att lärare behöver fördjupa sin förståelse för vad som kan främja elevers deltagande genom att bedöma och utreda med fokus på vad eleven redan kan och vad som ska bli nästa steg för att utmana eleven för vidare utveckling. Detta kan ur ett specialpedagogiskt perspektiv med fördel göras med en specialpedagog i en dynamisk bedömning för att tillsammans komma fram till i vilka situationer medieringen som planeras stöttar eleven och även få syn på vilka medierande redskap som kan hjälpa eleven vidare. Serder och Jobér (2021) redogör även för hur inkluderingsbegreppet är kopplat till specialpedagogiska utgångspunkter utifrån alla barns rätt till utbildning oavsett behov. Ahlberg (2015) uttrycker att lärande är situationsbundet och är beroende av vilka krav och förväntningar kulturen runtomkring erbjuder. Det situerade lärandet sker övervägande socialt och är knutet till specifika situationer där tänkandet och handlandet påverkar lärandet, vilket innebär att lärandet utvecklas i samverkan med andra och påverkas av de sociala samband eleverna befinner sig i. Lärandet i skolkontexten handlar då inte bara om att lärare behöver utforma undervisningen så att eleven kan ta till sig undervisningsinnehållet utan även att lärare och elev kan hantera olika situationer i skolan.

Relationell teoribildning

Enligt Aspelin (2019) kan begreppet relation användas i många olika sammanhang. Det perspektiv som kommer att betonas i detta arbete är relationen som finns mellan två individer. Denna relation kallar Aspelin för en-till-en relation och definieras av kontakten när människor möts fysisk. Ännu en avgränsning är att denna kontakt skall ha en viss varaktighet. Först då går det att tala om relationella band. Relationella band får läraren med eleven när läraren kommunicerar på ett positivt sätt. Det relationella perspektivet har ett grundantagande att

”meningsfull och hållbar utbildning endast är möjlig när relationer förstås samt utvecklas, och stor betydelse tillmäts mellanmänskliga och personliga möten” Serder & Jobér (2021, s. 117).

Vidare framhåller författarna att den relationella pedagogiken bör vara ett komplement till kunskapsuppdraget. Ett antagande är att relationen mellan lärare och elev påverkar elevens kunskapsutveckling. Det relationella perspektivet är indelat i fyra nivåer där första nivån handlar om pedagogiska möten lärare och elev emellan som sker i en spontan interaktion och lärare och elev befinner sig i en gemensam cirkel och process. Andra nivån handlar om lärarens tillvägagångssätt för att driva de relationella processerna genom att medvetet handla för att stärka relationen till eleven för att gynna elevens lärande. Nivå två inbegriper även att planera, genomföra undervisning och leda mentorsamtal. Den tredje nivån påvisar att det är viktigt att organisationen jobbar systematiskt för att gynna relationer genom att organisationen medvetet samarbetar för att relationer skall främjas, värderas och fokuseras på. Fjärde nivån talar om en teoretisk diskurs som i dagsläget ännu inte är riktigt fullt utvecklad då det inte finns tillräckligt med forskning kring detta fält (Serder & Jobér, 2021).

Motsatsen till det relationella perspektivet som ser mötet mellan elevens förutsättningar och den miljö där undervisningen bedrivs som det problematiska, är det kategoriska perspektivet, eller individinriktat perspektiv (Ahlberg, 2013). Det grundar sig på att inlärningssvårigheter tillskrivs eleven. Det är eleven som inte har kapacitet att ta till sig undervisningen och därför inte lär sig. Inom det kategoriska perspektivet förbinds problematiken till eleven och bör lösas utanför ordinarie undervisning och elevsynen kan beskrivas som elever med svårigheter (Ahlberg, 2013).

Det relationella perspektivet ser mötet mellan elevens förutsättningar och den miljö där undervisningen bedrivs som det problematiska. Det är således inte eleven som har brister i sina förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen utan det är brister i verksamhetens undervisningsform, det vill säga lärmiljön (Lutz, 2019) och i relationer och interaktion med elever (Ahlberg, 2013). I det relationella perspektivet inriktas därför den specialpedagogiska kompetensen till den pedagogiska lärmiljön för att möta elever i svårigheter (Ahlberg, 2013).

Aspelin (2019) menar att lärare behöver ha en kommunikativ förmåga och kunna känna in rätt känslor i relation till eleven. Sociala band och kommunikation går hand i hand och gör att människor mer eller mindre kan hitta en samsyn sinsemellan. Dessutom menar författaren att ett tecken på att det finns god relationell förmåga hos lärare är att de har god omdömesförmåga i “hur man bäst gör gott för andra människor” (Aspelin, 2019 s.40).

Professionsteori

Valet att analysera insamlad empiri utifrån en professionsteoretisk ansats gjordes då det i studiens design skrevs fram att det är två yrkesgrupper, lärare och specialpedagoger och deras uppdrag som undersöks i relation till varandra. Vissa motsättningar och oklarheter i rollfördelningen kan skönjas mellan professionerna, vilket leder till Abbots (1988) teori kring professioner och den spänning som kan finnas dem emellan.

Professioner härstammar så långt tillbaka som till forntiden, men framför allt medeltiden. Det är dock under 1800-talet som professioner som vi betraktar dem idag då apotekare, läkare, jurister och revisorer växte fram. Men det är först under 1900-talet som de första systematiska studierna av professioner började ta form, vilket grundar sig på samhällsvetenskapens framväxt (Abbott, 1988). Sedan dess har mycket hänt inom professionsforskningen som främst har utvecklats från en individualistisk syn till en systemsyn. Yrkena lärare och specialpedagog, vilka senare i texten kommer att benämnas som semiprofessioner enligt Brantes (2009), definition, är delar i ett system, dels i skolkontexten, dels i övriga samhället. I dag har begreppet profession en positiv konnotation och används därför i beskrivningen av kompetenser (Abbot, 1988), vilket inbegriper ökad kompetens för den vidareutbildade läraren till en ny kompetens som är specialpedagogens.

Brante (2009) beskriver att för att förstå den samhällsdynamik som förekommer både på organisations- och interaktionsnivå är det avgörande att förstå professionsbegreppet och dess roller. Gällande professionerna lärare och specialpedagoger klassas dessa enligt Brante (2009) som semiprofessioner i jämförelse med professioner som utgår från vetenskaplig forskning, av tradition har status och hög lön och har ensamrätt att utföra arbete inom specifika områden. Jurister, läkare och ingenjörer är exempel på traditionella professioner. Specialpedagoger och lärares utbildningar bygger även de på vetenskap men då de är mer tvärvetenskapliga och inte har en lång tradition av legitimation, samt avsaknad av den höga status som professionerna besitter, beroende på att de ofta tillhör den offentliga sektorn, klassificerar Brante (2009) dem som semiprofessioner. Specialpedagoger är heller inget legitimationsyrke i sig men för att kunna utbildas till specialpedagog måste det finnas någon form av lärarlegitimation i botten. Semiprofessionerna ingår därutöver som delar i större organisationer, har lägre autonomi och antalet semiprofessioner har genomgått en stark ökning tillsammans med välfärdsstatens upprustning.

Professionsforskaren Abbots (1988) begrepp jurisdiktion är centralt i hans teori och kan knytas till både lärar- och specialpedagogens semiprofessioner. Jurisdiktionen innebär att i den specifika domän som en profession befinner sig i är expertkunskap, kontroll över arbetsuppgifter, konkurrens, rivalitet och legitimitet väsentliga i begreppet. Även interprofessionella relationer ingår i juristiktionsbegreppet och innebär att inga professioner agerar isolerat från andra professioner utan ingår i ett system av professioner, vilka kan förändras över tid. Vidare är jurisdiktionen en dynamisk, även kallad ekologisk process som förändras över tid beroende på förändringar inom och utanför systemet.

I undersökningen granskas två semiprofessioner med olika uppdrag inom verksamheterna. I relation till Abbots (1988) teori och begreppet jurisdiktion kan det framhåvas att specialpedagogen innehar expertkunskap gällande specialpedagogiska frågeställningar i förhållande till den legitimerade läraren som har en mer allmänpedagogisk kunskap. Innebörden av kontroll över arbetsuppgifter är inte applicerbar på vare sig specialpedagog eller lärare då båda yrken definieras som semiprofessioner. Däremot är beskrivningarna av konkurrens, rivalitet och legitimitet inom juristiktionsbegreppets delar värda att belysa utifrån studiens insamlade material, eftersom de båda semiprofessionerna verkar inom överlappande områden och kan konkurrera inom arbetsområden med rivalitet som följd. Abbot (1988) beskriver hur professioner tävlar och konkurreras om arbetsområden och specifika arbetsuppgifter och den legitimitet som finns inom jurisdiktionen, vilket leder till rivalitet då flera aktörer, i nämnda fall semiprofessioner bestående av lärare och specialpedagoger strävar efter legitimiteten och under den konkurrensen uppstår rivalitet. Legitimiteten är avgörande för att få förtroende för de specialkunskaper och den ensamrätt kring arbetsuppgifter och områden som i detta fall specialpedagogen besitter.

Abbot (1988) beskriver dessutom att med jämna mellanrum sker förändringar i arbetsuppgifter beroende på externa krafter, vilket har till följd att det sker justeringar inom professionssystemet, vilket inte sällan sker i en skolkontext där politiska och andra strömningar i samhället påverkar skolan. Dessutom tävlar professioner inom systemet där en professions framgång reflekterar de olika tävlingsdeltagarna och strukturen i systemet likväl som professionens egen ansträngning.

Metod

I detta kapitel presenteras metoden som använts i studien. Studien som består av elva semistrukturerade intervjuer har bearbetats med inspiration från den fenomenografiska analysansatsen.

Metodval

Enligt Barajas, Forsberg & Wengström (2013) är det av stor vikt att det är forskningsfrågan som styr vilken metod som bör användas för att få svar på frågeställningen. Valet av metod gjordes utifrån nedan beskrivna argument. Eftersom djup förståelse av forskningsfrågorna eftersträvas valdes kvalitativ datainsamling i form av samtalsintervju och semistrukturerade intervjuer. Samtalsintervjun är öppen för intervjupersonen att berätta utifrån sig själv och intervjuaren kan vid intervjutillfället använda sitt kroppsspråk för att uppmuntra intervjupersonen att utveckla sitt berättande för en mer djup förståelse (Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Ahrne & Svensson (2022) skriver en metafor som tydliggör hur insamling av data kan beskrivas inom den empiriska forskningen: "Data beskrivs då ungefär som blommor ute i naturen som forskare plockar och tar hem till sitt skrivbord där de organiseras och sorteras" (S.26). Författarna beskriver även intervjuer som "centrala" i den samhällsvetenskapliga forskningen och att i intervjun finns det möjlighet att skapa sig en bild av vad som råder i just den miljö intervjupersonen berättar om. Författarna menar även att en intervju säger något om hur intervjupersonen uppfattar ämnet just där och då och kanske inte beskriver allt men kan trots detta ge viktiga insikter. Bryman (2018) menar att i den kvalitativa intervjun söker den som forskar efter mer fyllighet och detaljerade svar, vilket var målet med insamlingen av data.

Barajas, Forsberg & Wengström, (2013) menar att semistrukturerade intervjuer är en friare form av intervju där ämnesområdet styr och frågorna ställs i den ordning som passar i nuet samt på vilket sätt frågorna ställs. Vidare beskriver författarna att nackdelen med semistrukturerade intervjuer kan bli att flexibiliteten intervjuaren har under samtalet kan göra att intervjupersonerna uppfattar frågorna på olika sätt, vilket i sin tur kan leda till att insamlad data kan visa sig bli mindre enhetlig (Bryman, 2018). Intervjuerna genomfördes med sju gymnasielärare, tre specialpedagoger och en speciallärare som också hade specialpedagoguppdrag. Vid prövning av teori har inspiration tagits av grundad teori som Bryman (2018) beskriver som en metod som har "nära koppling mellan datainsamling, analys och den slutgiltiga teorin" (s.462). Dessutom beskriver författaren metoden som en metod där

teorin har en utgångspunkt utifrån insamlad data som analyserats. Utifrån denna inspiration har empirin inledningsvis samlats in och materialet kategoriserats för att sedan knyta materialet till teorier. Det var de tematiska utgångspunkterna som avgjorde vilka teorier empirin skulle kopplas till, vilket växte fram genom diskussion och analys av empirin. Grundad teori kan enligt sociologerna Glaser och Strauss (Patel, Davidsson 2011) förklaras som en motreaktion på de stora så kallade Grand Theories som nämnda forskare ansåg vara hämmande för vidare forskning (Patel, Davidsson 2011), vilket är fallet inom specialpedagogiken där perspektiv snarare än stora teorier är dominerande.

Urvalsgrupp

Urvalsstrategin var målstyrd (Bryman, 2018), vilket betyder att valet av intervjupersoner direkt kan kopplas till studiens syfte och ett så kallat strategiskt urval, enligt Barajas, Forsberg & Wengström (2013) har gjorts. Studien består av sju intervjuer med gymnasielärare från fem olika gymnasieskolor i tre olika kommuner och fyra intervjuer med fyra specialpedagoger från två olika gymnasieskolor och två olika kommuner. Urvalet gjordes genom det som Bryman, (2018) benämner som bekvämlighetsurval. Denna typ av urval bygger på att urvalet gjorts utifrån vilka intervjupersoner som fanns tillgänglig vid tillfället för planeringen av studien. Urvalet gjordes genom att vi kontaktade för någon av oss redan kända lärare och specialpedagoger, samt att vi fick kontakt med en gymnasielärare via en kurskamrat på specialpedagogutbildningen och med en specialpedagog via en av de andra intervjuade specialpedagogerna. Alla lärare är utbildade gymnasielärare med omkring 20 års erfarenhet och samtliga specialpedagoger har en specialpedagogexamen och mellan 4 - 15 års erfarenhet. Vald benämning av de personer vi har intervjuat är "intervjuperson" eller "personen/na som intervjuas". Ahrne & Svensson (2022) menar att andra benämningar som "informant" eller "respondent" kan ibland vara negativt laddade.

Presentation av intervjupersoner:

Intervjuperson	Undervisningsämne/roll	Skola	Antal år i yrket	Intervjulängd
Lärare 1	Sh/Re/Hi	1	27	75 min
Lärare 2	Ma/fy	1	22	50 min
Lärare 3	Ma/naturkunskap	1	23	20 min
Lärare 4	Idrott/naturkunskap	2	20	50 min
Lärare 5	Ma/idrott	3	18	40 min
Lärare 6	Idrott	4	19	40 min
Lärare 7	Sve/eng	5	23	40 min
Spec. ped. 1	Specialpedagog	2	4	48 min
Spec. ped. 2	Specialpedagog	2	12	49 min

Spec. ped. 3	Speciallärare/ped	1	8	35 min
Spec. ped. 4	Specialpedagog	1	4	31

Genomförande

För att få högsta möjliga kvalitet i intervjuerna planerades de noga gällande en ostörd plats, ingen tidsbrist, och där vi som intervjuare förhöll oss neutralt men förtroendeingivande och intresserade med en väl förberedd intervjuguide. Intervjuguiden var tematiskt uppbyggd och innehöll öppna icke ledande frågor (Bryman, 2018) (bilaga 1).

Intervjuerna genomfördes enskilt med en intervjuperson och en intervjuare åt gången. På grund av tidsbrist fanns det ingen möjlighet att båda författarna kunde närvara vid alla intervjuer. Ytterligare en anledning till att inte båda författarna närvarade vid alla intervjuer var en följd av bekvämlighetsurvalet (Bryman, 2018), vilket gjorde att i de fall då en av författarna var bekant med en intervjuperson var det inte lämpligt att den som hade en vänskapsrelation med intervjupersonen närvarade vid intervjun. Strävan var att få mesta möjliga sanna svar utan det som Bryman (2018) beskriver som intervjuareffekt, vilket innebär att intervjupersonen anpassar svaren utifrån att en bekant är intervjuare. Genom ovan beskrivna förfarande under intervjuprocessen intervjuade ingen av intervjuerna någon de redan kände.

Genomförandet skedde på intervjupersonernas respektive skolor i enskilda utrymmen utan några störningsmoment, förutom två av intervjuerna som genomfördes i intervjupersonernas hem, i ett avskilt rum utan störningsmoment. Intervjuerna utgick från en intervjuguide där intervjupersonerna fick möjlighet att i förväg få tillgång till intervjufrågorna men endast en av intervjupersonerna valde att göra det. Alla intervjuer spelades in och transkriberades.

Analys och bearbetning

Intervjuerna spelades in efter medgivande från intervjupersonen och transkriberades. Längden på intervjuerna varierade mellan 20–75 minuter. Genom att spela in och transkribera intervjuerna fanns det möjlighet att lyssna till och läsa materialet ett flertal gånger för att underlätta analysarbetet och detaljgranska delar av materialet (Bryman, 2018). Redan vid transkriberingen fördes anteckningar kring reflektioner och idéer gällande tematik i intervjuerna. Delar av intervjuerna kategoriserades utifrån de teman som intervjuguiden utgick ifrån och som framkom i intervjuerna. Intervjuguidens frågor var av en öppen karaktär där

svaren trots intervjuguiden kunde variera utifrån intervjupersonernas erfarenheter och inställning till det som efterfrågades. Resultatet skrevs fram med ord och stärktes med citat i den färdiga texten. Tillvägagångssättet vid analysen kan beskrivas som en fenomenografisk ansats, vars syfte är att utifrån kvalitativ datainsamling, såsom semistrukturerade intervjuer, analysera hur människor uppfattar fenomen i omgivningen (Patel, Davidson, 2011). Den fenomenografiska analysmetoden görs i följande ” [...] fyra steg: 1) bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck; 2) uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna; 3) kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier, samt; 4) studera den underliggande strukturen i kategorisystemet.” (Patel, Davidson, 2011 s.33).

Det första steget gjordes vid transkriberingen av intervjuerna då en helhetsbild växte fram. I steg två när transkriberingarna var klara och det fanns möjlighet att utifrån helheten se likheter och skillnader växte olika teman fram. Tematiken hade en utgångspunkt i intervjufrågorna men tydliggjordes utifrån de svar intervjupersonerna lämnade. I ett gemensamt dokument beskrevs tematiken och kategoriserades. Slutligen granskades kategorier och tematik noggrant och de mest framträdande teman kunde skrivas fram i resultatet. Ovan beskrivna arbetssätt är induktivt (Fejes, Thornberg, 2019) då det utgår ifrån en grundlig genomlysning och sortering av materialet där de framkomna kategorierna inte överlappar varandra utan utgörs av tydliga avgränsningar. Det ska gå att härleda olika utsagor till specifika kategorier och dessa kategorier kan ställas upp i relation till varandra likt en ”tankekarta”. Denna sistnämnda del av kategorisering benämns som undersökningens utfallsrum (Patel, Davidson, 2011). Det är i utfallsrummet resultatet kring granskningen av fenomenet syns. Patel och Davidson (2011) tydliggör att det som framkommit i studien och är dess resultat är intervjupersonernas uppfattningar och därmed kan vara föränderliga över tid. Trots att intervjuguiden följdes skedde kategoriseringen utifrån de svar som intervjupersonerna gav. Svarsutrymmet kan sägas vara stort då frågorna var öppna. Teorivalet gjordes inte förrän empirin var bearbetad varvid det induktiva arbetssättet stärktes.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådets skrift ”God forskningssed” (2024) har använts som underlag för att säkerställa de etiska aspekterna av studien. De fyra huvudkraven gällande etiska aspekter av forskning, vilka är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet har således använts i studien och funnits med under hela arbetsprocessen. Kvale och Brinkman (2014) lägger även till konsekvenser och forskarens roll vid intervjuer. Medverkande intervjupersoner har

undertecknat en samtyckesblanketter (bilaga 3). På samtyckesblanketten framgår det tydligt vad det innebär att delta i ett examensarbete vid Malmö universitet. Anonymitet har tillämpats genom hela studien, eftersom respondenternas integritet ska skyddas. Detta har skett genom att intervjupersonerna, skolorna de jobbar på och kommun inte nämns vid namn utan har kodats genom att endast skriva ”intervjuperson” och koda dessa med L1-7 för intervjuade lärare, Sp 1-4 för intervjuade specialpedagoger, liksom skola 1-5 för skolorna. Som forskare är det även viktigt att framhålla den tystnadsplikt som råder, oavsett vad som framkommer i intervjuerna ska ingen information föras vidare. Ett forskningsetiskt förhållningssätt innebär också att forskningen sker utan någon form av fusk och plagiat (Forskningsrådet, 2024). Under analysprocessen och framskrivningen av resultaten är det av stor vikt att hålla de etiska tankegångarna levande genom hela processen, vilket vi har gjort under hela vår forskningsprocess. Efter att studien är avslutad kastas allt material.

Resultat

I detta kapitel kommer resultatet av undersökningen att presenteras. Presentationen sker utifrån lärares erfarenheter och specialpedagogers erfarenheter. Avslutningsvis redovisas en jämförelse mellan lärares och specialpedagogens erfarenheter. I sammanställningen benämns lärare L1- 7 och specialpedagoger Sp1- 4, enligt tabellen som presenterats under rubriken Urvalsgrupp.

Lärares perspektiv

Analysen resulterar i olika infallsvinklar utifrån lärarens perspektiv där fyra teman har identifierats. Dels är det *lektionsstrukturen* som synliggörs, dels hur viktig *dialogen* med elev och andra aktörer inom skolan är och påverkar att elever får det stöd de behöver, utifrån sina enskilda behov. Ett tredje tema beskriver *lyckade* och *mindre lyckade anpassningar*. Sist nämns *utmaningarna* lärarna beskriver gällande extra anpassningar.

Lektionsstruktur

Samtliga lärare uttrycker att det är strukturen på lektionen som blir viktigast i arbetet med extra anpassningar. För att lektionerna skall bli hanterbara för lärare och elever finns det ett behov av att skapa effektivitet. Varje lärare använder sina egna metoder för att uppnå detta:

Man kunde spela in små filmklipp av en lektion på Youtube. Och det gör jag. Och när redan när jag började tänkte ja, men det här är smart, för då kan jag friställa rätt mycket av lektionstidens klassiska förmedlande till att göra lektion som blir interaktiv i stället, varav nytta med lektionen ökar mycket mer. (L1)

L1 förklarar hur upplägget effektiviserar lektionen med hjälp av "flippar" som är ett sätt att skapa mer tid för läraren att interagera med sina elever på lektionerna och att metoden är lönsam eftersom även elever som behöver extra anpassningar kan anamma lektionsinnehållet, i stället för att fastna i långa genomgångar som kan trötta ut en del elever.

Vi kan säga att jag timmarna kan säga det begripliga. Det är där jag lägger ofta flipparna, varför? ...Vad vi gör på timmarna är det vi skapar meningsfullhet? Vi skapar samband. Varför gör vi det här och försöka hitta olika metoder för att de ska förstå att det faktiskt angår dem eller att det är viktigt. (L1)

L1 menar också att om lektionerna utformas så att eleverna känner meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, hjälper den känslan alla elever att ta sig an undervisningen så bra som möjligt. Vidare beskriver L2 hur upplägget på lektionen ser ut:

[...] och man försöker ju skapa en interaktiv undervisning. Ja dels för att hålla elevernas intressen, men också att. Ja att att få en...Jag behöver ju en bild av om. Är det någon som begriper vad jag säger eller inte så? (L2)

L5 beskriver strukturen som avgörande för att få en fungerande lektion där så få elever som möjligt ska behöva extra anpassningar:

Med lektionssalstrukturen så är det inte så många elever som har extra anpassningar egentligen hos oss. Så att ja, det kan ju vara lite grann. Ja, vi har en massa diagnoser, men. Dom flesta svarar ganska bra på lektions strukturen, vilket brukar innebära att man inte behöver ha så mycket annorlunda...(L5)

Skola 1, 4 och 5 har ingen uttalad lektionsstruktur medan skola 2 och 3 jobbar systematiskt med lektionsstrukturen. L4 på skola 2 beskriver sitt arbetsätt:

Vi jobbar med en trappa på vår skola där man har steg från noll egentligen till fem där grunden utgörs av lärarna i klassrummet med undervisning... för att det ska bli så enkelt och tydligt som möjligt alltifrån struktur till introducera lektion till att de har möjlighet att ställa frågor, svara på frågor. (L4)

Lärarna beskriver olika sätt att tänka när det gäller att få med så många elever som möjligt inom ramen för lektionssalen och för att inkludera, om inte alla elever så merparten av eleverna i undervisningen. Målet med lektionen är att inte behöva ha så många extra anpassningar och att om det finns, ska det inte vara så märkbart för vare sig lärare eller elever.

Dialog

Alla intervjupersoner redogör för hur betydelsefull dialogen mellan lärare och elev blir när det gäller att eleven får de anpassningar den behöver. Det är upp till varje ämneslärare att se till att eleven får den stöttning den behöver. Därför är det ibland inte så viktigt enligt lärarna att dokumentera, utan att dialogen med eleven är levande och att relationen till eleverna är stärkta. På den vägen blir det lättast att hitta sätt att motivera eleverna att fullfölja utbildningen på ett bra sätt:

Vi pratar om det så så ser vi hur vi kan fixa det så att du också kommer kunna nå det här målet och kunna lösa det...Vi får ju lösa det på någon situation så vi kan prata igenom det när du har när du har landat lite för vissa vill ha det på det sättet och vissa kan ställa om [...](L6)

Dialogen med eleven är den viktigaste då lärarna upplever att många elever har olika sorters behov beroende på vilken ämneslektion de befinner sig i. Idrotten kan till exempel vara en utmaning för vissa medan för andra finns det inga svårigheter alls där. De elever som exempelvis inte visar att de är i svårigheter på idrotten kan visa sig vara i svårighet under svenska- eller matematiklektionerna

De kan vara jätteproblematiska i ett klassrum och behöva extremt mycket anpassningar medans hos mig då helt plötsligt så märker jag ingenting [...] (L6)

L4 tydliggör för hur samtalet med eleven kan läggas upp för att upptäcka vilka behov eleven har:

Tittar man i trappan så ska vi först och främst då ge de här extra tillfällena och mycket komplettering och sånt där vi ska också prata med dem om hur pluggar man i mitt ämne och det gör varje lärare. (L4)

L1 menar att om läraren inte har en dialog med eleven utan bara utgår ifrån tidigare anpassningar eller vad någon annan, som vårdnadshavare eller tidigare skola säger är ett behov, blir det ingen rättvis bedömning av elevens faktiska behov:

[...] det jag tycker att extra anpassning måste vara en överenskommelse att jag har den samband med eleven. Vad behöver du egentligen? Och det är jätteviktigt att eleven vet att jag vet och att jag vet att eleven vet. (L1)

Dialogen med elevhälsan och andra lärare eleverna möter, visar sig även den vara betydande för hur eleverna får de extra anpassningar de är i behov av:

[...] att man samarbetar över ämnena och att de ser en likhet att de fattar att det jag gör har också ihop med det. Så vi pratar ganska mycket.... till exempel ska de skriva en resonerande uppsats ja då vet de att ja, då följer vi engelskans "Hamburger essay" alltså, du vet vad att vi gör ungefär samma strukturer [...] (L7)

L7 menar att eleverna får bättre överblick på lektionernas struktur och strukturen blir mer konsekvent i de fall samarbetet mellan lärarna fungerar. På Skola 5 där L7 jobbar syns detta samarbete i just den lärarens program men det framkom inte om hela skolan jobbar så. Vidare tydliggör L3 hur samarbetet med andra mentorer, ämneslärare och elevhälsoteam kan se ut:

Ja, men det är väl också lite grann i dialog med med, kanske mentorn lite grann i första hand. Man pratar med andra kollegor som har samma elev och och så där och sen så. (L3)

På skola 3 arbetar lärarna med kollegialt lärande just när det kommer till elever i svårigheter och får återkoppling av en observerande kollega vid behov:

Vi har så kollegialt lärande du ska auskultera. Nu var det en som hade suttit bredvid den som åskådare. Jag tycker inte om det, men det fungerar han hade varit jättearg. Ja. så att man får återkoppling ibland på saker utan att man riktigt är med på det. (L5)

Varje enskild skola har sina metoder för hur de för dialoger för att eleverna ska få de anpassningar de behöver och klara målen.

Lyckade och mindre lyckade anpassningar

Lärarna har olika åsikter om vilka anpassningar som är framgångsrika och mindre framgångsrika. L5 och L4 förklarar att bara det finns en tydlig struktur på lektionen och alla elever vet vad de ska göra, blir näst intill alla extra anpassningar överflödiga och i stället jobbar läraren med ledning och stimulans, som är en av lärarnas huvuduppgifter för att få alla delaktiga i undervisningen. Sex av de sju intervjuade lärarna tycker att om man som lärare är medveten om elevernas behov i det sociala, det vill säga vem de kan sitta bredvid, kan det göra stor skillnad på hur eleverna beter sig och om de kan finna fokus och vara effektiva på lektionerna. L2 beskriver hur placering i klassrummet blir en medveten handling av läraren för att stötta eleverna: ”Det är ju stor skillnad vem de sitter bredvid om de klarar att fokusera på arbetet eller inte och var de sitter i salen” (L2). L1 berättar om tanken kring placeringen i klassrummet: ”Men det är ju jag placerar ju de i klassrummet ganska långt ifrån varandra medvetet”.

De mindre lyckade anpassningarna visar sig när skolan tillsammans med eleven inte fått ha en dialog om elevens behov utan dessa kommer som ”kravlistor” från tidigare skola eller som en ”katalog” från vårdnadshavare. Synsättet på detta är att extra anpassningar behöver vara elevbundna och utgå från elevens faktiska behov kopplat till ämne och miljö.

L3 menar att eftersom skolan inte har en systematik kring utvärdering av de extra anpassningarna är det svårt att avgöra vilka anpassningar som är mer eller mindre effektiva.

[...] jag vet inte vad som har varit mest framgångsrikt och vad som. Eller liksom jämfört och utvärderat och så där. Så det är faktiskt svårt att svara på vilka som är mest effektiva eller vilka som ger mest. (L3)

Samtidigt antyder L3 att det är ”grejerna man gör för att justera undervisningen” som är viktigast och att eleverna skall känna att de uppmärksammas genom de små dialogerna som sker naturligt i klassrummet. Förlängd provtid är en anpassning som alla intervjuade lärare nämnde. L1 såg ingen fördel med det då det oftast var de elever som egentligen inte hade någon problematik i undervisningen som använde sig av den, eftersom de som förlängd skrivtid egentligen är till för lätt blev trötta på grund av exempelvis läs och skrivsvårigheter. Trots det använde sig läraren av förlängd provtid då det låg som en grund på organisationsnivå.

Alltså, det var verkligen välbehövt att jag gjorde den anpassningen vid det tillfället, men det är också ett kunna läsa av situationer och göra det för att ibland så är det ju så att man som lärare kanske inte vet att den eleven inte kommer kunna uppfylla det här kravet. För man är situationen och de får måste man kunna ställa om och kunna anpassa snabbt. (L6)

L6 talar för att så länge anpassningarna är situationsbundna och man som lärare är lyhörd och anpassningsbar så eleverna känner trygghet så räcker det långt för att se att eleven lyckas med

hjälp av de anpassningarna som gjorts. En annan nämnd anpassning är muntlig komplettering eller muntligt prov som L1 beskriver: “Väldigt mycket muntliga förhör generellt sett hellre det än längre skrivtid hellre det, att de berättar för mig vad de kan”. L1 menar att det är enkelt att se vad eleverna har för kunskap om de får chansen att berätta muntligt.

Utmaningar

I beskrivningen av vilka utmaningar lärare hade erfarenhet av finns det olika infallsvinklar. Dels är det samsynen dels är det mötet med specifika elever som läraren uttrycker är svåra att hjälpa på egen hand. F1 förklarar hur brist på samsyn kan försvåra för elever:

Varför kan du inte bara ha ett kort muntligt förhör? Få checka kan personen grunderna? Nej, nej. Säger de då? Varför då? Nej, därför, därför då, då då? Blir du inte rättvist? För alla skulle skriva provet, alla ska göra på samma sätt. (L1)

L1, beskriver hur andra lärare tänker. Andra lärare beskrivs ha en annan åsikt om hur extra anpassningar bör utformas för att elever med olika behov ska kunna ta till sig och genomföra utbildningen. L1 menar att alla elever borde ha chans till en muntlig komplettering oavsett vilket ämne. L2 beskriver att elever som behöver extra anpassningar kan ha “avvikande” beteende kontra de som är “normal fungerande”.

Vidare beskriver L2 att samtidigt som en medveten placering av eleverna är en bra anpassning kan det även vara en utmaning att få eleverna att faktiskt sätta sig som läraren bestämt. Alla lärare beskriver utmaningar med antalet elever i klasserna. Oavsett om klasserna har 25 eller 32 elever upplevs utmaningen att finnas där för alla elever som oundviklig. “Det är svårare kan vara som de här jättestora grupperna. Då äts man upp av situationen och det kan bli en stressfaktor från lärare, tycker jag”(L6). En utmaning som L3 nämner är själva diskussionen kring begreppet extra anpassningar och att hitta en samsyn i diskussionerna:

Alltså, jag tycker utmaningen egentligen mest har varit den här diskussionen vi har haft om. Vad är en extra anpassning? Vilka ska få ha en ska alla ha det eller är det för att de ska uppnå alla betyg? Alltså den här diskussionen att det är lite ovisst kring begreppet, att det är lite lite luddigt. (L3)

L2 förklarar sin syn på samarbetet med specialpedagogen och avsaknaden av dialogen som systematik. Dialogen finns bara där när läraren inte förmår att anpassa så att en elev får bästa möjliga förutsättningar.

Nej, det saknar jag, det skulle jag. Det kan vara bra. Utan. Istället så är det ju bara när man har ett skarpt fall. Så det tror jag att det både ämneslärarna och specialpedagogiken kunde vara betjänt av att man. För såna diskussioner. (L2)

Specialpedagogens perspektiv

I följande avsnitt presenteras resultatet av extra anpassningar från specialpedagogernas perspektiv. Följande teman redovisas här: *extra anpassningars vara eller inte vara, mindre lyckade extra anpassningar, överlämningar från grundskolan, framgångsrika extra anpassningar* och *användningen av specialpedagogens kunskap kring lärmiljön*. I temat om användningen av specialpedagogens kunskap kring lärmiljön kommer både lärare och specialpedagoger till tals och är således inte separerade.

Extra anpassningars vara eller inte vara

Två av fyra intervjuade specialpedagoger anser att extra anpassningar bör tas bort från skollagen, såsom föreslagits i Dir. 2024:30. En av dem anser att de fyllde en funktion när de infördes 2014, men att gymnasielärare nu tio år efter införandet inte behöver extra anpassningar, eftersom arbetssättet som extra anpassningar innebär, är en naturlig del av det dagliga arbetet.

Sp 4 beskriver hur lärarna jobbar utifrån att extra anpassningar numera är överflödiga:

Det är inget märkvärdigt med extra anpassningar och då ska de troligen väck. Det hoppas jag innerligt, för det har bara ställt till det för duktiga lärare som har tänkt ”ojoj jag måste göra ännu mer.” De går ännu en extra mil, de går in i väggen till slut och förstår ingenting. Extra anpassningar som jag ser det har vi kommit till vägs ände med. (Sp 4)

Ett annat sätt att uttrycka att de extra anpassningarnas tid är förbi är att beskriva extra anpassningar som en del av arbetet som går under ledning och stimulans eftersom justeringar i genomförandet av lektioner görs på gruppnivå för hela klassen:

Extra anpassningar är ju något som inte görs för alla elever, utan för elever som inte når målen, men ledning och stimulans har ju inte funnits jättelänge i våra styrdokument så att vi har lagt en del tid på det eftersom det går inflation i extra anpassningar. Men nu har vi skärpt upp det och det som görs i klassrummet för alla elever är ledning och stimulans. (Sp 3)

De två andra intervjuade specialpedagogerna, uttalar sig inte i termer av att extra anpassningar bör försvinna, utan tvärtom anser de att det är viktigt med extra anpassningar:

Ja, men absolut att de behövs. Ungefär som, det är liksom vi är ju här för eleverna. Så är det ju, de ska inte anpassa sig efter oss. Det måste vara så och den attityden måste man kanske jobba med ibland, men det ska vara rätt anpassningar. (Sp 1)

Mindre framgångsrika anpassningar

En aspekt av extra anpassningar som samtliga intervjuade specialpedagoger lyfter som ett problem är när anpassningarna kommer som listor eller önskemål:

Nu kommer man ju med önskelistor. Nu kommer eleverna med överlämningar som är önskelistor på 15 punkter. Det här ska de ha och det här ska de ha. Ja, det här och det här ska de ha och sen kan vi konstatera ganska raskt som vi har gjort de senaste åren att nej, nej, de behöver dem inte. Det är jättebra. (Sp4)

Listorna ses ofta i överlämningar från grundskolan och önskemålen framförs inte sällan av vårdnadshavare:

Den är jag lite rädd för idag, vårdnadshavare kan gå ganska långt. Och hitta på olika saker. Det behövs ingen diagnos ni ska anpassa ändå och då är det för ett A. (Sp 1)

Utmaningar som specialpedagoger har upplevt gällande arbetet med extra anpassningar i förhållande till undervisande lärare beskrivs som:

Motstånd från lärare, okunskap och brist på relationellt perspektiv [...] De flesta lärare gör ju redan allting men det finns ju några som inte alls är medvetna. Och har det här bristperspektivet på eleverna. (Sp3)

En annan typ av utmaning kan vara då det från elevhåll kommer fram till specialpedagogen att en lärare exempelvis har för långa genomgångar. Då lyfter specialpedagogen det med läraren på ett sätt som fortsatt främjar samarbetet och en god relation:

Den här klassen, ja med de här individerna som finns här så måste vi ha variation i undervisningen efter tio minuter eller tjugo minuter, mer variation sen är det ju oftast någon lärare som håller med och upptäcker det här och kan dela med sig och så. Men sen vet vi ju att alla ändrar sig ju inte och då får det bli en chefsfråga. (Sp 1)

Överlämningar från grundskolan

När det gäller överlämningar från grundskolan arbetar specialpedagogerna i de undersökta verksamheterna olika. I en verksamhet har specialpedagogen uppstartssamtal med överlämnande skola eller vårdnadshavare och elev, medan detta arbetssätt inte är norm i någon annan verksamhet. Istället ges exempel på att överlämningen lämnas vidare till mentor som sköter kommunikationen med vårdnadshavare och berörd elev. Ett tredje arbetssätt som framkommit är att specialpedagogen på skolan kallar till möte med EHT, mentor och alla undervisande lärare för varje enskild klass i inledningen av år 1 på gymnasiet. Vid det tillfället sker överlämningen av känd information gällande elever med extra anpassningar med avsikt att alla får samma information vid samma tillfälle.

I en av verksamheterna är arbetsfördelningen eller normen beskriven som att det är specialpedagogen som är ansvarig för de extra anpassningarna och framför allt är det specialpedagogen som dokumenterar dem:

Det är specialpedagogen som styr anpassningen och skriver in dem, sen är ju tanken att nu när vi har ett nytt system ska mentorena också skriva in och tanken är att det ska vara ett levande dokument men vi är inte där. (Sp2)

Båda specialpedagogerna i ovan nämnd verksamhet tror att det kommer att ta tid innan lärarna själv dokumenterar anpassningarna eftersom normen av att det är specialpedagogens uppgift har funnits länge.

Framgångsrika anpassningar

Ledning och stimulans sker på gruppnivå och ska enligt Sp3 och Sp4 vara grunden i det stöd som specialpedagogerna beskriver. Det är således inget stöd i egentlig mening utan ett sätt att planera och genomföra undervisning med syfte att nå en pedagogiskt inkluderande lärmiljö för alla elever i klassrummet. Framgångsfaktorer gällande extra anpassningar utifrån specialpedagogerna är när arbetet sker tillsammans:

Man försöker bygga upp så att man liksom hela tiden jobbar tillsammans. Jag undervisar inte den här gruppen men jag är ansvarig specialpedagog för den, då behöver vi jobba ihop, undervisande och mentorer. Det är viktigt. (Sp 1)

Vidare framhåller samtliga specialpedagoger att elever har behov av att bli sedda, vilket gör att extra anpassningar som fungerar väl ofta grundar sig i relationen mellan eleven och läraren eller eleven och specialpedagogen:

Egentligen är det nog inte de extra anpassningarna i sig som är med och gör det bra. Jag tror det är mycket, mycket viktigare att lärarna har ett relationellt perspektiv. Och att det hela tiden är en dialog med eleverna. Då behövs det inte för att alltså det handlar oftast bara om det att eleverna vill bli sedda. (Sp 3)

När det gäller specifika, individuella anpassningar lyfter ett par specialpedagoger att hörlurar, liksom att ha möjligheten att lämna klassrummet och gå ut en liten runda i korridoren är en anpassning som fungerar för många:

Någon specifik anpassning så som fungerar. Alltså, jag tänker ju på här i alla fall så är det ganska mycket med att man får lov att ha sina hörlurar på lektionstid. Det är ganska många elever som känner att de har behov av det och de får det då från lärarna. Alla känner också att det fungerar så det tror jag nog är en bra anpassning. (Sp3)

Användningen av specialpedagogens kunskap kring lärmiljön

I arbetet med extra anpassningar tillvaratas den specialpedagogiska kunskapen kring lärmiljön på skilda sätt i de verksamheter som undersökts. Ett gemensamt drag är dock att specialpedagogen kan användas vid handledning för lärare som önskar stöttning i arbetet gällande extra anpassningar ”jag kan diskutera med specialpedagogen om jag känner att något är konstigt” (L4). Ett flertal lärare uttrycker att specialpedagogen på skolan är ett ”bollplank” när det gäller tankar om extra anpassningar och hur de ska kunna realiseras i den dagliga verksamheten:

De brukar vara ute lite grann på klassrumsbesök. De kollar lite grann på upplägget och ser liksom vad som sticker ut, vad vi ska göra för att det ska funka och hur vi kan jobba vidare med det och sådana grejer och då får vi återkoppling. (L5)

Utifrån ett lärarperspektiv är även inställningen positiv gällande att en specifik specialpedagog är knuten till specifika program och klasser. Dock lyfter ett flertal av de intervjuade lärarna att de önskar speciallärare främst i matematik som extra resurs. Den samlade bilden är att specialpedagogen gör ett bra jobb men att speciallärarkompetensen saknas: ”Sen hade jag velat ha och vi pratar om att vi behöver speciallärare också.” (L4)

Jag hade ju gärna haft en speciallärare i matematik. Det hade vi behövt. Någon som kan sitta med eleverna som har luckor för det kan man ju inge göra när man samtidigt ska gå igenom det nya stoffet. (L5)

Inom vissa verksamheter används även specialpedagogens kompetens om digitala hjälpmedel som ett stöd för elever i behov av det, vilket görs direkt till eleverna:

Ja, sen är det ju specialpedagogerna som får dem in i det digitala så att de hittar vilka appar de kan använda för uppläsning och sånt. Det är specialpedagogen som brukar ha lite workshops i början och de försöker fånga upp så många som möjligt. (L5)

I andra fall håller specialpedagogen utbildning för lärarna kring digitala hjälpmedel så att de i sin tur kan hjälpa eleverna. ”Jag går igenom dem en gång om året. Det är ju väldigt tydligt att även de som jobbat här i 20 år hade ju inte koll så det blev ju väldigt individuellt.” (Sp 3)

Tre av fyra intervjuade specialpedagoger lyfter även att de har individuella möten med elever i syfte att granska vad som inte fungerar och rådgivning gällande hur det går att strukturera upp studierna:

Jag brukar vilja träffa dem minst två gånger, dels för att eleven liksom får berätta då, och sen om vi bestämmer att vi ska testa något eller så, då följer vi upp det. (Sp. 1)

Två av specialpedagogerna lyfter även den fysiska lärmiljön i intervjuerna och påpekar att även den spelar roll:

Inne i klassrummet, hur intrycks sanerat är det? Hur väljer man att möblera, alltså den fysiska miljön med färgval. Är det pyntat? Vilken typ av möbler och golv, är det ljudisolerat? (Sp3).

Gällande den fysiska lärmiljön är den samlade bilden av de specialpedagoger som arbetar på skolor där klasstorleken är upp emot 32 elever i varje klass att det fysiska klassrummet inte är dimensionerat för att hitta individuella lösningar med exempelvis avskärmning i klassrummet.

Jämförande sammanfattning

I sammanställningen av resultaten från intervjuerna av både lärare och specialpedagoger är det tydligt att arbetet med extra anpassningar till stor del sker på gruppnivå via ledning och stimulans. Resultatet visar att både lärare och specialpedagoger betonar vikten av att ha en bra relation till elever och lärare och att en levande dialog är till fördel för eleven. Utöver de anpassningar som är riktade till hela klassen förekommer det extra anpassningar av skiftande karaktär på individnivå såsom hörlurar, lämna klassrummet för kort paus, uppstartshjälp, muntlig komplettering och specifika anteckningar lärare skickar till elever som behöver det.

Såväl lärare som specialpedagoger har till övervägande del en positiv inställning till extra anpassningar, även om hälften av specialpedagogerna anser att de bör tas bort. Även om lärarna i studien har en positiv inställning till anpassningar framhåller tre av fyra specialpedagoger att de stundtals stöter på lärare som inte är lika villiga till anpassningar i lärmiljön.

Analys

I detta avsnitt har en analys av studien gjorts utifrån resultat och tydliggörs utifrån *teoretisk ansats* och *tidigare forskning*. Inledningsvis redovisas resultatet utifrån *sociokulturell teori*. Därefter det *relationella perspektivet* och slutligen utifrån *professionsteori*. Efter kopplingen till teoretisk ansats analyseras resultaten utifrån tidigare forskning.

Lektionsstruktur

Eftersom Vygotskij menar att kunskap utvecklas i samspel med andra och i en social kontext (Holmqvist, 2021), kan en jämförelse med dagens extra anpassningar, inkludering och en skola för alla göras. Vygotskijs zon för proximal utveckling stämmer väl överens med det som extra anpassningar innebär – att förse elever med den rätta miljön för att med korrekt stöttning eller Scaffolding enligt Vygotskijs begrepp (Ahlberg, 2015), för att kunna ta till sig kunskap. Resultatet tyder på att den enskilde läraren planerar och strukturerar sina lektioner utifrån just att stötta i sin helhet på gruppnivå. Det arbete lärare beskriver när de situationsanpassar på olika sätt kan tolkas som att de extra anpassningar lärare gör har att göra med det Ahlberg (2015) uttrycker att lärande är situationsbundet och är beroende av vilka krav och förväntningar kulturen runtomkring erbjuder. Även de medierande redskapen kan tolkas som det lärare beskriver att de gör när de situationsanpassar. De medierande redskapen kan förklaras som samtal, skrivning och läsning och är de redskap som stöttar elever enligt Serder & Jobér (2021). Medierande redskap förklaras även som fysiska redskap som dator och penna och digitala hjälpmedel som lärarna talar om att skolan erbjuder, exempelvis uppläsningsprogram och inlästa böcker. Lärarna beskriver och tydliggör hur viktigt det är att lektionsstrukturen är väl genomtänkt för att minska de individuella extra anpassningarna så att lektionen blir hanterbar för alla. Just detta beskriver (Serder & Jobér, 2021) i det relationella perspektivet som delas upp i fyra nivåer där nivå två handlar om att lärare ska planera undervisningen samt genomförandet av den.

Dialog

Samtliga lärare utom en och alla specialpedagoger betonar det relationella mellan läraren och eleven på ett eller annat sätt, vilket även Serder & Jobér (2021) beskriver. Den relationella

pedagogiken bör således vara ett komplement till kunskapsuppdraget och utgå från att elevens kunskapsutveckling påverkas av hur relationen till läraren ser ut.

Samtliga lärare menar att för att kunna identifiera elevens behov behöver det finnas en dialog, vare sig det sker i bokade samtal som utvecklingssamtal eller spontana samtal under, före eller efter lektionstid. Detta kan liknas vid vad Aspelin (2019) skriver om hur viktig kommunikationen mellan lärare och elev blir för att skapa sociala band som i sin tur kan leda till att det finns en förståelse lärare och elev emellan. Förfarandet kan tolkas som att lärare genom den viktiga dialogen skapar nivå ett av fyra i Serder och Jobérs (2021) nivåer, där nivå ett betonar vikten av att lärare och elev möts i pedagogiska samtal. Två av lärarna betonar hur viktigt det blir för dem att “ha tentaklerna ute” eller att anpassa utifrån varje situation, som kan jämföras med vad Aspelin (2019) säger om god relationell förmåga hos lärare, där god omdömesförmåga är en viktig aspekt. Samtalen som lärare beskriver kan också jämföras med de medierande redskapen som Serder & Jobér (2021) skriver om.

Trots att det är läraren eleverna möter i första hand, visar resultatet att specialpedagogen ibland direkt, men också indirekt möter eleverna. Hur läraren och specialpedagogen väljer att möta och samspela med eleven blir en byggsten i den komplexa bild som lärandet utgör.

Resultatet visar att två av lärarna uttryckte att det ibland blir svårt i mötet med vissa elever som utmärker sig speciellt då de har behov som läraren inte kan förstå som exempelvis elever som “avviker”. Ahlberg (2013) beskriver att detta sätt att tänka kan tyda på att det finns elever som ses ur ett kategoriskt perspektiv där inlärningssvårigheterna tillskrivs eleven istället för som hinder i lärmiljön.

Extra anpassningar och utmaningar

Samtliga lärare nämner lektionsstrukturen som avgörande för att uppnå hanterbara lektioner. Målet för lärarna är att anpassa på gruppnivå för att reducera de individuella extra anpassningarna och så många anpassningar som möjligt ryms inom ramen för lektionsstrukturen. Detta sätt att tänka och arbeta utifrån kan jämföras med det som Serder & Jobér (2021) beskriver om hur det relationella perspektivets nivåer där nivå två är att planera och genomföra undervisningen på ett sätt som gör att eleverna blir stimulerade till att delta. Det kan också tolkas ur begreppet som Ahlberg (2017) beskriver när lärare använder sig av scaffolding. Vidare beskriver författaren scaffolding som det sätt läraren stöttar elever genom att möjliggöra struktur i situation och lärandeinnehåll. Lärare och specialpedagoger betonar

vikten av att bibehålla en bra relation till varje enskild elev så eleven skall känna att de utvecklas framåt och känner sig sedda liksom Serder & Jobér också betonar i sin förklaring att den relationella pedagogiken bör vara ett komplement till kunskapsuppdraget. Lärare i denna studie beskriver att extra anpassningar som görs utifrån situation och således är situationsbundna är de som är effektiva, vilket även Ahlberg (2015) uttrycker att lärande är. Vidare beskriver författaren att lärande är beroende av vilka krav och förväntningar skolkulturen runtomkring erbjuder. Utifrån lärares uttalande om att de arbetar med extra anpassningar utifrån situationen kan det tyckas vara en kultur som bidrar till positiv utveckling på de skolor i vår studie där detta sker.

Specialpedagogens roll

I vår studie framkommer tendenser till att lärare inte fullt ut anammar specialpedagogernas kunskap kring tillgängliga lärmiljöer utan fortsätter att undervisa enligt invanda mönster. I relation till Abbots (1988) professionsteori och utifrån specialpedagogens högre akademiska utbildning torde dock legitimiteten finnas hos specialpedagogen i specialpedagogiska frågeställningar och läraren vara lyhörd i de fall då specialpedagogen beskriver elevs svårigheter i relation till lärmiljön. Konkurrens och rivalitet kan kopplas till legitimiteten i de fall då samsyn inte råder i specialpedagogiska frågeställningar. Emellertid är det precis som det uttrycks i vår studie i samspelet mellan alla involverade som det mest framgångsrika arbetet sker. Abbots (1988) teori kring rivalitet inom jurisdiktionen kan förekomma, men i vår studie liksom i tidigare forskning (Westerholm et al. 2020) handlar rivaliteten främst om ansvarsfördelningen där ingendera grupp lärare eller specialpedagoger önskar det största ansvaret i arbetet med extra anpassningar.

I vår undersökning lyfter såväl lärare som specialpedagoger överlämningar från grundskolan till gymnasieskolan och hur det påverkar omfattningen av extra anpassningar i gymnasieskolan. Överlämningar är en typisk situation för överlappningar inom semiprofessionerna där rivalitet skulle kunna förekomma. I vår studie framkommer ett varierat arbetssätt gällande överlämningar från grundskolan. Rivaliteten visar sig främst genom att lärare anser att specialpedagogen är den profession som borde ta det största ansvaret för arbetsuppgifterna kring extra anpassningar. Rivaliteten riktar sig således främst mot att frånsäga sig ett uppdrag, inte att konkurrera om att vilja ta på sig ett uppdrag. Dock uttalar enstaka lärare sig kring önskan

om stöttning gällande extra anpassningar inte enbart då problem uppstår utan som ett lärtillfälle för lärarna. I detta fall söker sig en semiprofession, läraren till en annan semiprofession, specialpedagogen för att få kunskap som den vidareutbildade specialpedagogen besitter. Interprofessionella relationer (Abbott, 1988) är tydliga aspekter av ett framgångsrikt arbete med specialpedagogisk förankring gällande anpassningar.

Analys kopplat till tidigare forskning

Ett genomgående tema i granskningen av tidigare forskning är att forskarna som genomfört studier kring extra anpassningar pekar på bristen på forskning inom ämnet, och att det krävs mer forskning om effekterna av extra anpassningar. Evidensen kring effektiva extra anpassningar är begränsad (Lovett et al. 2021, Leifler et al. 2020). Det som framkommit i vår studie är att extra anpassningar sällan utvärderas på ett systematiskt sätt, varvid det är svårt att säkerställa att de faktiskt varit effektiva. Både specialpedagoger och lärare framhåller istället att den positiva effekten av anpassningarna troligen kommer från att elever blivit sedda och lyssnade till, vilket istället kan kopplas till den relationella teoribildning som det redogjorts för ovan.

Den mest frekvent använda extra anpassningen är förlängd provtid enligt våra intervjuer, vilket även tidigare forskning visat (Lawrence et al, 2008, Lawrence et al, 2007 och Hjärne, 2021). I intervjuerna genomförda för denna studie har det i egentlig mening inte direkt framkommit att det skulle vara den mest framgångsrika extra anpassningen, men den nämns av alla intervjupersoner, lärare såväl som specialpedagoger. I tidigare forskning av ovan nämnda forskare finns det inte heller evidens för att förlängd tid enbart har positiva effekter för elevernas resultat. Värt att notera i relation till tidigare forskning är att studien gjord av Lewandowski et al. (2007) visade att förlängd skrivtid inte genererade bättre resultat hos elever med ADHD men att elever utan ADHD hade en fördel av förlängd skrivtid. Ett flertal lärare har i vår studie förklarat att de numera ger hela klassen förlängd skrivtid, vilket med hänvisning till ovan nämnda resultat möjligen inte är rätt väg att gå utifrån ett rättviseperspektiv.

Utifrån en infallsvinkel av vårt resultat, gällande lärares benägenhet och inställning till att arbeta med extra anpassningar, kan vi se en diskrepans i vårt resultat kontra det som Sandström et al. (2017) kommit fram till i sin studie. Lärarna vi intervjuat har en positiv inställning och ser främst problem i arbetet med extra anpassningar då klasserna är stora. Samtidigt som det i Sandström et als. (2017) forskning framkommit att lärare generellt har en mer negativ

inställning till användningen av extra anpassningar och där specialpedagoger är mer positivt inställda till extra anpassningar, vilket således inte stämmer med vår studie där hälften av de intervjuade specialpedagogerna uttrycker sig negativt till extra anpassningar. Istället menar specialpedagogerna som har en negativ inställning till extra anpassningar att anpassningarna har funnits i skollagen i tio år, vilket gör att lärarna arbetar utifrån ledning och stimulans på gruppnivå istället för enskilda extra anpassningar.

En aspekt som framkommer i intervjuer med lärarna är anpassningar rörande intryckssanering av ljud, vilket sker genom att eleverna använder hörlurar under lektionstid. Visuellt sanering är det dock ingen lärare som nämner men en av specialpedagogerna lyfter det. I tidigare forskning har inte någon studie hittats som lyfter någon form av intryckssanering.

I enlighet med det som Westerholm, et al. (2020) funnit i sin studie gällande specialpedagogers roll i förhållande till extra anpassningar och lärare råder det samstämmighet, då lärarna i vår studie anser sig få handledning av specialpedagoger och kan använda dem som bollplank i relation till olika frågeställningar. I övrigt finns det liksom i tidigare forskning (Göransson et al. 2015, Westerholm et al. 2020) i vår studie stora variationer i hur specialpedagoger arbetar med extra anpassningar. Enligt Westerholm et al. (2015) är specialpedagogen på gymnasieskolor de enda inom yrkesgruppen som håller kvalificerade samtal med elever. Detta visas även i vår studie där en majoritet av specialpedagogerna har, om än i något begränsad omfattning, enskilda rådgivande samtal gällande bland annat extra anpassningar och utvärdering av dessa.

Diskussion

I denna del av arbetet förs en diskussion utifrån studiens *resultat, metod, specialpedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning*. Syftet med studien var att undersöka gymnasielärares och specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar. Vidare syftade studien till att undersöka hur extra anpassningar realiseras i praktiken för att möjliggöra elevers rätt till en tillgänglig lärmiljö.

Resultatdiskussion

I maj 2025 förväntas resultatet kring regeringens utredning kring extra anpassningar offentliggöras. Kommer skrivningen om extra anpassningar i Skollagen (2010:800) finnas kvar? Eller är det ledning och stimulans på gruppnivå och differentierad undervisning (Lindner & Schwab, 2020), där elever i en sammanhållen klass arbetar utifrån sina individuella nivåer och förutsättning, som blir de användbara begreppen när utredningen kring en förbättrad elevhälsa läggs fram? När utredningen presenteras får vi svar på frågan gällande extra anpassningars vara eller inte vara. Åsikterna om anpassningarna går isär bland specialpedagogerna i vår studie, vilket kan bero på vad som läggs i begreppet extra anpassningar och hur olika verksamheter arbetat med extra anpassningar under årens lopp. Frågan kring hur elever i behov av anpassningar och stöd ska tillhandahålla detta stöd om inte extra anpassningar längre är en möjlighet, kvarstår dock.

I granskningen av tidigare forskning (Lewandowski et al. 2007) i relation till resultatet om den mest använda anpassningen, förlängd skrivtid, framkommer det att majoriteten av intervjuade lärare använder förlängd skrivtid på gruppnivå. Lewandowski et al. (2007) studie visar dock att elever utan svårigheter, i det här fallet ADHD, har störst fördel av anpassningen. Resultatet skulle kunna peka på att lärare använder sig av anpassningen på gruppnivå för att på en praktisk nivå kunna administrera anpassningen, men där det inte är eleven i svårigheter som är betjänta av det utan främst elever utan svårigheter. Även Skolinspektionen (2021) har anmärkningar gällande att alltför många anpassningar görs på gruppnivå istället för på individnivå, där de egentligen hör hemma för att stötta elever i behov av anpassningar i lärmiljön. Generellt har det i vår studie framkommit att merparten av anpassningarna sker på gruppnivå, vilket Skolinspektionen (2021) som tidigare nämnts kritiserat. I en undersökt tidigare studie Westerholm et al. (2020) beskrivs arbetet med extra anpassningar vara beroende

av lärarens inställning och engagemang (studie) vilket två av lärarna i vår studie beskrev som ett problem då det inte finns en samsyn varken kring vilka anpassningar som är lämpliga att tillämpa vid olika examinationstillfällen och bedömning, eller hur lärare tolkar begreppet extra anpassningar och vad det betyder i praktiken. Detta kan leda till olikheter i lärares tänk och tillämpning av extra anpassningar som kan påverka huruvida elever får en rättvis bedömning i sin utbildning eftersom de kan få olika förutsättningar för extra anpassningar utifrån vilken lärare de möter.

Enligt Skolverket (2022) ska en arbetsgång finnas som innebär att samtal mellan lärare och elev skall leda till att eleven får påverka hur de vill att de extra anpassningarna ska utformas med hjälp av vårdnadshavare och andra aktörer i systemet, såsom specialpedagog. Detta arbetssätt beskrivs delvis av lärarna då de betonar vikten av att hela tiden föra en dialog med eleven kring elevens behov. Även samarbetet med specialpedagog nämns på så sätt att lärarna har specialpedagogen som en tillgång vid behov. När vårdnadshavare nämns av både lärare och specialpedagoger är det framförallt i samband med de elever som haft extra anpassningar i grundskolan och vårdnadshavaren i samband med första terminen på gymnasiet vill förmedla dessa för den nya skolan. Utöver det hölls dialogen mestadels endast med eleven och de som arbetar på skolan. Hur kan detta påverka de elever som inte har förmågan att förmedla sina behov på rätt sätt, eller som läraren inte lyckas få det relationella förtroendet för att känna sig tillräckligt tryggt för att tala för sina behov? En reflektion är att tonvikten läggs på dialogen med eleven kan skapa svårigheter för de elever som inte lyckas förmedla sina behov. Vid ett sådant scenario skulle dialogen och samarbetet med vårdnadshavare väga tungt för att eleven i fråga ska kunna få de bästa förutsättningarna i sin utbildning.

Skolverket (2022) betonar att arbetet med extra anpassningar skall vara ett stöd som ges inom den ordinarie undervisningen, vilket alla lärare och specialpedagoger talar om. Lärarna beskriver detta i form av den struktur de anser en lärare behöver ha för att fånga upp alla elever. Skolverket (2022) och Serder & Jobér (2021) beskriver tillvägagångssättet där läraren behöver planera, strukturera och individualisera undervisningen utifrån individen. Lärare och specialpedagoger pratar om att alla ska inkluderas i undervisningen och redogör för olika metoder för detta och hur viktig relationen med eleven är för att identifiera elevens behov i utbildningen. Resultatet visar att elever upplevs "avvikande" och kan då råka ut för ett bemötande som gör att de ej utvecklas och som kan leda till att de inte når målen då det finns en risk att miljön inte anpassas. Med detta kategoriska synsätt knyts problematiken till eleven och bör lösas utanför ordinarie undervisning och elevsynen kan beskrivas som elever med

svårigheter (Ahlberg, 2013). Synen på "avvikande" beteenden kan motsäga det som Skollagen (2010:800) skriver om att elever i alla skolformer har rätt till ledning och stimulans för att utifrån sina förutsättningar kunna nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling.

Lärare beskriver därtill att det ibland saknas en samsyn kring hur lärare bör arbeta med extra anpassningar. Vår studie visar att det finns olika syn på hur lärare ser på extra anpassningar. En lärare beskriver att det ibland saknas samsyn med andra lärare i den bemärkelse att exempelvis inte alla anser att muntliga kompletteringar kan stötta eleverna. En annan lärare talar om en avsaknad av samsyn kring begreppet extra anpassningar och att lärare borde ha mer tid att samtala om begreppet och dess betydelse. Ett tredje perspektiv på samsyn lyfts av en tredje lärare där avsaknaden av den systematiska dialogen med specialpedagogen lyfts och att dialogen i stället endast finns när det uppstått en akut situation för läraren. Samtidigt påpekar alla specialpedagoger hur viktigt samarbetet med läraren är.

Specialpedagoger och lärare är två semiprofessioner inom skolans ram som har olika roller i arbetet kring extra anpassningar. Både lärare och specialpedagoger vittnar om att arbetet med extra anpassningar mestadels ingår i lärarens ansvarsområde. Liksom det beskrivs i SOU (2016:77) och i skollagen (2010:800) är det dock tydligt att det är läraren som ansvarar för extra anpassningar. Enligt ett professionstänk bör det sammanhållande arbetet kring extra anpassningar tillfalla den specialpedagogiska semiprofessionen då de har störst specialpedagogisk kompetens (Göransson et al. 2015).

Rollerna urskiljs dock inte enbart utifrån profession utan till stor del utifrån inom vilken verksamhet lärare respektive specialpedagoger verkar. Båda yrkesgrupper uttrycker trots det samstämmiga erfarenheter kring extra anpassningar och bilden som framkommit i vår studie är till övervägande del positiv, men med en del utmaningar främst gällande gruppstorlekar och de kravlistor som kan komma både från överlämnande grundskola och vårdnadshavare. Utifrån resultatet vill vi lyfta en utvecklingsmöjlighet med att jobba mer systematiskt med utvärdering av de extra anpassningar som tillämpas tillsammans med elev och vårdnadshavare, vilket Skolinspektionens granskning (2021) visar är en framgångsfaktor.

Specialpedagogernas kunskap kring tillgängliga lärmiljöer används i verksamheternas arbete med extra anpassningar genom att specialpedagogerna handledleder lärare. Det mindre formella uttrycket "bollplank" är också frekvent använt av lärarna. Då det i studien framkommit att det relationella perspektivet är av allra största betydelse skulle vi kunna drista oss till att mena att uttrycket "bollplank" är essensen av specialpedagogens uppgift i relation till extra anpassningar. Yrkesgruppen finns där för att stötta lärarna i arbetet med extra anpassningar men

det är läraren som är ansvarig för anpassningarna (Skollagen 2010:800). Dock fann vi att det finns en viss avsaknad av stöttning då lärare uttrycker att de saknar andra typer av samarbeten som inte innebär att lärare samspelar med specialpedagog endast när det är akut läge för en elev, utan gärna innan problem uppstått med syfte att skapa samförstånd. Resultatet visar att specialpedagogerna understryker vikten av ett "tillsammansarbete" samtidigt som lärare saknar tillsammansarbetet på så vis att det inte bara ska ske för att hantera kriser utan för att ha ett främjande och förebyggande arbete (Skolverket, 2024).

Metoddiskussion

Vid användningen av kvalitativ datainsamling via semistrukturerade intervjuer får vi som intervjuare möjlighet att erhålla en djup insikt i hur intervjupersonerna resonerar kring ämnet som undersöks. Intervjuernas längd varierade där de två ytterligheterna var 20 minuter för den kortaste och 75 minuter för den längsta intervjun. Genomsnittstiden var dock 45 minuter per intervju. Värt att notera är att djupet i den kortaste intervjun, 20 minuter inte går att jämföra med det djup och den fyllighet i intervjusvaren som erhöles i den längsta intervjun på 75 minuter. Resultatet av detta blev att intervjupersonen vars intervju varade 20 minuter inte fick ta lika mycket plats som intervjupersonen vars intervju varade i 75 minuter, även om den korta intervjun gav oss svar på våra frågeställningar.

Eftersom vi valde att kontakta lärare och specialpedagoger en av oss redan kände till resulterade det i ett beslut om att inte intervju de personer vi var bekanta med. Vi beslutade att den som inte hade någon relation till intervjupersonen skulle genomföra intervjun med just den personen. Detta ledde till att vi inte båda kunde närvara vid intervjuerna då en av oss redan kände till intervjupersonen vid alla intervjutillfällena. Risken finns dock alltid att intervjupersonerna inte talar helt utifrån egna ståndpunkter och erfarenheter, utan anpassar svaren till oss och vårt kommande yrke. Denna risk går inte helt bortse ifrån även om vi inte intervjuat någon vi redan före intervjuerna var bekanta med. Innan vi skulle börja intervju skedde en reflektion och diskussion kring huruvida vi skulle ha en pilotintervju eller inte. Ett besluts togs att vi inte skulle använda oss av en pilotintervju utifrån vad Bryman (2018) beskriver om vad en pilotintervju kan vara behjälplig med. Enligt författaren kan en pilotstudie vara bra om en enkätundersökning görs, vilket vi inte gjorde. Vidare beskriver författaren att en pilotintervju kan vara bra för att upptäcka vad intervjupersonerna har svårt att förstå. Utifrån

detta ansåg vi att intervjuguiden var så pass genomarbetad med öppna frågor och eventuella missförstånd kunde vi som intervjuare förtydliga på plats då intervjupersoner kunde förstå frågorna på olika sätt och missförstå olika frågor. Då hade en pilotintervju inte hjälpt oss.

För att uppnå total ärlighet vore dock en anonym kvantitativ datainsamling att föredra. Bryman (2018) lyfter denna aspekt som intervjuareffekt som personliga intervjuer kan föra med sig. Intervjuareffekten är faktorer som kan påverka intervjupersonen vid intervjutillfället. Faktorer som enligt Bryman (2018) påverkar kan vara etnicitet och kön på intervjuaren. Bryman menar vidare att vid en jämförelse av enkäter och personliga intervjuer har enkäten inte någon sådan påverkan på svarspersonen.

För att stärka tillförlitligheten skulle vi om vi haft mer tid kunnat komplettera studien med enkäter. Vid genomförandet av intervjuerna hade det dessutom varit en extra styrka om båda skribenterna närvarat vid alla intervjuer. Enligt Arhne och Svensson (2022) är det fördelaktigt om mer än en person är närvarande vid intervjutillfällena så att ansvarsområdena kan delas upp, vilket inte var genomförbart för oss som ensam intervjuare.

Metoden för att angripa teoretiska utgångspunkter var inspirerad av grundad teori som enligt Bryman (2018) är en metod där teoridelen utgår från analysen av insamlad data. Vald metod gjorde att fokus låg på datainsamling och analysen av data, utan någon påverkan av redan skriven teoridel. Detta arbete har inspirerats av Brymans (2018) tre kriterier för att uppnå tillförlitlighet vilka är: trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet.

Genom att följa ”God forskningseds” (2024) regler och resultatet delgetts till de personer som delat med sig av sin verklighet blir studien trovärdig. Överförbarheten uppnås genom de utförliga förklaringar av resultat som ges som kan bli överförbara till annan miljö än dem vi studerat, i detta fall andra lärare, specialpedagoger och gymnasieskolor. Sist nämner Bryman pålitligheten som uppnåtts genom att det finns en genomskinlighet genom hela arbetet. Arbetet har granskats av handledare, examinator och andra studenter i utbildningen.

Specialpedagogiska implikationer

Resultatet i denna studie visar att lärare i gymnasieskolan tar ansvar för sitt uppdrag genom att arbeta med extra anpassningar så att varje elev får de bästa möjliga förutsättningarna i sin utbildning, trots ett komplext uppdrag då klasserna innefattar många individer att förhålla sig till. Grundsynen för lärarna är att de använder specialpedagogen som en samtalspartner och

bollplank när lärarna behöver den hjälp specialpedagogen kan bidra med. Specialpedagogens arbete innebär till stor del att kommunicera med alla inblandade professioner i elevens skolsituation. Studien syftar till att belysa att ett samarbete mellan lärare och specialpedagog är nödvändig även om det är lärarens huvudansvar att arbeta med extra anpassningar. När lärare och specialpedagog samarbetar och förstår varandras uppdrag genom motiverande samtal och djupa pedagogiska och specialpedagogiska diskussioner, kan samarbetet gynnas och leda till att eleverna får bästa möjliga förutsättningar för att få en positiv och inkluderande lärandemiljö.

I de fall då lärare har ett kategoriskt synsätt gällande elevers behov av stöd är det extra viktigt att specialpedagogen med dess vidareutbildning och gedigna kunskaper kring tillgängliga lärmiljöer ska kunna föra det relationella perspektivets synsätt vidare till samtliga lärare. Vår förhoppning är att studien ska ge ökad insikt om olika infallsvinklar på arbetet kring extra anpassningar och dess främsta syfte, att elever i behov av anpassningar erhåller det stöd i lärmiljön som varje enskild elev har rätt till.

Förslag på fortsatt forskning

I studien har gymnasielärares och specialpedagogers erfarenheter tydliggjorts gällande extra anpassningar. Det hade varit mycket intressant att i vidare forskning jämföra resultaten från specialpedagoger och lärare med gymnasieelevers upplevelser av extra anpassningar. Lärare och specialpedagoger uttrycker att arbetet med extra anpassningar är väl etablerat och att det fungerar väl. Det är dock oklart om så är fallet utifrån ett elevperspektiv.

Vidare skulle forskning om huruvida extra anpassningar påverkar eleverna i det livslånga lärandet ur ett akademiskt perspektiv vara av intresse. Samt att då det framkommit i tidigare forskning att det saknas evidens om vilken extra anpassning som ger bäst resultat och fungerar bäst i lärandemiljön hade även effekterna av specifika extra anpassningar varit mycket intressant att forska vidare kring.

Referenser

Arbetet med individuella stödinsatser i gymnasieskolan. Fokus på skyndsamhet, helhetsperspektiv och elevdelaktighet

Tematisk kvalitetsgranskning 2021 Diarienummer: 400–2020:1859

Abbott, A.D. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.) Liber.

Ahrne, G & Svensson, P (2022). *Handbok i kvalitativa metoder (red.)*. Stockholm: Liber

Aspelin, J. (2019). *Lärares relationskompetens: vad är det? hur kan den utvecklas?* (Första upplagan). Liber.

Brante, T. (2009). *Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner*. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Högskolan i Borås.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber

Dir. 2024:30 Kommittédirektiv *En förbättrad elevhälsa*. Beslut vid regeringssammanträde den 7 mars 2024

Edholm, L. Snabb., H., Erik Berg, E. *Lärandet får inte anpassas bort* Svenska Dagbladet 240123

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (första upplagan). Natur & Kultur.

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2019) *Handbok i kvalitativ analys*. (tredje upplagan) Liber

God forskningssed. (Ny omarbetad utgåva). (2024). Vetenskapsrådet.

Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287–304.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie. Retrieved from Karlstads universitet

Hjärne, Marcus S. (2021) Just Enough Time to Level the Playing Field: Time Adaptation in a College Admission Test, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:6, 941-955, DOI: 10.1080/00313831.2020.1788143

Holmqvist, Mona (Red.) (2021). *Teorier för undervisning och lärande*. Gleerups.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., & Rogers, C. L. (2008). Extended Time as a Testing Accommodation for Students with Reading Disabilities: Does a Rising Tide Lift All Ships? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 315-324.

Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Parolin, R., Gordon, M., & Coddling, R. S. (2007). Extended Time Accommodations and the Mathematics Performance of Students with and Without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(1), 17-28.

Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2020). Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582–597.

Lindner, K-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and Individualisation in Inclusive Education: A Systematic Review and Narrative Synthesis, *International Journal of Inclusive Education*, DOI:

Lindqvist, G. (2022). Inkludering – ett verktyg för skolan?: Dekonstruktion och (re)konstruktion av inkluderingsbegreppet med utgångspunkt i rektorers, speciallärares och specialpedagogers erfarenheter. *Paideia*, 24(2), 18–28.

Lutz, Kristian (2021). Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola, möte med det som inte anses LAGOM. Liber

Lovett, B. J., & Nelson, J. M. (2021). Systematic Review: Educational Accommodations for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448–457. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1016/j.jaac.2020.07.891>

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. (Upplaga 3). Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Studentlitteratur.

Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the Secondary School Context for Inclusive Teaching. *Issues in Educational Research*, 20(3), 294–313.

Regeringens proposition 2013/14:160 *Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*

Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2019). Bureaucracies in Schools--Approaches to Support Measures in Swedish Schools Seen in the Light of Skrtic's Theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 89–104.

Serder, M. & Jobér, A. (red.) (2021). *Vetenskapliga teorier för lärare*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.

SFS nr: 2010:2039§9
Utbildningsdepartementet
Utfärdad: 2010-12-22
Ändrad: t.o.m. SFS 2024:1038

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10 [Elektronisk resurs]*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.

SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 2017:1111 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*.
Utbildningsdepartementet

Skolverket (2022) *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm

Skolverket. (2022). *Läroplan för gymnasieskolan*, (reviderad upplaga) Hämtad: 2024-11-07
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Skolverket (2024) *Skolans gemensamma elevhälsoarbete* senast uppdaterad 7 januari 2025

Hämtad: 2024-10-24 [Skolans gemensamma elevhälsoarbete - Skolverket](#)

Skolverket. SiRiS statistik i skolan Hämtad: 2024-11-22

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fsirisskolverket.se%2Fsirissitevision_doc.getFile%3Fp_id%3D551876&wdOrigin=BROWSELINK

SOU 2016:77 En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning. Stockholm

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) *Tillgänglighetsmodellens utformning* Hämtad: 2024-12-08 [Tillgänglighetsmodellen från SPSM](#)

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (1. uppl.) Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013 *Individualiserad undervisning i skolan*
En forskningsöversikt. Stockholm

Westerholm, K., Mattsson, T., & Lindqvist, H. (2020). Extra anpassningar i skolan ur speciallärares och specialpedagogers perspektiv. Venue. Published.
<https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.3183> Hämtad: 2024-12-05

Bild

Figur: Tillgänglighetsmodell – en samspelsmodell för tillgänglig utbildning (2024), enligt SPSM hämtad 24-12-08 [Tillgänglighetsmodellen från SPSM](#)

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Forskningens övergripande forskningsfrågor:

- Hur ser gymnasielärares inställning till extra anpassningar ut och vilka likheter och skillnader finns det med specialpedagogens inställning till extra anpassningar?
- Hur används specialpedagogens kunskap kring tillgänglig lärmiljö vid arbetet med extra anpassningar i gymnasieskolan?
- Vilka utmaningar möter pedagoger i gymnasieskolan i sin praktik när det gäller extra anpassningar?

Allmänna frågor

Utbildning:

Yrket:

Antal år i yrket:

Erfarenhet från andra arbetsplatser:

Frågor till gymnasielärare

1. Lärmiljö

- **Skulle du kunna beskriva vad som ingår i lärmiljön?**
- Vad tycker du att en tillgänglig lärmiljö är?
- Hur realiseras en tillgänglig lärmiljö i den konkreta undervisningen?

2. Extra anpassningar

- **Kan du beskriva din definition av extra anpassningar?**
- **Vilka typer av extra anpassningar har du erfarenhet av?**
På vilket sätt jobbar du med extra anpassningar?
- **Hur identifieras en elevs behov av extra anpassningar?**
- **På vilket sätt involveras eleven i framtagandet av extra anpassningar?**
Hur organiseras extra anpassningar i din organisation?
- Hur samarbetar du med specialpedagog, elever, vårdnadshavare och andra lärare för att skapa en lärmiljö som är stödjande?
- **Hur dokumenterar och utvärderar ni extra anpassningar på skolan?**
- Hur fungerar dokumentationen enligt dig?
- Hur ser du att anpassningarna varit framgångsrika?
- Vilka anpassningar är enligt dig mest framgångsrika för elever med olika behov?
- **Vilka utmaningar har du upplevt när det gäller extra anpassningar?**
- **Vad är din inställning till extra anpassningar?**
- **Vilket råd skulle du ge en nyutexaminerad lärare gällande extra anpassningar?**

3. Specialpedagogens roll

- **Vilken roll har specialpedagogen när det gäller arbetet med extra anpassningar?**
- **Vilket stöd kan du få gällande arbetet med extra anpassningar från specialpedagogen?**
- **Vilket stöd önskar du att du skulle kunna få gällande extra anpassningar?**

Frågor till specialpedagoger:

1. Lärnmiljö

- Skulle du kunna beskriva vad du tycker ingår i begreppet lärmiljö?

2. Extra anpassningar

- **Kan du beskriva din definition av extra anpassningar?**
- Vilka typer av extra anpassningar har du erfarenhet av?
- Hur identifieras en elevs behov av extra anpassningar?
- **Hur organiseras extra anpassningar i din organisation?**
- På vilket sätt involveras eleven i framtagandet av extra anpassningar?
- **På vilket sätt jobbar du med extra anpassningar i arbetet med lärarna i verksamheten?**
- **Hur dokumenterar och utvärderar ni extra anpassningar på skolan?**
- Hur fungerar dokumentationen enligt dig?
- Hur ser du att anpassningarna varit framgångsrika?
- **Vilka anpassningar är enligt dig mest framgångsrika för elever med olika behov?**
- **Vilka utmaningar har du upplevt när det gäller extra anpassningar?**
- I vilka situationer fungerar extra anpassningar mindre bra?
- **Vad är din inställning till extra anpassningar?**
- Vilket råd skulle du ge en nytexaminerad lärare gällande extra anpassningar?

Bilaga 2 Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter från Malmö universitet som studerar sista terminen på Specialpedagogprogrammet. För närvarande skriver vi vårt examensarbete, vilket har som syfte att öka kunskapen om gymnasielärares och specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar. Studien syftar även till att undersöka hur extra anpassningar beskrivs att de används i praktiken för att möjliggöra elevers rätt till en tillgänglig lärmiljö.

För att samla material till vårt arbete kommer vi att genomföra intervjuer och vi hoppas att du har möjlighet att delta i en intervju. Intervjun genomförs på din skola, eller på annan för dig lämplig plats och tidsåtgången är ca 45 – 60 minuter. Om du önskar att se intervjufrågorna före intervjutillfället mejlar vi dem till dig i god tid. Under intervjun kommer vi att spela in ljudet men det är endast vi som kommer att lyssna på inspelningen och använda den vid transkribering. Efter avslutat arbete raderas ljudfiler och transkribering.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsprinciper (2024), vilket betyder att dina uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och all information avidentifieras så att inga enskilda deltagare kommer att kunna identifieras i studien. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.htm](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.htm) Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Resultatet kommer endast att användas i vårt examensarbete.

Vid frågor är du välkommen att maila vår handledare Kristina Hellberg: kristina.hellberg@lnu.se

Vänliga hälsningar,

Cathrine Jiborn cathrine.t.jiborn@vellinge.se

Eva Mendez eva_mendezz79@hotmail.com

Bilaga 3 Samtycke

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

2024-11-15

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi är två studenter från Malmö universitet som studerar sista terminen på Specialpedagogprogrammet. För närvarande skriver vi vårt examensarbete, vilket har som syfte att öka kunskapen om gymnasielärares och specialpedagogers erfarenheter av extra anpassningar. Studien syftar även till att undersöka hur extra anpassningar beskrivs att de används i praktiken för att möjliggöra elevers rätt till en tillgänglig lärmiljö.

För att samla material till vårt arbete kommer vi att genomföra intervjuer och vi hoppas att du har möjlighet att delta i en intervju. Intervjun genomförs på din skola, eller på annan för dig lämplig plats och tidsåtgången är ca 45 – 60 minuter. Om du önskar att se intervjufrågorna före intervjutillfället mejlar vi dem till dig i god tid. Under intervjun kommer vi att spela in ljudet men det är endast vi som kommer att lyssna på inspelningen och använda den vid transkribering. Efter avslutat arbete raderas ljudfiler och transkribering.

Vi följer Vetenskapsrådets forsknings principer (2024), vilket betyder att dina uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och all information avidentifieras så att inga enskilda deltagare kommer att kunna identifieras i studien. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.htm> Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Resultatet kommer endast att användas i vårt examensarbete.

Vid frågor är du välkommen att maila vår handledare Kristina Hellberg: kristina.hellberg@lnu.se

Vänliga hälsningar,

Cathrine Jiborn cathrine.t.jiborn@vellinge.se

Eva Mendez eva_mendezz79@hotmail.com

.....
Studenternas underskrift och namnförtydligande

.....

Cathrine.t.jiborn@hotmail.com

eva_mendezz79@hotmail.com

0707551294

0707919676

Ansvarig handledare på Malmö universitet:
Kristina Hellberg

Kursansvarig på Malmö universitet:
Helena Andersson

Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mau.se
040-665 70 00