



# Att göra det extra till det ordinarie

En intervjustudie med några rektorer, lärare och specialpedagoger i årskurs 3–6 om skolutveckling utifrån extra anpassningar



Charlotte Colliander  
Linnea Skoog

Specialpedagogprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP 601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2022  
Handledare: Yvonne Karlsson  
Kurs, Examinator: Thomas Barow  
Uppsats, Examinator: Ernst Thoutenhoofd

---

Nyckelord: extra anpassningar, kategoriskt- respektive relationellt perspektiv, ledning och stimulans, lärandebaserad skolutveckling

## Abstract

Skolans uppdrag är reglerat i styrdokumentet och visar på vikten av att möta alla elevers behov. De olika stödformer som finns i skolan idag är ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. I och med reformen 2014 lyfts extra anpassningar fram i skollagen. För att inte de extra anpassningarna ska stanna på det individuella planet och endast vara något lärarna arbetar med parallellt vid sidan av den ordinarie undervisningen, behöver de fångas upp i skolans systematiska kvalitetsarbete. En skolas organisation behöver vara lyhörd och anpassningsbar utifrån de utmaningar som uppstår.

Syftet med studien är att undersöka några rektorers, lärares och specialpedagogers upplevelser av hur extra anpassningar används som utgångspunkt för skolutveckling av ledning och stimulans i grundskolan år 3–6. För att precisera syftet används följande frågeställningar:

1. Hur upplever rektorerna, lärarna och specialpedagogerna arbetet med extra anpassningar och stödinsatser på sina respektive skolor?
2. På vilket sätt upplever de olika yrkesgrupperna att de extra anpassningarna används i skolans utvecklingsarbete av den ordinarie undervisningen?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever yrkesgrupperna när det gäller extra anpassningar som grund för skolutveckling?

Studien är kvalitativ och insamlingen av data genomfördes med semistrukturerade intervjuer. Studien har en organisationsteoretisk utgångspunkt utifrån lärandebaserad skolutveckling där avsikten är att undersöka hur arbetet med extra anpassningar kan ses som drivkraften i skolans förbättringsarbete. Vidare lyfts det kategoriska- respektive det relationella perspektivet fram som teoretiska utgångspunkter. Perspektiven visar vilken elevsyn som råder på skolan och hur skolans personal ser på elever i behov av stöd samt hur de därigenom arbetar för att utveckla skolans arbete.

Resultatet visar på betydelsen av en närvarande och engagerad rektor som verkar för att skapa goda relationer och bygga en gemenskap och samsyn. Vidare visar studien att en framgångsfaktor till god skolutveckling utifrån stödinsatser är samverkan mellan rektor, lärare och specialpedagog. Till sist visar studien att i takt med att basen breddas och ledning och stimulans utvecklas väcks behovet av att inte bara dokumentera de individuella stödinsatserna utan även den ordinarie undervisningen.

## **Förord**

Denna uppsats är vårt examensarbete och avslutar vår utbildning till specialpedagoger. Uppsatsen tog sin början i en undersökningsplan hösten 2021 och har genom ett gemensamt arbete vuxit fram till en magisteruppsats om skolutveckling utifrån extra anpassningar. Detta är ett ämne som är relevant utifrån rollen som specialpedagog.

Vi vill inleda med att tacka våra informanter; utan er hade arbetet varit omöjligt att skriva. Ni har gett oss inspiration och delat med er av all er kunskap och era erfarenheter. Era upplevelser har varit värdefulla bidrag till den här studien och gett oss en djupare förståelse för de olika professionernas olika roller och upplevelser av extra anpassningar och stödinsatser kopplat till skolutveckling.

Under arbetets gång har vi haft mycket stöd från vår handledare Yvonne Karlsson och vi vill tacka henne för god stöttning och vägledning framåt i processen.

Vi har delat upp arbetet mellan oss och båda har varit aktiva under varje avsnitt. Vid genomförandet av intervjuerna delades de upp mellan oss, i övrigt har det varit ett gemensamt arbete genom hela processen.

Charlotte Colliander och Linnea Skoog

# Innehåll

<b>1.</b>	<b>Inledning</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor</b>	<b>8</b>
<b>3.</b>	<b>Bakgrund</b>	<b>9</b>
	3.1 Historik över specialpedagogik i svensk skola	9
	3.2 Stödåtgärder i svensk skola idag	10
	3.3 Elevers delaktighet	11
	3.4 De aktuella yrkeskategoriernas uppdrag	11
	3.5 Lärandebaserad skolutveckling utifrån extra anpassningar	12
<b>4.</b>	<b>Tidigare forskning</b>	<b>14</b>
	4.1 Inkludering och stödinsatser	14
	4.2 Skolutveckling	17
	4.3 Sammanfattning	19
<b>5.</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>20</b>
	5.1 Organisationsteori och lärandebaserad skolutveckling	20
	5.2 Perspektiv på specialpedagogik	21
	5.2.1 Kategoriskt perspektiv	22
	5.2.2 Relationellt perspektiv	22
<b>6.</b>	<b>Metod</b>	<b>23</b>
	6.1 Kvalitativ metod	23
	6.2 Kvalitativa intervjuer	23
	6.2.1 Urval	24
	6.2.2 Genomförande av intervjuerna	24
	6.3 Bearbetning och analys	25
	6.4 Validitet	25
	6.5 Reliabilitet	26
	6.6 Generaliserbarhet	26

6.7 Etik	26
<b>7. Resultat</b>	<b>28</b>
7.1 Synen på stödinsatser	28
7.1.1 Extra anpassningar	30
7.1.2 Dokumentation	32
7.1.3 Elevers delaktighet	33
7.1.4 Samverkan och samarbete	35
7.2 Skolutveckling	37
7.2.1 Lärandebaserad skolutveckling	39
7.2.2 Utmaningar och möjligheter	41
7.3 Goda relationer utifrån ett relationellt perspektiv	43
<b>8. Diskussion</b>	<b>45</b>
8.1 Resultatdiskussion	45
8.1.1 Från det extra till det ordinarie - skolutveckling utifrån vardagens dilemman	45
8.1.2 Rektorns betydelse för skolutveckling	47
8.1.3 Betydelsen av samarbete mellan professionerna	48
8.1.4 Ett relationellt perspektiv	49
8.1.5 Vikten av dokumentation	50
8.2 Metoddiskussion	51
8.3 Studiens kunskapsbidrag	53
8.4 Förslag på vidare forskning	53
<b>Referenser</b>	
<b>Bilaga 1 Intervjuguide</b>	
<b>Bilaga 2 Informationsbrev</b>	

# 1 Inledning

Denna studie handlar om hur skolutveckling kan ske i grundskolan årskurs 3–6 för att utveckla ledning och stimulans med utgångspunkt i de extra anpassningarna. Skolverket (2014) menar att extra anpassningar är de mindre ingripande stödinsatser som kan genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen om det befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Studien kommer inte att fokusera på en viss typ av extra anpassningar utan extra anpassningar som ett generellt begrepp.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) menar i sin rapport att det förebyggande och hälsofrämjande utvecklingsarbetet behöver involvera hela skolan genom rektors samordnande och tydliga ledarskap. Rektorn är den som skapar förutsättningar både för elevhälsans och pedagogernas kollektiva utveckling. Rapporten är en uppföljande studie från 19 skolor som deltagit i Specialpedagogiska skolmyndighetens kurs *‘Att höja skolans elevhälsokompetens - ett processarbete för likvärdig utbildning’*. Resultatet visar att elevhälsoarbetet behöver ligga till grund för skolans utvecklingsarbete. Rektors ledarskap, elevhälsoteamets utveckling samt samverkan mellan elevhälsa och övrig skolpersonal är centrala delar för att skapa en tillgänglig lärmiljö. Vikten av att fokusera på att designa skolan som en ändamålsenlig organisation samt betydelsen av att bygga relationer, kompetensutveckla personalen och att utveckla undervisningen lyfts fram.

En skolas organisation behöver vara lyhörd och anpassningsbar utifrån de olika utmaningar som skolan ställs inför. Bengtsson och Necovski (2021) menar att skolan bör sträva efter att vara en lärande organisation som är i ständig utveckling för att möta vardagens alla utmaningar. Författarna beskriver hur specialpedagogens arbete kan bidra till skolans utvecklingsarbete på alla nivåer genom att arbeta med processinriktad skolutveckling som utgår från lärande som grund för förändring. Att arbeta processinriktat med extra anpassningar stärker och ökar skolans möjligheter att gynna alla elevers lärande och utveckling.

I 1980-års läroplan myntades begreppet “En skola för alla” och har sedan dess debatterats flitigt. Gerrbo (2012) menar att begreppet infördes utifrån tanken att specialpedagogiska metoder skulle föras in i den ordinarie skolorganisationen och speciella organisationsformer därmed skulle minskas eller helt försvinna. Enligt Skolverket (2015) är skollagens krav på ett systematiskt kvalitetsarbete tydligt och innebär att huvudmän systematiskt och kontinuerligt ska följa upp verksamheten, analysera resultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån det planera och utveckla utbildningen.

Den 1 juli 2014 genomfördes en förändring i skollagen vars syfte var att förtydliga reglerna om stödinsatser i skolan samt att förenkla lärarnas arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation. Förslaget innebar bland annat att om det befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Skyldigheten att göra en anmälan till rektorn ändrades och en sådan anmälan ska göras först då det befaras att en elev, trots stöd

i form av extra anpassningar, inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (Prop. 2013/14:160). I samband med denna lagförändring lyfts extra anpassningar fram i undervisningen och vikten av att de extra anpassningarna ska svara för elevens individuella behov och utvärderas kontinuerligt poängteras (Skolverket, 2014). Även om det tydligaste syftet med reformen var att minska lärarnas dokumentationsbörda, kan extra anpassningar också ses som ett led i en strävan att inkludera så många elever som möjligt i den vanliga undervisningen (Prop. 2013/14:160).

Hösten 2016 publicerade Skolinspektionen (2016) en kvalitetsgranskning av femton skolors arbete med extra anpassningar med fokus på årskurs fyra. Syftet med granskningen var att bedöma om de elever som har behov av extra anpassningar får det i undervisningen samt bedöma om anpassningarna utgår från elevernas förutsättningar och behov. Granskningen visade att skolorna hade kommit olika långt i arbetet med de extra anpassningar och i flertalet granskade skolor såg Skolinspektionen brister. Vid 11 av 15 skolor pekar Skolinspektionen ut ett eller flera utvecklingsområden. Granskningens huvudresultat är att det i flera skolor fortfarande är oklart vad som avses med extra anpassningar och begreppet sammanblandas med exempelvis särskilt stöd. Skolorna missar ofta, i 2 av 3 elevfall, att identifiera behov före en insats sätts in. Dessutom var det endast för var fjärde elev som de extra anpassningar som ges matchar elevens behov. Granskningen visade också att skolor sällan följer upp effekten av de extra anpassningarna. Utifrån dessa resultat drar Skolinspektionen dels slutsatsen att skolorna behöver säkerställa att alla som arbetar i skolan har kunskap om och arbetar med extra anpassningar på rätt sätt. Dessutom ges ansvariga rektorer en avgörande betydelse för att se till att det finns tillräckligt med tid och kompetens för att tillgodose elevernas behov av extra anpassningar, samt att skapa rutiner för hur kvalitetsarbetet avseende arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska bedrivas på skolenheten.

Arbetet med extra anpassningar får inte bli ett arbete som sker i ett vakuum, utan behöver ingå som en del i det ordinarie arbetet. För att inte de extra anpassningarna ska stanna på det individuella planet och endast vara något lärarna arbetar med parallellt med den ordinarie undervisningen, behöver de fångas upp i skolans systematiska kvalitetsarbete (Bengtsson & Necovski, 2021).

Bengtsson och Necovski (2021) anser att specialpedagogisk kompetens i en specifik situation både handlar om att säkerställa elevens rätt till stöd och att utveckla skolans lärmiljöer. Specialpedagogens roll har i och med det förändrats; från att fokusera på ett arbete med elever i behov av särskilt stöd till att verka för alla elevers lärande och för skolans utveckling i att bredda lärmiljöerna och minska behovet av stödinsatser på individnivå. Det är därför av stor relevans för yrkesprofessionen att undersöka hur systematik i utvecklingen av undervisningen kan skapas för att öka ledning och stimulans genom att ta avstamp i de extra anpassningarna. Vi vill därför studera i vilken omfattning och på vilka sätt de extra anpassningarna utgör ett underlag för att utveckla den ordinarie undervisningen. Vår uppfattning är att det saknas forskning kring hur skolor inkluderar extra anpassningar i sitt systematiska kvalitetsarbete. I likhet med Berndtsson m.fl. (2007) menar vi att det är betydelsefullt att specialpedagogisk forskning är praktisknära.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka några rektorers, lärares och specialpedagogers upplevelser av hur extra anpassningar används som utgångspunkt för skolutveckling av ledning och stimulans i grundskolan årskurs 3–6. För att precisera syftet används följande frågeställningar:

1. Hur upplever rektorerna, lärarna och specialpedagogerna arbetet med extra anpassningar och stödinsatser på sina respektive skolor?
2. På vilket sätt upplever de olika yrkesgrupperna att de extra anpassningarna används i skolans utvecklingsarbete av den ordinarie undervisningen?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever yrkesgrupperna när det gäller extra anpassningar som grund för skolutveckling?



## 3 Bakgrund

Studiens bakgrund är indelad i fem underrubriker och syftar till en förankring och sammanhangsmarkering kring ämnet. Kapitlet inleds med rubriken *Historik över specialpedagogik i svenska skola* som innehåller en sammanfattning av hur specialpedagogiken har förändrats över tid. Efter det kommer rubriken *Stödåtgärder i svensk skola idag* där begreppen ledning och stimulans, extra anpassningar samt särskilt stöd beskrivs. Under rubriken *Elevens delaktighet* redogörs för elevens rättigheter och vikten av att låta eleverna få göra sin röst hörd. Under *De aktuella yrkeskategoriernas uppdrag* beskrivs kort de aktuella yrkeskategoriernas uppdrag kopplat till extra anpassningar och skolans utvecklingsarbete. Den sista rubriken *Lärandebaserad skolutveckling utifrån extra anpassningar* syftar till att redogöra för begreppet skolutveckling generellt samt för hur skolutveckling skulle kunna ske genom att utgå från elevens behov och de extra anpassningarna.

### 3.1 Historik över specialpedagogik i svensk skola

Specialpedagogiken som kunskapsområde har en relativt kort historia i Sverige och det är egentligen först på 1960-talet som specialpedagogik ses som ett eget kunskapsområde (Nilholm, 2007). Specialpedagogik är ett svårdefinierat begrepp, men ett vedertaget ställningstagande är dock att det är något utöver det ordinarie, något speciellt att ta till då “den vanliga pedagogiken” inte fungerar (Gerrbo, 2012). Historiskt sett har specialpedagogikens huvudintresse varit att studera individer och grupper i behov av särskilt stöd samt utveckla metoder för att stödja och hjälpa dessa (Ahlberg, 2017).

I Lgr 80, vars signum var “En skola för alla”, markerades att den svenska skolan skulle vara en skola dit alla barn var välkomna och där utbildning anpassad efter individuella förutsättningar var en rättighet (Egelund m.fl., 2006). Antagandet av Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) 1994 har setts som ett startskott för arbetet mot en inkluderande undervisning och specialpedagogiken fick i och med antagandet en ny vändning. Synen på arbetet med elever i skolsvårigheter förändrades och specialundervisningen skulle ersättas av en inkluderande utbildning där elever i behov av stöd skulle få en utbildning tillsammans med barn i sin egen miljö (Berndtsson m.fl., 2007).

Den specialpedagogiska forskningen har historiskt sett handlat om avvikelser och fokuserat på individen ur ett kategoriskt perspektiv. De senaste årtionden har dock pendeln svängt och specialpedagogiken handlar alltmer om inkludering ur ett relationellt perspektiv och att utveckla en skolas kompetens att möta alla elever (Ahlberg, 2017). Enligt Persson och Persson (2012) har det skett en synvända där fokus flyttats från individen som problembärare till lärmiljön. De poängterar att skolan behöver skapa lärmiljöer som gör det möjligt för varje elev att utvecklas så långt som möjligt oavsett om eleven är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.

Om specialpedagogiken historiskt sett fokuserat på att möta elever i behov av särskilt stöd kan frågan ställas om behovet av specialpedagogik minskar i en verksamhet med en bredare bas och färre elever i behov av särskilt stöd. Flera forskare anser att specialpedagogikens roll i stället blir att ge skolan stöd för att möta hela variationen av elevers olikheter och behov (se Berndtsson m.fl., 2007).

### 3.2 Stödåtgärder i svensk skola idag

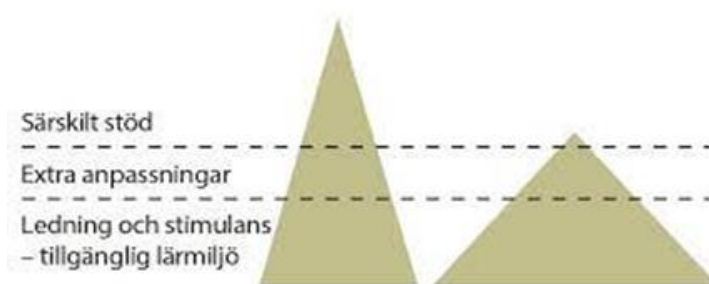
Skolans uppdrag är reglerat i både Skollag och läroplaner och innebär att en lärare är lärare för *alla* elever. Detta medför att alla lärare ska ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper för att kunna ge varje elev rätt stöd och insatser (Berndtsson m.fl., 2007). Ett inkluderande förhållningssätt handlar om att utveckla ledning och stimulans, något som alla elever har rätt till enligt Skollagen (SFS 2010:800), för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling utifrån sina förutsättningar. Även skolans kompensatoriska ansvar, att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, betonas.

De olika stödformer som finns i skolan idag är ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014). I och med reformen 2014 lyfts extra anpassningar explicit fram i Skollagen och det betonas att elever skyndsamt ska ges extra anpassningar som stöd baserat på elevens behov då eleven riskerar att inte nå kunskapsmålen (Prop. 2013/14:160). Dessa stödformer kan ses som en trestegsraket som startar med ledning och stimulans för att sedan övergå till extra anpassningar för de elever som riskerar att inte nå målen enbart genom det stöd som ges inom ledning och stimulans. Det sista steget är sedan särskilt stöd som är det som kan ges om de extra anpassningarna ej gett önskade effekt. Enligt Wallberg (2020) kan dessa stödinsatser även ses som en sammanhängande helhet, ett kontinuum och att det som var särskilt stöd igår kan vara extra anpassningar idag för att imorgon vara en naturlig del av den ordinarie undervisningen; den ledning och stimulans som alla elever har rätt till.



Figur 1: Wallberg (2020, 6 januari)

Genom att utveckla den vanliga undervisningen görs den tillgänglig för fler elever. En verksamhet med mycket ledning och stimulans bidrar till att färre elever behöver individuella insatser som extra anpassningar och särskilt stöd. Effekten blir en bredare bas, det vill säga en verksamhet som symboliseras av den trubbiga triangeln på bilden (Nilholm, 2007). I takt med att skolans lärmiljöer utvecklas och blir mer inkluderande sker en förskjutning i den ovan beskrivna



Figur 2: Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022)

stödkedjan och fler av de extra anpassningar som tidigare betraktades som extra blir tillgängliga för alla elever. Ett tidigt stöd inbyggt i den ordinarie undervisningen har visat att behovet av särskilt stöd längre fram har minskat (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017).

Med inkluderande skolor avses skolor där elever i svårigheter i större utsträckning finns i det vanliga klassrummet snarare än i olika former av särlösningar (Hoppey & McLeskey, 2013). För att eleverna ska räknas som inkluderade räcker det inte enbart att de är i klassrummet. Det behövs även en medvetenhet och en förändring av lärarens metodik, samt att eleverna själva upplever sig som inkluderade (Nilholm & Alm, 2010).

### **3.3 Elevers delaktighet**

Den 1 januari 2022 blev Barnkonventionen, eller FN:s konvention om barnets rättigheter, nationell lag i Sverige, och barns rätt till delaktighet lyfts fram. Barnkonventionen kan enligt Skolverket (2020) ses som något vag i sina definitioner och har därför förtydligats i Skollagen (SFS 2010:800) för att påvisa hur bestämmelserna ska tillämpas.

I och med att Barnkonventionen blev nationell lag betonades elevers rätt till delaktighet och elevers rätt att uttrycka sina egna åsikter tydligare. I Skolverkets (2014) stödmaterial står det att alla elever ska ges möjlighet att få komma till tals och uttrycka sin åsikt. Där framgår det att enligt Skollagen (SFS 2010:800) bör en lärare fortlöpande informera både elev och vårdnadshavare om sådant som rör elevens utveckling och skolgång. Vidare skriver Skolverket (2014) att elever ska ges möjlighet till en kontinuerlig dialog med läraren, där eleven ges möjlighet att reflektera över sin egen läroprocess.

Barnkonventionens grundprinciper handlar om att alla barn har samma rättigheter och lika värde och att ingen får diskrimineras. I alla åtgärder som rör barn ska det i första hand beaktas vad som bedöms vara barnets bästa. Vidare har varje barn rätt att överleva, leva och utvecklas fysiskt, psykiskt, andligt, moraliskt och socialt. Avslutningsvis har alla barn rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade i alla frågor som berör dem, hänsyn bör dock tas till barnets ålder och mognad (Skolverket, 2020).

### **3.4 De aktuella yrkeskategoriernas uppdrag**

Här ges en sammanfattande bild över de intervjuade yrkeskategoriernas uppdrag kopplat till skolutveckling. Intervjuer har genomförts med några rektorer, specialpedagoger samt lärare. Rektors uppdrag är att ansvara för enhetens kvalitetsarbete och för att det finns förutsättningar att bedriva och utveckla utbildningen utifrån de nationella målen och riktlinjerna (Skolverket, 2015). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) skriver att framgångsrika rektorer gör både struktur- och kulturförändringar samt tar ansvar för att verksamheten har en rörelseriktning från ett nuläge till ett önskat läge; en målbild. Scherp (2013) beskriver skolledarens centrala roll och uppgifter som att skapa en fördjupad förståelse av uppdraget tillsammans med medarbetarna, att utveckla en gemensam helhetsidé samt att leda det gemensamma lärandet om hur uppdraget ska förverkligas.

I examensordningen för specialpedagoger står att: “För specialpedagogexamen skall studenten visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (SFS 2007:638). Specialpedagogen har därmed, utifrån examensordningen, ett uppdrag att arbeta med skolutveckling. Specialpedagogens utbildning vilar på tre ben; kartläggning, handledning och skolutveckling. Skolutveckling är alltså en av huvuddelarna i det specialpedagogiska uppdraget.

Både rektor och specialpedagog ingår i elevhälsan. Elevhälsan har en central roll i skolans arbete med att utveckla inkluderande lärmiljöer i syfte att stödja elevens utveckling mot utbildningens mål. Elevhälsans arbete ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande med utgångspunkten att skapa en så god lärmiljö som möjligt för eleverna (Sveriges Kommuner och Landsting, 2017).

Läraren har ett ansvar för att bedriva ett kvalitetsarbete som skapar förutsättningar för varje barn och elev att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen (Skolverket, 2015). Vidare poängterar Skolverket (2014) vikten av att som lärare tidigt uppmärksamma tecken på att en elev kan vara i behov av extra anpassningar och att efter identifiering av elevens behov skyndsamt påbörja arbetet med anpassningar i skolans olika lärmiljöer.

### **3.5 Lärandebaserad skolutveckling utifrån extra anpassningar**

Skolutveckling handlar om att skapa en organisation som har förmågan att formativt stödja alla elevers lärande och utveckling mot utbildningens mål samt att utveckla skolan för att göra undervisningen mer tillgänglig för alla elever (Bengtsson & Kempe Olsson, 2021). Håkansson och Sundberg (2016) menar att vägen till god skolutveckling går via långsiktighet, systematik, ömsesidighet mellan evidens och erfarenhet, hållbarhet samt ständig förbättring. Författarna poängterar att skolutveckling måste byggas in i skolans vardagsrutiner och struktur, och inte vara något som sker vid sidan om.

Nationalencyklopedin (2019) skriver om lärande organisation som en “organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt”. Bengtsson och Kempe Olsson (2021) anser att det är i organisationen allt börjar och de betonar att skolan måste anpassas efter eleverna, och inte tvärtom. Organisationen behöver ha en förmåga till flexibilitet och ständig förbättring där faktorer såsom tid, resurser, material, metoder och miljöer anpassas utifrån elevernas behov (se också Sveriges Kommuner och Landsting, 2017).

Startpunkten för lärares professionella utveckling och lärande utgår från lärarnas och skolans analys av vilka behov som eleverna har för att uppnå centrala mål. Med detta i fokus handlar nästa steg om vad lärarna behöver (Håkansson & Sundberg, 2016). Scherp (2013) beskriver skolutveckling som en problemlösningsprocess som startar i upplevda vardagsproblem. Den

lärande organisationen delar Scherp in i en utvecklingsorganisation och en arbetsorganisation. Lärarnas behov ska speglas i såväl arbetsorganisationen som utvecklingsorganisationen och även elevhälsan bör ha sin givna plats i denna struktur. Arbetsorganisationen handlar om strukturer, rutiner, resursfördelning och schema och är den del av organisationen som syftar till stabilitet och är nödvändig för att det pedagogiska vardagsarbetet kan ske så ostört som möjligt. När den strukturella arbetsorganisationen fungerar kan frågor som upplevs mer angelägna, komplexa och av mer långsiktig karaktär behandlas. Detta sker i utvecklingsorganisationen som till skillnad från arbetsorganisationen uppskattar problem då de ses som ett uttryck för att förändring bör ske. Bengtsson och Kempe Olsson (2021) anser att utgångspunkten i utvecklingsorganisationen är förändring och förnyelse, och det kollegiala lärandet fyller en central roll. Vikten av en balans mellan arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen beskrivs av Scherp (2013) som central. Arbetsorganisationen är den trygghetsskapande struktur som skapar förutsättningar för det pedagogiska arbetet som sedan sker i utvecklingsorganisationen. Detta liknar Bengtsson och Kempe Olssons (2021) tankar om att en lärande organisation handlar om att skapa balans mellan stabila rutiner å ena sidan och nya idéer och lösningar å andra sidan.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) beskriver rektorns roll i att skapa en målbild från nuläge till önskat läge. Denna målbild kan kopplas till det Scherp (2013) beskriver som vision. Visionen beskriver vad medarbetarna vill uppnå med verksamheten och är framtidsinriktad. Den betonar medskapande, ansvarstagande, kreativitet och lust att lära genom en inre drivkraft.

Skolutveckling handlar om att sätta i gång processer för förbättring, något som Bengtsson och Necovski (2021) kallar för ett processinriktat arbete. I ett processinriktat arbete kan det åtgärdande bli en språngbräda för ett förebyggande arbete. Författarna lyfter specialpedagogens yrkesroll och kompetens och menar att rollen har förändrats och att "special" i specialpedagogisk kompetens inte längre kan handla om några få elever eller specialkunskap kring det extra och särskilda. "Special" handlar istället om att använda sin kompetens för att öka skolans kapacitet att möta alla elever.

## 4 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs inledningsvis för forskning kring inkludering och stödinsatser och hur de olika professionerna ser på det. Därefter ges en överblick kring skolutveckling generellt och lärandebaserad skolutveckling specifikt.

Nedan ges en kort beskrivning av hur sökförfarandet i studien har gått till. I ett första skede användes Göteborgs Universitetsbiblioteks söktjänst Supersök samt Google Scholar, för att därefter övergå till ett mer metodiskt sökande i databaser där Education research complete, Education Collection, ERIC (EBSCO) samt ERIC (ProQuest) användes. De sökord som har använts utgår från studiens tre forskningsfrågor. Några centrala sökord är extra anpassningar, extra adjustment, additional adjustment, special educational needs, skolutveckling, lärandebaserad skolutveckling, school development, school support, special education, inclusive education, regular education, attitudes. Utöver ovan nämnda databaser har referenser från referenslistor i lästa vetenskapliga artiklar använts. För att säkerställa att artiklarna är vetenskapligt granskade, så kallade Peer Rewied, har UlrichsWeb använts.

### 4.1 Inkludering och stödinsatser

Specialpedagogiken är det kunskapsområde som ska ge skolan stöd för att möta hela variationen av elevers olikheter och den specialpedagogiska yrkesrollen fyller en central roll i detta arbete, bland annat genom stöd till arbetslagen (Sandström m.fl., 2017a). Syftet med Salamancadeklarationen var att ersätta specialpedagogikens mer segregeringar med en inkluderande undervisning. Klassrummen skulle öppnas upp för alla elever (Gerrbo, 2012). Barow och Östlunds (2020) studie visar dock att bristande kunskap om hur skolan formar en inkluderande verksamhet medfört att så inte blev fallet. Enligt Gerrbo är termen *En skola för alla* välkänd för alla idag, men inte fullt genomförd. Idén bygger på demokratins grundvalar om allas lika värde och rätt till delaktighet. Termen syftar på varje elevs möjlighet att kunna delta i den ordinarie undervisningen samt elevens rätt till anpassning och stöd.

Som tidigare presenterats anser Sandström m.fl. (2017a) att specialpedagogikens pendel har svängt till att inte endast handla om stöd till en liten grupp elever utan till att vara med och utveckla en inkluderande lärmiljö för alla elever. En miljö där alla elever inryms i den pedagogiska verksamheten och i den sociala gemenskapen, ställer andra krav på både kompetens och arbetsuppgifter.

I en studie av de Boer m.fl. (2010) lyfts lärare fram som nyckelpersoner för att implementera inkluderande undervisning. I studien undersöks vilka attityder lärare har till inkluderande undervisning samt vad som ligger bakom dessa. Sundqvist och Lönnqvist (2015) analyserar i sin studie samundervisningens fördelar och nackdelar för elever och menar att forskare i såväl Norden som utanför den nordiska kontexten lyfter fram betydelsen av lärarsamarbete för att möta elevers varierande behov i klassen. Den främsta orsaken till att samarbetet lyfts fram är visionen om inkluderande undervisning som innebär att alla elever har rätt att få utbildning i gemenskap med andra jämnåriga. Ett centralt kännetecken för en inkluderande skola är att

allmänundervisning och specialundervisning inte fungerar som två separata system. I stället handlar det om att låta allmänpedagogik och specialpedagogik smälta samman till en inkluderande pedagogik med en utformad lärandemiljö där alla elever kan få ändamålsenlig undervisning. de Boer m.fl. (2010) lyfter fram att lärares attityder spelar en stor roll vid genomförandet av en framgångsrik pedagogisk förändring. Författarnas slutsats är att det både finns en negativ inställning hos lärarna till inkludering av elever med inlärningssvårigheter och en okunskap i bemötandet av dessa elever.

I likhet med de Boers m.fl. (2010) studie visar även en finsk studie av Saloviita (2020) att lärares positiva attityd är en förutsättning för en lyckad inkludering när det kommer till elevers varierande funktionsvariationer och behov av stöd och extra anpassningar. I studien framgår det att klasslärare och ämneslärare generellt sett, i motsats till specialpedagoger, har en mer negativ upplevelse när det kommer till inkludering av elever. Studien visar också att lärare över lag har en mer positiv attityd till de elever som har ett mindre behov av stöd och extra anpassningar än till de elever som krävde mer resurser och stöd i klassrummet. Sammanfattningsvis visar Saloviitas (2020) studie att specialpedagoger har en betydligt mer positiv upplevelse och attityd till att inkludera elever inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Vidare visar även två andra studier att det skiljer mycket mellan hur väl förberedda specialpedagoger och lärare upplever sig i sin respektive yrkesroll när det kommer till mötet med elever i behov av särskilt stöd och extra anpassningar. Å ena sidan visar en studie av Cameron m.fl. (2018) att nyutexaminerade specialpedagoger såväl i Norge som i Sverige upplever att de är väl förberedda inför sin kommande yrkesroll att möta elever i behov av varierande stöd. Å andra sidan visar en finsk studie av Paju m.fl. (2016) att nyutbildade lärare i Finland i stället upplever att de inte är rustade för att möta elever i behov av en mer specialpedagogisk kompetens som stöd och extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Hoppey och McLeskey (2013) har i sin fallstudie på en skola i Florida, USA, framför allt intresserat sig för hur rektorn arbetar för att både skapa effektiva samt inkluderande skolor. Studien visar att rektors förmåga att skapa sociala relationer och bygga en gemenskap i skolan är av stor vikt. Författarna lyfter vidare fram vikten av att som rektor lyssna och visa tillit till lärarnas kompetens. Det handlar om att bry sig om lärarna på ett personligt sätt, att visa tillit till deras kompetens samt att skydda personalen från yttre tryck och att verka för att lärarna ska utvecklas genom fortbildning. Studien lyfter också fram betydelsen av professionellt ansvar och samarbete och vikten av att skapa gemenskap.

Inkludering är ett begrepp som har olika betydelse i olika kontexter och det är därför av stor vikt att definiera begreppet (Nilholm & Alm, 2010). Det saknas fortfarande kunskap om ett inkluderande skolsystem och det behövs vidare analyser över varför det skett så små framsteg i att utveckla en inkluderande praktik. I annat fall riskerar lärare att lägga ett alltför stort fokus på elevers svårigheter i stället för att fokusera på hur de kan inkluderas (Nilholm, 2020).

Nilholm och Alm (2010) poängterar därför vikten av att titta på hur lärare gör för att uppnå en inkluderande lärmiljö och Nilholm (2020) menar att det handlar om att förändra en praxis.

Även Barow och Östlunds (2020) studie visar på svårigheterna med att förändra en praxis. Studien jämför det svenska och det tyska skolsystemet och visar att det fortfarande finns ett kategoriskt perspektiv både i Sverige och i Tyskland. Författarna anser att ett alltför stort fokus fortfarande är på elevers misslyckande, i stället för att utifrån ett relationellt perspektiv fokusera på vad i lärmiljön som skapar svårigheter för eleven.

Trots synen på och arbetet för inkludering visar flera studier på att ett kategoriskt synsätt fortfarande dominerar, vilket i praktiken främjar en exkludering och en kategorisering av elever (de Boer m.fl., 2010; Nilholm, 2020; Barow & Östlund, 2020). Uttrycket en skola för alla handlar om varje elevs möjlighet att kunna delta i den ordinarie undervisningen, vilket är en vision att arbeta mot, men som är svår att fullt ut uppnå i praktiken (Gerrbo, 2012; Nilholm, 2020).

Olika syn kring orsaken till elevers svårigheter kan medföra en oklarhet kring vem i skolan som ska ansvara för arbetet med stödinsatser menar Göransson m.fl. (2015b). Deras studie visar att rektorer, lärare och specialpedagoger som varit verksamma en längre tid ser individuella brister samt medicinska diagnoser som de främsta anledningarna till elevers stödbehov. Nyutbildade specialpedagoger lyfter dock i större utsträckning fram att orsaker till att elever visar svårigheter i skolan i stället beror på brister i undervisningen eller i skolans organisation.

Sandström m.fl. (2017a) har i sin studie undersökt hur olika professioner i skolan förstår de riktlinjer om extra anpassningar och särskilt stöd som trädde i kraft 2014. Studien undersöker och beskriver de olika professionernas uppfattning kring ansvar och kompetens gällande elever i behov av stödinsatser samt vad en stödinsats är och var gränsen går mellan ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Studiens resultat visar på tre olika kategorier av uppfattningar som även går att koppla till olika professioner. Den första uppfattningen handlar om att stödinsatser är något som ordinarie lärare inte har kompetens att genomföra utan i stället behövs en speciallärare eller en specialpedagog som kan utföra jobbet. Inom denna uppfattning finns de flesta lärare i studien. Den andra uppfattningen handlar om att de flesta stödbehov skulle kunna tillgodoses inom ramen för ordinarie undervisning. Lärare bör ha den kompetens de behöver för att undervisa alla elever och det är lärarens ansvar att erbjuda stödinsatser. Inom denna uppfattning hittas framför allt rektorer, speciallärare och specialpedagoger. Den tredje uppfattningen, som ännu ej är särskilt framträdande, lyfter fram elevens behov som utgångspunkten. Stödinsatser utarbetas i samarbete mellan olika professioner och gränserna mellan olika stödinsatser ses inte som väsentliga.

Vikten av samarbete mellan lärare och elevhälsan på skolan uppmärksammas i en studie av Sandström m.fl. (2017b). Studien har undersökt lärarnas upplevelser av arbetet med stödinsatser och författarna lyfter fram att lärare finner en trygghet i att kunna diskutera



stödåtgärder med elevhälsoteamet på skolan. Lärarnas tillgång till elevhälsoteamet är även något som speciallärarna lyfter fram som betydelsefullt.

## 4.2 Skolutveckling

Bunar (2016) lyfter fram stödbaserad inkludering som ett grundfundament i hållbar skolutveckling och menar att det handlar om inkludering först när platser, stöd och uppmärksamhet kombineras. En stödjande skolkultur beskrivs som ett grundfundament i hållbar skolutveckling och Bunar (2016) betonar att en stödjande skolkultur handlar om att fokusera på samverkan mellan skolpersonal, att skapa tillit till och mellan personal samt att tillhandahålla en tydlig struktur på skolan. En skolkultur som präglas av meningsfullhet, höga förväntningar och goda relationer är stödjande och en betydelsefull faktor för de mest utsatta eleverna, men också nödvändig för att den pedagogiska miljön ska präglas av hög kvalitet.

En ytterligare aspekt på en stödjande skolkultur är behovet av ett väl fungerande samarbete mellan lärare och specialpedagoger utifrån elevens behov. Både Nilsen (2017) och Paulsrud och Nilholm (2020) lyfter fram att det finns stora brister både i Norge och i Sverige när det kommer till såväl samarbete som en gemensam planering utifrån läroplanen mellan specialpedagoger och lärare för elever med behov av olika former av stöd, både i och utanför klassrummet. Dessa brister leder i sin tur till att en ökad mångfald av elever i behov av extra anpassningar och stöd helt eller delvis kan stå utan hjälp inne i klassrummet (Nilsen, 2017). Nilsen (2020) påpekar att dessa brister skulle kunna motverkas med en samkoordinerad planering utifrån elevernas behov. De tre studierna visar att trots att det finns oklarheter i hur ett samarbete kan ske, är ett samarbete en förutsättning för en mer inkluderande lärmiljö för elever med särskilda behov av stöd. Paulsrud och Nilholm (2020) framhåller att trots överenskommelsen med Salamancadeklarationen (1994) finns det brister i arbetet för en inkluderande lärmiljö för elever med behov av stöd. Vidare menar Paulsrud och Nilholm (2020) att specialpedagoger och lärare kan lära mycket av varandra. Även Nilsen (2017) lyfter fram att ett samarbete med en gemensam planering utifrån läroplanen är en förutsättning för en inkluderande lärmiljö och en differentierad undervisning. I sina andra studier utvidgar Nilsen (2020) samarbetet till att inte bara handla om en gemensam planering utan även att handla om gemensam pedagogisk implementeringen i undervisningen. Oavsett metod poängterar de tre studierna vikten av samarbete mellan de två professionerna för att möta elevers varierande behov av stöd i en inkluderande lärmiljö.

Kopplingen till andra länders sätt att organisera det specialpedagogiska stödet är något som även Hausstätter och Takala (2011) intresserat sig för genom att studera Norges och Finlands sätt att bedriva specialpedagogik. Trots att de nordiska länderna har en gemensam policy kring inkludering skiljer sig länderna åt vad gäller förverkligandet, menar Sundqvist och Lönnqvist (2015) och lyfter fram att skolan i Finland enligt tradition har gått in för att i ett tidigt skede ge stöd åt elever som tenderar att halka efter i framför allt läsning och matematik. Stödet i Finland arrangeras från ett så kallat trestegssystem där stödet gradvis höjs till eleven utifrån elevens behov. Så kallat allmänt stöd, steg 1, sätts in så fort en elev verkar ha svårt att ta till sig innehållet i ett ämne. Om eleven behöver mer omfattande och regelbundet stöd höjs

nivån till intensifierat stöd för att till sist till de elever som möter på ännu större hinder i sitt lärande ge så kallat särskilt stöd utifrån en individuell plan (IP). I både steg två och tre har specialläraren en framstående roll och inte sällan ges stödet utanför klassens ram. Samtidigt som den finska satsningen på specialundervisning har lyfts fram som en orsak till Finlands goda resultat i internationella jämförelser, har den höga andelen elever som får specialundervisning utanför klassgemenskapen betraktats som ett kännetecken för att Finland inte lyckats med inkludering. Hausstätter och Takala (2011) redogör för att i Finland deltar 30% av eleverna i specialpedagogisk undervisning medan motsvarande siffra för Norge är 7,5%. I den aktuella studien saknas siffror för Sverige. I norsk utbildningspolitik har begreppet inkludering större betydelse än i finsk. Finland får höga resultat i exempelvis PISA och en förklaring till det kan vara att Finland tidigt ger särskilt stöd i läsning, skrivning och matematik. En annan intressant skillnad mellan de båda utbildningssystemen är att betydligt fler elever i Norge bedöms ha "beteendeproblem", något som, skulle kunna bero på det finska systemets tidiga satsning på läsning, skrivning och matematik som skulle kunna förebygga att beteendeproblem uppstår.

I sin studie om skolförbättringsprocesser utgår Mogren m.fl. (2018) från Scherps teoretiska modell för skolorganisation. Studien visar på hur skolor med hjälp av modellen kan få syn på den egna skolorganisationen och därmed möjliggöra förändringar av det pedagogiska arbetet för att möta elevernas behov. Mogren m.fl. (2018) betonar i likhet med de Boer m.fl. (2010) lärarnas nyckelroll, men lyfter fram vikten av att ge lärarna förutsättningar att strukturera lärmiljöer som möter eleverna. Mogrens m.fl. (2018) studie visar att ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det intressanta utifrån Scherps organisationsteori att undersöka hur skolor arbetar med extra anpassningar med avseende på relationen mellan skolan som organisation och det pedagogiska arbetet.

Von Ahlefeldt Nisser (2009) lyfter i sin avhandling blicken från individnivå till frågor som berör skolans tillgänglighet för alla barn, oavsett funktionshinder eller andra svårigheter. De elever som är i behov av särskilt stöd är relativt få, men ungefär 20% av samtliga elever i den svenska skolan befinner sig i en gråzon. Dessa elever skulle ha större möjligheter att nå kunskapskraven om skolans undervisning genomsyras av ett specialpedagogiskt förhållningssätt som kännetecknas en tillgänglig lärmiljö med syfte att möta fler elever i den ordinarie undervisningen.

I sin artikel kritiserar Rosenqvist (2007) den specialpedagogiska forskningen som han anser varit alltför kategoriserad och ifrågasätter kategorisering av elever för att kunna sätta in rätt åtgärd. Enligt Rosenqvist fokuserar den specialpedagogiska forskningen idag mer på samhällsrelaterade orsaker till elevers svårigheter i skolan än på orsaker kopplat till individens brister. Utifrån de två traditionerna som är rådande idag; den kategoriska- respektive den relationella synen, blir det intressanta därmed att ställa sig frågan om det är eleven eller undervisningen som behöver differentieras. Rosenqvist betraktar pedagogik och specialpedagogik som kommunicerande kärl och menar att ju snävare pedagogiken definieras, desto bredare måste specialpedagogiken definieras, och vice versa. I en undervisning riktad till en snäv "normalgrupp" blir det mycket över för specialpedagogiken att göra, medan det i

en undervisning som bygger på en bred tillgänglig lärmiljö blir få elever över för specialpedagogiken.

### **4.3 Sammanfattning**

Att hitta tidigare forskning som överensstämmer med studiens syfte och frågeställningar har till viss del varit problematiskt. Arbetet med stödinsatser och de aktuella yrkeskategoriernas upplevelser av detta är ett relativt outforskat område. Likaså är forskning om skolutveckling utifrån stödinsatser och extra anpassningar något som det inte forskats mycket om.

Sammanfattningsvis framgår det av den redovisade tidigare forskningen att synen på eleverna skiljer sig åt; från ett kategoriskt perspektiv där eleven ses som bärare av problemet till ett mer relationellt perspektiv där fokus är på lärmiljön och på hur pedagogens handlingar påverkar elevers lärande. Studierna visar på att skolors resultat är beroende av vilket perspektiv som är dominerande på skolan (Barow & Östlund, 2020; de Boer m.fl., 2010; Nilholm, 2020). Trots reformer, flera studier och fokus på en skola för alla visar forskning att det är långt kvar till en inkludering i praktiken. En stor andel elever får trots reformen 2014 fortfarande särskilt stöd utanför den ordinarie undervisningen och inkluderas därmed inte via extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen (Barow & Östlund, 2020). De olika professionerna har olika uppfattningar kring ansvar och kompetens gällande elever i behov av stödinsatser samt olika syn på vad en stödinsats är och var gränsen går mellan ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd (Sandström m.fl., 2017a). Bristande kunskaper om hur elever med varierande behov ska mötas ses som en orsak till segregering och särlösningar (Sandström m.fl., 2017a; Gerrbo, 2012).

Samtidigt visar forskning om skolutveckling på vikten av en helhetssyn på skolorganisationen (Mogren m.fl., 2018). Flera studier lyfter fram att samarbetet mellan lärare och specialpedagoger är en nyckelfunktion för att möta elevers olika behov av stöd (Mogren, 2018; de Boer, 2010). Dock visar andra studier på brister i samarbetet mellan dessa professioner (Nilsen, 2017; Paulsrud & Nilholm, 2020). Utöver specialpedagogers och lärares roll lyfts även betydelsen av rektors roll fram för att skapa en inkluderande skola med en strukturerad lärmiljö (Hoppy och McLeskey, 2013). I arbetet med att förbättra skolorganisationen lyfts Scherps organisationsteori fram som en modell för att synliggöra den egna skolorganisationen men även arbetet med extra anpassningar i relation till skolans organisation och det pedagogiska arbetet (Mogren m.fl., 2018). Rosenqvist (2007) jämför pedagogik och specialpedagogik och menar att de båda kan ses som kommunicerande kärl; ju snävare pedagogiken definieras, desto bredare måste specialpedagogiken definieras, och vice versa.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. En teori är en vetenskaplig modell som används för att tydliggöra vilket perspektiv studien bygger på. Den utgör en kuliss och grund för den forskning som utförs samt en ram för hur forskningsresultaten tolkas (Bryman, 2018). Inledningsvis beskrivs organisationsteori och lärandebaserad skolutveckling och därefter redogörs för de specialpedagogiska perspektiven; kategoriskt- och relationellt perspektiv. Dessa perspektiv är relevanta att utgå ifrån för att förstå elevers svårigheter i skolan.

### 5.1 Organisationsteori och lärandebaserad skolutveckling

Studien har en organisationsteoretisk utgångspunkt där syftet är att undersöka hur de intervjuade rektorerna, specialpedagogerna och lärarna upplever att skolan tar tillvara de extra anpassningarna i sitt systematiska utvecklingsarbete. Genom en organisationsteoretisk utgångspunkt studeras ett helt sammanhang eller organisation och eftersom det är skolan som organisation som studeras i denna studie används en skolutvecklingsteori. Det finns flera olika skolutvecklingsteorier och gemensamt för dem alla är att de handlar om en kvalitetsförbättring i skolans arbete. Skolutveckling handlar om att bygga upp kunskap om lärprocesser och bidra till att dessa lärdomar förverkligas i skolans vardagsarbete (Jacobsson & Skansholm, 2019). Skolutvecklingsteorier fokuserar på skolors olika sätt att bedriva utvecklingsarbete och vi har valt att tolka och förstå resultatet med hjälp av Scherps teori om lärandebaserad skolutveckling.

Scherp (2013) lyfter fram den lärande organisationen och menar att det som skiljer den från andra är en ökad medvetenhet och systematik i lärandet om den vardagliga verksamheten på både individ-, grupp- och organisationsnivå. Scherp (2013) har utvecklat en modell för lärandebaserad skolutveckling som han benämner VISKA (vardagligt systematiskt kvalitetsarbete). Modellen visar hur vardagsproblem kan förändras till att ses som en del i utvecklingen i en lärande organisation. Utifrån detta sätt att se på skolans utvecklingsarbete behöver utgångspunkten vara i de vardagliga problem som elever, lärare och skolledare ställs inför.

Scherp (2013) menar att skolutveckling sker bäst när det finns en gemensamt utformad helhetsidé som allt vardagsarbete kan relateras till. En skolas helhetsidé innefattar att man vill förstå varför man gör det man gör. En helhetsidé är uppbyggd av både en vision och en verksamhetsidé. Visionen är framtidsinriktad och fokuserar på vad man vill uppnå, medan verksamhetsidén är inriktad mot nuet och beskriver hur verksamheten är organiserad för att förverkliga det man vill uppnå. Helhetsidén är sedan vägledande i utformandet av arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen och visar på hur man på bästa sätt tar sig an olika pedagogiska vardagsfrågor. Verksamhetens styrning och utveckling riktas därmed mot ett gemensamt mål.

VISKA-modellen beskriver även ett sätt för skolledaren att hantera uppgiften med att utforma den pedagogiska verksamheten utifrån ett samspel mellan helhetsidén, arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen. Ledarskap innebär att ligga steget före och åtgärda problem innan de uppstår. Att vara en ledare innebär därför att bygga en välfungerande organisation som tar sig an utvecklingsfrågor och dilemman som man inte enbart vill lösa genom arbetsorganisationens logik. Hanteringen av alla vardagsproblem är en viktig del av det pedagogiska ledarskapet. Hur skolledaren väljer att hantera problem och dilemman som uppstår, får konsekvenser för kvaliteten i arbetet med elevers lärande och utveckling.

Enligt Scherp (2013) sker skolutveckling utifrån ett underifrånperspektiv som har sin utgångspunkt i vanligt förekommande problem och dilemman i den dagliga verksamheten. Drivkraften i skolutvecklingen är återkommande pedagogiska utmaningar. Skolutveckling ses som en problemlösningsprocess där kvalitetsutvecklingen på skolan sker genom en medveten hantering av vardagsfrågor. Det är av stor vikt att inte lärandet stannar vid ett individuellt lärande hos några få utan att det sker ett gemensamt lärande. Genom det sätt skolans personal hanterar problem i nuet utvecklas verksamheten på sikt.

För att få en hög kvalitet i undervisningen och förbättra förutsättningarna för skolans utvecklingsarbete krävs goda organisatoriska förutsättningar, något som enligt Scherp (2013) kan uppnås genom en välfungerande arbetsorganisation respektive utvecklingsorganisation. Arbetsorganisationen omfattar de organisatoriska strukturer, såsom rutiner, arbetslag och scheman, som är nödvändiga på en skola medan utvecklingsorganisationen kännetecknas av en arbetskultur som främjar gemensamt systematiskt lärande och förändringsarbete. De är varandras förutsättningar och ställs inte mot varandra. Scherp (2013) menar att utvecklingsorganisationen och arbetsorganisationen kompletterar varandra och att båda måste finnas med som komponenter i en organisation. Vid vissa tillfällen är den ena organisationsmodellen mer framträdande än den andra och vice versa. Genom olika faser i en gemensam systematisk kunskapsbildning omsätts nya läroämnen till handling och ny kunskap implementeras i verksamheten.

Denna studie har för avsikt att undersöka hur arbetet med extra anpassningar kan ses som drivkraften i ett underifrånperspektiv för att förbättra undervisningen och lärandet.

## **5.2 Perspektiv på specialpedagogik**

Inom det specialpedagogiska kunskapsområdet finns två övergripande teoretiska perspektiv; det kategoriska- respektive det relationella perspektivet. Perspektiven kan användas för att beskriva och försöka förstå problem som studeras och syftar inte till att ge en exakt bild av verkligheten. Syftet är i stället att redogöra för ett sätt att se på världen; ett system av förklaringsmodeller som kan göra världen begriplig (Ahlberg, 2017). Vilket av dessa perspektiv som används menar Gerrbo (2012) kan liknas med att ta på sig olika glasögon och uppfattar därigenom verkligheten på olika sätt.

Dessa båda perspektiv är centrala i studien då de påvisar vilken elevsyn som råder på skolan och hur skolans personal ser på elever i behov av stöd samt hur de därigenom arbetar för att utveckla skolans arbete. Dessa olika sätt att tänka kring skolproblematik medför konsekvenser för vilken hjälp en elev i skolan kan anses vara i behov av. Perspektiven riktar olika fokus på specialpedagogiska stödinsatser för att minska skolsvårigheter och beroende på vilket perspektiv man väljer att arbeta efter utformas även specialpedagogens yrkesroll; dess förväntningar och praktik (Göransson m.fl., 2015a).

### **5.2.1 Kategoriskt perspektiv**

Det kategoriska perspektivet har sina rötter inom den medicinska och psykologiska traditionen och redan på 1800-talet låg fokus på avvikelser och handikapp. Enligt detta perspektiv ses eleven som bärare av problemet. Eftersom det är eleven som har svårigheter söks förklaringar till skolproblem hos individen själv (Ahlberg, 2017). Förståelsen för elevers lärande sker genom kategorisering, att identifiera problem och gruppera elever som uppvisar samma typ av problem och svårigheter. För att nå lösningar ställs krav på förändring av personen som ses som bärare av problemet och perspektivet har kritiserats för att individualisera problematiken (Göransson m.fl., 2015a).

### **5.2.2 Relationellt perspektiv**

Det relationella perspektivet kan ses som en motpol till det kategoriska perspektivet och kännetecknas av ett inkluderande och relationellt sätt att se på lärande och utveckling (Gerrbo, 2012). Utifrån ett relationellt perspektiv studeras skolsvårigheter med fokus på relationer och samspel. Lärmiljön och organisationen anses påverka förutsättningarna för elevers lärande och faktorer inom miljön kan vara orsaker till att behov uppstår och att vissa elever hamnar i skolsvårigheter (Ahlberg, 2017). Enligt Persson (2010) bör specialpedagogisk verksamhet ses ur ett relationellt perspektiv där samspelet och interaktionen mellan skolans olika aktörer spelar en central roll. Det innebär att lärandemiljön och förmågan att anpassa undervisningen är allas ansvar och inte bara ett ansvar som tillhör specialundervisningen.

## 6 Metod

I följande kapitel beskrivs studiens metodologiska förfarande. Kapitlet inleds med att beskriva den kvalitativa metoden och därefter redogörs för intervjuens delar samt urval, genomförande samt bearbetning och analys.

### 6.1 Kvalitativ metod

Inom den kvalitativa forskningen ligger det huvudsakliga intresseområdet på att undersöka världen såsom undersökningspersonerna erfar och upplever den. I en kvalitativ studie, som har sin utgångspunkt i människors upplevelser och erfarenheter, ges möjligheten att studera ett fenomen mer på djupet, samtidigt som det medför att resultatet inte är lika generaliserbart som i en kvantitativ studie (Bryman, 2018).

En kvalitativ studie har fokus på att tolka, beskriva och förstå de resultat som framkommer av deltagarnas upplevelser av verkligheten. Denna studie är kvalitativ där datainsamlingen sker genom att utifrån fenomenologisk teori studera intervjun för att därefter analysera den. Inom fenomenologin är intervjun central som metod för att få syn på andras upplevelser och levda erfarenheter (Bengtsson, 2005). Forskarens egna förkunskaper om ämnet tillsammans med informanternas upplevelser och erfarenheter av ett fenomen blir till ny kunskap. Detta bidrar till att vidga forskarens förståelsehorisont (Jacobsson & Skansholm, 2019).

### 6.2 Kvalitativa intervjuer

Studien utgår från individuella semistrukturerade intervjuer med respektive profession utifrån en utarbetad intervjuguide. I semistrukturerade intervjuer ställs öppna frågor som kan gå på djupet. Semistrukturerade intervjuer är flexibla i sin form och det är inte bara svaren som är av stor vikt utan även *hur* respondenterna besvarar frågorna, såsom tonfall, minspel och övrigt kroppsspråk (Stukát, 2011).

Intervjuguiden består av 6 olika frågor samt följdfrågor utifrån tre övergripande teman. Det första temat är skolutveckling, det andra är synen på stödinsatser och det tredje är möjligheter och utmaningar. Den semistrukturerade intervjun har en flexibilitet genom att antingen utgå från den givna ordningen i guidens frågor, eller delvis frångå en given ordningsföljd. Det finns även utrymme att ställa frågor som inte finns med men som är relevanta för studien. Med en kvalitativ intervju är fokus på den intervjuades synvinkel, hur de tolkar och uppfattar frågorna och därmed de egna upplevelserna av extra anpassningar (Bryman, 2018).

Intervjuguiden utgår från ovan nämnda teman för att som Bryman (2018) skriver få svar på studiens forskningsfrågor.

Till skillnad från intervjuerna, där vi i enlighet med Bengtsson (2005) bortsett från de egna förkunskaperna, är den egna förförståelsen och ämneskunskaperna enligt Jacobsson och Skansholm (2019) en del av analysarbetet. Jacobsson och Skansholm beskriver att när den egna förförståelsen tillsammans med den nya kunskapen från intervjuerna tolkas skapas ny

kunskap. På detta sätt bidrar varje ny intervju till ytterligare ny kunskap. Varje intervju kan liknas med en pusselbit som tillsammans blir till en helhet; de olika delarna ger tillsammans hela bilden.

### **6.2.1 Urval**

Utifrån studiens syfte och frågeställningar har vi tillämpat ett positivt målstyrt urval. Ett målstyrt urval kännetecknas av att deltagarna väljs ut då de är relevanta för att besvara studiens forskningsfrågor. Utifrån det målstyrda urvalet finns det ett antal olika urvalsmetoder. Ett av dem är det positiva urvalet, eller det kriteriestyrda urvalet, där individer som uppfyller vissa kriterier väljs ut (Bryman, 2018). För oss innebar det att vi sökte upp skolor som uttalat använde sig av extra anpassningar i sitt utvecklingsarbete.

För att få svar på forskningsfrågorna var det av stor vikt att intervjua både rektor, lärare och specialpedagog på de valda skolorna då de olika professionerna bidrar med olika perspektiv. Rektorn arbetar utifrån ett organisatoriskt perspektiv och sätter ramarna för verksamheten medan läraren arbetar praktisknära med eleverna och med de extra anpassningarna. Specialpedagogen arbetar inom alla nivåer; individ, grupp och organisation, och har en mer övergripande roll i att både stötta lärare och rektor.

Totalt deltog tolv respondenter i studien; fyra rektorer, fyra lärare och fyra specialpedagoger eller speciallärare som alla var verksamma inom grundskolan på fyra olika skolor. Vi har namngett skolorna med siffrorna 1 till 4. I resultatdelen har vi valt att benämna deltagarna i studien genom att skriva ut första bokstaven i deras yrkeskategori, det vill säga R för rektor, S för specialpedagog samt L för lärare samt siffran för vilken skola de arbetar på; exempelvis S1 för specialpedagogen på skola 1. Valet av tolv respondenter berodde dels på att det behövdes tillräckligt med data för att en analys med god kvalitet skulle kunna ske och dels utifrån den begränsning som behövde ske för att arbetet skulle vara hanterbart att genomföra på given tid.

Studiens urvalsgrupp är homogen utifrån kön där samtliga deltagare är kvinnor, samt relativt homogen utifrån deras yrkeserfarenhet i nuvarande befattning som var mellan 3 och 15 år. Samtliga hade relevant yrkesutbildning. Deltagarnas ålder var mellan 35 och 65 år. Skillnader i urvalet finns gällande skolorna utifrån socioekonomiska förutsättningar samt kommunernas storlek. Tre av skolorna ligger i en storstad (kommun över 200 000 invånare) medan en av skolorna ligger i en större stad (kommun med 50 000–200 000 invånare). En av skolorna var en friskola medan övriga tre var kommunala grundskolor.

### **6.2.2 Genomförande av intervjuerna**

Vi genomförde totalt tolv intervjuer. Dessa intervjuer var fördelade på fyra olika skolor, där vi på varje skola intervjuade samtliga yrkeskategorier. Alla intervjuer genomfördes via teams, dels på grund av situationen kring Covid, dels utifrån geografisk spridning på skolorna. Vi valde att dela upp intervjuerna mellan oss.



I en kvalitativ intervju är det lika centralt *vad* som sägs som *hur* det sägs, varför Bryman (2018) poängterar vikten av att spela in hela intervjun. För att gardera oss spelade vi in intervjuerna via två kanaler; dels via Iphone, dels via teams eller en iPad.

Intervjuerna genomfördes hemifrån och de som intervjuades befann sig på sin arbetsplats, utom i ett fall då informanten befann sig i en bil. Vi kunde genomföra alla intervjuer utan att bli störda, något som var av stor vikt för oss och som vi därför noga planerat för. Vid ett intervjutillfälle krånglade ljudet men efter en omstart av bådats datorer var allt i sin ordning igen. Intervjuerna tog 30 - 55 minuter.

### **6.3 Bearbetning och analys**

Intervjuerna spelades in och transkriberades för att sedan bearbetas och analyseras utifrån de valda teoretiska utgångspunkterna. Att transkribera intervjuer är ett tidskrävande arbete och det finns dessutom alltid en risk att en viss tolkning sker i övergången från det muntliga till det skriftliga (Stukát, 2011; Kvale & Brinkman, 2017).

Studien utgår från en fenomenologisk metodteori som innebär att forskaren riktar sitt intresse mot andra människors upplevelser och erfarenheter (Kvale & Brinkman, 2014 och Bengtsson, 2005). I den här studien är syftet ur ett fenomenologiskt perspektiv att få fram de olika yrkeskategoriernas upplevelser av hur fenomenet extra anpassningar används i skolans utvecklingsarbete av den ordinarie undervisningen. En metod för att få tillgång till dessa upplevelser är den kvalitativa intervjun som därefter följs av en analys av den framkomna datan.

Analysen av datan inleds med hjälp av kodning för att identifiera nyckelord som sedan kategoriseras utifrån studiens teoretiska begrepp. Detta görs för att ta fram det centrala ur det transkriberade materialet. När kategoriseringen är klar grupperas de olika kategorierna i tre olika teman för att kunna göra en tolkning och skapa en förståelse utifrån syfte och forskningsfrågor. De olika teman är: synen på stödinsatser, skolutveckling samt goda relationer utifrån ett relationellt perspektiv. Slutligen sammanställdes och analyserades den insamlade datan och skrevs sedan fram i resultatet (Jacobsson & Skansholm, 2019; Kvale & Brinkmann, 2017).

### **6.4 Validitet**

Studien avser att stärka validiteten genom att undersöka det som är relevant för att besvara forskningsfrågorna (Jacobsson & Skansholm, 2019). Med validitet avses om det valda mätinstrumentet verkligen mäter det som undersökningen avser att mäta. Validiteten är därmed beroende av studiens reliabilitet, det vill säga mätnoggrannheten. Utan ett tillförlitligt mätinstrument är det svårt att få fram giltiga resultat på det som studien mäter, det vill säga om det är en hög eller låg reliabilitet på studien (Stukát, 2011). Mätinstrumentet i den här studien är intervjuguidens frågor med dess följdfrågor där validiteten avser mäta upplevelserna av hur extra anpassningar fångas upp i skolans utvecklingsarbete. Även om

mätinstrumentet är utformat så det täcker forskningsområdet finns det ändå risk för olika felkällor. Som exempel på felkällor nämner Stukát (2011) risken med informanterna som avsiktligt eller oavsiktligt svarar fel för att ge ett mer fördelaktigt svar för att undslippa att blotta eventuella brister.

Validitet är det som ska undersökas och i denna studie är det fenomenet extra anpassningar. Detta undersöks genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer (Jacobsson & Skansholm, 2019).

## **6.5 Reliabilitet**

Vi försöker även stärka reliabiliteten genom att systematiskt redovisa varje steg i studien. Det är av stor vikt att läsaren ges möjlighet att förstå och följa de val som är gjorda. Vidare är det väsentligt att beakta trovärdigheten i de svar som erhålls vid intervjutillfällena, och intervjuaren bör vara styrande men även flexibel, lyhörd, följsam samt förhålla sig kritisk till det som sägs (Bryman, 2018). Med reliabilitet avses som nämndes ovan studiens mätnoggrannhet vilket görs med hjälp av intervjuguiden och de 12 intervjuerna. Från början var det tänkt att vara 6 till 9 intervjuer, men för att öka studiens reliabilitet och validitet blev det en något större studie med 12 intervjuer. I en kvalitativ undersökning kan även tolkningar vara det som avses att mätas. Enligt Stukát (2011) finns det alltid en risk för reliabilitetsbrister beroende på mätningens noggrannhet. Som exempel på reliabilitetsbrister nämner Stukát risker med feltolkningar av frågor och svar hos såväl intervjuaren som informanterna. Även yttre störningar kan påverka intervjuaren respektive informanten. Därför anser Stukát att alla eventuella reliabilitetsbrister bör redovisas. Dels för att som Kvale och Brinkmann (2017) beskriver visa på studiens tillförlitlighet, dels för att som Bryman (2018) skriver göra studien transparent och därmed replikerbar.

## **6.6 Generaliserbarhet**

Resultatet av studien är svårt att generalisera då antalet respondenter är få. Däremot går det att återanvända den kunskap som framkommer i studien även på andra skolor (Kvale & Brinkmann, 2017). Enligt Stukát (2011) kan det i en mindre studie vara mer försvarbart att säga att studien är relaterbar än att den är generaliserbar. Detta är ett svagare begrepp och kan vara mer passande när det som här rör sig om en liten undersökningsgrupp. För att något ska ses som generaliserbart behöver det finnas en målgrupp, en grupp för vilka studiens resultat är relevant. Den lilla undersökningsgruppen kan därmed ses som representativ för en större massa och är därmed generaliserbar. Även en mindre studie kan därmed tolkas vara generaliserbar, förutsatt att samtliga resultat visar på samma sak, vilket därmed ökar studiens trovärdighet (Stukát, 2011).

## **6.7 Etik**

Studien utgår från Vetenskapsrådets följande etiska krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Genom att informera respondenterna om undersökningens syfte, användningen av metoder

samt hur resultatet kommer att redovisas säkras informationskravet. Samtyckeskravet handlar om att deltagarna i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan samt rätt att dra tillbaka sitt samtycke under studiens gång (Bryman, 2018). Konfidentialitetskravet innebär att allt som är möjligt ska göras för att deltagarna inte ska kunna identifieras. Uppgifter om personer såväl som skolans namn och kommuner kommer därför skrivas fram på ett avidentifierat sätt för att säkra integriteten (Jacobsson & Skansholm, 2019).

För att säkerställa informationskravet och samtyckeskravet skickades ett missivbrev ut inför själva studien. Där informerades om syftet med studien och att det inte kommer framgå vem eller vilka som medverkat i studien (Bryman, 2018). Detta förtydligades även i mail och vid själva intervjutillfället. För att säkerställa konfidentialitetskravet avidentifierades samtliga deltagare och skolor, så även skolors eventuella inriktning. Intervjupersonerna ersattes med en kombination av bokstäver och siffror där siffran står för skola 1–4 och bokstaven för vilket yrke de har (r=rektor, l=lärare samt s=specialpedagog). Nyttjandekravet handlar om att det insamlade materialet endast får användas till uppsatsen. Ljudfilerna och transkriberingarna från intervjuerna kommer endast användas av oss och ljudfilerna raderas när uppsatsen är klar och godkänd (Jacobsson & Skansholm, 2019).

## 7 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av studiens analys utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Resultatet presenteras utifrån tre valda teman som är relevanta utifrån studiens frågeställningar, se tabell nedan. Det första temat handlar om synen på stödinsatser och presenteras under följande fyra underrubriker; extra anpassningar, dokumentation (av extra anpassningar), elevers delaktighet samt samverkan och samarbete. Det andra temat fokuserar på skolutveckling och där presenteras resultatet först utifrån skolutveckling generellt, sedan utifrån skolutveckling genom ett lärandebaserat fokus samt avslutningsvis belyses möjligheter och utmaningar kring att utgå från extra anpassningar i skolans utvecklingsarbete. Det tredje temat handlar om det relationella perspektivet och relationens betydelse i skolans verksamhet. Inom varje tema presenteras sedan tankar och resultat kopplat till respektive yrkesprofession. Skolorna i undersökningen benämns här som skola 1 till skola 4. Rektor på skola 1 benämns som R1, specialpedagog på skola 1 som S1 och lärare på skola 1 som L1. Samma sätt följer sedan för skola 2, skola 3 och skola 4.

Teman		
<b>Synen på stödinsatser</b>	<b>Skolutveckling</b>	<b>Goda relationer utifrån ett relationellt perspektiv</b>
Extra anpassningar Dokumentation Elevers delaktighet Samverkan och samarbete	Lärandebaserad skolutveckling Möjligheter och utmaningar	

### 7.1 Synen på stödinsatser

På skola 1 upplevde deltagarna att de arbetar medvetet med att minska de individuella stödinsatserna och i stället utveckla den ordinarie undervisningen. Specialpedagogen på denna skola berättade att det har varit ett medvetet arbete under flera år.

*Vi försöker liksom få in det som var extra anpassningar då, att vi får in det i den ordinarie undervisningen. Så vi har jobbat, min rektor och jag har drivit ganska mycket det här med tillgängligt lärande. Så vi anser ju att det mesta faktiskt faller under ledning och stimulans på vår skola. (S1)*

Exemplet ovan visar att det på denna skola finns en medvetenhet kring att öka ledning och stimulans och göra den ordinarie undervisningen tillgänglig för fler elever och på så sätt minska de individuella stödåtgärderna. Även på skola 2 upplevde deltagarna att skolan redan har kommit långt i arbetet med stödinsatser. De berättade att de främst fokuserar på det förebyggande och främjande arbetet, men även på att skapa en tillgänglig lärmiljö.

*Vi har en bred bas som ligger till grund för alla barn. Och sen utöver det så har vi extra anpassningar när vi känner liksom att här behövs det ytterligare lite. Så att den här toppen då av särskilda insatser blir ganska begränsad. (R2)*

Detta visar att skolan har ett aktivt arbete med att bredda sin bas och fokuserar på en ökad ledning och stimulans för alla elever. Även specialpedagogen på skolan delar dessa tankar.

*Vi försöker tänka väldigt mycket på den specialpedagogiska triangeln, som du kanske är medveten om. Den här triangeln, ju mer man breddar basen desto mindre blir det här ytterligheterna som behöver anpassas. (S2)*

Även detta citat visar att skolan har eleven i fokus i sitt förebyggande och främjande arbete för att skapa en tillgänglig lärmiljö för alla elever, såväl de elever som har större behov av stöd som elever som är i mindre behov av stöd. Specialpedagogen på skola 1 berättade att de har få utredningar av behov av särskilt stöd samt åtgärdsprogram på skolan.

*När man läser på Facebook ibland att vissa specialpedagoger gör typ 20 (utredningar behov av särskilt stöd) per läsår... nej, då är det någonting man ska fundera på kring undervisningen istället. (S1)*

Citatet visar att det i första hand inte är eleven fokus ska ligga på, utan i stället på hur undervisningen är utformad. Specialpedagogen poängterar dock vikten av åtgärdsprogram då en elev inte når målen i läroplanen men poängterar samtidigt att skolan har en god måluppfyllelse.

*Eftersom vi har sånt tillgängligt lärande för våra elever så är det så många som tack vare det når upp till kunskapskraven. (S1)*

Detta visar att specialpedagogen ser en tydlig koppling mellan god lärmiljö och hög måluppfyllelse. Även läraren och rektorn på denna skola delar specialpedagogens syn och enligt rektorn har detta medvetna arbete som de startade för fem, sex år sedan utifrån hur de bemöter elever gett resultat. Rektorn poängterar att Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten under denna tid kom med flera publikationer kring stödinsatser och extra anpassningar. Flera skolor utarbetade också långa listor med extra anpassningar.

*Då kände vi att det inte riktigt var rätt väg att gå, utan vi ville i stället fokusera på vad är det vi gör i klassrummet och vad kan vi göra bättre med undervisningen. Så arbetet när det gäller stödinsatser och extra anpassningar på den här skolan fungerar väldigt väl, för vi har inte så mycket, det finns elever som har extra anpassningar, men alla elever får ledning och stimulans. Och vi har väldigt, väldigt få åtgärdsprogram och det tror jag hänger ihop med det arbetssättet som vi har valt att jobba, alltså att bolla tillbaka till läraren, att titta, vad är det jag behöver förändra i min undervisning, med hjälp av bildstöd, strukturer och så vidare. (R1)*

Detta exempel visar tydligt att fokus ligger på ledning och stimulans och att de individuella stödinsatserna inte är det viktigaste. Samtliga informanter på skola 1, 2 och 4 beskriver att respektive skola arbetar aktivt för en tillgänglig lärmiljö. Informanterna på skola 3 upplevde inte att det fullt ut idag finns någon samsyn gällande synen på stödinsatser men att de, efter

flera personalförändringar, är på gång att utveckla detta allt mer. Läraren uttrycker dock att det finns en tydligare gång kring stödprocessen, vilket hon upplever som positivt. Hon beskriver stödprocessen i olika steg; från ledning och stimulans, till extra anpassningar och slutligen särskilt stöd med åtgärdsprogram som följd.

*Så att man gör det i olika steg nu och det är ju lite det som är tänkt men tidigare har det nog hängt löst i luften. Jag tror att många här har gått runt och tänkt hur ska vi egentligen göra, för det har inte varit tillräckligt tydligt. Vi har gått mer till en tydlighet i hur det är tänkt att vi ska göra. (L3)*

Citatet visar på en positiv utveckling där läraren upplever en ökad tydlighet kring stödprocessen. Även om de övriga skolorna kommit längre i sitt arbete med stödinsatser upplever skola 3 att de har många tankar kring hur de vill utveckla sin verksamhet. Skolan kommer dessutom snart att flytta in i nybyggda lokaler.

*Hur ska vi bygga upp våra klassrum så att de är anpassade för alla elever? Hur skapar vi de lärmiljöerna? /.../ Det är en väldigt spännande tid vi har framför oss. (R3)*

Citatet ovan visar på en positiv syn och en vilja att skapa en skola med tillgängliga lärmiljöer som kan möta elevernas skiftande behov. På skola 1 och 2 är stödinsatserna en del av undervisningen för att skapa en tillgänglig lärmiljö för alla elever och informanterna upplevde att stödinsatserna i första hand skedde på gruppnivå, men också på individnivå. På skola 2 har varje elev en enskild planering för att veta exakt vad den ska göra på varje lektion. Även skola 4 arbetar utifrån en noggrann ram för hur lektionerna ska se ut.

*När man kommer in på en lektion i årskurs 2 så ska alla känna igen ramarna, eller om man går in på en lektion i årskurs 8. Det ska vara på samma sätt då. (R4)*

Detta visar på vikten av tydliga rutiner och rektorn poängterar även vikten av att hålla i, upprepa och befästa. Framför allt för att det kommer ny personal som behöver få kännedom om rutinerna på skolan. Även rektorn på skola 1 upplever att just en igenkännande struktur är en viktig del i att göra lärandet tillgängligt.

*Vi tror jättemycket på det att ha igenkännande struktur, vi har samma rutiner hur vi påbörjar en lektion och hur vi avslutar en lektion. Det ska finnas en tydlighet och där är du som lärare det viktigaste redskapet. (R1)*

En igenkännande struktur ses som ett led i att utveckla ledning och stimulans och göra lärmiljön tillgängligare för alla elever.

### **7.1.1 Extra anpassningar**

Rektorn på skola 2 upplevde att extra anpassningar på sätt och vis inte existera då skolans grundsyn är att möta alla elever utifrån deras behov av stöd. Både rektorn och specialpedagogen beskriver att de extra anpassningarna i stället ligger i själva pedagogiken. Å ena sidan upplever rektorn att andra rektorer ser det som att skolan har en total avsaknad av

behov av extra anpassningar, att de inte existerar alls. Å andra sidan förklara rektorn att de extra anpassningarna aldrig blir något extra då de redan är en så stor del av det dagliga pedagogiska arbetet.

*Barnet i centrum, var befinner det sig och hur behöver jag tillrättalägga lärmiljön för barnet. (R2)*

Detta visar på betydelsen av att alltid sätta barnet i fokus. De extra anpassningarna ingår som ett basutbud för alla elever i alla klassrum på skolan. På skola 1 upplever både rektor, specialpedagog och läraren att de inte har så många extra anpassningar då de sedan fem, sex år tillbaka arbetat medvetet kring att bredda basen och öka tillgängligheten i lärmiljön för alla elever.

*Vi har verkligen jobbat jättemycket med basen. Vi har ju bildstöd i ALLA undervisningssituationer. /.../ Nu pratar jag inte bara om traditionella kärnämnen utan vi har ju det på alla, alla lektioner. Utanför klassrummen finns bildstöd, schema över dagen med bildstöd, vi har färdiga mallar för hur man skriver en faktatext, alltså det finns mallar, hundrarutor, vi har hörselkåpor, vi har Timetimers, vi har skärmar för alla som behöver i ett klassrum. Vill man ha en annan stol, /.../ då blir ju inte det en extra anpassning för då finns ju det här för alla elever. (R1)*

Detta citat visar på att stödet inte ses som extra anpassningar utan som en del av den ordinarie undervisningen eftersom det är något som finns tillgängligt för alla elever på skolan. På skola 3 har speciallärare tillsammans med specialpedagogen påbörjat ett stort arbete med bland annat att få in en rutin när det gäller extra anpassningar och hur de ska dokumenteras.

*...sen har vi haft rektorsbyten. Flera stycken så det har halkat efter en del. Så är det, men nu har det kommit i gång och vi har ett nytt EHT, så vi ser framåt. Vi börjar få in rutiner för det här med att få i extra anpassningar och att det ska dokumenteras. (S3)*

Detta visar att skolan är i en förändringsprocess dels när det kommer till den egna organisationen, dels till hur de extra anpassningarna ska dokumenteras. Även på skola 4 arbetar de aktivt för en inkluderande lärmiljö. Alla på skolan har fått ta del av Skolverkets ”Specialpedagogik för lärande” i syfte att utveckla ledning och stimulans.

*“Specialpedagogik för lärande” handlar ju om att bli lite sin egen specialpedagog i klassrummet, och då hamnar vi i det läget att man kan se de extra anpassningarna som väldigt positivt. (R4)*

Citatet beskriver rektorns upplevelse av betydelsen av fortbildningar för att öka kunskapen kring att utveckla ledning och stimulans och därmed skapa en tillgängligare lärmiljö för samtliga elever.

När vi frågade om informanterna upplevde de extra anpassningarna kopplat till undervisningen i stort eller något som de arbetar med vid sidan av svarade de flesta att det var något som de arbetade med kopplat till undervisningen i stort.

*Vi har ju pratat väldigt mycket om att vissa anpassningar kan man göra med hela klassen och då gynnar det alla. Det pratar vi ganska ofta om. Så jag tror att det har blivit att vissa av anpassningarna som bara blir, nu är de för alla, när de förut bara var för ett barn. Så det är roligt att det går åt det hållet. (S4)*

På skola 1 berättade läraren att av de 27 eleverna i klassen var det bara ett par stycken som hade extra anpassningar.

*Vi har ju väldigt lite extra anpassningar eftersom vi jobbar med att det ska vara en tillgänglig lärmiljö för alla elever. (L1)*

Detta visar på ett medvetet arbete kring att minska de individuella stödinsatserna och i stället arbeta för en bredare bas och en tillgängligare lärmiljö för alla elever. Specialpedagogen på skola 1 uttrycker följande:

*Självklart ska våra elever få sina extra anpassningar om behovet finns, det är inte något snack om det. Men kan vi väva in det i undervisningen för alla elever så gör vi det. För det som gynnar de eleverna med extra anpassningar gynnar ju de andra också. (S1)*

Detta visar på en bred syn gällande stödinsatser och utveckling av lärmiljön, kopplat till att det som är nödvändigt för vissa elever är bra för andra och skadar ingen. Även på skola 2 upplevde informanterna att de extra anpassningarna är inbyggda i själva lärmiljön och utformandet av klassrummen. Lärmiljön är utformad för elevernas olika behov och i samtliga klassrum finns konkreta material för att möta elevers olikheter.

*Vi har försökt att tänka väldigt mycket kring det. Som den specialpedagogiska triangeln. /.../ ju mer vi breddar basen desto mindre blir de här ytterligheterna som behöver anpassa. (S2)*

*Vi har anpassningarna inbyggt i vår miljö. Många kanske arbetar med TimeTimers, timglas och bildstöd och så. Men det är som en naturlig del i arbetet och det finns på hyllorna för alla barnen. Så det är inget vi plockar fram för enskilda barn. (L2)*

Även dessa båda citat speglar informanternas upplevelser av att extra anpassningar inte är att se som något extra utan som en del av den ordinarie undervisningen. På en av skolorna var rektorn nyanställd och menade att

*i den allra, allra bästa av världarna så skulle man ju vilja att de här extra anpassningarna finns /.../, för alla elever. För att då kanske de andra anpassningarna skulle minska på ett annat sätt, /.../ Så tänker jag att det skulle den stora massan må så mycket bättre av. Då kanske man inte behöver göra några andra anpassningar utan anpassningar är så naturligt på något sätt. (R3)*

Detta citat visar på en önskan att bredda den ordinarie undervisningen för att på så sätt kunna minska de extra anpassningarna och de individuella stödinsatserna.

### **7.1.2 Dokumentation**



Samtliga skolor redogjorde för att dokumentationen kring de extra anpassningarna skedde i elevens IUP. På vissa skolor fanns det också särskilda dokument att fylla i gällande de extra anpassningarna.

*Vi har en sån här papper som det står anpassningar vi provat eller vi ska prova och då sätter vi kryss där innan vi säger ”nej, den har inte fungerat”. Vi har en sån här lista till exempel har du använt skärmar, bildstöd, hörselkåpor, belöningssystemet, sitta vid eget bord, placering i klassen. Så det är väldigt skönt att ha den här för att då bli väldigt självgående som lärare. (L4)*

Detta exempel visar en positiv syn kring exempellistor över extra anpassningar. På skola 1 däremot har de aktivt valt bort listor på extra anpassningar då de menar att de inte blir individanpassade och utgår från vad eleven verkligen behöver.

*Vi måste liksom grotta ner oss vad behöver den här individen för att, och då, då funkar inte checklistor tycker jag. /.../ jag kan ha det som inspiration men jag tror inte på att man ska bara checka av. För då blir det lätt att den här, den här och den här, ja men vi tar dom här 5, det känns lite bra men sen gör man kanske inte det iallafall i undervisningen. (S1)*

Detta visar en individanpassad verksamhet som hela tiden utgår från den enskilda elevens behov. Läraren på skola 3 berättar att de tidigare använt sig av ett kryssformulär vid dokumentation av extra anpassningar men nu gjort om blanketten så att lärarna skriver mer fritt.

*Det var ganska smidigt med det här att man bara kryssade i, men sen så kände jag nog att det blev lite bättre nu, för man gör de här anpassningarna så himla individuellt. (L3)*

Citatet visar att trots en något ökad arbetsinsats såg läraren en vinning i att gå från kryssformulär till att skriva mer fritt; de extra anpassningarna blev mer genomtänkta och individuella. Ansvaret för att dokumentera de extra anpassningarna låg på samtliga skolor hos lärarna själva. På två av skolorna skickas alltid dokumentationen av de extra anpassningarna till specialpedagogen som hade en överblick. En specialpedagog berättade också att hon sammanställde de extra anpassningarna hon fick in.

*Jag analyserar dem alltid, just i syfte att upptäcka att kanske en pedagog har väldigt mycket extra anpassningar i sin undervisning och då är det inte eleverna vi ska titta på utan då ska vi anpassa undervisningen och då måste jag ju ge den pedagogen handledning i hur man kan anpassa undervisningen. (S1)*

Detta exempel visar att även om det är läraren som ansvarar för att skriva de extra anpassningarna ser specialpedagogen det som en viktig uppgift att få in dem, analysera dem och utifrån analysen gå vidare och ge det stöd som behövs.

### **7.1.3 Elevers delaktighet**

Graden av elevernas delaktighet skilde sig något åt mellan de olika skolorna, men alla informanter var överens om betydelsen av att göra eleverna delaktiga i sitt eget lärande.

*Jag tänker på att engagera eleven så att den förstår vikten av sitt eget lärande också, så att den är en del utav det och kan påverka det. Jag tror att vi får ett bättre resultat då. (R3)*

Exemplet visar att resultatet i skolan ökar om eleverna känner sig delaktiga. Vikten av att få in elevernas tankar och göra dem delaktiga i sin egen undervisning betonades även på skola 1.

*Precis som alla andra skolor så har ju vi ett årshjul som vi följer, jag tänker på det systematiska kvalitetsarbetet och där tycker jag ju att eleverna är en jätteviktig del. Enkäter till elever som handlar om, det handlar ju om undervisning, det handlar ju om ja, du vet mjuka värden som trygghet och så vidare. Men också hur de ser på skolan och arbetsro och ja men ja, så elevenkäter är ju absolut viktig för oss. (R1)*

Detta citat visar på elevernas delaktighet även i det systematiska kvalitetsarbetet. Genom elevenkäter kommer eleverna röster in och blir en del av skolans utvecklingsarbete. Elevernas delaktighet ses som något självklart på skolan och även i arbetet med extra anpassningar är eleverna delaktiga.

*Och då är alltid eleven med, vi skulle aldrig göra det utan en elev. Det är ju eleven det gäller. (R1)*

Exemplet visar på självklarheten i att låta eleverna vara delaktiga. Även läraren på skola 1 lyfter fram vikten av att ha med eleven i arbetet med de extra anpassningar och beskriver hur hon kan samtala med en elev kring elevens behov av exempelvis extra stöd i engelskan.

*Vi ser här att det är svårt för dig med engelskan, kanske har svårt att fokusera på lektionen /.../ har lågt resultat, och då får man ju ta det och prata med eleven att känner du själv av det och så får man fundera. Vi har den här lösningen, vad tror du om det? Ja, men det hade känts bra säger kanske eleven då. Då skriver man in det i IUP:n. (L1)*

Detta exempel bekräftar ytterligare betydelsen av att bjuda in eleven och göra hen delaktig kring sitt eget lärande och sina egna behov. Skola 2 lyfter även fram vikten av att ha en god dialog med eleverna. Dialogen sker dels mellan lärare och elev i utformandet av den individuella utvecklingsplanen; IUP:n, dels genom ett system skolan har där alla elever kommunicerar med färgkoder som de målar i sitt arbetsmaterial när de arbetar med olika uppgifter. Färgkoderna signalerar till lärarna om eleverna behöver hjälp eller om det går bra. Färgkoderna visar inte bara elevens behov av hjälp, utan är även en utvärdering av elevens upplevelse av uppgiften.

*Tycker du om det? Då målar du en grönt, tycker du att det inte var bra, det gick inte så bra, då målar du med rött, så kommer det en pedagog med en gång. /.../ De som har gått här sedan förskoleklass de är vana att direkt tycka att det här är bra för mig eller att jag tycker att det här var supertråkigt. Då gör de en stor röd prick. Då vet*

*läraren att de inte förstått varför den gjort det här arbete. Väldigt enkelt, det är tre färger; rött, gult och grönt. (S2)*

Exemplet visar att specialpedagogen upplevde att eleverna är delaktiga både kring vad de ska arbeta med, hur de ska arbeta samt med vem de ska arbeta. Specialpedagogen förklarar att å ena sida får elever som vill arbeta lite mer med ett ämne eller en uppgift göra det, å andra sidan får elever som inte orkar arbeta lika länge byta till andra uppgifter. Här upplever specialpedagogen att det finns en dialog mellan eleverna och pedagogerna om vad eleverna ska göra på lektionerna. Specialpedagogen betonar att samtliga vuxna bör tänka på hur de ställer frågor i samtal med elever.

*Det är en sak som är väldigt viktigt att tänka och det är ju så att vad är det vi frågar barnen. Och det är så att jag säger fråga aldrig barnen vad är roligt! För att då ställer barnen frågan att, är det roligare än att gå på Liseberg? För jag vill gärna gå på Liseberg! Försök att ge perspektiv till den här inläringen och då kommer barnen säga vad det är de ska göra. (S2)*

Citatet ovan visar hur elever kan uppleva en fråga som här med ordet roligt, som får olika innebörd för såväl lärare som elever. Är det roligt att gå i skolan eller att gå på Liseberg, är inte detsamma som att pedagogen frågar vad det är eleven själv helst vill arbeta med. I likhet med Skola 2 upplevde rektorn på skola 4 att de aktivt arbetar med ett tydligt fokus på elevens röst. Rektorn förklarar att specialpedagogerna på skolan har ett tydligt fokus på elevens röst utifrån Barnkonventionen.

*Att hela tiden ha med barnets röst. Det tycker jag att vi har blivit bättre på. Att inte bestämma saker över huvudet utan att alltid /.../ Det är våra duktiga specialpedagoger som alltid har med sig den; Vad säger barnet? (R4)*

Detta visar på en självklarhet i att alltid ha med barnets röst i sådant som berör barnen, något som även läraren på skola 4 anser vara centralt.

*De är väldigt kloka, alla barn är väldigt kloka. De förstår mycket mer än vi tror. Jag tycker inte om att man ska köra över elever, de ska vara med. Det är din framtid, säger jag. Det här är ditt liv. Jag vill att du ska lyckas. (L4)*

#### **7.1.4 Samverkan och samarbete**

När det gäller samverkan och samarbete kring stödinsatser upplever flera av lärarna att det finns ett nära samarbete med specialpedagog både i arbetet med de individuella stödinsatserna såsom extra anpassningarna och för att utveckla lärmiljön. Flera av de vi intervjuade lyfte fram vikten av samverkan och både lärarna och specialpedagogerna värdesatte ett nära samarbete tidigt i processen. På skola 1 betonade alla tre yrkeskategorierna betydelsen av ett nära samarbete och att samverkan sker varje dag.

*Sen är det ju så att om en pedagog stöter på någonting så är det oftast att hon kommer till mig eller rektorn nästa dag och det här, hur ska vi göra? Och då löser vi det oftast för att vi jobbar så nära, vi är så tajta. (S1)*

Detta visar på samverkan och samarbetet som något naturligt och självklart och att tröskeln till att be någon annan om hjälp är låg. Även på skola 4 lyfts betydelsen av ett tätt samarbete mellan specialpedagog och lärare fram som något centralt och läraren upplever att de har en specialpedagog som verkligen ställer upp för dem. Specialpedagogen lyfter fram vikten av en god relation och ett nära samarbete med lärarna.

*Lärarna vill gärna att jag är med på mötena för de upplever att om det är någonting runt ett barn så upplever de att man lyfter upp det på en annan nivå när jag är med i mötena. (S4)*

Detta exempel visar även en annan aspekt av samarbetet som handlar om betydelsen av våra olika roller och funktioner. Även samarbetet mellan lärare och elevhälsan lyfter flera informanter fram som något centralt och rektorn på skola 4 berättar att de har en god rutin och systematik kring denna samverkan. Hon berättar att specialpedagogen har regelbundna klassavstämningar med läraren i varje klass och går igenom alla elever och vilka stödbehov de har, hur anpassningarna fungerar och så vidare. Specialpedagogen tar sedan eventuella frågor vidare till ett möte tillsammans med hela elevhälsan. Liknande arbetssätt finns på de övriga skolorna. Alla skolor lyfte fram och betonade vikten av ett nära samarbete och samtliga specialpedagoger betonade att dörren alltid står öppen då lärarna behövde stöttning eller hade någon fråga kring en elev. Stödet från elevhälsan lyftes fram som viktigt på samtliga skolor.

*Vi har ett väldigt gott samarbete med EHT. De finns alltid nära till hands om det är någonting. (L1)*

Citatet visar på att läraren upplever att elevhälsan finns nära och att de ses som en stöttande funktion. Läraren på skola 2 lyfter fram elevhälsans samlade kompetens och berättar att arbetslagen träffar elevhälsan var åttonde vecka på något de kallar EHM.

*Då lyfter vi de här frågorna /.../ hela professionen är det då, det är skolhälsan, kurator, rektor och alla de som sitter med och tänker klokt kring just det här barnet och ser det från flera perspektiv. (L2)*

Detta exempel visar vikten av samverkan med hela elevhälsan och att de bidrar utifrån sina olika professioner och perspektiv. Rektorn på skola 3 berättar att samverkan mellan lärare och elevhälsan är något hon kommer fokusera på att utveckla på skolan. De har redan drop-in varannan vecka där lärare eller arbetslag kan komma och rådgöra med elevhälsoteamet. Rektorn anser vidare att det är av vikt att lärarna själva har så god kompetens att de klarar mycket själva men att specialpedagogen är med och stöttar kring att höja lägstnivån, det vill säga det som ska ingå i den ordinarie undervisningen för alla elever.

*Specialpedagogen skulle kunna vara där och påminna och stötta och komma med tips och följa upp vad de kan göra, och om de kan göra något ytterligare. (R3)*

Detta exempel visar en närvarande specialpedagog som har en stöttande funktion. Samtidigt upplevde rektorn att en viss ansvarsfördelning var positivt.

*Jag skulle vilja att specialpedagogerna egentligen är på isberget och så klarar lärarna den stora massan. (R3)*

Detta citat visar i sin tur på en viss uppdelning, där läraren kan sägas ansvara för basen i triangeln, det vill säga ledning och stimulans, medan specialpedagogen verkar i toppen, det vill säga kring det särskilda stödet. Flera av de specialpedagoger som vi intervjuade poängterade vikten av att lyfta fram det goda och stärka lärarna i allt bra de gör.

*Och så lite det här också att man lyfter att det här har faktiskt hänt på grund av att du gjorde det här i klassen. Att man försöker få lärarna med, för lärarna är ju som alla andra människor, de fungerar ju bra på beröm. Ja, men titta vad som har hänt med den här eleven, det är bara för att du gjorde det här i ditt klassrum! Då märker man att då vill de fortsätta med det. (S4)*

Detta exempel visar betydelsen av att stärka lärarna i sin roll och få dem att känna att de gör ett bra jobb. På samma sätt som relationen är viktig mellan lärare och elev visar detta exempel även på betydelsen av en god relation och ett nära samarbete mellan lärare och specialpedagog. Som ett led i att stärka relationen och samarbetet sker det på både skola 1 och 4 återkommande och planerade observationer i varje klassrum som utförs av både specialpedagog och rektor. Detta lyfts fram som något mycket positivt i arbetet för att synliggöra och utforma stödinsatserna på skolan och samtidigt arbeta förebyggande med att stötta lärarna i klassrummet. Även ett tätt samarbete med vårdnadshavare lyftes fram från en av lärarna.

*Så det är väldigt viktigt att föräldrarna också vet vad vi gör här, så samarbetet mellan kan man säga det är en triangel lärare, specialpedagog och föräldrarna är väldigt viktiga här. (L4)*

Detta exempel lyfter fram en annan aspekt av samverkan som fokuserar på hemmet och vårdnadshavarna. Specialpedagog, lärare och vårdnadshavare beskrivs alla som viktiga hörn i en triangel som symboliserar samarbetets olika delar.

## **7.2 Skolutveckling**

Synen på och arbetet med skolutveckling skilde sig åt mellan de olika skolorna och flera av informanterna hade svårt att svara på hur de arbetar med skolutveckling på skolan. När vi bad dem berätta hur skolan arbetar med skolutveckling beskrev de allt från årshjul och verksamhetsplaner till utvecklandet av gemensamma "Tips-banker" och handledning.

*Alla har ett dilemma kring någon elev eller någon situation i klassen där vi ger varandra mycket bra tips, alltså pedagogiska tips och råd. Och som sagt, det är många gånger man lyckas att hitta en utväg. (L4)*

Detta citat visar handledning som ett redskap för skolutveckling. På en skola upplevdes en uppdelning mellan skolutveckling som rektorn stod för och specialpedagogisk skolutveckling som specialpedagogen ansvarade mer för.

*Så skolutveckling, det är en svår fråga. För jag tänker att vi har ju, vi försöker köra mer utveckling specialpedagogiskt då, för skolutveckling står ju inte vi så mycket för egentligen. Det är svåra frågor. (S4)*

Detta exempel visar på en uppdelning kring utveckling av det specialpedagogiska och det icke specialpedagogiska. På skola 1 däremot gick dessa båda linjer samman och rektorn och specialpedagogen beskriver ett nära samarbete kring skolutvecklingsfrågor. På skola 4 har de arbetslagsmöten en eftermiddag i veckan där specialpedagogen är med i början då specialpedagogiska frågor lyfts. Sedan handlar dessa möten mest om praktiska saker, såsom utflykter och hur de ska planeras.

*Ja, skolutveckling, för mig är det nog mer vad vi har på studiedagarna, när föreläsning om nånting. (S4)*

Detta exempel visar att specialpedagogen upplevde att arbetet med skolutveckling är något som sker vid speciella tillfällen och inte i det vardagliga arbetet. På alla skolor fanns eftermiddagstid, konferenstid, som i olika utsträckning kopplades till skolutveckling. Det var vanligt att skolorna hade två eftermiddagar som de jobbade tillsammans på skolan. Ofta var en av dessa eftermiddagar friare att sitta i sitt arbetslag och lyfta det lärarna hade behov av, medan den andra eftermiddagen ofta var något som rektorn bestämde innehåll kring. Rektorn på skola 1 poängterade även vikten av att hela skolans personal är med i utvecklingsarbetet, inte bara lärarna, utan även fritidspersonalen. I frågor som handlar om bemötande eller kunskap om NPF betonar rektorn att även kök- och städpersonalen behöver få denna kunskap då de möter eleverna i matsalen, korridorer och så vidare.

*Jag är väldigt noga med att alla ska få samma kunskap, alla ska ha samma bas oavsett var man jobbar. Och det finns ingen skillnad enligt mitt sätt att se. Alla är lika viktiga på den här arbetsplatsen, så alla behöver få samma information eller samma kunskap. (R1)*

Detta visar betydelsen av att det råder en samsyn på skolan. För att kunna nå all personal har skola 1 kvällsmöten två gånger på terminen utöver de möten de har på eftermiddagarna. Samtliga skolor beskrev sitt arbete med det systematiska kvalitetsarbetet och hur det bedrevs i olika gruppkonstellationer; ibland i övergripande möten med all personal och ibland i mindre grupper såsom förstelärargrupp och arbetslag. Vissa skolor lyfter även EHT och EHM som möten där skolutveckling bedrivs. Rektorn på skola 2 förklarar att skolans systematiska kvalitetsarbete handlar om undervisningen och kunskapsutvecklingen, där både trygghetsarbete, värdegrundsarbete och arbetsmiljöarbete är centrala beståndsdelar. Som en del av det främjande arbetet ingår de extra anpassningar i elevhälsoteamets förebyggande och främjande arbete.

*Pedagogiken handlar ju om det här med barnet i centrum och utgå från barnets nivå och behov. (R2)*

Exemplet ovan visar en relationell elevsyn, inte bara hos lärare och specialpedagoger utan att det är av lika stor vikt för rektorns helhetssyn på skolutveckling. Liknande tankar uttrycker en specialpedagog på en av skolorna:

*Jag tycker att kärnan är att utveckla skolan så den är till för alla elever. (S1)*

Detta visar på en behovsanpassad skolutveckling som bygger på att skolan ska anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom; det vill säga en skolutvecklingsprocess som sätter eleven i fokus. Specialpedagogen på skola 2 lyfte att de aktivt väver samman kapitel 1 i Läroplanen: *Skolans värdegrund och uppdrag* med skolans egen pedagogik och värdegrund.

Specialpedagogen upplever att de arbetar med ett lågaffektivt bemötande med fokus på vad det är i lärmiljön som skapar svårigheter för eleven.

*Vad är det som hindrar eleven? Alla vill göra så bra som de kan. Vad är det som hindrar det? Förstår eleven det uppsatta målen? Är eleven med på målen som är uppsatta? (S2)*

Exemplet visar att specialpedagogen lägger problemet i lärprocessen och på att det är något i lärmiljön som skapar svårigheter för eleven. Dessutom visar exemplet att det inte räcker att identifiera hindret utan specialpedagogen reflekterar vidare om målen är rimliga för eleven. Kopplat till skolutveckling med fokus på bemötande och att tillgängliggöra lärmiljön påbörjades på skola 1 för cirka sex år sedan ett utvecklingsarbete kring just detta:

*Det handlar ju om skolutveckling och framför allt handlar det om att göra lärandet tillgängligt, men också vilken syn har vi på undervisning och vilken syn har vi på våra elever. Vi pratar väldigt mycket bemötande, vi pratar väldigt mycket relationer och vi pratar också väldigt, alltså vi vill ha tydliga ledare i skolan. /.../ Vi pratar väldigt mycket värdegrund och bemötande. Och det var i den änden vi fick börja. Så hur bemöter vi våra elever, med eller utan diagnos. (R1)*

Detta exempel lyfter fram tillgängligt lärande, tydligt ledarskap samt vikten av ett gott bemötande och goda relationer som grundbultar i skolans utvecklingsarbete. Som ett led i detta utvecklingsarbete berättade rektorn och specialpedagogen att de sedan tre år tillbaka gör klassrumsobservationer hos varje lärare minst en gång per termin. Detta menade rektorn är något av det bästa hon har gjort.

*Det är det bästa jag har gjort som rektor. /.../ just för att det här utvecklar verkligen skolan, och det är ju det jag ska göra. Jag ska ju utveckla skolan, jag ska se till att eleverna får så bra skolgång som möjligt, men också att personalen känner att man finns där för dem och att de känner att de har bra arbetsplats att gå till. Det är mycket winwin i detta. (R1)*

Rektorn poängterar i detta exempel vikten av att vara en pedagogisk ledare och hur hon värdesätter ett nära samarbete med sina medarbetare. Att hon är nära verksamheten; ofta ute i klassrummen, pratar med alla lärare varje dag och så vidare, är något som personalen också lyfter fram som en framgångsfaktor i skolans arbete.

### **7.2.1 Lärandebaserad skolutveckling**

När vi frågade informanterna om de upplever att de extra anpassningarna uppmärksammas något i skolans utvecklingsarbete fick vi mycket skilda svar. På skola 2 beskriver rektorn att extra anpassningar är en del av det systematiska kvalitetsarbetet vilket även specialpedagogen

bekräftar genom sin upplevelse av att arbetet med extra anpassningar är allas ansvar och en del av grundstrukturen i det pedagogiska arbetssättet. Även på skola 3 och 4 redogjorde lärarna för att de på ett naturligt sätt försöker utveckla undervisningen utifrån elevernas behov och extra anpassningar.

*Alltså för mig är det kopplat till undervisningen i stort, därför att när jag jobbar i klassrummet så jobbar jag ju utifrån alla elever med att anpassa min undervisning. /.../ jag försöker baka in det i hela min undervisning. /.../ för att jag tänker att alla elever ändå har nytta av det. (L3)*

Exemplet visar att för den intervjuade läraren var det naturligt att anpassa sin undervisning efter elevernas behov. På denna skola var rektorn nyanställd och hon menade att hon ville vara med och utveckla basen och göra triangeln (se bild i bakgrunden) bredare.

*Då måste man ju jobba väldigt aktivt med det hela tiden och då tänker jag att det gör man ju när man är ute och gör de här observationerna i klassrummen, sitter och handleder pedagogerna efteråt. Varenda insats vi gör, att vi pratar om de här sakerna, när vi har våra klasskonferenser, att man ja, hela tiden tänker anpassningar. Vad görs? Vad kan göras i stället? Vilka elever gynnar det och så vidare. (R3)*

Den intervjuade rektorn förmedlar här att det är ett synsätt som behöver genomsyra allt och ständigt vara närvarande för att det i praktiken ska ske en förändring. På både skola 1 och 2 fanns en tydlig koppling mellan skolans utvecklingsarbete och elevernas behov. På skola 1 såg samtliga informanter det som något så självklart att rektorn först inte förstod frågan om de extra anpassningarna uppmärksammades något i skolans utvecklingsarbete.

*För vi skiljer ju inte på det, utan för oss är ju det samma sak. Det är ju inte så att vi har ett särskilt mål att vi ska utveckla de extra anpassningarna, för det är inte så vi ser på det utan vi ser ju det som ett, som ett tillgängligt lärande för alla. (R1)*

Detta visar på en självklar koppling mellan elevens behov och skolans utvecklingsarbete. Specialpedagogen och rektorn på skola 1 arbetar tätt för att på olika sätt identifiera utvecklingsområden. Bland annat berättade de att de genomför observation i alla klassrum.

*Vi observerar pedagogerna minst en gång per termin. Och de får då feedback kring vad som funkar i undervisningen och vad vi ser behöver utvecklas. Och utifrån det gör vi också alltid en sammanställning så att vi kan lyfta det mer på organisatorisk nivå, vad behöver vi utveckla i hela undervisningen. (S1)*

Detta visar på en tydlig koppling mellan vad som sker i klassrummen och vad skolan som organisation behöver utveckla. Specialpedagogen ger ett konkret exempel på hur det kan ske.

*Ser jag där tex att våra elever dalar i läsförståelse, då är det liksom ett mål inför nästa läsår, vi måste jobba mer med läsförståelse. Eller vi har en grupp som har svårt med, nu säger jag bara ordförståelse, då blir det liksom ett prioriterat område för nästa läsår. Så det är ett väldigt tydligt systematiskt kvalitetsarbete bakom vår utveckling egentligen. (S1)*



Detta exempel visar tydligt på att det är vardagens dilemman som ligger till grund för skolans utvecklingsområden. Även informanterna på skola 2 upplever att de aktivt arbetar med lärandebaserad skolutveckling. Rektorn på Skola 2 berättar att just intresset för skolutveckling och att skapa en gemensam vision som genomsyrar hela organisationen är något som drev henne till att ta steget från lärare till rektor. Rektorn lyfte fram både Blossings och Scherps skolutvecklingsteorier och upplevde att det fanns en röd tråd på skolan, en fungerande helhetsidé som genomsyrar hela verksamheten där arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen går hand i hand.

*För att en utveckling ska komma till stånd måste man skapa förutsättningar för det. Men det räcker inte bara att göra det på pappret utan sen måste man liksom leda det.* (R2)

Detta exempel visar på rektorns betydelse av att både skapa förutsättningar för att få till stånd ett väl fungerande utvecklingsarbete samt att hålla i och leda utvecklingen i rätt riktning. Rektorn på skola 4 beskriver det som att initiativ till utvecklingsfrågor kan komma från vem som helst på skolan.

*Initiera kan alla göra /.../ alla är ju medskapare av verksamhetsplanen när man sitter i olika grupper och tittar på resultatet och analyserar den utifrån sin egen undervisning kopplat till elevernas måluppfyllelse. Då ser man vad vill man i sin egen grupp /.../ på sin gruppnivå. Sedan är det min uppgift tillsammans med biträdande rektorer och EHT att se det mer övergripande.* (R4)

Detta citat visar på att hela kollegiet arbetar tillsammans men att rektorn, tillsammans med biträdande rektor och elevhälsan, har ett mer övergripande ansvar att se till helheten.

### **7.2.2. Utmaningar och möjligheter**

Brist på kunskap hos pedagoger lyftes fram som en utmaning; pedagogerna behöver exempelvis ökad kunskap kring vilka behov elever med läs-och skrivsvårigheter eller diagnos inom NPF-spektrat har och hur dessa behov bäst ska mötas. Flera av de intervjuade upplevde även ekonomin och brist på lokaler, personal och resurser som utmaningar när det gäller att utgå från extra anpassningar som grund för skolutveckling.

*Jag önskar att man hade mer tid för att kunna sitta med dom och ha väldigt mycket enskilt. Förra året hade jag den möjligheten /.../. Jag hade en pytteliten grupp i 20 minuter. Först pratade vi om allt, vanligt liv, och sen startade vi arbetet.* (L4)

Möjligheten att arbeta i en mindre grupp kräver såklart mer personal. Men läraren på skola 4 såg en stor vinst i relationskapandet eftersom hon kom eleverna närmare när hon arbetade med dem i mindre grupper. En rektor är dock tydlig i att hon inte ser brist på ekonomi eller resurser som en utmaning

*Jag tycker att jag varit duktig på att se till så att det finns möjligheter vad nu den här extra anpassningen än må vara.* (R1)

Även om inte rektorn på skola 1 såg ekonomin och brist på resurser som en utmaning lyfte hon fram en utmaning i att vissa lärare kanske har svårt att komma i gång med det som de kommit överens om. Hon menade att möjliga orsaker till det skulle kunna vara brist på kompetens eller tid eller att de kanske tycker att det är så mycket annat de behöver göra. Vikten av att anamma det nya och att som lärare faktiskt sätta i gång med det som är bestämt lyfter flera informanter fram som en utmaning.

*Nä, men det är att det blir gjort. /.../ lärare har ett stressigt arbete och jag tror att de lärare som gör extra anpassningar kanske har förstått att man tjänar på det i längden, tänker jag. Och de som skyndar på så mycket, de hinner inte riktigt göra det. Och jag tror inte att de har förstått än, de ser det bara som en plikt och ett extrajobb, de ser det inte som en förtjänst. (S4)*

Att få med alla pedagoger på noterna kunde upplevas som en utmaning. Rektorn på skola 2 belyste organisatoriska förutsättningar och menade att en utmaning är att skapa förutsättningar i organisationen för att upprätthålla utvecklingen och rutiner på att följa upp det så att inte viktiga bitar tappas bort. På skola 1 upplevde både rektor, specialpedagog och lärare att en utmaning även kan vara vid överlämning till annan skola.

*Eftersom vi har kommit så långt i tillgängligt lärande så kan våra elever som gynnas av detta få en chock när de börjar på högstadiet. Och där kan det då bli många extra anpassningar och särskilt stöd. Så det är liksom det där glappet, mellan vår skola och en annan skola som kan bli... visst dokumenterar vi, men eftersom så mycket är självklart för vår del kan det bli svårt för eleven på en annan skola. (S1)*

Detta visar på en viss oro kring den nya skolans förmåga att möta elevens behov, något som även läraren på skola 1 uttrycker.

*Jag har redan nu lite ont i magen för vissa elever, hur det ska funka för dem. Det fungerar ju väldigt väl för dem här med allt som vi gör, men hur kommer det bli... Väldigt jobbigt för många av dem när de kommer till en annan skola. /.../ även om vi vet att vi gör väldigt mycket, vet vi nog inte riktigt allt vi gör för att det ska fungera för den eleven. Och då är det ju svårt att förmedla det till mottagande skola, och jag tror aldrig att man liksom riktigt kan berätta det så att de ska förstå. (L1)*

Att förmedla något till en annan som är självklart för en själv är inte alltid lätt. En tydlig dokumentation poängteras, samtidigt som informanterna på skola 1 upplever att en sådan är svår att få till. Specialpedagogen på skola 1 upplevde att andra skolor ibland kunde utgå från att en elev hade extra anpassningar eller åtgärdsprogram när de fick elevens behov berättade för sig.

*Den här eleven behöver detta och detta och detta, men hos oss ingår liksom detta i baspaketet, i vår undervisning och det är därför den här eleven har klarat sig. (S1)*

Trots att specialpedagogen upplevde att andra skolor ibland kunde tycka att de gjorde fel som inte skrev extra anpassningar eller åtgärdsprogram var hon övertygad om att de tänker rätt när de utvecklar den ordinarie undervisningen och minskar det individuella stödet. Informanterna

såg stora möjligheter när det gällde att utgå från de extra anpassningarna för att utveckla skolan. På skola 3 upplevde både lärare och specialpedagog att en stabil och drivande rektor var betydelsefullt och de såg större möjligheter nu när de fått en ny rektor. Även rektorn på skola 3 såg stora möjligheter kring att utgå från de extra anpassningarna för att utveckla skolan.

*Det finns ju hur många möjligheter som helst egentligen. Att vi ska få så många elever som möjligt att må gott och lyckas och nå så långt som möjligt. (R3)*

Detta citat visar på att rektorn drar en parallell mellan att utgå från extra anpassningar i skolans utvecklingsarbete och elevernas måluppfyllelse. Att höja kvaliteten generellt på undervisningen är något som rektor på skola 2 lyfter fram som den stora möjligheten och något som även rektor på skola 1 belyser.

*Det finns ett sånt samspel mellan alla pedagoger och, nämen en så stark vi-känsla kring det här med undervisning och man har förstått det här att det är jag faktiskt som behöver ändra min undervisning för att nå fram till fler elever. Vi pratar liksom inte elever, och det är ju en fantastisk möjlighet, att vi har kommit så långt, tycker jag. (R1)*

Detta citat visar på att skolutveckling handlar om att det är skolan och undervisningen som behöver förändras för att lyckas nå fler elever.

### **7.3 Goda relationer utifrån ett relationellt perspektiv**

När det kommer till professionernas upplevelser kring betydelsen av en god relation till sina elever vävs svaren ofta in i frågan gällande elevers delaktighet, vilket har behandlats ovan. I detta avsnitt ligger fokus därför mer på relationsskapandet än på elevens delaktighet i undervisningen och kring de extra anpassningarna. Läraren på skola 4 betonade flera gånger under intervjun hur hon upplevde en god relation som något centralt och betydelsefullt.

*Jag säger till dem att ni kan och är underbara. Klockan åtta till två hos mig är ni mina egna barn. Jag vill att vi ska lyckas tillsammans. De är viktiga för mig. (L4)*

Citatet visar på hur läraren värdesätter relationen med sina elever och att de är betydelsefulla för henne. Samma lärare poängterar betydelsen av att vara på elevernas nivå för att kunna nå dem, att bli en av dem. Och hur läraren i sin yrkesroll behöver anpassa sig efter sina elever och deras olikheter.

*Så man går efter deras villkor, jag anpassar mig efter eleverna, deras förutsättningar. Och jag är aldrig samma person som jag är med Kalle när jag är med Adam. Jag är hela tiden olika personer, fast [sitt namn] är jag ändå. Och jag har samma ledarskap, men ändå jätteolika. När jag pratar med honom till och med, då är det en annan röst. En helt annan röst. Alltså andra exempel, som är nära hans verklighet. Det är en konst, skådespeleri skulle man kunna säga, ja, lärarskapet. Att vara pedagog. Annars har man inte de med sig på tåget, så är det. (L4)*

Detta visar på vikten av att som lärare anpassa sig efter sina elever och efter olika situationer. Att vara lärare likställs med att vara skådespelare och för att ha med sig eleverna behöver läraren anpassa sig efter dem. Även specialpedagogen på skola 2 betonar betydelsen av en dialog med eleven och att ha ett lågaffektivt bemötande.

*Om jag ska tvinga honom eller någon springer efter honom eller så blir det aldrig bra. (S2)*

Citatet speglar specialpedagogens upplevelse av att skapa en god relation utifrån ett lågaffektivt bemötande. På skola 2 beskriver specialpedagogen vikten av tidiga insatser och att eleven själv inte alltid ser den egna kunskapsutvecklingen. Här återberättar specialpedagogen hur en elev önskar mer särskilt stöd, trots att eleven inte längre har behov av stöd. Specialpedagogen återberättar dialogen:

*Du kommer aldrig någonsin mer och hämtar mig, jag vill gärna komma och jobba. Jaha, men du behöver inte mig mer. Jag behöver dig! Jag vet att jag behöver dig! (S2)*

Även denna dialog är ett exempel på betydelsen av goda relationer. Även om eleven inte kommer att få mer särskilt stöd hos specialpedagogen, visar detta exempel dels på elevens delaktighet, dels på en relationell elevsyn där en elev vågar uttrycka sina önskemål om den egna skolsituationen. Det relationella synsättet lyser även igenom hos samtliga yrkeskategorier på skola 1 och det medvetna arbetet de ägnat sig åt de senaste fem, sex åren som har breddat basen och gjort lärmiljön mer tillgänglig har även i hög grad påverkat hur lärarna ser och pratar om eleverna.

*Vi pratar inte, alltså det är klart att vi pratar elever, men förstår du mig? Jag kan känna att "åh han gör det och hon gör så och det här är så besvärligt". De diskussionerna finns inte här längre. (R1)*

Detta visar på att det relationella perspektivet är rådande framför det kategoriska på denna skola. Eleven ses inte som bärare av problemet utan problem uppstår i stället i relation till omgivningen. Rektorn poängterar vidare betydelsen av att bygga relationer med eleverna och att få lärarna att förstå vikten av det.

*Det handlar om relationsbyggande. Det är nånting vi tror mycket på och pratar mycket om. Att vi ska skapa och bygga relationer med våra elever. Det finns mycket man kan göra i sitt klassrum för att skapa och bygga relationer, både eleverna sinsemellan men också som lärare att förstå vikten av att ha goda relationer. Och ett tydligt ledarskap. Goda relationer, tydligt ledarskap, som skapar arbetsro. Då känner jag också att då blir det de bästa förutsättningarna för eleverna att lära sig, men också för lärarna att undervisa. (R1)*

I exemplet drar rektorn paralleller mellan goda relationer och arbetsro. Hon poängterar att det både handlar om goda relationer mellan elev och lärare, men också elever sinsemellan. Goda relationer och ett relationellt perspektiv är viktiga för samtliga i klassrummet och bidrar, tillsammans med ett tydligt ledarskap, till ett gott klassrumsklimat med god arbetsro. Även de övriga skolorna förmedlar ett relationellt synsätt med fokus på eleven.

## 8 Diskussion

Kapitlet inleds med resultatdiskussion där det analyserade resultatet diskuteras i relation till tidigare presenterad litteratur, de teoretiska perspektiven samt syfte och frågeställningar. Därefter följer metoddiskussionen där metodens fördelar och nackdelar granskas för att kunna svara på frågan kring vilket sätt den valda metoden bidrog till ett vetenskapligt gott resultat och vad en annan metod hade kunnat tillföra. Därefter presenteras vilken ny kunskap som framkommit i studien samt vilka praktiska implikationer den kan ha för den verksamhet som studerats. Avslutningsvis beskrivs vad som skulle vara intressant att studera vidare i anslutning till resultatet.

### 8.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka några rektorers, lärares och specialpedagogers upplevelser av hur extra anpassningar används som utgångspunkt för skolutveckling av ledning och stimulans i grundskolan år 3–6. Följande frågeställningar användes:

1. Hur upplever rektorerna, lärarna och specialpedagogerna arbetet med extra anpassningar och stödsatser på sina respektive skolor?
2. På vilket sätt upplever de olika yrkesgrupperna att de extra anpassningarna används i skolans utvecklingsarbete av den ordinarie undervisningen?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever yrkesgrupperna när det gäller extra anpassningar som grund för skolutveckling?

Vi anser att dessa frågeställningar till hög grad har besvarats i resultatet. Utifrån informanternas svar har följande fem centrala teman kunnat identifieras, dessa presenteras nedan under respektive underrubrik.

#### 8.1.1 Från det extra till det ordinarie - skolutveckling utifrån vardagens dilemman

Skolorna i studien var i olika faser i sin utveckling, där framför allt två skolor redogjorde för en tydlig vision och en gemensam linje. På dessa skolor upplevdes det även råda en samsyn bland skolans personal. Detta stämmer överens med Scherp (2013) som menar att skolutveckling bäst sker när det finns en gemensamt utformad helhetsidé som vardagsarbete kan relateras till.

En annan av skolorna i studien hade, bland annat på grund av personal- och rektorsbyten, inte en färdigutvecklad tanke kring hur skolans utvecklingsarbete skulle ske. Att skolan inte har en färdigutvecklad tanke kring detta kan man se i ljuset av Scherps teorier, där han poängterar att utvecklingsorganisationen och arbetsorganisationen kompletterar varandra och att båda måste finnas med som komponenter i en organisation. Scherp (2013) poängterar att en skola under vissa perioder behöver lägga ner mer tid, kraft och energi på arbetsorganisationen och under andra perioder på utvecklingsorganisationer, beroende på förutsättningarna eller den aktuella situationen.

I studien framkom att flera informanter upplevde det som självklart att utgå från elevernas behov i skolans utvecklingsarbete. Detta stämmer överens med Scherp (2013) som menar att den lärande organisationen utgår från ökad medvetenhet och systematik i lärandet om den vardagliga verksamheten. Scherp (2013) poängterar att skolutveckling ska ske utifrån ett underifrånperspektiv, där drivkraften i skolutvecklingen är återkommande pedagogiska utmaningar.

Specialpedagogen på en skola menade att kärnan är att utveckla skolan så att den är till för alla elever. Detta visar på en behovsanpassad skolutveckling som bygger på att skolan ska anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom; det vill säga en skolutvecklingsprocess som sätter eleven i fokus. Detta kan kopplas till Bengtsson och Necovski (2021) som menar att skolan bör sträva efter att vara en lärande organisation som är i ständig utveckling för att möta vardagens alla utmaningar. Även de poängterar att det är skolan som måste anpassas efter eleverna, och inte tvärtom. Författarna beskriver även hur specialpedagogens arbete kan bidra till skolans utvecklingsarbete på alla nivåer genom att arbeta med processinriktad skolutveckling. Specialpedagogens roll har förändrats; från att fokusera på ett arbete med elever i behov av särskilt stöd till att verka för alla elevers lärande och för skolans utveckling i att bredda lärmiljöerna och minska de individuella stödbehoven.

Ett exempel i studien där informanten upplever att skolutveckling sker utifrån elevers behov är när en specialpedagog beskriver hur elevers bristande förmågor kring läsförståelse blir ett mål i skolans utvecklingsarbete nästkommande år. Detta stämmer överens med Scherps (2013) tankar om att drivkraften i skolutveckling är vardagens pedagogiska utmaningar. I exemplet ovan upplever informanterna att skolutveckling sker utifrån ett underifrånperspektiv. Precis som Scherp betonar sker kvalitetsutvecklingen på skolan i detta fall genom en medveten hantering av vardagsfrågor, såsom elevernas behov av att förbättra sin läsförståelse. Bengtsson och Necovski (2021) lyfter fram det som ett processinriktat arbete; det vill säga att det åtgärdande arbetet kan bli en språngbräda för ett förebyggande arbete.

I studien framkommer det att det på flera skolor finns ett medvetet arbete kring att öka ledning och stimulans och därmed göra den ordinarie undervisningen tillgängligare för fler elever. Genom detta arbete minskas även de individuella stödåtgärderna. Detta kan kopplas till Nilholm (2007) som menar att man genom att utveckla den ordinarie undervisningen gör den tillgänglig för fler elever och effekten blir därmed en verksamhet som symboliseras av den trubbiga triangeln, se figur 2 i kapitel 3.2. Sveriges Kommuner och Landsting (2017) poängterar att ett tidigt stöd inbyggt i den ordinarie undervisningen gör att behovet av särskilt stöd längre fram minskat.

I studien lyfts tillgängligt lärande, tydligt ledarskap samt vikten av gott bemötande och goda relationer fram som grundbultar i skolans utvecklingsarbete. Detta är något som även Bunar (2016) anser som viktiga beståndsdelar i en hållbar skolutveckling.

### 8.1.2 Rektorns betydelse för skolutveckling

Något som framkom tydligt i studien var betydelsen av en närvarande och engagerad rektor som för skolan och lärarna i rätt riktning. Detta kan kopplas till Scherp (2013) som beskriver betydelsefulla ledarskapsdimensioner där den främsta handlar om att bidra till och delta i lärarnas lärande och utveckling. Scherp menar att det handlar om att skapa goda organisatoriska förutsättningar och att som skolledare själv engagera sig i och delta i lärandet. Detta var tydligt på en skola där rektorn bland annat gjorde återkommande observationer och sågs av medarbetarna på skolan som både engagerad och delaktig. Samma rektor lyfte fram just vikten av att vara närvarande som en framgångsfaktor i gott ledarskap. Detta kan kopplas till Hoppey och McLeskey (2013) vars fallstudie visar att rektorns förmåga att skapa goda relationer och bygga en god gemenskap på skolan är av stor vikt. Författarna menar att det handlar om att bry sig om och lyssna på lärarna, att visa tillit till deras kompetens samt att verka för att de ska fortsätta utvecklas genom rätt fortbildning.

En av skolorna har sin tredje rektor inom loppet av ett år, vilket informanterna upplevde hade påverkat skolan negativt. Både lärare och specialpedagog upplevde att en stabil och drivande rektor var betydelsefullt och de såg större möjligheter till en tydligare organisation nu när de fått en ny rektor. Detta är något som även Mogren m.fl. (2018) betonar då de lyfter fram vikten av att som rektor ge lärarna förutsättningar att strukturera lärmiljöer som möter alla eleverna. Också Bengtsson och Kempe (2021) poängterar att skolutveckling måste byggas in i skolans vardagsrutiner och struktur, och inte vara något som sker vid sidan om.

Vidare upplevde flera av rektorerna i studien att det fanns en välfungerande organisation, med vad som kan beskrivas som ett samspel mellan arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen. En av rektorerna beskriver hur de arbetar utifrån Scherps teorier om arbetsorganisation och utvecklingsorganisation och liknar arbetet med en röd tråd som genomsyrar skolans utveckling. Även de andra skolorna framför liknande upplevelser gällande deras organisationer, även om en av skolorna som tidigare beskrivits är i en fas med nyanställd rektor. Detta stämmer väl överens med Scherps (2013) tankar om att det krävs goda organisatoriska förutsättningar för att få en hög kvalitet i undervisningen och för att förbättra förutsättningarna för skolans utvecklingsarbete. Scherps VISKA-modell, som visar hur vardagsproblem kan förändras till att ses som en del i utvecklingen i en lärande organisation, beskriver även ett sätt för rektorn att hantera sitt uppdrag. Det systematiska kvalitetsarbetet utgår dels från rektorns helhetsidé, där både vision och verksamhetsidé ingår, dels från rektorns sätt att hantera de dilemman och problem som uppstår i det vardagliga pedagogiska arbetet. Detta ställer i sin tur krav på en fungerande arbets- och utvecklingsorganisation.

Att skapa goda organisatoriska förutsättningar, och även att hålla i dessa, betonades också i studien som något centralt för att upprätthålla utvecklingen. Vikten av rutiner poängterades för att följa upp arbetet så att inte centrala delar tappades bort. Forskning visar att skolor som blivit bättre på att bidra till elevers lärande och utveckling hade skolledare som skapade organisatoriska förutsättningar för lärarnas lärprocesser och utvecklade en lärandekultur på

skolan (Scherp, 2013). Även Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) betonar att rektorns samordnade och tydliga ledarskap är avgörande för skolans utvecklingsarbete och att det är rektorn som skapar förutsättningar både för elevhälsans och pedagogernas kollektiva utveckling. Framgångsrika rektorer gör både struktur- och kulturförändringar samt tar ansvar för att verksamheten har en rörelseriktning från ett nuläge till ett önskat målläge (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018).

Flera av respondenterna uppgav brist på tid samt brist på kunskap som utmaningar i arbetet kring att utgå från extra anpassningar i skolans utvecklingsarbete. Detta är något som även Barow och Östlund (2020) lyfter fram och menar att just bristande kunskap har satt käppar i hjulet i arbetet med att forma en inkluderande verksamhet. Skolinspektionen (2016) ger rektorer en avgörande betydelse för att se till att det finns tillräckligt med tid och kompetens för att tillgodose elevernas behov samt för att skapa rutiner för hur skolans kvalitetsarbete kring stödinsatser bedrivs.

### **8.1.3 Betydelsen av samarbete mellan professionerna**

I studien framkom att ett nära samarbete mellan professionerna och en samverkan som sker varje dag sågs som något centralt. En specialpedagog upplevde att om en lärare stöter på någonting kommer hen vanligtvis till henne eller till rektorn redan nästa dag så att de tillsammans kan arbeta fram en lösning, eftersom de arbetar så nära varandra. Detta visar att samverkan och samarbetet som något naturligt och självklart och att tröskeln till att be någon annan om hjälp är låg. Flera lärare upplevde att de har en specialpedagog som verkligen ställer upp för dem. Detta går emot Nilsens (2017) studie som visar på brister i samarbetet mellan framför allt lärare och specialpedagoger. I motsats till Nilsens studie upplevde informanterna att det både fanns ett samarbete mellan de olika professionerna samt att det i sin tur hade en gynnsam effekt för elevernas lärande.

När det gäller samverkan och samarbete kring stödinsatser upplevde flera av lärarna i studien ett nära samarbete med specialpedagog både i arbetet med de individuella stödinsatserna såsom extra anpassningarna och för att utveckla lärmiljön. Sandström m.fl. (2017a) menar att i och med att specialpedagogikens pendel svängt från att endast ge stöd till en liten grupp elever till att vara med och utveckla en inkluderande lärmiljö för alla elever fyller den specialpedagogiska yrkesrollen en central roll i detta arbete, bland annat genom stöd till arbetslagen. Även Bengtsson och Necovski (2021) beskriver hur specialpedagogens arbete både handlar om att säkerställa elevens rätt till stöd och att utveckla skolans lärmiljöer. Detta upplever vi stämmer väl överens med arbetet på flera av de skolor vi genomfört intervjuer på. Olika syn kring orsaken till elevers svårigheter kan medföra en oklarhet kring vem i skolan som ska ansvara för arbetet med stödinsatser skriver Göransson m.fl. (2015b). Vidare menar författarna att bland de aktuella yrkeskategorierna var det specialpedagoger, och dessutom nyexaminerade, som i störst utsträckning såg brister i undervisningen eller i skolans organisation som orsaker till att elever visar svårigheter i skolan. Detta visar ytterligare på behovet av ett nära samarbete och att ta hjälp från varandra.



En av rektorerna poängterade även vikten av att hela skolans personal är med i utvecklingsarbetet, inte bara lärarna, utan även fritidspersonalen. I frågor som handlar om exempelvis bemötande eller viss grundkunskap om olika diagnoser betonar rektorn att även kök- och städpersonalen behöver få denna kunskap då de möter eleverna i matsalen, korridorer och så vidare. För att kunna nå all personal har denna skola kvällsmöten två gånger på terminen utöver de möten de har på eftermiddagarna. Detta visar betydelsen av att det råder en samsyn på skolan. Betydelsen av samarbete samt vikten av att skapa en gemenskap betonar även Hoppey och McLeskey (2013). Denna stöttande gemenskap är något som också Bunar (2016) lyfter fram och menar att just samverkan mellan skolpersonal och att skapa tillit mellan personalen är en del av en stödjande skolkultur. En stödjande skolkultur är i sig något som Bunar lyfter fram som ett grundfundament i hållbar skolutveckling.

I intervjuerna framkom tydligt vikten av ett nära samarbete mellan olika professioner och flera respondenter uppgav att det fanns ett bra samarbete mellan såväl rektorer, lärare, specialpedagoger och övriga elevhälsa. Elevhälsans roll lyfts fram på flera skolor och bland annat rektorerna ser elevhälsan som en viktig samarbetspartner när det kommer till skolutveckling. Detta stämmer väl överens med det resultat som framkom i Specialpedagogiska skolmyndighetens (2020) rapport som visade att elevhälsans arbete behöver ligga till grund för skolors utvecklingsarbete. Rapporten visade att samverkan mellan elevhälsan och övrig skolpersonal, tillsammans med rektors ledarskap, var centrala delar för att skapa en tillgänglig lärmiljö.

Vikten av samarbete mellan lärare och elevhälsan lyfts fram i en studie av Sandström m.fl. (2017b) där författarna menar att lärare finner en trygghet i att kunna diskutera stödåtgärder med elevhälsoteamet på skolan. Ett nära samarbete där man tar hjälp av varandra utifrån sina olika professioner visade sig vara en framgångsfaktor på de skolor där intervjuerna har genomförts. Detta stämmer väl överens även med Nilsen (2017, 2020) och Paulsrud och Nilholm (2020) som lyfter fram ett nära samarbete som en förutsättning för att möta elevers varierande behov i en inkluderande lärmiljö.

#### **8.1.4 Ett relationellt perspektiv**

I studien förmedlar samtliga skolor ett relationellt synsätt med fokus på eleven. I flera intervjuer beskrivs ett relationellt perspektiv som lyfter fram relationer till eleverna som ett led i att de ska lyckas. I stället för att se eleverna som bärare av problemet lyfts i stället lärmiljön eller andra faktorer fram som hinder för eleven. En av rektorerna berättade att det medvetna arbetet de ägnat sig åt de senaste fem, sex åren med fokus på att göra lärmiljön mer tillgänglig även i hög grad har påverkat hur lärarna ser och pratar om eleverna. Eleven ses inte som bärare av problemet utan problem uppstår i stället i relation till omgivningen. Detta går emot Barow och Östlund (2020) som i sin studie menar att ett alltför stort fokus fortfarande är på elevers misslyckande, i stället för att utifrån ett relationellt perspektiv fokusera på vad i lärmiljön som skapar svårigheter för eleven. Även andra studier visar att ett kategoriskt synsätt fortfarande dominerar, vilket i praktiken främjar en exkludering och en kategorisering av elever (de Boer m.fl., 2010 och Nilholm, 2020).

En av rektorerna betonar hur skolans arbete lägger tonvikten på att föra fram elevens röst utifrån Barnkonventionen. Oavsett metod speglade intervjuerna hur samtliga skolor arbetade för att skapa goda relationer till eleverna. Även om Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) inte nämns vid namn framkommer det i studien att samtliga skolor arbetar för en inkluderande lärmiljö, vilket är deklarationens syfte.

En av lärarna i studien betonade flera gånger hur högt hon värdesätter goda relationer med sina elever. Hon upplevde att eleverna är viktiga och betydelsefulla för henne och att hon ofta talar om för sina elever hur underbara de är. Läraren poängterade vidare betydelsen av att vara på elevernas nivå för att kunna nå dem. Att vara lärare likställdes med att vara skådespelare och för att ha med sig eleverna behöver läraren anpassa sig efter både eleverna och efter olika situationer. Detta kan kopplas till de Boer m.fl. (2010) som lyfter fram lärarna som nyckelpersoner för att skapa en inkluderande undervisning som möter alla elevers behov. Samtliga lärare i studien hade en positiv inställning till inkludering, även om behov som ökad kunskap och mer tid lyfts fram som något som skulle öka förutsättningarna. Detta går till viss del emot de Boer m.fl. (2010) som menar att lärare har en negativ inställning till inkludering, samtidigt som författarna även har identifierat en okunskap hos lärarna i bemötandet av elever med inlärningssvårigheter. Även Saloviita (2020) poängterar lärarnas positiva attityd som en förutsättning för en lyckad inkludering.

Också en av rektorerna poängterade betydelsen av att bygga relationer med eleverna och att det både handlar om goda relationer mellan elev och lärare, men också elever sinsemellan. Goda relationer och ett relationellt perspektiv är viktiga för samtliga i klassrummet och bidrar, tillsammans med ett tydligt ledarskap, till ett gott klassrumsklimat. Detta stämmer väl överens med både Ahlberg (2017) och Persson (2010) som menar att skolsvårigheter bör studeras utifrån ett relationellt perspektiv med fokus på relationer och samspel. Det är lärmiljön och organisationen som anses påverka förutsättningar för elevers lärande och faktorer inom miljön kan vara orsaker till att behov uppstår och att vissa elever hamnar i skolsvårigheter (Ahlberg, 2017). Samspelet mellan skolans olika aktörer spelar en central roll och lärandemiljön är allas ansvar (Persson, 2010).

### **8.1.5 Vikten av dokumentation**

Dokumentationen av extra anpassningar skilde sig något åt på skolorna, även om alla skrev in dem i elevernas IUP. Några skolor använde sig av ytterligare dokumentation för att förtydliga elevens behov av extra anpassningar. En skola gjorde det genom ett kryssformulär medan andra skolor upplevde att sådana formulär inte blev tillräckligt individuella och behovsanpassade. Detta stämmer väl överens med Skolinspektionens (2016) granskning av skolors arbete med extra anpassningar som visade att skolorna, i 2 av 3 elevfall, missade att identifiera behov före en insats sätts in. Dessutom var det endast för var fjärde elev som de extra anpassningar som gavs matchade elevens behov.

På samtliga skolor låg ansvaret kring att dokumentera de extra anpassningarna på lärarna. På två av skolorna skickades dock de extra anpassningarna till specialpedagogen som på så sätt skapade en överblick över klassernas samlade behov. Specialpedagogens roll var att analysera de extra anpassningarna och utifrån analysen ge klassläraren det stöd som behövdes. Detta visar på en form av samverkan mellan lärare och specialpedagog, något som poängteras i flera studier (Nilsen, 2017; Nilsen 2020; Paulsrud & Nilholm; 2020; Sandström m.fl., 2017b) och som även presenteras ytterligare i kapitel 8.1.3.

I takt med att basen breddas och fler elevers behov kan tillgodoses genom en allt tillgängligare lärmiljö minskar behovet av extra anpassningar och särskilt stöd, något som framför allt två av skolorna betonade. En följd av detta blir dock att dokumentationen inte alltid blir lika tydlig. Det som dokumenterades är i hög grad de individuella stödinsatserna; det vill säga extra anpassningar och särskilt stöd. Detta var något som samtliga informanter på en av skolorna upplevde som en utmaning, särskilt i samband med överlämningar till annan skola. Detta eftersom sådant som den aktuella skolan såg som självklart i den ordinarie undervisningen inte nödvändigtvis var det på en annan skola. Detta kunde därmed vara till nackdel för eleven som tack vare en tillgänglig lärmiljö och en bred bas lyckades väl i skolan.

Att förmedla något till en annan som är självklart för en själv är inte alltid lätt. En tydlig dokumentation poängteras, samtidigt som informanterna upplevde att en sådan är svår att få till. Bengtsson och Necovski (2021) lyfter fram betydelsen av dokumentation även när det gäller ledning och stimulans. Att dokumentera på individnivå är något som skolan gjort länge, men att skriva ner och dokumentera sin ordinarie undervisning och den ledning och stimulans alla elever får i klassen är desto ovanligare.

## **8.2 Metoddiskussion**

I avsnittet granskas kritiskt den metod som använts och på vilket sätt den valda metoden har bidragit till ett vetenskapligt resultat. Vi kommer även att lyfta vad en annan metod hade kunnat tillföra samt föra en kritisk diskussion kring vårt urval.

Studien utgår från en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. För att få svar på informanternas upplevelser utgick studien från en fenomenologisk ansats. Att använda en kvalitativ intervju med en fenomenologisk ansats visade på flera fördelar. För det första gav det möjlighet att utforska de intervjuades egna upplevelser. För det andra blev det till en lärprocess, där den intervjuades metarefleksion över de egna upplevelserna bidrog med flera insikter (Kvale & Brinkman, 2017). För det tredje var studiens positiva urval ett strategiskt val med avsikten att välja ut skolor som var relevanta för undersökningen utifrån syfte och frågeställningar. Avsikten var att undersöka upplevelserna hos informanter på skolor som aktivt arbetar med extra anpassningar och stödinsatser som en del av skolans utvecklingsarbete (Bryman, 2018).

Transkriberingen av studiens tolv intervjuer var i likhet med vad både Stukát (2011) och Bryman (2018) skriver mycket tidskrävande, samtidigt som processen med att transkribera gav en djupare kunskap om varje intervju.

Under första halvan av den här studien var det en rådande global pandemi vilket i sin tur medförde en rad extraordinära restriktioner såsom att det avråddes att genomföra intervjuer på plats. Alla intervjuer skedde digitalt via videosamtal. Bryman (2018) lyfter fram att olika oförutsedda störningsmoment kan störa både intervjuaren och respondenten. Under intervjuerna uppstod en rad olika oförutsedda händelser såsom störningar i internetuppkopplingen, respondenter som inte kunde visa olika material och sina klassrum vilket hade varit möjligt med en fysisk intervju på plats. Ytterligare oförutsedda händelser var avbrott i intervjun när den intervjuade blev avbruten av kollegor som kom in i rummet. Fördelen med en digital intervju var att det var tidseffektivt då det inte medförde några resor till och från olika skolor. Därmed öppnade det i sin tur upp möjligheten att få med skolor från hela Sverige, vilket annars hade inneburit både ekonomiska kostnader samt medfört resdagar.

Med anledning av de etiska aspekterna har vi reflekterat kring det faktum att informanterna på en och samma skola, det vill säga R1, L1 och S1, kan identifiera varandra och deras svar är därmed inte anonyma för varandra. Utifrån detta kan man reflektera kring hur långt man ska dra de etiska aspekterna. Etik är inte svart eller vitt, utan något att förhålla sig till som forskare.

Semistrukturerade intervjuer passade väl in med studiens syfte och har som Bryman (2018) skriver flera fördelar. I den här studien var det för det första en flexibilitet i hur och i vilken ordning frågorna i intervjuguiden ställdes. För det andra kunde spontana följdfrågor med relevans utifrån respondenternas svar ställas. Utöver den semistrukturerade metoden var informanternas upplevelser något vi ville få reda på och därmed var en fenomenologisk ansats passande utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Studien hade även kunnat genomföras utifrån en etnografisk metod med vad som Jacobsson och Skansholm (2019) beskriver som ett inifrånperspektiv på extra anpassningar i lärmiljön. Utifrån denna metod hade det varit intressant att se hur resultatet kunnat se ut med avseende på extra anpassningar och samarbetet mellan specialpedagog och lärare. En kvantitativ metod med enkätundersökning för datainsamling hade kunnat vara ett alternativ där fördelen varit att man nått fler informanter med ett resultat som eventuellt kunnat generaliseras. Dock är nackdelen med en sådan metod att det inte finns möjlighet att följa upp informanternas svar genom följdfrågor. Ett tredje alternativ till metod hade kunnat vara litteraturstudier utifrån tidigare forskning. Det hade blivit mer av en kvalitativ analys utifrån en hermeneutisk teori och därmed inte en fenomenologisk. Det som talar emot en litteraturstudie med avseende på extra anpassningar är den begränsade forskningen i och med den nya reformen som kom 2014.

Urvalsgruppen i studien bestod av tre yrkesprofessioner; rektor, specialpedagog och lärare. En av de skolor som ingår i studien har dock valt att ha en speciallärare med i intervjun i

stället för en specialpedagog, då denne arbetar med likvärdiga arbetsuppgifter som en specialpedagog. Utifrån studiens syfte och frågeställningar var det högst relevant att de tre yrkeskategorierna ingick i studien, då samtliga yrkeskategorier samverkar i skolan. Dock kan andelen intervjuade lärare ses som oproportionerligt få i förhållande till antal rektorer och specialpedagoger per skola. Därmed kan det vara relevant att ställa sig frågan om studiens resultat hade sett annorlunda ut med fler lärare som informanter. Dock får tolv intervjuer ses som ett realistiskt antal med avseende på studiens omfattning utifrån den givna tidsramen.

### **8.3 Studiens kunskapsbidrag**

I studien har det framkommit att en närvarande och engagerad rektor som för skolan och lärarna i rätt riktning är av stor betydelse. Det är också rektorn som ansvarar för att skapa de rätta organisatoriska förutsättningarna. Vikten av att som rektor skapa goda relationer och bygga en gemenskap och samsyn på skolan lyfts också fram. Studien synliggör hur samverkan mellan arbetsorganisationen och utvecklingsorganisation skapar förutsättningar för en inkluderande lärmiljö med ett elevcentrerat synsätt.

Vidare visar studien att en framgångsfaktor till god skolutveckling som tar sin utgångspunkt i vardagliga utmaningar är samverkan mellan rektor, lärare och elevhälsan där specialpedagogen har en betydande roll. Samarbetet lyfts fram som avgörande och för att en inkludering ska ske lyfts lärarna fram som nyckelpersoner.

Till sist visar studien på vikten av dokumentation. I takt med att basen breddas och ledning och stimulans utvecklas alltmer väcks behovet av en annan form av dokumentation. Det är därför centralt att skolan ser över, inte bara hur dokumentationen kring de individuella stödinsatserna sker, utan även hur den ordinarie undervisningen dokumenteras och på ett systematiskt sätt sedan följs upp.

### **8.4 Förslag på vidare forskning**

Studiens fokus har varit på de olika yrkesprofessionernas upplevelser av extra anpassningar kopplat till skolutveckling. I studien har det bland annat framkommit att lärare ses som nyckelpersoner i arbetet att skapa en inkluderande lärmiljö samtidigt som flera informanter lyfte bristen på kunskap hos lärarna som en utmaning. En vidare forskning skulle därmed kunna handla om i vilken grad lärarutbildningen ger lärare verktyg och kompetens att möta alla elevers skiftande behov.

Olika former av samarbeten mellan olika professioner har lyfts fram i studien. Ett ytterligare intressant forskningsområde skulle vara hur samarbetet mellan specialpedagoger och lärare kan ske på grupp- respektive individnivå.

I studien framkom det utmaningar kring att dokumentera det som sker under ledning och stimulans. Att dokumentera individuella stödinsatser såsom extra anpassningar och särskilt stöd finns det rutiner för på skolorna, men i takt med att basen breddas och en tillgängligare

lärmiljö skapas ökar också behovet av att dokumentera sin ordinarie undervisning. Det skulle vara av intresse att undersöka hur en sådan dokumentation skulle kunna se ut i praktiken.

Förändringen av specialpedagogens roll är något annat som har identifierats i studien. Från att ha verkat i triangelns spets, kring de elever i behov av särskilt stöd, till att i stället verka i hela triangeln och stötta lärarna och övrig personal i att utveckla en allt tillgängligare lärmiljö och en ordinarie undervisning som kan möta fler elevers skiftande behov. Utifrån dessa tankar skulle det vara av intresse att djupare undersöka specialpedagogens roll i skolans utvecklingsarbete.

En annan relevant vinkling skulle kunna vara utifrån vårdnadshavares perspektiv och upplevelser av hur väl skolan möter elever och elevernas behov av stödinsatser inom ramen för ordinarie undervisning.

## Referenser

Ahlberg, A. (2017). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Liber.

Barow, T., & Östlund, D. (2020). Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 37–46.

<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521>

Bengtsson, A., & Kempe Olsson, M. (2021). *Design för skolorganisation - i praktiken*. Gothia Kompetens.

Bengtsson, A., & Necovski, I. (2021). *Specialpedagog med kompetens att utveckla skolan*. Gothia Kompetens.

Bengtsson, J. (2005) *Med livsvärlden som grund*. Studentlitteratur.

Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (Göteborg studies in educational sciences, 159).

Berndtsson, I., Persson, B., & Ullstadius, E. (Red). (2007). Tema: Specialpedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 81–134.

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

Bunar, N. (2016). Hållbar skolutveckling för lärande och hälsa – likvärdighet och kvalitet genom stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering. *Socialmedicinsk tidskrift*, Nr 5/2016. 564–573.

de Boer, A., Pijl, S.P., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Cameron, D., Tveit, A., Jortveit, M., Lindqvist, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). A comparative study of special educator preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education*, 45(3), 256–276.

<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1467-8578.12231>

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet] Gothenburg University Publications Electronic Archive.

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea\\_2077\\_30583\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf)

Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015a). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015b). Voices of Special Educators in Sweden. A Total-population Study. *Educational Research (Windsor)*, 57(3), 287–304. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00131881.2015.1056642>

Hausstätter, R., S., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 271–281. <https://doi.org/10.1080/15017419.2010.507372>

Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of special education*, 46(4), 245–256. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00131881.2015.1056642>

Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje upplagan.). Studentlitteratur.

Mogren A., Gericke N., & Scherp, H-Å. (2018). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement, *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13504622.2018.1455074>

Nationalencyklopedin (u.å.). *Lärande organisation*. Hämtad 2022-03-02 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/l%C3%A4rande-organisation>

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? - Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson, (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professioner om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007, 100–112). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2007-09-03-reflektioner-kring-specialpedagogik.html>



- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252.  
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2010.492933>
- Nilsen, S. (2017). Special Education and General Education - Coordinated or Separated? A Study of Curriculum Planning for Pupils with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205–217.  
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Nilsen, S. (2020). Inside but Still on the Outside? Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in General Education." *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996.  
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815.  
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion - a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Persson, B. (2010). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden, *International Journal of Inclusive Education*, 7:3, 271–280.  
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/1360311032000108885>
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse - Att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning - lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2014/03/prop.-201314160/>
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 12 (2), s.109–118.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1019/870>

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2017a). 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. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00313831.2017.1324905>
- Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2017b). På spaning efter "superläraren" - om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering. I A. Garpelin & A. Sandberg (Red.), *Barn och Unga i Skola och Samhälle* (178–199). Mälardalen University.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling*. Studentlitteratur.
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar - Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad 2021-11-18 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-ochrapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extraanpassningar/>
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Skolverket.
- Skolverket. (2020, 13 november). *Barnkonventionens grundprinciper*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen#h-Barnkonventionensgrundprinciper>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi*. FoU skriftserie nr 7, 2018. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/elevhalsoarbete-under-utveckling-en-antologi-tillganglig-version.pdf/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020). *Samordning för ett hållbart elevhälsoarbete*. FoU skriftserie nr 10, 2020. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/samordning-for-ett-hallbart-elevhalsoarbete-tillganglig-version.pdf/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022). <https://www.spsm.se/stod/elevhalsa/arbetsforebyggande-och-halsoframjande/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2015). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 1–2016, 38-56.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04>

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006. Svenska Unescorådet.  
<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Sveriges Kommuner och Landsting (2017). *Olika är normen: att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Sveriges kommuner och landsting.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

von Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Wallberg, H. (2020, 6 januari). Inled terminen med att ta bort listor på extra anpassningar! *Specialpedagogen*. <https://specialpedagogen.blog/2020/01/06/inled-terminen-med-att-ta-bort-listor-pa-extra-anpassningar/>

# Bilaga 1

## Intervjuguide

1. Beskriv hur du upplever arbetet med stödinsatser och extra anpassningar på din skola?
  - Vem är ansvarig för att skriva de extra anpassningarna?
  - Hur dokumenterar ni arbetet med de extra anpassningarna?
  - Hur följs de upp och utvärderas? Vem ansvarar för utvärderingen?
  - Hur ser samverkan och samarbetet ut kring arbetet med de extra anpassningarna?
  - Finns det inlagda forum eller möten där dokumentation och uppföljning kring extra anpassningar sker? Om det finns - kan du beskriva dem?
  - Finns specialpedagogen med i arbetet med de extra anpassningarna? I så fall på vilket sätt?
  
2. Beskriv hur ni arbetar med skolutveckling på er skola; hur är ert utvecklingsarbete utformat.
  - Vem ansvar och leder arbetet under dessa tillfällen?
  - Hur ofta träffas ni för detta ändamål?
  - Vem initierar och fattar beslut kring vad som ska utvecklas på er skola?
  - Hur följs arbetet upp och utvärderas?
  
3. Upplever du att de extra anpassningarna uppmärksammas något i skolans utvecklingsarbete?
  - I så fall på vilket sätt?
  - På vilket sätt utgår ni från extra anpassningar i ert förbättringsarbete och hur kopplas det till elevernas måluppfyllelse?
  - Används de extra anpassningarna på er skola för att förbättra den ordinarie undervisningen? Beskriv och ge gärna exempel.
  
4. Hur ser du på extra anpassningar och hur ni arbetar med det på skolan?
  - ser du det som kopplat till undervisningen i stort eller något som ni arbetar med parallellt vid sidan om?
  
5. På vilket sätt är eleven med i processen kring de extra anpassningarna?
  - Är eleven delaktig i utformandet? Om ja, berätta hur och på vilket sätt eleven är delaktig
  - På vilket sätt får eleven ta del av vilka tänkta extra anpassningar som finns för eleven?
  
6. Vilka möjligheter och utmaningar kan du se när det gäller extra anpassningar som grund för skolutveckling?

## Bilaga 2



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK**

### **INFORMATIONSBREV**

Hej!

Vi heter Charlotte Colliander och Linnea Skoog och studerar sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Under denna termin kommer vi att skriva vårt examensarbete som kommer handla om hur skolutveckling kan ske utifrån extra anpassningar. Vi vill undersöka hur rektor, specialpedagog och lärare upplever att skolan och den ordinarie undervisningen kan utvecklas genom att använda de extra anpassningarna som utgångspunkt.

Vi har valt att rikta in oss på grundskolan år 4-6 och söker en rektor, en specialpedagog och en lärare som är verksamma på samma skola. För att säkerställa anonymitet kommer intervjuerna att genomföras individuellt. Varje intervju beräknas ta ca 60 minuter och intervjuerna kommer att spelas in. På grund av rådande situation med covid19 kommer intervjuerna att ske digitalt.

Under hela studien följer vi Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Alla personer som medverkar i vår studie kommer att avidentifieras för att garantera att alla medverkande förblir anonyma. Deltagandet i intervjun är frivilligt och intervjumaterialet kommer enbart att användas i forskningssyfte. Allt inspelat material raderas efter att studien är färdig.

Vi hoppas att vi väckt ert intresse och att ni vill delta i en intervju och därigenom bidra till vår studie.

Har ni några frågor får ni gärna kontakta oss.

Med vänliga hälsningar,

Charlotte Colliander  
Mail: X  
Mobil: X

Linnea Skoog  
Mail: X  
Mobil: X