

Den stora utmaningen

Gymnasielärares uppfattning och upplevelse av arbetet med extra anpassning och särskilt stöd

Louise Öberg

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Specialpedagogprogrammet (90 hp, AN)

Vårterminen 2018

Handledare: Gunnar Karlsson

English title: The great challenge - Upper secondary school teachers understanding and experience of work with extra adaption and special support



Stockholms
universitet

Den stora utmaningen

Gymnasielärares uppfattning och upplevelse av arbetet med extra anpassning och särskilt stöd

Louise Öberg

Sammanfattning

Trots de goda intentioner som finns i skolans styrdokument dras gymnasieskolan med en rad problem som berör elever i behov av stöd. Problem som till exempel att eleven själv förväntas ta ansvar för sina studier, ottydligheter i regelverket kring extra anpassningar och särskilt stöd samt lärarens inställning till elever i behov av stöd, gör att skolan har svårt att vara en skola för alla.

Syftet med denna studie är att undersöka gymnasielärares uppfattning och upplevelse av att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd. Genom semistrukturerade intervjuer med åtta gymnasielärare från sex olika skolor har datamaterial samlats in som sedan analyserats med hjälp av tematisk analys. I analysen synliggörs tre teman, identifiering av elever i behov av stöd, försvårande faktorer i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd samt främjande faktorer i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

I resultatet framkommer att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ses som komplext. Det är varje lärares uppdrag att anpassa sin undervisning så att den möter alla elevers olika behov men det är förknippat med svårigheter. De största hindren är enligt lärarna att det är för stora grupper och att tiden inte räcker till för att både planera och utföra extra anpassningar och särskilt stöd. Det blir tydligt att bland de lärare som anser att de inte får tillräckliga förutsättningar för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd så saknas ett nära samarbete med skolans ledning. Resultatet visar också på vilka faktorer som lärarna upplever som förutsättningar för att lyckas med uppdraget. Där framhålls samarbete med elevens mentor, kollegor och elevhälsa som den allra viktigaste framgångsfaktorn för att lyckas med extra anpassningar och särskilt stöd. De resultat som framkommer får betydelse för det specialpedagogiska yrket då det belyser både hinder och förutsättningar från lärarens perspektiv. Resultatet tyder också på att ett systematiskt arbete kring extra anpassning och särskilt stöd motverkar den osäkerhet många oerfarna lärare känner och där har en specialpedagog en viktig roll att spela.

Nyckelord

Extra anpassning, särskilt stöd, gymnasieskolan, lärares upplevelser, hinder och förutsättningar

Förord

Det finns ett afrikanskt ordspråk som säger att det krävs en hel by för att uppfostra ett barn. Det har jag nu upptäckt även stämmer in på att skriva ett examensarbete. Det hade inte varit möjligt utan den stöd som jag fått från min omgivning. Först och främst tack till Cissi och Louise som trots att de själva skriver examensarbetet alltid haft tid att bistå när problem uppstått. Tillsammans har vi stött och blött uppsatsens olika faser och nu äntligen är vi framme vid målet. Tack till min familj som bidragit till allt från diskussioner om metod till att laga min bil. Tack också till vänner och kollegor som varit väldigt engagerade i mitt examensarbete och peppat mig att fortsätta framåt men också tvingat mig ur min bubbla för att hinna njuta av den ”verkliga” världen. Utan er alla hade det varit mycket svårare att komma i mål. Tack alla som läst och kommenterat, ni är guld värda. Dessutom vill jag tacka de informanter som tog sig tid att vara med i min studie samt min handledare Gunnar Karlsson som bistått med goda råd under hela processen.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	2
Skolans uppdrag - en skola för alla	2
Skolans verksamhet - en skola för några?	3
Sammanfattning av problemområde	5
Syfte & Frågeställningar	6
Tidigare forskning	7
Inkluderande och effektiva skolor	7
Rektors betydelse för att skapa inkluderande och effektiva skolor.....	7
Betydelsen av kollegialt lärande	8
Inställning till stöd.....	9
Rektorer.....	9
Lärare.....	9
Specialpedagogiskt stöd på gymnasiet	10
Stöd som tillhandahålls av lärare.....	10
Elevens upplevelse av stöd på gymnasiet	11
Metod	12
Studiens deltagare.....	12
Genomförande	12
Tillförlitlighet.....	14
Forskningsetiska aspekter	14
Resultat och analys	16
Identifiering av elever i behov av stöd.....	16
Att identifiera vilka elever som är i behov av stöd.....	16
Att identifiera rätt anpassning till elever i behov av stöd.....	17
Försvårande faktorer i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd	18
Svårt att möta många elever med olika behov	18
Avsaknad av tid för att hinna planera och utföra stöd.....	18
Avsaknad av samarbete med skolans ledning.....	19
Att känna känslan av att inte räcka till som lärare	20
Främjande faktorer i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd	20
Samarbete med elevens mentor	21
Det kollegiala samtalet.....	22
Samarbete med elevhälsan.....	23
Utbildning och erfarenhet	23
Använda generella anpassningar och tekniska hjälpmedel	24
Bygga relationen med eleven	25
Sammanfattning av resultatet.....	26

Diskussion	28
Det problematiska läraruppdraget	28
Betydelsen av yrkeserfarenhet	30
Specialpedagogens roll.....	30
Förslag på framtida forskning.....	31
Metoddiskussion	32
Referenslista	34
Bilaga 1 Missivbrev	37
Bilaga 2 Intervjuguide	38

Inledning

Under 2014 kom en lagändring med syfte att förtydliga skolans arbete med elever i behov av stöd och där definieras två typer av stöd, extra anpassningar och särskilt stöd. Lagen innebär kortfattat att elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen har rätt att få stöd för att möjliggöra att målen uppnås. Kunskapen kring extra anpassning och särskilt stöd upplevs vara väldigt varierande, både bland rektorer och lärare. Några skolor har arbetat mycket med att implementera den lagändring som kom 2014 medan andra fortfarande är i uppstartsfasen. Det finns en känsla av att gymnasieskolan många gånger ligger efter grundskolan i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. På gymnasiet verkar det vara vanligare att ansvaret läggs helt på eleven att den ska sköta sin utbildning och själv söka hjälp när den behöver det. Det finns en starkt rådande uppfattning att det är eleven som ska förändra sitt beteende och inte läraren som ska förändra sin undervisning.

Hos läraren verkar det finnas två typer av inställningar till arbetet med elever i behov av stöd, dels de som vill att stöd ges utanför klassrummet och helst av en specialpedagog eller speciallärare och dels de som anser att det är självklart att stöd ges i klassrummet och att det är lärarens uppdrag att genomföra det. Synen på vad som orsakar elevens svårigheter i skolan förklaras inom specialpedagogisk forskning ofta med två olika perspektiv, det kategoriska där svårigheterna anses bero på elevens brister; och det relationella där orsaken till svårigheten hittas i miljön (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Dessa två perspektiv verkar spegla de olika förhållningssätten hos lärarna. Men regelverket är tydligt att det är läraren i första hand som ska stötta varje elev så att den utvecklas så långt som möjligt och finns det behov ska eleven ges extra anpassningar och särskilt stöd. För att läraren ska kunna genomföra uppdraget måste den få förutsättningar att göra det. Det ser idag väldigt olika ut vilka förutsättningar en lärare får och det är ofta beroende av vilken ledning skolan har och var i landet den ligger. I media förs en emellanåt intensiv debatt kring skolan och att den misslyckas med att vara en skola för alla. Föräldrars utbildningsnivå och bostadsområde får en allt viktigare betydelse för elevens möjligheter att få en utbildning. Just nu råder en brist på behöriga lärare och utsatta områden har ännu svårare att rekrytera utbildade lärare (Lärarnas riksförbund, 2017a).

Olikheterna i både hur skolorna organiserar arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd och lärarens inställning till uppdraget innebär att det stöd eleven får ser väldigt olika ut beroende på vilken skola den går på. Det är ett stort likvärdighetsproblem då elevens möjlighet att lyckas under sin skolgång hänger på att den har turen att hamna på "rätt" skola.

Ett av specialpedagogens uppdrag är att fungera som ett stöd till både skolans ledning och de lärare som ska undervisa elever i behov av stöd. Det blir därför viktigt att synliggöra vilka faktorer som kan upplevas som hindrande i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd och vilka faktorer som upplevs som främjande. Eftersom det är den undervisande läraren som ska utföra det praktiska arbetet med framför allt extra anpassningar men även i viss mån det särskilda stödet är målet med denna studie att undersöka deras upplevelser och uppfattningar om arbetet. Denna studie riktar in sig på gymnasielärare då stöd på gymnasiet är ett område som idag har många problem och är ett utvecklingsområde för specialpedagoger som arbetar på gymnasiet.

Bakgrund

Arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd har sin grund i de styrdokument som reglerar skolan vilket kommer att beskrivas närmare under rubriken Skolans uppdrag - en skola för alla. Det arbetet är inte enkelt och är förknippat med svårigheter på många skolor vilket kommer att skildras närmare under rubriken Skolans verksamhet - en skola för några?

Skolans uppdrag - en skola för alla

De styrdokument som reglerar skolan har en inkluderande målsättning även om inte ordet inkludering nämns någonstans. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska utbildningen vara likvärdig oavsett skolform och var i landet den anordnas och alla elever ska ges ledning och stimulans i sitt lärande så att de kan nå så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar.

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

Genom att skapa en god lärmiljö ska undervisningen kunna möta och ta hänsyn till alla elevers olika behov och kunna motverka de hinder som kan uppstå för elever i behov av stöd. Det ställer stora krav på de lärare som ska undervisa eleverna. I läroplanen för både gymnasieskolan och grundskolan har läraren ansvar för att i undervisningen utgå från de enskilda elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Läraren ska också stimulera, handleda och stödja elever samt ge särskilt stöd till elever i svårigheter (Skolverket, 2011a, 2011b). För att läraren ska kunna lyckas med sitt uppdrag har rektor ett ansvar att skapa förutsättningar för att utforma undervisningen samt skapa en elevhälsa som kan möta och tillgodose de behov som eleverna har.

Termen extra anpassningar infördes i och med lagändringen om extra anpassningar och särskilt stöd 2014 och innebär en mindre insats som ofta ryms inom den ordinarie undervisningen, exempelvis att ge tydliga instruktioner i punktform, erbjuda lektionsanteckningar och anpassa prov och läromedel. Extra anpassningar ska sättas in i de fall lärarens arbete med att ge ledning och stimulans till alla elever inte räcker och en elev riskerar att inte uppnå de lägsta kunskapskraven. I vissa fall kan en elev som för tillfället uppnår de lägsta kunskapskraven ändå komma i fråga för extra anpassningar om den uppvisar sådana svårigheter att skolan tror att eleven kommer att få problem längre fram i sin utbildning, det kan exempelvis handla om funktionsnedsättningar eller långvarig frånvaro (Skolverket, 2014a).

Lagändringen har en bakgrund i att skolor många gånger upprättade åtgärdsprogram så snart en elev inte uppnått de lägsta kunskapskraven, vilket gjorde att det förekom både överdokumentation och kvalitetsbrister i arbetet med särskilt stöd och åtgärdsprogram. Syftet med ändringen var att tydliggöra reglerna om anpassning och särskilt stöd och samtidigt förenkla lärares arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation (Skolinspektionen, 2016a). Det fanns dessutom en tanke att läraren själv skulle kunna fatta beslut om vilka extra anpassningar som behövdes och utforma stödet så att det fungerar i den egna undervisningen (Lärarnas riksförbund, 2017b).

På skolan behöver det finnas rutiner för att snabbt uppmärksamma om en elev är i behov av extra anpassningar. Dessa rutiner blir ännu viktigare på gymnasieskolan då den bygger på ett kurssystem och de kortaste kurserna avslutas efter en termin. Det finns inget krav på att dokumentera extra anpassningar i gymnasieskolan men dokumentationen utgör ett stöd för de inblandade och gör också att det är lättare att följa upp och utvärdera (Skolverket 2014b).

Räcker inte arbetet med extra anpassningar och eleven fortfarande riskerar att inte nå upp till de lägsta kunskapskraven är nästa steg i stödskalet särskilt stöd. Särskilt stöd skiljer sig från extra anpassningar genom att insatserna är av en mer ingripande karaktär som oftast inte ryms inom den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014a). Så fort det uppdragas att en elev kan vara i behov av särskilt stöd ska detta anmälas till rektor som skyndsamt ska se till att elevens behov utreds. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram skrivas. Tanken är att ett åtgärdsprogram ska fungera som ett stöd vid planering och genomförande av verksamheten kring eleven samtidigt som det är ett dokument som påvisar elevens behov av stöd och vilka åtgärder som behövs (Skolverket, 2014a).

Arbetet med särskilt stöd är inte nytt inom skolan, redan i 1962 års skollag står det att undervisning ska anordnas för elever i behov av stöd (Utbildningsdepartementet, 2013). År 1976 användes termen åtgärdsprogram för första gången i propositionen Om skolans inre arbete (Prop. 1975/76:39) och sedan dess har bestämmelser kring särskilt stöd och åtgärdsprogram funnits i grundskolans styrdokument (Prop. 2013/14:160). För gymnasiet del kom bestämmelserna om särskilda stödinsatser först i 1992 års gymnasieförordning där det slås fast att elever i behov av extra stöd kan få stödundervisning under en begränsad tid och för elever i behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen. Åtgärdsprogram i gymnasiet infördes i juli 2000 då nästan alla elever i grundskolan gick vidare till gymnasiet och det fanns ett behov att uppnå bättre överensstämmelse mellan regelverken på grundskolan och gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 2013).

Skolans verksamhet - en skola för några?

Skolverket (2017) kom nyligen ut med en lägesbedömning av skolan där de slår fast att skolan idag inte lyckas fullt ut med att vara en skola som möter varje elev. Bland de elever som gick ut grundskolan 2016 var 83,1% behöriga till gymnasieskolans yrkesprogram och bland de elever som slutade gymnasiet var det 65% av eleverna som tog en gymnasieexamen efter tre års studier (Skolverket, 2017). Att anpassa undervisningen till elevernas alla olika behov är en av lärarnas viktigaste utmaningar och där finns det brister, både i grundskola och gymnasium. I skollagen finns det definierat i vilken utsträckning stöd ska ges i grundskolan.

För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. (SFS 2010:800, kap. 3, 10§)

Men motsvarande bestämmelser i lagtexten saknas för gymnasieskolan vilket kan ses som problematiskt då rätten till stöd på gymnasiet inte har samma tyngd bakom sig. Gymnasieprogram betraktas som olika svåra, yrkesprogrammen ses som lättare än de högskoleförberedande programmen. Idag går 55% av alla elever på gymnasiet på ett högskoleförberedande program och ett vanligt problem i många skolor är att elever med lägre meritpoäng söker sig till dessa program (Skolverket, 2017; SOU 2016:77). När elever i behov av stöd söker sig till de program som betraktas som svåra är det inte ovanligt att de inte erbjuds stöd. Istället anses de ha valt ett för svårt program och många gånger uppmanas de av skolan att söka sig till ett lättare program (SOU 2016:77). Gymnasieskolans kursutformning kan göra det svårt att ge adekvat stöd. Enligt skollagen ska stöd sättas in när det uppdragas att eleven riskerar att inte uppnå de lägsta kunskapskraven. På gymnasiet är kunskapskraven kopplade till enskilda kurser och det gör att en stor del av kursen kan ha genomförts innan extra anpassningar eller särskilt stöd sätts in. När kursen tar slut följer inte alltid stödåtgärderna med under resten av utbildningen (SOU 2016:77).

Många skolor har svårigheter att utreda vilka behov eleven har och därefter sätta in rätt anpassningar (Skolinspektionen, 2016a). Den näst vanligaste orsaken till en anmälan till Skolinspektionen är att en elev inte får det särskilda stöd den har rätt till och under första halvåret 2016 fick 37% av de gymnasieskolor som haft tillsyn, kritik för brister i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd (Skolinspektionen, 2016b). På gymnasiet är det vanligt att det erbjuds generella lösningar, utanför den

ordinarie undervisningen, som har mer fokus på vad eleven ska åtgärda än vad skolan kan förändra. Gymnasieelever förväntas ta ett stort ansvar för sina studier och i vissa skolor förväntas de till och med att själva ansöka om ett eventuellt stöd (SOU 2016:70). Vanliga åtgärder är att erbjuda mer tid för en uppgift eller fler lektioner men oftast sker ingen samordning mellan lärare och kurser vilket gör att uppgifter läggs på hög och eleven upplever att den aldrig kommer ifatt. En annan vanlig lösning är att elever erbjuds olika ämnesstugor, främst i de gymnasiegemensamma ämnena. Dessa stugor ligger oftast först på dagen eller sent på eftermiddagen och bygger många gånger på frivilligt deltagande. Lärarna som arbetar i stödstugorna är sällan informerade i vad den enskilde eleven behöver stöd i vilket återigen lägger stora krav på elevens egna förmåga att själv söka stöd. Gymnasieskolorna är också dåliga på att följa upp insatser och det är vanligt att elever i situationer när stödet inte fungerar erbjuds ännu mer av samma stöd, det vill säga ännu mera tid, ämnesstugor och möjlighet att läsa om en kurs eller gå om en årskurs (Skolinspektionen, 2015). En tänkbar förklaring till att stöd är problematiskt kan vara att gymnasieskolan har en lång erfarenhet av att vara en frivillig skolform. Det har bidragit till att skapa synsätt hos de som arbetar i skolan att gymnasiet är frivilligt och att ansvaret för elevens skolresultat ligger på eleven själv och dess förmåga att anpassa sig till gymnasieskolan (SOU 2016:70).

En inkluderande lärmiljö är något många skolhuvudmän eftersträvar men det har visat sig att det är svårt i praktiken att åstadkomma tillräckliga förutsättningar för att skapa en lärmiljö som är tillgänglig både pedagogiskt, socialt och fysiskt. Många grundskollärare upplever att de saknar både möjlighet och kompetens att anpassa och stötta på ett bra sätt (Skolverket, 2016). På gymnasiet känner 73% av lärarna att de har tillräcklig kunskap och kompetens att upptäcka elever i behov av stöd men bara 57% anser att de har kunskap och kompetens att själv stötta eleven (SOU 2016:70). Även Skolinspektionen (2016) tar upp bristande kunskap som en orsak till att skolor misslyckas med arbetet med stöd men nämner också bland annat motstånd hos personal och brister i elevhälsoarbetet som möjliga orsaker.

Lärarnas riksförbund (2017a), som granskade Skolinspektionens beslut hos 128 skolor som fått kritik vid en tillsyn under 2016, menar att den svenska skolan i allt högre grad kännetecknas av minskad likvärdighet. De konstaterar att det på flera skolor är för stora klasser med många olika stödbehov vilket resulterar i att läraren inte räcker till för att ge alla olika elever de förutsättningar de behöver. Det visar sig också att elevers rätt till stöd är avhängigt om skolan har tillräckliga resurser för att ge det stöd som behövs. Lärarnas riksförbund menar att lagändringen om extra anpassning och särskilt stöd har blivit en möjlighet att undvika att ge det mer kostsamma särskilda stödet. I stället hävdar skolans ledning att lärarna inte gjort tillräckligt med extra anpassningar och kräver att lärarna ska anpassa mer. Mot bakgrund av detta gick Lärarnas riksförbund (2017b) vidare och genomförde en enkätundersökning bland sina medlemmar om hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd fungerar. I undersökningen framkommer att många elever inte får det stöd de har rätt till vilket beror på att det saknas både resurser och kompetenser på skolorna. Tre av fyra lärare uppger att de när de anmäler behov av särskilt stöd får svaret att de måste anpassa mer.

Var gränsen går mellan ledning och stimulans, extra anpassning och särskilt stöd kan se olika ut och påverkas av flera faktorer som skolans organisation, arbetssätt samt lärarens kompetens och förståelse för de elever den möter (Skolverket, 2014b). Men det gör att det kan vara svårt för lärare att se skillnaden mellan de olika stödnivåerna och det finns en otydlighet vad extra anpassningar och särskilt stöd innebär och ibland även vilka som har rätt till det. I Skolverkets (2016) rapport om tillgängliga lärmiljöer framkommer i både den större enkätstudien och den mindre intervjustudien som genomfördes att diagnoser har en avgörande betydelse för om elever ska få extra anpassningar och särskilt stöd. Det finns en stark medvetenhet hos intervjupersonerna att det inte är tillåtet att villkora stöd med diagnos och det tycker de är bra men i praktiken har det ändå blivit så.

Både Skolverket (2016) och Skolinspektionen (2016a) konstaterar att rektor har en avgörande betydelse för att ge lärarna bättre förutsättningar att möta elevers behov, utveckla rutiner och organisera elevhälsan så att den möter de behov som finns. Gymnasieutredningen (SOU 2015:70) och Skolinspektionen (2015) riktar båda två kritik mot rektorer och huvudmän på gymnasiet och menar att

resurser behöver fördelas på ett mer ändamålsenligt sätt för att möjliggöra att elever får det stöd de har rätt till. De behöver också skapa möjligheter för samarbete mellan lärare och elevhälsa.

Sammanfattning av problemområde

Sammanfattningsvis så brottas skolan idag med många problem förknippade med arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd. Trots att styrdokumentet är tydliga med vad som är skolans uppdrag är det påtagligt att det finns en skillnad mellan olika skolor och olika huvudmän. Den skillnaden gör att skolan inte är likvärdig, vilket är en lagstadgad målsättning. För att lyckas vända den negativa trenden och nå framgång i arbetet med ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd belyser Skolverket (2014b) fem faktorer: gott pedagogiskt ledarskap, tillitsfullt lärande klimat, kollegialt lärande, inkluderande arbetssätt och formativ bedömning. Genom att driva ett utvecklingsarbete kring dessa punkter som ger god effekt på elevers lärande skapas goda förutsättningar för att lyckas med arbetet med att tillgodose alla elevers behov.

Numera går i princip alla elever vidare från grundskolan till en gymnasieutbildning och det ses mer eller mindre som obligatoriskt. Trots det finns tendenser som tyder på att gymnasieskolan fortfarande i tanken lever kvar i en tid när det var ett val att gå vidare till gymnasiet. Det gör att problem uppstår för de gymnasieelever som inte klarar av att ta det egna ansvaret som det anses behöva eller är i behov av mer stöd än vad som erbjuds för att klara sin gymnasieutbildning. Det råder också en brist på forskning med inriktning på specialpedagogik och gymnasiet (Möllås 2009; Ramberg, 2015). Kulturer på skolan, personalens inställning till elever i behov av stöd samt de organisatoriska förutsättningar som finns skapar tillsammans de möjligheter eleven har att få stöd. Det är därför av vikt att studera närmare hur lärarna uppfattar arbetet med stöd och vilka faktorer som de upplever påverkar möjligheterna att genomföra stöd på gymnasiet.

Syfte & Frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka gymnasielärares uppfattning och upplevelse av att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd.

- Hur uppfattar/ upplever läraren uppdraget att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd?
- Vilka svårigheter stöter läraren eventuellt på i genomförandet av extra anpassningar och särskilt stöd?
- Vilka förutsättningar upplever lärare som nödvändiga för att kunna genomföra extra anpassningar och särskilt stöd i sin undervisning?
- Vilka förutsättningar upplever läraren att de eventuellt saknar för att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska kunna genomföras?

Tidigare forskning

Den tidigare forskningen presenteras under tre teman: Inkluderande och effektiva skolor, Inställning till stöd samt Specialpedagogiskt stöd på gymnasiet. Under sökningen av tidigare forskning har kombinationer av sökorden extra anpassningar, särskilt stöd, special support, accommodation, inclusion, inkludering, included and effective schools, elever i behov av stöd, special needs, lärares attityder, teachers attitudes samt gymnasieskola och upper secondary school använts.

Inkluderande och effektiva skolor

Inkludering är ett begrepp som kan ha flera olika betydelser, allt från enbart placering av elever i behov stöd i det reguljära klassrummet till skapandet av lärmiljöer där alla elevers olikheter tas till vara och uppskattas (Göransson & Nilholm, 2014). Begreppet inkluderande och effektiva skolor definieras här som skolor som lyckas skapa lärmiljöer där elevernas olikheter både uppskattas och tas till vara samtidigt som de lyckas nå en hög måluppfyllelse och höga elevresultat (Lindqvist & Nilholm, 2014; Waldron, McLeskey & Redd, 2011). Två viktiga faktorer för att möjliggöra skapandet av inkluderande och effektiva skolor är skolans organisation och då framför allt rektors ledning samt möjligheten till kollegialt lärande. Dessa faktorer kommer att studeras närmare under rubrikerna rektors betydelse för att skapa inkluderande och effektiva skolor och betydelsen av kollegialt lärande.

Rektors betydelse för att skapa inkluderande och effektiva skolor

Många forskare är överens om att organisationen och ledarskapet är av stor betydelse om skolor ska lyckas vara framgångsrika både när det gäller kunskapsresultat och inkludering (Graham & Harwood, 2011; Hoppey & McLeskey, 2013; Lindqvist & Nilholm, 2014; Waldron et al., 2011). Leithwood, Harris och Hopkins (2008) framhåller, i en forskningsöversikt över ledarskap i skolan att efter klassrumsundervisning är ledarskapet på skolan det som påverkar elevens lärande mest. Rektors övertygelse om alla elevers möjlighet att lyckas i skolan är en viktig utgångspunkt för det vidare arbetet med att skapa inkluderade lärmiljöer (Jacobson, 2011). Ledarskapet på skolan kan också förklara signifikanta skillnader i lärares attityder och reaktioner på sina arbetsförhållande (Leithwood et. al., 2008). Det är vanligt att förändringsarbete på skolorna fokuserar på elevernas brister och andra faktorer som de inte kan påverka, vilket inte leder arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer framåt (Graham & Harwood, 2011). Istället måste rektorer fokusera på de områden de kan påverka och förändra.

Vikten av att bygga en gemensam vision och gemensamma grundvärden framkommer i flera studier (Graham & Harwood, 2011; Hoppey & McLeskey, 2013; Lindqvist & Nilholm, 2014; Waldron et al., 2011). De är speciellt viktiga då många lärare känner att de inte är tillräckligt förberedda för att möta elever i behov av stöd och därför kan motverka inkluderande arbetssätt (McLeskey & Waldron, 2015). Visionen och de grundläggande värdena behöver formas tillsammans av personalen på skolan och utgår ofta från en rektors starka övertygelse om att det går att inkludera alla elever (Kugelmass & Ainscow, 2004). I en amerikansk fallstudie som undersöker rektorns roll i skapandet av en effektiv och inkluderande skola beskrivs hur rektorn var flexibel i de flesta frågor men att skolan ska möta behoven hos alla elever var inte en diskutabel fråga (Waldron et al., 2011). Emellertid räcker det inte med att en rektor för en skola känner starkt för de inkluderande värdena. Ska en långsiktig inkluderande verksamhet byggas upp krävs det att rektorn måste få med sig sin personal. Endast då kan de grundläggande värdena få fäste och lyckas leva kvar även i händelse av att skolans ledning byts ut (Leithwood et. al., 2008). I en svensk intervjustudie anser flera rektorer att uppnå goda relationer med sin personal och att försöka förstå dem är den viktigaste delen av deras ledarskap. Det görs genom att prioritera det pedagogiska uppdraget i rektorsrollen och vara närvarande i den dagliga verksamheten (Lindqvist & Nilholm, 2014). En rektor i en amerikansk fallstudie beskriver hur han ser till att inte överbelägga sin kalender för att ha möjlighet att möta elever och personal under större

delen av sin arbetsdag så att de kan känna sig lyssnade på och stöttade i sitt arbete. Det möjliggör också för honom att få en förståelse för vad hans personal tycker är viktigt (Hoppey & McLeskey, 2013). Genom att rektorer bygger upp goda relationer med sin personal har de möjlighet att aktivt arbeta med att förändra attityder hos sin personal. För att lyckas utveckla inkluderande lärmiljöer måste lärarna både känna sig stöttade och bli utmanade att fortsätta upptäcka effektiva sätt att genomföra lärande som inkluderar alla elever (Ainscow & Sandill, 2010). Ett sätt att möjliggöra att lärarna känner sig stöttade men även för att säkerställa att resultaten går åt rätt håll; är att göra täta uppföljningar av elevresultat. Det är inte bara viktigt för att se att utvecklingen går åt rätt håll utan också för att snabbt kunna förändra något som inte fungerar och säkerställa att resurserna är rätt fördelade (Hoppey & McLeskey, 2013; Lindqvist & Nilholm, 2014; McLeskey & Waldron, 2015; Waldron, et al., 2011). Det ställs stora krav på skolor idag att visa upp mätbara resultat. Det finns dock en tydlig skillnad mellan den svenska studien och de amerikanska och australiensiska studierna vad gäller rektors inställning till yttre krav. I den svenska studien välkomnar rektorerna yttre styrning och ser det som en viktig del i skolan utveckling mot att nå goda elevresultat (Lindqvist & Nilholm, 2014). I de tre andra studierna ses det som viktig att det ställs krav utifrån men rektorer försöker skydda sin personal från yttre påverkan så att de kan fokusera på att undervisa på ett bra sätt (Graham & Harwood, 2011; Hoppey & McLeskey, 2013; Waldron et al., 2011).

Betydelsen av kollegialt lärande

I en studie av inkluderande skolors arbetssätt finner Morningstar, Shogren, Lee och Born (2015) framgångsfaktorer där de två viktigaste är att lärare samarbetar och undervisar tillsammans och att undervisningen sker både i helklass och mindre, flexibla grupper anpassat efter det som ska läras in. Dessutom framkommer det i deras studie att samarbete mellan flera professioner i klassrummet kan vara av vikt för att skapa inkluderande lärmiljöer. I verksamheter där andra professioner främst används till en-till-en undervisning av elever i behov av särskilt stöd förekom mindre användande av kamratlärande. Samma resultat kommer fram i en studie av Lundqvist, Allodi Westling och Siljehag. (2015) som också visar att samundervisning mellan olika professioner är ovanlig och en-till-en undervisning har negativa konsekvenser för den enskilde individen såsom avsaknad av tillhörighet i klassen och missade tillfällen av kamratlärande.

När skolan lyckas bygga upp en gemensam samarbetskultur, där både lärares och elevers olikheter tas till vara och ses som en tillgång, byggs det också upp en kultur där ledarskapet kan omdefinieras till ett gemensamt åtagande. För att lyckas fullt ut att skapa inkluderande skolor behöver det distribuerade ledarskapet utvecklas tillsammans med samarbetskulturen (Kugelmass & Ainscow, 2004). När lärare upplever att de har reella möjligheter att påverka organisationen ökar deras motivation att förbättra sin undervisning och upptäcka tillvägagångsätt som bättre möter behoven hos alla elever (Waldron et al., 2011). I den svenska studien anser flera rektorer att det är viktigt att arbetslagen har möjlighet att fatta egna beslut, organisera undervisning och komma fram till lösningar som de tror är mest effektiva; samt att organisationen är så pass flexibel att utrymmet finns för att genomföra besluten (Lindqvist & Nilholm, 2014).

Ökar möjligheterna till samarbete inom och mellan professioner i skolan ökar också möjligheten till kollegialt lärande. För att utveckla inkluderande verksamheter krävs ett gemensamt socialt lärande och ett gemensamt språk för att kunna utvecklas vidare tillsammans (Ainscow & Sandill, 2010). Eftersom många lärare känner en osäkerhet inför att undervisa elever med olika typer av behov finns ett behov av att vidareutbilda sig. Det råder ofta en brist på professionell vidareutbildning som motsvarar behovet på skolan, vilket gör att många skolor öppnar upp för möjligheten till kollegialt lärande (McLeskey & Waldron, 2015). För skolor som lyckas arbeta fram en samarbetskultur blir det också naturligt att lära av varandra och det erbjuds många möjligheter att göra det genom exempelvis arbetslagsmöten, gemensam planering och samarbete i klassrummet. Genom att resurser utnyttjas på rätt sätt blir det också möjligt att frigöra personal för att genomföra observationer eller stötta en kollega när ett nytt arbetssätt ska introduceras (Waldron, et. al., 2011).

Inställning till stöd

Som nämnts tidigare så är en av de viktigaste faktorerna för att lyckas med inkluderande arbetssätt att förändra attityden till inkludering och elever i behov av stöd. Ainscow, Dyson, Goldrick och West (2012) menar att attityder hos lärare och elever kan antingen förhindra eller förstärka ett välkomnande och inkluderande arbetsklimat. Det är också kulturen på arbetsplatsen som påverkar hur lärare ser på sitt arbete och på sina elever (Ainscow & Sandill, 2010).

Rektorer

De rektorer som deltog i Sandström, Lindqvist och Klangs (2017b) studie hade en stark tilltro till att deras lärare borde kunna utföra extra anpassningar och särskilt stöd och ställde krav på att det skulle genomföras i undervisningen. Däremot såg de att inte alla lärare hade den kunskap som krävdes för att utföra jobbet. Rektorerna ansåg också att lärarna i vissa fall hade kunskap men saknade tilltro till sin egen förmåga att anpassa (Sandström et al. 2017b). I Nilholm, Almqvist och Lindqvists (2013) studie är rektorer den yrkesgrupp inom skolan som oftast hittar förklaringen till elevers svårigheter utanför skolfaktorer som lärares undervisning och klassrumsmiljö. En förklaring kan vara det Nilholm et al. (2013) kallar "skolledarparadoxen", vilket innebär att rektorn arbetat nära sina lärare och är ytterst ansvarig för skolan och undervisningen. Det gör att rektorn kan hamna i en position där den måste försvara både sina lärare och sitt eget arbete. Men rektor har inte bara ett pedagogiskt ansvar utan även ett ekonomiskt som ibland kan anses vara viktigare. Rektorerna i Sandström et al. (2017b) studie anser att deras främsta ansvar är att hålla en budget i balans.

Lärare

Bland lärare finns två typer av inställningar till stöd som Sandström et al. (2017a) benämner professionell byråkrati och adhokrati efter Skrtics teorier om att skolan idag ofta upprätthåller två parallella skolsystem, den reguljära undervisningen och den segregeringande specialundervisningen; vilket motverkar skapandet av en likvärdig och framgångsrik skola. I en professionell byråkrati, vilket läraryrket kan betraktas som, saknas samarbete mellan lärarna och de utför sitt professionella arbete genom inlärd metod (Sandström et al., 2017a). De lärare som enligt Sandström et al. (2017b) befinner sig inom den professionella byråkratin menar att det är svårt för den vanliga läraren att möta och anpassa för alla elever då den stora variationen av elever gör det omöjligt. Istället bör de som är utbildade det vill säga specialpedagoger och speciallärare ta hand om dessa elever. Det finns många olika anledningar till varför lärarna i studien inte har möjlighet att anpassa undervisningen, alltifrån en ovilja att följa direktiven till brist på tid och att de saknade kunskap. Enligt Sandström et al. (2017a) menar Skrtic att skolorna först måste dekonstrueras och sedan rekonstrueras för att kunna bli demokratiska och inkluderande. Ett steg på vägen menar han är att skapa adhokratier, vilket kan ses som motsatsen till den professionella byråkratin. En adhokrati innebär att lärarna har övergett standardiserade lösningar och krav på att specialutbildad personal ska ta hand om elever i behov av stöd. Istället löser de uppkomna problem genom samarbete, kollegialt lärande och en reflektiv kommunikation (Sandström et al., 2017b). De lärare som i Sandströms et al. studie kategoriseras som en del av en adhokrati, ser istället både ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd som en naturlig del av läraryrket. För att tillgodose alla elevers behov behövs ett nära samarbete och god kommunikation mellan all personal på skolan. Finns förutsättningarna för att möta alla elever försvinner till viss del behovet av anpassningar (Sandström et al., 2017a).

Kurth och Keegans (2014) studie visar att anpassningar som görs av lärare ofta är av lägre kvalitet än de anpassningar som görs av specialpedagoger och speciallärare. Studien visar också att kvaliteten på anpassningarna ökar ju mer erfarenhet läraren har. En ny lärare hade lättare att fokusera på elevens brister och ägnade också mindre tid åt att skapa anpassningar (Kurth och Keegan, 2014). Lärare som har erfarenhet av elever i behov av stöd har också en bredare definition av vad som betraktas som normalt och vilka elever som är i behov av stöd (Lundqvist et al., 2015).

Den vanligaste förklaringen till varför elever är i behov av stöd är elevens egna svårigheter och brister (Nilholm et al., 2013). I studien som undersöker olika yrkesgruppers syn på orsaken till skolproblem

är ämneslärarna, som gymnasielärare oftast är, de som oftast anger elevens brister som orsak till att den befinner sig i svårigheter. Mer än hälften av ämneslärarna anser att en diagnos bör ligga till grund för att eleven ska få särskilt stöd i skolan (Lindqvist, Westo, Nilholm & Almqvist, 2011). Det är svårt att bryta mönstret att se elevers svårigheter som individuella brister och istället börja titta på vad skolan kan göra annorlunda. Djupt sittande åsikter hos lärare hindrar det experimenterande som är nödvändigt för att skapa mer inkluderande arbetssätt (Ainscow et al., 2012). Det blir därför, menar Ainscow et al. (2012) viktig att skolans personal synliggör vilka uppfattningar som är rådande på skolan och arbetar aktivt för att förändra dem mot ett mer inkluderande synsätt.

Specialpedagogiskt stöd på gymnasiet

Tillgången till specialpedagogiskt stöd varierar mycket mellan olika gymnasieskolor. I Rambergs (2013) studie som undersökte specialpedagogiskt stöd på gymnasiet, konstaterade han att det finns tillgång till specialpedagogiska resurser på 62,5% av gymnasieskolorna men att det är stor skillnad mellan kommunala skolor där ca 90% av skolorna har tillgång till specialpedagoger och speciallärare och friskolor där endast 32% har tillgång. Det individuella programmet sticker ut genom att ha stor tillgång till specialpedagogiska resurser men även när dessa faktorer räknas bort kvarstår en stor skillnad som kan förklaras av att många friskolor inte har specialpedagoger och speciallärare anställda. Ramberg går vidare och undersöker vilka faktorer som är av betydelse för tillgång till specialpedagogiska resurser och kommer fram till att huvudmannskapet är det enskilt viktigaste för tillgång till specialpedagoger och speciallärare men även skolans storlek påverkar. Rambergs resultat visar att skolor med elever från en bakgrund av högre studier har i en större utsträckning tillgång till specialpedagogiska resurser vilket han tror kan bero på två olika anledningar. Antingen så kan föräldrar med en högre utbildningsbakgrund vara aktivare i att söka sig till skolor med goda specialpedagogiska resurser. Eller så är föräldrar från starkare sociala grupper bättre på att ställa krav på att få tillgång till dessa resurser. Vidare menar han att tillgången till specialpedagogiska resurser är ett hot mot rättviseperspektivet då en elev i behov av stöd inte har samma möjligheter att lyckas beroende på var den går i skola.

Det är vanligast att stöd ges utanför klassrummet, 87% av skolorna som deltog i Rambergs (2015) studie om hur stödet fördelas på gymnasieskolor har svarat att de i huvudsak tillhandahåller stöd utanför klassrummet. Speciallärares och specialpedagogernas viktigaste uppgift beskrivs som att ge stöd utanför klassrummet till de elever som är i behov av stöd, sedan följer upprättande av åtgärdsprogram och genomföra kartläggningar av elevers kunskap. Den uppgift som det läggs minst tid och vikt vid är att ge eleven stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen. Även i en annan svensk studie som undersöker speciallärares och specialpedagogers arbetsuppgifter framkommer att stödundervisning i form av enskild undervisning eller i mindre grupper är vanligt bland speciallärare och specialpedagoger på gymnasiet (Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015).

Stöd som tillhandahålls av lärare

Ramberg (2015) undersöker också det stöd som tillhandahålls av lärare och konstaterar att det följer samma mönster och tillhandahålls främst utanför den ordinarie undervisningen. Han konstaterar att de fristående skolorna i en högre grad erbjuder stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen vilket kan bero på att de inte har samma möjlighet att erbjuda specialpedagogiska resurser. Även i Johanssons (2009) studie framträder en bild av att eleverna oftast erbjuds individuellt stöd utanför lektionstid och då främst i matematik, svenska och engelska. Men det finns stora skillnader mellan det yrkesprogram och det studieförberedande program som ingår i studien. Eleverna på teknikprogrammet får i mindre utsträckning individuellt stöd utanför klassrummet. Istället får de söka hjälp hos lärarna när de behöver och uppmuntras att använda sig av de extralektioner i matematik som erbjuds. Studien visar att det på teknikprogrammet finns en stor tilltro, både hos deras lärare och eleverna själva, till elevens egen förmåga att klara av studierna. Den tilltron är betydligt svagare hos elever och lärare på vård och omsorg. Möllås (2009) påpekar att det finns statuskillnader mellan de olika gymnasieprogrammen där yrkesprogrammen generellt har en lägre status som kan påverka

möjligheten för elever i behov av stöd att tillgodogöra sig sin gymnasieutbildning. På yrkesprogrammen kan det också vara så att karaktärsämnen får en hög status, vilket gör att de teoretiska ämnena inte ses som lika betydelsefulla (Korp, 2006). Det gör att det finns en risk att de som undervisar i de teoretiska ämnena fokuserar undervisningen på olika sätt beroende på vilka program de undervisar på. Korp beskriver att på yrkesprogrammen får undervisningen oftast ett fokus av färdighetsträning av baskunskaper medan på de teoretiska programmen har undervisningen mer fokus på teoretiskt lärande och utvecklande av vetenskapligt tänkande.

Elevers upplevelse av stöd på gymnasiet

Möllås (2009) har i sin avhandling undersökt hur kommunikation och samspel skapar den dagliga verksamheten för elever i behov av stöd på gymnasiet. Hon konstaterar att när det diskuteras åtgärder för elever i behov av stöd föreslås mycket sällan åtgärder som rör undervisningens innehåll och arbetssätt. Det finns en rådande tanke att gymnasieskolan är frivillig och att eleven därmed ska anpassa sig till den utbildning den sökt. Om eleverna inte klarar av att anpassa sig till skolan söks förklaringar i brister hos eleven och inte hos skolan själv (Johansson, 2009).

Hos eleverna i Möllås (2009) studie beskrivs att de till en början upplevt gymnasiet som friare än grundskolan. Elevers eget ansvar är centralt men det hanteras olika av olika lärare och personal. Eleverna blir inte längre jagade utan förväntas själva komma ihåg läxor, prov och omprov. För de elever som inte klarar av att ta det ansvar som behövs tar det ofta lång tid innan problemen upptäcks och är svåra att reparera eftersom uppgifter och kurser börjar släpa efter. Ofta har också frånvaron ökat markant. Det är ett stort bekymmer för dessa elever att det tar lång tid innan deras problem uppmärksammas och när de väl uppmärksammas tar det ytterligare tid innan åtgärder sätts in. I vissa fall uteblir åtgärderna helt. För de elever som deltar i Möllås studie är kartläggningar av elevers behov sällsynta och även upprättande av åtgärdsprogram. Eleverna är inte heller delaktiga i upprättandet av åtgärder och många gånger bestäms saker över deras huvuden. En vanlig åtgärd är att de själva ska söka hjälp hos speciallärare eller specialpedagog vilket oftast inte fungerar då grundproblemet ofta är att de har svårt att strukturera och organisera sin skoldag.

Mentorn är en person som kan betyda mycket för elever i behov av stöd på gymnasiet och ska vara den person som känner eleven bäst. Eleverna i Nordevalls (2011) studie som undersöker gymnasielärares uppdrag som mentor, anser att om en elev har svårigheter är det mentors uppgift att se till att eleven får stöd. Det finns en medvetenhet hos eleverna att det kan uppstå svårigheter och att det då är viktigt att bli uppmärksammas och få det stöd de behöver. Eleverna i Möllås (2009) studie beskriver både hur illa det blir när de upplever att de inte blir lyssnade på och hur det påverkar dem positivt när de upplever sig blivit lyssnade på och förstådda. Täta uppföljningar mellan elev och mentor beskrivs som en framgångsfaktor för elever i behov av stöd. Men eleverna upplever också att det kan vara problematiskt att berätta om sina svårigheter då de tror sig riskera sina betyg.

Metod

Metodansatsen för denna kvalitativa studie är tematisk analys. Tematisk analys är en metod som används för att identifiera, analysera och finna mönster (teman) i ett datamaterial. Eftersom den inte är knuten till en specifik teori blir den tematiska analysen ett flexibelt analysverktyg som kan ge ett innehållsrikt och komplext dataunderlag (Braun & Clark, 2006). Det kan vara en bra metod för nybörjare inom kvalitativ forskning då den inte kräver detaljerade kunskaper i olika teorier och den ger grundläggande kunskaper som kan användas för andra typer av kvalitativa analyser (Braun & Clark, 2006; Nowell, Norris, White & Moules, 2017). Den tematiska analysen är passande att använda som metod när syftet för studien är att undersöka deltagares upplevelser och uppfattningar om ett fenomen och för att få fram deltagarens eget perspektiv (Braun & Clark, 2006). Det gör att det blir ett passande val som metodansats för denna studie. Som metod för datainsamling valdes intervjuer då det är en lämplig datainsamlingsmetod när syftet är att undersöka upplevelsen av ett ämne (Kvale & Brinkmann, 2009). Fördelen med intervjuer är att det finns en stor möjlighet att fördjupa och förtydliga den information som framkommer genom att ställa följdfrågor (Eriksson och Hultman, 2014). Nackdelen med intervjuer kan vara att det är tidskrävande och påverkas av intervjuarens kunskap och skicklighet i konsten att intervjua (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studiens deltagare

Studiens informanter består av åtta personer, sex kvinnor och två män, som arbetar som gymnasielärare på sex olika skolor i tre olika kommuner. Tre lärare arbetar på fristående skolor, tre på kommunala skolor och två på landstingsägda skolor vilket gör att flera olika typer av huvudmannaskap finns representerat. Hälften av lärarna har sin huvudsakliga tjänst på yrkesförberedande program och hälften på studieförberedande program, tre av dessa lärare innehar ett försteläraryupdrag. Alla åtta intervjuade lärare arbetar idag på en gymnasieskola, tre av dem har arbetat som lärare mindre än 10 år, tre stycken har arbetat mellan 10 och 20 år och de två sista i mer än 20 år.

Då det kändes viktigt att försöka få en variation på erfarenheten och uppfattningen om extra anpassningar och särskilt stöd blev valet att söka informanter från flera olika skolor. Om studien begränsats till en skola riskerar erfarenheten och även kanske uppfattningen om extra anpassning och särskilt stöd vara likartad på grund av den kultur som råder på skolan.

Studiens deltagare består av ett tillgänglighetsurval (Fejes & Thornberg, 2015) där hälften av deltagarna själva anmälde sitt intresse att delta efter att missivbrev skickades till deras rektorer. Den andra hälften tillfrågades efter samråd med specialpedagoger på två skolor i olika kommuner. De två specialpedagogerna valdes utifrån ett tillgänglighetsperspektiv då det redan fanns en personlig kontakt som ej var arbetsrelaterad. Då de lärare som frivilligt anmälde sitt intresse alla främst undervisade på yrkesförberedande program riktades det vidare sökandet efter lärare som arbetade med studieförberedande program för att även denna del av gymnasiet skulle representeras.

För att säkerställa anonymitet bland informanterna har alla åtta getts ett fingerat namn och de kallas i studien för Anna, Elin, Ida, Kristine, Lena, Martin, Niklas och Rebecka

Genomförande

För att få kontakt med gymnasielärare skickades det ut en förfrågan om hjälp att finna deltagare till studien via mail till alla rektorer som arbetade på gymnasiet i tre olika svenska kommuner. I mailet beskrevs studien och dess syfte och uppmanade rektorerna att sprida förfrågan och missivbrev (se bilaga 1) till deras personal. Eftersom det är svårt att veta hur många som hörsammade uppmaningen går det ej att avgöra hur många lärare som nåddes av en förfrågan om deltagande i studien. Efter att

förfrågan skickats ut inkom svar från fyra informanter från två olika kommuner som anmälde sitt intresse för att delta i studien. Eftersom det finns en risk att de personer som själva anmäler sitt intresse är positiva till det som ska undersökas togs ytterligare kontakt med två specialpedagoger som ombads att slumpvis välja ut några lärare, för att få ett bredare dataunderlag. Utifrån deras förslag skickades förfrågan ut till sju gymnasielärare varav fyra uppgav att de kunde tänka sig att delta i studien. Då de två urvalsgrupperna var lika stora gjordes ett val att låta intervjuas alla åtta som anmält sitt intresse.

Deltagarna kontaktades och tid bokades för intervjuer, där deltagarna fick välja både tid och plats för intervjuerna eftersom intervjuer kan vara en stressig situation för många då det dels råder en maktasymmetri mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad och dels att ämnen som berörs i intervjusituationen kan upplevas som känsliga och jobbiga (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom att låta intervjupersonerna själva välja tid och lokal så sker intervjun på en plats som upplevs som bekant och trygg av deltagarna och kan på så sätt minska stressen hos informanterna.

Inför intervjuerna sammanställdes en intervjuguide (se bilaga 2). En intervjuguide vid semistrukturerade intervjuer omfattar de områden som ska undersökas med förslag på frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Frågorna bör vara öppna och tillräckligt många för att belysa området som ska undersökas (Fejes & Thornberg, 2015). Guiden möjliggör också att kunna ställa följdfrågor om ett ämne behöver fördjupas eller förtydligas. Inför intervjuerna testades guiden i en provintervju med en gymnasielärare och justerades efteråt för att bättre uppfylla målet med intervjuerna. Alla åtta intervjuer genomfördes på de skolor där intervjudeltagarna arbetade och tog mellan 30 och 45 minuter. Intervjuerna spelades in och transkriberades kontinuerligt under datainsamlingsperioden.

Enligt Braun och Clark (2006) finns det sex steg när en tematisk analys ska genomföras: lära känna datamaterialet, kodning av data, söka efter teman, granska och förfina teman, definiera och namnge teman och till sist den slutgiltiga analysen och sammanställningen av resultatet. Analysen av materialet påbörjas redan under insamlandet av datamaterialet eftersom det skapas en förståelse av materialet men det första steget inleds med transkribering av intervjumaterialet. Genom transkriberingen ges en möjlighet att lära känna sitt datamaterial (Braun & Clark, 2006). Att transkribera innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009) vissa tolkningsmässiga problem då en muntlig utsaga ska översättas till en skriftlig. Valet gjordes att transkribera ordagrant och ta med exempelvis skratt och suckar. Däremot transkriberades inte pauser eller intonationer då fokus för analysen inte ligger på den språkliga stilen eller den sociala interaktionen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den tematiska analysen kräver inte heller samma nivå av detaljer som konversations-, diskurs- eller narrativ analys gör, vilket innebär att exempelvis pauser kan uteslutas (Braun & Clark, 2006). Då den muntliga utsagan ibland kan bli svår att förstå har vissa citat i resultatdelen skrivits om för att underlätta läsningen av dem, exempelvis har upprepningar av ord tagits bort då de inte varit avsiktliga och vissa utfyllnadsord som exempelvis ordet liksom. I de fall citaten har omformulerats har stor noggrannhet vidtagits för att inte förändra det informantens mening med sin utsaga.

Efter att transkriberingen färdigställts, kollats av mot den inspelade intervjun och skrivits ut började en fas med aktivt läsande för att ytterligare skapa en förståelse för datamaterialet. Efter att materialet har lästs igenom ett par gånger i sin helhet påbörjades kodningen av data. Det innebar att all data som var av intresse för studien noterades och fick en kod i marginalen för texten. Koden var en kortfattad beskrivning av vad utsagan handlade om, exempelvis samarbete med mentor. När all data av intresse var kodad påbörjades steget med att finna mönster och eventuella teman. Med hjälp av en mindmap sorterades de olika koderna in under förslag på teman och eventuella underteman. Ett tema är enligt Braun och Clark (2006) något som är av intresse för den frågeställning som undersöks, det kan finnas i flera utsagor men kan också finnas i bara en. Det gör att det måste finnas en flexibilitet i bedömningen av vad som är ett tema och vad som inte är det.

Intervjuerna gick igenom ytterligare en gång för att säkerställa att ingenting av intresse missats. För att säkerställa att de teman som upptäckts verkligen var ett tema granskades alla kodade utsagor för att se om de placerats under rätt tema och om det fanns tillräckligt underlag för att vara ett tema. I det näst

sista steget definierades och namngavs temana. Att definiera teman innebär enligt Braun och Clark (2006) att finna essensen i vad varje tema innebär och finna hur de olika temana hänger samman. Det är också viktigt att namnge teman så att de ger en tydlig bild av vad temat handlar om. Läsaren ska genom namnet på temat få en förståelse för vad temat handlar om (Braun & Clark, 2006).

Tillförlitlighet

Inom kvalitativ forskning används olika begrepp för att beskriva kvalitet i forskning (Fejes & Thornberg, 2015). Då begreppen validitet och reliabilitet mer kan förknippas med kvantitativ forskning används i stället begreppet tillförlitlighet. Begreppet tillförlitlighet handlar om hur noggrann och systematisk forskaren varit under forskningsprocessen och hur tillförlitliga resultaten är utifrån hur datainsamlingen och analysen gått till väga (Fejes & Thornberg, 2015).

För att säkerställa att frågorna i intervjuguiden verkligen tjänade sitt syfte genomfördes en provintervju som inte ingick i studien. Efteråt gjordes justeringar i intervjuguiden för att bättre överensstämma med studiens syfte och frågeställningar. Intervjuerna genomfördes av en person, vilket innebär att intervjuguiden används på liknande sätt genom hela intervjufasen. Det ökar också möjligheten att få en djupare förståelse för datamaterialet genom att en tolkning av hur personerna reagerar under intervjuerna kan göras (Eriksson & Hultman, 2014).

Vid transkribering finns alltid en risk att betydelser går förlorade i översättningen mellan ett muntligt samtal och en skriven text, utskriften blir en tolkning av det samtalet (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningar kan också få olika betydelser beroende på var skiljetecken sätts vilket kan påverka tolkningen av en utsaga (Braun & Clark, 2006). Då transkriberingen genomfördes av en person saknades möjlighet att kontrollera transkribering mot en annan persons vilket hade stärkt tillförlitligheten.

Analysen genomfördes enligt Braun och Clarks (2006) systematiska modell för tematisk analys. För att säkerställa de teman som framkommit diskuterades dessa under ett handledningstillfälle. Det är dock författarens tolkning av datamaterialet som ligger till grund för analysen och resultatet. Det går aldrig helt att bortse från den förförståelse som finns under en analysfas men genom att synliggöra den kan ett kritiskt förhållningssätt intas. Ett kritiskt förhållningssätt innebär enligt Fejes och Thornberg (2015) att kontinuerligt kritiskt pröva och granska insikter och påståenden vartefter de växer fram.

Urvalet av informanter i studien är relativt litet vilket gör att det kan vara svårt att dra generella slutsatser. I kvalitativ forskning kan begreppet transferabilitet användas istället, vilket innebär att läsaren överför kunskap från studien till en ny situation och därmed förstår sig själv eller ett socialt sammanhang på ett nytt sätt (Fejes & Thornberg, 2015). Genom att använda informanter från olika skolor ökade möjligheten att flera perspektiv av lärarens uppdrag att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd synliggjordes eftersom skolor arbetar väldigt olika med uppdraget.

Avslutningsvis har det i arbetet med studien, för att stärka tillförlitligheten, eftersträvat ett systematiskt arbetssätt, en kritisk medvetenhet, ett prövande förhållningssätt och en transparens under alla steg i processen.

Forskningsetiska aspekter

I denna studie har Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskningsetik följts. Det innebär att informanterna i studien har fått ett missivbrev som informerat om studiens syfte, att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas, att allt material kommer att avidentifieras så att det inte kommer att gå att koppla resultat varken till en enskild individ eller en kommun. Brevet beskrev också hur materialet kommer att användas och att det inte kommer att spridas på något sätt samt att det

kommer att förstöras när examensarbetet är färdigt. Dessa etiska riktlinjer gicks också igenom vid intervjuerna och informanterna gavs möjlighet att ställa frågor.

Forskning baserat på intervjuer genomsyras av etiska ställningstaganden, vilket det behövs ta hänsyn till under hela processen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finns en risk att intervjuer som undersöker en praktik kan kännas som ett hot mot den egna professionen eftersom det finns en rädsla för att göra fel. Den som blir intervjuad kan känna att den blir bedömd och därför begränsar sig i sina uttalanden för att minska den risken. Det finns också en inbyggd maktasymmetri i en intervju då forskaren kan ses som expert vilket kan påverka intervjusituationen (Kvale & Brinkmann, 2009). För att motverka dessa faktorer var målet att skapa en så trygg miljö som möjligt kring intervjun, det ställdes inga frågor om ämnen som kunde upplevas som känsliga om inte informanten själv tagit upp det.

Redan vid transkriberingen anonymiserades deltagarna genom att de fick ett fingerat namn som sedan användes under hela processen. Detta gjorde det möjligt att diskutera tematiseringen av analysen vid ett handledningstillfälle utan att anonymiteten riskerades.

Genom hela forskningsprocessen har forskaren ett slags tolkningsföreträde eftersom det är genom forskarens tolkning som kunskap erhålls (Kvale & Brinkmann, 2009). Det blir därför viktigt att säkerställa att data inte fabriceras eller förvanskas och att resultatet inte felutnyttjas (Fejes & Thornberg, 2015). Genom att använda en systematisk metod för analysen av resultatet och också diskutera den under handledningstillfällena minskar risken för felutnyttjande. För att inte förvanska data genomfördes transkriberingen med en stor noggrannhet och kollades dessutom av mot ljudupptagningen innan utskrift. I de fall citaten omformulerades för att underlätta läsning och förståelse var det med försiktighet så att meningen och betydelsen av utsagan inte förändrades.

Resultat och analys

Syftet med studien är att undersöka gymnasielärares uppfattning och upplevelser av arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Resultatet kommer att presenteras under tre teman: Arbetet med elever i behov av stöd, Utmaningar och svårigheter i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd samt Förutsättningar för att lyckas i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

Identifiering av elever i behov av stöd

I arbetet med att identifiera elever i behov av stöd går det att urskilja två olika faser. I den första fasen ligger fokus på att identifiera vilka elever som är i behov av stöd. Efter att de elever som anses vara i behov av stöd identifierats påbörjas den andra fasen där arbetets fokus är att identifiera rätt anpassning till eleven.

Att identifiera vilka elever som är i behov av stöd

Ett problem som läraren ställs inför i sitt arbete är att identifiera vilka elever som kan vara i behov av stöd. På flera av skolorna i studien sker ett överlämnande från grundskolan under början av höstterminen för de elever som börjar gymnasiet, vilket tycks bli en första indikator på vilka elever som kan komma att vara i behov av stöd.

På de elever som man har så får man en överlämning. Så identifikation sker redan där för en del och sen om man märker att saker inte står rätt till och det brukar inte ta så lång tid, säg att det kanske tar en månad efter skolstart. Att den här eleven verkar inte klara av kursen som det är tänkt eller det verkar vara läs- och skrivsvårigheter som inte är dokumenterade, ska vi gå vidare och göra en utredning eller är det andra anpassningar vi ska göra. (Kristine)

Kristine konstaterar att överlämningarna är ett sätt att identifiera elever i behov av stöd men att det ändå upptäcks ganska fort. Även Lena menar att det inte tar lång tid att uppmärksamma vilka elever som kan vara i behov av stöd.

När de söker så försöker vi i möjligaste mån få dem eller föräldrarna att berätta, vad de har för svårigheter, diagnoser, svagheter, styrkor också så klart. Ibland får vi reda på det ibland får vi inte men det går bara ett par tre veckor så upptäcker vi det. (Lena)

Det förefaller vara vanligt att lärare upplever att det inte tar lång tid efter kursstart innan det uppdagas vilka elever som behöver stöd i någon form. För att snabbt identifiera elever i behov av stöd verkar lärarna använda sig av olika strategier i sin undervisning. Till exempel ger Ida sina elever i uppgift att skriva ett brev där eleverna många gånger självmant berättar om vilken stöttning de kan behöva; Niklas använder sig av diagnostiska prov i början av kursen; och Rebecka använder sig av veckotest för att både hon och eleven snabbt ska kunna upptäcka när det blir problematiskt.

Att fort upptäcka vilka elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd är viktigt på gymnasiet då en kurs kan ta slut redan efter ett halvår. Att hitta rätt anpassningar och utreda behovet av särskilt stöd kan ta ett tag vilket gör att för vissa elever riskerar en stor del av kursen ha genomförts innan de får rätt stöd. Genom överlämningar från grundskolan kan tid sparas då det många gånger redan skett ett arbete med att pröva ut extra anpassningar redan där. Men behoven av extra anpassningar och särskilt stöd kan förändras över tid vilket gör att lärarens egen bedömning av elevens behov spelar en stor roll för att eleven ska få rätt stöttning.

Att identifiera rätt anpassning till elever i behov av stöd

Efter att en elev har bedömts vara i behov av extra anpassningar börjar för många lärare ett detektivarbete för att identifiera vilka anpassningar som eleven behöver. En av de svåraste delarna av läraruppgiften, enligt flertalet lärare i studien, är att möta alla elever där de är och hitta verktyg för att de ska kunna utvecklas och nå så långt som möjligt.

Det svåraste med mitt jobb är att identifiera från individ till individ var det är just han eller hon befinner sig i sin lärandeprocess just nu för det beror på så mycket olika saker, hemförhållande, social kontext i skolan, motivationsfaktorer och så vidare. Och att sen då när man väl har så att säga identifierat var den här individen befinner sig, att då kunna möta på bästa sätt, skulle jag säga. Det är nog viktigt att man har lite respekt för det, att det är mer komplicerat än vad man först tror. Det känns litegrann med det här yrket att ju längre man jobbar desto mer inser man vidden av och svårigheten av att möta alla olika slags människor och hitta verktyg som fungerar för dem i deras lärande. (Elin)

Den största utmaningen, det är nog faktiskt att försöka nå alla, alltså hitta dem där de är. Att man kan utgå från varje elev där hen är någonstans och gör det så bra som möjligt för individen och så. Samtidigt som man håller ihop gruppen. (Ida)

Uppdraget att möta alla elever och utgå från var de befinner sig, kan bli problematiskt då en vanlig klass ofta består av cirka 30 elever som alla befinner sig på olika nivåer och har olika sätt att lära in kunskap. Det är med andra ord inte en lätt uppgift att lyckas med, vilket både Elin och Ida vittnar om. Samtidigt som det är en av de största utmaningarna så är det flera informanter som menar att när de lyckas med den utmaningen så är det också det bästa med läraryrket, att se en elev utvecklas och förstå det den ska lära sig. För elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd är det ännu viktigare att deras lärare uppmärksammar dem och lyckas möta dem på den nivå de befinner sig för att de ska kunna lyckas att uppnå minst ett godkänt betyg i de kurser de läser.

Elin beskriver hur de på hennes skola har en bank med anpassningar som prövas och sedan följs upp. Genom att testa och utvärdera blir det synliggjort för både eleven och läraren vad som fungerar och hjälper och vad som inte gör det. Ingen av de andra skolorna använder sig uttalat av en bank med extra anpassningar, vilket kan göra att lärares sökande efter rätt anpassningar kanske inte sker lika systematiskt. Men de verkar använda sig av samma arbetsgång då anpassningar testas för att se om de hjälper. En bank kan dock innebära begränsningar i de fall en elev behöver anpassningar som inte finns i banken.

Det verkar vara vanligt på skolorna som informanterna arbetar vid, att det särskilda stödet innebär att eleven får en elevassistent vilket i sin tur är beroende på om kommunen beviljar tilläggsbelopp eller inte.

Vi har ett team av elevassistenter, vet ej hur många. Det är styrt av hur mycket bidrag vi får just nu naturligtvis. (Anna)

Att skolorna är beroende av bidrag för att tillsätta det särskilda stödet blir problematiskt eftersom tillgången till resurser blir ojämn då skolorna inte vet vilket behov som finns på sikt vilket Lena berättar om. Det är problematiskt av flera anledningar. Dels kan det innebära att eleven får vänta tills det anställs en elevassistent, vilket kan ta tid, och under tiden blir eleven utan det stöd som den behöver. Det kan också medföra att skolorna inte kan ge det särskilda stöd en elev behöver om de inte får bidrag, då det saknas egna ekonomiska resurser.

Försvårande faktorer i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd

De allra flesta lärare i studien är överens om att det är en naturlig del av läraruppdraget att ge stöd till elever som är i behov av det, men att det inte alltid är helt enkelt. Det är ett komplext uppdrag med många faktorer att ta hänsyn till. Det dagliga arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd stöter på många hinder av främst organisatorisk art som försvårar lärarens uppdrag att ge stöd till de elever som är i behov av det.

Svårt att möta många elever med olika behov

Precis som nämnts tidigare så förefaller en av läraruppdragets största utmaningar vara att lyckas möta eleven där just den befinner sig och sedan arbeta utifrån det. Det är inte ovanligt att en lärare har många elever med olika behov samtidigt i sin undervisning. Många informanter ser det som ett stort problem och de beskriver att det är svårt att veta hur de ska prioritera under lektionen. Kristine beskriver hur hon är splittrad under lektionerna då hon både har elever som har mycket kunskaper samtidigt som det finns många elever med olika behov av anpassningar och det är svårt att hinna med alla.

Det är att alla ska ha sin individuella anpassning även om det är små klasser så är det svårt att hinna med allting, för den ska ha det och den andra ska ha det. Nej, det är det som är det krångliga. Och sen hinna med och dokumentera allting, det tar tid. (Kristine)

Flera av informanterna beskriver en rädsla för råka glömma bort en elevs anpassningar och att det på grund av mängden anpassningar kan vara svårt att hålla allt aktuellt.

Jag tycker att det är intressant att det är en intressant del av jobbet men ibland kan det vara svårt att hålla allt i huvudet. Det är svårt att minnas alla extra anpassningar och att hålla dem fräscha och verkligen säkerställa att alla elever får det som de har rätt till. (Elin)

Det verkar vara allra svårast när läraren ännu inte känner sina elever så väl. Ju bättre de lär känna sin elev desto lättare är det att minnas elevens behov av anpassningar. Det kan till viss del vara problematiskt på gymnasiet då en elev har många olika lärare under sin gymnasietid.

En viktig faktor som verkar påverka möjligheten att utföra extra anpassningar och särskilt stöd är antalet elever i en klass. Ofta ses en normal klasstorlek på ca 30 personer vara för stor för att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd skall vara optimalt.

Jag tror att det är för många elever att ha 32 i en klass, det tror jag är en organisatorisk grej som är fel. Jag tror att det är fel att man har så många elever. Jag skulle vilja ha ungefär 16, 17 kanske, det skulle vara helt idealiskt. (Ida)

Färre elever skulle enligt informanterna innebära större möjligheter att hinna med att göra bra anpassningar för alla de elever som behöver det. Det innebär också att läraren har mer tid för varje enskild elev under lektionstid. Några av lärarna i studien har förmånen att få arbeta med mindre grupper tycker att det är en framgångsfaktor i arbetet med att nå varje elev. Det ger dem mer tid för varje elev både i planeringsstadiet och under själva lektionen. Martin beskriver hur han just nu har en grupp på 25 elever och en grupp på tio i samma kurs och trots att eleverna har ungefär samma utgångsförutsättningar så går kunskapsutvecklingen betydligt fortare i den lilla gruppen. Vilket han förklarar med just möjligheten att kunna ägna mer tid till varje enskild elev. Även Lena tar upp det faktum att små grupper gör det är lättare att hantera behoven av stöd som finns hos eleverna.

Avsaknad av tid för att hinna planera och utföra stöd

Efter identifiering av vilka anpassningar en elev behöver tar en ny fas vid där elevens behov ska tillgodoses i den dagliga undervisningen. För många informanter innebär det arbetet en stressfaktor då

de känner att deras arbetstid inte räcker till för att hinna med att både planera och utföra alla de olika anpassningar som eleverna behöver. Bristen på tid är enligt informanterna en försvårande faktor i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

Så det är tiden mest som jag tycker ställer till det, tiden att prata med eleverna, tiden att utforma bra uppgifter, tiden till att ge bra feedback, tiden till att dokumentera det man har gjort. (Kristine)

Att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd är något som ofta behöver planeras i förväg och det tar mycket tid i anspråk.

Sen har jag upplevt att anpassningar tar mer tid och lektionsplanering tar mindre tid men jag tror att det är rimligt att det är så. Men det är också kanske lätt för mig att säga som har jobbat i arton år att jag kan göra så här. Jag tror att det kan vara tuffare om man är ny, hur ska jag hinna med båda? (Ida)

Ida beskriver det som att hon tack vare sin långa erfarenhet har möjlighet att lägga mer planeringstid på arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Som lärare kan det vara svårt att veta hur mycket tid som ska läggas på att planera anpassningar. Flera informanter berättar om att tiden för att planera just extra anpassningar inte alltid räcker till.

Man får ta de förutsättningar man har och de är den lektionstid jag har med gruppen. Det som saknas tror jag är lite mer planeringstid för att kunna göra anpassningar som är lite mer för olika delar i gruppen. Man hinner typ planera för undervisningen till hela gruppen men just att dela upp den eller tänka lite längre känner jag att jag är lite begränsad tidsmässigt att göras. (Rebecka)

När läraren upplever att tiden för planering av anpassningar inte räcker till riskerar det att bli en stress som sedan följer med in i klassrummet och i värsta fall innebär att eleven inte får det stöd som den har rätt till. En vanlig lösning på problemet att inte hinna tillgodose alla elevers behov under lektionstid är, enligt informanterna, att de försöker hitta en enskild tid med eleverna för att stötta utanför lektionstid, vilket inte heller alltid är enkelt.

Annars så är det oftast ska jag säga att man får försöka hitta en tid kanske utanför lektionstid och sitta och förklara saker på ett annat sätt för en elev som inte har förstått det på lektionen till exempel. (Anna)

Möjligheten att hitta en gemensam tid påverkas i hög grad av att både eleverna och lärarna har välfyllda scheman. Det gör att det ofta är svårt att finna en längre tid att sitta ner under dagen. Istället är de ofta hänvisade till sena eftermiddagstider då varken elevens eller lärarens ork är på topp. Många skolor erbjuder någon form av ämnesstöd vilket kan ses som ett alternativ när eleven och läraren inte har möjlighet att träffas utanför lektionstid.

Avsaknad av samarbete med skolans ledning

Det samarbete som inte nämns i enbart positiva ordalag är samarbetet med skolans ledning, det samarbetet verkar vara mer problematiskt än samarbetet med kollegor och elevhälsa som behandlas under förutsättningar för att lyckas i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Samarbetet med skolans ledning upplevs istället som en försvårande faktor i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd då lärare känner sig lämnade i sticket med ett svårt uppdrag.

Men annars så är det upp till läraren tycker jag, uppdraget är att få eleverna till minst E så då får man sitta på sin kammare och vrida och vända och försöka hitta på något. Då får man ta sitt eget ansvar som lärare, man kan inte lita på att skolledningen gör allt utan man får fixa det själv. Det blir lite gratisarbete men det är vårt uppdrag att få eleverna i mål. Så då får man använda egen tid och vrida och vända. (Martin)

Martin uppfattar det som att skolledningen inte är intresserad av att ge förutsättningar för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Han upplever att han för att lyckas med uppdraget måste göra allt han kan för att lösa situationen utan rektors inblandning. Han är inte ensam om sin upplevelse och det är flera informanter som berättar om likartade upplevelser. Att skolans ledning inte ger de förutsättningar som lärarna anser sig behöva verkar vara en stor källa till frustration. De lärare som

anser sig få de förutsättningar de behöver från ledningens upplever att de har god möjlighet att utforma stöd för de elever som behöver det. Det visar på betydelsen av samarbete mellan skolans ledning och lärarna för att ge lärarna så bra förutsättningar som möjligt för att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska lyckas.

Att känna känslan av att inte räcka till som lärare

Både tidspressen, mängden elever som behöver extra anpassningar eller särskilt stöd samt bristen av stöd från ledningen verkar skapa stress hos läraren som i sin tur riskerar att skapa en känsla av att inte räcka till som lärare. Hos många av informanterna verkar arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd präglas av en känsla att allt ansvar ligger på deras axlar och att de för elevens skull inte kan ge upp utan måste fortsätta kämpa tills de lyckas.

Hur gör man annars när det inte fungerar? Man kämpar vidare, man försöker på ett annat sätt [skratt]. (Rebecka)

Jag försöker igen och igen och igen och sen så försöker man kanske att hitta andra sätt, andra vägar. Man kanske säger att ja, vill du göra det här muntligt istället eller du kanske inte ska vara med när vi pratar i grupp utan du kanske bara ska prata med mig. Alltså prövar på olika sätt och försöker hitta alla vägar. (Ida)

Även om viljan att eleven ska få lyckas tycks vara en drivkraft verkar känslan av att aldrig kunna ge upp vara tveeggad. För den individuella eleven kan det betyda mycket och vara det som avgör om den lyckas eller misslyckas. Men för läraren kan det bli en tung sten att bära, speciellt om den har flera elever som har stora svårigheter och det riskerar att bli en stressfaktor. Känslan av otillräcklighet blir som tydligast när läraren trots att den försökt på många olika sätt, inte lyckas nå fram till eleven och ge den stöttning den behöver.

Jag kan känna att man får väldigt mycket tips och idéer hela tiden om olika funktionsnedsättningar och hur man kan göra och sådär. Men det är ganska ofta som man ändå står där och känner sig ganska hjälplös utan att riktigt veta. Man tycker att man har fått lära sig så mycket och man har fått så mycket tips och man kan försöka än det ena och än det andra. Men det är i alla fall svårt att nå fram och det är väldigt frustrerande, kan jag tycka. (Anna)

Anna beskriver att trots att hon har en god kunskap om hur hon ska arbeta med extra anpassningar så kan hon ändå känna sig hjälplös i situationen. Och just känslan av hjälplöshet är en känsla som beskrivs av flera av informanterna i studien. Det finns ytterligare ett problem i att när läraren väl ber om hjälp så riskerar den att få tillbaka problemet i sitt knä med en uppmaning att anpassa mer.

Vi vill saker med eleverna men vi upplever att vi inte riktigt får all den hjälp och stöd eller förutsättningar för det och då blir det gnäll. Det hamnar alltid tillbaks på läraren, ja men vad gör du? Vilka extra anpassningar gör du? (Kristine)

Det är lätt att känsla av otillräcklighet försvårar arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd då den också kan ge en känsla av uppgivenhet. Det riskerar att skapas en nedåtgående spiral där läraren känner att det inte spelar någon roll vad den gör då det ändå aldrig blir tillräckligt bra.

Främjande faktorer i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd

Även om arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd kan kännas som en utmaning så framkommer i resultatet en rad faktorer som lärarna upplever som förutsättningar för att nå ett lyckat resultat.

Samarbete med elevens mentor

För att lyckas med uppdraget att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd verkar ett nära samarbete mellan undervisande lärare och elevens mentor vara av vikt. Mentorn beskrivs ha en slags spindel i nätet-funktion för att skolan ska fungera så bra som möjligt för eleven.

För det första har mentorn ett slags paraplyperspektiv, kanske man kan säga. Lärarna är mer ämnesexperter som fokuserar på kunskapskrav till respektive kurs och säkerställer så att centralt innehåll berörs och så vidare. Medan mentorn har helhetsbilden på eleven hela tiden, hur ser det ut med närvaron, hur är det psykosociala måendet för den här eleven, har den här eleven några extra anpassningar, är alla berörda lärare medvetna om det, finns det åtgärdsprogram på den här eleven, ja, det gör det, följer alla lärare de riktlinjer som fastslagits i åtgärdsprogrammet. Så att mentorn har litegrann spindeln i nätet-funktionen skulle jag vilja säga för eleven. (Elin)

Elin framhåller att mentorn är den person som har koll på elevens anpassningar och ansvarar för att se till att alla undervisande lärare också har koll och följer det som bestämts. När problem uppstår kring en elev är mentorn många gånger den person som lärarna vänder sig till först för att diskutera elevens svårigheter och hur de ska lösas.

Jag pratar med mentor först och mentor pratar med andra lärare och ser om det är bara i mitt ämne det är svårt eller om det är svårt i alla ämnen. Sen går mentor vidare till specialpedagog och rektor och sen ligger det på de två om det ska bli en utredning. (Kristine)

Det verkar också, precis som Kristine beskriver, många gånger vara mentors uppdrag att ta kontakt med elevhälsan då eleven har så pass stora svårigheter att det inte längre räcker med extra anpassningar. Genom att mentor blir den personen som har en helhetsbild över eleven och de behov av stöd som finns kan möjligheten öka att elevens anpassningar hålls aktuella hos alla undervisande lärare och också minska risken för att glömma bort vilket stöd eleven behöver i undervisningen. Men det hänger förstås på att mentorn tar det ansvar som krävs.

När alla var mentorer då var det så att en del skötte sitt mentorsuppdrag jättemycket, så fanns det andra som bara träffade dem någon gång i veckan. (Anna)

Anna berättar att det finns en skillnad i hur mycket engagemang olika mentorer ägnar sitt mentorsuppdrag. En del lärare lägger ner jättemycket tid medan andra nöjer sig med att träffa eleverna någon gång i veckan. Det riskerar uppstå en ojämlikhet när elevens möjligheter att få rätt anpassningar hänger på vilken mentor eleven får och vilket engagemang den känner för sitt uppdrag som mentor. Ett sätt att motverka den ojämlikhet som riskerar uppstå kan vara att använda sig av heltidsmentorer, vilket innebär att mentorn enbart har ett uppdrag som mentor och då oftast till ett större antal elever, till exempel alla elever på ett program. På två av skolorna som informanterna arbetade vid finns heltidsmentorer som, utöver att öka likvärdigheten för den stöttning eleverna erhåller, också beskrivs vara en stor avlastning för lärarna. Mentorsuppdraget kan göra att arbetsbelastningen för läraren är ojämn över tid, ibland behövs mycket tid för mentorskapet och andra perioder kan det vara lugnt, vilket gör det svårt att planera sin arbetstid.

Skillnaden i mitt arbete är att min arbetsbelastning inte blir så ojämn. [...] Och jag tycker att jag får bra kontakt med eleverna ändå så att jag kan inte säga att jag saknar det (mentorskapet) utan jag tycker nog att det fungerar ganska bra. (Anna)

Anna tycker att hon har bra möjligheter att bygga upp relationer med eleverna även om hon inte är mentor till dem. Den avlastning som det innebär att inte vara mentor kan istället användas till att fokusera på undervisning och väger upp det som eventuellt förloras i relation till eleverna. Även bland de informanter som inte har heltidsmentorer finns det en önskan om att gå över till ett sådant system.

Det kollegiala samtalet

Det kollegiala samarbetet förefaller spela stor roll för att läraren ska känna att uppdraget att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd är hanterbart. Det kollegiala arbetet sker på två nivåer, dels det formella i form av möten av olika slag och dels det informella som ofta sker när problem uppstår. I de formella mötena går elever och klasser igenom med olika regelbundenhet, på vissa skolor sker det minst en gång i månaden och i andra en gång per termin. Det informella mötet tar sig mer karaktären av vardagssamtal som sker i mötet med andra lärare.

Alltså nu jobbar vi ganska tigt, vi diskuterar allt jämt, mycket. Men mer specifikt om vi diskuterar hur det här kan göras. Ja, det vi hinner med och det är mellan lektioner, alltså möten i korridoren eller på arbetsrum eller så, vilket är jätteviktigt. [...] Ja men alltså har man en fråga, alltså specifik så då kan man fråga hur ska jag göra nu, det gör vi. Men det är ett korridorssamtal eller inte korridor men arbetsrumsgrej, det är inte specifikt att nu sätter vi oss och funderar utan det är nog mer i stunden, där och då. Nu har jag en fråga här, har mött en problematik hur gör jag nu? (Rebecka)

När läraren tar upp svårigheter som den möter till diskussion verkar den få en bekräftelse på att den inte är ensam att stöta på problem. Men läraren får också möjlighet att se hur andra kollegor löst liknande problem.

Vi slår också huvudet i väggen och tycker men va fan hur ska vi lösa det här? Men just det här att vi inte håller det för oss själva utan att vi lyfter upp det och försöker hitta vägar att pröva, tror jag är en bra rutin ändå. Det finns ingen som är perfekt, där det alltid fungerar för det. Som sagt var vi stöter också på patrull dagligen men att jag känner mig i alla fall aldrig ensam och det är jätteviktigt för mig. (Elin)

För Elin är det väldigt viktigt att ha sina kollegor som ett bollplank och inte behöva känna sig ensam i sitt uppdrag. Martin, som inte har samma närhet till sina kollegor i sitt arbetslag, då han befinner sig i ett annat hus, talar mer om att han måste lösa sina problem själv.

Ja, alltså jag försöker göra så mycket som möjligt. Vi är här för att lösa ett problem, vi ska få alla elever i mål, det är vår grundsten. Så att man får vrida och vända och försöka diskutera med sig själv och sig själv [skratt] och försöka lista ut. Sen så får man få bolla idéer med sig själv och sen får man köra. (Martin)

Trots att han litar på sin egen förmåga att lösa problem känner han att han saknar samarbetet med andra lärare och önskar att det skulle finnas både mer tid och fler möjligheter att mötas för att diskutera elever och att lära sig av varandra. Närheten till andra kollegor som har samma elever verkar ha betydelse för att det informella samtalet ska uppstå. Genom att sitta tillsammans ökar möjligheten att diskutera de problem som uppstår i mötet med eleverna och hitta nya infallsvinklar på hur ett problem kan angripas. Möjligheten till kollegialt lärande verkar vara en viktig del av det kollegiala samtalet och många gånger är det kanske målet med samtalen.

Men det verkar också finnas en baksida med det kollegiala samtalet. Det är inte alltid lätt att lösa de uppkomna problemen, vilket gör att det finns en risk att det kollegiala samtalet blir i form av gnäll.

Vi diskuterar mest som gnäll, men i gnället så finns, alltså vi gillar våra elever, vi vill att det ska gå bra för dem. Men vi märker att de inte lever upp till våra förväntningar och allting är skolans fel. (Kristine)

Det är naturligt att ibland behöva få ur sig allt som är jobbigt men det är viktigt att inte stanna kvar i ”gnällfasen” utan gå vidare till en mer konstruktiv fas, där fokus hamnar på vad som kan göras för att eleven ska lyckas. Om det kollegiala samarbetet är konstruktivt och kollegor hjälps åt med att skapa bra anpassningar ökar också möjligheten att eleven får rätt stöd i alla sina kurser som den läser på gymnasiet. Det gynnar inte bara eleven utan det bygger också upp möjligheten att lära sig och utvecklas i sin lärarroll.

Samarbete med elevhälsan

När det kollegiala samarbetet inte räcker verkar nästa steg vara söka hjälp hos elevhälsan och då kanske främst specialpedagog och speciallärare. De allra flesta informanter har tillgång till specialpedagog och/eller speciallärare på sin arbetsplats men det skiljer sig åt i vilken utsträckning läraren samarbetar med den delen av elevhälsan.

Alltså elevhälsan stöttar jättemycket och jag vet att de stöttar verkligen de pedagoger som känner att de behöver det. (Ida)

Ida föredrar att sköta sina anpassningar själv, vilket enligt henne själv kan bero på att hon har en lång erfarenhet av arbetet med anpassningar. Men hon kan ändå se att behovet finns bland lärare att få stöttning och tycker det är värdefullt att den möjligheten finns. Niklas är nöjd med att han upplever sig ha ett bra samarbete med elevhälsan och får hjälp när han ber om det.

Jag tycker att jag har en bra kontakt med övrig personal, med speciallärare och specialpedagog och det finns en pågående dialog hela tiden med dem tycker jag. Och de är, upplever jag, väldigt aktiva och fångar upp de elever som behöver stöd. Jag upplever att det finns ett stort stöd att få där. Om jag efterfrågar hjälp med en elev så får jag det. (Niklas)

Det verkar som att specialpedagoger och speciallärare ofta får ta rollen som ett slags stödjande bollplank som läraren kan vända sig till när arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd känns tungt. Anna är en av dem som vänder sig till specialpedagogen när det blir för svårt.

Då går jag till specialpedagogen och säger hjälp och det får jag fast ibland så är det inte så lätt i alla fall. Ibland vet jag inte [suck]. (Anna)

Hon menar att även om specialpedagogen finns tillgänglig att stötta när det känns tufft så är det ändå ibland svårt att lyckas med extra anpassningar och särskilt stöd. Det kan bero på att det många gånger är de lite svårare anpassningarna som läraren inte själv lyckats lösa som tas med till specialpedagogen.

Hos några av informanterna finns en stark önskan om att specialpedagogen ska bli mer närvarande i klassrummet.

Elevhälsan skulle gärna kunna vara mer synliga i klasserna, de har kanske mycket elever också. Men de skulle gärna få följa med i klasser lite då och då, vara med på någon lektion här och där. För då ser de med sina ögon på klassen och kan kanske se sånt som inte vi ser, det hade varit trevligt. [...] För jag tror att det är lättare för dem att se än vad det kanske är när vi har undervisning. För då kan man ha någon att bolla med också framförallt om man har då några elever som har behov av extra anpassningar. Efter lektionen så kan vi gå igenom lite snabbt, tänk på det här, när du gjorde det här tänk på det här. Det behöver inte vara något jätteallvarligt utan bara någon minut och att man får något tips och trix. Då kanske det blir ännu lättare för oss. (Martin)

Martin tror att det skulle vara lättare att samarbeta med elevhälsan om de var ute på mer lekionsbesök och kan se både eleverna och lärarna i undervisningssituationen. Han menar att den stöttning som elevhälsan kan bidra med skulle vara lättare att ta till sig om den är knuten till en specifik situation som båda har upplevt.

Utbildning och erfarenhet

Bland informanterna finns det en grupp som arbetar mycket med extra anpassningar och särskilt stöd och som upplever sig att ha bra kunskaper kring vad det innebär. De allra flesta har minst femton års yrkeserfarenhet att luta sig mot.

Alltså man kan säga så jag tycker att det finns en ganska bra medvetenhet om hur man ska arbeta med elever som har behov av anpassningar eller särskilt stöd för att vi dels fått många utbildningar och sen finns det en medvetenhet skulle jag säga, faktiskt. Nej men vi har fått flera stycken kring de här olika verktygen som

finns men även föreläsningar. Jag tycker nästan att det blir lite för mycket men det är för att jag har varit intresserad av anpassningar sen jag började. (Ida)

Flera informanter beskriver att skolan har satsat på utbildningar för sin personal, vilket har gjort att det både finns en god kunskap och en medvetenhet om hur de kan arbeta med elever i behov av stöd. Det verkar som de skolor som informanterna arbetar på har jobbat olika mycket med extra anpassningar och särskilt stöd vilket blir synligt i hur informanterna berättar om sitt arbete med elever i behov av stöd. En lång erfarenhet förefaller bidra till att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd känns lättare och lärarna litar mer på sin egen kompetens att lösa de eventuella problem som kan uppstå. Medan en lärare med kortare erfarenhet inte verkar lita fullt ut på sin kompetens utan gärna vill att specialpedagoger och speciallärare kopplas in och tar hand om stödet. Att skolan arbetar systematiskt med extra anpassningar och särskilt stöd genom exempelvis kollegialt lärande eller annan utbildning verkar dock motverka brist på erfarenhet hos läraren.

Använda generella anpassningar och tekniska hjälpmedel

En lösning som flera informanter använder sig av för att räcka till som lärare är generella anpassningar för hela klassen. Generella anpassningar innebär att läraren använder sig av anpassningar som de vet att många elever behöver till hela klassen.

Jag tänker att man gör anpassningar till alla som kanske egentligen inte behövs för alla för att då fångar man upp de också som eventuellt inte har sagt att de kanske skulle behöva en anpassning, då får de den ändå. (Ida)

Genom att göra anpassningar för hela klassen istället för olika anpassningar för olika elever kan arbetsbelastningen för läraren minska samtidigt som stöttningen kommer fler elever till godo. För de informanter som arbetar mycket med generella anpassningar i sitt klassrum blir det något som de inte riktigt tänker på som anpassningar och det blir något som de ser som vanlig undervisning.

Och ibland så undrar jag om inte extra anpassningar och särskilt stöd bara är vanlig undervisning. För vi har varit på kurser och grejer och temadagar och det vi får höra det är struktur, skriv ner på tavlan vad ni ska göra steg för steg. Ja och då gör vi det men det är till för alla, sen extra tydliga instruktioner ja jo men jag siktar inte på att göra otydliga instruktioner till alla elever, jag gör inte det. (Kristine)

Om lärare enbart arbetar med generella anpassningar finns det en risk att elever som behöver andra anpassningar än de generella inte får sina behov av stöd tillgodosedda. Därför måste läraren var uppmärksam på vilka behov som finns i klassen och inte enbart lita på att de generella anpassningarna räcker för alla elever i klassen.

En annan faktor som förefaller främjande för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd är tillgången till teknik och kompensatoriska hjälpmedel. De flesta informanter upplever att användandet av olika tekniska verktyg i skolan är en hjälp i arbetet med elever i behov av stöd. Flertalet skolor använder sig av någon typ av lärplattform där information kring kurserna finns samlade.

Sen så har vi en lärplattform som heter Fronter, den är lite kantig men det är ingenting som kommer på nått prov som inte går att få tag på där. Nästan alla filmer i den mån det går, går att titta på igen eller om nån var borta så kan de titta på den sådär. Även elever med hög frånvaro ska kunna gå in och följa med i kursen via Fronter då efteråt så att säga. (Anna)

Flera av lärarna beskriver att på dessa plattformar finns lektionsanteckningar och presentationer upplagda för att exempelvis underlätta för elever som inte klarar att anteckna. En målsättning verkar vara att all information som eleven kan behöva ska finnas samlad på plattformen så att eleven alltid kan komma åt den. Lärplattformen betraktas som en generell anpassning som gynnar dels elever som är frånvarande och dels elever som har svårt att hålla ordning på material eller svårt att anteckna och lyssna på samma gång.

Användandet av kompensatoriska hjälpmedel beskrivs av flera informanter som något som underlättar arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

Vi har tillgång till inläst material, digital hjälp, sånt där som, vad heter det, när de kan tala in sin text, de kan lyssna på text som de har talat in, alltså datorn skriver och sen kan de lyssna på det de har skrivit och rättstavning, Allt det här finns och det vet jag inte om det finns på alla skolor men jag tycker vi har jättebra många sådana här kompensatoriska verktyg. (Ida)

Med kompensatoriska hjälpmedel avser informanterna olika program som framför allt stöttar eleven i läsning och skrivning. Program som kompenserar för andra svårigheter verkar inte vara lika vanligt förekommande i informanternas beskrivningar.

Användandet av teknik tros vara en väg framåt för att lyckas bättre med extra anpassningar och särskilt stöd.

Och jag tror att vi behöver strukturer och övning i att bemöta alla de möjligheter som tekniken ger för då kommer vi kunna få en mer individanpassad skola utan att allt fler lärare utarbetar sig. [...] Jag tror att vi får försöka ha en både en nyfikenhet men också en ödmjukhet inför att det är nytt och låta det vara nytt. Och man behöver inte göra allt på en gång. Men vi får ta små steg. (Elin)

Elin tror att tekniken i framtiden kommer att ge läraren ännu större möjligheter än idag att individanpassa sin undervisning utan att riskera att bränna ut sig, och att lärare idag bara befinner sig i startgroparna av ett effektivt teknikanvändande för att stötta elever i behov av stöd. Det verkar finnas en tilltro till att tekniken är ett hjälpmedel för elever i behov av stöd men att kunskapen hos lärarna ännu inte är så stor. Det finns idag en djungel av olika hjälpmedel och det är inte lätt att som lärare veta hur och vad som ska göras. Det kanske är därför som många främst använder sig av hjälpmedel som kompenserar för läs- och skrivsvårigheter.

Bygga relationen med eleven

Ytterligare en faktor som verkar vara underlättande i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd är lärarens förmåga att bygga relationer med sina elever.

Alltså jag tänker att min största strategi är det här med relationer. Att se till och skapa relationer, om man skapar goda relationer så har man en jätte, jättebra grund för lärande. (Ida)

Genom att bygga relationer med eleverna är det lättare som lärare att utforma anpassningar som fungerar för eleven. Kristine beskriver hur hon genom sitt relationsbyggande till eleven ofta lyckas nå ytterligare steg framåt i elevens kunskapsutveckling. Relationen används alltså som ett sätt få eleverna motiverade och till att göra det lilla extra som krävs för att uppnå ett betyg i kursen.

Det verkar även vara så att när läraren lyckats bygga upp en god relation till eleven så fungerar själva relationen som en anpassning.

Och även om de man tycker att man måste ta hänsyn och fixa så ibland upplever man att om man bara står still och lyssnar på dem så blir de trygga. Och sen så kan det få vara lite kaotiskt då med inte struktur eller vi gör om. Men står jag bara bredvid dem och pratar med dem en stund så går det bra. (Lena)

Lena beskriver att hon genom att bygga relation med sina elever kan skapa en trygghet som gör att det ibland fungerar bra trots att det är lite kaos på grund av oförutsedda händelser. Relationen tycks också bli ett verktyg för läraren att komma ihåg de anpassningar eleven behöver.

Och ju längre man undervisar dem desto lättare är det att komma ihåg. För de eleverna som går i trean har man en närmare relation till. De som går i ettan kanske man själv måste gå in och läsa lite då och då för att komma ihåg, (Elin)

Att bygga relationen med eleven tycks vara viktigt, inte bara utifrån elevens perspektiv utan även lärarens. Genom sin relation med eleven ger det läraren möjlighet att hitta fungerande anpassningar som bättre tillgodoser elevens behov.

Sammanfattning av resultatet

Resultatet kring arbetet med att identifiera elever i behov av stöd och de anpassningar de behöver, har visat att lärarna i studien tycker att den största utmaningen de har som lärare är att lyckas möta alla elever på den nivå de befinner sig och hitta nyckeln för att elevernas kunskapsutveckling ska nå så långt som det är möjligt. För informanterna är det inte särskilt svårt att identifiera de elever som är i behov av stöd. Viss information erhålls genom överlämnande mellan grundskola och gymnasiet när eleven påbörjar sin gymnasieutbildning. Lärarna verkar ha olika strategier för att snabbt uppmärksamma vilka elever som kan komma att vara i behov av stöd. När identifikation av elever i behov av stöd skett börjar arbetet med att identifiera vilka anpassningar som eleven behöver. Genom att testa sig fram försöker lärarna hitta de anpassningar som behövs för att tillgodose elevernas behov av stöd i undervisningen. Det särskilda stödet verkar enligt resultatet ofta innebära att eleven får tillgång till en elevassistent, vilket kan ses som problematiskt då det är beroende av om skolorna beviljas tilläggsbelopp eller inte.

De största hindren i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd verkar uppstå efter att läraren identifierat vilka behov de olika eleverna har. Enligt informanterna finns det två stora organisatoriska hinder som försvårar arbetet med extra anpassning och särskilt stöd, dels att lärarna upplever att arbetstiden inte räcker till för att planera och utföra stöd och dels att klasserna upplevs vara för stora. De menar att det i arbetstiden inte finns tillräckligt stort utrymme att planera och utföra de anpassningar som behövs. Det upplevs också finnas brist på tid att utföra stöd då läraren ofta har många elever med olika behov samtidigt i klassrummet och lektionstiden inte räcker till för att täcka alla elevers olika behov. Informanterna menar att elevgrupperna ofta är för stora för att allas olika behov ska kunna tillgodoses. Om grupperna var mindre tror informanterna att möjligheterna att lyckas nå alla elever skulle öka då det skulle finnas mer tid för varje enskild elev.

Det verkar på flera skolor finnas brister i samarbetet mellan skolans ledning och de undervisande lärarna, vilket tar sig uttryck i att lärarna upplever att allt ansvar för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd läggs enbart på deras axlar. Det upplevs vara ett arbete som det inte ges tillräckliga förutsättningar för, vilket skapar stress. Resultatet visar att informanterna ofta bär med sig en känsla av att de inte får ge upp för elevens skull. Den känslan kan både vara en drivkraft framåt och en stress då läraren ofta får bollen tillbaka i sitt knä när den ber om hjälp tillsammans med uppmaningen att anpassa mer. Dessa faktorer tillsammans kan bilda en nedåtgående spiral då läraren upplever att den inte räcker till för att ge eleverna den stöttning de behöver.

Resultatet visar att de förutsättningar i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd som tydligast upplevs vara främjande för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd är samarbetet med mentor, andra lärare och elevhälsa. Genom detta samarbete skapas ett forum för att diskutera elever och de eventuella problem som kan uppstå. Det blir också en grogrund för det kollegiala lärandet då det finns möjlighet att lära sig av hur andra gör i liknanden situationer. Specialpedagoger eller speciallärare används ofta som ett bollplank för att lösa svårare problem när samarbetet med kollegor inte riktigt räcker.

Det förefaller som om en lång erfarenhet av undervisning tillsammans med god kunskap om extra anpassningar och särskilt stöd bidrar till en större tillit till den egna kunskapen att möta elever i behov av stöd. Vilket i sin tur underlättar arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Lärare med mindre erfarenhet litar inte lika mycket på sin kunskap utan vill gärna att någon med specialkunskaper, som en specialpedagog eller en speciallärare, tar hand om de elever som är i behov av stöd.

En annan faktor som informanterna upplever underlättar arbetet med stöd är användandet av tekniska hjälpmedel. Det verkar finnas en tilltro till att tekniken ska kunna förenkla arbete med extra

anpassningar och särskilt stöd men att kunskapen idag mest är begränsad till hjälpmedel för läs- och skrivsvårigheter.

Det tycks också som många lärare använder sig av relationsbyggande med eleven för att därigenom underlätta arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Genom att ha en god relation kan läraren få eleven att komma längre i sin kunskapsutveckling. Dessutom verkar relationen användas som en anpassning för att få elever att klara av situationer som den annars inte skulle ha klarat av. Relationen blir också ett sätt för läraren att lättare hålla ordning på de anpassningar som eleverna behöver.

Diskussion

Denna studie har genomförts med syfte att undersöka gymnasielärares uppfattningar och upplevelser av arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Resultatet visar att lärarna upplever uppdraget kring extra anpassningar och särskilt stöd som komplext. De ser det som en självklarhet att det är lärarna som ska anpassa sin undervisning utifrån eleverna de möter. Samtidigt anser lärarna att den svåraste delen av läraruppdraget är just att lyckas nå alla elever där de befinner sig. Möjligheten att lyckas med uppdraget försvåras ytterligare, enligt lärarna, av en rad organisatoriska hinder såsom brist på tid, för stora grupper och avsaknad av samarbete med skolans ledning. Av resultatet framgår att de faktorer som lärarna upplever som främjande för att lyckas hantera den utmaning som arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd innebär är: samarbete med kollegor och elevhälsa, kunskap och erfarenhet, generella anpassningar och tekniska hjälpmedel samt förmågan att bygga relation med eleven.

I diskussionen kommer de resultat som kommit fram att diskuteras i relation till det som framkommit i avsnittet om tidigare forskning. Diskussionen kommer att presenteras under tre rubriker: Det problematiska uppdraget, Lärares inställning och Implikationer för det specialpedagogiska yrket.

Det problematiska läraruppdraget

Resultatet visar att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd är förknippat med flera svårigheter, dels att säkerställa att alla elever får sitt behov av stöd tillgodosett, men också att läraren ska känna att den får förutsättningar att utföra uppdraget.

Utifrån resultatet går det att urskilja två faser i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd, att identifiera elever i behov av stöd och att identifiera de anpassningar eleven behöver. Resultatet påvisar att det inte upplevs som ett problem att upptäcka vilka elever som är i behov av stöd utan det uppmärksammas antingen genom överlämnande från grundskolan och/eller i den egna undervisningen. Lärarnas upplevelse av att det går snabbt att upptäcka elever i behov av stöd skiljer sig från Möllås (2009) studie där eleverna upplevde att de tog lång tid för läraren att uppmärksamma att det fanns problem. Skolverkets lägesrapport (2017) däremot visade de flesta gymnasielärare tyckte att det inte var problematiskt att identifiera vilka elever som är i behov av stöd utan snarare att problemet låg i att ge eleven rätt stöd.

Enligt resultatet verkar problemen snarare uppstå när eleven ska få sitt stödbehov tillgodosett i undervisningen. Lärarna uppger att de två största hindren för att eleverna ska få sina behov av stöd tillfredsställt är brist på tid och för stora grupper. Svårigheterna skulle till viss del kunna ha sin grund i arbetet med att identifiera rätt anpassningar. Resultatet visar att lärarna upplever sökandet efter "rätt" anpassning som ett detektivarbete där lärare testar anpassningar tills de hittar det som fungerar. Det finns en risk att läraren testar de anpassningar som den behärskar och stannar där. Det krävs ett experimenterande som inte begränsas av djupt sittande kunskaper för att lyckas skapa lärmiljöer som gynnar alla elever (Ainscow et al., 2012) och det är viktigt att eleven är delaktig i detta sökande. Många gånger räcker kanske lärarens kunskaper om anpassningar långt men det gäller att inte nöja sig med sina egna kunskaper utan söka vidare utanför sin egen komfortabla zon när det behövs. Lyckas inte lärarna identifiera rätt anpassning, trots att de själva kanske upplever att de gjort det, riskerar det fortsatta arbetet att bli mer tungrott än nödvändigt, vilket kan ge sig uttryck i känslan av att tiden inte räcker och att det är för många elever.

Ett annat problem som framkommit i resultatet är att läraren, om den ber om hjälp, får svaret från rektor att den inte gjort tillräckligt utan ska anpassa mer. En anledning skulle kunna vara att rektorer har en stark tilltro till lärarnas förmåga att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd men att rektorerna också anser att lärarna inte alltid litar på sin egen kunskap och förmåga, trots att de

egentligen kan, vilket framkom i en studie gjord av Sandström et al. (2017b). Det visar att det är möjligt att rektorerna faktiskt tror att läraren kan anpassa mer, att läraren kan lösa problemet om den bara vågar testa nya vägar och litar på att den har rätt kunskap. Läraren å andra sidan känner en frustration då den upplever att det är en omöjlig situation och att den redan testat allt den kan komma på. En annan anledning kan vara att ekonomiska resurser saknas men också att skolan medvetet undviker kostsamma åtgärder genom att säga att lärarna behöver anpassa mer (Lärarnas riksförbund, 2017a). I denna studie framkommer att det är vanligt att det särskilda stödet innebär att eleven får en egen elevassistent, vilket är kostsamt. Men tillsättning av en elevassistent sker bara om skolan fått tilläggsbelopp beviljat, vilket kan tyda på att skolorna har svårt att själva stå för de ekonomiska kostnader som det särskilda stödet innebär. Många gånger är också tilläggsbelopp beroende av att eleven har en diagnos, vilket inte ska vara ett krav för att eleven ska få särskilt stöd. Det finns alltså en stor risk att många elever som egentligen behöver särskilt stöd inte får det för att de inte anses fylla kriterierna för tilläggsbelopp samtidigt som skolan inte har resurser att själva bekosta stödet.

Lärarnas upplevelse av att sakna förutsättningar för att lyckas göra ett bra arbete med extra anpassningar och särskilt stöd kan kanske förklaras med bristande resurser. Det är vanligt att just brist på tid och för många elever med olika svårigheter anges som svårigheter när lärare tillfrågas om sitt arbete (Lärarnas riksförbund 2017a; Sandström et al., 2017b). Att förändra lärarnas upplevelse av att tiden inte räcker till och att det finns för många elever i behov av stöd kan vara svårt. Dessa två faktorer är nära sammankopplade då mindre grupper skulle kunna innebära att varje lärare har färre elever, vilket i sin tur skulle innebära att tiden med varje enskild individ skulle öka. Men för att minskad gruppstorlek också ska innebära mer tid krävs det att extra resurser tillsätts annars riskerar läraren att få ännu mindre tid då den istället får mer undervisningstid. En ytterligare aspekt är frågan om problemen verkligen ligger i att det är för stora grupper och för lite tid. Då resultatet visar att det ofta finns en brist i samarbetet mellan lärare och skolans ledning är frågan om diskussionen kring bristande resurser förs med rektor. Det är möjligt att det finns resurser att tillgå men som inte används rätt då rektor inte är medveten om var de behövs bäst. I resultatet blir det synligt att samarbetet mellan lärare och rektor spelar en stor roll för vilken upplevelse läraren ska ha av uppdraget att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd. I flera studier framkommer att rektor har en avgörande betydelse för det arbete med stöd som genomförs i klassrummen (Graham & Harwood, 2011; Hoppey & McLeskey, 2013; Lindqvist & Nilholm, 2014; Waldron et al., 2011). Genom att ha en kontinuerlig kommunikation mellan ledning och lärare, kring de hinder som uppstår finns en möjlighet att motverka problem innan de växer sig så stora att de känns oöverstigliga. Det kan också leda till att läraren känner sig lyssnad på vilket kan motverka den känsla av uppgivenhet och otillräcklighet som uppstod. Om läraren känner sig både stöttad och utmanad ökar det möjligheten att lyckas skapa inkluderande lärmiljöer (Ainscow & Sandill, 2010).

Det som blir tydligt i resultatet är vikten av att bygga upp goda möjligheter att mötas och lära av varandra. Samarbetet och det kollektiva lärandet är viktiga grundstenar i utvecklingen av inkluderande lärmiljöer (Ainscow & Sandill, 2010; Kugelmass et al., 2004). För lärarna i denna studie har samarbetet blivit en förutsättning för att klara av det ibland tuffa arbetet som extra anpassningar och särskilt stöd innebär. När problem uppstår diskuteras det bland kollegor och möjliggör därigenom ett kollegialt lärande genom att olika lösningar lyfts fram och testas av läraren som stött på svårigheter. Svårigheten är dock att hitta tiden till att göra detta. Det kanske är här det behöver sättas in fler resurser som möjliggör att lärarna ges ett större utrymme för samarbete. För att verkligen utnyttja den styrka som ligger i det kollektiva lärandet måste det få ta tid och det måste skapas möjligheter till det inom ramen för arbetstiden. Resultatet tyder på att just samarbete och kollegialt lärande är de faktorer som har störst påverkan på lärarens upplevelse av att klara uppdraget med extra anpassningar och särskilt stöd. Rektorn i Waldron et al. (2011) fallstudie satsade resurser på att skapa gemensam planeringstid för lärarna, anställa en fast vikarie för att underlätta samarbete samt riktade arbetslagsmöten mot samarbete och kollegialt lärande, vilket fick god effekt på lärarnas professionella utveckling och deras förmåga att möta alla barn. Genom att fler rektorer investerar i ökade möjligheter till kollegialt lärande är det möjligt att de hinder som idag upplevs som problematiska får mindre betydelse.

Betydelsen av yrkeserfarenhet

I resultatet framkommer att det bland de lärare som deltog i studien fanns en stor överensstämmelse i att det är varje lärares uppgift att anpassa undervisningen till de elever som är i behov av stöd och de betraktade det som en naturlig del av läraruppdraget. Det fanns däremot en skillnad i vilken utsträckning de själva kände att de kunde utföra uppdraget. De uppfattningar som kommit fram i studien ligger någonstans mellan det som Sandström et al. (2017a; 2017b) kallar professionell byråkrati och adhokrati. I en adhokrati motverkas svårigheterna i arbetet genom ett nära samarbete och god kommunikation mellan personalen på skolan, vilket också tycks vara ett vanligt tillvägagångssätt bland de lärare som ingick i denna studie. Dock var de hinder som beskrivits i detta resultat mer i linje med den inställning som lärare har inom den professionella byråkratin som beskrivs i Sandström et al. (2017a) studie. Där anger lärarna brist på tid och för många elever med stora variationer i behov av stöd som hinder för att utföra extra anpassningar och särskilt stöd. Det kan tyda på att lärarna i denna studie befinner sig i en övergångsfas mellan den professionella byråkratin och adhokratin och att det finns en strävan mot att bli mer inkluderande och demokratiska men att de ännu inte har nått hela vägen fram.

I studiens resultat framkommer det att de lärare som har en lång yrkeserfarenhet litar mer på sin egen förmåga att kunna anpassa sin undervisning medan de med en kortare erfarenhet hellre vill att specialpedagoger och speciallärare ansvarar för det stöd som eleverna behöver. Kurth och Keegan (2014) visade att kvalitén på anpassningar ökade ju längre yrkeserfarenhet en lärare har och att de mer erfarna lärarna lade mer tid på att skapa anpassningar, vilket ligger i linje med resultatet i denna studie. Resultatet visade även att om skolorna genomförde ett systematiskt och aktivt arbete kring extra anpassningar och särskilt stöd så upplevde även de lärare med en kortare yrkeserfarenhet att de hade bra kunskaper och klarade av att anpassa sin undervisning. Det kan tyda på att betydelsen av att utvecklas tillsammans och lära sig av varandra, som Ainscow och Sandill (2010) menar är vägen till en inkluderande skola, är större än en lång erfarenhet. Genom ett systematiskt arbete kring extra anpassningar och särskilt stöd byggs också en gemensam målsättning för lärarna som arbetar på skolan, vilket enligt McLeskey och Waldron (2015) främjar inkluderande arbetssätt.

Specialpedagogens roll

Av resultatet framkommer att arbete med extra anpassningar och särskilt stöd upplevs vara komplext och inte alltid lätt och det har visat både på vilka hinder som ses som mest bekymmersamma och vilka främjande faktorer som föreligger. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det viktigt att synliggöra båda dessa faktorer då det ingår i det specialpedagogiska uppdraget att arbeta med skolutveckling och vara rådgivande i frågor som berör elever i behov av stöd till både skolledning och lärare. Resultatet i denna studie visar till exempel att ett systematiskt arbete kring extra anpassningar och särskilt stöd kan motverka de erfarenhetsbrister som finns hos oerfarna lärare. Det innebär att det blir av stor betydelse för specialpedagogen att bedriva ett utvecklingsarbete som syftar till att skapa möjligheter för ett systematiskt kvalitetsarbete kring extra anpassningar och särskilt stöd.

Att det finns tillgång till specialpedagog och/eller speciallärare är av vikt enligt resultatet. Alla problem kan inte lösas genom samarbete i lärarkollegiet och då är det viktigt att det finns tillgång till någon med en bredare kunskap kring extra anpassningar och särskilt stöd, vilket specialpedagoger och speciallärare ofta har. Kurth och Keegan (2014) visade i sin studie att anpassningar som görs av specialpedagoger eller speciallärare ofta har en högre kvalitet. Genom att söka hjälp hos specialpedagogen eller specialläraren, som lärarna i denna studie gör, borde kvalitén på de anpassningar som genomförs vara högre, samtidigt som det också innebär att lärarens egen kompetens höjs genom det kollegiala lärandet som mötet ger upphov till.

Av resultatet framkommer att det i de allra flesta skolor som deltog i studien finns tillgång till specialpedagog och/eller speciallärare. Det skiljer sig från Rambergs (2013) resultat som visade att tillgången på specialpedagogisk hjälp varierade stort mellan skolor. Även om tillgången är god får det

en betydelse vad specialpedagogen och specialläraren gör med sin tid. Ramberg (2015) menar att den arbetsuppgift specialpedagoger och speciallärare lägger minst tid på är stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen. Utifrån resultatet går det att urskilja önskan bland lärarna i denna studie att specialpedagogen och specialläraren ska vara mer närvarande i den ordinarie undervisningen, vilket kan peka på att lärarna kan behöva mer stöttning från elevhälsan än de får idag. Det kan också peka på att lärarna känner en osäkerhet i arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd och därför önskar att specialpedagogen eller specialläraren ska ta hand om de elever som bedöms vara i behov av stöd. Studier har visat att samarbete mellan olika professioner i klassrummet ökar möjligheterna för att skapa lärmiljöer där allas olikheter tas till vara (Moringstar et al., 2015). Genom att minska det individuella stödet, som många specialpedagoger och speciallärare, enligt Ramberg (2015) och Göransson et al. (2015) ägnar sig åt, möjliggörs ett större samarbete mellan dessa professioner ute i klassrummet, vilket skulle kunna komma fler elever till godo och minska den exkludering det innebär att särskiljas från sin grupp för att få stöd. Att som specialpedagog finna vägar till att utveckla ett bra samarbete med lärarna blir därför viktigt. Det gäller att finna balansen mellan att stötta lärare och utveckla kompetensen kring extra anpassningar och särskilt stöd och samtidigt undvika att bli den person som lärarna anser ska sköta arbetet med elever i behov av stöd.

Förslag på framtida forskning

Denna studie har undersökt gymnasielärares uppfattning och upplevelser av arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd. Eftersom det finns en stor brist på studier kring stöd på gymnasiet, speciellt efter både den nya läroplanen 2011 och lagändringen kring extra anpassningar och särskilt stöd 2014, så behövs fler studier som beforskar detta både utifrån elevens och lärarens perspektiv. Det behöver också belysas hur organisationen av den svenska skolan påverkar elevernas möjligheter att få det stöd de har rätt till. Bristen på likvärdigheten i utbildningen är ett stort problem idag och det behöver förändras på något sätt. Hur skolan väljer att fördela resurser och organisera sitt arbete kring extra anpassningar och särskilt stöd får konsekvenser men det behöver studeras vilka konsekvenser det blir och hur de påverkar elevens möjligheter att få rätt stöd och lyckas med sin skolgång.

Metoddiskussion

Urvalet av informanter till studien har en bredd då sex skolor med tre olika typer av huvudmannaskap i tre kommuner finns representerade och lärarna arbetade både på yrkesförberedande och studieförberedande program. Förhoppningen var att samla in flera olika erfarenheter, uppfattningar och upplevelser av att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd, vilket också blev fallet. Det finns dock en risk att urvalet av informanter är snedvridet då ett tillgänglighetsurval användes. När personer själva anmäler sitt intresse till att delta i en studie finns en risk att det är lärare som känner sig antingen väldigt positiva eller väldigt negativa till arbetet med extra anpassning. Det är svårt att få personer att delta i studier, vilket, av samma anledning, gör att urvalet riskerar bli snedvridet. Ett liknande problem kan uppstå då de två specialpedagogerna ombads att slumpvis välja ut ett par lärare som kunde tillfrågas. Eftersom det slumpvisa urvalet gjordes av dem själva finns det en risk att de omedvetet valde lärare som de ser som kompetenta och duktiga inom det område som skulle undersökas. På vissa svar i intervjuerna kan det anas att det finns viss riktighet i misstanken, vilket i så fall kan påverka studiens trovärdighet. För att motverka detta kunde det slumpvisa urvalet gjorts av författaren men det kan vara svårt att få ut personallistor. Det fanns dock en vinst i att använda specialpedagogerna eftersom de hjälpte till med kontakten av de utvalda lärarna, vilket gjorde att det redan fanns en kunskap och ett intresse kring studien då mailet med missivbrevet skickades ut.

Alla informanter fick själva välja plats för intervjuerna och valde då sina egna arbetsplatser. Fördelen med att själv välja plats är att det blir en miljö som informanten känner sig trygg i. Nackdelen att välja sin egen arbetsplats kan vara att lärarna befinner sig i den miljö som intervjuerna behandlar vilket skulle kunna hämma lärarna i sina uttalanden.

Att genomföra intervjuer är en konst som utvecklas med erfarenhet och därför är svårt för någon som tidigare bara genomfört enstaka intervjuer. Trots noggranna förberedelser så uppmärksammades vissa problemområden under och efter intervjuerna. Det var svårt att både vara en god lyssnare och samtidigt föra intervjun framåt genom att ställa relevanta följdfrågor som fördjupade den information som samlades in. Det gör det möjligt att relevant information missades genom att antingen ”fel” eller ingen följdfråga ställdes. Det var också en svår balans mellan hur stor plats sidospåren kunde få och när de var läge att avbryta på ett fint sätt och föra tillbaka intervjun mot frågorna i intervjuguiden. Lärarna upplevdes som väldigt engagerade och de ville gärna förmedla sina erfarenheter, vilket gjorde att det stundtals lätt blev sidospår. Genom att avbryta för tidigt eller för ofta riskerades att den intervjuade uppfattar intervjuaren som ointresserad av vad den har att säga och det skulle också kunna innebära att informanten känner sig förminskad eller kränkt. Under intervjuernas genomförande fanns en medvetenhet om behovet av att ge tid för informanten att tänka igenom och formulera sitt svar och att tystnad inte behöver vara något dåligt. Trots det så uppmärksammades det vid genomlysning av intervjuerna att det ibland inte gavs tillräcklig med tid för informanterna att tänka igenom sina svar. Det finns också något som Eriksson och Hultman (2014) kallar centraltendensen, vilket innebär att intervjupersonen ofta undviker extremvärden i sina uttalanden vilket uppmärksammades genom t.ex. att en informant flera gånger under intervjun sade att den inte ville gnälla när samtalet kom in på svårigheter. Överlag så fanns det en mycket större vilja att prata om det positiva och det som fungerade i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd än det som inte fungerade.

Det finns ett etiskt dilemma mellan att vilja ha så mycket information om det som beforskas som möjligt och samtidigt respektera informanternas integritet (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom att vara medveten om att vissa frågor kunde upplevas som känsliga fanns en lyhördhet under intervjuerna som innebar att det vid något enstaka tillfälle behövdes backas för att inte den intervjuade skulle känna obehag.

Ett annat etiskt problem är enligt Kvale och Brinkmann (2009) att det alltid råder en maktasymmetri mellan den som intervjuar och den intervjuade, vilket den som intervjuar behöver vara medveten om.

En konsekvens skulle kunna vara att informanten känner sig pressad att svara enligt det de tror är det "rätta" svaret och inte efter hur det verkligen är. Det skulle kunna innebära att den bild som framkommer inte är en rättvis bild utan en tillrättalagd bild efter hur det borde vara. Under intervjuerna uppmärksammades att de intervjuade sökte bekräftelse hos intervjuaren på att de svarade "rätt" och även om målet var att vara neutral och inte påverka intervjuerna så är det möjligt att informanterna fick den bekräftelsen utan att det var meningen att ge den. Om den intervjuade känner att den måste svara på ett visst sätt kan det innebära att den känner sig misslyckad i sin egen yrkesutövning, vilket kan påverka självkänslan negativt både under och efter intervjun.

Flera av lärarna som intervjuades uttryckte efter intervjuerna var avslutade att det väckt mycket funderingar hos dem själva och att det var bra att få sätta ord på det som de faktiskt gör i sitt dagliga arbete. Intrycket var efter intervjuerna att de inte orsakat obehag hos informanterna utan att de upplevde det snarare positivt att få berätta och bli lyssnade på.

Den tematiska analysen erbjuder ett flexibelt förhållningssätt att närma sig sitt datamaterial då den inte är knuten till några specifika teorier. Men den teoretiska friheten kan också innebära en nackdel då det tolkningsutrymmet kan bli begränsat då analysen inte görs utifrån en bakomliggande teori. Det är mycket möjligt att analysen fått en annan inriktning om den gjort med en teori att luta sig emot. Men det finns också en risk att som nybörjare trassla in sig i krångliga teorier, vilket då kan sätta käppar i hjulet för analysen. Den tematiska analysen kändes lättförståelig och tydlig att använda vilket gjorde att den valdes framför exempelvis hermeneutisk metod som också kunde ha varit ett alternativ. Flexibiliteten i den tematiska analysen kan leda till att de teman som utvecklas är inkonsekventa och saknar sammanhang (Nowell et al., 2017). För att försöka motverka detta testades och diskuterades tematiseringen med handledaren och därigenom förtydliga det som kanske är otydligt och inkonsekvent.

Det är alltid en konst att tolka och analysera data. Det går aldrig helt att bortse från den egna förkunskapen vid ett tolkningsarbete vilket gör att analysen kan påverkas av den förförståelse som finns kring materialet. Det gör att en annan person kanske gjort andra tolkningar av datamaterialet och funnit andra teman. Men genom att noggrant beskriva hur analysen arbetats fram så är det möjligt att följa det arbete som gjorts och beslut som fattats under arbetets gång. Det kan dock vara en brist att tolknings- och analysarbete utförts av en person och det har inte funnits någon annan person som varit lika insatt i datamaterialet och därför har ingen diskussion kring tolkning och analys skett.

När dessa farhågor tagits i beaktande så är uppfattningen att det systematiska arbetssätt och den kritiska medvetenhet som genomsyrat hela arbetet gör att det finns en tillförlitlighet i studien. Då det finns håll att fylla i den forskning som berör elever i behov av stöd på gymnasiet är förhoppningen att denna studie bidrar till förståelsen för hur gymnasielärare både upplever och uppfattar uppdraget att utföra extra anpassningar och särskilt stöd.

Referenslista

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making Schools Effective for All: Rethinking the Task. *School Leadership and Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Eriksson, L.T. & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande: utan tvivel är man inte riktigt klok*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Graham, L. J., & Harwood, V. (2011). Developing Capabilities for Social Inclusion: Engaging Diversity through Inclusive School Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 135-152.
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: A total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287-304.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: en enkätstudie*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*. 23(1), 33-44
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2006. Malmö.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
- Kurth, J., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *Journal of Special Education*, 48(3), 191-203.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting Inclusion? "Inclusive" and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
- Lindqvist, G., Wetso, G., Nilholm, C., & Almqvist, L. (2011). Different agendas? the views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157.
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Inclusive Education, Support Provisions and Early Childhood Educational Pathways in the Context of Sweden: A Longitudinal Study. *International Journal of Special Education*, 30(3), 3-16.
- Lärarnas riksförbund. (2017a). *Mer resursertill utsatta skolor*. Hämtad från: https://www.lr.se/download/18.61bd55a815f30f33c241834f/1508416073487/Mer_resurser_till_utsatta_skolor_201709.pdf
- Lärarnas riksförbund. (2017b). *Som lärare ska man trola med knäna*. Hämtad från: https://www.lr.se/download/18.4e4c390c15fb16f9fa4a0648/1510926499720/som_larare_ska_man_trola_med_knana_201711.pdf

- McLeskey, J., & Waldron, N. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary Lessons about Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210.
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande": en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009. Jönköping.
- Nilholm, C., Almqvist, L., & Lindqvist, G. (2013). What is the problem? - Explanations of school difficulties by eight occupational groups. *International Journal of Special Education*, 28(1), 161-172.
- Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärares uppdrag som mentor: en etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2011. Jönköping
- Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1),
- Ramberg, J. (2013). Special educational resources in the Swedish upper secondary schools: a total population survey. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 440-462.
- Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools: resources, ability grouping and organisation*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2015. Stockholm.
- Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete*. Tillgänglig: <https://data.riksdagen.se/fil/05E39236-FAE0-4D79-B729-BCE1D13E4737>
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning -lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2014/03/prop.-201314160/>
- 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*, 1-16.
- Sandström, M., Lindqvist, G. & Klang, N. (2017b). På spaning efter "superläraren" -om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering. I Garpelin, A. & Sandberg, A. (red.), *Barn och Unga i Skola och Samhälle* [Elektronisk resurs]. (s 178-199), Västerås: Anders Garpelin och Anette Sandberg.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2015). *Gymnasieskolors arbete med att förebygga studieavbrott*. Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/studieavbrott/15-04-studieavbrott-rapport.pdf>
- Skolinspektionen (2016a). *Skolans arbete med extra anpassningar -Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>
- Skolinspektionen (2016b) *Tematisk analys över rätten till stöd -Erfarenheter efter regelbunden tillsyn och anmälningsärenden första halvåret 2016*. Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/analys/2016/tematisk-analys-stod.pdf>
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen: om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer?: en nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla: åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Utbildningsdepartementet (2013). *Tid för undervisning: lärares arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet

Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 Missivbrev

Förfrågan om att delta i en studie om gymnasielärares uppfattningar om och upplevelser av att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd.

Mitt namn är Louise Öberg och jag går sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Stockholms universitet. Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen vid Stockholms universitet. Studien kommer att genomföras med intervjuer under slutet av februari och mars 2018. Syftet med studien är att undersöka gymnasielärares uppfattningar om och upplevelser av att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd. Det är viktigt att du deltar eftersom detta område är värdefullt att beforska då det verkar finnas ett glapp mellan vad skolans styrdokument säger och de förutsättningar som ges i skolor för att genomföra uppdraget.

Intervjun beräknas ta ca en timme, det är viktigt att sker i en ostörd miljö, på en tid och plats som du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivs ut. Studien följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Den information du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av den. Materialet kommer att aidentifieras så att det inte kommer att gå att spåra materialet varken till skola eller person. Efter att studien är klar kommer inspelningen och den utskrivna texten att förstöras. Om du vill kommer du att ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia.

Deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Om du kan tänka dig att delta eller har några frågor så kan du kontakta mig på mail: louise.oberg@outlook.com eller telefon: 070-2532538. Du har också möjlighet att vid frågor om studien vända dig till min handledare professor Gunnar Karlsson på mail: gunnar.karlsson@edu.su.se

Med vänliga hälsningar
Louise Öberg
Specialpedagogprogrammet, Stockholms universitet

Bilaga 2 Intervjuguide

Del 1 Information om deltagaren

- 1:1 Hur länge har du arbetat som lärare?
- 1:2 Vilka ämnen undervisar du i?
- 1:3 Hur länge har du arbetat på denna skola?
- 1:4 Har du alltid undervisat på gymnasiet? Erfarenhet av andra stadier eller andra yrken
- 1:5 Vad är det bästa med ditt jobb?
- 1:6 Vad är den största utmaningen med ditt jobb?
- 1:7 Hur arbetar ni på skolan för att identifiera elever i behov av stöd?

Del 2: Hur uppfattar/ upplever läraren uppdraget att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd?

- 2:1 Kan du berätta om en situation där du behövt genomföra extra anpassningar eller särskilt stöd?
- 2:2 Hur upplever du uppdraget att genomföra stöd?

Del 3: Vilka svårigheter stöter läraren eventuellt på i genomförandet av extra anpassningar och särskilt stöd?

- 3:1 Kan du berätta om en situation där du upplevde svårigheter att genomföra extra anpassningar eller särskilt stöd?
- 3:2 Vad var det som gjorde att de situationen kändes svår att hantera?
- 3:3 Vilka svårigheter i genomförandet av extra anpassningar eller särskilt stöd tycker du är jobbigast att hantera?

Del 4: Vilka förutsättningar upplever läraren som nödvändiga för att kunna genomföra extra anpassningar och särskilt stöd i sin undervisning?

- 4:1 Hur skulle du beskriva din möjlighet just nu att genomföra stöd?
- 4:2 Vilken stöttning upplever du att du får i uppdraget att genomföra stöd? Organisatoriskt, elevhälsa, kollegor
- 4:3 Vilket stöd skulle du vilja ha?
- 4:4 På vilket sätt diskuteras förutsättningar för att genomföra extra anpassningar och särskilt stöd på skolan?

Del 5: Vilka förutsättningar upplever läraren att den eventuellt saknar för att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska kunna genomföras?

- 5:1 I en idealvärld där skolan kan få alla förutsättningar som behövs för att genomföra extra stöd till elever, hur skulle du vilja arbeta?
- 5:2 Vad saknar du idag för att komma närmare den bilden?

Del 6: Avslutning

- 6:1 Nu har jag inga fler frågor, är det något du vill tillägga eller förtydliga innan vi avslutar intervjun?
- 6:2 Får jag återkomma om jag har några kompletterande frågor?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**