



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp, för
specialpedagogexamen**

VT 2021

Fakulteten för lärarutbildning

Specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser

En studie i tre teman: Stödinsatser, Specialpedagogens roll samt Främjande och förebyggande arbete

Carin Ahrén och Martin Löfgren

Författare: Carin Ahrén och Martin Löfgren

Titel: Specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser. En studie i tre teman: Stödinsatser, Specialpedagogens roll samt Främjande och förebyggande insatser.

Title: The Complex Role of the Special Education Coordinator regarding support. A study in three parts: Support, The role of the SENCo, Promotion and prevention.

Handledare: Catarina Graham

Examinator: Cecilia Segerby

Sammanfattning

Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att elever som riskerar att inte nå målen ska ges den ledning och stimulans som behövs för att utvecklas i riktning mot målen. Studiens syfte är att beskriva specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser för de elever som riskerar att inte nå målen. Studiens tre teman är *Stödinsatser*, *Specialpedagogens roll* och *Främjande och förebyggande arbete*. En kvalitativ metod har använts med semistrukturerade intervjuer med nio specialpedagoger. För att bearbeta intervjumaterialet har kvalitativ innehållsanalys använts. Analysen har gjorts utifrån systemteori och de specialpedagogiska perspektiven relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv och dilemmaperspektiv.

Resultatet visar att specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser är komplex. Dels handlar det om att i samråd med läraren identifiera elever, att välja adekvat anpassning eller stödinsats och att utvärdera dessa. Resultatet visar också att alla specialpedagogernas arbetsuppgifter ryms inom ramen för examensordningen men att de inbördes kan skilja sig åt i det att vissa arbetar mer elevfokuserat medan andra arbetar mer på organisationsnivå (SFS 2017:1111). Det skiljer sig också åt i hur mycket specialpedagogerna är involverade i systematiskt kvalitetsarbete och att utveckla undervisningen på skolan.

En slutsats som dras är att specialpedagogerna till stor del använder samma typ av extra anpassningar och stödinsatser, men att det skiljer sig mycket i vilka stödinsatser som förespråkas mest och i hur specialpedagogerna motiverar användandet av dem med utgångspunkt i användbarhet. En annan slutsats är att dokumentation av extra anpassningar är en förutsättning för att kunna utvärdera hur de har fungerat, och att många skolor gör detta trots de motsatta intentionerna i reformen kring extra anpassningar som kom 2014 (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2014).

Nyckelord: Stödinsats, specialpedagog, ledning och stimulans, extra anpassning, särskilt stöd, främjande och förebyggande arbete, systemteori, relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv, dilemmaperspektiv.

Author: Carin Ahrén and Martin Löfgren

Student support: The Complex Role of the Special Education Coordinator regarding support.
A study in three parts: Support, The role of the SENCo, Promotion and prevention.

Supervisor: Catarina Grahm

Examiner: Cecilia Segerby

Abstract

The Education Act (SFS 2010:800) states that students who are at risk of not reaching the minimum standards are entitled to support. The aim of this study is to describe the role of the Special Education Coordinator (SENCo) regarding the support given to students who risk not receiving a passing grade in at least one subject. The study has three parts: *Support, The role of the SENCo, Promotion and prevention*. The study has been conducted using a qualitative method with semi-structured interviews and qualitative analysis with nine SENCos. The analysis has been made using system theory and three perspectives: the relational perspective, the categorical perspective and the dilemma perspective.

The result shows that the role of the SENCo regarding support is complex. The role includes cooperation with teachers in identifying students, in choosing the correct supplemental support and in evaluating the support given. The result also shows that the roles of the SENCo are included in the System of Qualifications (SFS 2017:1111), but that the SENCos that were interviewed have different perspectives where some are more inclined to work close to the students whereas others operate on an organizational level. There is also a clear difference between how involved the SENCos are in the systematic quality work and in developing the teaching methods in order to reduce the amount of support provided to individual students.

One conclusion is that the SENCos use the same types of supplemental support but that they motivate their use in different ways. Another conclusion is that documentation of supplemental support is necessary to be able to evaluate them and that many schools do this despite the intention in the reform from 2014 (Swedish Schools Inspectorate 2016; Swedish National Agency for Education, 2014).

Keywords: Student support, Special Education Coordination, supplemental support, support, promotion and prevention, system theory, relational perspective, categorical perspective, dilemma perspective.

Förord

Detta examensarbete handlar om stödinsatser på högstadiet. Vi som skrivit arbetet träffades på specialpedagogutbildningen i Kristianstad på den tiden då människor fick träffas på riktigt och började diskutera olika potentiella ämnen att skriva om. Att det blev just stödinsatser som blev ämnet för arbetet beror på att vi båda i vårt dagliga arbete som specialpedagoger ofta upplever att just stödinsatser är en viktig men svår arbetsuppgift att hantera eftersom den är så komplex. Vi har genom hela examensarbetet samarbetat med både skrivande och under alla intervjuer. All text har skrivits i ett delat dokument under tiden som vi har haft Zoom-möte vilket gör att det är omöjligt att säga vem som skrivit vad. Det har helt enkelt varit en gemensam ansträngning.

Vi vill rikta ett varmt tack till alla informanter som ställt upp på intervjuer, ert deltagande har varit mycket värdefullt för oss. Vi vill också tacka vår handledare, universitetsadjunkt i specialpedagogik, Catarina Graham för insiktsfulla kommentarer och vägledning under arbetets gång.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Studiens tre teman	8
1.2 Syfte	9
1.3 Frågeställningar	9
1.4 Centrala begrepp	9
1.4.1 Ledning och stimulans	9
1.4.2 Extra anpassningar	9
1.4.3 Särskilt stöd	10
1.4.4 Förebyggande arbete	10
1.4.5 Främjande arbetet	10
1.4.6 Lärmiljö	11
2. Litteratur och tidigare forskning	11
2.1 Stödinsatser	11
2.1.1 Extra anpassningar	12
2.1.2 Särskilt stöd	15
2.2 Specialpedagogens roll	17
2.2.1 Pedagogisk utredning och kartläggning	20
2.3 Främjande och förebyggande arbete	20
3. Teori	23
3.1 Systemteori	24
3.2 Det kategoriska perspektivet	25
3.3 Det relationella perspektivet	25
3.4 Dilemmaperspektivet	26
4. Metod	27
4.1 Val av metod	27
4.2 Intervjufrågor	27
4.3 Urval	28
4.4 Genomförande	29
4.5 Kvalitativ innehållsanalys	29
4.6 Bearbetning och analys	29
4.6.1 Analysverktyg	30
4.7 Tillförlitlighet och giltighet	30
4.8 Etiska aspekter	30
4.8.1 Informationskravet och samtyckeskravet	31
4.8.2 Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet	31
5. Resultat och analys	31
5.1 Stödinsatser	31
5.1.1 Extra anpassningar på gruppnivå	32

5.1.1.1 Analys av tema 1, gruppnivå	33
5.1.2 Extra anpassningar på individnivå	34
5.1.2.1 Analys av tema 1, individnivå	35
5.1.3 Särskilt stöd	36
5.1.3.1 Analys av tema 1, särskilt stöd	38
5.2 Specialpedagogens roll	39
5.2.1 Specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser	39
5.2.2 Skolans rutiner kring stödinsatser	40
5.2.3 Samverkan med andra professioner	40
5.2.4 Analys av tema 2, specialpedagogens roll	41
5.3 Främjande och förebyggande arbete kring stödinsatser	41
5.3.1 Vetenskapligt förankrade undervisningsstrategier på gruppnivå	42
5.3.2 Systematiskt kvalitetsarbete och skolans resultatanalys	42
5.3.3 Skolans utvecklingsområden	43
5.3.4 Analys av tema 3, främjande och förebyggande arbete	44
5.4 Sammanfattande slutsatser	45
6. Diskussion	46
6.1 Metoddiskussion	46
6.2 Resultatdiskussion	47
6.2.1 Stödinsatser	47
6.2.2 Specialpedagogens roll	50
6.2.3 Främjande och förebyggande arbete	51
6.3 Slutsatser och specialpedagogiska implikationer	52
6.4 Framtida forskning	53
6.5 Slutord	54
Referenser	55
Bilaga 1	59
Bilaga 2	60

1. Inledning

I skollagen (SFS 2010:800) slås det fast att det är skolans uppgift att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver för att utvecklas i riktning mot utbildningens mål. Utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och behov, vilket innebär att skolan behöver organisera verksamheten på individ-, grupp- och organisationsnivå. Skollagen reviderades 2014 och lagen som trädde i kraft innebär att skolor ska sätta in stöd i form av extra anpassningar utan att åtgärdsprogram måste upprättas vilket tidigare var ett krav. Sedan 2014 finns det två olika sorters stödinsatser som kan bli aktuella för de elever som riskerar att inte nå målen: extra anpassningar eller särskilt stöd (SKOLFS 2014:40). Även i Läroplan för grundskolan 2011 (Skolverket, 2011a) står det att skolan har ansvar för att anpassa undervisningen till varje elev och att undervisningen ska "stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter" (Skolverket, 2011a. s. 12). Tidiga och adekvata insatser ska sättas in för att ge alla elever rätt förutsättningar. I första hand ska skolan arbeta på organisationsnivå för att säkerställa att de lärmiljöer eleven möter är organiserade på ett fungerande sätt, att resurser fördelas effektivt och att undervisningen är anpassad efter elevernas behov. Därefter kan individuella insatser bli aktuella; i första hand extra anpassningar och därefter särskilt stöd om de extra anpassningarna inte visar sig vara tillräckliga (SFS 2010:800). Dock når inte alla elever i grundskolan målen och kan därmed inte komma in på ett gymnasieprogram. Vårterminen 2020 var 86% av eleverna som slutade grundskolan behöriga till gymnasiestudier, det vill säga att de hade betyg i svenska, engelska och matematik samt minst fem andra ämnen (Folkhälsomyndigheten, 2020). Det var således cirka 14 000 elever som inte nådde full behörighet. Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att elever som riskerar att inte nå målen skyndsamt ska utredas för att se om de är i behov av särskilt stöd.

I examensordningen (SFS 2017:1111) för specialpedagoger finns det flera färdigheter och förmågor som specialpedagogen förväntas tillskansa sig och som är aktuella då det gäller arbetet med stödinsatser. Specialpedagogen ska:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,

- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper.

Under utbildningens gång, och i vår vardagliga verksamhet som specialpedagoger på högstadiet, har vi diskuterat hur man kan arbeta med stödinsatser på bästa sätt. Ur dessa diskussioner väcktes tanken på att skriva examensarbetet om just effektiva stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen. Målet med vårt examensarbete är att det ska ge oss många nya insikter om hur arbetet med stödinsatser kan bedrivas, vilka möjligheter som finns och vad man som specialpedagog bör tänka på för att kunna göra ett så bra arbete som möjligt för elever i behov av stöd. Det finns också en samhällelig dimension att ta hänsyn till. Elever som inte når målen och därför inte kan läsa vidare på gymnasiet hamnar oftare än andra i utanförskap och kriminalitet. Detta innebär inte bara personliga tragedier utan utgör också en stor kostnad för samhället. Att få betyg i slutet av årskurs 9 är dock en stark skyddsfaktor som specialpedagoger därmed kan ha en direkt påverkan på genom arbetet med stödinsatser och med att utveckla den egna organisationen (Hök m.fl., 2014).

1.1 Studiens tre teman

Föreliggande studie redogör för nio specialpedagogers beskrivningar av arbetet med stödinsatser och är uppdelad i tre teman: *Stödinsatser*, *Specialpedagogens roll* och *Främjande och förebyggande arbete*. Läsaren kan genom hela texten orientera sig med hjälp av dessa teman då såväl frågeställningar, litteraturgenomgång, resultat och diskussion följer dessa rubriker. Det övergripande syftet är dock ett och samma genom hela studien och i diskussionen knyts hela studiens resultat samman i relation till syfte och frågeställningar.

1.2 Syfte

Arbetets syfte är att bidra med kunskap om specialpedagogers arbete med stödinsatser för elever i årskurs 7-9 som riskerar att inte nå målen.

1.3 Frågeställningar

- Vilka stödinsatser används för elever som riskerar att inte nå målen?
- Vilken är specialpedagogens roll i processen kring stödinsatser?
- Hur ser det främjande och förebyggande arbetet kring stödinsatser ut på grupp- och organisationsnivå?

1.4 Centrala begrepp

Nedan beskrivs kortfattat de begrepp som är centrala för studien.

1.4.1 Ledning och stimulans

Av skollagen (2010:800) framgår att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Ledning och stimulans är alltså den undervisning som eleverna möter i skolan, och målet är att ledning och stimulans görs tillgänglig för alla elever. Det innebär att undervisningen behöver anpassas för den aktuella elevgruppen och dess individer utifrån den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön (Skolverket, 2014).

1.4.2 Extra anpassningar

Skolverket (SKOLFS 2014:40) skriver att en extra anpassning är en stödinsats av mindre ingripande karaktär och kan utföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. Skolan behöver inte fatta något formellt beslut om att använda extra anpassningar. Extra anpassningar görs då en elev riskerar att inte nå målen. Exempel på extra anpassningar är:

- att planera och strukturera ett schema över skoldagen.
- ett undervisningsområde förklarar på annat sätt.
- extra tydliga instruktioner.
- stöd att sätta igång arbetet.
- hjälp att förstå texter.

- digital teknik med anpassade programvaror.
- anpassade läromedel.
- extra färdighetsträning.
- enstaka specialpedagogiska insatser.

1.4.3 Särskilt stöd

Särskilt stöd består av insatser av mer ingripande karaktär som den undervisande läraren normalt inte kan tillhandahålla på egen hand. Dessa insatser är alltså mer omfattande och/eller varaktiga. Det särskilda stödet måste också dokumenteras i ett åtgärdsprogram och beslutet kan överklagas av vårdnadshavare. Det är rektorn som är den som beslutar om särskilt stöd.

- regelbundna specialpedagogiska insatser i ett visst ämne, till exempel med en speciallärare under en längre tid.
- placering i en särskild undervisningsgrupp.
- enskild undervisning.
- anpassad studiegång, vilket innebär avvikelser från timplanen och de ämnen och mål som gäller för utbildningen, exempelvis att ett ämne eller delar av ett eller flera ämnen tas bort.
- elevassistent.

1.4.4 Förebyggande arbete

Förebyggande arbete går ut på att så snabbt som möjligt identifiera riskfaktorer och hinder i elevernas lärmiljöer, samt att sträva efter att minimera effekterna av dessa. Emellertid kan även det förebyggande arbetet, precis som det främjande, innefatta insatser som syftar till att stärka friskfaktorer. Ett sådant exempel är trygghetsarbete som både kan riktas mot grupper där skolan identifierat riskfaktorer, men också till alla elever, även de som inte är i en identifierad riskgrupp. Det är därför viktigt att i det förebyggande arbetet ta hänsyn till både individ-, grupp- och organisationsnivå (Skolverket, 2019).

1.4.5 Främjande arbetet

Det främjande arbetet syftar till att minska insatser på individnivå samt förebyggande arbete genom att prioritera och skapa en långsiktig plan att arbeta efter. Ett exempel på främjande arbete kan vara klassrumsklimatet för att skapa bättre förutsättningar för lärande och utveckling (Hylander & Guvå, 2017).

1.4.6 Lärmiljö

En lärmiljö är den miljö som en elev befinner sig i under sin skoldag. Till lärmiljön räknas elevens sociala relationer, lärarens undervisning samt den fysiska miljö eleven möter (Skolverket, 2019). Östlund (2018) skriver att en tillgänglig lärmiljö är en sådan som bidrar till att eleven känner sig delaktig medan en otillgänglig lärmiljö snarare skapar en känsla av utanförskap. Skolverket (2016) visar i en rapport om tillgänglighet att många skolor idag strävar efter att göra sina lärmiljöer så tillgängliga som de kan för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen, men att detta arbete även fortsatt behöver prioriteras.

2. Litteratur och tidigare forskning

Litteratursökningen har gjorts genom att söka i Högskolan Kristianstads sökverktyg Summon, databaser och i referenslistor. Vi sökte efter forskning som handlade om särskilt stöd, extra anpassningar, specialpedagogens yrkesroll och främjande och förebyggande arbete. I första hand har sökningar gjorts i Summon, Högskolan Kristianstads biblioteks sökverktyg. Sökorden som användes var särskilt stöd, åtgärdsprogram, extra anpassningar, specialpedagog* special*, samt främjande och förebyggande arbete. Sökningarna i databasen Eric gjordes med engelska sökord. Sökorden som användes var supplemental support, support, additional adjustments, IEP och SENCO. Utöver detta har vi sökt i referenslistor i vetenskapliga artiklar och avhandlingar vilket har gett flera uppslag på forskning och litteratur, den så kallade snöbollsmetoden (Bryman, 2011). Utöver forskning har även annan litteratur använts i detta avsnitt. Sådan litteratur har hittats via litteraturlistor i specialpedagogutbildningen så som Skolverket, Skolinspektionen, specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och sökande i referenslistor och på internet. I föreliggande litteraturavsnitt återfinns både nationell och internationell forskning.

Nedan följer en litteraturgenomgång som är uppdelad i uppsatsens tre teman: *Stödinsatser*, *Specialpedagogens roll* och *Främjande och förebyggande arbete*. Under varje rubrik presenteras för studiens syfte och frågeställningar relevant litteratur och forskning.

2.1 Stödinsatser

Lee-Tarver (2006) visar i sin studie, som gjorts i en amerikansk kontext, att lärare generellt haft ett motstånd mot att inkludera elever i behov av särskilt stöd i klassrummet men att denna trend är i förändring. Majoriteten av lärarna i studien ansåg att åtgärdsprogram är användbara

verktyg som hjälper dem att sätta upp mål för eleverna och att planera sin undervisning. Vidare framgår i studien att lärarens inställning till att inkludera elever i behov av särskilt stöd är avgörande för hur framgångsrikt det arbetet är, och att de skolor där lärare och speciallärare har ett nära samarbete är mer framgångsrika. Dock fanns det fortfarande en stor andel lärare som inte kände sig delaktiga i arbetet med elevernas åtgärdsprogram. Barnard-Brak och Lechtenbergers (2010) studie visar att i de fall där eleven varit delaktig och fått vara med i framtagandet har eleven i högre grad fått förståelse för innehållet och syftet med åtgärdsprogrammet. Detta har resulterat i att eleven blivit mer positiv och skolresultatet har ökat generellt. En ny aspekt av elevdokumentationen i och med den nya skollagen 2010 är att eleven och vårdnadshavaren ska vara involverad och att eleven ska ges inflytande över sitt skolarbete. Dock finns en risk att skolan redan har tänkt ut vad som ska göras vilket ger eleven och vårdnadshavarna liten möjlighet att påverka. Asp-Onsjö (2011) hänvisar till flera andra forskare som visat att elev och föräldrar har mycket svårt att få gehör för sina synpunkter trots den demokratiska mötesformen. Undersökningarna visar också att skolan ofta lägger problemen enkom hos eleven samt att mycket ansvar läggs hos föräldrarna vilket i sin tur riskerar att förstärka de skillnader som redan finns på grund av socioekonomiska förutsättningar.

2.1.1 Extra anpassningar

I de fall då elever är i behov av ytterligare stöd än det som erbjuds i den ordinarie undervisningssituationen kan skolan besluta om att sätta in extra anpassningar (Skolverket, 2014). Samtidigt som skolan försöker förbättra sin organisation genom att fördela resurser, granska sina pedagogiska metoder och se över hur lärmiljöerna är organiserade, kan vissa elever behöva mer individuellt utformade stödinsatser. Förslag på extra anpassningar som Skolverket (2014) lyfter är hjälp till elev att strukturera upp sina studier, att ge extra tydliga instruktioner, särskilda läromedel, ge förklaringar av ett ämnesområde på ett annat sätt, extra lästräning, särskilda läromedel (eller utrustning) eller andra enstaka specialpedagogiska insatser under kortare tid. I Jönssons (2018) studie lyfts scaffolding fram som en metod att använda som stödinsats. Scaffolding är då eleven får ökat stöd (exempelvis mer tid, att lära tillsammans med en kamrat, mer tid med läraren, speciella dataprogram) och att detta stöd gradvis plockas bort. Med hjälp av scaffolding kan elever som vanligtvis presterar sämre än andra ändå göra samma uppgifter med hjälp av det ökade stödet, vilket gör att de inte utsätts för samma restriktioner som om de skulle få arbeta med ett baspaket utan att möta de mer komplexa delarna av ämnet. Målet ska dock hela tiden vara att eleven ska utveckla ökad

självständighet. Jönsson (2018) nämner formativ återkoppling som en form av scaffolding som kan fungera motiverande för elever. Även att öka tydligheten och strukturen menas vara motiverande och stöttande och kan därmed hjälpa elever med motivationssvårigheter. Enligt skollagen är huvudregeln att det stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör, men under en begränsad tid kan det innebära specialpedagogiska insatser, placering i särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning, anpassad studiegång eller elevassistent (Hylander & Guvå, 2017; SFS 2010:800; Skolverket, 2014). Dessa extra anpassningar ska sedan utvärderas för att kunna antingen tas bort, modifieras eller intensifieras beroende på resultatet. Skolinspektionen (2016) visar i sin granskning av arbetet med extra anpassningar att det finns brister i detta arbete. Dels framgår i granskningen att arbetet med extra anpassningar fortfarande år 2016 var i ett uppbyggnadsskede, att många skolor inte hade identifierat vilka behov eleverna har och att insats därför ofta kom före behov, att eleverna sällan får adekvata anpassningar utifrån sina behov och att skolorna sällan följer upp effekten av de extra anpassningarna. Skolinspektionens (2016) slutsats var att skolorna hade ett stort arbete framför sig för att skapa rutiner för att kvalitetsarbetet med extra anpassningar ska kunna bedrivas. Samverkan inom elevhälsan och mellan elevhälsan och undervisande lärare lyfts tillsammans med tydliga rutiner fram som framgångsfaktorer i detta arbete. Det finns även exempel på skolor som redan är framgångsrika i detta arbete. På dessa skolor har man infört rutiner och regelbunden uppföljning av anpassningarna som underlag för beslut om nya eller intensifierade anpassningar. Ofta är det då specialpedagogen som observerar effekter hos den aktuella eleven i den förändrade lärmiljön (Skolinspektionen, 2016). Skolverket (2014) betonar att en extra anpassning alltid ska göras för att öka elevernas möjlighet att nå kunskapsmålen eller kunskapskraven och att andra anpassningar, såsom att en elev får en speciell penna eller stol, därför inte räknas som extra anpassningar eftersom kopplingen till kunskapsmålen är för svag. Runström-Nilsson (2019) menar att extra anpassningar också kan göras på gruppnivå för att underlätta en inkluderande undervisning, samt att gruppen i sig kan användas för att ge stöd åt en enskild elev. I Jönssons studie (2018) finns dock få exempel där skolor försöker göra förändringar på gruppnivå, i stort sett alla intervjuade lärare närmar sig eleverna på individnivå och ser inte lärmiljön som något som måste förändras. Det är också sällsynt att informanterna pratar om vetenskapligt beprövade undervisningsmetoder som lösningar på elevernas problem. Jönsson (2018) visar i sin studie att skolor i Sverige ofta lyckas identifiera elever som är i behov av stöd men att stödet som sätts in många gånger inte är anpassat på rätt sätt för individen. Studien visar också att skolor har olika sätt att hantera elever i behov av stöd. Stödet som ges kan generaliseras till tre kategorier: antingen relationellt och stöttande, förenklande eller

generellt och praktiskt. Utifrån teorierna self-determination theory, som är en psykologisk teori som rör människors motivation och self-efficacy, som är en teori som handlar om människors tilltro till sin egen förmåga att klara av en uppgift, diskuteras olika sätt att ge stöd och vilka konsekvenser dessa val kan få (Jönsson, 2018).

Skolverket (2016) skriver i en rapport att mer än 50% av de tillfrågade lärarna uttryckte att de tycker att det är svårt att tolka kunskapskraven. Därmed uppstår osäkerhet om hur de ska kunna avgöra om en elev är i behov av stödinsatser eftersom de inte vet vad som krävs för att nå ett betyg. Isaksson (2009) visar däremot i sin avhandling att svenska skolor ofta är bra på att identifiera vilka elever som behöver stödinsatser; genom screeningar och tester genereras information om vilka elever som har inlärningssvårigheter och genom observationer i klassrummen identifieras de elever som har svårigheter som rör beteende. Således konstateras att elever som är i behov av stöd på grund av inlärningssvårigheter identifieras med större precision än de vars svårigheter rör beteende. Tack vare detta sätts också stödinsatser som rör inläring in tidigt, ofta i årskurs 3 eller 4 för att sedan avta under högstadiet. Skolinspektionen (2016) skriver i sin kvalitetsgranskning av skolans arbete med extra anpassningar att skolor ofta har svårt att identifiera den enskilda elevens stödbehov och att därefter matcha detta med en adekvat insats. Därför ges många elever samma typ av stöd trots att de har olika svårigheter. Dessutom visar granskningen att det stöd som sätts in inte är tillräckligt effektivt och att det ofta handlar om färdighetsträning och om att förenkla texter och uppgifter. En annan vanlig anpassning eller stödinsats är att ge extra läxor till eleven som denne ska göra tillsammans med sina föräldrar. Slutligen uttrycker Skolinspektionen (2016) i sin granskning att eftersom många skolor väljer att inte dokumentera och utvärdera de extra anpassningar som görs så saknas kunskap om huruvida dessa stödinsatser är effektiva eller inte.

En av slutsatserna i Jönssons (2018) studie var att kombinationen av utmanande uppgifter tillsammans med adekvat stöd (så kallad scaffolding) och att erbjuda eleven struktur och goda relationer är viktiga förutsättningar för att öka elevernas motivation och insats. Hattie (2012) visar i sin metastudie att för elever med specialundervisning är utmanande mål effektiva om både lärare och elev förstår hur målet kan uppnås genom strategier, planer på genomförande samt har ett gemensamt engagemang för att fullfölja uppgiften. Läraren ska återkoppla till eleven för att tydliggöra hur eleven ska lyckas med de utmanande målen som dessutom ska vara uppnåeliga för att stärka elevens självförtroende, menar Hattie (2012). Mastery learning (Hattie, 2012) bygger på att lärare ger tydliga förklaringar vad som menas med att behärska

innehållet i målen som undervisningen handlar om. Mastery learning innebär att läraren återkopplar regelbundet, har ett samtal kring undervisningen, och korrigerar ofta och i små steg samt kontrollerar med olika formativa test. Undervisningen är uppbyggd i mindre delar där mål och bedömningar är tydliga och ska behärskas innan nästa moment påbörjas.

2.1.2 Särskilt stöd

I de fall extra anpassningar inte räcker ska en utredning skyndsamt sättas igång (Skolverket, 2014). Utredningen som belyser hela elevens skolsituation involverar oftast flera professioner i elevhälsan och ska sedan ligga till grund för beslut om särskilt stöd. Skollagen ändrades 2014 och därmed innefattar det särskilda stödet endast insatser som är mer omfattande och varaktiga. Peng-Sim (2015) beskriver i en amerikansk studie att stor vikt läggs vid att kartlägga vad eleven kan och att sedan planera utifrån den informationen. Ett av resultaten i studien var att de nya åtgärdsprogram som skrivits underlättade arbetet för de elevassistenter som också hade hand om eleverna. Läraren hade analyserat elevens kunskaper och planerat aktiviteter utifrån dessa analyser. Därigenom kunde även assistenterna förstå elevernas behov och hjälpa dem på ett mer effektivt sätt.

Persson (2002) redovisar i sin avhandling skolornas bedömning av åtgärdsprogrammets syfte. De två mest primära syftena handlar om att följa elevens utveckling och som dokumentation av överenskommelser mellan elev, förälder och skola. Ett annat viktigt syfte enligt Persson (2002) är att stödja den pedagogiska verksamheten. Avhandlingen visar att det område som beskrivs främst är den enskilda elevens problematik, vilket är naturligt då åtgärdsprogrammet är individuellt och riktat mot komma tillrätta med den enskilda elevens svårigheter. Den vanligaste åtgärden som föreslås i åtgärdsprogrammen enligt Persson (2002) är anpassning av arbetsformer/arbetssätt som föreslås i 90 % av fallen, följt av anpassade läromedel och särskild färdighetsträning. Isakssons avhandling (2009) visar däremot att den vanligaste insatsen gällande särskilt stöd är färdighetsträning som vanligast sker enskilt eller i liten grupp. Vidare framhåller Isaksson (2009) att åtgärder då elever lyfts bort från den ordinarie undervisningen för att få stödundervisning är ett avsteg från intentionerna i de svenska styrdokumenterna som förespråkar inkludering. Eleverna som intervjuades uttryckte också en oro över att de missar sådant som tas upp i den ordinarie undervisningen då de har denna stödinsats, eftersom de exkluderande stödinsatser som erbjuds inte var så pedagogiskt genomtänkta. Specialpedagogen planerar och utför stödundervisningen alternativt planerar och lärare eller föräldrar genomför denna (Isaksson, 2009). Andra åtgärder som föreslås enligt Persson (2002) är anpassning av

den fysiska miljön, förändring av klass- och gruppsammansättning samt kompetensutveckling till personalen. 5% av informanterna har angett annat alternativ såsom anpassad studiegång, extra vuxenstöd, handledning, föräldrasamverkan, terapeutiska samtal, hemundervisning, utökat elevansvar och mer av det som fungerar bra (Persson, 2002). En tredjedel av åtgärdsprogrammen i Isakssons (2009) avhandling har åtgärder som handlar om lärmiljön såsom att anpassa gruppstorlek, schema, undervisningens innehåll eller skoldagens utformning. Isaksson (2009) beskriver hur åtgärdsprogrammets stödåtgärder inte nämnvärt förändras efter vilka behov som framkommer i kartläggning av eleverna. Persson (2002) menar att det finns två sätt att ta sig an problematiken med placering av elev i liten grupp. Antingen genom strukturella förändringar genom att se över innehåll och kompetens, eller att arbeta med elevens svårigheter i mindre grupp. Detta visar att lösningar söks på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå. Placering av eleven i liten grupp är inte särskilt vanlig enligt Perssons (2002) studie men är dock vanligare i de senare skolåren än i de tidigare. Isaksson (2009) påpekar att det finns ett stigma kring att exkluderas från den ordinarie undervisningen som inte fullt ut kompenseras av fördelarna, exempelvis i form av en lugnare undervisningsmiljö. Det är inte lika vanligt att hitta beskrivningar som går ut på att anpassa eller förändra skolans organisation för att möta elevens behov. Skolinspektionen (2016) skriver att skolor tenderar att göra mer av samma och att välja åtgärd efter vad skolan har tillgång till snarare än att av pedagogiska överväganden och anpassningar till elevens individuella behov. Endast en tiondel av skolorna i Perssons studie (2002) uppger att de föreslagna åtgärderna leder till att eleverna nå de mål som beskrivits, 80% anser att de bidragit i ganska hög grad. I stor utsträckning är det små storstadsskolor med yngre elever som anser att åtgärderna i mycket hög grad bidrar till målluppnående. Svårare har skolor med stor andel elever med annat modersmål än svenska. Peng-Sim (2015) beskriver i sin studie fyra kriterier för att stödinsatser i åtgärdsprogram ska vara effektiva. Målen ska vara tydliga och mätbara, ligga till grund för planeringen av undervisningen, inriktas mot funktionella färdigheter som kan generaliseras och användas i olika sammanhang samt att de ska leda till att elevens akademiska självständighet ökar.

I sin avhandling visar Isaksson (2009) att en diagnos kan vara av vikt för att eleven ska ha rättighet till insatser som till exempel förlängd provtid. Isaksson betonar också, liksom Persson (2013), vikten av att ha ett relationellt perspektiv på elever i behov av stöd och att tänka långsiktigt. Skolverket (2014) har med elevassistenten som ett exempel på särskilda stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen i grundskolan. Även Skolverket (2019) framhåller vikten av att skolor som använder elevassistenter ska göra noggranna avvägningar

kring när och hur elevassistenterna ska användas för att stödja elevens lärande för att inte riskera att försämra elevens autonomi och stimulera ett samspel med de andra eleverna och med den undervisande läraren.

2.2 Specialpedagogens roll

Det framkommer i Perssons (2002) avhandling att en de mest grundläggande uppgifterna som specialpedagogen har är att se till att i kartläggningar och utredningar söka förklaringar och åtgärder som finns i alla de tre nivåerna; individ-, grupp- och organisationsnivå. Göransson m.fl. (2015) visar i en studie att specialpedagoger kan ha svårt att få mandat i sin yrkesroll och att de ofta används till undervisning i smågrupper. Även om det finns en tendens att specialpedagogerna får arbeta mer och mer med handledning så är det fortfarande svårt att få tid och möjlighet att arbeta med skolutveckling och systematiskt kvalitetsarbete. von Ahlefeldt Nisser (2014) skriver dock i en vetenskaplig artikel att även om specialpedagoger i stor utsträckning används som speciallärare har de fått fler arbetsuppgifter som syftar till att förebygga hinder i lärmiljön samt ett mer övergripande ansvar över den specialpedagogiska verksamheten. Specialpedagoger har i sitt uppdrag att samtala med elever kring vad som hämmar och vad som främjar deras lärande. Framför allt sker detta i samband med kartläggningar och utredningar då elevens åsikter är centrala. Hylander och Guvå (2017) menar att specialpedagogens roll har förändrats från att ha varit mer enskilt undervisande till att alltmer stödja lärare deras arbete med elever i behov av särskilt stöd. Dock har inte detta alltid lett till att eleverna fått sina behov tillgodosedda. von Ahlefeldt Nisser (2014) påpekar att kommunikativ och pedagogisk kompetens är avgörande för en specialpedagog då den förväntas vara en brygga mellan olika aktörer såsom lärare, föräldrar, myndigheter och andra externa verksamheter. Kurth och Keegan (2015) visar i sin studie att specialpedagoger i USA fått flera nya arbetsuppgifter de senaste åren. Tidigare var deras arbete till största del inriktat på undervisning, men numera innefattar uppdraget att dokumentera åtgärdsprogram, att handleda lärare, att samverka med lärare och vårdnadshavare och att skapa och utvärdera anpassningar för elever i behov av stöd.

Hylander och Guvå (2017) anser att genom att specialpedagogen bidrar med sin kompetens till lärarna som ska utföra stödet till eleverna ges både lärare och elever större möjligheter. Specialpedagogen är länken mellan skola och elevhälsa då lärarna oftast tar kontakt med specialpedagog då elever inte når målen. Det är specialpedagogens uppgift enligt Hylander och

Guvå (2017), att tillse att eleven får de stöd av de insatser som elevhälsan har att tillgå. Uppdraget som specialpedagog beskriver Hylander och Guvå (2017) som otydligt och att det ser olika ut på olika skolor. Lärare, rektor och elevhälsoteam har alla olika förväntningar på specialpedagogernas uppdrag i skolan, vilket Hylander och Guvå (2017) menar är viktigt att förtydliga.

I en vetenskaplig artikel diskuterar von Ahlefeldt Nisser (2014) specialpedagogens roll i arbetet med att fånga upp och arbeta med elever i behov av särskilt stöd men att skolorna då behöver tänka om kring sin organisation. Lindqvist (2013) skriver i sin avhandling om specialpedagogens roll och betonar att ett samarbete med och stöttning av de undervisande lärarna är viktigt för arbetet med elever i behov av stöd. Risken är annars att eleverna hamnar i kläm och att det stöd de borde få uteblir på grund av bristande kommunikation och förståelse mellan professionerna. Det framkommer att specialpedagoger själva vill vara mer delaktiga i samtalen med pedagogerna redan i planeringen av undervisningen, detta för att kunna arbeta främjande och förebyggande. Lindqvist (2013) visar i sin avhandling emellertid att det främst är yrkesgruppen specialpedagoger som har ett relationellt perspektiv och som anser att det i första hand är undervisningen som ska vara föremål för granskning då en elev är i behov av stöd, snarare än eleven själv. Denna krock mellan specialpedagogernas och övrigas syn på uppdraget riskerar att försämra specialpedagogens möjligheter att vara en pedagogisk ledare. Samtidigt visar resultaten i Lindqvists (2013) avhandling att skolledare till övervägande del anser att specialpedagoger bör arbeta med att ha överblick över den pedagogiska personalen, att dokumentera kring elever i behov av stöd och att följa upp och utvärdera de insatser som görs. Persson (2002) skriver att samarbete mellan professioner i processen med åtgärdsprogram är positivt.

Ahlberg (2013) menar att specialpedagogens roll i skolan är att arbeta tillsammans med de undervisande lärarna för att de ska kunna möta alla elever, exempelvis genom anpassningar för de elever som har svårt att nå utbildningens mål. De ska också vara drivande i det pedagogiska arbetet med utgångspunkt i att göra undervisningen tillgänglig för alla elever. Persson (2013) och Ahlberg (2013) diskuterar båda hur specialpedagogen kan arbeta förebyggande så att eleverna ges så goda förutsättningar som möjligt. Specialpedagogens samarbete med rektorn är enligt Persson (2013) avgörande för att den specialpedagogiska kompetensen ska kunna tas tillvara så att alla elever möter en tillgänglig lärmiljö. Dock är det rektorn som är ytterst ansvarig för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd, men i samarbete med

specialpedagogen kan dessa uppgifter delegeras. Jönsson (2018) kommer fram till att det stöd som specialpedagogerna föreslår är ofta av en generell art, stödet är inte ämnesspecifikt och det är inte riktat till någon särskild typ av svårighet.

Eftersom både handledning av personal och fördelning av resurser kan vara specialpedagogens uppdrag blir det också specialpedagogens ansvar att handleda dessa resurspersoner eller elevassistenter. Forskning från Linköpings universitet (Holme m.fl., 2020) visar att det finns risker med att använda sig av en icke-utbildad yrkesgrupp i arbetet med elever i behov av stöd. Trots att intentionen inte är att elevassistenten ska ta över undervisningen blir det i realiteten ofta så, och detta kan leda till direkt negativa konsekvenser för elevens lärande och utveckling. Om de sociala relationerna med övriga elever och med läraren minskar istället för att stärkas riskerar eleven som är i behov av särskilt stöd att exkluderas både socialt och pedagogiskt och hindras från att tänka själv och utveckla självständighet snarare än tvärtom, vilket borde vara målet. Om elevassistenten däremot används som en stödfunktion till läraren i klassrummet finns det studier som hävdar att det kan ha gynnsamma effekter, främst genom att ordningen i klassrummet förbättras och därmed arbetsmiljön för lärare och elever (Holme m.fl., 2020). Vidare framgår det i forskningsöversikten att elevassistentens närvaro riskerar att minska viljan hos den undervisande läraren att göra nödvändiga förändringar i sin undervisning. Genom att elevassistenten vid behov tar med sig eleven ut från klassrummet försvinner också lärarens behov av att utveckla sina metoder för att passa alla elever. Utöver det ges elevassistenten ofta en pedagogisk roll utan att ha adekvat utbildning. "En skola som överlåter den mest utmanande gruppen elever på en yrkesgrupp med utbildade arbetstagare behöver fundera på vad det sänder för signaler om vem som har kompetens att arbeta med elever som har svårigheter." (Holme m.fl., 2020) Dock är det fortfarande så att Skolverket (2014) har med elevassistenten som ett exempel på särskilda stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen i grundskolan. Även Skolverket (2019) betonar vikten av att skolor som använder elevassistenter ska göra noggranna avvägningar kring när och hur elevassistenterna ska användas för att stödja elevens lärande för att inte riskera att försämra elevens autonomi och stimulera ett samspel med de andra eleverna och med den undervisande läraren. Därför blir frågor som rör sociala relationer och hälsofrämjande insatser och som syftar till att öka eleverna delaktighet och känsla av inkludering viktiga.

2.2.1 Pedagogisk utredning och kartläggning

I Perssons (2002) studie om elevers behov av särskilt stöd och förekomst av åtgärdsprogram i grundskolan framkom att lärare och specialpedagoger är de som främst tar initiativ till att åtgärdsprogram skrivs samt upprättas. Runström-Nilsson (2019) beskriver processen för en pedagogisk utredning där det uppmärksammas att eleven kan vara i behov av särskilt stöd. Rektor initierar en utredning och en kartläggning genomförs. Analysen genomförs och leder till olika åtgärdsförslag som presenteras och diskuteras, en pedagogisk bedömning görs och det fattas beslut om vilka åtgärder som ska sättas in om det är extra anpassningar eller särskilt stöd. Vid beslut om särskilt stöd ska åtgärdsprogram upprättas. Uppföljning och utvärdering görs för att utröna om ny kartläggning ska genomföras, nytt åtgärdsprogram ska skrivas eller om eleven inte längre har behov av särskilt stöd. Jönsson (2018) visar i sin studie att specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser skiljer sig åt något mellan de undersökta skolorna. Oftast utgår arbetet från att specialpedagogen är en del av ett arbetslag och därmed kan delta i det kollegiala samtalet om eleverna, eller att specialpedagogen är en person som läraren måste söka upp vid behov. Det som föreslås som åtgärder kan variera från extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen till särskilt stöd. Åtgärderna behöver anpassas efter elevens behov men också efter sammanhang samt sättas in på rätt nivå. Övergripande kan det röra sig om att eleven har behov av träning av förmågor inom vissa områden, förändring av lärares syn på eleven och förändring av bemötande eller fortbildning till personalen (Runström-Nilsson, 2019). Den åtgärd som handlar om stödinsatser till elever som riskerar att inte nå målen och som görs på organisationsnivå är handledning till personal. På gruppnivå ges exempel som att skapa grupptimmar i vissa ämnen, att öka vuxentätheten i gruppen eller att hålla kontinuerliga samtal mellan elev och lärare. På individnivå finns insatser som att ge instruktion först till helgrupp därefter enskilt eller i liten grupp, att ge extra stöd enskilt eller i liten grupp, att ge tillgång till kompensatoriska hjälpmedel, att erbjuda upplästa prov, skrivhjälp vid prov, längre tid, eller göra samma prov bitvis vid olika tillfällen och till sist läxläsningshjälp (Runström-Nilsson, 2019).

2.3 Främjande och förebyggande arbete

Skolan är en plats som inte enbart är viktig för elevernas utbildning utan även för att främja deras hälsa och välbefinnande (Hjörne & Säljö, 2021) Till exempel har goda relationer mellan lärare och elever visat sig ha en positiv inverkan på elevernas skolresultat och deras mående och i olika studier har det konstaterats att hälsa och lärande hänger ihop och är varandras

förutsättningar (Skolverket, 2019). Elevhälsan har i uppgift att tillsammans med övrig personal skapa goda lärmiljöer och att bidra till att minska riskfaktorer och öka friskfaktorer (Socialstyrelsen, 2016). Timperley (2019) finner att långsiktig och hållbar skolutveckling och förbättrad undervisning har störst möjlighet att lyckas om lärarna själva är delaktiga i ett lärande tillsammans med kollegor. De undervisningsstrategier som visar sig vara effektiva enligt Hatties metastudie (2012) är till exempel kamrathandledning, strukturerad undervisning, mastery learning och återkoppling. Framgångsrika skolor, menar Hattie (2012), är skolor som har effektiva lärare som undervisar explicit om färdigheter vilket även Almqvist m.fl. (2015) påvisar. En metod som ger god effekt på kunskapsutvecklingen gällande elever i behov av särskilt stöd är enligt Vetenskapsrådet (2017) med tydliga förväntningar där eleverna utvecklas med hjälp av återkoppling och självskattning. Hattie (2012) beskriver hur dessa lärare har en balans mellan läs- och skrivaktiviteter och undervisning om färdigheter. De höga förväntningarna är ytterligare något som Hattie (2012) poängterar likaså att se skolans ämne som sammanlänkade med till exempel läs- och skrivundervisningen och inte uppdelat i enstaka isolerade ämnen. I studien beskrivs arbetet med undervisningsstrategier som gynnsamt framför allt för elever som har svårigheter med att prestera. Genom att kritiskt granska sin undervisning och analysera elevernas uppfattningar och därigenom kunna modellera och stötta i de strategier som anses lämpliga.

Skolinspektionen (2016) framhåller i sin granskning av arbetet med extra anpassningar att de skolor som lyckas bäst är de som erbjuder goda lärmiljöer, som har höga förväntningar på eleverna, vars lärare är pedagogiskt skickliga, som har täta uppföljningar av arbetet med extra anpassningar och andra stödinsatser, där det finns ett fungerande samarbete mellan undervisande lärare och elevhälsoteamet samt en välorganiserad skolledning. Skolverket (2011b) visar i en forsknings- och utvärderingsrapport att det är läraren som är viktigast för att elever ska lyckas i skolan.

I de allmänna råden för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram lyfts det systematiska kvalitetsarbetet fram (SKOLFS 2014:40). Dels ska det systematiska kvalitetsarbetet kring stödinsatser utgöra underlag för huvudmannen som fördelar resurser och stöd till skolorna, och dels ska det användas av rektorn för att kvalitetssäkra verksamheten på individ-, grupp- och organisationsnivå. Utöver det används det för att utveckla rutinerna för arbetet med stödinsatser och åtgärdsprogram på skolan. Skolverket (2019) framhåller vikten av att skolor utför ett systematiskt kvalitetsarbete. Sådant arbete ska vara systematiskt och långsiktigt och det ska syfta till att identifiera sådant som är särskilt viktigt för att nå

kunskapsmålen. Det kan handla om att arbeta med att planera främjande insatser och om värdegrundsarbete. Det innebär också att inta ett salutogent perspektiv där skolan försöker skapa gynnsamma lärmiljöer där det finns trygghet och trivsel, där eleverna känner sig delaktiga och där alla arbetar för att främja goda relationer. För att förebygga ohälsa kan skolorna uppmärksamma risker och arbeta för att motverka sådant som kränkningar, utanförskap och bristande relationer. Skolverket (2019) betonar också vikten av att göra tidiga insatser för elever som är i behov av stöd i sin lärmiljö. Skolan bör anpassa undervisningen och att det bör finnas samverkan mellan olika professioner på skolan, exempelvis mellan elevhälsans professioner och de undervisande pedagogerna för att ta tillvara på all tillgänglig och relevant kunskap om eleven. Hylander och Guvå (2017) visar goda exempel på skolor som ger elever extra anpassningar med god kvalitet och där lärare samarbetar såväl med varandra som med vårdnadshavare och elevhälsan. Dessa skolor använde även systematiska metoder och rutiner för analys och uppföljning. Även Skolinspektionen (2016) lyfter fram goda exempel på skolor som arbetar systematiskt för att engagera elevhälsans kompetens i arbetet med elever som riskerar att inte nå målen och att dessa skolor lyckas bättre i sitt arbete med extra anpassningar och särskilt stöd. Skolverket (2019) skriver vidare om att systematiskt kvalitetsarbete kan handla om att ta tillvara på elevernas kunskapsresultat för att ta ställning till hur resurser fördelas och används. Hälsofrämjande arbete kan genomföras på individ, grupp- eller organisationsnivå (Skolverket, 2019). Detta syns också i skollagen (SFS 2010:800) där det står att elevhälsan ska arbeta främst förebyggande och hälsofrämjande. Dock uppstår svårigheter då organisationer ska byta från ett åtgärdande till ett hälsofrämjande arbete. Hylander och Guvå (2017) beskriver att professionerna inom elevhälsan upplever att stor del av tiden används för att diskutera enskilda elevers tillkortakommanden vilket innebär att tiden för hälsofrämjande insatser minskar. Det systemteoretiska perspektivet att se helheten framkommer inte heller då svårigheterna anses ligga hos eleven eller i familjen menar Hylander och Guvå (2017). Hinder för lärande anses ligga hos eleven alternativt hos läraren. Alltför stort fokus på det perspektivet resulterar i åtgärder som hamnar utanför klassrummet eller skolan vilket inte är elevhälsans egentliga intention. Bristen på tid innebär ofta att det systematiska tillvägagångssättet inte genomarbetas vilket resulterar i ytliga analyser av problemen. Många elever avhandlas på kort tid och insatser föreslås snabbt för att kunna gå vidare på den långa listan över elever i svårigheter (Hylander & Guvå, 2017).

Skolverket (2019) skriver att det är viktigt att dessa diskussioner engagerar all personal, inte bara elevhälsan, och att skolor bör satsa på att förebygga ohälsa på grupp- och

organisationsnivå snarare än att åtgärda ohälsa på individnivå. Det innebär i praktiken att man i det systematiska kvalitetsarbetet använder kunskap om det förebyggande arbetet för att planera det förebyggande och hälsofrämjande arbetet. Utifrån begreppen förebyggande och främjande kan man dela in arbetet i tre nivåer: organisation, grupp och individ. Det organisatoriska riktar sig till alla, nivå två handlar om utvalda grupper och det individuella riktar sig till individer. Exempelvis kan ett individinriktat förebyggande arbete bestå av att man identifierar och undanröjer riskfaktorer för att en elev ska ges bättre förutsättningar att utvecklas i riktning mot läroplanens mål och kunskapskrav. I skollagen (SFS 2010:800) formuleras att det är den enskilda eleven som har rätt att få sina behov tillgodosedda vilket innebär att elevperspektivet inte får tappas bort i analysen. Anpassningar på gruppnivå kan mycket väl vara positiva för elevens utveckling, men det är inte säkert att de är tillräckliga, och därför måste anpassningen utvärderas i relation till den enskilda elevens behov (Skolverket, 2019).

3. Teori

Föreliggande studie syftar till att söka fördjupad förståelse för hur specialpedagoger arbetar med stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen utifrån följande teoretiska utgångspunkter.

Systemteori används för att beskriva hur arbetet med stödinsatser ingår i ett större sammanhang med många aktörer som påverkar varandra. Elever, lärare, specialpedagoger och flera andra professioner kan vara inblandade i detta arbete och arbetet sker på många nivåer som också påverkar varandra; organisation-, grupp- och individnivå. Dessutom används de specialpedagogiska perspektiven; relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv och dilemmaperspektiv för att förstå informanternas svar om de stödinsatser som görs, den roll specialpedagogen har i detta arbete samt hur de arbetar främjande och förebyggande på skolorna. Med hjälp av perspektiven kan vi placera informanternas svar inom ett specialpedagogiskt kunskapsområde.. Utifrån dessa perspektiv kommer resultatet att analyseras och med hjälp av perspektiven kan studiens syfte uppnås (Ahrne & Svensson, 2015). De två perspektiven kategoriskt och relationellt ska förstås som idealtyper (Persson, 2013), som två yttre poler med diametralt motsatta synsätt medan dilemmaperspektivet enligt Nilholm (2007) beskriver komplexiteten i skolans verksamhet och att många frågor inte har någon given lösning.

3.1 Systemteori

Det fenomen som denna studie vill belysa är hur specialpedagoger beskriver sin roll i arbetet med stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen. Vidare syftar studien till att ta reda på hur specialpedagogerna verkar på organisationsnivå för att främja och förebygga så att färre elever hamnar i behov av stödinsatser.

Systemteori innebär att världen ses som en helhet där individen finns i ett sammanhang och alla nivåer som individen rör sig i påverkar individen (Öquist, 2008). Systemteoretiker hävdar att genom att se problem utifrån flera perspektiv och därigenom kunna se mönster och sammanhang kan nya handlingsalternativ och perspektiv träda fram vilket gör det lättare att hitta en lösning (Öquist, 2008). Med ett systemiskt tänkande där blicken riktas mot helheten menar Öquist (2013) att man får en större möjlighet att agera förutseende och att ligga steget före. Systemteori handlar om att försöka förstå ett visst fenomen utifrån sitt fullständiga sammanhang, enligt Öquist (2008). Skolan kan ses som ett system där alla enheter inom detta system är ömsesidigt beroende av varandra för att fungera. Gjems (1997) beskriver systemteori utifrån relationer och samverkan mellan människor och hur omgivningen påverkar systemet att anpassa sig samt att systemet anpassar sig efter delarna i systemet. Med ett systemteoretiskt tänkande skiljer man på olika nivåer inom ett system. Genom att undersöka skolans arbete på individ-, grupp- och organisationsnivå skapas en bild av samspelet mellan de olika systemen vilket i sin tur påverkar specialpedagogens arbete med stödinsatser (Öquist, 2013). Individnivå innebär att insatser riktar sig till enskilda elever, gruppnivå handlar om undervisning och lärarens relation till undervisningsgruppen medan organisationsnivå innefattar sådant som schemaläggning och resursfördelning (Skolverket, 2014). Förändringar på organisationsnivå kan påverka hur grupper fungerar vilket påverkar individer. Vid problemlösning i skolan söks gärna förklaringar och lösningar hos individen och det brister i att tänka på organisationsnivå genom att fundera på vilken betydelse kontexten har. Inom skolan finns, enligt Öquist (2013), flera olika system som påverkar varandra. Lärarna utgör ett system, rektorerna ett annat och specialpedagogerna ett tredje system. Relationerna mellan dessa tre system påverkar utformningen av de stödinsatser som erbjuds då man ser på behov utifrån olika perspektiv.

Hylander och Guvå (2017) skriver att förändring i organisationen får konsekvenser för alla i skolans system: enskilda elever, klasser, lärare och övrig personal. Genom att analysera enskilda elevärenden, vad som hindrar och vad som främjar lärande, kan elevhälsan få en bra

bild över vad som påverkar alla skolans elevers kunskapsutveckling. Om till exempel skolans klimat påverkas positivt och undervisningen kan genomföras på ett sätt som gynnar alla elever så kommer färre att behöva utredas för att de inte når målen. Det systemteoretiska perspektivet bygger på att försöka lösa problem så att de inte stör hela systemet. Organisatoriska förändringar eller insatser kan påverka gruppklimat som i sin tur kan påverka enskilda elevers utveckling och lärande (Hylander & Guvå, 2017).

3.2 Det kategoriska perspektivet

Nilholm (2007) skriver om hur det kategoriska perspektivets bakgrund finns inom psykologi och medicin. Det är det perspektiv som varit dominerande inom specialpedagogiken historiskt sett, och inom det skiljer man på det som är normalt och det som är onormalt. Persson (2013) skriver att man med ett kategoriskt perspektiv ser elevernas svårigheter som något medfött och som eleven bär med sig överallt. Han skriver vidare att de som utgår från ett kategoriskt perspektiv har ett kortsiktigt tidsperspektiv och att fokus för stödinsatser och specialpedagogiska åtgärder alltid är inriktade på den enskilda eleven och inte på lärarens undervisning. Ansvar för att genomföra stödinsatser hamnar därmed hos speciallärare, specialpedagoger och annan elevvårdspersonal såsom assistenter och resurspedagoger snarare än hos den undervisande läraren och arbetslaget som möter eleven till vardags. Specialpedagogens roll blir därför att arbeta direkt med eleverna och inte att arbeta med handledning till de lärare som ska undervisa eleven i det ordinarie klassrummet (Persson, 2013).

3.3 Det relationella perspektivet

I tidigare forskning (Asp-Onsjö 2006; Hirsch 2013; Persson 2013) framgår att samarbete kring stödinsatser är viktigt för att nå framgång. Det relationella perspektivet utgår från interaktionen mellan olika verksamheter på skolan och det är viktigt att se vad som händer i samspelet och interaktionen mellan dessa verksamheter. En annan utgångspunkt är att se på vilket sätt förändringar i elevens omgivning kan påverka elevens utveckling. I det relationella perspektivet gäller det att arbeta långsiktigt och att hitta långsiktiga lösningar där eleven och alla lärare är involverade och där den enskilda skolan måste analyseras för att förstå hur förändringar ska kunna göras. Detta är ett arbete som tar tid och som lätt hamnar i bakgrunden av mer akuta situationer som måste tas om hand (Persson, 2013). Ett viktigt steg på vägen är enligt Persson (2013) att intensifiera arbetet med att knyta den specialpedagogiska

verksamheten närmare den ordinarie undervisningen. Uppföljning och utvärdering av stödinsatser bör vara regelbundna inslag i verksamheten för att på sikt kunna förbättra det relationella arbetet. Persson (2013) menar alltså att man inom det specialpedagogiska fältet bör sträva efter att arbeta relationellt, det vill säga "i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet på skolan". Således är pedagogens handlingar och lärandemiljön viktiga att undersöka för att förstå hur elever hamnar i svårigheter eftersom man menar att det är i situationen som svårigheterna uppstår. Det är alltså inte i första hand elevens tillkortakommanden som är av intresse då man försöker planera stödinsatser utan hur omgivningen möter elevens individuella behov. Därför kan en elev som behöver stödinsats av något slag i det ena klassrummet kunna klara sig helt på egen hand i ett annat, där lärmiljön är annorlunda. All personal har ett gemensamt ansvar för pedagogiska insatser, och långsiktiga lösningar är som sagt att föredra (Persson, 2013).

3.4 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007; 2016) skriver om det så kallade dilemmaperspektivet som komplement, inte kompromiss, till de två dominerande perspektiven kategoriskt perspektiv, där orsakerna till skolsvårigheter läggs hos individen, och relationellt perspektiv där svårigheterna förflyttas bort från individen. Det relationella perspektivet utgår från en kritik mot specialpedagogik som pekat ut individer som bärare av svårigheter. Inom dilemmaperspektivet menar man emellertid att utbildningssystemets komplexitet skapar motsättningar som inte kan lösas på ett enkelt eller tydligt sätt. Detta skapar dilemman som skolan ställs inför, bland annat då det handlar om elever i behov av särskilt stöd. I den specialpedagogiska verksamheten kan ett sådant dilemma utgöras av elever som inte når målen där man riskerar att anta ett kategoriskt perspektiv som förlägger svårigheterna enkom hos eleven, exempelvis genom att ställa diagnoser, men det finns också en risk att skolan i sin strävan efter att inta ett relationellt perspektiv undviker att se elevens svårigheter genom att förlägga hela problemet hos organisationen och därmed missar eleven individuella behov. Nilholm (2016) nämner även andra dilemman som uppstår i skolan, bland annat risken för att särskiljandet av elever skapar utanförskap, medan inkluderingen kan göra att skolan inte lyckas kompensera för elevens svårigheter. Hirsch (2013) beskriver lärare som befinner sig i dilemman som har att göra med hur mycket tid de ska lägga på att dokumentera elevernas utveckling, och vilket språk de då använder. Genom att hitta en balans mellan ytterligheterna, att antingen skriva en alltför komplicerad text som blir svår att använda och att skriva en alltför förenklad och vag text som blir svår att utvärdera kan

läraren uppleva att dokumentationen är meningsfull och genomförbar, samtidigt som elever och vårdnadshavare kan ta till sig informationen utan att den avviker från intentionerna i styrdokumentet.

4. Metod

I det följande kapitlet presenteras studiens metod. Studien består av nio semistrukturerade intervjuer som bearbetats med kvalitativ innehållsanalys.

4.1 Val av metod

Bryman (2011) skriver att det är studiens syfte och forskningsfrågor som ska styra valet av metod. Antalet personer man väljer att intervjua är beroende av studiens syfte och omfång (Kvale & Brinkmann, 2009) och i föreliggande studie utgörs empirin av nio semistrukturerade intervjuer med specialpedagoger verksamma på högstadiet. En kvalitativ metod fokuserar enligt Bryman (2011) på kvaliteten i det insamlade materialet. Den kvalitativa metoden fokuserar därför på ord och antar ett tolkande synsätt. En kvalitativ forskningsmetod går ut på att först samla in data och sedan generera teorier och begrepp som närmare belyser den data man har (Bryman 2011). I föreliggande studie gjordes nio semistrukturerade intervjuer utifrån en tematiserad intervjuguide som utgick ifrån uppgiftens syfte, men där det också gavs möjlighet att ställa följdfrågor. Valet att göra en kvalitativ studie snarare än en kvantitativ sådan syftar till att erbjuda en möjlighet att gå på djupet med studiens frågeställningar och att förstå informanternas erfarenheter.

4.2 Intervjufrågor

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver hur forskaren kan förbättra kvaliteten på sina intervjuer genom att tidigt i processen fundera över den slutgiltiga rapporten där resultaten ska presenteras. Ett sätt att göra detta är att tematisera sina intervjufrågor för att lättare kunna sortera information och därmed skriva en bättre rapport. Intervjuguiden delades in i tre teman: Stödinsatser, Specialpedagogens roll samt Främjande och förebyggande arbete. Varje tema hade 5 frågor (se bilaga 2). Alla intervjuer inleddes med några bakgrundsfrågor för att informanten skulle kunna beskrivas i materialet och för att skapa en känsla av trygghet för informanten (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.3 Urval

I denna undersökning har urvalet gjorts på olika sätt. Dels har redan kända kontakter använts och dels har nya kontakter tagits med specialpedagoger som vi har letat upp genom att söka på högstadieskolors hemsidor. Kriteriet för att bli intervjuad var att personen arbetar som specialpedagog på högstadiet. Däremot fanns inga kriterier för att exkludera någon som fyllde ovanstående kriterier, men ambitionen var att hitta specialpedagoger som arbetar i flera olika kommuner för att undvika att en viss skolkultur blev för dominerande (Kvale & Brinkmann, 2009).

Nedan följer en kort beskrivning av de 9 informanterna.

Utbildning	Antal år i yrket	Kod
Specialpedagogutbildning. Lärare i svenska, engelska och tyska.	10 år som specialpedagog.	SP1
Specialpedagogutbildning. Förskollärare.	12 år som specialpedagog, främst på resursskola.	SP2
Specialpedagog och speciallärare inriktning intellektuell funktions- nedsättning.	22 år i skolan varav 7 som specialpedagog/speciallärare.	SP3
Högstadielärare i engelska och svenska.	22 år som högstadielärare varav 2,5 år som utbildad specialpedagog.	SP4
Specialpedagogutbildning. Grundskollärare.	28 år i skolan varav 11 år som specialpedagog.	SP5
Specialpedagogutbildning. Grundskollärare.	11 år som speciallärare.	SP6
Specialpedagogutbildning. Lärare NO/matematik.	11 år i skolan varav 2 år som specialpedagog.	SP7

Specialpedagogutbildning. Lärare.	7 år som utbildad specialpedagog, även arbetat med specialpedagogiska uppdrag tidigare.	SP8
Specialpedagogutbildning. Lärare i för- och grundskolan.	5 år som specialpedagog, varav 3 på högstadiet.	SP9

4.4 Genomförande

I denna studie genomfördes intervjuerna av båda författarna tillsammans med rollfördelningen att en var samtalsledare och den andra antecknade samt bistod med eventuella följdfrågor. Detta förfarande är gynnsamt för tillförlitligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna gjordes via Google Meet, och informanterna fick, om de så önskade, möjlighet att se intervjufrågorna i förväg för att kunna förbereda sig. Fyra av intervjupersonerna valde att göra det.

4.5 Kvalitativ innehållsanalys

För att bearbeta det transkriberade materialet användes kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2011; Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitativ innehållsanalys nyttjas för att göra intervjuanalysen mer hanterbar och för att kunna kategorisera den överskådliga information som finns hos kvalitativa data (Jacobsen, 2015). Den första delen av analysen var renskrivning av intervjuerna. Den andra delen bestod av kategorisering där mönster söktes, såsom att placera in materialet i individ eller grupp. Därefter valdes citat som var relevanta och talande för varje kategori och till sist analyserades materialet utifrån studiens syfte och tre teman: Stödinsatser, Specialpedagogens roll, Främjande och förebyggande arbete. (Jacobsen, 2015).

4.6 Bearbetning och analys

Intervjuerna spelades in, och delar av dem har transkriberats för mer detaljerad analys vilket är det vanligaste förfarandet enligt Kvale och Brinkmann (2009). I direkt anslutning till intervjun skrevs anteckningar utifrån intervjuguiden. Arbetet med att transkribera delar av intervjumaterialet har varit till fördel eftersom det inneburit att författarna kommit nära

materialet, vilket i sin tur underlättade analysen (Repstad, 2007). Materialet transkriberades till skriftspråk eftersom syftet med studien inte är att studera de språkliga aspekterna utan att fokusera på innehållet i det sagda (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.6.1 Analysverktyg

I föreliggande studie används systemteori för att analysera informanternas utsagor dessutom används de specialpedagogiska perspektiven: kategoriskt, relationellt och dilemmaperspektiv för att analysera resultatet och uppnå studiens syfte.

4.7 Tillförlitlighet och giltighet

Att en studie har giltighet innebär att den är trovärdig och att metoden är relevant i förhållande till studiens syfte och frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Tillförlitlighet handlar om huruvida studien går att göra om med samma resultat, vilket alltid kan visa sig svårt då det handlar om intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Ett sätt att öka tillförlitligheten är att spela in intervjuerna och sedan transkribera dem, dels för att öka sin närvaro vid genomförandet och dels för att ges möjlighet att återgå till materialet för att exempelvis genomföra en kvalitativ innehållsanalys (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom föreliggande undersökning omfattar ett litet antal specialpedagoger och skolor görs inga anspråk på att hitta generaliserbara resultat. De svar som ges på intervjufrågor och insatser i intervjuerna har kategoriserats. I det arbetet finns alltid en risk det kommer med egna tolkningar av empirin, men författarna har strävat efter att se det som är gemensamt i intervjuerna, för att identifiera insatser som har potential eller som har visats sig förbättra arbetet med att hitta effektiva och genomförbara insatser för elever i behov av särskilt stöd (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.8 Etiska aspekter

I denna studie har vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer använts och studien har utgått från de fyra allmänna huvudkraven: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Innan intervjuerna genomfördes informerades informanterna om syftet med undersökningen, och om hur innehållet skulle användas. De informerades också om att intervjuerna spelades in via den digitala plattform som användes för intervjun, vilket i samtliga fall var Google Meet.

4.8.1 Informationskravet och samtyckeskravet

För att uppfylla informationskravet fick informanterna information om undersökningen och syftet med den. De fick också veta att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan utan att ange skäl därtill. Dessutom informerades informanterna om att samtalen spelades in, med deras medgivande, och att eventuell transkription endast skulle användas och läsas av studiens författare för att sedan förstöras (Vetenskapsrådet 2017). Alla som har medverkat har gjort det på frivillig väg. Innan intervjun fick informanterna ett missivbrev med information (se bilaga 1) om studiens upplägg (Vetenskapsrådet 2017).

4.8.2 Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet

Av hänsyn till alla inblandade personer och situationer bearbetades all information så att ingen ska kunna känna igen sig eller de eventuella elever som innehållet beskriver. Inspelat och insamlat material kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt (Vetenskapsrådet, 2017). De som intervjuades informerades om att det insamlade materialet endast kommer att användas i uppsatsen och inte i något annat sammanhang (Vetenskapsrådet, 2017).

5. Resultat och analys

I detta avsnitt behandlas empirin som rör studiens tre teman: *Stödinsatser*, *Specialpedagogens roll* och *Främjande och förebyggande arbete*.

5.1 Stödinsatser

Denna del av resultatet, som rör stödinsatser, är uppdelad i tre delar där den första lyfter fram de extra anpassningar som görs på gruppnivå och är tänkta att gynna alla elever i en klass medan den andra delen beskriver de extra anpassningar som är riktade till en individ. Den tredje delen handlar om särskilt stöd. Tabeller presenteras med alla de extra anpassningar och det särskilda stöd som lyfts fram samt några valda citat och sammanfattade kommentarer från informanterna. Citat från informanterna återges i texten inom citationstecken. Efter varje tabell följer vår tolkning och analys utifrån systemteori och de specialpedagogiska perspektiven relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv.

5.1.1 Extra anpassningar på gruppnivå

Extra anpassning	Citat och kommentarer från informanterna
Cirkelmodellen	“Gör att fler elever kan följa med och se hur de ska göra i nästa steg, ökar lärarens känsla av att lyckas med sin undervisning och även elevernas resultat”. (SP1)
Kooperativt lärande	I kooperativt lärande delas eleverna in i grupper där de tilldelas olika roller för att varje elev ska ha en tydlig uppgift som den utför; syftet med detta är bland annat att öka trygghet och delaktighet och att ge eleverna möjlighet att stötta och lära av varandra. (SP2, SP4, SP9)
Baskurser i kärnämnen	En informant (SP2) beskrev hur de på skolan arbetade med baskurser i vissa ämnen. Dessa baskurser syftar till att skala bort delar av ämnet som eleverna inte anses klara av och används oftast inom natur- och samhällsorienterande ämnen (NO och SO).
Resurspedagog för hela klassen	Samtliga informanter berättade att en extra anpassning som görs på gruppnivå är att en extra vuxen finns med i klassen, dock är det sällan en lärare som är utbildad i det aktuella ämnet. En av informanterna uttryckte det så här: “Det är en extra vuxen som kan underlätta för läraren att ge fler elever det stöd de behöver, oftast i det enskilda arbetet” (SP4) På samma tema berättade SP2 att “Denna anpassning görs för att ge den undervisande läraren möjlighet att laborera med gruppen och att rikta undervisningsinsatser mot vissa elever vid vissa tillfällen. Den bidrar också till arbetsro.” Ett annat sätt att se på denna insats framkommer i följande citat: “Denna insats görs endast av sociala skäl. Den används för att lugna gruppen och för att hjälpa elever med struktur” (SP5)

Gemensamt start- och slutblock	På alla skolorna finns någon sorts gemensamt arbetssätt t.ex. “start och slutblock” eller att man har de 7 didaktiska frågorna på tavlan (Vad ska jag göra? Hur ska jag göra? Varför ska jag göra det? När ska jag göra vad? Var ska jag vara? Med vem ska jag arbeta? När är jag klar och vad ska jag göra sen?), men det glöms ibland bort enligt SP9. “Problem att inte alla lärare köper detta vilket blir problematiskt för eleverna”. (SP1) “ Det märks när vi gör ett omtag och alla följer mallen”. (SP8)
--------------------------------	---

5.1.1.1 Analys av tema 1, gruppnivå

Både arbete enligt cirkelmodellen och kooperativt lärande kan förstås ur ett relationellt perspektiv och ett systemteoretiskt perspektiv. Ett exempel är att förändra i elevens lärandemiljö, att läraren byter undervisningsmetod vilket kan ha stor påverkan på elevens lärande och därmed även på klasskamraternas möjligheter (Hylander & Guvå, 2017; Persson, 2013). En sådan förändring kan också vara ett sätt att utveckla det som ingår i skolans arbete med ledning och stimulans. Samverkan mellan specialpedagogen och den undervisande läraren leder således till förändringar på gruppnivå som syftar till att utveckla eleven på lång sikt. Att ha en resurspedagog för hela klassen beskrivs av informanterna som en lösning i situationer där läraren behöver stöd att behålla studiero i klassen eller där klassen är stor och där många elever behöver stöd. I det kategoriska perspektivet framgår att lösningar som denna riskerar att medföra att ansvaret för stöd läggs på resurspedagoger eller andra personer som inte är den undervisande läraren (Persson, 2013). Nilholm (2016) visar med hjälp av dilemmaperspektivet att skolan ibland ställs inför komplexa situationer där valet mellan att exkludera eller inkludera en elev inte har någon enkel lösning. Anpassningen att ge elever förkortade eller förenklade baskurser kan ses ur ett kategoriskt perspektiv då den riskerar att vara kortsiktig och att fokus på stödinsatser riktas mot elevens brister snarare än lärarens undervisning (Persson, 2013).

5.1.2 Extra anpassningar på individnivå

Extra anpassning	Citat och kommentarer från informanter
Tydlig och förutsägbar lektionsstruktur.	En anpassning som i de flesta fall inte längre är en anpassning utan en del av ledning och stimulans men som gör skillnad för många elever och även läraren i vissa fall. (Samtliga informanter). Denna anpassning görs ibland även för individer utöver det som görs för gruppen.
Dela upp uppgifter.	Fungerar väl för elever som har svårt med fokus. Avgörande för vissa elever (SP2, SP4, SP7)
Förenklade texter och uppgifter	”Denna insats handlar om att matcha svårigheten med elevens förmåga” (SP2).
Egna instruktioner på bänken, ofta i form av en checklista.	“Denna anpassning handlar om att se till att eleven förstår uppgiften, det borde egentligen vara en naturlig del av all undervisning.” (SP9)
Muntliga prov	SP4 lyfter detta som en viktig stödinsats som hjälper många elever att visa vad de kan. Alla informanter anger att denna anpassning används för flera elever.
Skrivhjälp/provstöd	“Detta stöd är helt avgörande för elever med läs- och skrivsvårigheter”. (SP3) För elever som har kunskaper i ämnet men som har svårt att uttrycka sig på egen hand. (SP2)
Stöd att läsa längre texter.	För elever som behöver visst stöd att hantera större textmängder. (SP1)
Tydliga instruktioner	“Denna extra anpassning är vanligast hos oss men är beroende av relationen, är inte relationen mellan undervisande lärare och elev bra spelar det ingen roll vilka extra anpassningar vi gör. Denna extra anpassning sätts alltid in först och utvärderas - räckte det? Det görs på olika sätt av olika lärare - vissa repeterar muntligt, andra delar upp

	instruktionerna i flera delar”. (SP7)
Studi/ILT/Legimus - digitala verktyg.	Sedan vi fick iPads till alla elever har dessa verktyg blivit en vanlig anpassning. (SP3) “På vår skola har alla elever en egen chromebook och därför ses detta inte som en extra anpassning längre, förutom i fallet Legimus som kräver en speciell licens.” (SP5 och SP9)
Extra stöd vid lektionsstart.	“Handlar om att se till att eleven förstår uppgiften, borde så klart vara en naturlig del av all undervisning”. (SP9)
Extra tid	Både i provsituation men även för inlämningar. (Alla informanter)
Utökad planering med mentor	“Vissa elever får tätare mentorsstöd kring struktur. Vi har en kortare mentorstid varje dag för att hjälpa eleverna med förutsägbarhet”. (SP7)
Bildstöd	Finns i alla klassrum med start- och slutblock. (SP3) Används på olika sätt beroende på ämne, men fler informanter lyfter detta som en extra anpassning som mer och mer ingår i det ordinarie lektionsupplägget.
Extra täta föräldrakontakter	I syfte att öka samverkan med vårdnadshavaren för att eleven ska få hjälp med struktur och förberedelse. (SP3)

5.1.2.1 Analys av tema 1, individnivå

Övervägande del av de extra anpassningar som görs på individnivå handlar om att skapa struktur för eleven, det är formen för lärandet som är i fokus snarare än innehållet. Enligt systemteorin påverkar alla aktörer varandra (Öquist, 2008). Genom att ge förutsättningar till en enskild elev kan man också förbättra förutsättningar för andra elever som ingår i samma grupp då studieron förbättras samt ger alla förutsättningar att bidra till en god lärmiljö. Andra vanliga anpassningar rör själva utförandet, såsom att hjälpa eleven att läsa och skriva för att kunna visa sina kunskaper. Ytterligare andra har med yttre omständigheter att göra, såsom att få använda digitala verktyg eller att ges bildstöd. Anpassningen att förenkla texter eller

uppgifter är den enda som kan sägas ha med undervisningens omfattning eller innehåll att göra. Utifrån Nilholms (2007) dilemmaperspektiv kan extra anpassningar som rör struktur och tydlighet ses som ett försök att undvika ett kategoriskt perspektiv där eleven riskerar att exkluderas från den ordinarie undervisningen, utan de kan ses som ett försök att skapa förutsättningar för eleven att delta på lika villkor. Samtidigt finns det ett kategoriskt synsätt som visar sig i att anpassningarna riktas mot just individen och inte mot de lärmiljöer eleven vistas i, och det kan vara svårt att se hur dessa anpassningar ska gynna eleven på lång sikt om det inte skrivs fram en tydlig progression där stödet minskar efter hand som eleven blir mer självständig (Jönsson, 2018; Persson, 2013).

5.1.3 Särskilt stöd

Åtgärd	Citat och kommentarer från informanterna
Särskild undervisningsgrupp	<p>Informanterna uppger att det finns olika sätt att välja ut elever för dessa grupper. En del har gruppen för elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF), andra för elever med långvarig skolfrånvaro, medan någon skola utesluter utåtagerande elever för att gruppen ska fungera för de som behöver en lugnare studiemiljö. De flesta skolor är också måna om att det ska vara utbildade lärare som arbetar med eleverna i gruppen, men vittnar samtidigt om att det inte alltid varit så utan att det tidigare år varit elevassistenter som bedrivit undervisningen.</p> <p>”Särskild undervisningsgrupp är minst vanligt, något man verkligen vill undvika”. (SP3)</p> <p>“Målet är att eleverna ska fasa ut efter hand, men så sker sällan då behoven är beständiga”. (SP6)</p>
Anpassad studiegång	<p>Nödvändigt för att vissa elever ska orka med skolan enligt samtliga informanter, men flera har också uttryckt att det inte får önskad effekt utan snarare leder till att eleven kommer längre ifrån skolan och att eleven efter hand uttrycker ett ökat behov av att ta bort fler ämnen snarare än att öka måluppfyllelsen i de ämnen som finns kvar. Används för de</p>

	<p>elever som har en sjukskrivning via barn- och ungdomspsykiatri (BUP) eller habiliteringen (HAB). Också svårt att fylla tiden då resten av klassen läser det ämne som anpassats bort eftersom det råder brist på personal. I enstaka fall är tanken med åtgärden att eleven ska återhämta sig.</p> <p>“Det är viktigt att den pedagogiska utredningen är riktigt bra, annars kan denna insatsen vara fel. Finns det andra sätt så föredrar vi dem”. (SP7)</p>
<p>Resursperson/elevassistent</p>	<p>En vuxen som följer eleven under hela eller delar av dagen. Denna åtgärd är riktad särskilt till eleven och inte till hela klassen och har möjlighet att lämna klassrummet med eleven vid behov.</p> <p>“Vi är tydliga med att elevassistenterna inte ska ha något undervisningsansvar, planering och ansvar ligger hos den undervisande läraren” (SP8)</p>
<p>Långvariga specialpedagogiska insatser</p>	<p>Denna åtgärd innebär ofta lästräning eller färdighetsträning i matematik med speciallärare. Dock uttrycker en av informanterna att dessa insatser alltid ska ha ett långsiktigt perspektiv och syfta till att eleverna utvecklar sin självständighet och sin medvetenhet om sitt eget lärande.</p> <p>“Detta är den vanligaste insatsen och den vi tror mest på vår skola, att få stöd av speciallärare under lång tid”. (SP3)</p>
<p>Enskild undervisning</p>	<p>Erbjuds under delar av dagen. Innefattar elever som får specialundervisning i olika ämnen av specialpedagog med ämnesbakgrund eller av speciallärare. Dock betonar alla informanterna att dessa elever ska ha största delen av sin undervisning i sin ordinarie klass.</p> <p>“Flera elever med autism är beroende av denna lösning, de skulle inte kunna nå målen annars”. (SP2)</p>

	<p>“En viktig insats för vissa elever som har kapacitet att nå målen men som inte klarar av att vara i klassrummet hela dagarna.” (SP7)</p>
Förlängd studiehandledning	<p>Denna åtgärd skrivs för elever som varit i Sverige i mer än 4 år men som bedöms ha fortsatt behov av studiehandledning, oftast i SO och NO. Dessa beslut fattas dock ofta utan pedagogisk utredning.</p> <p>“Svårt att mäta hur väl studiehandledningen fungerar, men enligt elev och studiehandledare är den avgörande för att eleven ska kunna delta på lika villkor”. (SP4)</p>
Förberedelse NO och SO	<p>Elever som har språkval svenska/engelska får en lektion i veckan då de förbereder kommande lektioner i NO och SO. Läraren som håller i lektionen samarbetar med undervisande lärare och pratar om begrepp och diskuterar ämnet med eleven i förväg. Undervisande lärare vittnar om att denna insats gör stor skillnad för de elever som har den, både för ämneskunskaper och motivation.</p> <p>“Det är tydligt från både elever och undervisande lärare att denna insats är avgörande för vissa elevers måluppfyllelse”. (SP9)</p>

5.1.3.1 Analys av tema 1, särskilt stöd

Åtgärderna särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning, anpassad studiegång och resursperson/elevassistent som plockar ut eleven från den ordinarie undervisningen är alla exempel på insatser där man genom att ta hänsyn till elevens skolsituation har beslutat att undervisning i alla ämnen eller i helklass under hela skoldagar inte är lämplig. Systemteorin visar att man inom skolans värld ofta söker förklaringar och lösningar hos individen när man annars kunde ha tänkt organisatoriskt utifrån en större kontext (Öquist, 2013). Att placera en elev i en särskild undervisningsgrupp antyder också ett kategoriskt perspektiv då man exkluderar eleven från den ordinarie undervisningen istället för att göra förändringar i den ordinarie lärmiljön (Öquist, 2013). Inom dilemmaperspektivet förklaras dock denna typ av

lösningar med att situationen för dessa elever är komplex och att inkludering inte alltid är det som ger eleven bäst förutsättningar att utvecklas i riktning mot målen (Nilholm, 2016). Regelbunden utvärdering och tät kommunikation mellan speciallärare och undervisande lärare antyder att dessa åtgärder både innefattas av det relationella och det systemteoretiska perspektivet (Gjems, 1997; Persson, 2013). Åtgärderna förlängd studiehandledning, långvariga specialpedagogiska insatser och förberedelselektioner i NO och SO kan beskrivas ur ett relationellt perspektiv eftersom de syftar till att hjälpa eleven på lång sikt genom att stärka kunskaper inom ett visst område med målet att göra eleven mer självständig i sitt lärande.

5.2 Specialpedagogens roll

I denna del av resultatet behandlas specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser. Därefter beskrivs hur skolorna arbetar med elevvården i de fall en elev riskerar att inte nå målen. Sedan redogörs för specialpedagogens samverkan med andra professioner i arbetet kring elever i behov av stödinsatser. Till sist analyseras resultatet med hjälp av systemteori och de specialpedagogiska perspektiven.

5.2.1 Specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser

Specialpedagogernas roller på de olika skolorna skiljer sig inte så mycket åt. Samtliga berättar att de i första hand är den person som har överblick och ansvarar för att samordna stödinsatser. Detta arbete handlar om att veta vilka resurser som finns att tillgå på skolan, att veta hur de används och att ta fortlöpande beslut om de ska användas på något annat sätt. Specialpedagogen fungerar också som en länk mellan olika professioner, elev och vårdnadshavare för att stödinsatserna ska fungera. "En stor del av arbetet handlar om kommunikation för att alla inblandade parter ska kunna veta som förväntas" (SP4). En annan uppgift som informanterna betonar är arbetet med att skriva pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram för de elever som riskerar att inte nå målen och där extra anpassningar inte visat sig räcka. Informanterna berättar också att de ofta arbetar med handledning kring stödinsatser och att de stöttar undervisande lärare i valet av extra anpassningar, samt hjälper dem att utvärdera dessa extra anpassningar för att se om de ska fortsätta, intensifieras, bytas ut eller avslutas. SP3 kallar detta för en kontrollfunktion. "Jag måste se till att anpassningarna faktiskt görs i verkligheten också" medan SP8 använder handledning som ett sätt att saluföra ett salutogent tankesätt bland personalen. På några av skolorna blandas specialpedagogens och speciallärarens roller vilket innebär att specialpedagogen undervisar vissa mindre grupper och ansvarar för att

tillhandahålla elever med anpassat undervisningsmaterial. Detta sker i första hand hos de specialpedagoger som har bakgrund som ämneslärare.

5.2.2 Skolans rutiner kring stödinsatser

“Vi startar skyndsamt en utredning om det framkommer att extra anpassningar som utvärderats inte fungerar tillfredsställande. Sedan görs ofta en slags inledande ämneskartläggning via mentorn för att få både lärare och elevens bild av nuläget och om vilka insatser som redan görs för eleven innan beslut om en större pedagogisk utredning tas.” (SP9). Alla informanterna uppger att de har möte med elevhälsoteamet (EHT) varje vecka och att man på dessa diskuterar elever som riskerar att inte nå målen. Rutinen ser i stort sett likadan ut på alla skolor. En lärare som befارar att en elev riskerar ett underkänt betyg pratar med specialpedagogen för att påbörja ärendet. I det första samtalet sker ofta en slags inledande handledning och rådgivning. Specialpedagogen tar sedan reda på mer om eleven och lyfter sedan ärendet på EHT. I vissa fall bjuds då läraren in att delta, men oftast är det rektor, specialpedagog, skolsköterska och skolkurator som har det första mötet om eleven. På EHT tas beslut om hur man kan gå vidare. Ibland väljer man att göra en observation av eleven i någon eller några olika lärmiljöer, ibland sätts extra anpassningar in, och om så redan gjorts kan EHT besluta om att gå vidare med en pedagogisk utredning, frånvaroutredning eller någon annan insats som bedöms vara lämplig. På en av skolorna har arbetslagen ett första ansvar att testa olika anpassningar innan eleven lyfts till EHT, men ofta sker arbetet parallellt och i samråd med specialpedagogen. Ingen av specialpedagogerna uppger att lärarna måste fylla i en särskild blankett för att anmäla ett ärende till EHT, alla är överens om att det är viktigt med låga trösklar så att EHT får kännedom om eleven så tidigt som möjligt.

5.2.3 Samverkan med andra professioner

Alla specialpedagoger i studien ingår i skolans EHT, och där finns förutom specialpedagogen alltid en rektor, en skolsköterska och en skolkurator. I vissa fall finns även andra professioner representerade såsom speciallärare och skolpsykolog. Utöver dessa samverkar specialpedagogen också med de stödprofessioner som finns på skolan. Informanterna i denna undersökning har samarbete med elevassistenter, resurspedagoger, elevstödsamordnare, socialpedagoger och elevstödjare. De externa aktörer som omnämns är barn- och ungdomspsykiatri (BUP), habiliteringen (HAB), socialtjänsten (SOC), familjeverksamhet och skolläkare. Endast fyra av informanterna berättar att de har speciallärare på sin högstadieskola

medan fem uppger att de inte har någon. De som har speciallärare anser att dessa är mycket värdefulla för eleverna och att de kan göra avgörande stödinsatser i matematik och svenska. “Jag anser att samverkan är nyckeln för att se hela eleven, det är svårt att ta beslut om stödinsatser bara utifrån skolsituationen”. (SP3)

5.2.4 Analys av tema 2, specialpedagogens roll

Öquist (2013) menar att det systemteoretiska tänkandet är en förutsättning för att kunna se helheten inom en organisation och därmed kunna utnyttja de olika professionernas kompetenser. Genom samverkan kan de olika professionernas perspektiv göra så att skolan finner mönster och sammanhang som ger upphov till nya handlingsalternativ som kan gynna eleverna (Öquist, 2013). Specialpedagogens roll som samordnare och ansvarsbärare i arbetet med stödinsatser blir därför viktig ur ett systemteoretiskt perspektiv. Utifrån det relationella perspektivet, där samverkan mellan olika professioner och med elev och vårdnadshavare betonas, kan man se att specialpedagogen i sin roll bidrar till att samarbete kring stödinsatserna sker, vilket leder till ökade chanser att de fungerar för eleven (Asp-Onsjö, 2006; Hirsch, 2013; Persson, 2013). Det arbetet specialpedagoger gör då de handleder lärare för att stötta dem i utvecklandet av lärmiljöer kan också beskrivas som relationellt, och kan dessutom förstås utifrån systemteorin då det bidrar till att föra samma kunskap från olika professioner och delar av organisationen. Även Persson (2013) skriver att specialpedagogen för att främja ett relationellt perspektiv ska arbeta nära den pedagogiska personalen.

Specialpedagogens roll blir också ur dilemmaperspektivet viktig eftersom beslut som fattas kring en elev kan ha både för- och nackdelar och det krävs dialog för att finna lösningar som gynnar eleven. Utifrån dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007; Nilholm, 2016) kan också elevhälsans samarbete kring elever i behov av stöd beskrivas. Det går, enligt informanterna, inte att slentrianmässigt sätta in stödinsatser för en elev utan att lyfta fram och analysera hela situationen runt eleven utan all tillgänglig kunskap måste användas och det ligger i specialpedagogens roll att ha den överblicken.

5.3 Främjande och förebyggande arbete kring stödinsatser

I detta avsnitt presenteras informanternas svar på frågor som rör hur de arbetar på organisationsnivå för att främja och förebygga så att färre elever ska behöva stödinsatser av olika slag. Därefter analyseras svaren med utgångspunkt i systemteori.

5.3.1 Vetenskapligt förankrade undervisningsstrategier på gruppnivå

På tre av skolorna i studien har samtliga lärare gått en utbildning som handlar om hur man planerar sin undervisning för att passa en mångfald av elever. Vid denna utbildning togs bland annat explicit lärande, kamratlärande och samarbetslärande upp som vetenskapligt beprövade undervisningsmetoder som gynnar många elevers lärande. En av de tre skolorna anger också att de aktivt har arbetat vidare med detta. På de skolor som inte gått någon speciell utbildning framkommer bland annat en informant som berättar att "Skolan arbetar medvetet för att höja kvaliteten på undervisningen" (SP1) medan SP5 och SP7 menar att man på deras skolor diskuteras undervisningen i olika forum men att det inte görs systematiskt eller utifrån någon forskning som man läser tillsammans. SP3 berättar att ämneslagen sköter detta själva och att de är ansvariga för att utveckla undervisningen på vetenskaplig grund, och att specialpedagog och speciallärare deltar på en del av dessa möten för att bidra med sin kompetens. SP4 uppger att detta arbete sker i större utsträckning nu än tidigare, och att elevhälsoteamet är tydliga med att detta är viktigt. Vidare berättar SP5 att det är bra med utbildningar som kommunen ger och som syftar till att lärarna ska tänka mångfald redan vid planeringsarbetet. Specialpedagogens roll är då att få fler och fler lärare att anta detta synsätt.

Två av informanterna (SP2 och SP6) uppger att de på skolan inte har något gemensamt arbete med syfte att på sikt minska behovet av stödinsatser.

5.3.2 Systematiskt kvalitetsarbete och skolans resultatanalys

En återkommande uppfattning bland informanterna är att målet är att arbeta förebyggande och komma ifrån brandsläckning och åtgärdande insatser, men att det tyvärr inte ser ut så i nuläget. Samtliga informanter uppger att de kan göra mindre förändringar om nya behov uppstår under terminens gång. Samtliga använder betygsprognoserna mitt i terminen för att ta nya beslut om resursfördelning. Ofta är det specialpedagogerna som i diskussioner med EHT tar sådana beslut. Dock framkommer det att det är svårt att göra stora förändringar i organisationen under pågående läsår på grund av budget, tjänstefördelning och schemaläggning, så större förändringar sker vid läsårsstart. SP3 beskriver att de analyserar resultaten i ämneslag och utifrån betygsläge för diskussioner med frågeställningen "Stöttar vi på rätt ställen?" En del av det systematiska kvalitetsarbetet är därför att specialpedagogen finns med i schemalägningsprocessen för att kunna påverka utifrån de kunskaper som finns om olika elevgruppers resultat föregående termin. SP1 upplever dock att dialog med förvaltningen om resurser utifrån skolans förutsättningar känns meningslöst eftersom inga förändringar sker. SP8

berättar att förflyttningar av resurser beror på elevresultat och inte på att lärare begär extra resurser. Det gäller för specialpedagogen att vara objektiv och se vilka elever som har behov. Dubbelbemanning kan sättas in under period men det brukar vara svårt att jobba bort det extra stödet då läraren fortsatt vill ha stöd på lektionen trots att det inte längre finns lika stort behov.

5.3.3 Skolans utvecklingsområden

SP3 är tydlig med att skolan generellt måste lyfta blicken för att se eleven i ett helhetsperspektiv. Ofta är många lärare stressade och uppfyllda av sina ämnen, men om man med specialpedagogens hjälp kan förstå vad eleven behöver i ett längre perspektiv så kan man göra ett bättre jobb. Skolan måste tänka om och hjälpa eleverna att bli medvetna om sin unika särart. Om vi kan öka samverkan kring eleven kan vi ge dem bättre förutsättningar i framtiden “Vi behöver fokusera mer på helheten för att inte fastna i detaljer” (SP3). Även SP8 betonar helhetstänk som ett utvecklingsområde: “Vi behöver ha en gemensam kunskapssyn och ta hjälp mellan ämnen. All tillgänglig information om en elev ska användas i betygssättningen”

Ett annat område som flera av informanterna (SP1, SP4, SP5) lyfter fram att utveckla är undervisningens förmåga att möta en mångfald av elever. SP1 säger att “Vi behöver ett mer tanke- och språkinriktat arbete eftersom det skulle gynna många och minska behoven av extra anpassningar och särskilt stöd”. SP4 säger att målet är att få alla pedagoger att redan i planeringsarbetet tänka på elevernas behov för att slippa anpassningar i efterhand. SP5 har testat att specialpedagogen är med i planeringen av stora arbeten, vilket fick en viss effekt även på sikt för vissa lärare, medan andra gjorde det för stunden för att sedan återgå till samma arbetssätt som innan. SP7 anser att skolan behöver utveckla det salutogena tankesättet och att implementera detta och få lärarna att förändra sin egen undervisning istället för att tänka att någon annan ska ta hand om eleven. SP7 berättar vidare att skolan behöver utveckla lektionsplaneringen eftersom de har många elever med dyslexi och språkstörning. Hur kan man få undervisningen att bli inkluderande för dem också? Hur använder vi våra digitala verktyg? De borde kunna utnyttjas bättre. Specialpedagogerna driver detta arbete via arbetslagen. SP5 uttrycker det så här: “Vad man skulle önska att lärarna istället för att köra på för mitten skulle tänka på gruppens mångfald - hur kan man planera för alla istället för att sikta på mitten vilket leder till massa extraarbete - vänd på det!”

Fler av informanterna nämner arbetet med extra anpassningar som ett utvecklingsområde för sin skola. SP9 uttrycker att “Vi behöver ha mer fokus på innehåll än form när vi gör

anpassningar, nu handlar det mycket om studiero, om yttre förutsättningar men i framtiden vill jag att samtalen ska handla om hur undervisningen kan utvecklas för att fler elever ska kunna ta del av den utan extra anpassningar”. SP2 berättar att lärare på skolan är villrådig kring hur anpassningar kan utformas och utvärderas. Anpassningarna ska dokumenteras men lärarna vet inte var och hur det ska skrivas i Unikum (lärportal för dokumentation). Lärare frågar specialpedagogen hur de ska göra. Specialpedagogen observerar ibland lektioner och kan då se att de gör anpassningar trots att de inte dokumenterats eller utvärderats. Målet är därför att öka medvetenheten hos lärarna kring hur de jobbar och vad de skulle kunna utveckla i arbetet med stödinsatser på individ- och grupp nivå. En informant lyfter den fysiska lärmiljön som ett utvecklingsområde och önskar till exempel fler avskilda arbetsplatser.

5.3.4 Analys av tema 3, främjande och förebyggande arbete

Sju av nio informanter uppger att de på skolan arbetar med vetenskapligt beprövade undervisningsmetoder, antingen som ett kollegialt utvecklingsarbete eller i ämneslag med egna inriktningar och med stöd av specialpedagogen. Detta arbete görs för att stärka undervisningens kvalitet och för att främja och förebygga att elever hamnar i svårigheter, vilket i sin tur påverkar behovet av olika stödinsatser. Enligt systemteorin bör förändringar göras på organisations- och grupp nivå. Sådana förändringar på organisations- och grupp nivå kan påverka hur grupper fungerar vilket i sin tur påverkar individer, enligt Öquist (2013). Enligt systemteorin kan samverkan på organisationsnivå leda till att man ser nya handlingsalternativ och hitta nya lösningar på problem som uppstår (Öquist, 2008). Dock visar resultatet att det finns en tröghet och ekonomiska begränsningar i organisationen som gör att det är svårt att göra förändringar under terminen vilket informanterna beskriver. Det påverkar hela systemet genom att eleven inte får adekvat stöd i tid, det påverkar även lärarens möjligheter att möta alla elever. Informanterna uttrycker en frustration över att inte kunna påverka organisationen i tillräcklig omfattning trots att de under terminens gång funnit nya lösningar utifrån resultatanalys och systematiskt kvalitetsarbete. De förslag på skolutveckling som informanterna lyfter fram är exempel på förändringar på organisations- och grupp nivå. Inom systemteorin betonas att det är problematiskt att i skolan söka förklaringar och lösningar enbart hos individen, snarare bör skolor tänka på att förändra på organisationsnivå. SP5 och SP7 lyfter konkret fram att deras skolor behöver utveckla arbete med lektionsplanering för att kunna möta en mångfald, vilket är en förändring på organisations- eller grupp nivå som kan påverka gruppklimatet vilket i sin tur kan påverka enskilda elevers utveckling och lärande (Hylander & Guvå, 2017). Några informanter uttrycker att de önskar utveckla lärarnas förståelse för arbetet med extra

anpassningar och att dessa kan göras till en del av det som är ledning och stimulans. En sådan förändring leder i så fall till förändringar även för den enskilda eleven.

5.4 Sammanfattande slutsatser

Med utgångspunkt i studiens syfte "att bidra med kunskap om specialpedagogers arbete med stödinsatser för elever på högstadiet som riskerar att inte nå målen" följer här en sammanfattning av vad som framkommit i intervjuerna.

På frågorna som rör extra anpassningar och särskilt stöd framkommer att vissa stödinsatser görs på gruppnivå men att de flesta görs på individnivå. De insatser som görs för fler än en elev åt gången handlar om olika undervisningsmetoder som syftar till att göra alla elever inkluderade och delaktiga, och kan därför knytas till både systemteori och till ett relationellt perspektiv (Persson, 2013; Öquist, 2013). Överlag kan de individuella extra anpassningarna beskrivas som inriktade mot struktur och tydlighet snarare än undervisningens innehåll eller utförande. De bygger således på ett antagande att det är eleven som behöver en stödinsats för att tillgodogöra sig den undervisning som erbjuds snarare än att undervisningen behöver göras mer tillgänglig, det vill säga att det är ett kategoriskt perspektiv som dominerar. Det särskilda stödet innebär större ingrepp i elevens skolgång och resulterar ofta i en exkludering i någon form - särskild undervisningsgrupp, anpassad studiegång eller enskild undervisning. Elevassistenter kan användas på olika sätt - i vissa fall leder det till exkludering då eleven och elevassistenten arbetar hela eller delar av lektionen i ett angränsande rum, och i andra fall gynnar det inkludering då elevassistenten ger eleven stöd i klassrummet. Den särskilda stödinsats som sticker ut är förberedande lektioner i NO och SO som används på en skola, där är målet istället att öka inkluderingen genom att ge eleven förutsättningar att delta i den ordinarie undervisningssituationen.

De frågor som handlar om specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser visar att informanterna i sitt arbete som specialpedagoger har en viktig roll i arbetet med elever som är i behov av stödinsatser. Främst är det i rollen som samordnare mellan olika professioner så att en helhetsbild av eleven skapas, detta samordningsansvar gäller även mellan olika nivåer i organisationen. I rollen ingår också att handleda lärare som arbetar nära eleven och att delta i arbetet med att utveckla de lärmiljöer som eleven möter. Specialpedagogens roll kan således förstås utifrån systemteorin då den bidrar till att föra samma kunskap från olika professioner

och delar av organisationen. En slutsats av resultatet är därför att det arbete specialpedagogerna beskriver till mycket stor del stämmer överens med färdigheter och förmågor som de förväntas utveckla på utbildningen.

De frågor som behandlar informanternas främjande och förebyggande arbete ger vid handen att de flesta av de undersökta skolorna bedriver ett medvetet utvecklingsarbete med syfte att göra undervisningen mer tillgänglig och att därför på sikt minska behovet av stödinsatser. Detta arbete innefattar att fortbilda lärarna om vetenskapligt prövade undervisningsmetoder och att specialpedagogen deltar i planeringsarbetet för att öka undervisningens tillgänglighet.

Informanterna beskriver skolans organisation som ett hinder då nya lösningar hittas och det finns ett behov att förändra resursfördelningen under läsåret för att kunna tillgodose elevernas behov.

6. Diskussion

Denna studie, som består av nio semistrukturerade intervjuer med verksamma specialpedagoger, syftar till att bidra med kunskap om specialpedagogers arbete med stödinsatser. I det följande kapitlet diskuteras studiens resultat utifrån aktuell och tidigare forskning samt utifrån systemteori och de specialpedagogiska perspektiven relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv och dilemmaperspektiv.

6.1 Metoddiskussion

Den valda metoden har fungerat väl eftersom den har givit oss möjlighet att låta informanterna beskriva sin roll som specialpedagog med sina egna ord, och att ställa följdfrågor i de fall något var oklart. Vi kunde också förtydliga frågor i de fall informanten ville det (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter den första intervjun gjordes två förändringar i intervjuguiden. En fråga förtydligades och en fråga togs bort eftersom den bedömdes vara alltför lik en föregående fråga. För att få en viss variation i intervjusvar och för att undvika att en viss skolkultur blev alltför dominerande valde vi att söka informanter i olika kommuner. Kvale och Brinkmann (2009) betonar att ett sådant strategiskt urval kan vara viktigt i en mindre intervjustudie. Vidare skriver Repstad (2007) att transkribering kan bidra till att öka studiens tillförlitlighet. Dessutom deltog vi båda vid varje intervju vilket också ökar tillförlitligheten. Studiens tre teman bidrog till att strukturera och kategorisera innehållet och var en hjälp då vi analyserade intervjumaterialet. Dock gjordes ytterligare kategoriseringar efter hand, och en av intervjufrågorna i tema tre

sorterades in under tema ett i analysarbetet. Bryman (2011) skriver om begreppet mättnad, det är då man når den punkt då svaren i intervjuerna börjar upprepa sig. Vi valde att göra nio intervjuer och upplevde att en mättnad uppstod, framförallt inom tema ett som handlade om stödinsatser och inom tema två som handlade om specialpedagogens roll därmed kan resultatet till viss del generaliseras och ses som representativt för specialpedagogers arbete med stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen. Valet att ha tre teman har gjort att vår studie blivit mer bred än djup eftersom vi var intresserade av att få kunskap om helheten i specialpedagogens arbete med stödinsatser. Sålunda finns en risk att vi missat intressanta delar av specialpedagogers arbete med stödinsatser som kunde framkommit om vi valt att fokusera på endast ett av våra teman. Vi upplever att våra frågor i intervjuerna varit relevanta i förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar, vilket antyder att giltigheten varit god. Dock hade det varit intressant att fördjupa sig ytterligare i varje tema. Ett sätt att gå vidare vore att använda en kvantitativ metod för att undersöka hur undervisande lärare tänker kring stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen på högstadiet. En enkät med frågor om vilka stödinsatser lärare oftast använder, om de anser att de är effektiva och vilket stöd de upplever att de får av specialpedagog för att kartlägga elevers behov samt utvärdera stödinsatserna. Dock tillät inte tidsaspekten detta vilket innebar att vi fick begränsa oss till nio intervjuer med specialpedagoger.

6.2 Resultatdiskussion

Nedan följer en diskussion som följer de tre teman som använts genomgående i studien: *Stödinsatser, Specialpedagogens roll och Främjande och förebyggande arbete.*

6.2.1 Stödinsatser

Studiens resultat visar att struktur och tydlighet är bland de vanligaste anpassningarna som informanterna lyfter fram. Detta kan göras på olika sätt, genom att dela upp informationen i mindre delar, genom att ge eleven individuella instruktioner eller genom att ha en gemensam lektionsstruktur med start- och slutblock som alla lärare förväntas följa. Några av informanterna problematiserar dock dessa anpassningar och menar att det bör vara en naturlig del av den ledning och stimulans som erbjuds i lärmiljön. Man bör som skola fundera på hur undervisningen bedrivs om detta är anpassningar som ofta efterfrågas av eleverna. Dessutom ifrågasätts att dessa anpassningar alla är riktade mot formen snarare än undervisningens innehåll. Jönsson (2018) studie visar också att dessa anpassningar är de vanligaste och de som

provas först. Även Skolverket (2014) lyfter fram denna typ av anpassningar som förslag på hur lärare kan göra stödinsatser för sina elever. Skolinspektionen (2016) beskriver dock i sin granskning att anpassningar som görs ofta inte matchar elevens faktiska behov och att skolor tenderar att sätta in extra anpassningar utan att först analysera elevens situation. Dessutom väljer många skolor, enligt Skolinspektionen (2016), att inte dokumentera de extra anpassningar vilket leder till att de kan vara svåra att utvärdera för att se om de fungerat för eleven. Syftet med reformen extra anpassningar var att minska lärarnas dokumentationsbörda, vilket inte har skett enligt en enkätundersökning som genomförts av Lärarnas riksförbund (2021). Undersökningen visar att 80% av de tillfrågade lärarna (1283 stycken) uppger att de dokumenterar extra anpassningar på uppdrag av rektor eller elevhälsa.

Av resultatet framgår att sex av informanterna betonar att de stödinsatser som görs ska vara långsiktiga och syfta till att öka elevens akademiska självständighet. Samma tankar förs fram i studier av Lee-Tarver (2006), Peng-Sim (2015) och Jönsson (2018) och är exempel på hur det relationella perspektivet kan användas enligt Persson (2013). Exempel på sådana stödinsatser är att erbjuda elever förberedande lektioner i NO och SO. Dessa lektioner går ut på att diskutera begrepp och ämnesinnehåll med eleverna innan de går på sin ordinarie lektion, och har enligt informanten visat sig fungera mycket väl för elevernas möjligheter att delta aktivt på lektionerna och på deras resultat. Andra exempel som informanterna har lyft fram är att använda metoder som cirkelmodellen och kooperativt lärande som syftar till att ge eleven modeller som den sedan kan utgå ifrån i det egna arbetet. Huruvida detta ska betraktas som en extra anpassning på gruppnivå eller som en del av den ledning och stimulans som erbjuds kan kanske diskuteras, men icke desto mindre har det framkommit i intervjuerna. Här finns möjlighet för specialpedagogen att samverka med den undervisande läraren och bidra med sin kompetens för att stötta läraren att utveckla ledning och stimulans med den aktuella elevgruppen. Gällande andra extra anpassningar som informanterna berättar om, såsom muntliga prov och hjälp att skriva, går det inte utifrån intervjuerna att dra slutsatser om att de är tänkta att leda till att eleven ska utveckla dessa förmågor. Denna slutsats kan bero på att vi under intervjun inte ställde följdfrågor om huruvida dessa anpassningar på sikt ska leda till att eleven utvecklar en ökad självständighet för att kunna genomföra dessa uppgifter på egen hand eller med mindre stöd än i nuläget. Dock visar resultatet i föreliggande studie att det finns en del exempel på att skolor försöker tänka utifrån ett systemteoretiskt och relationellt perspektiv genom att förändra undervisningen och inte bara eleverna, till skillnad från resultatet i Jönsson

(2018) studie där i stort sett alla insatser var riktade till enskilda elever enligt ett kategoriskt synsätt (Persson, 2013; Öquist, 2008).

En form av särskilt stöd som används frekvent på några av de undersökta skolorna är långvariga specialpedagogiska insatser. Informanterna uppger att dessa insatser syftar till att stärka eleven i läsning eller inom matematik för att eleven ska kunna bli mer självständig och följa undervisningen i den ordinarie klassen. En av informanterna beskriver att baskurser kan användas i NO och SO för de elever som siktar på att nå ett E i betyg. Dessa baskurser innebär att läraren skalar bort delar av ämnet för att förenkla för eleven men medför samtidigt att eleven inte ges möjlighet att nå ett högre betyg. En sådan anpassning kan därför anses vara tveksam utifrån skrivningen i skollagen om att alla elever ska erbjudas ledning och stimulans för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800). Denna typ av stödinsats kan sägas vara kategorisk i det att den fokuserar på eleven snarare än på att utveckla undervisningen (Persson, 2013). Jönsson (2018) skriver också att lågpresterande elever ofta tenderar att förvänta sig att inte klara svårare uppgifter och därför ofta väljer att inte genomföra dem. Det bästa sättet att utveckla elevernas self-efficacy är genom scaffolding som tillåter dem att lyckas med sina skoluppgifter med adekvat stöd. Därigenom ökar elevens självförtroende, den väljer att undvika färre uppgifter och skaffar sig strategier för att lära vilket leder till förbättrade prestationer.

Samtliga informanter använder särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning och elevassistenter som en insats i åtgärdsprogram. Dock finns det olika sätt att välja ut vilka elever som har detta behov. Informanterna betonar vikten av att det är behöriga lärare som undervisar i dessa grupper och uppger att målet i de flesta fall är att eleven ska kunna återgå till den ordinarie klassen. Emellertid är detta svårt att genomföra i verkligheten vilket resulterar i att eleven ofta blir kvar i den särskilda undervisningsgruppen genom hela högstadietiden. Elevassistenterna har sällan gått lärarutbildning, och då blir det istället viktigt att det är den undervisande läraren som har ansvar för planering och bedömning, vilket också styrks av Holme m.fl. (2020). Även anpassad studiegång är en vanlig insats i åtgärdsprogram och bedöms av informanterna som nödvändig för att vissa elever ska orka med skolan eller nå målen i de andra ämnena. Dock finns svårigheter att fylla tiden med meningsfulla aktiviteter på grund av resursbrist vilket leder till att insatsen inte ger de resultat som skolan hoppats på. SP7 uttrycker precis detta i intervjun: "Det är viktigt att den pedagogiska utredningen är riktigt bra, annars kan denna insats vara fel. Finns det andra sätt så föredrar vi dem". Eftersom dessa

insatser ofta innebär att eleven lämnar klassrummet uppstår ett dilemma. Situationen för dessa elever är komplex och att inkludering inte alltid är det som ger eleven bäst förutsättningar att utvecklas i riktning mot målen (Nilholm, 2016). Dock kan det visa sig vara gynnsamt för eleven om det sker regelbunden utvärdering och tät kommunikation mellan speciallärare och undervisande lärare, vilket antyder att dessa åtgärder kan förstås utifrån det relationella och det systemteoretiska perspektivet (Gjems, 1997; Persson, 2013).

6.2.2 Specialpedagogens roll

Resultatet visar att de intervjuade specialpedagogernas roller liknar varandra och stämmer väl överens med examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111). Samtliga uppger att de är den person på skolan som har överblick över alla elever som är i behov av stöd och att de ansvarar för att samordna dessa stödinsatser. De tar också ansvar för att följa upp stödinsatserna för att se att de genomförs och för att utvärdera om de ska fortsätta, förändras eller avslutas. Kurth och Keegan (2015) skriver om hur specialpedagogens arbetsuppgifter har förändrats i USA från att ha bestått huvudsakligen av undervisning till att innefatta bland annat att skapa och utvärdera anpassningar och åtgärdsprogram. I en svensk kontext har specialpedagogen som arbetsuppgift att delta i utformandet och utvärderingen av extra anpassningar och särskilt stöd (von Ahlefeldt Nisser, 2014; Hylander & Guvå, 2017; Jönsson, 2018; Lindkvist, 2013). Göransson m.fl. (2015) visar å andra sidan i en studie att specialpedagoger kan ha svårt att få mandat på sin arbetsplats och att de ofta får undervisa i smågrupper vilket dock inte är fallet på någon av de undersökta skolorna.

De fyra informanter i undersökningen som uppger att de har en eller flera speciallärare att samarbeta med, uttrycker alla att detta är en stor tillgång för elever i behov av stödinsatser. Bristen på speciallärare är dock stor i landet, och enligt Lärarnas riksförbunds enkätundersökning (2021) behövs det 5000 nya speciallärare för att möta de behov som finns. Det är också de skolor som har tillgång till speciallärare som oftast använder insatser "långvarigt specialpedagogiskt stöd" i sina åtgärdsprogram vilket antyder att andra skolor inte har den möjligheten i samma utsträckning. Fem av informanterna uppger att de ibland undervisar i små grupper, men då i de ämnen de undervisade i innan de blev specialpedagoger. Således tas kompetensen tillvara på samma sätt som om de vore speciallärare, och det bekräftar också Göranssons m.fl. (2015) studie om specialpedagogens arbetsuppgifter.

En annan av specialpedagogens arbetsuppgifter som lyfts fram av informanterna är att samverka med andra professioner. I såväl litteraturen som i nationell och internationell forskning betonas vikten av samarbete mellan olika professioner som kan bidra till elevernas måluppfyllelse. (Ahlberg, 2013; von Ahlefeld Nisser, 2014; Hylander & Guvå, 2017; Kurth & Keegan, 2015; Lindkvist, 2013, Persson, 2002). Eftersom specialpedagogen är den som har överblick över organisationen och de elever som är i behov stöd är den också lämpad att välja vilka professioner och aktörer som behöver vara inblandade i ett elevärende. Denna samverkan är också viktig för att stödinsatserna ska fungera (Asp-Onsjö, 2006; Hirsch, 2013).

6.2.3 Främjande och förebyggande arbete

Sju av nio informanter uppger att deras skolor bedriver någon slags systematisk fortbildning i syfte att utveckla undervisningen, vilket de anser vara en del av det systematiska kvalitetsarbetet. Detta är också ett sätt för skolorna att försöka minska det åtgärdande arbetet genom att stärka det som påverkar eleverna mest vilket är undervisningen (Skolverket, 2011b). Ett av målen med detta arbete är att på sikt minska behovet att stödinsatser och att höja elevernas resultat. De exempel som ges av informanterna är explicit lärande, kamratlärande och samarbetslärande. Hattie (2012) skriver att framgångsrika skolor bland annat använder explicit undervisning vilket även styrks av Almqvist m.fl. (2015). De skolor som inte arbetar på detta sätt riskerar att hamna i en situation där man vid problemlösning i skolan utgår från ett kategoriskt perspektiv och söker förklaringar och lösningar hos individen på grund av att det brister i att tänka på organisationsnivå om hur man kan utveckla undervisningen för att möta en mångfald av elever. Även Skolverket (2019) lyfter fram att det ingår i det främjande och förebyggande arbetet att utveckla skolans lärmiljöer för att kunna möta alla elever vilket bör leda till att antalet elever som behöver stödinsatser minskar. Almqvist m.fl. (2015) konstaterar också att ju mer undervisningen planeras med utgångspunkt i metoder såsom explicit undervisning desto färre extra anpassningar behöver vi sätta in. Almqvist m.fl. kom också fram till att det som fungerar bra för elever i behov av stöd också fungerar bra för alla elever. När vi ska undersöka om en elev är i behov av stödinsatser måste vi undersöka om undervisningen gett förutsättningar att utveckla det som kan vara svårt och om de metoder som används är grundade i forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Detta konstaterande kan emellertid ifrågasättas. Om en klass får en text högläst för sig eftersom det är en anpassning som gynnar några elever innebär det samtidigt att andra elever inte tillåts läsa på egen hand, vilket skulle kunna vara det som gynnar dem mest. Således måste denna typ av anpassningar alltid problematiseras innan de används för hela grupper. Ytterligare ett sätt att på sikt minska behoven av åtgärdande arbete

och stödinsatser är att specialpedagogen är delaktig i schemaläggning för att med utgångspunkt i analys av föregående läsår kunna förebygga att elever hamnar i onödiga svårigheter på grund av sitt schema och för att kunna fördela resurser på ett effektivt sätt (Hylander & Guvå, 2017; Skolverket, 2019). Dock är alla informanter överens om att det är mycket svårt att göra större förändringar av organisationen under pågående läsår.

De utvecklingsområden som lyfts fram av informanterna utgår till största delen från det relationella perspektivet med fokus på att höja kvaliteten på skolans ledning och stimulans och en helhetssyn på eleven. Informanterna lyfter också fram önskemål om att öka tillgängligheten genom mer genomtänkta lektionsplaneringar som möjliggör för fler elever att lyckas inom ramen för den ledning och stimulans som erbjuds i klassrummet för att på så sätt minska antalet elever som behöver stödinsatser av olika slag, vilket enligt Socialstyrelsen (2016) och Skollagen (SFS 2010:800) är ett av elevhälsans uppdrag.

6.3 Slutsatser och specialpedagogiska implikationer

Det sammantagna resultatet i denna studies tre teman; *Stödinsatser*, *Specialpedagogens roll* och *Främjande och förebyggande arbete*, visar att specialpedagogerna som ingår i studien alla har en viktig roll i arbetet med elever som är i behov av stödinsatser. Det är specialpedagogen som har överblick och ansvarar för att elever som är i behov av stöd också får det och att detta stöd, tillsammans med lärarna, utvärderas. En slutsats är att det är svårt att dra gränser mellan vad som är extra anpassningar och vad som ingår i ledning och stimulans. Det är de skolor som dokumenterar extra anpassningar som kan säga något om var den gränsen går och om undervisningen utvecklas på ett sätt som leder till att färre elever behöver stödinsatser, vilket dock inte innebär att det bara är de som gör det på ett bra sätt för eleverna och vilket kan skapa diskussion med tanke på intentionerna i reformen med extra anpassningar.

Utifrån föreliggande studie och tidigare forskning framgår det tydligt att samverkan mellan specialpedagoger och undervisande lärare är en förutsättning för att nå framgång i arbetet med stödinsatser, och i strävan efter att minska antalet extra anpassningar för att istället stärka lärarens arbete med ledning och stimulans (Asp-Onsjö, 2011; Lee-Tarver, 2006; Hylander & Guvå, 2017; Skolinspektionen, 2016). Frågan är dock hur detta arbete kan genomföras på ett systematiskt sätt så att det kommer elever, lärare och organisationen till godo även på sikt. Att dela ut långa listor med förslag på anpassningar är alltför trubbigt och leder inte till att elever

får det stöd de behöver (Skolinspektionen, 2016). Vi anser att specialpedagogen bör leda detta samarbete utifrån sin kompetens. Samverkan med läraren kan ske genom handledning som grundar sig i en gemensam analys av lärmiljöerna på gruppnivå. Med en sådan grund att stå på kan läraren och specialpedagogen tillsammans få syn på olika behov i lärmiljöerna för att sedan kunna arbeta främjande och förebyggande på gruppnivå. Genom att systematisera detta arbete, exempelvis med hjälp av ett enkelt dokumentationssystem, kan hela skolan dra nytta av de slutsatser som dras i det fortsatta arbetet som syftar till att minska antalet extra anpassningar och istället ersätta dem med fungerande ledning och stimulans. Man kan i en sådan dokumentation utgå från frågor som rör vad som fungerar i lärmiljön i nuläget, vilka anpassningar på grupp- och individnivå som skulle kunna genomföras utifrån elevernas behov.

En annan slutsats är att ju mer kunskap specialpedagogen har om vilka extra anpassningar som finns, hur särskilt stöd kan utformas och vilka undervisningsmetoder som har stöd i vetenskapen desto större möjligheter finns det att tillsammans med lärarna utveckla ledning och stimulans för att därigenom minska behovet av stödinsatser på individnivå. Med tanke på föreliggande studies omfattning kan resultaten inte generaliseras, men vår förhoppning är att den ändå kan bidra med kunskap om specialpedagogens komplexa roll i arbetet med stödinsatser. Stödinsatser kan utformas på många olika sätt och det är viktigt att det finns samverkan mellan specialpedagog, lärare, elev och vårdnadshavare för att stödinsatserna ska matcha elevens behov.

Det visar sig att olika skolor använder olika former av insatser för elever i behov av särskilt stöd. Utifrån föreliggande studie går det inte att dra slutsatser om de individuella elevernas behov, men rimligtvis borde fördelningen av elever med olika behov vara jämn, men ändå skiljer sig skolornas sätt mycket åt. Det kan vara ett tecken på att en skola fastnar i en kultur och ett sätt att lösa problem vilket leder till att de sedan inte använder andra metoder. En slags inre begränsning uppstår i på en viss skola, och utifrån den ser man ett fåtal lösningar som kan vara lämpliga, medan samma elev på en annan skola kanske fått helt andra insatser, eller inga alls om ledning och stimulans är annorlunda utformade.

6.4 Framtida forskning

Det vore intressant att fördjupa sig i samtliga tre teman som ingår i denna studie. Ett exempel på en sådan studie skulle kunna handla om att få större kunskap om vilka stödinsatser som är

effektiva i relation till elevernas måluppfyllelse. Det skulle också vara intressant att göra en liknande studie med lärare och elever som informanter för att få en bättre helhetsförståelse för arbetet med stödinsatser.

6.5 Slutord

Att försöka få grepp om specialpedagogens arbete med stödinsatser har varit givande och har lett till många intressanta samtal, både under intervjuerna men också på de egna arbetsplatserna där vi är verksamma specialpedagoger. Informanterna har gett oss nya infallsvinklar och visat att det, trots att de stödinsatser och arbetsuppgifter som nämns ofta är lika på ytan, finns en stor variation i hur man använder dem och vilka utgångspunkter man har i arbetet. Vi upplever att vi har uppnått syftet med vårt examensarbete och att vi har fått svar på våra forskningsfrågor. Vi ser fram emot att dra nytta av våra nyvunna kunskaper i vårt fortsatta arbete som specialpedagoger på högstadiet.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Liber
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264
- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2 uppl., [utök. och aktualiserade]) Liber.
- Almqvist, L, Malmqvist, J, Nilholm, C (2015). "Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? - En syntes av meta-analyser." Ingår i: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering / [ed] Vetenskapsrådet, 2015
- Asp-Onsjö, L. (2006). Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 248). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2011). "Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan". *Educare* nr.2, 2011
- Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31(5).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.) Liber.
- Hattie, J., Fisher, D. & Frey, N. (2018). *Framgångsrik undervisning i literacy: en praktisk handbok*. (Första utgåvan). Natur & kultur.
- Folkhälsomyndigheten (2020). *Gymnasiebehörighet*. Hämtad den 12 februari 2021.
<https://www.google.com/url?sa=D&q=https://www.folkhalsomyndigheten.se/folkhalsorapportering-statistik/tolkad-rapportering/folkhalsans-utveckling/resultat/livsvillkor/gymnasiebehorighet/&ust=1617872280000000&usg=AOvVaw0oO8haEHW8NEj77RzY1HPQ&hl=sv&source=gmail>.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. En enkätstudie. Forskningsrapport 2015:13. Karlstad University Studies
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & kultur.

- Hirsch, Å. (2013). The individual development plan as a tool and practice in Swedish compulsory school?. School of Education and Communication. Jönköping University Dissertation series No. 20
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2021). *Elevhälsa och hälsofrämjande skolutveckling - i teori och praktik*. Gleerups utbildning AB
- Holme, L., Lindqvist, H., Östergren, R. (2020). Elevassistenter i skolan - en forskningsöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige: Vol 25*
- Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande: om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Studentlitteratur AB.
- Hök, L., Nilsson, I. Sanadaji, N. Wadeskog, A. (2014). *Utanförskapets pris - en bok om förebyggande sociala investeringar*. Studentlitteratur.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. (Avhandling för doktorsexamen, Umeå universitet). Print och Media.
- Jacobsen, D-I (2015). *Hur genomför man undersökningar? Introduktion till samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden - an interview study. *Frontiers in Education*. 2018: vol 3.
- Kurth, J. & Keegan, L. (2015). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *Journal of Special Education*, 2014: Vol 48.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education. *Journal of Instructional Psychology*, 2006: vol 1.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational Groups' views on Special Needs*. Högskolan i Jönköping 2013.
- Lärarnas Riksförbund (2021). Extra anpassningar blev extra dokumentation. Hämtad den 19 mars 2021. <https://www.lr.se/opinion--debatt/undersokningar/2021/2021-02-23-extra-anpassningar-blev-extra-dokumentation>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Peng-Sim, E. (2015). IEP documentation for effective systematic facilitation. *International Journal och Special Education*, 2015: vol 30, No 1.

- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan: förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs Universitet.
- Persson, B. (2013). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3 uppl.) Liber.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans - Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Runström-Nilsson, P. (2019). *Pedagogisk kartläggning: Att utreda och dokumentera elevens behov av särskilt stöd*. (4 uppl.) Gleerups utbildning AB.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2014:40. *Skolverkets allmänna råd med kommentarer - Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar - Kvalitetsgranskningsrapport*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2007). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen: om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Skolverket.
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Rapport 440.
- Skolverket (2019). *Hälsa för lärande, lärande för hälsa*. Skolverket: Forskning för skolan.
- Skolverket (2020) Hämtad den 20 april 2021.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/oka-studieron-med-tillganglig-undervisning>
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2021). Hämtad den 9 februari 2021.
<https://www.spsm.se/stodmaterial-forskola/start---stodmaterial-forskola/introduktion/begreppslista/>.
- Socialstyrelsen (2016) *Vägledning för elevhälsan*. Hämtad den 17 mars 2021.
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>

Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (2 uppl.) Studentlitteratur

AB

Vetenskapsrådets etiska regler (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Östlund, D. (2018). *Tre texter om specialpedagogik*. Kristianstad University Press.

Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken: Konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia.

Öquist, O. (2013). *Den seende läraren: Systemteori för skolbruk*. Didaktikcentrum.

Bilaga 1

Missivbrev

Vi är två studenter från Högskolan i Kristianstad som nu är inne på vår sista termin och i full gång med att skriva vårt examensarbete i specialpedagogik. Arbetets syfte är att beskriva specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser på högstadiet.

För att kunna slutföra vårt arbete kommer vi att genomföra intervjuer och vi hoppas att du har möjlighet att ställa upp och svara på våra frågor. Intervjun kommer genomföras digitalt och vi beräknar att den tar ca 45-60 minuter. Vi kommer att spela in ljudet vid intervjun för att kunna transkribera det som sägs. Det är endast vi själva och eventuellt vår handledare som kommer att läsa transkriptionen och när arbetet är godkänt raderas alla ljudfiler och transkriberingar.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilka innebär att dina uppgifter kommer behandlas konfidentiellt vilket gör att enskilda deltagare inte kommer kunna identifieras. Ditt deltagande är frivilligt och du kan avbryta din medverkan när som helst. Resultatet kommer enbart att användas till vårt examensarbete.

Med vänlig hälsning,

Martin Löfgren - martin.lofgren@utb.karlshamn.se

Carin Ahrén - carin.ahren@sjobo.se

Intervjuguide

Studiens övergripande forskningsfrågor:

1. Vilka olika framgångsrika stödinsatser används på högstadiet för elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen?
2. Vilken är specialpedagogens roll på högstadiet i processen kring stödinsatser?
3. Hur ser det främjande och förebyggande arbetet kring stödinsatser ut på grupp- och organisationsnivå?

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor (år i yrket, utbildningsgrad, har du arbetat på många olika skolor etc)

1. Stödinsatser - extra anpassningar och särskilt stöd

- Vilka anpassningar är vanligast att lärare på din skola gör för elever som inte når målen i något av kärnämnen?
- Vilka anpassningar upplever du ger bäst resultat (i kärnämnen)?
- Vilken typ av insatser är vanligast i era åtgärdsprogram?
- Vilka insatser i åtgärdsprogram upplever du ger bäst resultat (i kärnämnen)?
- Görs alla stödinsatser på individnivå eller finns det exempel på andra sätt att arbeta?

2. Specialpedagogens roll

- Vilken är specialpedagogens roll i arbetet med stödinsatser?
- Hur ser din skolas rutiner ut kring stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen?
- Vilka andra professioner samarbetar du med i frågor som handlar om stödinsatser för elever som riskerar att inte nå målen?
- Hur används speciallärare på skolan?
- Anser du att speciallärare används på ett effektivt sätt i förhållande till elever som är i behov av stöd?

3. Främjande och förebyggande arbete på grupp- och organisationsnivå.

- Finns det en gemensam syn på hur en lektion utformas för att minska mängden extra anpassningar och åtgärdsprogram?
- Används vetenskapligt förankrade stödinsatser på gruppnivå, såsom explicit undervisning, kamratlärande och samarbetslärande?
- Hur ser skolans systematiska kvalitetsarbete ut då det gäller att utvärdera stödinsatser och att skapa en flexibel organisation?
- Hur använder din skola resultatanalys för att planera inför kommande termin utifrån de resultat eleverna har?
- Vilka utvecklingsområden ser du för din skola, när det gäller arbetet med stödinsatser till elever som riskerar att inte nå målen?