

Anpassningar

Utmanande policyprocesser i lärares vardagspraktik

Sofia Boo

ADAPTATIONS – CHALLENGING POLICY PROCESSES IN TEACHERS’ EVERYDAY PRACTICE. The aim of this article is to forefront the challenging policy processes with adaptations in teachers’ everyday practice. It does this by studying practicing teachers’, special education teachers’ and SENCOs’ (Special Educational Needs COordinators) negotiations about adaptations in teaching. The data were collected by focus-group interviews based on a vignette and analyzed using policy enactment theory. The results reveal dilemmas about adaptations, where negotiations about fairness, equality, and the difficult balance between assessing and supporting students’ performance becomes visible. Differentiated instruction is developed in policy processes with the aim of meeting the needs of all students and reducing the use of individual supplemental adaptations.

Keywords: adapt teaching, differentiated instruction, inclusion, teachers’ work, policy enactment.

Introduktion

Inom svensk grundskola undervisar lärare elever med skilda behov och förutsättningar utifrån förväntan att alla ska ges en likvärdig utbildning och uppnå god måluppfyllelse. Det ligger en utmaning i att både sätta upp höga akademiska mål och samtidigt sträva efter en utbildning för alla (Chong & Graham 2016, Fasting 2013, Hardy & Woodcook 2020). De lagar och riktlinjer som återfinns i skolans styrdokument för att stödja elevers måluppfyllelse tolkas och omsätts till

Sofia Boo är filosofie licentiat i pedagogiskt arbete och verksam vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. E-post: sofia.boo@liu.se

handling i skolans praktik i något som kan förstås som policyprocesser (Ball, Maguire, Braun, Hoskins & Perryman 2012). Sedan den 1 juli 2014 anges i skollagen (SFS 2010:800) tre stödformer; ledning och stimulans, extra anpassning och särskilt stöd. Den första, *ledning och stimulans*, innebär att den ordinarie undervisningen håller hög kvalitet och erbjuder goda möjligheter för alla elever att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen. Den andra innebär *extra anpassning* inom den ordinarie undervisningen för de elever som ligger i riskzonen att inte nå de kunskapsmål som lägst ska uppnås. Den tredje, *särskilt stöd*, kan efter utredning bli aktuell om en elev trots extra anpassningar inte når målen (SFS 2010:800, Skolverket 2014a, 2014b). Rektor, lärare, elevhälsan och övrig skolpersonal har ansvar för att tillsammans utveckla både undervisning och stödsatser (SKOLFS 2022:334). I föreliggande studie riktas intresset mot lärares arbete med de anpassningar som görs under de två första stödformerna; ledning och stimulans samt extra anpassning.

För att identifiera vilket stöd olika elever är i behov av behöver deras kunskaper och förmågor kartläggas och bedömas. Under det senaste decenniet har det tillkommit nya lagar och riktlinjer kring bedömning av elevers kunskaper såsom nya bedömningsstöd i årskurs 1 och flera reformer kring betygssättning (SFS 2010:800, SFS 2021:191, Skolverket 2022). Lärare förväntas känna till alla de lagar och riktlinjer som är politiskt instiftade för att både stödja och bedöma elevers kunskapsutveckling och de hålls ansvariga för att de efterlevs (Ball m fl 2012). När nya policytexter möter skolpraktiken görs det i relation till praktikens egna villkor och resurser, vilket kan innebära att när tillämpningar av politiska beslut äger rum i verksamheten överensstämmer de inte alltid med beslutsfattarnas ursprungliga intentioner. Kreativa processer för tolkning, anpassning och rekontextualisering sker i sammanhang där många aktörer verkar tillsammans och policyprocesser är svåra att förutse (Ball m fl 2012, Maguire, Braun & Ball 2015). Teorin policy enactment hjälper i studien till att synliggöra hur lärare iscensätter och skapar mening av policy om anpassningar i det vardagliga arbetet utifrån de uppdrag de är ålagda att utföra (Ball m fl 2012). Oavsett reform kommer vissa skolor alltid att ha bättre förutsättningar än andra att svara på policykrav (Maguire, Gewirtz, Towers & Neumann 2020). En del skolor har tillgång till bättre resurser, stabilare ledarskap och högre andel utbildade lärare, speciallärare och specialpedagoger och är på så sätt bättre rustade att göra policyn till sin egen. Skolor med sämre förutsättningar för relevant omställning löper risk för ökad utsträckning av brandkårsutryckningar. Hur skolor tolkar och omsätter politiska direktiv till handling kan inte förstås utan att ta deras sammanhang på allvar. Förutom att skolor

har skilda förutsättningar är lärare olika och reagerar olika på nya reformer (Maguire m fl 2015). De kommer in med olika perspektiv, värderingar och ställningstaganden i de policyprocesser som sätts i gång. Två år efter den lagändring som införde stödformer i tre nivåer i svensk grundskola visade Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2016) att många skolor inte lyckas identifiera elevers sammantagna behov, erbjuda de extra anpassningar som behövs eller följa upp effekterna av de extra anpassningarna. Rapporten visade även att för att nå framgång med extra anpassningar krävs dels betydande insatser från enskilda lärare, dels tillgång till specialpedagogisk kompetens.

Syftet med artikeln är att öka kunskapen om hur policy om anpassningar förhandlas och iscensätts i grundskolans klassrum relaterat till lärares uppdrag att stödja och bedöma alla elevers kunskapsutveckling. Detta görs genom att problematisera verksamma lärare, speciallärare och specialpedagogers resonering om arbetet med anpassningar i undervisning och lärmiljö.

En skola för alla

Stödsystem i tre nivåer för att kompensera för elevers olikheter är inte unikt för det svenska skolsystemet. I början av 2000-talet fick Response to Intervention, RTI, genomslag i amerikanska skolreformer (Fuchs & Fuchs 2017). Grundtanken med RTI är att tidigt identifiera elever som ligger i riskzonen att inte nå målen och verka förebyggande (Fuchs & Fuchs 2006, Fuchs & Fuchs 2017). Insatser genomförs i tre steg eller nivåer där den första handlar om att alla elever i det ordinarie klassrummet ska få evidensbaserad och differentierad undervisning. De elever som inte utvecklar önskvärda kunskaper i takt med årskursnivån får på den andra nivån intensifierade och individanpassade insatser i mindre grupper med liknande behov. Om inte detta är tillräckligt görs ytterligare individanpassade insatser på den tredje nivån som ofta består av en-till-en undervisning. Genomgående inom RTI övervakas elevernas framsteg noga med utvecklade tester och kartläggningar för att utvärdera hur eleverna svarar på insatserna och för att planera fortsatta åtgärder (Fuchs & Fuchs 2006, Fuchs & Fuchs 2017).

Det finska tredelade stödsystemet bestående av allmänt, intensifierat och särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen 2010), har inspirerats av RTI (Ström 2013). Det infördes utifrån liknande bakgrundsfilosofi, elevers rätt att få bästa möjliga förebyggande stöd, (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2018) men innehåller också skillnader. I USA finns material för universell screening och utifrån den data

som framkommer ska beslut fattas om tidig och evidensbaserad intervention. Konceptet med nationella screeningverktyg, evidensbaserad undervisning och intervention finns inte i Finland. I Finland sätts i stället stor tilltro till lärares egen förmåga och frihet att bedöma elevers kunskaper och behov, vilken typ av undervisning som behövs och hur länge den ska pågå innan det är dags att fatta beslut om stöd på nästa nivå. Detta resulterar i många olika och individuella sätt att stödja elevers lärprocesser (Björn m fl 2018).

I praktiken har införandet av tredelade stödsystem inneburit utmaningar både i USA och Finland när nya begrepp tolkats, förhandlats och givits olika innebörder av fältets aktörer samtidigt som gammal praxis levt kvar vid sidan av den nya (Fuchs & Fuchs 2017, Ström 2013). Fuchs och Fuchs (2017) ifrågasätter om alla skolor i USA har kapacitet att genomföra ett så ambitiöst och komplext tredelat system som RTI för bedömning och undervisning. De flesta skolor kämpar med att få tillräckligt hög kvalitet på den första nivån. I klassrum med en allmänt låg utvecklingstakt av elevers kunskaper behöver skolans primära fokus ligga på att förbättra den övergripande kvalitén på undervisningen (Fuchs & Fuchs 2017). Nivå två kräver tillförsel av resurser inklusive utbildad personal. Screeningsystemen som identifierar vilka elever som verkligen är i behov av denna intervention måste vara mycket väl utformade. Det ska inte vara många elever som behöver stöd på den andra nivån om den ordinarie undervisningen håller hög kvalitet.

I både USA och Finland framhålls vikten av differentierad undervisning för att tillgodose elevers olika behov (Fuchs & Fuchs 2017, Ström 2013). Differentiering kan delas in i två olika typer, organisatorisk och pedagogisk. Organisatorisk differentiering innebär att skolan hanterar elevers olikheter genom att skapa grupperingar utifrån elevers prestationsförmåga. Den amerikanska RTI-modellen innebär organisatorisk differentiering redan under nivå två eftersom elever placeras i små undervisningsgrupper där de undervisas av annan personal än klassläraren (Grosche & Volpe 2013). Det står i motsatsförhållande till den andra stödnivån i Sverige, extra anpassningar, som ska genomföras inom den ordinarie undervisningen. Den evidensbaserade och differentierade undervisning som förespråkas för alla elever under nivå ett inom RTI (Fuchs & Fuchs 2017) kan tolkas innefatta även pedagogisk differentiering. Pedagogisk differentiering innebär att läraren intar ett elevcentrerat förhållningssätt och utifrån sin kunskap om individer och gruppen som helhet genomför anpassningar av undervisning och lärmiljö (Hedrick 2012, Tomlinson 2014). Inom det finska skolsystemet har Anssi Roiha och Jerker Polso (2021) tagit fram en ny modell för pedagogisk differentiering. Modellen kopplas till fem dimensioner av undervisningen; upplägg, lärmiljö,

metoder, stödmaterial och bedömning. Inom samtliga dimensioner ska lärare genom proaktiva och reaktiva anpassningar möta elevers olikheter inom bland annat bakgrund, intressen, behov och förutsättningar. Inom pedagogisk differentiering formuleras olika krav på arbetsmängd, svårighetsgrad och fördjupning för eleverna inom den ordinarie undervisningen (Boo, Forslund Frykedal & Thorsten 2017). Det ställer stora krav på lärares förmåga att framgångsrikt anpassa undervisningen utefter aktuell elevgrupp och kontext, identifiera vilka hinder det finns för lärande, söka efter lämpliga lösningar och genomföra justeringar (Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl 2014). En lärare som är skicklig på att bedriva pedagogiskt differentierad undervisning reflekterar i hög grad under alla steg av undervisningen, är lyhörd för elevernas förståelse och genomför justeringar i nuet samt utvärderar och bedömer kontinuerligt elevernas framsteg genom en variation av tillvägagångssätt (Parson, Dodman & Burrowbridge 2013). Det kan vara fördelaktigt att differentiera genom att använda stödstrukturer på ett väl anpassat sätt där olika elever får visst stöd men fortfarande upplever uppgiften som utmanande (Van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen 2015, Fang, Hsu & Hsu 2016).

I svenska styrdokument står det inte att det specifikt är pedagogiskt differentierad undervisning som förväntas för att möta elevers olika behov. I stället är det möjligt att tolka skrivningarna som att lärare har stor autonomi men också stort ansvar att forma den ordinarie undervisningen på det sätt som anses bäst utifrån gruppens behov, läroplanens krav och de resurser som finns på skolan. Vikten av att ta tillvara den specialpedagogiska kompetensen och den samlade elevhälsans kompetens betonas dock. Lärarna ska tidigt få stöd i arbetet med att ge alla elever den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande för att förebygga svårigheter (Skolverket 2014b, SKOLFS 2022:334).

Min studie är tänkt att bidra med ny kunskap dels inom policyfältet, dels i skärningspunkten mellan pedagogisk och specialpedagogisk verksamhet i skolan. Det finns få tidigare studier som detaljerat belyser hur lärare, speciallärare och specialpedagoger skapar mening i viktiga frågor om likvärdighet och måluppfyllelse när policy om anpassningar förhandlas och iscensätts i undervisningen.

Studiens tillvägagångssätt

Datainsamlingen genomfördes med hjälp av fokusgruppintervjuer, varav fem grupper med låg- och mellanstadielärare och fem med speciallärare och specialpedagoger verksamma inom årskurs 1-6 i

grundskolan. Valet av dessa tre yrkeskategorier gjordes för att både ordinarie lärare och lärare med utökad specialpedagogisk kompetens skrivs fram som betydelsefulla i arbetet med att ge alla elever den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande för att förebygga svårigheter (Skolverket 2014b). Vidare beskrivs yrkeskategoriernas samlade kompetens som viktig för att upptäcka de elever som befinner sig i riskzonen att inte nå målen, identifiera deras behov och därefter planera för, genomföra och utvärdera extra anpassningar. Urvalet av aktuella deltagare till studien gjordes genom flerstegsurval (Denscombe 2017). Första kontakten togs med ett antal nyckelpersoner på skolor i fyra kommuner. De i sin tur föreslog kollegor att kontakta vidare. Deltagarnas erfarenhet i yrket varierade mellan 1-44 år och de hade genomgått olika lärarutbildningar. De var verksamma i närliggande kommuner, två mindre och två större. Totalt deltog 32 personer i fokusgruppintervjuerna. Samtliga deltagare arbetade vid aktuell tidpunkt med olika anpassningar i den ordinarie undervisningen. Fokusgruppintervjuerna genomfördes 2018, varade i snitt mellan 60–70 minuter och utmynnade i 136 sidor transkriberat material.

För att ha möjlighet att studera deltagarnas förhandlingar om anpassningar skapades en tvådelad vinjett med möjliga inbyggda dilemman kring arbetet med att hantera elevers olikheter i undervisningen (se bilaga). Vinjetten beskrev bland annat elever i riskzonen att inte nå målen (jfr Carlson 1996, Hughes 1998, Jergeby 1999, Schoenberg & Ravdal 2000). Vinjetten konstruerades utifrån eget fältarbete hösten 2017 då jag observerade en speciallärarens arbete vid en F-6 skola. Jag deltog som observatör (Wolcott 2008) vid ett flertal möten med skolans elevhälsoteam (EHT). Lärarnas berättelser om utmaningar från deras vardagspraktik vid dessa EHT-möten låg till grund för vinjetten som är en fiktiv men verklighetsnära beskrivning av en klass där lärandesituationen inte upplevs tillfredsställande för varken enskilda elever, gruppen som helhet eller för de yrkesverksamma. Vinjetten pilottestades och justerades utifrån framkomna synpunkter innan användning. Jag deltog som moderator under diskussionerna i fokusgrupperna. Deltagarna fick först del 1 av vinjetten uppläst och hade den samtidigt framför sig på papper. Efter att de diskuterat del 1 presenterades del 2 på samma sätt. Flera deltagare i de olika fokusgrupperna uttryckte att de kände igen sig i vinjetten och menade att de själva hade upplevt liknande scenarion. I samtalen synliggjordes även erfarenheter från deras egen praktik. Både gemensamma och skilda föreställningar och förhållningssätt bland deltagarna framkom vilket är en styrka med fokusgruppintervjun som datainsamlingsmetod (Wibeck 2002).

Analys med stöd i policy enactment

I analysarbetet har jag inspirerats av teorin policy enactment som kan beskrivas som ett sätt att skapa mening av policy i det vardagliga arbetet utifrån de uppdrag lärare är ålagda att utföra (Ball m fl 2012). Utgångspunkt tas i att policy finns både i form av politiska styrdokument och att policy blir till, konstrueras, i styrdokumentens möte med en praktik. Policy definieras alltså som dels lagtexter och riktlinjer dels komplexa diskursiva processer. Det är i praktiken som policytexter tolkas, anpassas och rekontextualiseras till aktuell skolas specifika kontext och de förutsättningar som finns där (Maguire m fl 2020).

I starten av analysarbetet transkriberades varje fokusgruppintervju ordagrant i talspråksform. Vissa mindre justeringar i språket genomfördes sedan för att underlätta läsbarheten och göra transkriptionerna tillgängliga för analys (Kvale & Brinkmann 2014). Materialet lästes igenom flera gånger för att skapa en översiktlig bild. Jag använde begreppen tolka, anpassa och rekontextualisera i analysarbetet för att få syn på hur policy om anpassningar förhandlas, iscensätts och exemplifieras i deltagarnas resonemang. Deltagarnas tolkningar framkommer i analysen antingen som en enskild deltagares egen tolkning som synliggörs i utdrag ur fokusgruppsintervjun eller som en gemensam tolkning som växer fram i deltagarnas förhandlingar. Vid vissa tillfällen handlar det även om tolkningar av tolkningar då deltagarna försöker förstå sina kollegor som inte är med under själva fokusgruppintervjun men ändå tillför andra perspektiv och ställningstaganden (jfr Maguire m fl 2015). När det gäller analysbegreppet *anpassa* framkommer i förhandlingarna hur deltagarna anpassar sig själva och sin undervisning utifrån de tolkningar de gör men även att de anpassar policyn till sin kontext och till den elevgrupp som ska undervisas. Det medför att även elever och kollegor görs till policyaktörer. Policy rekontextualiseras, vilket i analysen ses i form av olika policyhandlingar som deltagarna talar om att de utför. Policyhandlingar utgörs av både artefakter (t ex dokument, material) och aktiviteter som deltagarna utför (jfr Ball m fl 2012). Utifrån analysen av hur deltagarna tolkar, anpassar och rekontextualiserar policy om anpassningar utkristalliserades två kontrasterande teman i relation till synen på anpassningar som skrivs fram i resultatavsnittet.

Forskningsetiska ställningstaganden

Studien har genomförts i enlighet med principerna och riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017). Genomtänkta överväganden och balans mellan kunskapsintresse och deltagarnas integritet

har varit vägledande genom hela studien. Deltagarna har informerats om studien och dess övergripande syfte samt haft möjlighet att välja om de velat delta eller inte. Informationen har givits skriftligt via mejl men även muntligt vid inledningen av fokussamtalen med möjlighet att när som helst avbryta deltagandet. Personuppgifter som namn (på deltagare, elever, kollegor och skolor) har ändrats i transkriptionerna och i resultatframställningen för att värna deltagarnas konfidentialitet. Inga känsliga personuppgifter har insamlats. Studien faller inte under svensk lag om etikprövning (SFS 2003:460).

Anpassningar – förhandlingar om rättvisa och likvärdiga spelregler

Under nedanstående rubriker presenteras studiens resultat. Analysen utmynnade i två teman där anpassningar i det första temat ses som *nödvändiga och självklara* och i det andra som *riskfyllda och curlande*. Inom och mellan dessa teman synliggörs vad det är för policy om anpassningar som skapas i praktiken. Förhandlingar om hur policy om anpassningar tolkas, anpassas och rekontextualiseras äger rum dels i individuella resonemang, dels mellan de olika deltagarna. De exemplifierar med personer såsom deltagarnas kollegor och elever, vilka blir betydelsefulla när de lyfts upp i diskussionerna. Viktiga är även de fiktiva personer som förekommer i vinjetten och som dras in i resonemangen.

Anpassningar som nödvändiga och självklara

I det första temat ses anpassningar som någonting nödvändigt och självklart. Deltagarna anser att det är skolan och inte den enskilde eleven eller dennes vårdnadshavare som bär ansvar för hur det går för eleven i skolan, här har anpassningar en viktig funktion. Synen på ansvar har förändrats över tid vilket nedanstående speciallärare resonerar om:

Sofie: Jag tänker att elevsynen ändå har förändrats åt... ja att man tidigare i större utsträckning tillskrev eleven och också vårdnadshavare problemen till att man nu som skola försöker hitta fler lösningar för utmanande situationer i skolan, men jag vet inte. Under min resa som lärare så förr, innan Lgr 11, att jag mer tillskrev eleven problematiken, att det var eleven som var bärare av svårigheten. Det var inte så mycket man kunde göra någonting åt för den här eleven hade de här föräldrarna

eller [...] Även om de tendenserna kan finnas kvar självklart så kan jag ändå uppleva att lärare gör mycket mer och jag är imponerad av många nyutexaminerades sätt att anpassa sin undervisning efter barn med autism till exempel och hur man kan vara dynamisk till exempel och hur man kan hitta lösningar utifrån. Det tror inte jag hade skett för tjugo år sedan, jag vet inte (Fokusgruppintervju 9, speciallärare/specialpedagoger).

Sofie ger uttryck för att hon efter att Lgr 11 blev rådande läroplan har omtolkat det kompensatoriska uppdraget. Hon upplever att ”lärare gör mycket mer” idag för att det finns en ökad förståelse för att det är skolan som organisation och lärares undervisning som behöver vara anpassningsbar till de elever de möter och de situationer som uppstår. Ett exempel på sådan anpassning är de möjligheter de ser med att låta flera av de extra anpassningar som tidigare enbart kommit några enskilda elever till del i stället tillgängliggöras för hela gruppen. Det handlar om fysiska anpassningar av lärmiljön såsom, bildstöd, skärmar, hörselkåpor och I-pads som kan gynna många elever och minska risken för att extra anpassningar upplevs som utpekande för enskilda elever. Det handlar även om didaktiska anpassningar såsom upplägg av genomgångar, bättre och tydligare sätt att undervisa på samt differentiering av uppgifters utformning för att bättre passa variationen i en grupp.

Gunilla: Idag blir det ju så att det som tidigare var extra anpassningar är det som hela klassen får tillgång till. Det är ju så vi har anpassat för att anpassningarna nästan alltid gynnar alla.

Birgitta: Man har gjort extra anpassningar så att alla drar nytta av dem helt enkelt [...] När man har, eller ja alla har varsin I-pad då finns ju de här möjligheterna att få inläsningstjänst utan att det märks. Det blir inget speciellt att du kan få lyssna, ha appar för allt som alla då kan använda sig av. Det blir ju inte utpekande utan mer redskap som vi har (Fokusgruppintervju 6, speciallärare/specialpedagoger).

Flera deltagare ger uttryck för pågående förändringar kring hur skolan ser på och möter elever som inte har en rak väg mot hög måluppfyllelse. Skolan arbetar nu mer målmedvetet med att undervisningen ska göras tillgänglig för hela gruppen relaterat till den första stödformen ledning och stimulans. Precis när de här förändringarna startade eller tog fart i klassrummen är svårt för deltagarna att komma ihåg men vissa förändringar menar de har skett efter 2014 då extra anpassningar infördes i skollagen.

Gunnar: Men jag tycker ändå att, och det tror jag är svallvågor efter 2014, jag har känslan av att just det som man själv satt och tänkte kring extra anpassningar är faktiskt det vardagliga i alla klassrum här idag skulle jag vilja säga. Kring det här med ordning, planering, bildstöd, det finns på tavlan, så jag tror att vi i verksamheten har lyft in sådant som vi från början tänkte extra anpassningar som nu blivit ledning och stimulans. [...] mig veterligen så ser det i stort sett likadant ut vilket klassrum ja än brakar in i. Det här med strukturen och start och avslut och allting till exempel, det ser ju likadant ut. Sedan har man ju sin egen lilla variant av det. Det finns överallt skulle jag vilja säga [...] Jag tror att i de skolor som jag var verksam för några år sedan, innan det här med extra anpassningar kom, så fanns det inte lika mycket av de här variationerna i den ordinarie undervisningen. Sen om det hänger samman med det eller om vi helt enkelt blivit lite fiffigare på att se (Fokusgruppintervju 7, speciallärare/specialpedagoger).

I utdraget talas det om förändringar mot en tydligare struktur och mer variation i den ordinarie undervisningen. Det förstärker bilden av att deltagarna befinner sig i en pågående policyprocess där den ordinarie undervisningen i allt större utsträckning omskapas för att på gruppnivå blir bättre på att möta elevers skilda förutsättningar och behov. Det har varit en utmaning för deltagarna att ställa om från att tidigare ha upprättat många individuella insatser i åtgärdsprogram när problem har uppstått, till att i högre grad anpassa undervisningen för att den ska passa alla olika individer i klassen. Läraren Linn resonerar om att hon själv och hennes kollegor blivit skickligare på att anpassa undervisningen, men det har inneburit hårt och medvetet arbete.

Linn: Jag upplever att vi blev duktigare på att ta hand om individer i klasserna faktiskt. Man accepterade också att det är mitt jobb att göra de här anpassningarna i stället för att hamna i särskilda åtgärder. [...] Vi jobbade på gruppnivå mycket och att det inte skulle vara så mycket individuellt. För om man ska ha individuella anpassningar och det är tio som ska ha individuella scheman går man sönder som lärare (Fokusgruppintervju 10, låg-/mellanstadielärare).

I Linns uttalande ovan utkristalliseras en utmaning som ligger i att få lärare med hög ambitionsnivå som har förmåga att anpassa undervisningen att också bli hållbara lärare. Anpassningar på gruppnivå verkar då fungera som en möjlighet att hantera en komplex situation och gynna både elever och lärare för att de minskar behovet av individuella sårlosningar och gör arbetssituationen för lärare mer

hanterbar. Lärare tycks på så sätt ha anpassat policyn om ledning och stimulans och extra anpassningar utifrån sin egen kontext till något som de upplever fungerar i praktiken.

Anpassningar som riskfyllda och curlande

I det andra temat ses anpassningar som riskfyllda och curlande, vilket står i motsatsförhållande till hur anpassningar framträder i det första temat. Det här synsättet identifierar deltagarna främst hos några av sina kollegor. Anpassningar kan upplevas som riskfyllda när de blir påtvingade att använda, inte är någonting som lärare tror på som framgångsrikt eller inte ses som rättvist i undervisningen. En del kollegor anser att anpassningar kan innebära för goda resultat som inte överensstämmer med vad eleverna egentligen kan.

Mimmi: Och bara det här som vi har pratat om så många gånger att vissa lärare ser stödstrukturer som fusk. En lärare kanske använder sig väldigt mycket av stödstrukturer och gör basen väldigt bred och det här med ledning och stimulans, och då funkar det ganska bra för alla elever, medan en annan tycker att det nästan är fusk. Det ser ju lärarna här väldigt olika på. Det tänker jag också kan göra att man har så olika förhållningssätt och hur olika det funkar (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger).

Deltagarna börjar ifrågasätta, när de identifierar skilda synsätt hos sina kollegor, vad eleverna egentligen lär sig utav att befinna sig i en tillvaro som ständigt anpassas utifrån dem. Här uttrycks en oro över att en del former av anpassningar inte gynnar eleverna på längre sikt, att de inte förbereds på utmaningar som kommer längre fram i deras skolgång.

Katja: Jag tänker att vi generellt hela tiden är väldigt duktiga på att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar oavsett om det handlar om nationella prov eller en vanlig lektion. Men det här har ju lett till en viss konflikt mellan högstadiet och oss för dom tycker att vi curlar dom, att vi anpassar för mycket och att vi då inte har rustat dom för högstadiet. Det har vi diskuterat jättemycket.

Tom: Ja precis.

Malin: Och vi är ju skyldiga enligt läroplan och styrdokument att ge de bästa förutsättningarna för att lyckas. Om det då är att sitta enskilt i ett rum med en pedagog när man skriver det

nationella provet så anser jag personligen att då måste vi göra det. Men så gör de ju inte på högstadiet med de här proven de har i början när alla ska göra samma prov och alla sitter i klassrummet.

Tom: Ja så frågan är ju om det är det bästa för just den situationen eller om det är det bästa i fostranssyfte för framtiden, hur ser det ut då? Om de är vana vid det här hur blir det då om det inte är så.

Deltagarna omförhandlar betydelsen av sin egen tolkning av uppdraget när de möts av kritik från lärarna på högstadiet. Det leder till att de överväger om anpassningar som görs för att skapa likvärdiga förutsättningar för deras elever också kan få negativa konsekvenser längre fram.

När det sker förhandlingar mellan anpassningar som någonting nödvändigt och/eller någonting riskfyllt, framkommer vikten av att läraren har en plan för att också avlägsna anpassningar och ständigt utmana eleverna att klara av mer och mer utan anpassningar. Det är en målsättning men också en utmaning att bygga god självtillit hos eleverna. Om de lyckas i skolan kan deras självförtroende öka, motivationen höjas och de kan känna sig trygga med att de kommer att möta lagom stora utmaningar som de klarar av. Det kan tolkas som att det är lärares skyldighet att hitta den optimala vägen för de anpassningar som görs, att anpassningarna är väl avvägda utifrån varje individ och gruppen som helhet utifrån både nutid och framtid. Även om deltagarna anser att de borde klara av att skapa väl avvägda anpassningar som kontinuerligt följs upp och justeras är det fortsatt något av en vision som de upplever att de inte har nått fram till ännu.

Sofie: Sen är det ju viktigt att hela tiden tänka att nu gör vi den här anpassningen men finns det fortfarande behov av den anpassningen? För ibland är vi verkligen duktiga på att linda in vår verksamhet i bomull och där kan man ibland känna att vi har mycket omsorg och vi har mycket anpassningar och det funkar jättebra med de anpassningarna men vi kanske skulle kunna minska lite på anpassningarna och det fungerar jättebra ändå. Det blir en utmaning att minska ned egentligen för att förbereda dem till övergången i årskurs 7. Där finns inte alls de här inbyggda i systemet. Hur riggar vi för det är ju också en del av vårt uppdrag att förbereda dom inför nästa steg (Fokusgruppintervju 9, speciallärare/specialpedagoger).

Ett annat sammanhang där anpassningar kan upplevas som någonting riskfyllt är när lärarna upplever att deras egen autonomi är i riskzonen.

Ett exempel är när det på skolan är på väg att skapas policy om anpassningar som alla lärare förväntas följa utan att vara övertygade om att det gynnar deras elever. Här uttrycks ett motstånd mot att någon annan föreskriver hur anpassningar ska göras och vikten av att anpassningar görs utifrån elevernas behov.

Saga: När vi gjorde det här dokumentet med extra anpassningar i ett av arbetslagen så tog dom [personerna i arbetslaget] ganska många saker som står i våra extra anpassningar och sa att det inte ska vara någon extra anpassning för någon utan det här ingår i lärarnas arbete och så här ska alla lärarna göra. [...]

Mimmi: Men det är ju ungefär som att man går till sig själv, jag borde börja motionera, så här borde alla jobba, på något sätt måste man ha någon värdering eller motivering liksom varför. Det är där på något sätt vi måste starta. Vad vill vi? Vi var ju på den där jätteinspirerande föreläsningen med Bengt Persson när han pratade om det här med socialt kapital. Att alla elever ska känna sig kompetenta, att de ska känna tillförlit till andra vuxna, kunna anknyta till samhället. Då tänker jag att Kalle [elev i vinjetten] är ju typiskt en sådan här elev som har tappat tilltron till sig själv och sin egen förmåga. Han har tappat tilltron till vuxna runt omkring för han känner sig inte förstådd. Och så skapas de här onda cirklarna. Där tänker jag också att vi behöver sätta oss tillsammans. Vill vi att barnen ska gå ifrån den här skolan och känna sig kompetenta och med tillförlit till att jag får ett bra jobb i samhället och jag har en plats och jag är delaktig? Hur behöver vi då jobba? Då kanske dom här sakerna är bra. För jag tror att börjar vi (dunkar näven i bordet) SÅ HÄR SKA ALLA JOBBA, men varför då? Man kommer inte undan de här samtalen där vi skapar grunden precis som vi gör i alla sammanhang när man ska vara ihop på något sätt. Det är där jag tror att vi måste börja med att ha de här samtalen. Vad menar du och vad menar jag? (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger).

Mimmi tydliggör i utdraget sin övertygelse om att de verksamma tillsammans behöver arbeta med att förstå varandras olika tolkningar, lyfta upp dem till ytan och gemensamt skapa mening. Påtvingad policy riskerar att inte få effekt om den inte är grundad i ett gemensamt förhållningssätt och en målsättning hos kollegorna som växt fram genom samtal.

Sammanfattande analys

Arbetet med anpassningar av undervisning och miljö ses i det första temat som nödvändigt och självklart för att ge alla elever chansen att nå hög måluppfyllelse samt få möjlighet att känna tillhörighet och trivsel. Synsättet hos deltagarna kännetecknas av att elever har rätt att vara som de är och att det är skolan, personalen, miljön och undervisningen som måste anpassas för att möta elevernas olikheter. Det förhandlas om vad likvärdighet och rättvisa betyder. När anpassningar beskrivs som någonting nödvändigt ses det också som en rättighet att elevers olikheter innebär att de ska få tillgång till en varierad undervisning, olika tillgänglighetsåtgärder och anpassat stöd för att lyckas i skolan. Det är elevernas rättighet att möta en undervisning som är anpassad för dem och det är lärarnas skyldighet att planera, genomföra och följa upp anpassningarna. Deltagarna rekontextualiserar policy genom att skapa ordinarie undervisning som på gruppnivå kan möta många olika behov för att minska användandet av individuellt orienterade särlosningar.

Analysen har inte funnit att det går att utläsa några specifika skilljelinjer i hur de olika yrkeskategorierna ser på anpassningar. Skillnader framträder i stället mellan de som befinner sig i rummet under fokusgruppintervjuerna och andra som deltagarna beskriver. Deltagarna talar i det andra temat om att det finns kollegor, de hänvisar dock till andra lärare och inte speciallärare/specialpedagoger, som ser anpassningar som fusk och att elever curlas. Huvudargumentet är att det inte är elevernas egentliga kunnande som testas vid bedömningar om det samtidigt förekommer anpassningar. Anpassningar tolkas som hämmande för elevers lärande om de inte är väl avvägda, utvärderas och justeras kontinuerligt. Genom att genomföra alltför långtgående anpassningar av undervisningen och i miljön riskerar lärare att ställa för låga krav och bygga in tillrättalägganden som jämnar ut vägen för eleverna. Eleverna riskerar då att formas till att förvänta sig att saker och ting kommer att läggas till rätta för dem, dels i nutid dels senare i livet. Lärande kräver utmaningar, hårt arbete och ansträngning och det är elevernas rättighet att ges möjlighet att upptäcka och uppleva det. Enligt detta synsätt är det lärarnas skyldighet att få eleverna motiverade att anstränga sig utan att i allt för hög grad förenkla genom anpassningar, något som ses som en svår balansgång. De två olika sätten att se på anpassningar utmanar varandra och leder till inbördes förhandlingar. Är det rättvist att göra *lika* för alla eller *olika* för alla? Det är en utmaning för lärarna att hantera anpassningar samtidigt som alla elever ges likvärdiga spelregler.

Diskussion

Syftet med studien var att öka kunskapen om hur policy om anpassningar förhandlas och iscensätts i grundskolans klassrum relaterat till lärares uppdrag att stödja och bedöma alla elevers kunskapsutveckling. Lärare verkar inom ett spänningsfält där de balanserar mellan att hantera skolan som bedömningspraktik och som arena för förverkligande av alla elevers fulla potential med hjälp av olika stödinsatser i undervisningen. Det är spänningar som även flera andra forskare pekat på (Chong & Graham 2016, Fasting 2013, Hardy & Woodcock 2020). Anpassningar kan hjälpa lärare att hantera elevers skilda behov och förutsättningar i ett och samma klassrum. I studien ses både möjligheter och risker med anpassningar beroende på hur de används och lärares olika förhållningssätt till dem. Det är svårt att avgöra vad som exempelvis är en rättvis bedömning av när ett kunskapskriterie är uppnått och om det är rättvist att en del elever får använda hjälpmedel vid prov. Kan eleven anses behärska något när hen uppnår hög måluppfyllelse med hjälp av anpassningar eller först när hen på egen hand utan anpassningar visar sin förmåga? I studien har en komplexitet i balansgången mellan att stödja och bedöma framkommit. Lärarna gör ständigt avvägningar från fall till fall och situation till situation och förhandlar om vad som är bäst för eleven på både lång och kort sikt. De förväntas ha fingertoppskänsla för att bedöma när det är ”rätt” läge att tillföra eller avlägsna för att stödja ”lagom” mycket och inte stjälpa. Det är en balansgång där eleven riskerar att misslyckas för att det är för svårt eller tappa motivationen för att det är för lätt. Anpassningar blir således både nödvändiga och riskfyllda där det gäller att hitta engagemang och meningsfullhet genom autonomi och lagom stora utmaningar för eleverna, något som också Hattie och Timperley (2007) pekar på. Läraruppdraget är komplext när det gäller att hantera likvärdighet i undervisningen och göra rättvisa bedömningar av elevers prestationer. Frågan om det är rättvist att göra lika eller att göra olika är ständigt aktuell. Kanske bör dock inte lärare fråga ”om” utan i stället ”när” det är rättvist att göra lika eller olika. Hur deltagarna tolkar och iscensätter policykraven kring anpassningar är nära sammankopplat med deras moraliska syn på rättvisa och likvärdighet. Dessa olika synsätt får betydelse för hur undervisningen utformas och kan i förlängningen påverka elevers tilltro till sin egen förmåga, hur de tar sig an utmaningar och vad de förväntar sig för stöd och hjälp av det omgivande samhället i framtiden.

I många länder förespråkas differentiering för att hantera elevers olikheter i det sammanhållna klassrummet (Fuchs & Fuchs 2017, Parsons m fl 2013, Roiha & Polso 2021, Ström 2013, Tomlinson

2014). För att nå framgång i arbetet med pedagogisk differentiering behöver lärare både vara proaktiva i planering, genomförande och bedömning av undervisningen och reaktiva utifrån vad som framkommer i nuet under pågående lektion med ständig beredskap för att göra justeringar. Det kan låta enkelt i teorin men är betydligt svårare i praktiken när kontexten påverkar handlandet och således vad lärare gör i klassrummet (jfr Ball m fl 2012). För att möta utmaningarna i vardagspraktiken behöver lärare själva besitta en anpassningsbar kapacitet vilket är något som även Mujis m fl (2014) betonar. I Sandström, Lindqvist och Klangs (2017) studie anges att det nästan är en "superlärare" som efterfrågas i en komplex praktik med motstridiga utmaningar som avkrävs handling.

Det framkommer i föreliggande studie hur deltagarna utifrån tolkningar, anpassningar och rekontextualisering av rådande lagstiftning försöker skapa undervisning och klassrumsmiljöer som kan möta alla elevers olika behov. De förhandlingar som förekommer indikerar att de befinner sig i pågående policyprocesser (Ball m fl 2012, Maguire m fl 2015). De har prövat olika tillvägagångssätt med anpassningar och genomfört justeringar utifrån hur de fallit ut. Policyprocesserna har inneburit en förskjutning bort från att erbjuda flera elever i varje klass många olika individuella extra anpassningar vilket blev alltför komplicerat att genomföra och hålla ordning på för lärarna. I stället närmade sig deltagarna anpassningar utifrån vad som kan genomföras för att tillgängliggöra undervisning och miljö för alla elever i klassrummen. Flera av de didaktiska insatserna såsom att inta en elevcentrerad utgångspunkt, arbeta med olika stödstrukturer, införa variationer i ordinarie undervisning och differentierade uppgifter ligger i linje med grundtankarna om differentierad undervisning i den betydelse som Roiha och Polso (2021) samt Tomlinson (2014) ger begreppet. Kompensatoriska verktyg såsom bildstöd och tillgång till olika digitala resurser används i större utsträckning som variationer möjliga för alla elever att använda sig av. Tidigare extra anpassningar har gjorts om till anpassningar på gruppnivå som flera kan dra nytta av och ingen elev ska behöva känna sig utpekad vilket utgör ett viktigt inkluderingssträvande (Ainscow 2020, Nilholm 2021). I lärarnas tal riktas fokus mot att skapa tillgänglig undervisning och klassrumsmiljö anpassad för alla elever där det inte ska behövas så många individuella extra anpassningar. I Westerholm, Mattsson och Lindqvists (2020) studie ses en liknande utveckling där arbetet med extra anpassningar i flera fall verkar ha blivit en del av arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Ambitionen att så långt som möjligt möta elevers olikheter och stödja dem inom klassens ram kan tolkas som en stor skillnad

mot RTI som förespråkar tidig intervention i mindre grupper redan under nivå två (Fuchs & Fuchs 2006, Fuchs & Fuchs 2017).

I studien identifieras anpassningar på flera nivåer i de policyprocesser som äger rum. Deltagarna anpassar sig själva och sin undervisning till den policy (om anpassningar) som är formulerad i lagar, råd och riktlinjer. Deltagarna anpassar dessutom policyn till sin egen kontext för att skapa mening i det vardagliga arbetet och göra policyn möjlig att utföra. Sammantaget sker en flerdimensionell anpassning när lärare dels anpassar sig till de politiska policykraven, dels anpassar de politiska policykraven utifrån sin professionalism och helhetssyn på elevens situation. Didaktiska och fysiska anpassningar av undervisning och lärmiljön görs för att alla elever ska nå så hög måluppfyllelse som möjligt. Det innefattar anpassningar av undervisningen på individnivå men i ännu större utsträckning anpassningar av undervisning och lärmiljö på gruppnivå. Resultatet visar vidare hur komplext läraruppdraget är när det gäller att hantera likvärdighet i undervisningen och göra rättvisa bedömningar av elevers prestationer. Eftersom även lärare är olika med olika kunskap, perspektiv, värderingar och ställningstaganden är det rimligt att anta att görandet av policy i praktiken är något som ständigt förändras men att utmaningar kvarstår med att stödja och bedöma alla elevers kunskapsutveckling. Genom att lyfta upp utmaningar, medvetandegöra och reflektera över dem, kan lärare upptäcka olika vägar och alternativ för att hantera dessa utmaningar och vilka konsekvenser olika val kan få på kort och lång sikt.

Referenser

- Ainscow, Mel (2020): Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6(1), 7–16.
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg; Braun, Anette; Hoskins, Kate & Perryman, Jane (2012): *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London [u.a.]: Routledge.
- Björn, Piia M; Aro, Mikko; Koponen, Tuire; Fuchs, Lynn & Fuchs, Doug. (2018): Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematic learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology*, 9, 800.

- Boo, Sofia; Forslund Frykedal, Karin & Thorsten, Anja (2017): *Att anpassa undervisning till individ och grupp i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Carlson, Bonnie E. (1996): Dating violence: student beliefs about consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(1), 3–18.
- Chong, Pei Wen & Graham, Linda J. (2016): Discourses, decisions, designs: ‘special’ education policy-making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 47(4) 598–615. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1262244>
- Denscombe, Martyn (2017): *The good research guide: for small-scale social research projects*. (Sixth edition.) London: Open University Press.
- Fang, Su Chi, Hsu, Ying Sau, & Hsu, Wei Hsiu (2016): Effects of explicit and implicit prompts on students’ inquiry practices in computer-supported learning environments in high school earth science. *Int. J. Sci. Educ.*, 38(11), 1699–1726. doi: 10.1080/09500693.2016.1213458
- Fasting, Rolf B (2013): Adapted Education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*. 17(3) 263–276.
- Fuchs, Douglas & Fuchs, Lynn S. (2006): Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Fuchs, Douglas & Fuchs, Lynn S. (2017): Critique of the national evaluation of response to intervention: A Case for Simpler Frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255–268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>
- Grosche, Michael, & Volpe, Robert J. (2013): Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal Of Special Needs Education*, 34 (3), 254.
- Hardy, Ian & Woodcock, Stuart (2020): ‘Problematizing’ policy in practice: principals’ perceptions of inclusion in an era of test-based accountability. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1801813>
- Hattie, John & Timberley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hedrick, K.A. (2012): Differentiation: A strategic response to student needs. *Education Digest*, 78(4), 31–36.

- Hughes, Rhidian (1998): Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behavior. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381–400.
- Jergeby, Ulla (1999): *Att bedöma en social situation: tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Centrum för utvärdering av socialt arbete (CUS).
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Maguire, Meg; Braun, Anette & Ball, Stephen J. (2015): ‘Where you stand depends on where you sit’: The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485–499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Maguire, Meg; Gewirtz, Sharon; Towers, Emma & Neumann, Eszter (2020): Contextualising Policy Work: Policy enactment and the specificities of English secondary schools. *Research Papers in Education*, 35(4), 488–509. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601758>
- Muijs, Daniel; Kyriakides, Leonidas; van der Werf, Greetje; Creemers, Bert; Timperley, Helen, & Earl, Lorna (2014): State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Nilholm, Claes (2021): Att skapa ett mer inkluderande utbildningssystem. En avslutande reflektion. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1) 119–130. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1554>
- Nilvius, Camilla (2022): *Response to Intervention - en specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter: Från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext*, Linnaeus University Dissertations No 452/2022.
- Parsons, Seth A; Dodman, Stephanie L., & Cohen Burrowbridge, Sarah (2013): Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38–42.
- Roiha, Anssi & Polso, Jerker (2021): The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(20), 1–17. <https://doi.org/10.7275/22037164>
- Sandström, Margareta; Lindqvist, Gunilla & Klang, Nina (2017): På spaning efter ”superläraren” – om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering. I Garpelin, Anders & Sandberg, Anette, red: *Barn och Unga i Skola och Samhälle*, 178–199. Mälardalen Studies in Educational Sciences, 31.

- Saye, John W. & Brush, Thomas (2002): Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50, 77–96. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02505026>
- Schoenberg, Nancy E, & Ravdal, Hege (2000): Using vignettes in awareness and attitudinal research. *International Journal of Social Research Methodology.*, 3(1), 63–74.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2021:191 *Lag om ändring i skollagen* (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016): *Skolans arbete med extra anpassningar*. Kvalitetsgranskningsrapport. Dnr 2015:2217. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2014a): *Allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b): *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- SKOLFS 2022:334. *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Ström, Kristina (2013): Excellens, likvärdighet och fokus på lärande – ett finländskt perspektiv på inkludering. *Paideia*, (5), 30–39.
- Tomlinson, Carol Ann (2014): *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners* 2nd edition. Alexandria, VA: ASCD.
- Utbildningsstyrelsen (2010): *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010* (2011:20). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Van de Pol, Janneke; Volman, Monique; Oort, Frans & Beishuizen, Jos (2015): The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support.

Instructional Science, 43, 615–641. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>

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

Westerholm, Kristin; Mattsson, Tove & Lindqvist, Henrik (2020): Extra anpassningar i skolan ur speciallärares och specialpedagogers perspektiv. *VENUE*. 10(1), 1-6. 10.3384/venue.2001-788X.3183

Wibeck, Victoria (2002): *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wolcott, Harry F. (2008): *Ethnography – a way of seeing*. London: AltaMira Press.

Copyright Boo 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Bilaga

Vinjett – del 1

Skolan har på grund av ekonomiska orsaker genomfört en organisatorisk förändring och slagit ihop tre mindre årskurs 3:or till två större 4:or. För en av de nya klasserna har det inneburit att både lärandesituationen och den sociala situationen inte alls fungerar tillfredsställande. Det förekommer bland annat många konflikter mellan eleverna, det är bristfällig arbetsro på lektionerna och attityden till skolarbetet är negativ hos många elever. Lärarna Anna och Maria delar på mentorskapet i klassen. De har delat upp ämnena där Maria ansvarar för svenska, SO och engelska, Anna för matematik och NO. De har nu sökt hjälp hos elevhälsoteamet för att de inte riktigt vet hur de ska komma vidare. De behöver också hjälp med en specifik elev. Med på EHT-mötet den här eftermiddagen är rektor, speciallärare, specialpedagog, skolsköterska, skolpsykolog och kurator.

Anna börjar med att berätta om Kalle som hon upplever har stora koncentrationssvårigheter både när det gäller att lyssna vid genomgångar och komma igång med att jobba med uppgifter. Han behöver alltid starthjälp om någonting ska bli gjort, men Anna har märkt att om hon går direkt till Kalles bänk för att stötta honom i igångsättandet efter en genomgång verkar han irriterad. Specialläraren säger att hon på ett liknande sätt upplevt ett avståndstagande från Kalles sida när hon varit inne i klassrummet och försökt närma sig honom. Anna fortsätter med att berätta att Kalle ofta är trött och föräldrarna har sagt att de har svårt att få honom att gå och lägga sig på kvällarna. Kalle har redan flera dagars frånvaro denna termin. Tester som har gjorts i läsförståelse och ordavkodning ligger i gränslandet för vad som är ok, staninevärden 3-4. Vid de nationella proven i åk 3 nådde han precis upp till godkänt, särskilt problematiskt var det med läsförståelsen. Anna poängterar att om det fortsätter så här för Kalle är risken stor att han inte når målen i flera ämnen.

Maria fortsätter att berätta att det förekommer både bra och dåliga dagar i klassen som grupp. Ibland inträffar det flera konflikter samma dag som det tar tid att reda ut. Hon säger att det finns en råhet och ett otrevligt språkbruk i pojkgruppen som både elever och personal blir lidande av. Klassens ”ledare” är egentligen framgångsrika i skolan men de vill inte visa det för det är inte coolt att vara duktig. Flickorna som grupp är relativt tysta. Pojkarna tar så mycket plats att flickorna kommer i skymundan i klassrummet. Enligt Maria är arbetsron oftast inte alls bra på lektionerna, men Anna menar att på hennes lektioner i matematik och NO fungerar det trots allt ganska

bra. Det kan dock vara kritiskt mellan olika moment när de ska byta aktivitet, då blir det lätt pratigt menar Anna. Maria påpekar att de nog tycker lite olika om hur det fungerar. Själv känner hon sig ständigt pressad och sliten, hon upplever inte att hon räcker till och tycker inte längre att det är roligt att gå till jobbet.

Fortsättning på Vinjetten – del 2

Tidigare samma dag...

Kalle sitter i klassrummet och tittar ut genom fönstret och gäspar. Klockan är snart nio och Anna har en genomgång framme vid tavlan. Från början försökte Kalle att lyssna men efter en stund orkade han inte längre. Det blev en sen kväll i sängen med spännande You Tube-klipp igår igen. Trots att mamma kom och sa till honom att han var tvungen att sova lade han sig under täcket med plattan en lång stund till. Han vet att han borde försöka koncentrera sig på vad Anna pratar om. Nu har hon visst ställt en fråga också för flera av klasskamraterna räcker upp händerna. Han vet att Anna har koll på att han inte lyssnar och hon kommer att komma fram till honom när klassen ska börja jobba med uppgiften. Kalle hatar att känna sig utpekad och se Pontus och Mohammed flina åt honom. Fatta vad kul de skulle ha om han var tvungen att gå till specialläraren också. Visst kan det vara coolt att inte visa sig så intresserad av skolan men han vill inte att någon ska tro att han är dum i huvudet. Maria tycker att han behöver träna sin läsning mer men det tar emot. På lågstadiet älskade han att lyssna på när fröken läste högt, det skapade fantastiska bilder inne i huvudet på honom. Att läsa själv har han aldrig riktigt gillat. Han måste anstränga sig och då blir det han läser inte alls lika spännande.

Speciallärare Anita går igenom en del pappersarbete samtidigt som hon funderar på eftermiddagens EHT-möte som börjar om några timmar. Hon vet att Kalle och hans klass ska diskuteras då. Hon har inte riktigt lyckats fundera ut hur hon ska kunna skapa en bra relation med Kalle. Han är tydligt avståndstagande mot henne i klassrummet även om hon bara försöker prata om gårdagens hockeymatch. Anna har berättat att han är ”tokig i” hockey. Anita är också orolig för klimatet i klassen. Den här nya konstellationen blev inte så lyckad efter sammanslagningen, det finns mycket att jobba med. När Anna undervisar så fungerar lektionerna trots allt rätt bra. Det är svårare för Maria. Hon undervisar på samma sätt som hon gjorde i sin förra mellanstadieklass. Problemet är att det här är helt olika individer och en helt annan typ av grupp.