

Ansvar för arbetet med extra anpassning i skolans praktik

*Sofia Boo**

Linköpings universitet

The aim of this article is to analyse the challenging process of assigning responsibility for additional adjustments in everyday school practice. The analysis focuses on the negotiations among practising teachers, special education teachers, and Special Educational Needs Coordinators (SENCOs) regarding responsibility for adaptations and support. Data were collected through focus group interviews based on a vignette and analysed using key concepts from the theory of policy enactment. The results demonstrate that these professionals exhibit their ability to adapt to the local context while negotiating the responsibilities they believe should align with their professional expertise. Depending on the contextual conditions of the schools, they both claim and resist taking responsibility for various tasks related to support measures for additional adjustments. The findings highlight the complexity of the collaborative efforts required by different professional categories to manage the compensatory task of meeting the diverse needs of all students and ensuring equitable education.

Keywords: Adapt teaching, teachers' work, responsibility, student diversity, special needs education, policy enactment

* Corresponding author: sofia.boo@liu.se

Inledning

I skolans praktik balanserar lärare krav och förväntningar på att både stödja och bedöma elevers kunskapsutveckling. De ska dels skapa inkluderande undervisning och möta alla elevers olika behov i en heterogen elevgrupp, dels leverera goda resultat där elevers prestationer i allt större utsträckning ska mätas genom olika typer av standardiserade tester (Chong & Graham, 2016; Fastings, 2013; Hardy & Woodcock, 2020). Lärare har begränsade resurser till hjälp i arbetet vilket gör att policykraven är utmanande att uppnå. När policy ska omformas till praktik uppstår dilemman som de behöver hantera (Ball, Maguire & Braun, 2012; Paulsrud, 2024). När politiska beslut tolkas av personalen i skolan, anpassas till rådande förutsättningar och sedan formas och omformas i verksamheten innebär det förändringar som nästan aldrig överensstämmer med beslutsfattarnas ursprungliga intentioner (Ball m.fl., 2012). Att policy förändras och blir någonting annat i praktiken är begripligt eftersom skolor har olika kontextuella förutsättningar att hantera reformer och de är organiserade på olika sätt. De har olika andel utbildade lärare, speciallärare och specialpedagoger som i sin tur har olika värderingar och reagerar olika på nya direktiv (Maguire, Gewirtz, Towers & Neumann, 2020; Maguire, Braun & Ball, 2015). Trots att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag att tillgodose alla elevers olika behov och skapa en likvärdig utbildning (SFS 2010:800) lyckas inte den svenska skolan med det uppdraget. Enligt den senaste PISA-undersökningen har svenska elevers socioekonomiska bakgrund stor betydelse för resultatkillnaderna i matematik, läsförståelse och naturvetenskap, större än för OECD-genomsnittet (PISA, 2022). Lärare, speciallärare och specialpedagoger tenderar att hållas ansvariga när skolan misslyckas med att få alla elever att nå läroplanens mål, trots att orsakerna till det många gånger ligger utanför deras kontroll (Frelin, 2013; Kortez, 2017; Maguire m.fl., 2020; Russel & Bray, 2013).

De lagstadgade krav som den svenska grundskolan har att leva upp till avseende anpassningar och olika former av stöd i undervisningen skärptes 2014 när stödformer i tre nivåer infördes: ledning och stimulans, extra anpassning och särskilt stöd (SFS 2010:800). Extra anpassning i den ordinarie undervisningen utgjorde då en ny form av stöd avsedd för de elever som riskerade att inte nå det lägsta betygskriteriet. Reformen med extra anpassning kan ses som en avsikt från regeringen att främja inkluderande undervisningsmetoder genom att integrera så många anpassningar som möjligt i den ordinarie undervisningen (Sandström, Lindqvist & Klang, 2017). Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport från 2016 visade att skolor, de första åren efter lagändringen, ofta betraktade extra anpassning som den enskilde lärarens ansvar som främst ska genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. I rapporten lyfts det som problematiskt att speciallärare och specialpedagoger inte får någon given roll i arbetet eftersom deras kompetens också behövs (Skolinspektionen, 2016). Nationella studier (Sandström m.fl., 2017; Westerholm, Mattsson & Lindqvist, 2020) visar att det förekommer oklarheter avseende extra anpassnings genomförande rörande ansvarsfördelning mellan lärare, speciallärare och specialpedagoger. Ett försök att förtydliga ansvarsfördelningen återfinns i de reviderade allmänna råden (SKOLFS 2022:334) om arbete med extra anpassning, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Där skrivs olika ansvarsnivåer fram utifrån personalgrupperna huvudman, rektor samt lärare och annan skolpersonal. Dock skiljer inte skrivningen "annan skolpersonal" på olika yrkesgrupper vilket fortsatt gör ansvarsfrågan otydlig. Extra anpassning är dessutom en omtvistad stödform och det har tillsatts

en utredning för att utreda om extra anpassning i dess nuvarande form bör avskaffas och hur elevhälsans uppdrag ska se ut (Regeringen, 2024).

Speciallärare och specialpedagoger ska i dagsläget vara en del av elevhälsan men eftersom deras olika uppdrag formuleras på ett liknande sätt i examensordningen (Högskoleförordningen, 1993:100) kan dessa yrkeskategorier vara svåra att skilja åt. Båda yrkeskategorierna ska exempelvis medverka i förebyggande arbete, undanröja hinder i olika lärmiljöer och vara kvalificerade samtalspartners. Skillnader som framgår är att det är speciallärare som ska ha fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning. Speciallärare läser också en specialisering inom ett område, exempelvis matematikutveckling, vilket inte specialpedagoger gör. Svenska grundskolor ska ha tillgång till specialpedagog eller speciallärare för specialpedagogiska insatser (SFS 2022:1316; SFS 2010:800). Tillsammans med lärare förväntas de ansvara för att skapa miljöer som främjar elevers lärande, utveckling och hälsa (SKOLFS 2022:334).

Föreliggande artikel undersöker, med hjälp av teoretiska begrepp från policy enactment (Ball m.fl., 2012), hur de olika yrkeskategorierna lärare, speciallärare och specialpedagoger tolkar, förhandlar och iscensätter policy om ansvar för arbetet med stödformerna, med ett särskilt fokus på stödformen extra anpassning. Med iscensättande menas i artikeln talet om vad de olika professionerna i fokusgrupperna säger att de gör.

Ansvar för det kompensatoriska uppdraget

Lärare är generellt positiva till inkludering men upplever arbetet med att hantera ansvaret för det kompensatoriska uppdraget som utmanande (Kotte, 2017; Savolainen, Engelbrecht & Malinen, 2012). Utmaningarna handlar om att inte känna sig tillräckligt förberedd, inte uppleva ett tillräckligt stöd från skolledningen, bristande personkemi med dem man ska samarbeta med, samt för lite planeringstid och bristfällig resurstilldelning (Odongo & Davidsson, 2016; Paulsrud & Nilholm, 2020). Lärare upplever stress över att behöva ta fullt ansvar för elever med specialpedagogiska behov och funktionsnedsättningar i en redan stressad vardag med begränsade förutsättningar att klara av uppdraget på ett bra sätt. Oron handlar till stor del om avsaknad av resurser såsom personal med specialistkompetens, stora klasser och en ökad undervisningsbelastning (Odongo & Davidsson, 2016; Paulsrud, 2024). Warnes, Done och Knowler (2022) menar att alltför hög arbetsbelastning riskerar att leda till att inte alla elever ges likvärdiga möjligheter att nå målen. Lärare som upplever att det finns god tillgång till resurser och välfungerande samarbetsstrukturer på deras skolor tror i större utsträckning på sin förmåga att genomföra undervisning som kan möta alla elevers behov, än lärare som anser att resurser och samarbetsstrukturer brister (Hosford & O'Sullivan, 2016). Enligt Boo (2022) ser lärare också olika på användandet av anpassningar i undervisningen utifrån deras moraliska syn på rättvisa och likvärdighet. För en del är anpassningar en självklar och nödvändig del i arbetet med att skapa likvärdiga förutsättningar för alla elever att nå hög måluppfyllelse. Andra lärare anser att anpassningar innebär förenklingar som inte utmanar eleverna i sitt lärande. Läraruppdraget är komplext när det handlar om att hantera likvärdighet i undervisningen och göra rättvisa bedömningar av elevers prestationer (Boo, 2022).

Specialpedagoger och speciallärare gör, till skillnad från lärare, anspråk på kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Nilholm, 2015). Enligt tidigare forskning gör de också anspråk på att inneha kompetens att

arbeta med förebyggande arbete, driva utvecklingsarbete och handleda lärarlag. Delvis framhåller de även sin kunskap om utredningsarbete och dokumentation, vilket innefattar arbetet med att kartlägga både enskilda elever och hela klasser (Göransson m.fl., 2015; Göransson, Lindqvist, Möllås, Almqvist & Nilholm, 2016). Arbetet med att proaktivt utveckla skolans verksamhet ser specialpedagogerna som en viktig arbetsuppgift medan lärare i sin tur hellre vill ha konkret hjälp med enskilda elever i klassen (Lindqvist, Nilholm, Göransson & Wetso, 2011). Hur arbetsuppgifterna för en speciallärare eller specialpedagog utformas på arbetsplatsen beror på anställningsform och den kontext där yrkesrollen utövas (Göransson m.fl., 2015). Den påbyggnadsutbildning de har med sig (specialpedagog- eller speciallärarutbildning) är ingen garanti för de arbetsuppgifter de tilldelas på arbetsplatsen. Snarare handlar det om kontextuella förutsättningar samt lokala förhandlingar mellan olika yrkeskategorier som styr vilka arbetsuppgifter som blir dominerande (Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017). I de lokala förhandlingarna blir de strategier betydelsefulla som individerna själva använder sig av för att hävda sitt kunskapsområde. Olika yrkeskategorier har olika förväntningar på varandra som inte alltid överensstämmer med de förväntningar de har på sig själva (Hylander, 2011). Hur de olika professionernas uppdrag tolkas har visat sig kunna leda till att det utvecklas känslor av ett ”vi” och ett ”dom”. Okunnighet om varandras kompetensområden bidrar till rolloklarheter.

Samarbete mellan yrkeskategorier kan förbättra lärandemiljön och säkerställa att alla elever får det stöd de behöver (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016). Skolor med hög grad av samarbete tenderar att ha bättre inkluderingsresultat (Sanahuja-Gavaldà, 2016). Rektorer som är stödjande ledare och engagerade i att lösa problem tillsammans med personalen har en avgörande roll för att skapa goda samarbetsmöjligheter och tillhandahålla nödvändiga resurser (Smith & Leonard, 2005). Men det är fortsatt inte tydligt hur lärare, speciallärare och specialpedagoger i praktiken kan arbeta tillsammans för att skapa mer inkluderande klassrumsmiljöer som kan möta alla elevers behov (Paulsrud & Nilholm, 2020). Vid Paulsrud och Nilholms (2020) genomgång av kvalitativ nationell och internationell forskning om interprofessionellt samarbete mellan åren 2005–2019 återfinns få studier som ger några exempel på samarbete där makt och ansvar delas lika mellan yrkeskategorierna. Vid samundervisning (co-teaching), där lärare och speciallärare arbetar tillsammans i par (Morningstar, Shogren, Lee & Born, 2015), är rollfördelningen trots allt oftast ojämn där det är vanligast att läraren tar huvudansvaret (Brendle, Lock & Piazza, 2017). Framgångsrikt samarbete hindras dessutom av de begränsningar som läroplanen formar och standardiserade tester som skapar prestationsstress och minskar lärarnas utrymme för flexibilitet (Paulsrud & Nilholm, 2020). Dessutom kan samarbete hindras av olika syn på varför elever har svårt att lära ett visst innehåll och hur svårigheterna bäst bör hanteras, vilket skapar dilemman (Berlak & Berlak, 1981; Paulsrud & Nilholm, 2020).

Sammantaget visar tidigare forskning att det ofta är ordinarie lärare som ansvarar för stödformen extra anpassning, samtidigt som specialpedagogisk kompetens behövs i arbetet. Oklarheter i ansvarsfördelning, olika förväntningar och olika synsätt skapar utmaningar i samarbetet mellan yrkesgrupper. Lagar och riktlinjer tolkas olika av praktikens aktörer samtidigt som skolor har olika kontextuella förutsättningar. Hög arbetsbelastning riskerar att leda till att skolan missar sitt kompensatoriska uppdrag. Det behövs mer kunskap om hur ansvar för arbetet med extra anpassning tolkas, förhandlas och iscensätts i relation till skolors olika förutsättningar för att förstå vad som sker när lärare, speciallärare och specialpedagoger

försöker uppfylla styrdokumentens krav på en likvärdig utbildning som tillgodoser alla elevers behov. Det leder fram till syftet med denna artikel.

Syftet är att analysera hur policy om ansvar för extra anpassning tolkas, förhandlas och iscensätts i grundskolans praktik i relation till skolors olika förutsättningar. Analysen riktas mot verksamma lärare, speciallärare och specialpedagogers resonemang om ansvar för stödformer med ett särskilt fokus på stödformen extra anpassning. Artikeln bidrar med kunskap om hur yrkesgrupperna synliggör olika utmaningar i det kompensatoriska uppdraget med att skapa en likvärdig utbildning utifrån skolors skilda kontextuella förutsättningar.

Studiens tillvägagångssätt

Data har samlats in genom tio fokusgruppintervjuer med 32 yrkesverksamma lärare, speciallärare och specialpedagoger inom årskurs 1-6 i grundskolan, varav fem grupper innehöll låg- och mellanstadielärare och fem grupper speciallärare och specialpedagoger. Urvalet av deltagare gjordes genom flerstegsurval (Denscombe, 2017). Det innebar att för att nå de olika yrkesgrupperna togs en inledande kontakt med rektor, specialpedagogisk koordinator eller arbetslagsledare på olika skolor. Dessa personer hänvisade sedan vidare eller var behjälpliga med att tillfråga medarbetare som stämde överens med urvalskriterierna. Samtliga deltagare arbetade på något sätt med stödformen extra anpassning på sina respektive skolor. Deltagarna var verksamma i fyra svenska kommuner. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes år 2018, varade i snitt mellan 60–70 minuter och utmynnade i 136 sidor transkriberat material.

Fokusgrupperna tog utgångspunkt i en vinjett. Vinjetten innehåller en fiktiv men verklighetsnära beskrivning av en klass där lärandesituationen inte upplevs tillfredsställande för varken enskilda elever, gruppen som helhet eller för de yrkesverksamma. Den skildrar utmaningar med att hantera elevers olikheter i undervisningen, bland annat elever i riskzonen att inte nå målen. Vinjetten konstruerades utifrån observationer av en speciallärares arbete vid en F-6 skola. Under de observerade tillfällena förekom undervisning i helklass och grupp, planeringsmöten och möten med skolans elevhälsoteam (EHT). De utmaningar från vardagspraktiken som framkom vid dessa EHT-möten låg till grund för vinjetten. Innan vinjetten användes hade den pilottestats och justerats utifrån framkomna synpunkter. Flera deltagare uttryckte att de kände igen sig i vinjetten och berättade att de själva hade upplevt liknande situationer. Det ökar enligt Hughes (1998) sannolikheten för att deras respons på vinjetten är trovärdig. Deltagarna förde resonemang dels utifrån fallet i vinjetten dels utifrån hur arbetet med olika stödformer fungerar på deras egna skolor.

Analys med stöd i policy enactment

Jag använder centrala begrepp ur policy enactment som analytiska verktyg. Rekontextualisering är ett centralt begrepp som jag använder för att beskriva hur policytexter transformeras och kommer till uttryck i verksamheten (Ball m.fl., 2012). För att studera hur policy om ansvar för stödformen extra anpassning rekontextualiseras använder jag fyra kontextuella dimensioner; den situerade, den externa, den materiella och den professionella (Braun, Maguire & Ball, 2010; Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011). Gränserna mellan de kontextuella dimensionerna är inte skarpt åtskilda utan kan överlappa varandra. Den situerade kontextuella dimensionen handlar om geografiska faktorer kopplat till var skolan

är placerad och vad den har för socioekonomiskt upptagningsområde, vilket i sin tur påverkar elevsammansättningen. Det handlar också om skolans historia och traditioner. De skolor som deltagarna i de tio fokusgrupperna arbetar på har ett upptagningsområde som till övervägande del består av elever från villabebyggelse. Två skolor har ett mer blandat upptagningsområde med elever från olika socioekonomiska och kulturella bakgrunder. Den externa kontextuella dimensionen innefattar juridiskt ansvar, yttre tryck och förväntningar som finns på skolan genom exempelvis styrdokument. I den externa kontext som är aktuell i studien när det gäller stödformer återfinns skollagen samt allmänna råd och kommentarer för skolors arbete. I den externa kontexten innefattas även lokal policy, lokalt ledningsstöd och kvalitén i det stödet. Den materiella kontextuella dimensionen innefattar fysiska aspekter av skolan, exempelvis möblering, utrustning, teknik och olika hjälpmedel. Även budget, bemanning, personalens utbildning, storlek på elevgrupperna, mötesstrukturer och återkommande aktiviteter hör hemma i den materiella kontexten. Den professionella kontextuella dimensionen inbegriper värderingar om vad som anses vara en god pedagogisk praktik, lärares erfarenheter, uppfattningar om utbildning, samt åtaganden inom skolan. Inom den professionella kontexten kan det förekomma meningsskiljaktigheter och spänningar (Braun m.fl., 2010, 2011).

Jag använder de analytiska begreppen tolka, anpassa och rekontextualisera, som är hämtade från policy enactment (Ball m.fl., 2012), för att få syn på hur policy om ansvar för extra anpassning förhandlas, iscensätts och exemplifieras i deltagarnas resonemang. Deltagarnas tolkningar framkommer i analysen antingen som en enskild deltagares tolkning som synliggörs i utdrag ur fokusgruppsintervjun eller som en gemensam tolkning som växer fram i deltagarnas förhandlingar (jfr Maguire m.fl., 2015). När det gäller analysbegreppet anpassa framkommer i förhandlingarna hur deltagarna anpassar sig själva utifrån de tolkningar de gör men även att de anpassar policyn till de olika kontextuella förutsättningarna. Policy om ansvar rekontextualiseras sedan i den specifika kontexten och jag studerar detta utifrån vad deltagarna säger att de gör, så kallade policyhandlingar (Ball m.fl., 2012). Utifrån analysen av hur deltagarna tolkar, anpassar och rekontextualiserar policy om ansvar för extra anpassning utkristalliserades olika teman om hur policy görs som presenteras i resultatavsnittet.

Forskningsetiska ställningstaganden

Principerna och riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) har beaktats genom hela arbetsprocessen. Det har bland annat inneburit att jag har gjort genomtänkta överväganden för att skapa en balans mellan kunskapsintresse och deltagarnas integritet. Jag har informerat om studiens översiktliga syfte skriftligt via mejl men även muntligt vid inledningen av fokussamtalen. Jag har även informerat deltagarna om sin möjlighet att när som helst avbryta deltagandet. I transkriptionerna och resultatframställningen har personuppgifter som namn (på deltagare, elever, kollegor och skolor) ändrats för att värna deltagarnas konfidentialitet. Inga känsliga personuppgifter har samlats in.

Ansvar rekontextualiseras

I analysen synliggörs lärares, speciallärares och specialpedagogers resonemang om hur policy om ansvar för arbetet med extra anpassning tolkas, anpassas och rekontextualiseras på skolor med olika kontextuella förutsättningar. Arbetet med extra anpassningar kan dock inte

studeras åtskilt från skollagens krav på ledning och stimulans till alla elever och rätt till särskilt stöd för de elever som är längst ifrån att nå skolans mål. Samtliga stödformer förekommer i deltagarnas resonemang. Policy görs av de yrkesverksamma på skolorna utifrån kontextuella villkor i den lokala praktiken. Skillnader mellan olika lokala kontexter påverkar den policy som rekontextualiseras på olika skolor. De tre kontextuella dimensionerna extern, materiell och professionell framträder i olika grad. Den situerade kontextuella dimensionen är inte synlig i deltagarnas resonemang utan utgör en mer bakomliggande förutsättning. Resultatet presenteras i fyra teman; *Lärares ansvar rekontextualiseras*, *Speciallärares och specialpedagogers ansvar rekontextualiseras*, *Elevhälsans ansvar rekontextualiseras* och *Gemensamt ansvar - ett eftersträvanvärt men utmanande ideal*.

Lärares ansvar rekontextualiseras

I de fokusgrupper som består av låg- och mellanstadielärare förekommer utsagor som synliggör att lärarna identifierar sig själva som huvudansvariga för arbetet med extra anpassning och särskilt stöd. Dessa lärare arbetar på skolor som enligt dem inte har någon anställd speciallärare eller specialpedagog, alternativt finns tillgång till någon enstaka speciallärare eller specialpedagog på en skola med flera hundra elever. En lärare uttrycker att den speciallärare som finns på skolan enbart har möjlighet att göra ”brandkärsuttryckningar på 680 elever”. På grund av den bristande tillgången till speciallärare och/eller specialpedagoger rekontextualiseras policy där det är de som lärare som har ansvar för extra anpassning och särskilt stöd. Rekontextualisering av ansvar är således beroende av förutsättningar i den materiella kontexten.

Läraren Ann-Katrine berättar att i samband med att tillägget i skollagen om extra anpassning kom fick hon inte längre något stöd av en utbildad speciallärare. Hon lämnades ensam med ansvaret att få alla elever i sin klass att nå kunskapsmålen.

Ann-Katrine: Barn som jag förut hade fått hjälp av specialläraren med fick jag ju ingen hjälp med alls nu. Och vi har inga speciallärare kvar hos oss. Så jag tyckte att det blev en väldig omställning [...] och många åtgärdsprogram som bara revs bort. Jag skulle hitta kanaler till dem i klassrummet fast de var ursvaga. Att hålla ihop gruppen gick inte utan de fick ha eget material, jag fick försöka hitta något som de kunde klara av i klassrummet. Det var jättesvårt tycker jag.

Catrin: Men menar du att 2014 så tog man bort en massa resurser?

Ann-Katrine: Ja helt och hållet och det blev färre speciallärare. Och de speciallärare som fanns ägnade sig bara åt de barnen som var nästan särskolemässiga [...] Nu har vi ingen (speciallärare) alls hos oss. (Fokusgruppintervju 2, lärare)

Ann-Katrines uttalanden i utdraget ovan som att ”det blev en väldig omställning”, ”många åtgärdsprogram som bara revs bort” och ”vi har inga speciallärare kvar” visar att lagändringen med införandet av extra anpassning på hennes skola innebar att skolans ledning ansåg att lärarna själva hade tillräcklig specialpedagogisk kompetens för att hantera elevers specialpedagogiska behov inom klassens ram. Lärarna förväntades kunna anpassa sitt uppdrag och själva utarbeta och erbjuda extra anpassning och särskilt stöd utan hjälp från en speciallärare. Här spelar flera kontextuella dimensioner in. Skolledningen har tolkat lagändringen och genomfört förändringar i skolans materiella kontext (bemanning) vilket ger nya förutsättningar för läraren och påverkar den professionella kontexten. Ansvaret som placerades på klassläraren för både extra anpassning och särskilt stöd upplevdes omfattande

och svårt att hantera. Ann-Katrines användande av begreppet ”ursvag” uttrycker en frustration över att inte kunna stödja dessa elever. Lösningen hittade hon i den materiella kontexten då eleverna individuellt försågs med sådant material som de kunde klara av på egen hand.

På en del skolor som har begränsad tillgång till speciallärare och/eller specialpedagoger har rektorer infört tvåläraresystem som en extern kontextuell förutsättning för lärares arbete. Dessa rektorer har därmed förlitat sig på lärarnas kompetens att hantera och tillgodose samtliga elevers behov av extra anpassning och särskilt stöd när två lärare arbetar tillsammans i klassrummet. Tvåläraresystemet skapar specifika förutsättningar inom den materiella och professionella kontexten. Läraren Katja berättar hur det fungerar på hennes skola:

Katja: Ja för vi specar ju själva, det har vi ju haft uttalat och vi har ju tvåläraresystemet och ska stötta varandra.

Tom: Ja i den utsträckning det går så gör vi ju det och då även att man kan dela i mindre klasser. Det är ju prioriterat att ha mindre grupper och kunna fokusera på så sätt. (Fokusgruppintervju 3, lärare)

I ovanstående utdrag framkommer att lärarna tolkar att det finns en förväntan att de ska samarbeta och stödja varandra i arbetet med extra anpassning och särskilt stöd. De anpassar sig till de förutsättningar som tvåläraresystemet innebär för att gemensamt klara av uppdraget utan hjälp av utbildad speciallärare eller specialpedagog. På så sätt omformuleras specialpedagogisk kompetens inom den professionella kontexten för att kunna rymmas inom ordinarie lärarroll ”vi specar ju själva”.

När lärarna lämnas ensamma med ansvaret för extra anpassning och särskilt stöd anser de att de nekas tillgång till specialpedagogisk kompetens och resurser som skulle kunna göra skillnad.

Malin: Jag tänker att jag kan sakna någon som har den här överblicken hela tiden. Någon som tar det där med extra anpassningar och åtgärdsprogram som idag hamnar på klassläraren. Vi har 48 ungar nu som vi har suttit just idag med att se över extra anpassningar och åtgärdsprogram hela morgonen och utvärderat och gjort om dom efter utvecklingssamtalen. Det blir väldigt mycket jobb så det hade varit skönt att ha en insatt speciallärare som är med och kan bidra med att det här ser vi funkar i de här situationerna, vi borde testa detta.

Tom: Eller har expertis kring det också, ja både tid och expertis.

Malin: Ja, och som vi kan komma till för tips. (Fokusgruppintervju 3, lärare)

De utmaningar som synliggörs i utdraget ovan handlar om lärarnas höga arbetsbelastning där det råder brist på tid, brist på specialpedagogisk kompetens och brist på stöd för lärarna i arbetet. Lärarna ser begränsningar i vad de i sin yrkesroll kan åstadkomma. Externa, materiella och professionella kontextuella förutsättningar påverkar således deras möjlighet att lyckas med det kompensatoriska uppdraget.

När jag som moderator ställer frågor till deltagarna i fokusgrupperna om vad den bristande tillgången på speciallärare och specialpedagoger beror på hänvisar lärarna till rektors prioriteringar rörande bemanning, svårigheter att rekrytera ”att specialpedagoger inte växer på träd” eller ”utifrån där skolan befinner sig nu har vi inte haft möjlighet att anställa någon”. Externa och materiella kontextuella förutsättningar så som rektors prioriteringar,

budget och bemanning bidrar enligt lärarna till att rekontextualisera policy där lärare ansvarar för arbetet med extra anpassning och särskilt stöd.

Speciallärares och specialpedagogers ansvar rekontextualiseras

Temat behandlar hur speciallärares och specialpedagogers ansvar rekontextualiseras. Till skillnad mot hur bemanningen såg ut på skolorna i det tidigare temat är de deltagande speciallärarna och specialpedagogerna flera anställda på varje enskild skola. Det skapar helt andra förutsättningar för hur ansvar ges möjlighet att rekontextualiseras. I fokusgrupp 8, som består av fem speciallärare, framställer speciallärarna sig själva som huvudansvariga för de två stödformerna extra anpassning och särskilt stöd. De arbetar på en F-6 skola där rektor (extern kontext) prioriterat och haft framgång i sin satsning på god tillgång till speciallärare. Bemanningen (materiell kontext) med fem speciallärare skapar förutsättningar att låta varje speciallärare ansvara för eleverna i en eller två årskurser. I nedanstående utdrag resonerar specialläraren Anette om varför det är speciallärarna som initierar extra anpassning:

Anette: Ja det kan ju vara att jag som speciallärare ser att den här eleven inte når målen och att vi måste sätta oss ned för att se vad vi ska göra. Och det kanske inte görs annars. (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger)

Anette uttrycker en oro för att det inte ska sättas in någon extra anpassning om inte hon som speciallärare ser till att det blir gjort. När hon i sitt uttalande visar att hon som speciallärare tar ansvar signalerar hon samtidigt en osäkerhet på om lärarna kommer att ta ansvar.

När speciallärarna tar huvudansvar för både extra anpassning och särskilt stöd anser de att det blir ett för stort specialpedagogiskt fokus på de extra anpassningarna som enligt styrdokumentet (extern kontext) ska genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. De planerar arbetet med extra anpassning i samarbete med klasslärarna men anser i alla fall att speciallärarna blir ”ägare” av extra anpassning.

Mimmi: Det är farligt att vi stannar i det specialpedagogiska i stället för att gå mot det allmänpedagogiska. [...] Vi har gemensam planering med lärarna men det blir mer vårt dokument, jag känner fortfarande att det blir det specialpedagogiska, det blir vi som blir ägare. (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger)

Det framkommer i Mimmis uttalande att speciallärarna identifierar sig som huvudansvariga för planering och dokumentation av extra anpassning, samtidigt som hon lyfter risken med att de extra anpassningarna blir alltför specialpedagogiska när speciallärarna har ansvaret.

Både speciallärare och specialpedagoger gör anspråk på ett handledande uppdrag för att stötta lärarna i arbetet med extra anpassning och särskilt stöd. Specialpedagog Kristina resonerar om det ansvar som hon och hennes kollega har för att stödja lärarna:

Kristina: Jag känner att den rollen som du och jag har Elin som specialpedagogisk koordinator är ännu med betydelsefull idag för att lärarna inte riktigt vet vad som är vad. Vi måste hjälpa dem [...]. Mitt sätt att möta lärarna i det här är just att ställa frågor [...] Ställa frågor på ett sätt som gör att lärarna själva börjar tänka. (Fokusgruppintervju 5, speciallärare/specialpedagoger)

I ovanstående utdrag synliggörs att Kristina anser att det ligger i hennes yrkesroll att hjälpa lärarna att tolka vad de olika stödformerna innebär. Hon gör det genom att ställa frågor som får lärarna att reflektera. När det är oklart vad de olika stödformerna innebär och hur gränsdragningar mellan dem ska göras blir också ansvarsfrågan otydlig. När speciallärarna

eller specialpedagogerna tar på sig att hjälpa lärarna att identifiera vad som är vad gör de anspråk på att ha tolkningsföreträdare, vilket synliggörs i nedanstående utdrag:

Tilda: Sen tror jag också det handlar om, när det gäller varför, att många lärare tycker det är svårt. De vet inte och ibland kan de behöva att någon annan kommer in och säger att det där ser jag att du gör och det är en extra anpassning. Gör jag det säger läraren, ja det gör du, och så börjar vi prata om vad det är. Så jag tror att det handlar om en okunskap och en liten rädsla, ja hjälp mig. Och att vara ett bollplank. (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger)

Speciallärare Tilda lyfter fram fler orsaker till att lärarna anses behöva hjälp med att tolka vad som är en extra anpassning: ”lärarna tycker det är svårt” det finns en ”okunskap” och ”rädsla”. När hon säger ”det är en extra anpassning” visar hon på en egen övertygelse att hon själv som speciallärare, till skillnad mot läraren, är säker på vad extra anpassning är.

Elevhälsans ansvar rekontextualiseras

Temat behandlar hur elevhälsoteamets (EHT) ansvar rekontextualiseras utifrån lärarnas, speciallärarnas och specialpedagogernas olika perspektiv. När lärarna resonerar om vilket ansvar EHT har i arbetet med extra anpassning och särskilt stöd framkommer att EHT fungerar som en samtalspartner som de träffar vid möten. Där och då får lärarna tips och idéer men sedan är det lärarna som ansvarar för vad som görs i undervisningen.

Lilly: Ja sådana här samtal, men sedan, vad man gör är ju vi. Det handlar ju om vad som kommer ut ur det här rummet så man kan ju få en massa idéer men sedan är det ju vi som gör dom. (Fokusgruppintervju 1, lärare)

Lilly lyfter att det är lärarna som är utförare av extra anpassning. EHT kan vara ett stöd och ge förslag till lärarna i planeringsarbetet, men det är lärarna som ansvarar för vad som genomförs av det som föreslagits.

Specialläraren Anette anser inte att EHT fungerar som det stöd som hon ser att det skulle kunna vara i arbetet med extra anpassning.

Anette: Sen är det också, mer än vad jag hade tänkt, provocerande med extra anpassningar. Att det handlar om att vi från EHT ska vara ett stöd i att se vad man kan göra i lärmiljön och där är vi inte. Där har vi ganska olika synsätt och det här med att diskutera hur man kan göra lärmiljön tillgänglig är ganska känsligt. Jag som lärare är chef i mitt klassrum och så här jobbar jag. Man är inte van, vi är inte där ännu att vi förstätt vilka vinsterna kan vara. (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger).

I utdraget ovan framkommer att samverkan mellan olika yrkeskategorier i arbetet med extra anpassning är känsligt då speciallärarna eller specialpedagogerna riskerar att göra anspråk på det som lärarna upplever som sitt kunskapsområde. Hur undervisningen bedrivs i klassrummet upplever inte alltid speciallärarna att de har mandat att lägga sig i. Det synliggör spänningar inom den professionella kontexten. Speciallärarna upplever att det blir ett hinder i arbetet om de inte riktigt är välkomna att tillsammans med lärarna diskutera och utveckla den ordinarie undervisningen i klassrummet där extra anpassningar ska vara en integrerad del. Det visar på spänningar mellan den pedagogiska och den specialpedagogiska praktiken.

Anette: Då ska jag ställa en utmanande fråga. Om jag utifrån EHT är den speciallärare som ska sätta mig ned med de här pedagogerna och vi har olika synsätt [...] och så kommer jag och säger att det här ser jag i undervisningen och lärmiljön och

så här skulle man kunna göra. Eh, du är speciallärare, du ska se till att de här eleverna lär sig läsa, det andra sköter vi. Det är inget konstigt utan vi vet inte vad våra olika uppdrag är och vi har olika synsätt. (Fokusgruppintervju 8, speciallärare/specialpedagoger).

Anette identifierar en utmaning inom den professionella kontexten när speciallärare uttrycker ”det här ser jag i undervisningen och lärmiljön och så här skulle man kunna göra” och lärare uttrycker ”eh, du är speciallärare, du ska se till att de här eleverna lär sig läsa, det andra sköter vi” att de tolkar det specialpedagogiska uppdraget på olika sätt. När en speciallärare vill få extra anpassning att vara ett medel för att tillgängliggöra den ordinarie undervisningen blir en del lärare provocerade för att de inkräktar på lärarnas arena. Lärarna vill skydda sina anspråk på kontroll över klassrumsundervisningen och speciallärarna ser rollklarheter i de olika uppdragen. Det utvecklas spänningar mellan de olika yrkeskategorierna vilket leder till att det blir svårt att få till bra samverkan runt extra anpassning där allas kompetens tillvaratas.

Dessutom skapar de olika mötesstrukturer (materiell kontext) som finns för EHT olika förutsättningar för hur ansvar rekontextualiseras. Gunillas skola planerar att förändra mötesrutiner och arbetssätt för samarbetet mellan EHT och arbetslagen.

- Gunilla: Nästa läsår kommer inte lärarna att komma till EHT för att sitta och diskutera bara någon elev utan vi som EHT kommer ut till arbetslagen och så diskuterar vi vad vi har för behov i det här arbetslaget för att få med alla som undervisar i de här klasserna [...]
- Birgitta: [...] att man också kan lösa det i gruppen i stället och hjälpas åt med de här eleverna och jobba likadant. För så tror inte jag att det är riktigt idag utan att då går man och säger att det är problem men de hinner ju aldrig riktigt ta tag i det där och hjälpas åt för att lösa problemen.
- Minna: Sedan kommer man till EHT och tror att man kan få en quick fix. Ta hand om den här eleven så att jag kan fortsätta med min undervisning, eller lite krasst så. (Fokusgruppintervju 6, speciallärare/specialpedagoger)

Skolan är på väg att rekontextualisera ny policy utifrån en tolkning av hur EHT och arbetslagen gemensamt borde arbeta och en anpassning av arbetssätt för att nå dit. Gunilla, Birgitta och Minna delar förhoppning om att lärares förväntningar på EHT ska komma att förändras så att ingen tror att det går att ”lämpa” över elever där för en ”quick fix”. Det kan ses som en förskjutning av ansvar. Mötesplatsen, eller vem som kommer till vem markerar ansvarsförskjutningen ”vi som EHT kommer ut till arbetslagen”. Det ansvar som klasslärarna tidigare önskat lägga på EHT vill inte EHT göra anspråk på. EHT skjuter i stället över ansvaret till arbetslaget. Ansvarsfrågan bollas på så sätt fram och tillbaka. Vilka blir konsekvenserna om ingen specifik part vill eller har mandat att ta på sig ansvaret? Kan ett delat eller gemensamt ansvar vara lösningen?

Gemensamt ansvar - ett eftersträvsansvärt men utmanande ideal

Tidigare teman har synliggjort hur lärares, speciallärares, specialpedagogers och elevhälsans ansvar rekontextualiseras utifrån hur deltagarna resonerar i fokusgrupperna. Det förekommer även försök att rekontextualisera policy som innebär att ansvaret för alla elevers kunskapsutveckling, inkluderat arbetet med extra anpassning, delas av det team som arbetar med en klass. Främst handlar det om att skapa policy där lärare, speciallärare och/eller

specialpedagoger samverkar, men det är inte möjligt på de skolor där de specialpedagogiska yrkesgrupperna saknas. Även elevhälsoteamet lyfts som en part i det gemensamma ansvaret. Deltagarna framhåller gemensamt ansvar för extra anpassning som ett eftersträvanvärt ideal. En deltagare säger: ”det är ju hela skolans barn, det är allas ansvar”, en värdering inom den professionella kontexten. Gemensamt ansvar innebär dock utmaningar att iscensätta i praktiken som inte enbart beror på tillgång till olika yrkeskategorier. Utmaningarna grundas i olika tolkningar av vad som ligger i respektive yrkeskategoris uppdrag, mandat, personliga värderingar, kompetens samt gränsdragningar av vad de olika stödformerna innebär. Dessa utmaningar har synliggjorts i de tre tidigare teman som presenterats. I detta tema lyfts ytterligare utmaningar som handlar om förmågan att vara flexibel och anpassningsbar. Flexibilitet efterfrågas i vilka roller som intas i klassrummet och hur olika kompetenser nyttjas bäst. Flexibilitet inom den professionella kontexten kan skapa goda förutsättningar för gemensamt ansvar, specialpedagog Gunilla förklarar:

Gunilla: Jag tänker också att man ibland som speciallärare och lärare byter roller. [...] Det är inte alltid specialläraren som sitter inne med specialistkunskapen precis i det arbetsområdet som man jobbar med. Jag kanske som speciallärare inte alls har jobbat med matte. Då är det ju bättre om läraren som har specialistkunskapen går in och har genomgångarna och stöttar eleverna som har det svårare och att specialläraren stöttar i den stora gruppen i stället. Eller att man har ett växelspel där och tittar på vem som kan göra den här genomgången bäst. (Fokusgruppintervju 6, speciallärare/specialpedagoger)

I utdraget ovan framkommer att det är betydelsefullt om speciallärare och lärare kan vara flexibla och byta roller utifrån syfte och innehåll i lektionen och hur deras olika kompetenser bäst matchar varandra. Undervisningen kan på ett bättre sätt tillgängliggöras för fler elever om den som har djupast ämneskunskap åtar sig ansvaret att hålla i en genomgång för de elever som har utmaningar att nå kunskapsmålen. Det skapar nya förutsättningar i den professionella kontexten.

Flexibilitet i yrkesrollen handlar också om att själv vara anpassningsbar och ta ansvar för att anpassa sig själv till nya situationer och aktuell elevgrupp.

Lillian: Sedan tror jag också det handlar om vem man är [...]. För jag har alltid tänkt som lärare på hur jag själv måste ändra mig, så har alltid mitt resonemang varit när jag undervisade själv som mentor. Okej vad behöver jag förändra för att få eleverna att förstå. Det är faktiskt min uppgift lite grann. Det är nog lite grann också hur man själv ser på det. (Fokusgruppintervju 9, speciallärare/specialpedagoger)

Relaterat till den professionella kontexten visar Lillian på vikten av att vara öppen för att förändra sig själv och sin undervisning. Det handlar inte alltid om att skapa individuella extra anpassningar utan i stället förändra sättet att bedriva undervisningen så att eleverna kan förstå.

Läraren Ann-Katrine, som inte har tillgång till någon speciallärare eller specialpedagog att samarbeta med, går ännu längre i sin tolkning av att vara anpassningsbar när hon säger:

Ann-Katrine: Nej ingenting är extra anpassningar längre, vi (lära) måste ju anpassa oss. För nu är ju det här ledningstänket överallt, att alla barn ska ha sina behov tillfredsställda. (Fokusgruppintervju 2, lärare)

Enligt Ann-Katrine förekommer inte längre stödformen extra anpassning i hennes klassrum. Hon tolkar de yttre förväntningarna från den externa kontexten som att hennes främsta uppdrag är att rekontextualisera ledning och stimulans "ledningstänket" för att möta alla elevers behov i sin undervisning. Eftersom undervisningen ska anpassas utifrån alla elevers behov finns det ingenting som är "extra" längre. Uttalandet visar att det i stället är lärarna som anpassar sig till en ny tolkning av uppdraget, för att kunna hantera en utmanande arbetsituation, när de lämnas ensam utan stöd av speciallärare eller specialpedagog.

Sammanfattningsvis visar studiens resultat hur policy om ansvar rekontextualiseras på olika sätt i relation till kontextuella dimensioner. Lärare, som arbetar på skolor som saknar eller har mycket begränsad tillgång till speciallärare eller specialpedagoger, har huvudansvar för stödformerna extra anpassning och särskilt stöd. I arbetet brottas dock lärarna med utmaningar som hög arbetsbelastning samt brist på tid, stöd, resurser och specialpedagogisk kompetens. Det påverkar deras möjligheter att lyckas med det kompensatoriska uppdraget. På skolor med bättre tillgång till speciallärare eller specialpedagoger förekommer i stället spänningar och otydligheter i ansvarsfrågan. Gemensamt ansvar är eftersträvaransvärt men svårt att uppnå i praktiken på grund av olika tolkningar av yrkesroller, värderingar, kompetens och mandat. Det skapar dilemman i arbetet. Flexibilitet hos individerna i de olika professionerna lyfts fram som avgörande för att skapa goda förutsättningar för samarbete mellan lärare, speciallärare och specialpedagoger.

Diskussion

Artikeln resultat har, utifrån de resonemang som lärarna, speciallärarna och specialpedagogerna för i fokusgrupperna, synliggjort hur policy om ansvar för stödformen extra anpassning tolkas, förhandlas och iscensätts i grundskolans praktik i relation till skolans olika förutsättningar. Policy om ansvar rekontextualiseras (Ball m.fl., 2012) olika på olika skolor utifrån de förutsättningar som skapas i de externa, materiella och professionella kontextuella dimensionerna (Braun m.fl., 2010, 2011). Framför allt får bemanning och organisering av verksamheten stor betydelse för hos vem ansvaret placeras. Det uppstår dilemman när värderingar och mål står i motsättning till varandra. I resultatet synliggörs värderingar hos lärarna, speciallärarna och specialpedagogerna om vad de anser att de borde ha ansvar för, vilket skiljer sig från vad de säger att de har ansvar för. Det finns en diskrepans mellan lärares, speciallärares och specialpedagogernas önskemål/visioner och den policy om ansvar som enligt deras egna utsagor rekontextualiseras på deras olika skolor. I resonemangen som förs i fokusgrupperna gör lärarna motstånd mot huvudansvaret för både extra anpassning och särskilt stöd eftersom de anser att det borde ligga på en yrkesgrupp med expertkunskap inom området, men de accepterar ansvaret när expertkunskapen inte finns att tillgå. Trots avsaknad av resurser förväntas lärarna ändå kunna anpassa undervisningen för att få alla elever att nå målen. Liknande problematik, och den stress det skapar hos lärarkåren, synliggörs av Paulsrud (2024). I föreliggande artikel gör även speciallärarna och specialpedagogerna i elevhälsoteamen motstånd mot huvudansvar för extra anpassning. Speciallärarna menar att extra anpassning får en alltför stor specialpedagogisk slagsida när de har huvudansvaret. Även elevhälsoteamen gör motstånd mot huvudansvar och vill att arbetslagen ska ta ett större ansvar. Att ingen yrkeskategori anser att de borde ha huvudansvar för stödformen extra anpassning, och således de elever som ligger i riskzonen att inte nå kunskapsmålen, är oroväckande då tidigare forskning visar

att lärares uppfattningar om vem som bär ansvaret för elever i svårigheter har betydelse för deras förmåga att bedriva inkluderande undervisning (Kotte, 2017, Savolainen m.fl., 2012). Orsaker till att ingen yrkesgrupp vill ha huvudansvar för extra anpassning kan ha att göra med att ansvarsfrågan är otydligt formulerad i styrdokumentet, att dessa elever ligger i gränslandet för respektive yrkesgrupps expertisområde samt att ingen av yrkesgrupperna upplever att de får tillräckligt goda förutsättningar för att göra ett bra jobb. Ökad arbetsbelastning, till följd av arbetsuppgifter kopplade till extra anpassning, är något som synliggörs i studien. Warnes m.fl. (2022) visar att hög arbetsbelastning riskerar att leda till att inte alla elever ges likvärdiga möjligheter att nå målen.

Tidigare forskning (Möllås m.fl. 2017; Smith & Leonard, 2005) visar på rektors betydelse för de villkor som blir rådande på en skola. Det handlar om rektors kompetens inom specialpedagogik samt hur rektor väljer att organisera verksamheten, fördela resurser och skapa samarbetsmöjligheter. Rektorer har inte intervjuats i den här studien men i lärarnas resonemang ges rektors prioriteringar när det gäller bemanning och organisering av specialpedagogiska insatser betydelse för hur policy om ansvar rekontextualiseras. Det framkommer i resultatet att införandet av extra anpassning i ordinarie undervisning innebär att kostsamma resurser såsom speciallärare plockades bort vid en skola. På så sätt användes reformen som ett motiv att spara snarare än att satsa på de elever som behövde extra stöttning för att nå målen. Är tillgången till utbildade speciallärare eller specialpedagoger begränsad på en skola, eller helt saknas, innebär det att den skolans elever får betydligt sämre förutsättningar att nå målen jämfört med elever vid en skola som har god tillgång till speciallärare eller specialpedagoger. Dessutom lämnas lärarna med omöjliga förutsättningar att utan uppbackning av speciallärare eller specialpedagoger få alla elever att nå kunskapsmålen. Det leder till att undervisningen anpassas genom förenklingar i stället för att eleverna får extra färdighetsträning där de utmanas i sitt lärande. I likhet med vad Maguire m.fl. (2020) argumenterar för är det orättvist att skolor och dess personal hålls ansvariga för problem som ligger utanför deras kontroll när de kontextuella förutsättningarna skiljer sig åt. Det gör personalen till syndabockar för sådant som de inte kan påverka. Att låta lärarna stötta varandra genom tvälärarsystem är knappast tillräckligt. Om det i stället är en lärare och en speciallärare som samundervisar kan det vara mer framgångsrikt för att stödja delaktighet och lärande för alla elever, inklusive de elever som har stora stödbehov (Morningstar m.fl., 2015; Wherfel, Monda-Amaya & Shriners, 2022). Samtidigt visar tidigare forskning att även vid samundervisning placeras huvudansvaret oftast hos läraren (Brendle m.fl., 2017).

I föreliggande artikels resultat framkommer försök att rekontextualisera policy som rör sig mot gemensamt ansvar i det personalteam som arbetar med en klass, vilket tycks vara ett önskvärt ideal bland flera deltagare. I detta arbete har elevhälsoteamet en viktig roll. Tidigare studier pekar på positiva samband mellan goda inkluderingsresultat, hög grad av samarbete samt att även kvalitén i det stöd som ges optimeras vid samarbete (Goddard & Kim, 2018; Sanahuja-Gevaldá m.fl., 2016). Gemensamt ansvar är dock inte heller problemfritt att rekontextualisera enligt vad som framkommer i föreliggande artikel. Samtidigt som lärarna i fokusgrupperna signalerar att de vill ha experthjälp i arbetet med extra anpassning bevakar de sitt ägarskap över klassrumspraktiken, vilket speciallärarna inte riktigt upplever sig ha mandat att lägga sig i. Speciallärarna och specialpedagogerna anser dock att det är de som kan och bör handleda lärarnas arbete med ledning och stimulans samt extra anpassning inom den ordinarie undervisningen, vilket Göransson m.fl. (2015, 2016)

också har sett i sina resultat. Lärarna vill dock inte bara ha råd och tips och sedan lämnas ensamma i genomförandet. I föreliggande artikel förekommer spänningar mellan de olika professionerna om ansvar för de elever som ligger i gränslandet till att vara i behov av specialpedagogiska insatser. Dessa spänningar tenderar att bli till dilemman när vardera yrkesgruppen upplever att deras inflytande över den specialpedagogiska eller pedagogiska praktiken riskerar att minska på grund av den andra professionens vilja eller ovilja att anamma deras perspektiv samt de kunskapsområden och arbetsuppgifter som de olika professionerna vill göra anspråk på.

Ansvarsfrågan är komplex när lärare, speciallärare och specialpedagoger berättar om hur de arbetar för att hantera det kompensatoriska uppdraget med att tillgodose alla elevers olika behov och skapa en likvärdig utbildning utifrån skolans skilda kontextuella förutsättningar.

Sammanfattningsvis pekar studien på behovet av en tydligare ansvarsfördelning, bättre och mer jämlik resurstillgång mellan skolor samt starkare samarbetsstrukturer för att säkerställa att alla elever får den undervisning, de anpassningar och det stöd som de behöver för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling.

Om författaren

Sofia Boo är verksam som utbildningsledare, lärare och forskare i pedagogik vid Linköpings universitet. I sin forskning intresserar hon sig för arbetet med att anpassa undervisningen i grundskolan till elevers olika behov och förutsättningar.

Referenser

- Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy, Policy enactments in secondary schools*. London och New York: Routledge.
- Berlak, A., & Berlek, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. Methuen.
- Boo, S. (2022). Anpassningar Utmanande policyprocesser i lärares vardagspraktik. *Utbildning & Demokrati*, 31(3), 33-55.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25, 547–560.
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538–550.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway: Results from a survey study in two municipalities focusing on the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education*, 29, 47-60.
- Chong, P. W., & Graham, L. 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.
- Denscombe, M. (2017). *The good research guide: for small-scale social research projects*. (Sixth edition.) London: Open University Press.

- Fastings, R. B. (2013). Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 276-290.
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) - en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 7-26.
- Goddard, Y. L., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1).
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie (Forskningsrapport Karlstad University Studies 2015:13). Karlstad: Karlstads universitet.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2020). 'Problematising' policy in practice: Principals' perceptions of inclusion in an era of test-based accountability. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(4), 415-434.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 20(6), 604-621.
- Hughes, R. (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.
- Hylander, I. (2011). *Samverkan: professionellas föreställningar på elevhälsoarenan*. FOG rapport, ISSN 1401-0283; 69.
- Högskoleförordningen (1993:100). (1993). Svensk författningssamling. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Klang, N., Gustafsson, K., Möllås, G., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405.
- Kortez, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. University of Chicago Press.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* (Doctoral thesis, Malmö studies in educational sciences, 81). Malmö högskola.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G. (2011). Different agendas? The view of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157.
- Maguire, M.; Braun, A. & Ball, S. 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.
- Maguire, M.; Gewirtz, S.; Towers, E. & Neumann, E. (2020). Contextualising policy work: Policy enactment and the specificities of English secondary schools. *Research Papers in Education*, 35(4), 488-509.

- Morningstar, M.E., Shogren, A., Lee, H. & Born, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 40(3) 192–210.
- Möllås, G.; Gustafson, K.; Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/ speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken. En analys av sex fallstudier*. Forskningsrapport. Karlstad University Studies.
- Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*. 31(2).
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support, *International Journal of Inclusive Education*. 27(4), 541–555.
- Paulsrud, D. (2024). Resolving dilemmas: Swedish special educators and subject teachers' perspectives on their enactment of inclusive education. *Journal of Education Policy*, 39(2), 303-320.
- Regeringen. (2024). *Utredning om stärkt elevhälsa och skolans stödinsatser*. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2024/09/utredning-om-starkt-elevhalsa>
- Russell, J. L., & Bray, L. E. (2013). Crafting coherence from complex policy messages: Educators' perceptions of special education and standards-based accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 21(12), 1–22.
- Sandström, M., Lindqvist, G., & Klang, N. (2017). *På spaning efter "superläraren" – om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering*, i Barn och Unga i Skola och Samhälle, Mälardalen Studies in Educational Sciences 3.
- Sanahuja-Gavaldà, J. M., Olmos-Rueda, P., & Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1).
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2022:1316 Lag om ändring i skollagen (2010:800)
- SKOLFS 2022:334. *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar. Kvalitetsgranskningsrapport*. Dnr 2015:2217. Stockholm: Skolinspektionen.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 38(4), 269–279.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warnes, E., Done, E. & Knowler, H. (2022). Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 22(1), 31–43.
- Westerholm, K., Mattsson, T. & Lindqvist, H. (2020). Extra anpassningar i skolan ur speciallärares och specialpedagogers perspektiv. *VENUE*. 10(1)

Wherfel, Q. M., Monda-Amaya, L., & Shriner, J. G. (2022). General education teacher practices: Assessment, decision-making and the influence of co-teaching. *Preventing School Failure*, 66(1), 42-51.