

Förändrade dokumentationspraktiker – förändrade stödinsatser?

Marie Tanner

Lektor i pedagogiskt arbete

marie.tanner@kau.se

Héctor Pérez Prieto

Professor i pedagogiskt arbete

hector.perez@kau.se

I den här artikeln diskuteras hur specialpedagoger översätter och hanterar en nyligen införd reform när det gäller skolors stödinsatser, där det tidigare begreppet ”särskilt stöd” nu har delats in i två nivåer av stödinsatser, ”extra anpassningar” eller ”särskilt stöd”. Med utgångspunkt i en mindre intervjustudie uppmärksammas några av de frågor och dilemman som aktualiseras i samband med detta. Reformen förstås som ett exempel på hur policy reformer ramar in och formar det tolkningsarbete som sker på alla nivåer i utbildningssystemet, vilket mot bakgrund av skolans nuvarande styrningssystem under senare decennier har inneburit ett ökat performativt tryck. Analysen grundar sig på tre intervjuer med specialpedagoger på olika skolor och olika stadier. Sådana aspekter som i intervjuerna framstår som kritiska för hur specialpedagogerna hanterar de förändringar som skrivits fram på myndighetsnivå har identifierats och tematiserats. Resultatet visar hur specialpedagogerna hamnar i en mellanposition mellan rektor och lärararbetslagen, där förhandlingar om olika yrkesgruppers ansvar i förhållande till varandra blir centralt när reformen hanteras. Strävan efter att utarbeta hållbara rutiner och strukturer för att utreda, dokumentera och följa upp stödinsatser framstår som en stor del av specialpedagogernas tolkning av reformen, medan förändringsarbetet på klassrumsnivå blir mindre synligt i deras framställning.

Inledning

Skolors stödinsatser har under senare decennier i allt högre grad kommit att regleras genom krav på dokumentation av olika slag, och framförallt har skolors arbete med åtgärdsprogram utvecklats och ökat i omfattning sedan termen först infördes i propositionen ”Om skolans inre arbete” (prop. 1975/76:39), den så kallade SIA-reformen. I grundskoleförordningen från 1994 fastslogs att för elever som befارades att inte nå skolans mål eller som av andra skäl behövde särskilt stöd skulle ett åtgärdsprogram för skolans stödåtgärder utarbetas. I grundskoleförordningen 2006 skärptes sedan kraven på dokumentation ytterligare genom krav på pedagogisk utredning samt tydligare krav på åtgärdsprogrammets utformning. Ytterligare en skärpning av dokumentationskrav i form av utredning skedde i samband med ny skollag 2010 (SOU 2010:800) med nya krav på dokumenterade beslut möjliga att överklaga till Skolinspektionen. Parallellt med denna utveckling när det gäller utredning och dokumentation kring särskilt stöd ökade även de

generella kraven på att dokumentera alla elevers lärande i och med införandet av individuella utvecklingsplaner i grundskolans alla årskurser, varje termin, från och med 2006.

Under en knappt tre decennier lång period har det alltså skett en omfattande utvidgning av skolans ansvar för att dokumentera individuella anpassningar och särskilt stöd. Skolor har behövt forma nya rutiner för utarbetande, beslutsgång och arkivering av den ökande mängden dokumentation, vilket tagit allt mer tid i anspråk för både lärare och skolledare. Dessutom har andra yrkesgrupper inom skolans elevhälsoarbete som till exempel specialpedagoger, speciallärare, kuratorer och skolpsykologer i allt högre grad kommit att involveras i utrednings- och dokumentationsarbete av olika slag. Liksom inom många andra områden på arbetsmarknaden har läraryrket kommit att i allt högre grad innefatta krav på skriftlig redovisning och administration som en del i det löpande arbetet. De ökande kraven på dokumentation kan förstås i ett vidare samhällligt perspektiv med generellt ökande krav på performativitet, det vill säga att i dokumenterad form visa upp olika praktiker för att därigenom göra dem möjliga att utvärdera (Asp-Onsjö, 2012; Ball, 2003, 2006; Gee, Hull & Lankshear, 1996).

Förändrade dokumentationspraktiker kan därmed sägas ha i grunden förändrat villkoren för skolans yrkesgrupper genom att dokumentation fått ta allt mer tid i anspråk i förhållande till den undervisning som bedrivs. Under senare år har denna förändring kommit att ifrågasättas i takt med att man från politiskt håll också allt mer börjat uppmärksamma undervisningen som skolans kärnverksamhet och vikten av lärarens skicklighet i att bedriva undervisning av hög kvalitet. De omfattande kraven på dokumentation, som tidigare motiverats som ett sätt att säkerställa att elevers behov av stödåtgärder genomförs, har då istället i den politiska debatten kommit att ses som ett problem som minskar lärarens tid för undervisning. Men trots nya förslag och förändringar i syfte att minska lärarens administrativa börda, visar forskning att många samverkande faktorer gör att lärare ändå upplever att den administrativa bördan har ökat väsentligt över tid (Samuelsson, Brismark & Löfgren, 2016).

Syftet med den här artikeln är att diskutera hur specialpedagoger översätter och hanterar en nyligen införd reform när det gäller skolors stödinsatser, där det tidigare begreppet ”särskilt stöd” nu har delats in i två nivåer av stödinsatser, ”extra anpassningar” eller ”särskilt stöd”. Med utgångspunkt i en mindre intervjustudie uppmärksammas några av de frågor och dilemman som aktualiseras i samband detta.

Bakgrund

Den reform som vi i den här studien uppmärksammar utgör ett exempel på den politiska intentionen om minskad administration och har skrivits fram i propositionen ”Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram” (Prop. 2013/14:160). Den innehåller förslag på förändringar i skollagen i syfte att förtydliga reglerna om stöd och särskilt stöd samt förenkla lärares arbete med åtgärdsprogram och dokumentation. I korthet innebar förändringen att skolors stödinsatser ges på två nivåer,

som extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen eller som särskilt stöd. Förändringarna trädde i kraft från den 1 juli 2014, och innebar att det endast är i de fall där det finns särskilda skäl att anta att extra anpassningar inte är tillräckliga som stödbehov behöver anmälas till rektorn för utredning om behov av åtgärdsprogram. En direkt konsekvens, i linje med syftet, är alltså att minska antalet åtgärdsprogram så att de endast görs för elever med särskilt omfattande stödbehov.

Under en mycket kort tid, från de allmänna råden 2013 till de nya allmänna råden 2014, har alltså skolans olika yrkesgrupper ställts inför en omfattande kursförändring när det gäller den statliga styrningen av hur skolans stödinsatser ska dokumenteras. Lärare, skolledare och elevhälsopersonal har upprepade gånger behövt sätta sig in i, tolka och översätta det förändrade regelverket och dess bakomliggande intentioner i den lokala verksamheten. En sådan förändring rör till exempel hur den nya stödformen extra anpassningar ska hanteras, där det i skollagen inte finns något uttalat krav på beslut och därmed inte heller specifikt hur det ska dokumenteras. Dock förutsätts lärare kunna ge fortlöpande information om elevers kunskapsutveckling och stödbehov, och i de årskurser där individuella utvecklingsplaner upprättas kan dessa användas för att dokumentera extra anpassningar. I Skolverkets stödmaterial ”Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd” (Skolverket, 2014) ges även som exempel att minnesanteckningar kan föras i en mentorsmapp eller enligt ”de rutiner och former för dokumentation som rektor beslutat om” (s. 28). Rektor förutsätts ta ansvar för att följa upp och utvärdera skolans stödinsatser, vilket medför att nya rutiner behöver utarbetas, inte minst för att kunna avgöra när extra anpassningar inte längre räcker och en utredning om särskilt stöd behöver göras.

I linje med den ökande grad av ”dokumentalitet” som bland andra Asp-Onsjö (s. 78) beskriver, och den kultur av ansvarsutkrävande, ”accountability” (Parding & Liljegren, 2016; Power, 1997), som vuxit sig allt starkare inom offentlig förvaltning fick Skolinspektionen år 2016 i uppdrag att granska kvaliteten i reformen om extra anpassningar och särskilt stöd (Skolinspektionen, 2016). Granskningen visade på brister i genomförandet i flertalet av de granskade skolorna, och man drog slutsatsen att arbetet med att utveckla och etablera reformen fortfarande är i ett uppbyggnadsskede. Brister som pekas ut handlar om att skolor inte identifierar vilka behov eleverna har, att elever sällan får de extra anpassningar de behöver samt att skolan inte följer upp effekten av de extra anpassningarna. Skolinspektionen drar slutsatsen att rektor har en avgörande betydelse för att skapa en organisation, avsätta tid samt dra upp riktlinjer för arbetet, och placerar därmed ett huvudansvar för genomförandet hos rektor.

Ur ett policyperspektiv kan reformen placeras i brytpunkten mellan två strävanden, tilltron till dokumentation som styrningsinstrument och ett tilltagande politiskt fokus på undervisning som skolans kärnuppdrag. Det är på så vis ett intressant exempel för att närmare studera hur de tolkningar som görs får betydelse i relation till förandet av lärares och specialpedagogers profession, liksom för hur olika typer av stödinsatser tar form på klassrumsnivå.

Teoretisk ram

En teoretisk utgångspunkt i den här artikeln är att de förändringar som ovan beskrivits när det gäller skolans styrning bidrar till ett ökat performativt tryck på alla nivåer i skolsystemet (Ball, 2003, 2006; Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010; Rasmussen et al., 2014; Tanner & Pérez Prieto, 2014). Ball (2003) beskriver performativitet, ”performativity” som en av tre nya ”policy technologies”, som tillsammans med ”the market” och ”managerialism” (s. 215) möjliggjort en förändring av skolans styrning utifrån neoliberal ideal. Performativitet är ett medel för styrning och reglering genom att det som visas upp, av individer eller organisationer, blir till mått på produktivitet eller resultat som kan användas för att granska och bedöma kvalitet. Denna förändrade styrningslogik betyder för skolan att aktörer på samtliga nivåer i skolan – nationer, huvudmän, skolledare, lärare och elever – involveras i upprätthållandet av, och görs ansvariga för, att kontinuerligt visa upp kunskaper och resultat som kan värderas och jämföras i olika sammanhang.

Skolinspektionens granskning som beskrivits ovan baseras på ett grundantagande om att vad som ska utvärderas är hur väl de lokala skolorna har lyckats att implementera den reform som initierats på myndighetsnivå, ett slags ”top-down” tänkande där förändringar formuleras på en övergripande nivå för att sedan omsättas på den lokala skolnivån. Att på detta sätt se till hur beslutade riktlinjer implementeras i en kedja uppifrån och ner är ett traditionellt och vanligt förekommande sätt att se på policyförändringar, som betyder att utfallet av en granskning leder till en bedömning av hur väl som ansvariga ledare (i det här fallet rektorer) lyckats genomföra den policy som formulerats på en högre nivå. Oftast visar sådana granskningar att det inte blivit som man tänkt, och att man utkräver ansvar hos vissa nyckelpositioner. Inte sällan dras slutsatsen att skillnaden mellan en reforms intention och dess utfall beror på att ansvarig ledare antingen inte har förstått reformens intention eller inte har lyckats skapa rätt förutsättningar för den.

I den här artikeln intar vi ett annat perspektiv på policyförändringar och reformer. Snarare än att ses som idéer och beslut som implementeras uppifrån och ned, menar vi att policy är något som görs genom de tolkningar och översättningar av olika reformer som görs av aktörer på *alla* nivåer. Policy blir ur detta perspektiv snarare en process som ramar in och formar det tolkningsarbete som pågår. Detta sätt att förstå policy innefattas i begreppet *policy enactment* (Ball et al., 2012; Ball, 2015), och betyder att policy inte i första hand ses som något som implementeras utan något som görs, förhandlas och omformas på alla nivåer, med andra ord kan policy förstås som formandet av förändrade sociala praktiker. Den reform som här uppmärksammas, extra anpassningar och särskilt stöd, är ett exempel på en förändring som involverar aktörer på alla nivåer i skolan som samtliga kommer att delta i det tolkningsarbete som sker. Införandet av nya stödformer syftar till att förändra rektorers, specialpedagogers, lärares och elevers vardag i skolan – alla dessa grupper kan alltså sägas vara objekten för reformen. Men samtidigt kommer samma grupper att aktivt behöva ta ställning till de nya direktiven, tolka, översätta och omforma

dem i den lokala kontexter – man kan på så vis också beskriva rektorer, specialpedagoger, lärare och elever som centrala aktörer i görandet av policy.

Metod och datamaterial

Vi bygger vårt resonemang i den här artikeln på en mindre intervjustudie tänkt att utgöra en pilotstudie inför en kommande större studie. Urvalet av intervjupersoner är delvis strategiskt på så vis att vi ville få en variation när det gällde olika skolor och stadier. Intervjupersonerna har genom sin utbildning antingen speciallärar- eller specialpedagogexamen, men arbetar alla med både handledande och övergripande arbetsuppgifter på ett sätt som ligger närmare examensordningen för specialpedagoger. I texten refererar vi därför oftast till dem som specialpedagoger. Kontakt togs via personliga kontakter, och intervjuerna föregicks av att skriftligt informerat samtycke inhämtades. Nedan följer en kortfattad presentation av de tre intervjupersonerna (namnen är fingerade):

- **Anna** arbetar som specialpedagog på en F-9 skola, men med huvudsakligt ansvar för stödinsatser till de arbetslag som arbetar med årskurserna 4-6 i ett av skolans så kallade spår. Hon ingår i skolans elevhälsoteam tillsammans med rektor, övriga specialpedagoger och elevhälsopersonal
- **Britta** har en examen som speciallärare och arbetar med både undervisande och handledande uppgifter på en mindre F-6 skola. Även hon ingår i skolans elevhälsoteam tillsammans med rektor och övrig personal inom elevhälsan.
- **Carin** har speciallärarexamen, men har en befattning som specialpedagog på en stor gymnasieskola med många studieförberedande program. Hon har framförallt ansvar för att samordna skolans specialpedagogiska stödinsatser på några av dessa program, och har framför allt handledande och samordnande arbetsuppgifter i samarbete med rektorer och ytterligare en specialpedagog på skolan.

Intervjuerna genomfördes på specialpedagogernas arbetsplatser och kan beskrivas som halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014) utifrån en intervjuguide med frågor (se bilaga 1) där utrymme gavs för att följa upp olika teman som kom upp i samtalet. Varje intervju pågick i cirka 45 minuter och spelades in med diktafon för senare transkribering. Transkriptionerna har sedan analyserats innehållsligt genom att induktivt söka efter återkommande teman i specialpedagogernas berättelser. Inom dessa teman har vi sökt efter sådana aspekter som på något sätt framstår som kritiska i intervjupersonernas berättelser om hur de tolkar och översätter reformen om särskilt stöd i sitt vardagliga arbete. Dessa kritiska aspekter, det vill säga sådana aspekter som framstår som avgörande eller problematiska för genomförandet av reformen, utgör grunden för vår resultatredovisning.

Resultat

Alla tre intervjupersonerna berättar att de haft en central roll när reformen om särskilt stöd och extra anpassningar skulle introduceras för övrig personal på skolan. Det har skett genom att de redogjort för förändringarna på kompetensutvecklingsdagar eller på annan planeringstid. Alla tre verkar också ha haft en central roll på skolan för att utarbeta nya rutiner i relation till förändringarna. I deras redogörelser för detta arbete återkommer några teman som presenteras närmare nedan.

Utarbetande av nya rutiner

Genomgående i alla tre intervjuerna är berättelser om det omfattande och utmanande arbetet med att förändra rutiner och strukturer för skolans samlade arbete med stödinsatser i relation till den nya reformen. Specialpedagogerna ger uttryck för hur de hamnar i en nyckelposition i detta arbete när de på olika sätt försöker skapa former för regelbundna samtal, dokumentation och uppföljningar av olika slag. Den bild som framträder genom intervjuerna är en strävan efter att finna hållbara arbetsformer som både ger kontroll och överblick över skolans samlade arbete med stödinsatser och som skapar möjlighet för samverkan mellan lärararbetslag och elevhälsan.

Strävan efter det förebyggande arbetet

I intervjuerna framträder en önskan om att i sin yrkesroll verka för en högre grad av hälsofrämjande och förebyggande arbete, för att på så vis förhindra att svårigheter uppstår. Man prövar olika arbetsmodeller, ibland utifrån sådant man läst eller tagit del av på fortbildningsdagar, för att åstadkomma kontinuitet i kommunikationen mellan speciallärare/pedagog och arbetslagens lärare. En av specialpedagogerna hänvisar till elevhälsans övergripande uppdrag att arbeta hälsofrämjande och förebyggande, vilket hon tolkar med hjälp av en särskild modell:

Elevhälsans uppdrag är ju förebyggande och hälsofrämjande, men vi har ju upptäckt på både kommunnivå och här att det är väldigt mycket åtgärdande, så nu skulle vi göra någonting för att försöka vända. Vi har ju den här triangeln väldigt ofta i vår bild, där basen är att utmana och att alla elever ska få det stöd de behöver i sin undervisning, den vanliga undervisningen, och sen mitten då, extraanpassningar, och så den där lilla övre triangeln i den stora triangeln med åtgärdande. Och vi upplever väl ibland att triangeln är liksom felvänd, om man tittar på vår arbetsbörda. (Anna)

Anna beskriver vidare hur man i elevhälsoteamet för närvarande provar några olika modeller för kontakten med arbetslagen:

... och det här med Kolsva-modellen där hela elevhälsan tar emot ett arbetslag eller en elev, personal, där dom beskriver ett bekymmer, och att man liksom beskriver det, det var vi lite sugna på, så det provar ett gäng. Det andra gänget provar att vara ute precis som vi har gjort förut, att specialpedagogen och rektorn är ute i arbetslaget en gång i månaden, och tar in, man diskuterar där, och sen tar ärendena, det man diskuterar, till dom här fredagarna när vi träffas. Och den tredje, som jag är med på då, är att vi går ut

till, hela det här teamet går ut till arbetslagen en gång i månaden. Och det har vi precis börjat, så vi vet inte riktigt. (Anna)

Anna menar att det är ett spännande arbete de håller på med när de provar dessa olika modeller, där målet är att de på sikt ska kunna arbeta mer förebyggande för att kunna utveckla den vanliga undervisningens förmåga att möta elevers olika behov och på så vis minska både åtgärdsprogram och extra anpassningar. Även de andra intervjupersonerna uttrycker liknande ambitioner med att finna former för att nå ut till alla lärare:

Vi har försökt att få till det att jag ska vara med, för det blir mycket bättre möten när jag sitter med där. Än att de kommer när de har problem. Men vi har inte riktigt löst det. Men vår tanke är nog att det ska vara så. (Britta)

Ja, vi är en så stor enhet, vi har så många elever. Vi vet inte riktigt hur vi ska göra annars, vi behöver ha något system. Alltså vi har lärare på Natur som undervisar på Teknik, alltså hur får vi, det är ett problem, hur får vi ut informationen så att ingen elev hamnar mellan stolarna eller blir utan sina åtgärder, för alla ska ha möjlighet att veta liksom, och ta del av. (Carin)

En av de kritiska aspekter som framträder i intervjuerna handlar alltså om svårigheten att finna arenor som ger utrymme för diskussioner om hur skolan kan arbeta förebyggande och hälsofrämjande för att i så stor utsträckning som möjligt förhindra att elever hamnar i svårigheter. Vikten av att främja en god lärmiljö för att förebygga svårigheter är också något som ligger i linje med såväl skollagen (SOU 2010:800, 3 kap. 3 §) som reformens intention såsom den uttolkas i Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2014, s. 10). Specialpedagogernas berättelser visar dock hur detta är något de på sina skolor inte funnit fungerande lösningar för, vilket de ser kan medföra att alla elever inte får det stöd de behöver. De har alla olika tankar och idéer om hur det borde kunna fungera, och prövar olika modeller för att regelbundet diskutera med lärare i olika arbetslag, men ger alla uttryck för att de fortfarande söker efter de bästa rutinerna för detta.

Rutiner för att uppmärksamma och utreda

Förutom mötesformer handlar specialpedagogernas berättelser i hög grad om sökandet efter struktur och rutiner när det gäller att uppmärksamma och utreda de svårigheter som uppstår för elever, vilket utifrån intervjuerna framstår som centralt i deras arbetsvardag. Detta kan till exempel handla om när i processen som specialpedagogen eller elevhälsan ska kopplas in i ett enskilt elevärende. Anna beskriver hur hon ibland tycker att elevhälsan kommer in för sent när problemen vuxit sig för stora:

Alltså vi vill komma in tidigare. Det vi har kört väldigt strikt med förut är att man ska ansöka. Och då är den ansökan kopplat till det i reformen som heter anmälan till rektor. Och då har vi känt ibland att det kommer lite för sent, vi vill komma in tidigare. (Anna)

Britta lyfter fram vikten av att processen kring att uppmärksamma och utreda problem ska ske på ett systematiskt sätt, vid särskilda mötestillfällen som protokollförs och följs upp:

Alldeles för ofta tycker jag, att dom är dåliga på att ta upp det på rätt ställe. Men oftast när man tar upp sånt på fikarasten så brukar jag säga: men det där låter jätteintressant, det får vi ta på elevvårds... ni får ta och beställa tid istället! (Britta)

Hon fortsätter att beskriva hur elevhälsans möten, där lärare kan boka in sig för att ta upp ett elevärende, följer en tydlig arbetsgång:

Vi har en tydlig mötesgång, och jag är sekreterare. Och vi börjar alltid med att gå igenom föregående protokoll. Och om det är nånting vi behöver ta upp ifrån det eller om det återkommer senare under mötet. Sen får alla tala om om dom har några saker att ta upp. (...) Sen avslutar vi mötet med att utvärdera hur det gick och vad vi kan göra bättre till nästa gång. Vi har en jättetydlig arbetsgång som fungerar väl. (Britta)

Carin beskriver hur man på gymnasieskolan arbetat fram en tydlig arbetsgång i olika steg, en så kallad åtgärdstrappa, som är tänkt att utgöra ett stöd för lärare som uppmärksammar svårigheter för en elev. Åtgärdstrappan beskriver olika steg när det gäller ansvaret för att uppmärksamma och vidta åtgärder, vilket ser olika ut beroende på om man bedömer att det handlar om behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.

Och då gjorde vi en åtgärdstrappa för extra anpassningar som vi liksom kopplar ihop, att det ska stämma överens, stegen. Just för hur man kan tänka att i första hand uppmärksammar mentor eller undervisande lärare att det finns nån svårighet hos eleven, att det är nåt som inte funkar som det ska, man jobbar med det själv i klassrummet, gör extra anpassningar där när man känner att det här det hjälper inte, då kommer man just på en sån här teamträff på morgonen, och anmäler att det här går inte bra, vad gör vi. Då tar vi steg 3 möte efter det, lämnar in en anmälan om studiesvårigheter och sen gör en kartläggning utifrån det, och ser kan vi ge särskilt stöd eller nåt. Eller vad vi kan göra. (Carin)

Gemensamt för de olika beskrivningarna är en strävan efter att hitta tydliga och systematiska arbetsgångar för att i tid uppmärksamma svårigheter så att adekvata stödinsatser kan sättas in så snabbt som möjligt. Detta sökande efter systematik och tydlighet medför också att frågor om olika yrkesgruppers ansvar för olika delar av processen lyfts fram, vilket är ytterligare en av de kritiska aspekter som framträder.

Ansvarsfördelning mellan yrkesgrupper

Frågan om ansvarsfördelning aktualiseras genom att specialpedagogerna reflekterar över på vilket sätt som lärares respektive deras egen roll i utredningsprocessen har förändrats. En av de aspekter som lyfts handlar om att reformen har inneburit att lärare nu får ta ett större ansvar än tidigare när det gäller stödinsatser:

... alltså på ett sätt kan jag tänka att det är en tillbakagång till hur det var för länge sen. När en lärare för länge sen upptäckte att nåt inte riktigt stämde, då gjorde den nånting,

alltså den skruvade lite: Om jag gör så här då? Du vet, liksom så. Och sen när det där skulle anmälas till rektorn, och det tog ett tag, och sen så skulle det skrivas, och det tog ett tag, och så skulle det göras utredning, och hela långa den där, då gjorde säkert läraren en massa saker naturligtvis. Men nu är vi tillbaka mer i att nu gör man faktiskt nånting. (Anna)

Dom ska ju lösa så mycket som möjligt själva, och det där låter ju lite snålt tycker jag. Det är inte så att vi säger att det där får ni lösa själva, utan vi diskuterar ju mycket runt elever och hur man kan lösa. Men det är också så att vi jobbar med ganska erfarna lärare, som kan väldigt mycket skulle jag säga. Och jag tycker inte man ska gå till mig för att få det godkänt. (Britta)

I alla tre intervjuerna är man noga med att lyfta fram en hög tilltro till lärarnas kompetens när det gäller att ta ansvar för stöd till elever:

Jag tycker att lärarna har blivit mer insatta i vad som är deras skyldighet att anpassa, att det inte är nån annan som går in och gör det, utan det ska faktiskt ligga inom deras verksamhet. (Britta)

Dom är duktiga på att prata med varandra lärarna så och meddela, det tycker jag. (Carin)

Dessa värderingar av lärarnas kompetens medför samtidigt att specialpedagogerna distanserar sig från lärarna, de positionerar sig själva i relation till ett annorlunda uppdrag med tolkningsföreträdare jämfört med lärarna när det gäller kvalitet i skolans stödinsatser. Det ökade ansvar som de beskriver att lärarna fått kan också medföra en svårighet för specialpedagogen att få insyn i vilket stödarbete som egentligen pågår:

Nej men att se alltså sker den där muntliga diskussionen? Vi tror ju att den sker, det är så vi har uppfattat det på elever och föräldrar och lärare, men vi vet ju inte riktigt, vi kanske behöver ta längre samtal runt det och diskutera det så tänker jag. (Carin)

Det kan också uppstå diskussioner om vem som har ansvar för att genomföra olika delar av en utredning, och hur mycket som arbetslaget själva bör ha förberett ett ärende innan man kontaktar elevhälsan:

... om man har en elev som man känner att nej, nu löser jag inte det här, nu behöver jag få mer hjälp, så anmäler man det, till att få komma på konsultation, och ta upp det i elevhälsoteamet, och då resulterar det nästan alltid i att vi skickar tillbaka med att göra en kartläggning, för det är nästan aldrig gjort. Och så är dom välkomna, så bokar vi en ny tid inom 2 veckor. (Britta)

I detta exempel positionerar sig specialpedagogen alltså i första hand som en del av elevhälsans personal, och som den som har tolkningsföreträdare framför lärarna om hur processen ska se ut. Denna diskussion sker dock även parallellt på skolnivå, där det finns en diskussion om hur väl den enskilda skolan bör ha förberett ett ärende innan man kopplar in kommunens centrala resursteam:

Det är lite olika också, för vårt specialpedagogiska område har gjort en ganska tydlig markering att dom vill att vi utreder mycket mer på skolorna, än att dom ska få inskickat. (Britta)

Det verkar alltså som om det sökande efter rutiner och struktur som upptar en stor del av intervjusamtalen också handlar om professionella gränsdragningar, där förhandlingar om ansvarsfördelning mellan yrkesgrupper blir en central och kritisk aspekt i det tolknings- och översättningsarbete som sker i samband med reformen. Dessa förhandlingar om ansvar mellan yrkesgrupper är troligen inte något nytt i sig, och Anna beskriver hur det egentligen handlar om ett ansvar som duktiga lärare alltid har tagit genom att kontinuerligt prova sig fram för att hitta det bästa sättet att möta varje elev. Men analysen visar samtidigt hur reformen leder till nya behov av att förändra mötesrutiner och utredningsprocesser på ett sätt som aktualiserar nya förhandlingar om olika yrkesgruppers ansvar och status i relation till skolans stödinsatser.

Dokumentation och digitalisering

De förändringar som initieras av reformen om särskilt stöd och extra anpassningar är inte de enda förändringar som specialpedagogerna är involverade i, och i samtalen relateras vid flera tillfällen detta arbete till andra pågående förändringar. Det kan till exempel handla om pågående organisationsförändringar när det gäller ledningsstruktur som påverkar förutsättningarna för det sökande efter nya rutiner som beskrivits ovan. Andra exempel rör förändringar i elevhälsans uppdrag eller införandet av nya remissmallar till BUP (Barn- och ungdomspsykiatri). På gymnasieskolan är rutiner kring uppföljning av studiestöd från CSN en stor fråga liksom hur man ska kunna minska antalet schemabrytande prov, vilket enligt Carin orsakat betydligt ”hetare” diskussioner än extra anpassningar. Man kan konstatera att en kritisk aspekt när det gäller specialpedagogernas tolknings- och översättningsarbete blir hur man samordnar alla de olika förändringsprocesser man är inne i och hur olika förändringar antingen konkurrerar eller samverkar med varandra (se Ball et al., 2012). Inte minst när det gäller hur man tolkar det minskade kravet på dokumentation, som reformens bakgrundstexter beskriver, blir det tydligt att man är inne i ett tolkningsarbete där det finns olika lösningar på hur man ska översätta reformen i vardagsarbetet.

Dokumentationsformer

Olika aspekter av dokumentation, både i pappersform och digitalt, upptar en stor del av intervjusamtalen och framstår som en av de stora frågorna när det gäller reformens genomförande. I något fall har man kunnat använda sedan tidigare inarbetade så kallade ”stöddokument” och döpt om dem till ”extra anpassningar”. I ett annat fall finns rutiner för tjänsteanteckningar som lärare kan välja som form för att dokumentera extra anpassningar, men extra anpassningar kan också skrivas in i så kallade ”omdömesblanketter”:

Vi har gjort vårt eget som vi tycker passar bra. Och den har vi reviderat flera gånger för vi tyckte inte det blev bra. Och sen skriver vi ju i omdömesblanketten, att se särskilda anpassningar- eller extra anpassningar-dokumentet. (Britta)

När det gäller åtgärdsprogram för särskilt stöd finns andra blanketter, ibland kommungemensamma och i andra fall sådana man själva arbetat fram på skolan. En av specialpedagogerna konstaterar:

Men det tror jag inte, om man frågar lärarna nu, att dom har sluppit så mycket dokumentation, för att allting måste ju ändå bedömas. Alltså man kan ju inte strunta i det, man måste ju veta vad man gör. (Anna)

När det gäller dokumentationskraven finns dock delade uppfattningar, och Britta menar att det blivit en skillnad, inte minst när det gäller kravet på regelbunden uppföljning:

Ja, alltså, vi har ju helt klart förändrat vår dokumentations-stress. För förut skulle det utvärderas var sjätte vecka ungefär. Och det tar tid, och man ska också tänka igenom det, det är ju inte bara att sätta sig ner och skriva att det gått bra eller så. (Britta)

Hur man upplever förändringen med avseende på dokumentation kan också relateras till skolform, där den specialpedagog som arbetar på gymnasieskolan menar att lärare nu fått ett större krav på sig att dokumentera än tidigare:

Alltså jag tänker här har inte lärarna skrivit åtgärdsprogram, många lärare på grundskolan har skrivit åtgärdsprogram själva, det är inte specialpedagogen utan det är läraren själv som har gjort det. Så jag förstår att det här med extra anpassningar och åtgärdsprogram blir en dokumentationslättning på grundskolan, men för lärarna på gymnasieskolan så blir det ett ökat dokumentationskrav. (Carin)

Carin berättar dock också att hon egentligen inte vet hur mycket lärarna på gymnasiet faktiskt dokumenterar särskilt stöd, hon tror att de gör många anpassningar som inte dokumenteras:

Dom gör mycket av det här som är extra anpassningar men dom kanske inte dokumenterar. Så att bara för att det inte är dokumenterat så innebär det inte att det inte finns. Men dom tänker inte på det som extra anpassningar. (Carin)

En slutsats man kan dra av specialpedagogernas berättelse är att reformens intention om minskad tid för dokumentation inte är en självklar konsekvens, utan något som specialpedagoger och övriga lärare på olika sätt arbetar aktivt för att lösa. I vilken utsträckning detta arbete handlar om att reformens genomförande fortfarande befinner sig i ett tidigt skede är svårt att uttala sig om, men frågan kan sättas i relation till den ökande betydelse som dokumentation fått i skolan generellt (se Asp-Onsjö, 2012), där kraven på att kunna redovisa vad man gjort är en stark diskurs i dagens skola och därför inte enkelt kan tas bort.

Digitalisering

En annan aspekt av betydelse både för dokumentationspraktiker generellt och för den här reformen är det faktum att det tidsmässigt sammanfaller med digitaliseringssträvanden i skolan, där samtliga intervjupersoner kan berätta om olika typer av digitala plattformar som är under införande och som organiserar skolans hantering av elevdokumentation. Olika digitala plattformar används för att dokumentera individuella utvecklingsplaner, omdömen och även extra anpassningar och särskilt stöd.

Men sen är det ju också så att vi har gått in i Alfa¹, och det är en sån där lärplattform, och där, så är det ju så att just den här skolan är pilotskola, men meningen är att hela kommunen ska dra igång det här med Alfa. Så där ska man ju skriva överenskommelser vid samtalet. Och då blir ju det extraanpassningar som man skriver där. (Anna)

Den digitala plattformen blir en resurs för att dela information om stödinsatser mellan berörda, men fungerar också styrande för hur dokumentationen hanteras:

Ja, Beta fick vi i våras. Så ja, när vi har lagt in mallen. Och jag vet inte hur många som använder den, som har fått till det. (Britta)

Brittas kommentar visar hur införandet av de nya plattformarna i sig, åtminstone initialt, kan bli ett hinder för arbetet med nya dokumentationsformer. Att lära sig hantera de digitala plattformarna blir alltså ytterligare en kritisk aspekt i uttolkningen av den nya reformen som man behöver samarbeta kring, men där det också kan finnas olika tankar och intentioner som behöver förhandlas mellan specialpedagog och lärare:

Så tanken är att dom här extra anpassningarna som jag lägger på Gamma dom ska lärarna följa upp under utvecklingssamtal och se, funkar det här, är det bra insatser för eleven (...) men där är min tanke i alla fall att jag vill jobba för att jag vill ha den responsen efter utvecklingssamtalet att man har tagit upp och pratat om det här och vad som funkar och inte. Så det kommer jag trycka på mer i år, att jag vill ha den responsen från mentorerna. (Carin)

Carin ger här uttryck för en tolkning av hur man skulle kunna använda lärplattformen för att dokumentera de extra anpassningarna, men visar samtidigt att det inte är självklart att denna tanke delas av alla berörda lärare utan är något som hon räknar med att behöva ansvara för genom att ”trycka på”.

Även om reformen om särskilt stöd och extra anpassningar har som syfte att minska lärares dokumentationstid, framkommer det i samtliga intervjuer att en stor del av översättningsarbetet handlar om att pröva ut nya former för dokumentation på skolan. Skolinspektionen framhåller i sin granskning en brist i hur skolor följer upp arbetet med extra anpassningar, men mot bakgrund av specialpedagogernas berättelser är dokumentation och uppföljning något som upptar en stor del av arbetstiden. Det framstår dock som något av ett dilemma hur man ska kombinera intentionen om minskad och förenklad dokumentation med andra krav på uppföljning av gjorda insatser.

¹ Av konfidentialitetsskäl används här fingerade namn på plattformarna.

Extra anpassningar och särskilt stöd i klassrummet

I intervjusamtalen berördes frågan om hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd tar sig uttryck i klassrummet relativt kortfattat, och det framstår inte som en problematisk fråga för specialpedagogerna. De beskriver anpassningar i form av till exempel färdighetsträning i läsning eller matematik, läxhjälp, placering i klassrummet, arbetsscheman eller anpassat material. De anpassningar som beskrivs är konkreta och relaterade till behov på individnivå, mer sällan tycks anpassningar beröra undervisningen på grupp- eller skolnivå. Vad som däremot tycks vara i fokus för förhandling och tolkning i högre grad är gränsdragningen mellan de olika stödnivåerna extra anpassningar och särskilt stöd. De olika intervjupersonerna visar en något olika grad av säkerhet när det gäller de olika tolkningar som tar form lokalt. Inte minst när det gäller tidsfaktorn, och den riktlinje på sex till åtta veckor som anges i Skolverkets stödmaterial, råder delade uppfattningar. Både Britta och Carin framhåller omfattningen i tid som ett kriterium för vilken stödnivå det handlar om, medan Anna tycker att det är problematiskt att dra en tidsmässig gräns:

Där är det så att egentligen, i ett åtgärdsprogram så ska det ju bara skrivas åtgärder som är av åtgärdsprogramstyp. Och det är ju inskrivning i särskild undervisningsgrupp, anpassad studiegång, ja, alltså ganska stora ingrepp. Men där tycker väl jag att många av dom här extraanpassningsinsatserna, som egentligen är extraanpassningar, det är dom vi skriver in i åtgärdsprogrammet, det är bara det att det går under längre tid. För det behövs ingen personlig assistent, och man ska inte gå till någon särskild undervisningsgrupp, utan det är det här att speciallärarstöd, tydligt schema, alltså egentligen är det extraanpassningsåtgärder. (Anna)

För Anna leder detta till en diskussion om ifall tidsgränsen gör att man ibland skriver för många åtgärdsprogram, bara för att en anpassning behövs under en längre tid. Hon påpekar dock att detta är en fråga man inte tolkar lika bland kommunens specialpedagoger:

Ja, när du frågar mig. Är det någon annan kanske man är mycket mer tydlig, Ja men jag vet precis! För det är väl det när vi diskuterar i specialpedagoggruppen, att det är jaha, tänker du så! Så att på något sätt så det där som man tänker är jätteglatklart, nej, det var det inte (...) och några är bensäkra, ja, men efter åtta veckor ska det vara ett åtgärdsprogram. Ja, men vad skriver du i det då? Ja, samma sak, säger dom. Ja, okej, så tänker hon. (Anna)

Frågan om ifall en åtgärd är en anpassning eller ett särskilt stöd verkar framförallt vara aktuell i relation till skrivandet av åtgärdsprogram, ingen av specialpedagogerna lyfter vilken betydelse de olika stödnivåerna kan ha för den enskilda eleven eller vilka inkluderande eller exkluderande effekter som olika sätt att utforma stödet kan få. Detta kan förstås som att även denna gränsdragningsproblematik framförallt kan kopplas till behovet av att utforma dokumentationsformer, medan förändringar i undervisningens praxis inte aktualiseras.

Diskussion

Skolinspektionens granskning pekar framförallt ut rektorsfunktionen som ansvarig för att skolor inte lyckats etablera ett gemensamt arbete med extra anpassningar. Man skriver vidare att ytterligare orsaker kan vara att andra arbetsuppgifter för tillfället tagit stort fokus, att man inte förstått att samarbete behövs, bristande kunskaper, motstånd bland personalen eller att elevhälsans företrädare inte fått tillräckligt mycket inflytande. Denna analys riktar sig alltså i första hand mot att det är brister i den lokala organisationen som orsakat att reformen inte har etablerats i enlighet med dess intentioner som de skrivits fram på regerings- och myndighetsnivå. Att bristerna förläggs nedåt i en tänkt implementeringskedja är ett tämligen vanligt och förväntat mönster i den typ av granskningar som Skolinspektionens är ett exempel på, där det oftast visar sig att en reforms genomförande på skolnivå blir något annat än vad de som skrivit fram reformen tänkt sig.

Genom att utgå från en förståelse av extra anpassningar och särskilt stöd som ett exempel på en policy reform som görs på alla nivåer, framträder dock en något annorlunda bild av vad som utgör kritiska aspekter. De texter som skrivits fram inför reformens införande är även de ett resultat av en praktik, där myndighetspersoner, politiker och andra aktörer på en övergripande nivå formulerat sina tolkningar av de olika stödnivåernas innebörd. Till skillnad från de praktiker som specialpedagoger, lärare och annan skolpersonal deltar i är praktikerna på denna nivå inte något som fokuseras i Skolinspektionens granskning, utan grundantagandet är att det är tolkningarna på den lokala nivån som ska utvärderas. Analysen av våra intervjuer visar dock hur specialpedagogerna på den lokala nivån har att hantera några aspekter som framstår som paradoxala, inte minst när det gäller hur intentionen om att finna enklare och mindre omfattande dokumentation kombineras med krav på uppföljning av de insatser som görs, med påföljande ansvarsutkrävning. Med ett enactment perspektiv (Ball et al., 2012) blir det då minst lika intressant att rikta ljuset mot den praktikinivå som formulerar reformen i skrift, och på vilket sätt som texterna styr vad som blir möjligt att kontrollera och utvärdera.

Ett exempel på hur policytexter styr vad som granskas är hur utvärderingar traditionellt endast ser till en process i taget, i det här fallet förändringsarbetet när det gäller extra anpassningar och särskilt stöd. Ball med flera (2012) beskriver hur forskning om utbildningspolicy sällan beskriver den mångfald av samtidigt pågående reformer som skolor arbetar med, vilket på olika sätt blir till ett centralt villkor som ramar in och formar skolans verksamhet. De olika samtidigt pågående policyförändringarna hanteras på en mängd olika sätt i relation till olika arbetsgrupper, ämnesdiscipliner eller skolstadier, och olika samtidiga reformer kan ibland samverka och ibland motverka varandra. Vår analys visar hur den reform som vi här fokuserat hanteras i relation till andra insatser ibland kan framstå som konkurrerande. Inriktningen mot det förebyggande och hälsofrämjande arbetet är en sådan aspekt som framhålls, och som ibland kan hamna i motsättning till de i hög grad individanpassade åtgärderna. En annan aspekt är skolans digitalisering, som

innebär att utformningen av nya dokumentationspraktiker sammanfaller med att skolans personal ska lära sig hantera nya digitala plattformar, vilket i sig ställer krav på olika typer av överväganden och nya strukturer i organisationen. Samuelsson med flera (2016) menar att införandet av digitala plattformar kan ha en större inverkan på lärares administrativa börda än olika statliga avregleringar, vilket dock kan verka åt olika håll. Medan en väl fungerande plattform kan underlätta arbetet i hög grad, kan en illa fungerande plattform leda till att arbetet upplevs än mer betungande. När det gäller den reform som vi har fokuserat i den här artikeln, visar resultatet hur olika typer av digitala formulär på olika sätt bidrar till att styra hur de extra anpassningarna dokumenteras och följs upp. Vem som ska ha tillgång till vilken information i olika digitala databaser blir en förhandlings- och ansvarsfråga, där viss information delas till alla lärare samt vårdnadshavare kring en elev medan andra databaser är till för vissa yrkesgrupper som till exempel elevhälsan. Utprövningen av nya digitala system sker parallellt med utarbetandet av nya dokumentationsformer och kommer därför att påverka varandra ömsesidigt i skapandet av nya strukturer, tillsammans med andra pågående förändringar när det till exempel gäller utvecklingssamtal, nationella prov och andra former av bedömning.

På vilket sätt som alla de olika förändringsarbeten som pågår i en skola idag påverkar varandra i olika aktörers tolknings- och översättningsarbete av olika politiska reformer är något som traditionella granskningar och utvärderingar från högre nivåer sällan förmår fånga. Detta i sin tur osynliggör många aspekter som är viktiga för att förstå och kunna värdera utfallet av olika styrningsinitiativ. Ball (2003) beskriver hur det performativa trycket medför att den individuella läraren behöver hitta sätt att strukturera sitt arbete på ett sätt som svarar mot olika mål, indikatorer och utvärderingar. En slutsats man kan dra utifrån den pilotstudie som här redovisas är att specialpedagogernas sätt att hantera reformen innebär att den översätts till en rad performativa handlingar i strävan efter att utarbeta strukturer som gör det möjligt att utåt redovisa och följa upp det stödarbete som pågår. Som en del av detta arbete pågår i detta fall förhandlingar mellan olika yrkesgrupper när det gäller ansvar för dokumentation och uppföljning liksom vem som ges rätt att värdera vad som är det bästa sättet att lösa olika problem. Specialpedagogerna tycks här hamna på en mellanposition mellan rektor och arbetslagen, men ges av rektor stort utrymme och mandat att driva utvecklingen av nya dokumentationsrutiner. Specialpedagogerna intar därmed en övergripande position i relation till arbetslagen, med uppdrag både att stödja dem i deras arbete och att vara dem som bedömer och värderar arbetslagens insatser.

Vad som däremot blir mindre tydligt i vårt resultat är på vilket sätt de förändrade stödnivåerna har betydelse för elevernas lärande och deltagande i klassrummets undervisning. Det framgår inte i vilken utsträckning diskussioner kring undervisningens utformning förs, liksom på vilka sätt som extra anpassningar respektive åtgärdsprogram får betydelse för inkluderande och exkluderande processer i undervisningen. Vi kan därför inte utifrån den här studien säga så mycket om i vilken grad de stödåtgärder som eleverna erbjuds i någon väsentlig aspekt har förändrats till innehåll och utformning. Vårt resultat

pekar därför på att det behövs ytterligare forskning som kan fördjupa kunskapen om vilken betydelse politiska reformer som den här studerade får ur elevernas perspektiv. Mer kunskap behövs om hur förutsättningarna för lärande förändras, liksom vad som händer med undervisningens utformning i relation till de dokumentationspraktiker som kommit att bli en stor del av lärares och elevers arbetsvardag.

Referenser

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2012). Elevdokumentation, föräldrainflytande och motstånd i den svenska skolan. *Utbildning & Demokrati*, 21 (3), 71-90.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. I H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (red.), *Education, globalization and social change* (ss. 692–701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J. (2015). Subjectivity as a Site of Struggle: Refusing Neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*. Doi: 10.1080/01425692.2015.1044072.
- Ball, S.J., Hoskins, K., Perryman, J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Gee, J.P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry* 1 (3), 177-195.
- Parding, K. & Liljegen, A. (2016). Individual development plans as governance tools – Changed governance of teachers' work. *Scandinavian journal of educational research*, (published online). DOI: 10.1080/00313831.2016.1188144
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete m.m.* Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning – lärarens arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Rasmussen, A., Gustafsson, J. & Jeffrey, B. (red.). (2014). *Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences*. Stroud, Gloucestershire: E&E Publishing.
- Samuelsson, J., Brismark, A. & Löfgren, H. (2016). ”Nu har vi Dexter” – Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv. *Karlstads Pedagogiska Tidskrift, KAPET*, 12 (1), 38–59.
- Skolverket, (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen, (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/>.
- Tanner, M., Pérez Prieto, H. (2014). In between self-knowledge and school demands: Policy enacted in the Swedish middle year classroom. Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014, volym 35 (5). doi: 10.1080/01596306.2013.871232

Bilaga 1:

Intervjuguide ” Förändrade dokumentationspraktiker: Konsekvenser för skolans praktik när det gäller stödinsatser”

Informera om vårt syfte att planera en undersökning av genomförandet av reformen om extra anpassningar och särskilt stöd. Betona att vi är intresserade av det vardagliga och konkreta, hur och när reformen får betydelse i olika situationer! Vilka samtal som förs, vilka dokument som används/skrivs, informella och formella dokumentationsformer, hur anpassningar och stöd genomförs i praktiken, vad det betyder för enskilda elever.

1. Berätta om din funktion på skolan, vad du gör, samarbetsformer, undervisning etc.
2. Hur går det till när ni uppmärksammar att en elev behöver stöd? Berätta konkret.
3. Hur tänker du kring innebörden av begreppen extra anpassningar och särskilt stöd?
4. Hur introducerade ni de nya begreppen här på skolan, hur gick implementeringsarbetet till? Vem gjorde vad (rektor, lärare, specialpedagog/speciallärare), på vilket bord hamnade det?
5. På vilket sätt har reformen förändrat ditt och skolans arbete med stödinsatser? Vad är nytt?
6. Hur har era rutiner för dokumentation av stödinsatser förändrats? Informella och formella dokument (minnesanteckningar, IUP, arkivering)?
7. I vilka olika situationer pratar man om stödinsatser? När och hur kan det märkas det i undervisningen, på olika sätt? På vilka olika sätt syns särskilt stöd respektive extra anpassningar?
8. Olika yrkesgruppers ansvar, vem ansvarar för vad (speciallärare, specialpedagog, klasslärare, andra).
9. Vad tänker du att de förändringar som reformen innebär betyder för:
 - eleverna?
 - dig som speciallärare/pedagog?
 - klass/ämneslärare?
10. Råd till oss i projektet – vilka frågor är intressanta att forska mer om? Vilka situationer tänker du att vi skulle vara med på för att förstå genomförandet av reformen?