



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,
för Specialpedagogexamen SP157S
VT 2017

Framgångsfaktorer för implementeringsarbetet med extra anpassningar

Success factors in the process
of implementation of
additional adjustments in education

Maria Lindberg och Viktoria Persson

Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Maria Lindberg & Viktoria Persson

Titel/Title

Framgångsfaktorer för implementeringsarbetet med extra anpassningar
Success factors in the process of implementation of additional adjustments in education

Handledare/Supervisor

Christer Ohlin

Examinator/Examiner

Ann- Elise Persson

Sammanfattning/Abstract

Det övergripande syftet med studien är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar kan se ut. Mer preciserat belysa vad rektorns och specialpedagogens roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar är samt vilka framgångsfaktorerna är i ett lyckat implementeringsarbete. Utgångspunkten är de tre skolor som 2016 blev godkända i Skolinspektionens kvalitetsgranskning för sitt arbete med extra anpassningar. Inspiration har hämtats av Senges (2004) systemteori ”De fem disciplinerna” för att tolka resultaten.

Studien bygger på en triangulering som innefattar både kvalitativ metod, intervju online, samt kvantitativ metod, webbenkät. Med hjälp av dessa har arbetet och resultatet med implementering av extra anpassningar, på de tre av Skolinspektionen godkända skolorna, synliggjorts.

Sammanfattningsvis visar resultatet av undersökningen att rektor har varit ansvarig ledare som läst in sig på materialet kring extra anpassningar och möjliggjort för ett implementeringsarbete på skolorna för att frigöra tid för fortbildning, handledning och kollegialt lärande. Specialpedagogen spelar en stor roll som förändringsagent genom att vidarebefordra kunskap och implementera den i verksamheten. Studien visar på framgångsfaktorer som kollegialt lärande, rutiner, tydlighet och struktur, kompetensutveckling, tydligt arbetsmaterial, utvärdering, ”låta det ta tid” samt den personliga inställningen.

Studiens resultat har visat på liknande mönster hos de tre olika skolorna som kan jämföras med implementeringsteorin. Därför kan resultatet användas i arbetet med implementering av de extra anpassningarna, men även överföras på liknande processer.

Ämnesord/Keywords

Elevhälsa, extra anpassningar, framgångsfaktorer, förändringsagent, implementering, inkludering, specialpedagog

FÖRORD

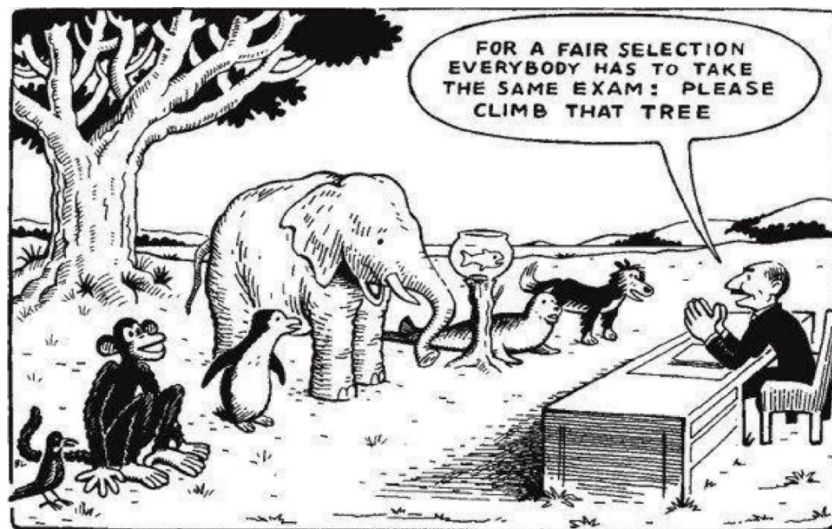
Vi vill tacka de personer som har tagit sig tid att medverka i de intervjuer och de enkäter som vår studie bygger på.

Vi vill också tacka för det stöd och den support som vi fått av våra kollegor och chefer på våra respektive arbetsplatser.

Ett särskilt stort tack till Christer Ohlin som med entusiasm, vänlighet och stor kompetens gett oss berikande, konstruktiv men framförallt positiv handledning under arbetets gång.

Stort tack till våra underbara familjer och vänner som har funnits vid vår sida, som ett otroligt stöd, under hela vår utbildning.

Vi vill även passa på att tacka varandra för ett gott arbete i med- och motgångar. Vi ansvarar båda lika mycket för hela examensarbetet.



Källa: okänd

Kristianstad, maj 2017

Maria Lindberg och Viktoria Persson

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Bakgrund	7
1.2	Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport 2016	7
1.3	Specialpedagogisk relevans	9
1.4	Syfte och problemformulering.....	10
1.5	Studiens avgränsning	10
1.6	Studiens upplägg.....	10
2	TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING	12
2.1	Aktuella begrepp.....	12
2.1.1	Specialpedagogik.....	12
2.1.2	EHT/ Elevhälsa	12
2.1.3	Inkludering.....	12
2.1.4	Implementering	13
2.1.5	Särskilt stöd.....	13
2.1.6	Extra anpassningar.....	13
2.2	Teoretiskt ramverk.....	13
2.3	Tidigare forskning	15
2.3.1	Läroplanernas utveckling i synsättet på elever i svårigheter.....	15
2.3.2	Specialpedagogikens framväxt	17
2.3.3	Inkludering.....	19
2.3.4	Ledarskapets roll.....	21
2.3.5	Implementering	23
2.3.6	Sammanfattning	25
3	METOD.....	27
3.1	Val av metod.....	27
3.2	Undersökningsgrupp.....	28
3.3	Genomförande	28

3.4	Bearbetning.....	29
3.5	Tillförlitlighet	30
3.6	Etik.....	30
4	RESULTAT OCH ANALYS	32
4.1	Resultat	32
4.1.1	Vad är rektors roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?	32
4.1.2	Vad är specialpedagogens roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?.....	33
4.1.3	Pedagogernas uppfattning om vem som skötte implementeringen av extra anpassningar.....	35
4.1.4	Vilka är framgångsfaktorerna för ett lyckat implementeringsarbete?.....	37
4.2	Sammanfattning.....	44
4.3	Teoretisk tolkning.....	45
4.5	Slutsatser.....	48
5	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	49
5.1	Diskussion av resultaten	49
5.1.1	Rektors roll	49
5.1.2	Specialpedagogens roll	50
5.1.3	Implementering och dess framgångsfaktorer	51
5.1.4	Skolor som lyckats med extra anpassningar	52
5.2	Metoddiskussion.....	53
5.3	Tillämpning	54
5.4	Fortsatt forskning.....	54
	REFERENSER.....	56
	BILAGOR	59

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Under 2016 gjorde Skolinspektionen en granskning av 15 grundskolor i landet (Skolinspektionen, 2016). Syftet med granskningen var att bedöma om elever i behov av extra anpassningar får detta i undervisningen. Vidare syftade den till att bedöma om anpassningarna utgick från elevernas förutsättningar och behov så att de kan nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling, då alla barn har rätt till den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling (SFS, 2010:800).

Implementeringsarbetet av den lagändring som genomfördes den 1 juli 2014, för att förtydliga reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd, visade sig tydligt ha kommit olika långt i skolorna. 3 av 15 skolor blev godkända av Skolinspektionen och vid de resterande 12 har Skolinspektionen påtalat ett eller flera utvecklingsområden (Skolinspektionen, 2016).

När något nytt ska införas i verksamheten krävs en god implementering av de nya metoderna för att förändringsarbetet ska gå som planerat. Enligt Socialstyrelsen (2012) tar implementering tid. Innan en ny metod har integrerats och blivit en del av det ordinarie arbetet kan det ibland ta flera år. Vilka framgångsfaktorer visar då de tre, av Skolinspektionen, godkända skolorna på? Vad är det som gjort att just de har lyckats där så många andra inte nått hela vägen? Skolinspektionen (2016) har i sin kvalitetsgranskning fått fram vilka faktorerna är för att kunna skapa extra anpassningar utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Rapporten pekar bland annat mot ett noggrant planeringsarbete, tydligt ledarskap och involverad elevhälsa. Vidare tyder mycket på att specialpedagogen och rektorn båda har en distinkt och betydande roll i att implementeringen och arbetet med extra anpassningar fungerar (a.a.). I nästa avsnitt, 1.2, presenteras Skolinspektionens kvalitetsrapport mer ingående.

1.2 Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport 2016

Den 1 juli 2014 genomfördes en lagändring om extra anpassningar för att tydliggöra reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd (SFS, 2010:800). Två år senare utkom en kvalitetsgranskningsrapport från Skolinspektionen (2016) rörande skolans arbete med extra anpassningar. Den visade att skolorna fortfarande är i ett uppbyggnadsskede vad gäller arbetet

med att utveckla och etablera arbetssätt med extra anpassningar. Skolorna har inte lyckats urskilja vilka sammantagna behov eleven har, eleverna får sällan de extra anpassningar de behöver för att kunna ges förutsättningar att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling och dessutom följer skolorna sällan upp effekterna av de extra anpassningar som gjorts. Här finns ett stort utvecklingsbehov.

Fortfarande två år efter lagändringen, håller flera skolor på med implementeringsarbetet. Det är enligt Skolinspektionen (2016) fortfarande i flera skolor oklart vad som avses med extra anpassningar och hur det genomförs med god kvalitet. Skolinspektionen drar slutsatsen att ansvariga rektorer har en väsentlig betydelse för att se till att det finns tillräckligt med tid och kompetens för att tillgodose elevernas behov av extra anpassningar, samt skapa rutiner för hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska bedrivas på skolorna. Rektorn måste skapa en organisation där pedagoger och elevhälsa samverkar, avsätta tid för pedagogerna och elevhälsan, dra upp riktlinjer och ställa krav. Annars finns det stor risk att eleverna inte får de extra anpassningar de är i behov av.

Tolv av femton (12 av 15) skolor, som ingick i den granskning som Skolinspektionen gjorde 2016, behöver utveckla arbetet med extra anpassningar för att eleverna ska kunna nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Endast tre av femton skolor blev godkända. De skolor som lyckats väl i sitt arbete med att utforma verksamheten efter elevernas olika behov har ett arbetssätt som är tydligt. Utmärkande är också ett bra samarbete mellan pedagoger och elevhälsa, och fokus är att alla elever får en likvärdig utbildning, med rutiner som andra kan dra lärdom av.

Skolinspektionens granskning grundar sig på ett litet antal skolor vilket gör att resultaten inte är överförbara till alla Sveriges skolor. De sammanlagda resultaten i granskningen visar dock vissa tydliga mönster. På samtliga skolor i granskningen där eleverna ges extra anpassningar av god kvalitet, genomförs alla tio länkar i kedjan för extra anpassningar:

1. Elevens undervisande lärare samverkar för att identifiera elevens behov av extra anpassningar.
2. Elevhälsans kompetens tas tillvara.
3. Eleven och elevens vårdnadshavare får information och möjlighet att medverka.
4. Skolan använder systematiskt metoder/verktyg för att identifiera elevernas kunskapsnivå och kunskapsutveckling., samt andra svårigheter i skolsituationen som kan påverka kunskapsutvecklingen.

5. Läraren påbörjar arbetet med extra anpassningar direkt efter att ha identifierat att eleven är i behov av extra anpassningar.
6. Elevens individuella utvecklingsplan innehåller omdömen om elevens kunskapsutveckling samt en sammanfattning om vilka extra anpassningar som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven.
7. Skolan använder systematiskt metoder/verktyg för att identifiera effekten av extra anpassningar på elevens kunskapsnivå och kunskapsutveckling.
8. Lärarna har avsatt tid för att diskutera elevens utveckling mot kunskapsmålen och för att följa upp insatta extra anpassningar.
9. Skolan involverar eleven och elevens vårdnadshavare i uppföljningen.
10. Läraren förändrar/anpassar elevens extra anpassningar när de bedömer att det behövs.

(Skolinspektionen, 2016, s.18)

Det är grundläggande att skolan måste identifiera vad som avses med extra anpassningar och bestämma hur arbetet ska utföras men utöver det måste alla länkar finnas med om elevernas stöd ska bli av god kvalitet. Kedjan är inte starkare än den svagaste länken (Skolinspektionen, 2016).

1.3 Specialpedagogisk relevans

Specialpedagogiska insatser är lika viktiga för de enskilda barnen som för skolan som helhet och det gäller för specialpedagoger att hitta arbetssätt som bäst passar för skolans organisation och struktur, och utveckla dem tillsammans med pedagogerna. Eleverna ska ges möjligheter att utvecklas positivt. Läroplanen, Lgr 11, (Skolverket, 2011) säger att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov, och att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen ska utformas på samma sätt. Enligt specialpedagogens examensordning (SFS, 2007:638) ska specialpedagogen medverka i det förebyggande arbetet samt i att undanröja hinder i lärmiljön. Utöver detta ska även specialpedagogen analysera svårigheter på organisations- grupp- och individnivå. Detta i kombination med att specialpedagogen är rådgivare i specialpedagogiska frågor samt innehar rollen som förändringsagent på skolan, gör att den här forskningen har stor relevans för specialpedagogens roll i skolan.

1.4 Syfte och problemformulering

Det övergripande syftet är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar kan se ut.

Preciserad problemställning:

- Vad är rektors roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?
- Vad är specialpedagogens roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?
- Vilka är framgångsfaktorerna för ett lyckat implementeringsarbete med extra anpassningar?

1.5 Studiens avgränsning

Studien är avgränsad till att gälla de tre skolor som av Skolinspektionen (2016) fick godkänt på sitt arbete med extra anpassningar. Detta för att ringa in de framgångsfaktorer som framkommer runt implementeringsarbetet av extra anpassningar. Även om flera av skolorna i Skolinspektionens granskning (a.a.) nästan nått godkänt, och därmed också kunnat bidra med erfarenhet och framgångsfaktorer, begränsade tidsramen fokus till de tre skolorna som var helt godkända.

På de tre skolorna har rektorer och specialpedagoger tillfrågats om intervjuer medan pedagogerna har fått förfrågan om att delta i en enkätundersökning. Denna uppdelning har minimerat tiden det tar för intervjuer med samtliga involverade jämfört med att sammanställa enkätsvar från pedagogerna.

1.6 Studiens upplägg

Studiens bakgrund, syfte och problemformulering presenteras i det inledande kapitlet. I kapitel två presenteras olika termer och begrepp, teoretiskt ramverk och tidigare forskning för att läsaren ska få en bättre förståelse för området som studien avser. Resultatet knyts an till Senges (2004) systemteori som finns sammanfattad under teoretiskt ramverk. Under tidigare forskning belyses läroplanernas utveckling, specialpedagogikens framväxt, inkludering, ledarskapets roll samt implementering. En kombination av kvalitativ och kvantitativ metod s.k. triangulering har använts, och de beslut och val som tagits i genomförandet av studien finns beskrivna i kapitel tre. Där redogörs för metodval, urval, genomförande och bearbetning. Även de etiska ställningstaganden som tagits förklaras där. Resultatdelen, kapitel fyra, kommer att erbjuda en

överskådlig bild av studiens resultat där de olika rollerna samt framgångsfaktorerna i implementeringsarbetet med extra anpassningar framträder. Kapitlet avslutas med en teoretisk analys samt slutsatser. I sista kapitlet följer den diskussion som resultat och teori fört fram till, samt förslag till fortsatt forskning.

2 TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING

Nedan presenteras den teoretiska ramen samt fakta och gjord forskning i ämnet som är av betydelse för studiens syfte och resultat.

2.1 Aktuella begrepp

För att få en samsyn kring viktiga begrepp som används kontinuerligt i rapporten kommer dessa att förtydligas nedan.

2.1.1 Specialpedagogik

Specialpedagogiken uppkom, enligt Nilholm (2007), beroende på att den vanliga skolan inte kunde ta emot alla elever. Specialpedagogik blir då en pedagogik som används när den allmänna pedagogiken inte räcker till. Den specialpedagogiska verksamheten har inneburit att elever har särskilts, vilket kan markera beteenden och svårigheter som anses vara utanför normen om vad som är normalt. Detta har gett specialpedagogiken en negativ kritik. Samtidigt har positiva effekter, som att olika identifierade grupper kunnat ges mer resurser och speciella åtgärder, påvisats och urskilts (a.a.).

2.1.2 EHT/ Elevhälsa

I skollagen (SFS, 2010:800) finns den samlade elevhälsan inskriven. Elevhälsan ska innefatta medicinska, psykosociala och specialpedagogiska insatser och dess syfte är att öka samverkan, men även det hälsofrämjande och förebyggande arbetet betonas. Socialstyrelsen (2014) framhåller elevhälsans arbete som innebär att skapa en så positiv lärandesituation som möjligt för eleven. Skolverket (2013) understryker elevhälsans ansvar vad gäller deras utveckling mot utbildningens mål och ansvaret till skolans bidrag till att skapa goda och trygga uppväxtvillkor. ”Genom elevhälsans uppdrag sätts sambandet mellan lärande och hälsa i fokus och elevhälsan knyts därmed närmare skolans uppdrag” (Socialstyrelsen, 2014, s 33).

2.1.3 Inkludering

Genom Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) fattades beslut om att utbildningssystemet ska ha inkludering som grund. Inkludering innebär att skolan behöver erbjuda en verksamhet som innefattar alla elever. Det stämmer väl överens med Nilholm och Göransson (2013), som anser att inkludering innebär att helheten ska anpassa sig till delarna. Olikhet ska ses som en tillgång

och inte som ett problem. Undervisningen ska anpassas till elevers olika förutsättningar och behov (a.a.).

2.1.4 Implementering

"Implementering avser de procedurer som används för att införa nya metoder i en ordinarie verksamhet och som säkerställer att metoderna används så som det var avsett och med varaktighet" (Socialstyrelsen, 2012, s.5). Implementeringsprocessen behöver ta tid. Det kan ta två till fyra år att implementera en förändring (Socialstyrelsen, 2012).

2.1.5 Särskilt stöd

Enligt Skolverket (2014a) är en elev i behov av särskilt stöd om eleven, när skolans genomförda extra anpassningar, och även intensifierade sådana, inte lett till att eleven utvecklas i riktning mot kunskapskraven. Det kan även handla om att en elev har andra svårigheter i sin skolsituation vilka på sikt kan leda till att eleven inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

Det särskilda stödet är insatser av mer ingripande karaktär. Dessa insatser är normalt inte rimliga att realisera inom ramen för den ordinarie undervisningen eftersom det särskilda stödet är omfattande och varaktigt (Skolverket, 2014b).

2.1.6 Extra anpassningar

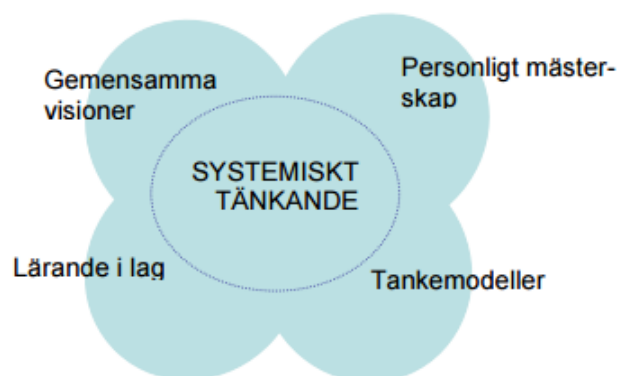
Extra anpassningar är enligt Skolverket (2014a) en stödåtgärd av mindre karaktär, som ska genomföras inom den ordinarie undervisningen av lärare och övrig skolpersonal, när en elev riskerar att inte nå kunskapskraven. Om de extra anpassningarna inte är tillräckliga ska de intensifieras och anpassas ytterligare. Det finns ingen tidsgräns hur länge en elev kan ha extra anpassningar innan rektor ska avgöra om eleven är i behov av särskilt stöd (a.a.).

2.2 Teoretiskt ramverk

Med syftet att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar ser ut används ett organisations- och systemperspektiv där förklaringar till skolproblem söks hos skolan som organisation och verksamhet. Det som händer i vårt utbildningssystem i stort, men även lokalt uppmärksammas och studeras. Förklaringar är ofta sociologiska, pedagogiska eller organisationsteoretiska (Ahlberg, 2013).

Den vetenskapliga utgångspunkten är systemteorin. Systemteorin ger oss ett förhållningssätt som gör att vi inte ser till en enskild orsak utan vi öppnar upp för ett synsätt där många delar är med och påverkar. Ahlberg (2013) skriver att när ett system förändras påverkas även de andra systemen och därigenom hela systemet. Helhetstänkande är ett viktigt grundbegrepp i systemteorin. Helhetsperspektiv är när du ser till helheten. Det är av stor vikt att man tar hänsyn till alla delar i omgivningen. Ahrenfelt (2013) menar att det främst finns tre viktiga principer - helhet, organisation och interaktion. Mycket av det förändringsarbete som pågår i organisationer syftar till ett integrativt förhållningssätt d.v.s. att välja metoder som kompletterar varandra till en sammanhållen helhet (a.a.).

Senge (2004) är systemteoretiker inom organisationsteorin och har utvecklat en teori om hur en lärande organisation kan skapas. Den lärande organisationen bygger på interaktion mellan medlemmarna där dialog är en förutsättning för utveckling. Författaren identifierar fem hörnstenar, så kallade ”discipliner”, som han anser vara nödvändiga för en lärande organisation. *Personligt mästerskap* – vilket är förpliktelsen hos en person att ständigt lära sig nya saker. *Tankemodeller* – vilket omfattar de generaliseringar vi gör om världen och som påverkar vår förmåga att förstå den. Generaliseringarna bromsar ofta nytänkandet. *Gemensam vision* – vilket innebär engagerande personliga bilder av framtiden som de flesta av medlemmarna delar. *Teamlärande* – som bygger på dialogen och att man med öppet sinne lyssnar på varandra. *Systemtänkande* – som är den disciplin som binder ihop de övriga disciplinerna. Alla disciplinerna är personliga discipliner och har att göra med hur vi tänker, vad vi vill och hur vi samverkar, men de måste fogas samman till en helhet, så att vi ser hur de är beroende av varandra. Därför är systemtänkandet den femte disciplinen. Att tänka utifrån systemteori innebär att ständigt ha utveckling och förändring i sikte (a.a.).



Figur 2.1 Senges (2004) fem discipliner Källa: okänd

Eftersom syftet i studien är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar fungerar, anses Senges (2004) systemteori med den lärande organisationen som central punkt, ge förklaringar och förståelse om implementeringsarbetet, utifrån de fem disciplinerna (se figur 2.1 ovan). Genom att utgå ifrån de fyra personliga disciplinerna i planeringsstadiet för implementeringsarbetet, kan man uppnå den femte disciplinen i ett systematiskt tänkande. Samtliga är beroende av varandra. Med hjälp av fem inlärningsprinciper kan en organisation utveckla sin förmåga att vara kreativ och innovativ (a.a.).

2.3 Tidigare forskning

Lindqvists (2013) avhandling tyder på att de olika yrkesgrupperna i skolan har lika men också olika syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd. De flesta ledare menar att barnets individuella brister är en viktig anledning till att barn är i behov av särskilt stöd, vilket är ett tydligt kategoriserande tänk (a.a.).

2.3.1 Läroplanernas utveckling i synsättet på elever i svårigheter

Enligt Ahlberg (2007) gick alla elever i samma skola och i samma klass utan att exkluderas från sina klassrum och jämnåriga, efter att det beslutades om allmän skolplikt i Sverige 1842. Däremot krävdes det olika mycket av eleverna och detta var avhängigt fattigdom, vanartighet eller begåvning. Tidigt i skolhistorien diskuterades det hur skolan skulle förhålla sig till de elever som inte nådde målen (a.a.). Det fanns de barn som inte var vana vid en verksamhet som skolan, vilket innebar att det inte var lätt att klara sig genom skolan. Diskussioner som handlade om att vanartiga barn kunde smitta de normala barnen satte fart, vilket ledde till segregering (Hjørne & Säljö, 2014). Segregeringen innebar att särskiljande lösningar och särklasser bildades. Under 1920-talet gjordes begåvningstester på eleverna. Resultatet på begåvningsstestet avgjorde vilken skolform en elev skulle få ha sin undervisning i (Ahlberg, 2007). Det var speciallärarens roll att avgöra vem som skulle få gå i hjälpklass. Tanken var att de elever som gick i hjälpklassen skulle vara så homogena som möjligt (Tinglev, 2014).

Enligt Hjørne och Säljö (2014), började det åter talas om en skola för alla under efterkrigstiden, på 1940-talet. De diskussionerna ledde till att grundskolan inrättades under 1950- och 60-talen. Alla elever började på samma sätt i skolan och efter en period delades eleverna upp beroende på förmåga. I Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) fanns specialklasserna som skulle bedrivas, uppradade. Det fanns åtta stycken olika specialklasser inskrivna i läroplanen (Hjørne & Säljö, 2014).

I och med läroplanen Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) påbörjade tankesättet att arbeta förebyggande vad gäller elevers skolsvårigheter allt tydligare komma fram. Ansvaret för alla elever hade klassläraren och vid behov kunde läraren rådgöra med psykolog och specialundervisningens personal. Elevens svårigheter sågs, enligt läroplanen, alltmer som hela skolans angelägenhet (Tinglev, 2014). Detta fanns även inskrivet i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969), där det blev tydligare att integreringen för elever med funktionshinder skulle förbättras (Ahlberg, 2007).

SIA-utredningen "Utredningen om skolans inre arbete" (SOU 1974:53) visade inte på de resultat som förväntades av segregeringen. Eleverna fick inte bättre resultat genom att undervisas i specialklasser (Ahlberg, 2007). Istället för att se elevens svårigheter som individuella, skulle svårigheterna istället ses ur ett organisatoriskt perspektiv. Synsättet innebar att skolan skulle fokusera på svårigheter att undervisa och att utveckling av undervisningen behövde ske (Tinglev, 2014). Synen på undervisning av elever i behov av särskilt stöd började ändras. Förändringen innebar att synen på elever i svårigheter inte bara handlade om individens förutsättningar utan om hur verksamheten i skolan är utformad (Ahlberg, 2007). Skrivningarna i nästkommande läroplan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), såg därför annorlunda ut. Nu fanns inga specialklasser inskrivna (Hjörne & Säljö, 2014). Vikten av att pedagoger skulle förhindra att elever kom i svårigheter i skolan framhävdes, men även att stödet skulle ges inom den ordinarie klassens ram (Ahlberg, 2007). För att utveckla skolans inre arbete skulle pedagogerna arbeta i arbetslag, vilket tidigare inte skett. Uttrycket "elever med särskilda behov" försvann och ersattes med uttrycket "elever med skolsvårigheter". Detta för att förtydliga att eleverna skulle få stödet av sina pedagoger, men det var också ett försök att inte kategorisera eleverna (Tinglev, 2014). I Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) skulle det stöd som eleverna fick, efter en analys av hela skolsituationen, dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Under tiden Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) användes började särskilda undervisningsgrupper på skolorna att organiseras (Hjörne & Säljö, 2014).

I Lpo 94 (Skolverket, 1994), fanns inga skrivningar om skolsvårigheter. I läroplanen fanns det däremot inskrivet att hänsyn skulle tas till elevers förutsättningar och behov. Extra hänsyn skulle tas till de elever som riskerade att inte nå målen (Ahlberg, 2007). I och med Lpo 94 (Skolverket, 1994) lades ansvaret för skolan över på kommunerna, även ansvaret för det specialpedagogiska stödet. Uttrycket "elever med skolsvårigheter" byttes ut mot "elever i behov

av särskilt stöd” (Tinglev, 2014). Både Tinglev (2014) och Hjärne och Säljö (2014) påpekar att en stor skillnad med kommunaliseringen medförde att olikheter behandlades på olika sätt då det var upp till varje kommun och skola hur undervisningen organiserades.

Trots att begreppet åtgärdsprogram redan nämnts i SIA- utredningen (SOU 1974:53) och fanns inskrivet i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), var det först 1995 det blev lagstadgat att åtgärdsprogram skulle skrivas för elever som riskerade att inte nå kunskapskraven (Asp- Onsjö, 2014). Innan ett åtgärdsprogram skrevs skulle det göras en kartläggning för att rektor skulle kunna avgöra om åtgärdsprogram behövdes eller inte. Ett av syftena med åtgärdsprogram var att kunna ta emot alla elever i den ordinarie skolundervisningen och minska de särskilda undervisningsgrupperna. På så sätt skulle skolan ha en mer inkluderande undervisning. Den inkluderande skolan framhålls ännu mer i den nuvarande läroplanen Lgr 11 (Hjärne & Säljö, 2014). 2011 ändrades även skollagen (SFS, 2010:800). För de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven ska det göras en utredning och det ansvarar rektor för. Rektor har även fått en tydligare skyldighet för de åtgärder som genomförs. Stödet som ges till elever som riskerar att inte nå kunskapskraven ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör (a.a.).

1 juli 2014 skedde en lagändring vad gäller extra anpassningar. Lärarnas arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation förväntades då minska och lagändringen skulle även förtydliga reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd. Efter det har arbetet med extra anpassningar börjat implementeras (Skolverket, 2014a).

2.3.2 Specialpedagogikens framväxt

Elever med skolsvårigheter

Tinglev (2014) skriver att länge var hjälpklassen det enda specialpedagogiska stöd elever kunde få. Det var speciallärare som testade elever för att se om de tillhörde hjälpklass eller inte. Undervisande lärare i hjälpklass fick genomgå korta utbildningar för att kunna undervisa de barn som gick i hjälpklassen. 1921 anordnades den första speciallärarkursen i Norden. Den hölls i Stockholm och pågick under två veckors tid. Det var först 1962 som det infördes en statligt reglerad speciallärarutbildning (a.a.). Det var också här som begreppet specialpedagogik togs i bruk (Tinglev, 2014; Bladini, 1990). Utbildningen varade en termin och gav pedagoger behörighet att undervisa i specialundervisning. Specialläraren arbetade främst i klinikundervisning men hade även andra uppgifter, som att kartlägga och analysera elevers kunskaper för att därigenom kunna anpassa material till elevernas skolarbete (Tinglev, 2014).

När en elev inte nådde upp till årskursens krav fick eleven stanna kvar i årskursen ytterligare ett år. Det kallades kvarsittning och avvecklades 1962 när grundskolan infördes (Hjörne & Säljö, 2014). Istället för kvarsittning introducerades specialundervisning. Det förordades av 1946 års skolkommision (SOU, 1948:27). Syftet med specialundervisningen var att undervisningen skulle individualiseras och mestadels ske inom klassens ram. Trots denna vilja, fanns åtta olika sorters hjälpklasser inskrivna i Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962). Det uttrycker, som både Hjörne och Säljö (2014) och Persson (2008) poängterar, att differentieringen och segregeringen av elever fortsatte.

Specialundervisningen ökade under den tidsperiod som grundskolan infördes. Under 1970- talet handlade specialundervisningen om att undervisa elever i matematik och svenska, i ett långsammare tempo. Detta i mindre sammanhang med anpassat material (Persson, 2008).

Mer och mer ökade synen på att skolsvårigheter inte bara berodde på eleven utan även kunde vara orsakad av skolans miljö. När skolsvårigheter kunde ses som organisatoriska problem och något skolan behövde arbeta mer förebyggande med, förändrades specialundervisningens syfte alltmer mot ett förebyggande arbete i 1980 års läroplan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), för att elever inte skulle uppleva skolsvårigheter (Persson, 2008; Tinglev, 2014). Detta blev även tydligt i den förnyade specialpedagogiska vidareutbildningen som startade 1977. Den koncentrerades på förebyggande insatser vad gäller skolan i sin helhet (Bladini, 1990).

Elever med särskilda behov

Vid införandet av Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) förändrades specialpedagogikens roll i flera avseenden. Inga specialklasser fanns inskrivna i läroplanen. Istället infördes särskilda undervisningsgrupper (Hjörne & Säljö, 2014). De elever som hade det svårt i skolan skulle enligt Tinglev (2014) och Ahlberg (2007) numera benämnas som elever med skolsvårigheter istället för elever med särskilda behov. Begreppsförändringen gjordes för att kategoriseringen av elever skulle försvinna. Vidare ansågs att formuleringen skulle poängtera att det specialpedagogiska arbetet skulle ske inom klassens ram. Speciallärarens uppgifter blev annorlunda. Förutom att arbeta med grundläggande färdigheter skulle även arbetet inriktas på det förebyggande arbetet (a.a.). Persson (2008) betonar att specialundervisningen ska ske under en kortare period för att eleven sedan ska få resten av sin undervisning i klassrummet.

Enligt Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson, & Nilholm, (2014) ersattes speciallärarutbildningen år 1990 med en specialpedagogutbildning. Det fanns fyra inriktningar och utbildningen omfattade 90 hp, vilket innebär ett och ett halvt års heltidsstudier (a.a.). Under 90-talet kom även en ny läroplan, Lpo 94 (Skolverket, 1994). I och med den nya läroplanen blev skolan mål- och resultatstyrd. Skrivningar om oförmågor eller skolsvårigheter fanns inte längre kvar. Vad gäller specialpedagogiken var det nu upp till varje skola hur olikheter behandlades (Persson, 2008). För att ytterligare stödja elever som riskerade att inte nå kunskapskraven infördes 1995 krav på skriftliga åtgärdsprogram. Dessa skulle föregås av en pedagogisk utredning där rektor tar beslut om åtgärdsprogram ska skrivas eller inte (Asp-Onsjö, 2014).

Elever i svårigheter

I den enkätstudie som Göransson et al. (2014) genomfört, framgår det att de specialpedagogiska utbildningarna förändrats ett flertal gånger de senaste tio åren. 2002 togs specialiseringarna från specialpedagogutbildningen bort. Den nya examensordningen som kom 2007 (SFS, 2007:638) innehöll, förutom specialpedagogutbildningen, även en speciallärarutbildning. Speciallärarutbildningen innehöll två specialiseringar, en mot läs- och skrivutveckling och en mot matematikutveckling. Utbildningen lades även på avancerad nivå. 2011 kom ytterligare fyra specialiseringar. Förändringar i examensordningarna utvecklas alltmer åt det relationella perspektivet (a.a.).

Nuvarande läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011), präglas av en helhetssyn av eleven och elevens behov. I samband med införandet av Lgr 11 (Skolverket, 2011) förändrades även skollagen. De nya skrivningarna ställer krav på en samlad elevhälsa samt vikten av att arbeta förebyggande samtidigt som särskild hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Vidare har rektor ökad beslutanderätt vad gäller åtgärder. Det går numera att överklaga åtgärder och beslut om särskilt stöd (SFS 2010:800).

2.3.3 Inkludering

... schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. (Unesco, 1994, Framework for action on Special Needs Education, p.6)

Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) myntar begreppet ”inclusion” och tydliggör vikten av inkludering, men framhäver även miljön i skolan som viktig i skapandet av en skolmiljö för alla.

Enligt Vislie (2003) har begreppen inkludering och integrering blivit ihopblandade, vilket gör det oturligt att inclusion blivit översatt till integrering i den svenska översättningen av Salamancadeklarationen. Varför översättningen inte blivit inkludering är enligt Persson och Persson (2013) okänt. Tanken med deklarationen var att verksamheten ska utformas utifrån varje enskild elevs förutsättningar och behov för att skapa en skola för alla (Persson, 2008). Det har till viss del skett eftersom det politiskt skett en förskjutning mot att se olikheter och mångfald som positivt, istället för att inrikta sig enbart på specialundervisning (Vislie, 2003).

Hernandez (2013) litteraturgenomgång tyder på att synen på elever i behov av särskilt stöd och samarbete mellan yrkesgrupperna i skolan, är viktigt för att inkludering ska kunna genomföras. Ainscow och Sandill (2016) poängterar att utgångspunkten för personalen på skolorna som ska bli mer inkluderande måste vara att de utvecklar sin förmåga att föreställa sig vad som kan uppnås och öka sin ansvarskänsla för att åstadkomma detta. Det kan också innebära att man måste ta itu med förutfattade meningar vad gäller vissa grupper av elever, deras kapacitet och beteenden. Beroende på vilket synsätt pedagoger har på elever kommer undervisning och förhållningssätt se olika ut. Enligt Sandström, Nilsson, & Stier (2014) innebär det *kategoriska perspektivet* att det är eleven med svårigheter som inte passar in i sammanhanget. Specialpedagogen får ta ansvar och eleven undervisas enskilt eller i liten grupp. Genom att anta ett *relationellt perspektiv* undersöker och förändrar pedagogen lärmiljön för att eleven i svårigheter ska kunna tillgodogöra sig undervisningen (a.a.).

Sandström et al. (2014) föreslår ett *kommunikativt perspektiv*. Kommunikationen kan vara horisontell eller vertikal. Vid horisontell kommunikation har pedagogen ett intresse och visar en nyfikenhet över hur olika elevers världsuppfattningar och värderingar är. Vertikal kommunikation innebär att pedagogen har svårt att acceptera att elever och människor i stort har olika värderingar. Det accepteras inga andra rätt än pedagogens. Ibland behövs även den vertikala kommunikationen, men i många fall skulle en horisontell kommunikation minska behovet av särskilt stöd vilket i sin tur skulle öka inkludering (a.a.).

Delaktighet och demokrati är enligt Sandström et.al (2014) viktiga hälsofrämjande faktorerna. Genom en inkluderande och hälsofrämjande miljö kan skolan förstärka dessa två faktorer. Svårigheterna behöver då ses ur en annan utgångspunkt än utifrån eleven. Det kan vara svårt att förändra det traditionella synsättet, men för att lyckas i inkludering behöver pedagoger se olikheter som tillgångar och skapa delaktighet genom att fokusera på olikheter som något positivt. Att som elev få uppleva hälsoskyddande faktorer som delaktighet och demokrati, samt ha goda relationer med vuxna, leder till att elever stärker sin självkänsla och känner att de lyckas (a.a.).

2.3.4 Ledarskapets roll

Rektor

Enligt Skolverket (2014a) är rektor en nyckelperson för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Genom de nya styrdokumenterna som implementerades 2010 (SFS, 2010:800), betonas rektors roll när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Att rektor har en central roll och ansvar för hur skolan lyckas med att ge alla elever den undervisning och utbildning de har rätt till och det stöd de behöver, framgår i skollagen (a.a.). Det finns ett särskilt avsnitt i läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011), där det står att rektor har ett särskilt ansvar för att ”undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” (a.a., s.18). Enligt Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2014a) bör rektor se till att det finns resurser för att elever i behov av särskilt stöd ska få de anpassningar de har rätt till. Det är också rektor som, enligt Skolverket (2014c), är en nyckelperson för att skapa tid för att det kollegiala lärandet har möjlighet att ta plats i den dagliga verksamheten. Rektor har också ett särskilt ansvar att elevhälsans kompetens tas tillvara så att övrig personal får hjälp med anpassningar i olika lärmiljöer i skolan. Detta är inte alltid lätt att utveckla då situationen ofta är komplex på skolorna (Lindqvist & Rodell, 2015). Leithwood, Harris och Hopkins (2008) studier visar att skolledarskap är det som påverkar elevernas lärande mest, näst efter klassrumsundervisning.

Rektorn är den pedagogiska ledaren. "I rektors pedagogiska ledarskap ingår att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser samt skapa förståelse hos medarbetarna för sambandet mellan insats och resultat" (Riksdagen, 2012/13, s 14). På de skolor där rektor fäster stor vikt vid arbetslagets betydelse och utövar ett involverande ledarskap, finns en större framgång vad avser förbättringskapaciteten (Riksdagen, 2012/13).

Skolledare som vill förändra, framförallt till inkluderande lärmiljöer, har krav på sig från olika håll, både från styrdokument och från personalgrupper, vilket gör arbetet komplext (Leo & Barton, 2006). För att rektorer ska kunna genomföra förändringar så att skolutveckling sker, och hantera dilemma som kan uppstå när elever befinner sig i utmanande miljöer, krävs det att rektor har ett tydligt ledarskap, värderingar som möter hela eleven i samspel med andra och att kompetensen är stor (Lindqvist & Rodell, 2015).

Specialpedagogen

Enligt Skollagen (2010:800) ska elevhälsa finnas på varje skola och ska innefatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. När en elev riskerar att inte nå kunskapskraven eller visar andra svårigheter ska det anmälas till elevhälsan och det ska skyndsamt utredas. Dock är den viktigaste delen i elevhälsan att arbeta hälsofrämjande och förebyggande (a.a.). En specialpedagog ska enligt examensordningen (SFS, 2007:638): "...visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer", men även "...visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda" samt "visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever" (a.a.).

Lindqvist (2013) har i sin avhandling kommit fram till att specialpedagoger som yrkesgrupp har ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter. Specialpedagogernas perspektiv på svårigheter skiljer sig från övriga yrkesgrupper i skolan, eftersom specialpedagogernas synsätt innebär att skolsvårigheter ska ses utifrån undervisningens utformning och inte att det ska finnas anställda som enbart ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Åtskillnaden kan bero på utformningen av utbildningen för specialpedagoger, som inriktar sig på att elever i behov av särskilt stöd ska få en bättre skolgång. Skillnaden i synsätt hos specialpedagoger och andra yrkesgrupper kan dock göra att det som specialpedagog kan vara svårt att få legitimitet hos de övriga yrkesgrupperna. Detta kan tolkas som att specialpedagogen i viss mån har etablerat en ny yrkesroll, som till stor del ses som positiv av rektorerna, eftersom de uttrycker att specialpedagogens roll som pedagogisk ledare är viktig i arbetet för en framgångsrik skola. Specialpedagogen fokuserar särskilt undervisning, lärare och lärmiljön när de beskriver arbetet med barn i behov av särskilt stöd (a.a.).

Specialpedagogens uppdrag har, enligt Cameron & Lindqvist (2013), mer förskjutits mot det inkluderande hållet. Specialpedagogers kunskap och inflytande vad gäller det särskilda stödet är stort och de förväntas: "...arbeta på individ- och gruppnivå, men även som organisationens förändringsagenter [agents of organisational change]" (Cameron & Lindqvist, 2013, s. 14).

2.3.5 Implementering

Riksdagen (2012/13) menar att kunskapsimplementering aldrig kan förenklas till att handla om att övertyga människor om vad som är "den rätta metoden" och det finns inte heller några snabba, enkla lösningar. Det är däremot viktigt att öka förståelsen för de olika faktorer som kan påverka en implementeringsprocess. Dessa faktorer tycks kunna ha lika stor betydelse för att nå önskat resultat, som det som ska implementeras. För att en implementering ska bli bra krävs det att det finns kunskap och förståelse hur en implementering ska genomföras (a.a.).

I Socialstyrelsens publikation (2012) är implementeringsarbetet indelat i **fyra faser**, där **fas ett** är behovsinventeringen. Många startar ett förändringsarbete med ett beslut om att en viss metod ska implementeras och det är då metoden, inte behoven, som står i centrum. Målet med en implementering måste vara så tydligt att det inte kan missförstås. **Fas två** är att säkra nödvändiga resurser såsom lokaler, tid och aktiviteter, nytt material, rekrytering och utbildning av personal. När implementeringsarbetet nått till **fas tre** är det tre centrala faktorer för att förändringsarbetet ska lyckas. Den första är kompetensen hos användarna. Metoden måste användas på rätt sätt för att få avsedd effekt. Därför är utbildning och handledning av personalen viktiga komponenter i implementeringsprocessen. Den andra faktorn är en stödjande organisation. Den omfördelar vid behov resurser i tid, ekonomi och personal. Det är även viktigt att det finns en positiv inställning till nytänkande och kompetensutveckling i organisationen. Det handlar om att kunna motivera förändringen, förstå svårigheten i att överge ett invant arbetssätt och att övertyga ambivalenta medarbetare. I **fas fyra** bibehålls metoden och när mer än hälften av de professionella använder den på det sätt som avsetts, är metoden implementerad. Efter ytterligare ett till två år har metoden blivit rutin (a.a.).

Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, och Wallace (2005) menar att om slutresultatet ska bli bra måste både metoden och implementeringen fungera. En dålig metod ger inga effekter även om implementeringen gjorts på rätt sätt. Samma sak gäller förstås om implementeringen av en i grunden väl fungerande metod misslyckas. När forskare som t.ex. Beer, Eisenstat och Spector (refererad i Guldbrandsson, 2007) har analyserat framgångsfaktorer för hållbar implementering

har det visat sig att lokala behov är en viktig faktor vilket även Riksdagens rapport (2012/13) kommit fram till. Många gånger erbjuds komplexa och resurskrävande metoder till mottagare som inte uppfattar att de har något problem som kan lösas med metoden i fråga. Om gamla arbetssätt ska kunna ersättas av nya arbetssätt måste de upplevas som potentiellt bättre och ha förutsättningar för att fungera väl i sin kontext. Är arbetssätten okomplicerade och om det går snabbt att lära sig dem, är även det en stor fördel (a.a.).

Implementering i skolan

Det går ca 900 000 elever i den svenska grundskolan och de möter nära 85 000 lärare (Riksdagen, 2012/13). Organisationer som systematiskt identifierar, tolkar och länkar ny kunskap till redan existerande kunskap, det man ibland kallar för "lärande organisationer", tar lättare till sig nyheter (Guldbrandsson, 2007). Skolan behöver utmärka sig som en modern och professionell organisation som regelmässigt kan integrera och ta tillvara kunskapen. Vi får via forskning ny kunskap som kan vara till nytta för skolan, men det är oftast en svår konst att omsätta ny kunskap (Riksdagen, 2012/13).

Enligt Riksdagens rapport (2012/13) är det svårt att hitta framgångsfaktorer för ett lyckat implementeringsarbete. Mycket för att det sker i ett visst sammanhang och att många faktorer spelar in. Implementering är en process, inte en händelse. För att ny kunskap inom skolområdet ska komma elever till godo är det en grundförutsättning att det finns en tydlig koppling mellan den kunskap som tas fram och skolans behov. Man skiljer mellan hårda och mjuka implementeringar. Hårda implementeringar är när det är tvingande reformer, t.ex. en ny läroplan, medan mjuk implementering är när det är mer fokus på intentioner och användning av olika strategier (a.a.).

Rektorns roll är enligt Riksdagens rapport (2012/13) avgörande för en god implementering. Ett tydligt engagemang och stöd från ledningen gör att det är lättare att ta ett gemensamt ansvar för organisationens lärande. Även medarbetare med särskilda ansvarsområden och specialisering ökar förutsättningarna för en lyckad implementering (Riksdagen, 2012/13). Guldbrandsson (2007) benämner den ledande personen inom implementeringens område som förändringsagent. Förändringsagenten är en individ som påverkar en mottagare att anta och implementera nya metoder, samt utgör länken mellan en mottagare med ett specifikt behov och en sändare som kan erbjuda en lösning. I det ideala fallet upplever mottagaren ett behov samtidigt som sändaren kan erbjuda en metod som svarar mot detta behov. Om mottagaren inte

upplever ett behov finns oftast ingen vilja till förändring. Det kan skapa motstånd och oro bland medarbetarna att införa nya arbetssätt. Öppenheten för ny kunskap påverkas av individernas mottaglighet. Där vissa söker aktivt efter utvecklingsmöjligheter är andra mer ovilliga inför förändringar. (a.a).

För att kunna tillgodogöra sig forskning är det viktigt att man är väl förberedd och att det finns bra förutsättningar för lokal bearbetning. Att enbart få information presenterad eller ändamålsenlig utbildning räcker oftast inte (Riksdagen, 2012/13). Det som vanligen erbjuds som enda inslag när en ny metod ska introduceras, d.v.s. muntlig och skriftlig information eller utbildning, har dessvärre svagt stöd i forskningen enligt bland andra Fixsen et al. (2005). Författarna menar att det krävs praktiska, organisatoriska och ekonomiska insatser för att uppnå lyckad implementering. Ju fler delkomponenter, t.ex. utbildning, träning, coachning och stöd, desto bättre (a.a.).

Implementering är enligt Socialstyrelsen (2012) inte en engångsaktivitet utan omfattar en process som generellt sträcker sig över flera år. "Implementering tar tid. Ibland kan det ta flera år innan en ny metod har integrerats och blivit en del av det ordinarie arbetet. Forskare brukar tala om två till fyra år" (a.a., s. 6).

2.3.6 Sammanfattning

I Sverige beslutades det om allmän skolplikt 1842 (Ahlberg, 2007). På 1940-talet diskuterades en skola för alla. De diskussionerna ledde till att grundskolan inrättades under 1950- och 60-talen (Hjörne & Säljö, 2014). Elevens svårigheter sågs alltmer som hela skolans angelägenhet (Tinglev, 2014; Skolöverstyrelsen, 1962; SOU, 1974:53) och specialundervisningen förändrades mot ett förebyggande arbete (Persson, 2008; Tinglev, 2014). 1962 infördes en statligt reglerad speciallärarutbildning. Det var också här som begreppet specialpedagogik togs i bruk (Tinglev, 2014; Bladini, 1990). Efter detta har speciallärarutbildningen förändrats flertalet gånger till att det i dag finns en specialpedagogutbildning och en speciallärarutbildning (SFS, 2007:638).

Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) myntar begreppet "inclusion" och tydliggör vikten av inkludering, men framhäver även miljön i skolan som viktig i skapandet av en skolmiljö för alla (a.a.). 1995 blev det lagstadgat att åtgärdsprogram skulle skrivas för elever som riskerade att inte nå kunskapskraven (Asp- Onsjö, 2014). 1 juli 2014 skedde en lagändring vad gäller extra

anpassningar. Efter det har arbetet med extra anpassningar börjat implementeras (Skolverket, 2014a). Skollagen (SFS, 2010:800) ställer krav på en samlad elevhälsa samt vikten av att arbeta förebyggande samtidigt som extra hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Rektor är en nyckelperson för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd (SFS, 2010:800).

Rektorns roll är enligt Riksdagens rapport (2012/13) även avgörande för en god implementering av förändringsarbeten i skolan. Guldbrandsson (2007) benämner den ledande personen inom implementeringens område som förändringsagent. Specialpedagogers kunskap och inflytande på det specialpedagogiska stödet är stort. Med sitt synsätt förväntas de "...arbeta på individ- och gruppnivå, men även som organisationens förändringsagenter [agents of organisational change]" (Cameron & Lindqvist, 2013, s. 14), vilket gör att både rektorer och specialpedagoger är viktiga personer vid implementering av skolans förändringsarbeten. Implementering är enligt Socialstyrelsen (2012) inte en engångsaktivitet utan en process som sträcker sig över flera år.

3 METOD

Utifrån syftet att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar ser ut hämtas inspiration av fenomenologin. Fenomenologi är en filosofisk inriktning som rör hur individer skapar mening i sin värld och att sätta sina egna förutfattade tolkningar inom parentes när det gäller att förstå världen (Bryman, 2015). Stukát (2011) menar att fenomenologin ger fokus på vad och hur någon lär, och härstammar från ordet fenomen. Fenomenologin vill identifiera upplevelser och olika varianter om hur människor uppfattar saker, d.v.s. att kvalitativt sammanställa olika sorters uppfattningar och att de bör täcka en stor variation. Kvalitativ metod har sitt ursprung i humanismen och grundas ofta i hermeneutik eller fenomenologi. Den kvalitativa metoden vill tolka och förstå de resultat som uppkommit, inte använda dem för att generalisera (a.a.).

Vid insamlandet av empiri med en kvantitativ metod ska enligt Stukát (2011) en stor mängd data samlas in och analyseras för att hitta mönster som kan gälla generellt. En kvantitativ metod vill förklara och kunna dra slutsatser. Statistik bygger på kvantitativa metoder, vilka härstammar från naturvetenskapen (a.a.).

3.1 Val av metod

För att kunna nyttja så mycken erfarenhet och kunskap som möjligt runt implementeringsarbetet på de tre godkända skolorna, användes en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod för att få svar på problemformuleringarna, en s.k. triangulering. Bryman (2015) menar att genom användning av triangulering erhålls en extra kontroll av resultatens giltighet och relevans, och Bell (2006) menar att utifrån olika synvinklar betrakta samma sak. Genom en triangulering blir tillförlitligheten större (Bryman, 2015). Att använda sig av två metoder är oftast för tidskrävande för att hinnas med på en så pass kort tidsram som ett examensarbete innehar, men med möjligheten att kunna utnyttja snabbheten i olika metoder med datorn som verktyg, ansågs detta vara genomförbart.

I den kvalitativa undersökningen är syftet att kunna tolka och förstå resultat och sammanhang. Här sågs med fördel intervjuer online som ett möjligt utförande (Bryman, 2015). Då respondenter kan befinna sig på skilda ställen i Sverige liksom intervjuare, är intervjuer online ett alternativ. Genom att skicka frågor via mejl till respondenterna har de lättare att passa in sin

medverkan utifrån när de har tid. Andra fördelar med metoden är att intervjuerna inte behövde spelas in och att transkribering inte var nödvändig. Genom att undgå transkribering, som intervjuer i vanliga fall kräver, ges då mer tid åt resultaten. Nackdelar med intervju online kan vara att den personliga kontakten uteblir och svaren blir mindre spontana då respondenten i lugn och ro kan gå igenom frågeställningarna. Detta kan dock även vara en fördel då tid finns för väl genomtänkta svar (Bryman, 2015).

I den kvantitativa delen, insamling och analys av data, användes metoden webbenkät en s.k. webbsurvey. Respondenterna får då besöka en webbsajt för att där fylla i enkäten. Fördelarna med detta är att tid för att koda svar eller föra in information i programmet inte behövs. Andra fördelar mot vanliga enkäter är att det är låga kostnader, snabbare respons, möjlighet att göra ett attraktivt format och att det blir färre obesvarade frågor (Bryman, 2015).

3.2 Undersökningsgrupp

Tre skolor har enligt Skolinspektionens kvalitetsrapport (2016) om arbetet med extra anpassningar, bedömts varit framgångsrika med implementeringsarbetet. Urvalsgruppen var de rektorer och specialpedagoger som arbetat med implementeringsarbetet på dessa skolor, eftersom de hade ett organisatoriskt ansvar, samt de lärare som verkade på de aktuella skolorna, för att tillförlitligheten skulle bli större. Urvalet är målinriktat, där forskaren, enligt Bryman (2015), gör sitt urval utifrån en önskan om att intervjua personer som är relevanta för problemformuleringen. Totalt ingår det 15 respondenter i studien.

3.3 Genomförande

En förfrågan om medverkan i undersökningen mailades till samtliga rektorer på de tre utvalda skolorna (se bilaga A). Alla rektorer var positiva till att samverka. De informerades, i nästa utskick, om syftet med studien, upplägget, tidsplan samt information om de forskningsetiska principerna genom ett missivbrev (se bilaga B). Detta följdes av ett mail med intervjufrågorna (se bilaga C) och länk till enkät (se bilaga D). Rektorn på skola A valde att avböja sitt och specialpedagogernas deltagande. Rektorerna på skola B och C svarade på intervjufrågorna, liksom en speciallärare på skola B. Då problemformuleringen utgår ifrån specialpedagogens roll på skolorna, men endast svar från en speciallärare erhöles, kommer fortsättningsvis benämningen specialpedagog/-lärare användas i studien. Samtliga rektorer förmedlade enkätlänken till sin personal varav 3, 4 respektive 5 registrerade ett svar. Det finns stora fördelar

med att personligen dela ut enkäterna för att lättare skapa en positiv samarbetsinställning genom en personlig kontakt (Bell, 2006) men valet gjordes att gå via rektorerna, och be dem uppmuntra och påminna sin personal att svara på enkäten. Under och efter den utsatta tiden har påminnelser skickats och även slutdatum senarelagts. Detta för att erhålla ett större underlag, vilket till viss del har lyckats. Dock inte i den utsträckning som var önskvärt.

3.4 Bearbetning

Bryman (2015) skriver att internet och kommunikation online har ökat snabbt i omfattning sedan början av 1990-talet. Att genomföra en undersökning som inbegriper både intervjuer och enkäter underlättas betydligt med hjälp av datorn som verktyg. Fördelarna, menar Bryman (a.a.) är att det är mer ekonomiskt när det gäller tid och pengar, ett stort antal individer nås på ett enkelt sätt, långa avstånd är inga problem samt att data kan samlas in och ordnas mycket snabbt. Fördelarna med just skriftliga intervjuer och enkäter online möjliggjorde ett ganska enkelt och överskådligt resultat som kunde bearbetas och struktureras på ett tidsbesparande sätt.

Då intervjufrågorna (se bilaga C) var samma för samtliga respondenter, i det här fallet rektorer och specialpedagoger/-lärare, kunde svaren lättare jämföras med varandra och sammanställas. Av de svar som erhöles kategoriserades rektorerna och specialläraren var för sig. Alla svaren samlades under respektive fråga för att sedan kunna jämföra dem med varandra. Utifrån problemformuleringarna sammanfattades svaren i resultatdelen under de tre huvudrubrikerna rektors roll, specialpedagogens roll samt framgångsfaktorer.

Enkäterna (se bilaga D) som skickades ut via rektorn till samtliga pedagoger på skolorna som en länk, konstruerades på Google-formulärs sida i tre exemplar. Ett för varje skola. Det möjliggjorde full uppsikt över när det kom in svar och på vilken skola pedagogen arbetade. Däremot röjdes inte vem den enskilde respondenten var. De frågor där respondenterna markerade sitt svar sammanställdes av programmet i olika diagram. Enligt Backman (2014) är diagrammet många gånger överlägsen tabellen. Bilden ger snabbt information om mönster och helheter, samtidigt som detaljer uppmärksammas. Författaren (a.a.) menar att figurer oftast är det mest informationsrika sättet att redovisa resultat i en vetenskaplig rapport. Enkätprogrammet samlade också de svar på frågorna som respondenterna valde att lämna kommentarer till, vilket möjliggjorde en snabb överblick och tillgång till tydliggörande citat i resultatdelen.

3.5 Tillförlitlighet

Bell (2006) menar att vilken metod som än används för att samla in information, måste den kritiskt granskas för att avgöra hur tillförlitlig och giltig den information är som framgår. Enligt Stukát (2011) har alla undersökningar brister. Studiens *reliabilitet* handlar om att studiens resultat blir densamma om studien utförs på nytt. Det kan enligt Bryman (2015) vara svårt att upprepa en undersökning eftersom det är omöjligt att frysa en miljö. Respondenterna har svarat utifrån sina egna tankar och upplevelser, vilket gör att denna studie har relativt hög reliabilitet. Detta under förutsättning att det är samma respondenter vid en ny undersökning. Intervjuerna utfördes enskilt då var och en av respondenterna fick ta den tid och det tillfälle som passade bäst. Svaren kan ha formulerats under tidspress, vilket kan ha medfört mindre utförliga svar, men kontentan i svaren lär vara densamma. Något som kan ifrågasättas är att frågorna har handlat om respondenternas upplevelser och erfarenheter, vilket kan ändras över tid. Dagsform, mående och arbetssituationen vid tillfället då respondenterna svarade på frågorna kan påverka de svar som de uppger. Vad gäller *validiteten* utgår den från bedömning av om de slutsatser, som utvecklats från en undersökning, hänger ihop eller ej (Bryman, 2015; Stukát, 2011; Bell, 2006) Har rätt sak mätts? Intervju- och enkätfrågorna utgick från problemformuleringarna i studien och studien anses till största delen besvarat syftet. När det kommer till *generaliserbarheten* av resultaten synliggörs, trots en liten undersökningsgrupp, ett mönster i alla tre skolorna som kan jämföras med implementeringsteorin (Fixsen et al., 2005; Socialstyrelsen, 2012; Riksdagen, 2012/13) och därför är tillförlitligheten till resultaten relativt hög. Andra kan med fördel använda sig av studiens resultat i arbetet med att implementera de extra anpassningarna eller liknande. Naturligtvis kan inte ett exakt tillvägagångssätt eller exakta resultat förväntas vid likartade implementeringar, men då framgångsfaktorerna har ringats in kan dessa vara användbara i planeringsstadiet.

3.6 Etik

Stukát (2011) skriver om de fyra allmänna kraven från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011), vad gäller individskyddet i ett forskningsarbete. *Informationskravet* har tillgodosetts genom att vid en kontakt med de aktuella rektorer och specialpedagoger, på de tre av Skolinspektionen (2016) godkända skolorna, i ett missivbrev informerat om syfte och tillvägagångssätt med studien samt hur resultaten kommer att användas. Med *samtyckeskravet* var det viktigt att respondenterna hade förstått att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. I det missivbrev som skickades ut efterfrågades ett samtycke från

rektor på skolan. Bryman (2015) menar att det i en kvantitativ forskning är relativt lätt att låta respondenterna vara anonyma medan man måste vara speciellt vaksam på att personer och platser inte kan identifieras i en kvalitativ undersökning. Just anonymiteten var i detta fall, med ett litet antal skolor svårt att utlova då, som Bell (2006) skriver, deltagarna under inga som helst omständigheter ska kunna identifieras. Vid försäkran om konfidentialitet måste det bestämmas vad det innebär i den konkreta undersökningen som kommer att genomföras. När urvalet av skolor var så pass litet som tre stycken var *konfidentialitetskravet* något av ett aber, men då intervjuerna och enkätundersökningen inte namngav eller hänvisade till en specifik skola, kunde konfidentialitetskravet till viss del uppnås. Det fjärde kravet var *nyttjandekravet* som gällde den information som samlats in och som endast fick användas för forskningsändamål (Stukát, 2011).

4 RESULTAT OCH ANALYS

Det övergripande syftet med undersökningen är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar kan se ut. De frågeställningar som fokuserats kring är rektors roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar, specialpedagogens roll och vilka framgångsfaktorer i implementeringsarbetet som framträder. Det är dessa tre frågeställningar som utgör ramen för redovisningen av resultatet.

4.1 Resultat

I undersökning har skriftliga intervjuer till rektorer och specialpedagoger/-lärare använts samt enkäter till pedagogerna för att få fram svar på frågeställningar i studien. Sammanställningen av dessa svar har lagts under de tre olika frågeställningarna. Pedagogernas uppfattningar om vem som hade ansvaret för implementeringsarbetet har även det granskats.

4.1.1 Vad är rektors roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?

Innan själva implementeringen av extra anpassningar ute i verksamheten läste rektoreorna inledningsvis in sig på Skolverkets ”Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram” (2014a) samt Skolverkets stödmaterial ”Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd” (2014b). Därefter strukturerades riktlinjer för det vidare arbetet upp. En av rektoreorna tog hjälp av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och med deras stöd gjordes en handlingsplan av implementeringsarbetet och ansvarsfördelningen. Olika strategier planerades för att pedagogerna på skolorna skulle kunna ta del av informationen kring extra anpassningar och göra den till sin, för att slutligen realisera denna del i läraruppdraget i klassrummet.

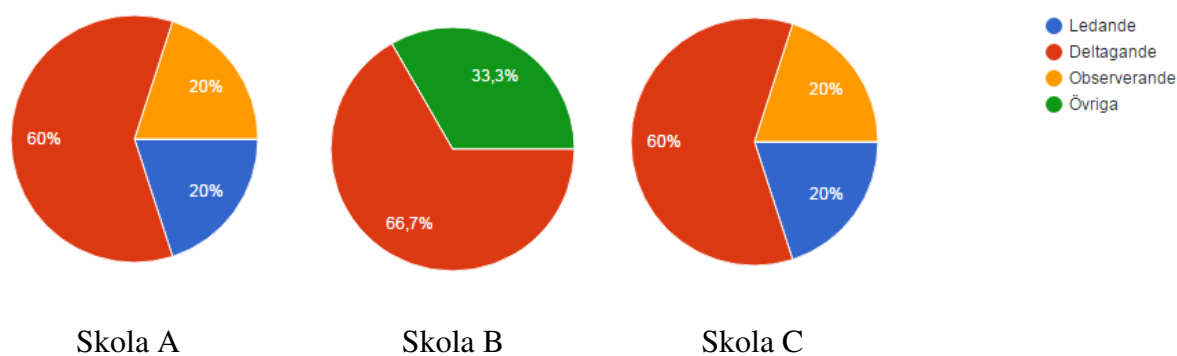
Vi skapade en mötesstruktur för att kunna möta det behov vi hade av att följa arbetet med extra anpassningar. Vi skapade forum för att följa upp arbetet t.ex. i form av målkonferenser för varje årskurs. Vi läste naturligtvis också på det stödmaterial som finns från Skolverket för att förstå vårt uppdrag när det kommer till extra anpassningar. (Rektor, skola C)

Genom kompetensutvecklings-/studiedagar för alla, lades grunden för ett gemensamt underlag inför det kommande arbetet med extra anpassningar. Rektor på skola C skriver: ”Vi skapade gemensamma rutiner och organiserade en kompetensutvecklingsdag för all personal som specialpedagogen höll i.” Rektorerna har frigjort tid för pedagogerna att läsa in sig på

stödmaterialet och för att kunna diskutera med varandra i ett kollegialt lärande. En pedagog uttrycker:

Under kompetensutvecklingsdagar har vi fått översiktlig information om extra anpassningar och hur man kan arbeta inom ramen för det i sin klass. Vi har sedan haft diskussioner i arbetslaget där vi gett exempel och jämfört med varandra. (Pedagog, skola C)

På de tre skolorna skiljer sig ledningsrollen i implementeringsarbetet åt enligt de pedagoger som arbetar där (se figur 4.1). På två av skolorna upplever 20 % av pedagogerna att rektorn haft en ledande roll medan rektorn på den tredje skolan inte upplevs haft den rollen alls. På samtliga tre skolor har rektorn av majoriteten upplevts haft en deltagande roll.



Figur 4.1

Den roll som pedagogerna upplevde att rektor hade i implementeringsarbetet av extra anpassningar. Svar i procent.

4.1.2 Vad är specialpedagogens roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?

Specialpedagogerna/-lärarna på skolorna förberedde sig inför implementeringsarbetet genom att bland annat gå kurser som Skolverket höll i, där de fördjupade sig i arbetet kring de extra anpassningarna. Tillsammans med skolledningen planerade de för det kommande implementeringsarbetet.

Detta arbete inleddes i dess nuvarande form då en av skolans specialpedagoger gick en kurs som just handlade om detta. När hen varit på högskolan återkopplade hen till skolledningen och vi gjorde

upp en plan för hur detta arbete skulle se ut på vår skola. Vi skapade gemensamma rutiner och organiserade en kompetensutvecklingsdag för all personal som specialpedagogen höll i. (Rektor, skola C)

Vi läste all relevant dokumentation som fanns att tillgå vid implementeringsarbetet. Vi gick även på Skolverkets konferenser i ämnet och vi hade EHT-möten där vi diskuterade hur vi skulle tolka och anpassa arbetet för att få det att fungera optimalt på vår skola. Därefter började vi bygga upp vår "Arbetsgång". (Speciallärare, skola B)

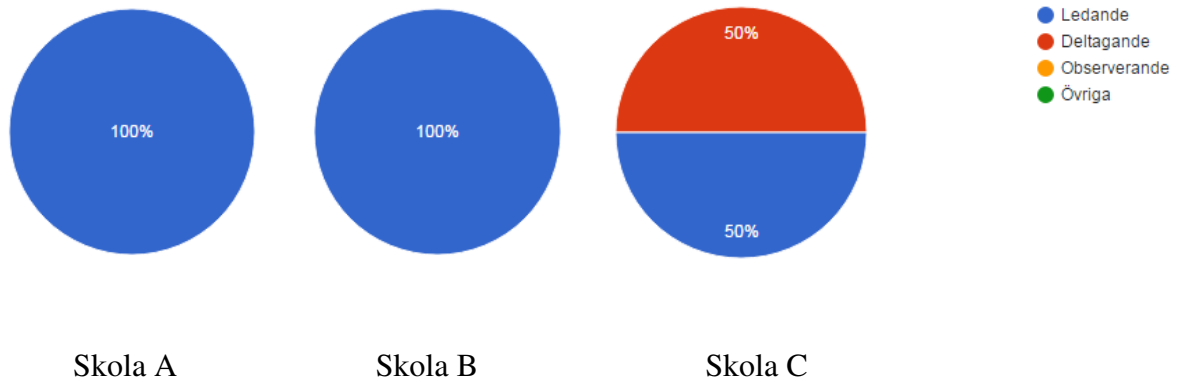
Efter att specialpedagogen på en av skolorna hade gått Skolverkets kurser, och på så sätt blivit den på skolan som var mest insatt inom området "extra anpassningar" fick hen i uppdrag att föra detta vidare. Rektorn på skola C menar att specialpedagogen:

...blev experten på extra anpassningar som sedan fick dela med sig av sin kunskap till sin specialpedagogkollega, ledningen, EHT som helhet och slutligen hela kollegiet.

En annan rektor berättar att pedagogerna fick ta del av de allmänna råden och att EHT sedan höll i studiedagar där fokus var på extra anpassningar. Rektorn menar vidare att den fortbildning som EHT har gett till pedagogerna har innefattat allt från teori till praktik. Den praktiska arbetsgången var en del av denna fortbildning som pedagogerna fick ta del av, vilket även specialläraren på samma skola bekräftar:

Så fort införandet av extra anpassningar kom, så utformade Spec en egen blankett, "Arbetsgång med stödinsatser" för att underlätta för all personal och att alla skulle veta när det behövs extra anpassningar resp åtgärdsprogram. (Speciallärare, skola B)

Specialpedagogens/-lärarens roll i implementeringsarbetet upplevs till stor del som den ledande på de tre skolorna, av de pedagoger som arbetar där. På den tredje skolan skiljer det sig något åt då hälften anser att specialpedagogen endast haft en deltagande roll (se figur 4.2).



Figur 4.2

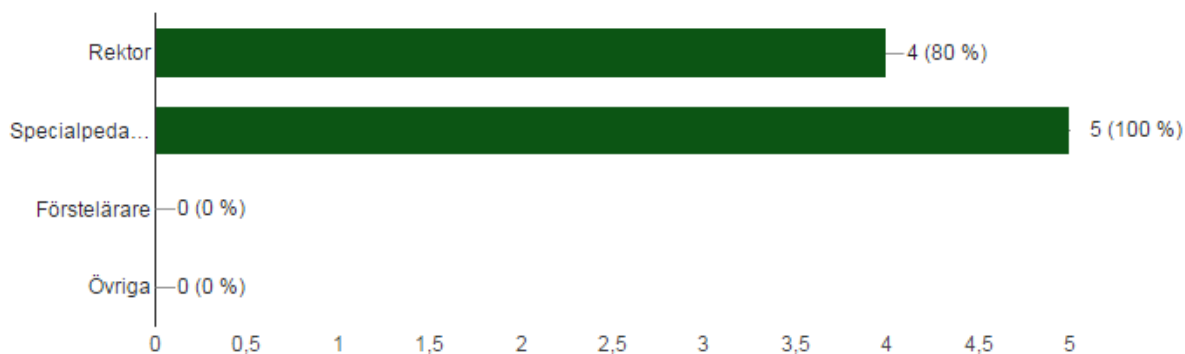
Den roll som pedagogerna upplevde att specialpedagogen/- läraren hade i implementeringsarbetet av extra anpassningar. Svar i procent.

Två av rektorerna menar att det ytterst är skolledningen som har ansvaret för implementeringen av de extra anpassningarna men att specialpedagogerna/-lärarna också haft en stor ansvarsroll.

Ytterst ansvarig är naturligtvis skolledningen, men sedan har EHT haft en stor roll och då framför allt specialpedagogerna som stöttat lärarna med att hitta rätt anpassningar till eleverna. I slutändan är det i klassrummet anpassningarna sker och alltså lärarna som ansvarar för dem med stöd av skolledning och EHT. (Rektor, skola C)

4.1.3 Pedagogernas uppfattning om vem som skötte implementeringen av extra anpassningar

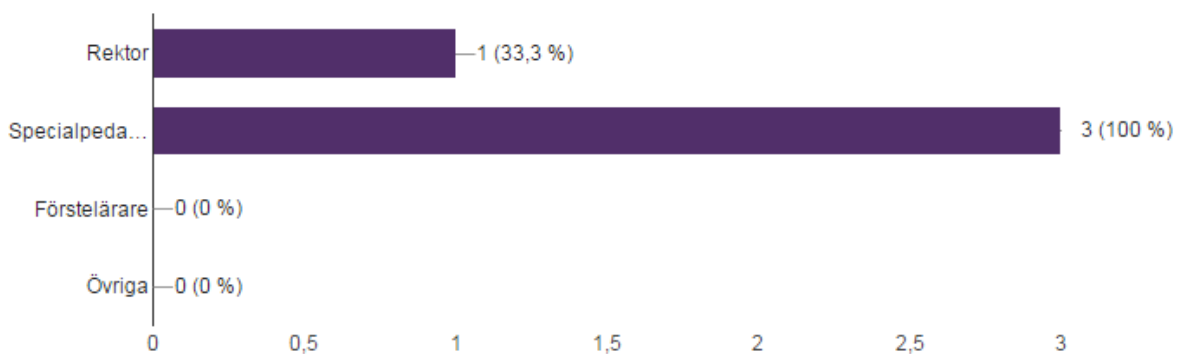
Då det är enkäter som pedagogerna på de tre skolorna har svarat på, har fördjupande frågor på svaren inte varit möjliga. Det som ändå framträder är att uppfattningen om vem som hade hand om implementeringen av extra anpassningar går åt olika håll på de tre skolorna. På två av skolorna är pedagogernas uppfattning att den handhavande rollen för implementeringsarbetet innehas av rektor respektive specialpedagog (se figur 4.3 och 4.4).



Skola A

Figur 4.3

Den/de pedagogerna upplevde hade hand om implementeringen av extra anpassningar på skola A. Svar i procent.

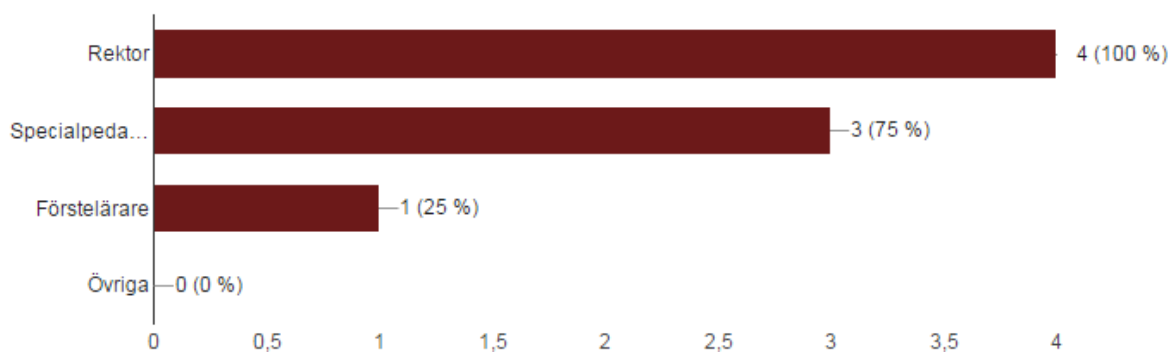


Skola B

Figur 4.4

Den/de pedagogerna upplevde hade hand om implementeringen av extra anpassningar på skola B. Svar i procent.

På den tredje skolan nämns bland annat att en förstelärare hade ansvar för implementeringsarbetet medan det på samma skola även uppfattades av andra pedagoger att specialpedagogen/-läraren respektive rektorn hade hand om det (se figur 4.5). ”Förstelärare och speciallärare/pedagoger har varit ledande i detta arbete som rektorn har satt ramarna för” (Pedagog, skola C)



Skola C

Figur 4.5

Den/de pedagogerna upplevde hade hand om implementeringen av extra anpassningar på skola C. Svar i procent.

4.1.4 Vilka är framgångsfaktorerna för ett lyckat implementeringsarbete?

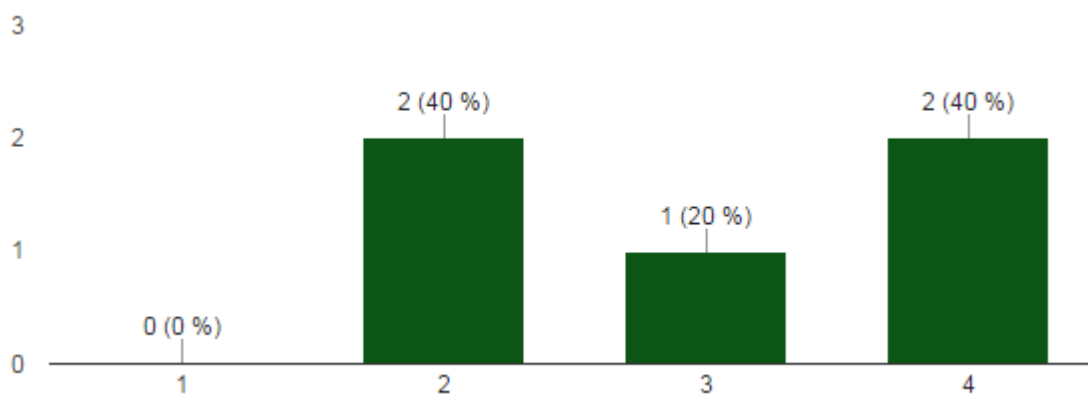
Pedagogernas upplevelser av implementeringsarbetet

En stor del av ett lyckat implementeringsarbete är de upplevelser av arbetet som de deltagande pedagogerna har haft. Nedan redovisas pedagogernas upplevelser av implementeringsarbetet på skolorna på en skala från 1 till 4, där 1 är negativt och 4 är positivt.

På den första skolan var betyget på implementeringsarbetet väldigt blandat (se figur 4.6). Det var övervägande positiva kommentarer från pedagogerna runt implementeringsarbetet såsom: ”Positivt med stöd och bra med diskussioner hur vi kan gå tillväga.” och ”Implementeringsarbetet har varit bra och givande. Vi har nu en större medvetenhet och kunskap kring extra anpassningar”. En annan pedagog uttrycker det:

Jag är relativt ny i skolvärlden och då var allt nytt för mig. Jag tycker det är positivt att jag som lärare håller i extra anpassningar, men också att jag behöver stöd då det inte är givet för mig vad extra anpassningar är. Ett visst stöd har jag fått med speciallärare.

Dock är inte alla nöjda med det implementeringsarbete som genomförts på skolan och en av pedagogerna skriver: ”Jag tycker det är otydligt och rörigt”.

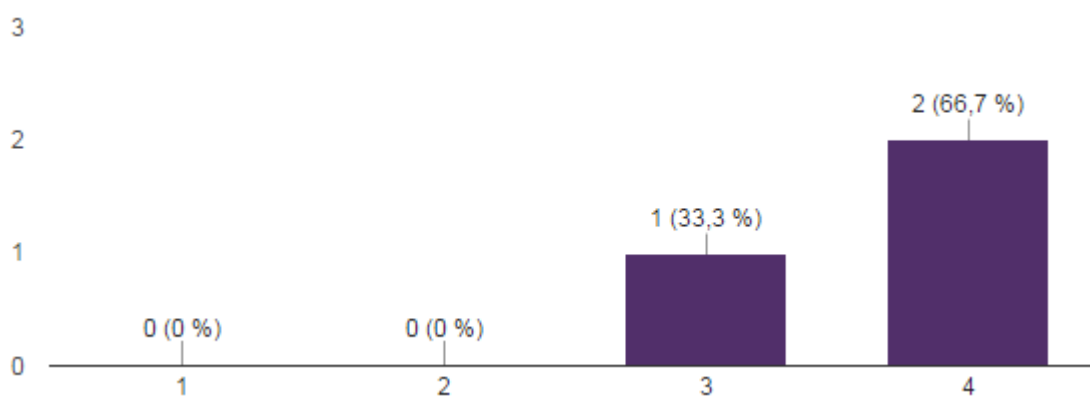


Skola A

Figur 4.6

Hur pedagogerna på skola A upplevde implementeringsarbetet av extra anpassningar på skolan. Svar i procent.

På den andra skolan har majoriteten av de pedagoger som svarat upplevt implementeringsarbetet kring de extra anpassningarna som positivt (se figur 4.7). En av pedagogerna uttrycker att: ”Det är ett steg mot måluppfyllelse vilket synliggjorts med de extra anpassningarna”.

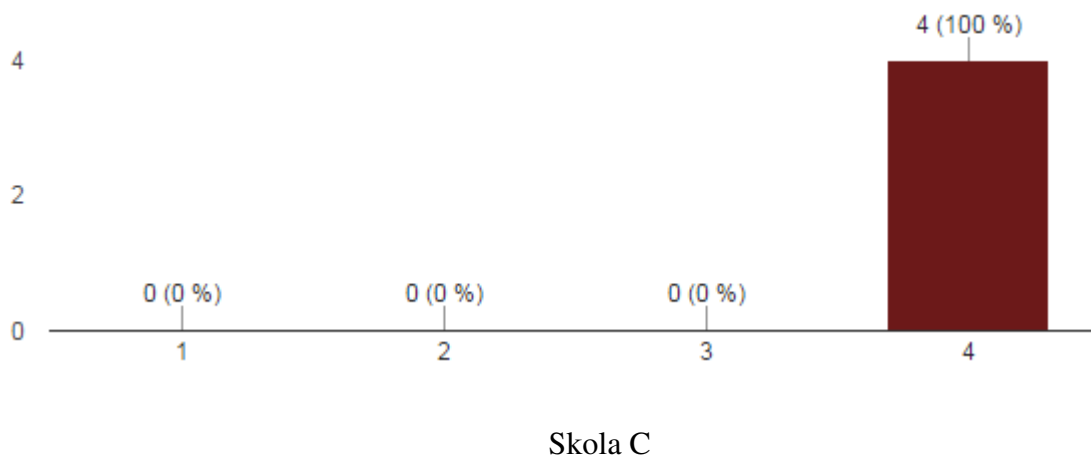


Skola B

Figur 4.7

Hur pedagogerna på skola B upplevde implementeringsarbetet av extra anpassningar på skolan. Svar i procent.

På den tredje skolan är det samtliga pedagoger som svarat på enkäten som upplever implementeringsarbetet av de extra anpassningarna som mycket positivt (se figur 4.8). Kommentarer från pedagogerna är bland annat: ”Alla på skolan har deltagit och haft tid till diskussion” och ”Ledning och EHT ser extra anpassningar som goda förutsättningar för våra elever, därför är detta arbete ständigt levande hos oss.”



Figur 4.8

Hur pedagogerna på skola C upplevde implementeringsarbetet av extra anpassningar på skolan. Svar i procent.

Framgångsfaktorer

Då frågan om framgångsfaktorer ställdes till samtliga deltagande i undersökningen, både i de skriftliga intervjuerna och i enkäterna, har en ganska tydlig bild framträtt av vad deltagarna anser vara just framgång inom implementeringsarbetet av extra anpassningar.

På samtliga skolor visade det sig att det **kollegiala lärandet** sattes högt. Eftersom alla i personalen varit delaktiga i implementeringsarbetet av extra anpassningar har de fått en gemensam grund att utgå ifrån: ”All personal har varit delaktiga och vi har haft tid att diskutera vad extra anpassningar innebär.” (Pedagog, skola C) Diskussioner där de har kunnat jämföra och ge goda exempel på vad extra anpassningar är, har varit uppskattade: ”Vi har sedan haft diskussioner i arbetslaget där vi gett exempel och jämfört med varandra.” och ytterligare kommentar där även klassrumsbesök lyfts fram: ”På vår skola lär vi av varandra, genom kollegialt lärande och klassrumsbesök.” (Pedagoger, skola C) På en av de andra skolorna lyfts även stödet från kollegorna fram: ”Att vi stöttar och delger varandra tips lärare emellan” samt

”Lära tillsammans, stöttning” (Pedagoger, skola A). På den tredje skolan poängterades samstämmigheten som en viktig faktor: ”Samsyn på vad arbetet med extra anpassningar innebär” (Pedagog, skola B)

En annan viktig framgångsfaktor för arbetet kring extra anpassningar är att det har utarbetats **rutiner, tydlighet** och **struktur**. Från samtliga av de yrkesroller (rektor, speciallärare och pedagoger) som verkar på skola B, har detta lyfts fram. Specialläraren på skola B menar att det inte alltid är lätt att införa något nytt, speciellt när personalen redan känner att de har fullt upp med det som finns att genomföra i verksamheten, och att det då är extra viktigt med just tydlighet och struktur:

Att införa något nytt på en skola är alltid problematiskt när alla pedagoger redan är överhopade med administrativt arbete. Därför gick vi ut med tydlig struktur och lättanvända blanketter för att underlätta arbetet. (Speciallärare, skola B)

Rektorn på samma skola poängterar tydligheten både i uppgiften och i uppdraget:

Genom att ha en tydlig och strukturerad arbetsgång, att EHT var behjälpliga i att skriva extra anpassningarna tillsammans med pedagogerna om de var osäkra. Att skriva extra anpassningar är inget som man kan välja om man vill skriva utan detta tillhör uppdraget som lärare. Återigen Tydlighet på alla plan. (Rektor, skola B)

Vidare berättar specialläraren om att även rutiner hör till framgångsfaktorerna. Alla vet vad som ska göras och på vilket sätt det ska utföras. EHT har på skolan utformat en egen blankett vad gäller de extra anpassningarna, som alla ska följa. Ett dokument som i allra högsta grad ska hållas aktuellt.

Tydlighet och struktur. Det är viktigt att någon på skolan är ansvarig så att alla gör på samma sätt. De extra anpassningarna är ett arbetsmaterial som inte bara ska sättas in i en pärm, utan det ska vara levande och regelbundet följas upp. Därför har vi för ett tag sen lagt till en baksida på vår blankett ”extra anpassningar” som heter ”intensifierade extra anpassningar” där anpassningarna utvärderas och EHT blir inkopplat. (Speciallärare, skola B)

Förankrade rutiner poängteras på skolorna, bland annat genom fasta mötestider och mötesstrukturer, där de kan ha uppföljning och diskussioner: ”Rutiner som är förankrade på hela skolan i form av fasta mötestider, dokumentation o.s.v.” (Pedagog, skola B) samt

”...genom att ge stöd från spec.ped och skapa mötesstrukturer för diskussion och uppföljning.” (Rektor, skola C) En av pedagogerna på skola B anser att tydliga ansvarsområden är viktiga för att det ska fungera: ”Tydliga ansvarsområden mellan rektor, EHT och arbetslag.” (Pedagog, skola B)

Ytterligare en framgångsfaktor har varit den **kompetensutveckling** och fortbildning som erbjudits. Här har all personal på skolan fått samma informationsgrund för att komma igång: ”Under kompetensutvecklingsdagar har vi fått översiktlig information om extra anpassningar och hur man kan arbeta inom ramen för det i sin klass.” (Pedagog, skola C) Även rektorn på samma skola skriver om kompetensutvecklingsdagen i början av implementeringsarbetet, men nämner även en uppföljningsdag med en insatt föreläsare: ”En kompetensutvecklingsdag vid starten och sedan har vi följt upp arbetet med bl.a. en föreläsning av Gudrun Löwendahl.” (Rektor, skola C) En annan rektor menar att det är specialläraren som har stått för fortbildningen av pedagogerna och att detta inte bara innefattat en föreläsning utan även praktiskt arbete: ”Fortbildning som EHT har gett har innefattat allt från teori till praktik.” (Rektor, skola B)

Tydligt arbetsmaterial är ytterligare exempel på framgångsfaktorer. Här innefattas blankett med exempel på vilka extra anpassningar pedagogerna kan genomföra samt strukturerad dokumentation i bland annat IUP – den individuella handlingsplanen. ”God dokumentation (i form av iup)” (Pedagog, skola C) Pedagoger på skola A uttrycker om blanketten: ”Att man som lärare får se exempel på vad extra anpassningar kan vara.” samt ”Skapat en bank av extra anpassningar.” Arbetsgången och tydligheten i dokumentationen är uppskattade av pedagoger på skola B: ”Tydliga dokument” samt ”Enkel att fylla i och strukturerad.”

Implementeringsarbetet **följs** på flera skolor **upp** regelbundet och **utvärderas**. Här påtalas även specialpedagogernas och speciallärarnas roller: ”Mycket bra med speciallärarnas och specialpedagogernas regelbundna uppföljningar.” (Pedagog, skola B) En av rektorerna påpekar vikten av att uppföljning och utvärdering görs: ”...att det finns forum för utvärdering och uppföljning.” (Rektor, skola C) och den andra ser på samarbetet mellan de olika yrkesrollerna: ”EHT och skolledning arbetar tillsammans med implementeringen och uppföljningar.” (Rektor, skola B)

En viktig tanke och framgångsfaktor är att **låta det ta tid**. Specialläraren på skola B trycker på att alla är olika och att det tar olika lång tid innan allt är på plats. Hen menar också att huvudsaken är att alla når målet.

Det tog olika lång tid för pedagogerna att ta till sig materialet och se fördelarna med det. Men det måste få ta lite tid. Huvudsaken är att pedagogerna ser att de extra anpassningarna är till gagn för alla. (Speciallärare, skola B)

Rektorn på skola C tycker ändå att pedagogerna rätt snart kom in i arbetet med extra anpassningar: ”En del var osäkra på vad som var extra anpassningar och vad som var särskilt stöd till att börja med men de flesta kom snabbt in i arbetet.”

Som sista påtalade framgångsfaktor är **inställningen** till implementeringen av extra anpassningar, och två av rektorerna menar att det är viktigt med en positiv attityd och att alla i personalen faktiskt är med på tåget för att det ska gå smidigt att genomföra: ”Inställningen har varit positiv från början.” (Rektor, skola B) samt ”Att hela skolan är med på tåget, även eleverna.” (Rektor, skola C)

Det goda resultatet från implementeringen av extra anpassningar

I de skriftliga intervjuerna och enkäterna från samtliga tre skolor har det framkommit vad resultatet av en god implementering har lett fram till för bl.a. elever, vårdnadshavare, pedagoger, EHT och rektor. Nedan följer ett axplock av kommentarer till vad som kommit ur ett gott implementeringsarbete av extra anpassningar:

Ser möjligheter istället för problem och att vi utvärderar anpassningar kontinuerligt.
(Pedagog, skola A)

Kontinuerlig återkoppling mellan elev, vårdnadshavare, arbetslag, rektor och EHT.
(Pedagog, skola B)

Att elever och föräldrar är delaktiga och att pedagogerna pratar ”samma” språk.
(Pedagog, skola C)

Pedagogerna ser många fördelar med att eleverna får sina extra anpassningar då de märker skillnad i klassrummet. (Rektor, skola C)

Eleverna vet vad som menas med extra anpassningar, vi har hela tiden en öppen dialog i elevgrupperna kring våra olika förutsättningar att lära. Tack vare allas delaktighet har vi skapat en möjlighet att vi talar samma språk på skolan. (Pedagog, skola C)

Det som även framkommer är pedagogernas positiva inställning till den nya arbetsgången med extra anpassningar:

De flesta av våra elever har extra anpassningar av olika slag. Det behövs. Extra anpassningar gör att våra elever kan utvecklas så bra som möjligt utifrån sina förutsättningar. (Pedagog, skola C)

Våra elever får de bästa förutsättningar för lärande och för att lyckas. Arbetsron ökar eftersom extra anpassningar skapar trygghet och lugn. (Pedagog, skola C)

Eleven får möjlighet att utvecklas och chans att uppnå mål. (Pedagog, skola A)

Insatserna sätts in snabbt. Vi kan fånga upp eleverna tidigare och åtgärdsprogrammen är färre. (Speciallärare, skola B)

I och med implementeringen av de extra anpassningarna har elevhälsans arbete blivit tydligare och pedagogerna känner att de får stöd i att utforma undervisningen på det sätt som gagnar elever i svårigheter:

Bättre elevhälsa. (Pedagog, skola A)

Vi erbjuder även att hjälpa till och EHT har varje vecka flera olika forum där pedagoger kan komma och få hjälp med bl.a. extra anpassningar. (Speciallärare, skola B)

Att man får stöd i form av resurs under korta perioder. (Pedagog, skola A)

Arbetsmaterialet har varit tydligt och enkelt att följa och blanketter med de extra anpassningarna har utformats. Rektor kan följa eleverna genom välarbetade rutiner och struktur:

Den är enkel och då är den lätt att genomföra och följa upp. (Pedagog, skola B)

Arbetet med extra anpassningar och de rutiner vi har tagit fram har gjort arbetet mer strukturerat och det är lättare att som skollärdare följa elevernas utveckling och stödbehov. (Rektor, skola C)

Sist men inte minst har Skolinspektionens rapport gett svart på vitt att de faktiskt har lyckats med sitt implementeringsarbete av extra anpassningar:

Skolinspektionens resultat har visat att vi lyckats. (Pedagog, skola C)

Vad hade kunnat göras annorlunda?

Utvecklingen stannar inte upp för att deltagarna tillsynes är nöjda med ett första resultat. Det finns alltid saker att utveckla, och rektorn på den ena skolan kan se bristerna i att inte skicka båda sina specialpedagoger på fortbildning, då de därigenom hade kunnat vara ett stöd för varandra och haft samma förutsättningar i implementeringsarbetet av extra anpassningar. Rektorn ser även att svårigheter kan komma i framtiden då det goda arbetet ska hållas levande och nyanställda ska få samma grund att stå på, som de redan etablerade pedagogerna.

Båda spec.ped borde ha gått utbildningen för att på så sätt ha samma utgångspunkt och kunna ta stöd i varandra. Vi har redan reviderat våra rutiner och ändrat små saker som vi kände kunde bli bättre, men på det stora hela kvarstår de rutiner vi hade från början. Svårigheten ligger i framtiden, att upprätthålla det goda arbete som görs, att få med nyanställda på tåget. (Rektor, skola C)

Rektorn för den andra skolan känner sig däremot helt tillfreds med vad de uträttat och specialläraren på samma skola håller med, men bidrar även med tankar på utvecklingsmöjligheter framöver.

Jag kan inte se att jag hade gjort något annorlunda, jag är väldigt nöjd med vad vi åstadkommit när det gäller extra anpassningar. (Rektor, skola B)

Jag tycker vi har gjort ett gediget arbete och kan inte se att vi skulle gjort på ett annorlunda sätt. Däremot är vi aldrig helt nöjda med vårt arbete utan utvecklar det hela tiden och djupdyker i olika fokus. Detta läsår lägger vi extra kraft på högre närvaro, vilket även syns i de extra anpassningarna. Sedan införandet av Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd har fokus även varit på tidiga insatser. Ju tidigare stödbehovet identifieras och extra anpassningar utformas, desto färre anpassningar behövs i regel. (Speciallärare, skola B)

4.2 Sammanfattning

I det underlag som framkommit av undersökningen har *rektors roll* inledningsvis varit att läsa in sig på materialet kring extra anpassningar för att sedan tillsammans med

specialpedagogerna/-lärarna, planera och implementera detta bland pedagogerna i verksamheterna. *Kompetensutvecklingsdagar* i början av implementeringsarbetet av de extra anpassningarna har utgjort en gemensam grund för pedagogerna att utgå från och även uppföljningsföreläsningar har borgat för ett sammanhang och ett fördjupat arbete. Här har *specialpedagogerna/- lärarna* haft en stor roll i att *vidarebefordra kunskap och implementera* den i verksamheten. Frilagd tid för pedagogerna att läsa in sig på Skolverkets stödmaterial, genomföra diskussioner i ett kollegialt lärande och göra blanketter och dokumenteringsmaterial till en del av det dagliga arbetet, har varit värdefull och nödvändig.

Framgångsfaktorerna har klart visat sig bestå av det *kollegiala lärandet* där samtliga pedagoger varit delaktiga. *Rutiner, tydlighet* och *struktur* löper som en röd tråd genom hela implementeringsarbetet och även fortsättningsvis i den dagliga verksamheten. *Fortbildningen* har varit en hörnsten för den gemensamma kunskapsgrund som erfordras i ett lyckat implementeringsarbete och uppskattats av alltifrån rektor, via EHT till pedagogerna. Det *arbetsmaterial* som EHT på skolorna tagit fram och som alla verksamma på skolan ska utgå ifrån har varit tydligt, och arbetet med de extra anpassningarna *följs upp* och *utvärderas* kontinuerligt. Den *positiva inställningen* till arbetet och att ledningen låter det *få ta tid* att ta till sig de nya rutinerna och förståelsen, är ytterligare två viktiga framgångsfaktorer.

Det positiva resultat som kommit från implementeringsarbetet av extra anpassningar är något som både elever och vårdnadshavare har fått tagit del av, liksom ledningen, EHT och pedagogerna. Elevhälsans arbete har blivit tydligare och även pedagogerna har fått sitt läraruppdrag förtydligat.

Skolinspektionens rapport från 2016 visar klart på att de här tre skolorna har lyckats med sitt uppdrag men, som specialläraren uttrycker, är de aldrig helt nöjda med sitt arbete utan utvecklar det hela tiden. Ett arbete som ständigt måste hållas levande.

4.3 Teoretisk tolkning

I boken "Den femte disciplinen – Den lärande organisationens konst" beskriver Senge (2004) hur en organisation med hjälp av systemtänkandet kan bli mer och mer lärande. Han menar vidare att förändra är ett lagarbete och att lärande är förändring. "En lärande organisation är

skicklig att ta till sig, utveckla och förmedla kunskaper – och att förändra sig så att man tillämpar dessa kunskaper.” (a.a., s.11). Skolan är i stor utsträckning en lärande organisation som både behöver kontinuerlig utveckling och förändring. Skolans förändringsarbete med implementering av extra anpassningar och dess process, stämmer väl överens med Senges (2004) systemtänkande. Författaren talar om tankemodeller som påverkar förmågan att förstå världen omkring oss. Med hjälp av fem inlärningsprinciper kan en organisation utveckla sin förmåga att vara kreativ och innovativ. Tre av principerna, ”Systemtänkande”, ” Personligt mästerskap” och ”Tankemodeller” är individuella och ger de enskilda medlemmarna av organisationen verktyg till att förstå och bidra till förändring. De övriga två, ”Gemensamma visioner” och ”Teamlärande”, beskriver kollektiva processer. Eftersom studiens syfte är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar kan se ut, är det flera parametrar som kan jämföras med Senges (2004) discipliner.

I resultatet syns tydligt den roll som rektorn som ledare spelar, och Senge (2004) menar att för att leda en organisation in i lärande krävs det att ledaren är villig att se utvecklingsbehoven, och då oftast tillsammans med kollegor, d.v.s. specialpedagogen/ -läraren. Betydelsen av kompetensutveckling och fortbildning spelar för samtliga aktörer en viktig roll när det gäller att få en gemensam grund att utgå ifrån. Enligt Senge (a.a.) är ett av de starkaste faktumen för människors engagemang att de har en *gemensam vision*. Den ger ett mål för utvecklingen och en samhörighetskänsla i den lärande organisationen. Den gemensamma fortbildningen som tagit plats på skolorna har visat sig vara en grundpelare, både sett från implementeringens olika faser och ur den erfarenhet som tagits del av. För att den gemensamma visionen ska fungera måste den vara väl förankrad bland medarbetarna, vilket uppfattningsvis gett tyngd och vikt i arbetet med implementeringen av de extra anpassningarna på de tre skolorna.

Teamlärande har utvecklats när medlemmarna och organisationen har utvecklats, och det handlar om att arbetsgruppen ska fungera som ett lag där alla individer drar åt samma håll och fungerar som en helhet. I det kollegiala lärandet måste det finnas en diskussion inom gruppen men framförallt en dialog. Dialogen gör att gruppen når mycket längre än en ensam individ kan göra. För att utveckla ett teamlärande krävs träning, vilket har säkerställts genom att ge tid för just kollegialt lärande och diskussioner i de tre skolornas personalgrupper. En vanlig anledning till att grupper fungerar dåligt är just bristen på övningsmöjligheter. För att bli ett bra team är det viktigt att individerna i gruppen kompletterar varandra, och lär sig reflektera över det egna lärandet (Senge, 2004).

I resultatet har det även framkommit att tiden är en viktig faktor, och att låta det ta tid är något både implementeringsteorin (Fixsen et al., 2005) och erfarenheter på skolorna har visat på. *Personligt mästerskap* (Senge, 2004) innebär att individen måste växa och lära. Det kan inte tvingas på människor men det går att skapa ett arbetsklimat som uppmuntrar till att hålla visioner levande. Det handlar om människors önskan och vilja att ständigt utveckla sina kunskaper och färdigheter, och med rutiner, strukturer och de rätta verktygen såsom blanketter och handledning, få den hjälp på vägen de behöver. För att en organisation ska lära och hänga med i utvecklingen krävs att den erbjuder sina medarbetare goda förutsättningar för att utvecklas och engagera sig (a.a.).

En barriär att övervinna vad gäller implementering av nya metoder är förutfattade meningar och invanda tankemönster, som hindrar medarbetarna i verksamheten från att nå nya insikter. De agerar istället utifrån redan utformade *tankemodeller* (Senge, 2004). Det är svårt att omsätta nya insikter i praktiken när de står i konflikt med de gamla. Författaren menar att det är inom denna disciplin som det är viktigt att rektor och medarbetare lär av varandra samtidigt som organisationen är lyhörd för kunniga individer, som i resultatdelen visar sig vara specialpedagogen/-läraren. Möjlighet till gemensam reflektion kan öka förmågan att urskilja och hantera de begreppsfrskjutningar som görs. Produktiva diskussioner kräver att tankemodellerna kan utmanas och ifrågasättas. Det ställer dock stora krav på både ledarskap och medarbetarskap (a.a.).

För att skapa en förändring i en organisation är det viktigt att se till helheten, *systemet*, och inte bara göra punktinsatser inom vissa områden. Här är det viktigt att se till hela lärmiljön och inte bara stirra sig blind på de extra anpassningarna. Senge (2004) menar att det ofta är svårt för individen att se helheten eftersom individen själv är en del av systemet.

4.5 Slutsatser

I studien framkom att:

- rektor har som ansvarig ledare läst in sig på materialet kring extra anpassningar och möjliggjort för ett implementeringsarbete på skolorna, genom att frigöra tid för fortbildning, handledning och kollegialt lärande.
- specialpedagogen/-läraren som förändringsagent spelar en stor roll genom att vidarebefordra kunskap och implementera den i verksamheten.
- framgångsfaktorer som kollegialt lärande, ”rutiner, tydlighet och struktur”, kompetensutveckling, tydligt arbetsmaterial, utvärdering, ”låta det ta tid” samt den personliga inställningen löper som en röd tråd i svaren.
- positiva resultat utav implementeringsarbetet av extra anpassningar inbegriper ett förtydligande av Elevhälsans arbete såväl som pedagogernas läraruppdrag.

Det är ofta svårt för individen att se helheten eftersom individen själv är en del av systemet (Senge, 2004), så här är det viktigt att se till hela lärmiljön och inte stirra sig blind på de extra anpassningarna.

5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Det övergripande syftet med studien är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar kan se ut.

Frågeställningarna som sammanfattningen och diskussionen utgår ifrån är:

- Vad är rektors roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?
- Vad är specialpedagogens roll i implementeringsarbetet med extra anpassningar?
- Vilka är framgångsfaktorerna för ett lyckat implementeringsarbete med extra anpassningar?

5.1 Diskussion av resultaten

I denna avslutande diskussion diskuteras resultaten av undersökningen utifrån de tre frågeställningar som från början ställdes. Avsnittet är uppdelat i en rektorsdel, en specialpedagogdel samt i en avslutande framgångsfaktorsdel.

5.1.1 Rektors roll

Resultaten i undersökningen visar att rektor har haft en viktig roll på alla tre skolorna, vad gäller förberedelserna och planeringen för implementering av extra anpassningar. Enligt Senge (2004) krävs det att en ledare är villig att se utvecklingsbehov för att en organisation ska ledas in i lärande. Detta har visat sig genom att rektorerna läst in sig på Skolverkets olika stödmaterial. En av rektorerna tog även hjälp av SPSM. Implementeringen av extra anpassningar var en så kallad hård implementering (Riksdagen, 2012/13), vilket innebär att det är en tvingad reform, en lagändring. Rektors kunskapsinhämtning innan implementeringen startade, gör att processen upplevs mer lätthanterlig eftersom rektor då har stor kunskap och kompetens om det som ska ske. Enligt Socialstyrelsen (2012) har kunskap och kompetens visat sig vara viktigt, tillsammans med organisation och ledarskap, för att implementeringsarbetet ska kunna genomföras på bästa sätt. Vidare resultat i studien visar att rektor även gett förutsättningar till pedagogernas förståelse av vad extra anpassningar innebär samt tid för både kompetensutveckling och kollegialt lärande. På det sättet har förståelse skapats hos medarbetarna. De tre undersökta skolorna kan därför uppfattas som en stödjande organisation eftersom rektorerna har prioriterat omfördelningen av tid, vilket motiverar förändring hos

medarbetarna, samt ger en positiv inställning till vidareutveckling i organisationen (Socialstyrelsen, 2012).

På alla de tre undersökta skolorna är pedagogernas uppfattningar att rektor har haft hand om implementeringsarbetet, samtidigt som resultatet även visar att rektors roll till viss del varit deltagande och inte ledande, vilket kan förstås eftersom resultaten även visar att efter planeringsstadiet har specialpedagogen/-läraren varit den synliga pedagogiska ledaren. Enligt styrdokument och allmänna råd, (SFS, 2010:800; Skolverket, 2011; Skolverket, 2014a; Skolverket, 2014c) är rektor en viktig person för att extra anpassningar och särskilt stöd ska kunna genomföras, men rektors roll som pedagogisk ledare är också viktig (Riksdagen, 2012/13). Två av rektorerna påtalar att det yttersta ansvaret för implementeringen ligger hos skolledningen, vilket lagtexter likaledes visar. Förutom ansvarsrollen krävs i förlängningen även stöd och uppmuntran av rektorn. I Riksdagens rapport (2012/13) är forskarnas slutsats att skolledningens stöd och uppmuntran till lärarna tycks vara en viktig faktor för att lyckas med implementeringen av nya metoder.

5.1.2 Specialpedagogens roll

Enligt examensordningen (SFS, 2007:638) ska specialpedagogen "...leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever" och "...visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer", men även "...visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda" (a.a.). Resultatet i undersökningen visar att majoriteten av respondenterna anser att specialpedagoger/-lärare har haft den ledande rollen i implementeringsarbetet med extra anpassningar, både genom att de intagit rollen att leda utveckling men också genom att de stöttat pedagoger i pedagogiska och utvecklande frågor. Specialpedagoger/-lärare har stor kunskap och stort inflytande vad gäller särskilt stöd (Cameron & Lindqvist, 2013) och på de tre undersökta skolorna har de, genom fortbildning, blivit den yrkesgrupp som har den största kunskapen om extra anpassningar. Det har till följd att det är specialpedagogen/-läraren som fört utvecklingsarbetet tillsammans med pedagogerna framåt, haft handledning och varit behjälpliga i att kartlägga elevers behov samt att bistå pedagogerna i deras arbete med de extra anpassningarna. Den roll som resultaten i studien visar att specialpedagogen haft i implementeringsarbetet av extra anpassningar, kan beskrivas som ledande av förändringsarbetet, *en förändringsagent*. Specialpedagogen som förändringsagent

har då mandatet att påverka sina medarbetare i rätt riktning så att pedagogerna accepterar och implementerar arbetet med de extra anpassningarna. Hen verkar då som länken mellan den nya kunskapen och det praktiska arbetet (Guldbrandsson, 2007; SFS, 2007:638).

Studien visar även att specialpedagoger/-lärare, tillsammans med rektor, haft en stor roll i att skapa tydlighet och rutiner i arbetet med extra anpassningar. Detta, i kombination med att specialpedagogen/-läraren, enligt Lindqvist (2013), i sin yrkesroll fokuserar på undervisning och lärmiljö vid särskilt stöd, gör att hen kan leda implementeringen av extra anpassning i en relationell riktning där lärmiljön ses viktig. Senge (2004) menar att det kan vara svårt för en individ, i det här fallet pedagogen, att se helheten i organisationen eftersom hen är en del av systemet. Därför spelar specialpedagogen med sitt helikopterseende en stor roll. Enligt rektorerna i studien har specialpedagogens/-lärarens roll upplevts ledande, men även verkat som ett bollplank, och på så sätt, ett stöd för pedagogerna. Det överensstämmer med tidigare forskning, (Lindqvist, 2013), vars resultat visar att den roll specialpedagoger har som pedagogisk ledare är viktig i arbetet för en framgångsrik skola.

5.1.3 Implementering och dess framgångsfaktorer

Resultaten i studien visar att de undersökta skolorna ser flera framgångsfaktorer med den implementering de har haft gällande de extra anpassningarna. Framförallt handlar det om, precis som Riksdagen (2012/13) betonar, vikten av att förändringarna i arbetssätten som ska implementeras är okomplicerade och att det finns förutsättningar för att arbetssätten ska fungera. Studien pekar på att detta skett på de tre undersökta skolorna genom att utarbetning av gemensamma rutiner, tydlighet och struktur har skapats samt genom det kollegiala lärandet, både via arbetslagsträffar och med stöd av EHT. Detta har gett alla medarbetare en gemensam grund att stå på. Tydligheten exemplifieras via gemensamt och väl inläst arbetsmaterial men också i form av blankett för extra anpassningar samt dokument via IUP. Dessa följs regelbundet upp och utvärderas kontinuerligt.

Enligt Senge (2004) krävs övningstillfällen och träning för att utveckla ett teamlärande där specialpedagogen/-läraren har en viktig roll. För att få ett kollegialt lärande att fungera i praktiken krävs förändringar av praktiska, organisatoriska och ekonomiska insatser, vilket enligt Socialstyrelsen (2012) är framgångsfaktorer för ett lyckat implementeringsarbete. Detta har fungerat på de tre undersökta skolorna. Stödet från rektor, specialpedagoger/-lärare och EHT har varit omfattande och funnits på flera plan, allt från kompetensutvecklingsdagar till

konsultationstillfällen med EHT och stöd med att genomföra extra anpassningar. Detta kan ha bidragit till att pedagogerna har haft enklare att ta till sig den nya förändringen och en positiv attityd har skapats (Riksdagen, 2012/13).

Efter att rektorer och specialpedagoger/-lärare hade blivit specialister på vad implementeringen av extra anpassningar innebar, organiserade de i början av implementeringsarbetet kompetensutveckling och fortbildning som alla pedagoger fick ta del av. Specialpedagogerna/-lärarna fanns under hela implementeringsarbetet som stöd via handledning och rådgivning för pedagogerna. Just utbildning och handledning av personal är, enligt Socialstyrelsen (2012) viktiga faktorer för ett lyckat implementeringsarbete. På de tre undersökta skolorna har fortbildning av personal skett via extern specialistkompetens, men även av EHT och specialpedagoger/-lärare.

Ytterligare framgångsfaktorer för att en implementering ska bli lyckad är att den behöver ses som en process, och kopplingen mellan skolans behov och den kunskap som ska implementeras behöver vara tydlig (Riksdagen, 2012/13; Socialstyrelsen, 2012). Resultatet visar att de tre skolorna har förståelse för och kunskap om ovanstående. Pedagogerna hade, vid implementeringens början, kommit olika långt i vad extra anpassningar innebar samt i att kunna se fördelar med förändringsarbetet. Enligt Senges (2004) disciplin tankemodeller, så kan det vara svårt att omsätta nya insikter i praktiken, framförallt om de står i konflikt med de gamla. Därför är det av vikt att organisationen är lyhörd. Genom att ledning och specialpedagoger/-lärare hade kunskap om att olika människor kräver olika lång tid för en förändring, visar det att förståelse finns för att implementering är en process. Slutsatser blir att gedigen utbildning, ihärdig praktisk träning, välfungerande diskussionsgrupper inom lärarkollegiet och tydligt stöd från skolledningen i form av uppmuntran ger bra förutsättningar för att en implementeringsinsats ska lyckas.

5.1.4 Skolor som lyckats med extra anpassningar

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2016) var det tre skolor som utmärkte sig gällande arbete med extra anpassningar. De innehar en nyckelroll i det pågående projekt som Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) driver och som handlar om extra anpassningar. Representanter på dessa skolor har i filmade intervjuer beskrivit arbetet, och på så sätt bidragit till ett webbaserat stödmaterial som SPSM håller på att ta fram. Detta kommer att fungera som inspiration samt diskussionsunderlag till de skolor som vill utveckla ett systematiskt och

processororienterat arbete med extra anpassningar. Stödmaterialet kommer att innehålla konkreta exempel på hur skolor kan arbeta med extra anpassningar (SPSM, 2017).

5.2 Metoddiskussion

Syftet med undersökningen var att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar kan se ut. Både kvalitativ metod, intervjuer online, och kvantitativ metod, webbenkäter, har använts för att genom s.k. triangulering få ett större och säkrare underlag. Bryman (2015) och Bell (2006) menar att genom triangulering blir tillförlitligheten större och samma sak kan betraktas utifrån olika synvinklar. Trots användningen av två metoder, som oftast är tidskrävande, gick det att genomföra med hjälp av datorn som verktyg.

De skriftliga intervjuerna genomfördes med rektorer och specialpedagoger på de tre aktuella skolorna. Intervjufrågorna skickades till respektive rektor som sedan fick uppdraget att vidarebefordra dem till sina specialpedagoger/-lärare. På två av skolorna erhöles skriftliga svar på intervjufrågorna från rektorerna, men endast från en speciallärare. På den tredje skolan, där rektorn först var positivt inställd till undersökningen men sedan drog tillbaka detta, skickades även en förfrågan ut till samtliga specialpedagoger som arbetade där, men ingen respons mottogs. Däremot erhöles enkätsvar från fem pedagoger från samma skola, vilket visar att rektorn ändå vidarebefordrat länken till enkätfrågorna. Intentionen var att respondenterna skulle inneha rollen som specialpedagog, då detta är den profession vi utgår ifrån. På en av skolorna var det en speciallärare som hade huvudansvaret av implementeringsarbetet, och därför refereras det till både specialpedagog och speciallärare i studien. Trots tydliga skillnader i de olika examensordningarna är det uppenbart att yrkesrollerna är otydliga och överlappar varandras uppdragsområden.

Webbenkätens respondenter hade en enhetlig bakgrund som enligt Stukát (2011) är en avgörande faktor när det gäller att formulera frågor. Webbenkäten gick snabbt att svara på men trots detta var det ett fåtal pedagogsvar som erhöles. Tre, fyra respektive fem pedagoger svarade.

Eftersom urvalet redan från början var relativt litet med tre skolor, hade det varit önskvärt om svarsfrekvensen hade varit större. Detta gäller samtliga yrkeskategorier. Svarsfrekvensen liksom förekomsten av följdfrågor till fördjupning, hade troligtvis varit högre vid en personlig kontakt, men samtidigt genererat mer tidsåtgång både vad gäller intervjuer med påföljande

transkribering, samt enkätinsamling. En fundering är dock om resultatet verkligen hade sett annorlunda ut vid muntliga intervjuer eller om samma slutsatser kunnat dras.

En lärdom som definitivt dragits från insamlandet av empirin, är att vi i fortsättningen kommer att göra vårt yttersta när det gäller att medverka vid förfrågan om deltagande i andra forskares studier.

5.3 Tillämpning

Forskning inom många olika fält pekar på att implementering av ny kunskap är en komplex uppgift. Oavsett om det rör sig om tekniker inom jordbruk, hälso- och sjukvårdsmetoder eller metoder för läs- och skrivinlärning i skolan, tycks principerna för kunskapsspridning och implementering vara snarlika. En fördel med denna generaliserbarhet är att många resultat och erfarenheter från ett område är överförbara till eller har relevans för andra områden (Riksdagen, 2012/13).

För att genomföra ett lyckat implementeringsarbete i skolan, vare sig det är extra anpassningar eller någon annan skolreform, krävs planering och organisation. Utsikten att åstadkomma det som är ett önskat resultat ökar om vissa viktiga beståndsdelar finns med på planeringsstadiet. När det är dags att sätta i gång en implementeringsprocess behövs en plan för vilka insatser som behöver göras och vilka resurser som kommer att krävas. Studien har ringat in de framgångsfaktorer som utkristalliserat sig på de tre av Skolinspektionen (2016) godkända skolorna vad gäller implementering av extra anpassningar. Även om resultaten inte rakt av gäller för varje skola, visar de på sätt att gå tillväga för att genomföra en hållbar implementering. Förhoppningarna är att studien har synliggjort verktyg till ett framtida implementeringsarbete i olika skolors verksamheter.

5.4 Fortsatt forskning

I studien har det framkommit vilka framgångsfaktorer som har lett till ett lyckat implementeringsarbete av extra anpassningar. Enligt Skolinspektionen (2016) har tre skolor lyckats helt med implementeringsarbetet, medan några skolor inte klarat det fullt ut. Vidare forskning skulle kunna vara att jämföra skillnaderna i implementeringsarbetet för att hitta ytterligare framgångsfaktorer, men också för att hitta fallgropar som bör undvikas, i ytterligare implementeringar inom skolan.

En annan riktning på fortsatt forskning är att följa upp hur de extra anpassningarna fungerar i dag jämfört med tidpunkten för granskningen, på de skolor som inte nådde ända fram. Det i syftet att undersöka vad ett resultat i Skolinspektionens rapport kan ge för konsekvenser i det vidare arbetet.

REFERENSER

Ainscow, M. & Sandill, A. (2016). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*. 14:4, 401-416.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av i går, i dag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12 (2, 84-95).

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ahrenfelt, B. (2013). *Förändring som tillstånd: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. (2.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Asp-Onsjö, L. (2014). *Åtgärdsprogram i praktiken- att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Backman, J. (2014) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent- svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.

Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2013). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden, *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2013.803609.

Fixsen, DL., Naoom SF., Blase, KA., Friedman, RM., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication #231. Tampa, Florida.

Guldbrandsson, K. (2007). *Från nyhet till vardagsnytta. Om implementeringens mödosamma konst*. En forskningssammanställning. 2007:20. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2014). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärarens arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstads universitet.

Hernandez, S J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review B*. 13 (3), 480-498.

Hjörne, E & Säljö, R. (2014). *Att platsa i en skola för alla- Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership-Perspective, possibilities and contradictions. *Educational Management and Leadership*, 34, no.2:167-180.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and management*, 28, no. 1:27-42.

Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. (Dissertation No. 22). Jönköping: School of Education and Communication Jönköping University.

Lindqvist, G. & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar. Att organisera särskilda insatser*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Persson, B. (2008). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2013). *Inkludering och måluppfyllelse-att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Riksdagen 2012/13: RFR10. *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan? Del I*. Stockholm: Riksdagstryckeriet (97 s.).

Sandström, M., Nilsson, L. & Stier, J. (2014). *Inkludering - möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Senge, P. (2004). *Den femte disciplinen – Den lärande organisationens konst*. Falun: AIT.

SFS 2007:638. *Examensordning. Specialpedagog*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (1994). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen - om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014c). *TALIS 2013- en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7-9*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2016). *Rektors ledarskap. Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan 1962: Lgr 62*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr 69 I, Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Svenska utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Socialstyrelsen (2012). *Om implementering*. Västerås: Edita Västra Aros.

Socialstyrelsen (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Falun: Socialstyrelsen.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkanden med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.

Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), s 17-35.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Webbplatser

Skolverket (2013). <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2477>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). <https://www.spsm.se/stod/forskning-och-utveckling/utvecklingsarbeten/skolor-som-lyckats-med-extra-anpassningar/> 2017-04-27

Bilaga A: En första kontakt

Hej!

Vi heter Maria Lindberg och Viktoria Persson, och läser sista terminen på specialpedagogprogrammet på Högskolan i Kristianstad. Vi tog del av Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport angående extra anpassningar, och det vi framför allt blev nyfikna på var varför så få skolor fick godkänt, och vad det faktiskt var som gjorde att de lyckats. Då vi stod i startgroparna med vår d-uppsats blev vi eld och lågor över att ha snubblat på ett sådant högaktuellt ämne, som just implementering av extra anpassningar faktiskt är. Frustrationen som vi känner i vårt arbete som specialpedagoger, över att extra anpassningar inte fungerar som det är tänkt, gör att vi vill undersöka fenomenet närmare.

Då det visade sig i rapporten att övervägande antal skolor inte helt lyckas kände vi att vi ville ta fram framgångsfaktorerna och då framförallt i implementeringsarbetet av extra anpassningar. Och de bästa att vända sig till är ju just er, som svart på vitt har lyckats.

Det vi nu undrar är om ni skulle vilja hjälpa oss ringa in framgångsfaktorerna i implementeringsarbetet med extra anpassningar genom att dela med er av upplevelser och erfarenheter i detta arbete? Vi kommer naturligtvis att skicka mer information om hur detta kommer att gå till. Vi ska försöka att genomföra detta så att det tar så liten tid från er som möjligt, då vi vet att tiden på skolan ska räcka till många.

Vi hoppas innerligt att ni vill hjälpa oss med detta så att fler skolor kan ta del av framgångsfaktorer för ett lyckat implementeringsarbete av extra anpassningar. Återkoppla gärna till oss så snart som möjligt då vi har begränsat med tid innan uppsatsen ska vara färdig. Mejladress: viktoriam.persson0003@stud.hkr.se

Med hopp om ett gott samarbete,

Maria och Viktoria

Bilaga B: Missivbrev

Hej!

Tack för att ni valt att delta i vår studie!

Vi läser sista terminen på specialpedagogprogrammet i Kristianstad och arbetar båda som specialpedagoger.

Syftet med vår studie är att belysa hur ett framgångsrikt arbete med implementering av extra anpassningar ser ut.

Vi kommer att intervjua rektorer och specialpedagoger/speciallärare vid de skolor som enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport "Skolans arbete med extra anpassningar", har fått godkänt för sitt arbete med extra anpassningar. Vi kommer även att skicka enkäter till pedagogerna på de skolorna.

Vi kommer att använda oss av skriftliga intervjuer online med rektor och specialpedagog alternativt speciallärare hos er. Detta för att ta reda på hur implementeringsarbetet utförts samt hur era roller har sett ut under detta arbete. Vid behov kommer vi att återkomma med kompletterande frågor. Enkäterna kommer vara i form av en webbsurvey, vilket betyder ett frågeformulär online som är anonymt. Vi önskar skicka enkäten till rektor för att vidarebefordra till pedagoger som arbetar på skolan.

Genomförandet kommer att ske under februari 2017.

Deltagandet är frivilligt och alla uppgifter kommer att hanteras konfidentiellt. All information som samlas in i intervjuerna och enkäterna kommer bara att användas till undersökningen. Ni kommer att få ta del av resultatet när studien är färdig.

Vid frågor är ni välkomna att kontakta oss.

Vänliga hälsningar

Maria Lindberg, maria.lindberg0288@stud.hkr.se

Viktoria Persson, viktoria.persson0003@stud.hkr.se

Intervjufrågor – Implementeringsarbetet av extra anpassningar

- 1) Berätta kort om din skola, hur stor den är och, hur den är organiserad.
- 2) a) Hur såg arbetet med elever i behov av särskilt stöd ut innan reformen med extra anpassningar?
b) På vilket sätt påverkade detta arbetet med implementeringen av extra anpassningar?
- 3) När och hur inleddes implementeringsarbetet av extra anpassningar?
- 4) Vem var ansvarig för implementeringen av extra anpassningar?
- 5) Hur förbereddes ledningsorganisationen för implementeringsarbetet av extra anpassningar?
- 6) Hur förbereddes rektorerna för implementeringsarbetet av extra anpassningar?
- 7) Hur förbereddes specialpedagogen för implementeringsarbetet av extra anpassningar?
- 8) Hur fick ni pedagogerna ”med på tåget”?
- 9) Hur var pedagogernas inställning till arbetet med extra anpassningar före, under och efter implementeringen?
- 10) Vilken utbildning fick pedagogerna?
- 11) Vad ser du som implementeringsarbetets framgångsfaktorer?
- 12) Vad kunde ha gjorts annorlunda med facit i hand?

Svar anmodas senast den 28/2.

Har du funderingar vad gäller frågorna så tveka inte att kontakta oss.

viktoriam.persson0003@stud.hkr.se

mob.nr: XXXX-XXXXXX

Mvh Maria och Viktoria

Enkät - Framgångsfaktorer

Under 2016 gjorde Skolinspektionen en granskning av 15 grundskolor i landet.

Syftet med granskningen var att bedöma om elever i behov av extra anpassningar får detta i undervisningen.

Implementeringsarbetet av den lagändring som genomfördes den 1 juli 2014, för att förtydliga reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd, visade sig tydligt ha kommit olika långt i skolorna.

3 av 15 skolor blev godkända av Skolinspektionen. (Skolinspektionen, 2016).

Då du arbetar på en av de godkända skolorna, och vi vill ringa in framgångsfaktorerna i ert arbete med implementeringen av extra anpassningar, ber vi dig att hjälpa oss genom att svara på nedanstående frågor.

Vänligen Maria och Viktoria

Vad är du anställd som? (Du kan svara med flera alternativ)

- Klasslärare
- Ämneslärare
- Resurslärare
- Fritidspedagog
- Övrigt

Vem hade hand om implementeringen av extra anpassningar?

(Du kan svara med flera alternativ)

- Rektor
- Specialpedagog/ speciallärare
- Förstelärare
- Övrigt

Vilken sorts fortbildning genomfördes vid implementeringen av extra anpassningar?

(Du kan svara med flera alternativ)

- Föreläsning
- Litteratur
- Återkommande genomgångar av arbetet
- Kollegialt lärande
- Arbetslagsdiskussioner
- Observationer
- Övrigt

Vilken roll hade rektor i implementeringsarbetet av extra anpassningar?

- Ledande
- Deltagande
- Observerande
- Övrigt

Vilken roll hade specialpedagogen/läraren i implementeringsarbetet av extra anpassningar?

- Ledande
- Deltagande
- Observerande
- Övrigt

Hur har du upplevt implementeringsarbetet av extra anpassningar på skolan?

	1	2	3	4	
Negativt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivt

Motivera ditt svar

Vilka framgångsfaktorer ser du med skolans implementeringsarbete av extra anpassningar?