

Lärares erfarenheter av implementeringen av trestegsstödet i skolan – en fallstudie

Karolina Nylund

Magisteravhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022

Abstrakt

Författare	Årtal
Karolina Nylund	2022
Arbetets titel	
Lärares erfarenheter av implementeringen av trestegsstödet i skolan – en fallstudie	
Publicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	73 (83)
Referat	
<p>År 2011 trädde utbildningsreformen som omfattade trestegsstödet i kraft och alla grundskolor var då skyldiga att implementera stödet. Trestegsstödet har idag använts i finländska grundskolor i över 10 år och kan ses som Finlands sätt att utveckla tidigt stöd till elever och möta principen om inkluderande undervisningen. Både special- och klasslärare har viktiga roller i implementeringen av trestegsstödet och modellen har inverkat på lärarnas roller och arbetssätt. Studier visar att det inte finns klara riktlinjer för hur stödet skall ges, vilket kan leda till regionala skillnader kring sättet att stödja elever samt hur stödet organiseras. Detta kan i sin tur leda till orättvis behandling av elever i olika skolor. Tidigare forskning för fram att samverkan mellan lärarna kan ses som ett kriterium för en inkluderande skola. Också i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen nämns samverkan mellan special- och klasslärare som en central del vad gäller att upptäcka stödbehov samt vid planering, genomföring och utvärdering av stödet.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att få fördjupad kunskap om hur special- och klasslärare beskriver och upplever förverkligandet av trestegsstödet. Vidare vill ja få fram hur special- och klasslärare samverkar kring förverkligandet och hur de upplever att det förverkligade stöder möter elevernas behov samt principen om inkludering. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur beskriver special- och klasslärarna förverkligandet av trestegsstödet och hur upplever de att stödet möter principen om inkludering? 2. Hur beskriver och upplever special- och klasslärarna sina roller och arbetsfördelningen i samverkan kring trestegsstödet? 3. Vilka utmaningar upplever special- och klasslärarna i förverkligandet av trestegsstödet? 	

Avhandlingen är en kvalitativ studie med fallstudiedesign. Data samlades in via tre gruppintervjuer där sammanlagt tre speciallärare och åtta klasslärare deltog. Studien begränsades till att fokusera på tre skolor åk F–6 i en specifik tvåspråkig kommun.

Resultaten visar att lärarna upplever att tanken bakom trestegsstödet är bra men att det samtidigt innebär en stor arbetsbörda, risk för ojämlikhet och känsla av otillräcklighet bland lärarna. Till följd av tolkningsbara instruktioner och otydliga gränser känner lärarna en osäkerhet kring dokumentationen och upplever den som svår och tidskrävande. Lärarna känner ofta en känsla av otillräcklighet då de inte hinner hjälpa alla elever jämlikt. Genomförandet av trestegsstödet såg relativt likadant ut i alla tre skolor och lärarna använde sig av samma metoder, bland annat samundervisning, för att stöda eleverna och jobba för principen om inkludering. Lärarna i alla grupper upplever ändå en del utmaningar kring inkluderande undervisning. Utmaningarna kopplas främst till bristen på resurser och den svåra ekvationen att stöda eleverna i klassen utan tillräckliga resurser. Studien visar att lärarna samverkar genom hela processen kring trestegsstödet och samverkan upplevs som självklar och oproblematisk. Då det gäller rollfördelningen i ansvarsuppgifter fanns det en tydlig struktur för en del uppgifter medan fördelningen för andra uppgifter var mer flytande.

Sökord / indexord

Trestegsstödet, inkludering, samverkan, specialundervisning på deltid, three-tiered support system, inclusion, collaboration, part-time special education

Innehåll

Abstrakt.....	2
1. Inledning	7
<i>1.1 Bakgrund och val av ämne</i>	<i>7</i>
<i>1.2. Syfte.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3. Centrala begrepp.....</i>	<i>10</i>
<i>1.4. Avhandlingens disposition.....</i>	<i>11</i>
2. Inkludering och trestegsstödet	12
<i>2.1 Inkludering som ledande princip för undervisning</i>	<i>12</i>
<i>2.2 Trestegstödet - centrala utgångspunkter</i>	<i>16</i>
<i>2.3 Samverkan som en del av inkluderade undervisning och trestegsstödet</i>	<i>18</i>
3. Tidigare forskning om specialundervisning på deltid samt arbetsfördelningen inom trestegsstödet.....	20
<i>3.1. Arbetsfördelning och samverkan inom trestegstödet.....</i>	<i>20</i>
<i>3.2. Specialundervisning på deltid som stödform i och utanför klass.....</i>	<i>22</i>
4. Metod.....	25
<i>4.1. Syfte och forskningsfrågor.....</i>	<i>25</i>
<i>4.2 Kvalitativ forskningsmetod.....</i>	<i>25</i>
<i>4.3 Fallstudiedesign.....</i>	<i>26</i>
<i>4.4 Gruppintervju som datainsamlingsmetod</i>	<i>27</i>

	5
<i>4.5 Beskrivning av studiens kontext och informanter</i>	30
<i>4.7 Genomförandet</i>	32
<i>4.8 Analys</i>	34
<i>4.9 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik</i>	39
5. Resultatredovisning	42
<i>5.1 Gruppvisa resultat</i>	42
<i>5.2 Sammansatt analys</i>	46
5.2.1 Lärarnas beskrivningar och upplevelser av rutiner kring förverkligandet av trestegsstödet	47
5.2.2 Lärarnas beskrivningar och upplevelser av rollfördelning och samverkan.....	52
5.2.3 Lärarnas beskrivningar och upplevelser av utmaningar kring förverkligandet av trestegsstödet	56
6. Diskussion	65
<i>6.1 Resultatdiskussion</i>	65
<i>6.2 Metoddiskussion</i>	69
<i>6.3 Slutsats och förslag till fortsatt forskning</i>	72
7. Litteraturförteckning	74
 Tabeller	
Tabell 1	32
Tabell 2	38
Tabell 3	46

Bilagor**Bilaga 1:** Ansökan om forskningstillstånd**Bilaga 2:** Forskningstillstånd**Bilaga 3:** Samtyckesblankett**Bilaga 4:** Intervjuguide

1. Inledning

I det inledande kapitlet presenteras först bakgrund och val av ämne. Därefter lyfts forskningsluckan fram och syftet och forskningsfrågorna presenteras. Avslutningsvis presenteras de centrala begreppen och avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Temat för den här studien är special- och klasslärares erfarenheter och upplevelser av implementeringen av trestegsstödet. Fokus ligger på tre svenskspråkiga skolor i en specifik tvåspråkig kommun i Finland. Utbildningsreformen som omfattade trestegsstödet trädde i kraft år 2011 och alla grundskolor var då skyldiga att implementera stödet (Lag om grundläggande utbildning, 2010). Trestegsstödet som beskrivs i grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) har idag alltså använts i våra grundskolor i över 10 år. Trestegsstödet kan ses som Finlands sätt att utveckla tidigt stöd till elever och möta principen om inkluderande undervisning som innebär utveckling av möjlighet för elever att få stöd inom ramen för allmänundervisningen. Trestegsstödet har inverkat på både speciallärares och klasslärares roller och arbetssätt (Sundqvist m.fl., 2019).

För tillfället pågår en medial diskussion om trestegsstödet. I diskussionen framgår det att lärarna upplever brist på resurser som skulle möjliggöra förverkligandet av trestegsstödet där principen om inkludering möts. Ordförande för Finlands svenska lärarförbund Inger Damlin säger att resursbristen lägger en stor börda på lärarnas axlar, då lärarnas näst intill förväntas erbjuda stöd för elever med stödbehov vid sidan av den normala skolundervisningen. Hon nämner vidare att det görs upp planer för stöd men att det sedan inte finns resurser att förverkliga dem enligt stödmodellen. Även tystnadsplikten mellan elevhälsan och skolpersonalen bedöms försvåra förverkligandet av trestegsstödet och det yrkesövergripande samarbetet som tätt hör ihop med stödsystemet (Rislakki, 2022). Även på finskspråkigt håll lyfter lärarna upp utmaningar med förverkligande av trestegsstödet och inkluderande undervisning på grund av bristfälliga resurser i skolorna. Detta framgår i Undervisningssektorns fackorganisation, OAJ:s undersökning som utfördes hösten 2022 (Oksanen, 2022). Lärarna efterlyser en minskning av den skriftliga pedagogiska dokumentationen samt starkare rätt för elever att gå i specialklass. OAJ:s ordförare Katarina Murto poängterar att en del elever gynnas av lärmiljön i specialklass och ser inte det som ett sätt att motverka inkluderingen. Lärarna lyfte även upp utmaningen kring att elever med

intensifierat och särskilt stöd kan integreras i allmänna undervisningen utan att antalet elever på något sätt begränsas. OAJ kräver minskning av gruppstorleken och Murto för fram att elever med intensifierat bör minska antalet elever med en halv och elever med särskilt stöd skall minska elevantalet med en elev (Oksanen, 2022). OAJ framförde år 2021 ett besvär om att Utbildningsstyrelsens anvisningar om elevens rätt till särskilt stöd var bristfälliga och direkt felaktiga (Fagerholm, 2022). Biträdande JO slog sedan i sitt utlåtande fast att lagstiftningen kring trestegsstödet inom den grundläggande utbildningen är bristfällig (Fagerholm, 2022).

Trestegsstödet möjliggör att eleverna får stöd på tre olika nivåer beroende på deras stödbehov: nivån *allmänt stöd*, nivån *intensifierat stöd* eller nivån *särskilt stöd*. Speciallärarna ses som nyckelpersoner vid planering och implementering av trestegsstödet men forskning visar också att klass- och ämneslärare har en viktig roll eftersom stödet i så stor utsträckning som möjligt skall ges i klassen genom differentiering (Sundqvist m.fl., 2019; Eklund m.fl., 2020). Hittills har det inte fastslagits några tydliga riktlinjer för innehållet i stödet som ges på de olika nivåerna. Stödet på de olika nivåerna består till stor del av samma metoder såsom handledning, differentiering, lärarsamverkan, flexibla undervisningsarrangemang och specialundervisning på deltid. Undervisning i specialklass är möjligt enbart för elever inom särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eftersom det inte finns klara riktlinjer för hur stödet skall ges kan detta leda till orättvis behandling av elever i olika skolor. Vainikainen m.fl. (2018) rapporterar om att det inom trestegsstödet förekommer regionala skillnader i stödutbudet. Resultaten i rapporten visar att det i vissa regioner finns en högre tröskel till att fatta beslut om stödåtgärder. Det finns regionala skillnader kring sättet att stödja elever samt hur stödet organiseras. De här skillnaderna påverkar i vilken omfattning eleverna anses uppfylla kriterierna för de olika stödnivåerna. Det visar sig till exempel att kriterierna för att få intensifierat och särskilt stöd inte är desamma i alla regioner. Vainikainen m.fl. (2018) poängterar vikten av att undersöka de praktiska stödåtgärderna som görs i skolorna för att bedöma om elevernas rätt till stöd förverkligas på samma sätt oavsett bostadsort.

Sundqvist m.fl. (2021) efterlyser också tydligare direktiv kring övergången mellan nivåerna inom trestegsstödet och genomförandet av stödet. Trestegsstödet har inneburit nya förväntningar på både klass- och speciallärares roller (Sundqvist m.fl., 2021). Lärargrupperna förväntas samarbeta kring implementeringen av stödet där klasslärarna förväntas kunna möta olika elevbehov i klassen genom differentiering medan specialläraren förväntas stöda klassläraren (Sundqvist m.fl., 2021).

I läroplanen för den grundläggande utbildningen nämns kompanjonundervisning och individuell undervisning och smågruppsundervisning som sätt att genomföra specialundervisning på deltid (Utbildningsstyrelsen, 2014). Individuell undervisning och smågruppsundervisning är enligt forskning det vanligaste sättet i Finland att genomföra specialundervisning på deltid (Sundqvist m.fl., 2019; Takala, 2009; Holopainen m.fl., 2017). I individuell undervisning eller smågruppsundervisning jobbar eleverna skilt eller i liten grupp ofta tillsammans med specialläraren i ett annat utrymme än resten av klassen. Vanligtvis jobbar eleverna med specialläraren ca 1–2 gånger i veckan och får undervisning i det ämnet där eleven har utmaningar (Holopainen m.fl., 2017). Tanken med trestegsstödet var att främja inkluderande undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014) men ändå har till exempel Sundqvist med kollegor (2020) i en studie kommit fram till att speciallärarna ofta stöder elever utanför klassen.

Kompanjonundervisning, som innebär att specialläraren ger stöd till alla elever i den ordinarie klassen tillsammans med klassläraren, är det andra sätt som i läroplanen lyfts upp som metod inom specialundervisning på deltid (Utbildningsstyrelsen, 2014). I läroplanen används begreppet kompanjonundervisning som är en synonym till samundervisning som ofta används inom forskning (Sundqvist & Lönnqvist, 2014). Jag använder mig i denna studie av begreppet samundervisning. Samundervisning kan ses som ett sätt där undervisningen arrangeras enligt principen om inkludering vilket innebär att alla elever, också de elever i behov av stöd har möjlighet att vara inkluderande och få undervisning i allmänundervisningens klasser (Friend, 2010). För att samundervisning och implementeringen av trestegsstödet skall fungera poängteras special- och klasslärarens samarbete (Sundqvist, 2021; Utbildningsstyrelsen, 2014). Samarbetet kan se olika ut men forskning visar att samundervisning, handledning och konsultation är de vanligaste formerna av samarbete mellan lärare (Paulsrud & Nilholm, 2020).

Forskning (Eklund m.fl., 2021) visar att både speciallärare och allmänlärare har centrala roller i utformandet av stödet men att det finns brister i struktur för planering, utförande och utvärdering av stödet. Vidare beskrivs att samarbetet kring den pedagogiska dokumentationen som trestegsstödet kräver, saknade en tydlig struktur (Eklund m.fl., 2021). Tidigare forskning (Sundqvist m.fl., 2020) indikerar att speciallärarna fortfarande har ett stort ansvar när det gäller implementeringen av trestegsstödet och dokumentationen kopplad till det.

Som tidigare nämndes finns det tidigare forskning (Vainikainen m.fl., 2018) som visar att det på grund av oklara direktiv finns regionala skillnader i genomförandet av stödet. Detta väcker frågan om skillnaderna eventuellt också finns på kommunnivå. Den här studien kan ge kunskap om hur stödet genomförs i en kommun och om det finns skillnader i skolorna i en och samma kommun. Det finns få studier med fokus på klasslärares perspektiv gällande trestegsstödet och mycket av forskningen är kvantitativ (Saloviita, 2018; Paju m.fl., 2014). Det behövs därför fördjupad kunskap om hur både speciallärare och klasslärare upplever förverkligande av trestegsstödet och sina roller och ansvar vid förverkligandet. I föreliggande studie vill jag bidra med fördjupad kunskap om special- och klasslärares erfarenheter kring hur trestegsstödet implementeras i en kommun och hur de två lärarkategorierna fördelar roller och ansvar. Studien kan ge en fördjupad bild av hur lärare upplever implementeringen av stödet och också visa på eventuella likheter och skillnader vid implementeringen mellan skolor i samma kommun.

1.2. Syfte

Syftet med studien är att få fördjupad kunskap om hur speciallärare och klasslärare beskriver och upplever förverkligandet av trestegsstödet. Genom studien vill jag få fram hur special- och klasslärare beskriver förverkligandet av trestegsstödet, hur de samverkar kring trestegsstödet och hur de upplever att det förverkligande av stödet möter elevernas behov samt principen om inkludering. Studien begränsas till att fokusera på lärare i årskurs F–6 i svenskspråkiga skolor i en specifik tvåspråkig kommun.

1.3. Centrala begrepp

I det följande avsnittet definieras de begrepp som är centrala i studien.

Trestegsstödet kallas det stöd för lärande och skolgång i Finland som trädde i kraft 2011. Stödet för lärande och skolgång delas in i tre nivåer: allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Stödnivåerna består av pedagogiska lösningar, handledning och olika stödåtgärder. Ett beslut krävs för att eleven skall få intensifierat och särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Samverkan (jfr. eng. collaboration) kan förklaras som någonting som uppstår då två eller flera personer samspelar och arbetar tillsammans för att uppnå ett gemensamt mål. Samarbete (jfr. eng. co-operation) är inte det samma som samverkan. Samarbete handlar om en mer ytlig och

kortsiktig interaktion mellan människor där samarbetspartnerna byter information och synkroniserar arbetet men inte nödvändigtvis arbetar tätt tillsammans (Cook & Friend, 2010).

Inkludering handlar om att stöda alla elever inom ramen för allmänundervisningen. Det innebär att eleven i första hand skall ges stöd i sin undervisningsgrupp och skola, i enighet med principen för inkludering som framgår i läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014).

1.4. Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex huvudkapitel. I det första kapitlet, *Inledningen*, presenteras bakgrund och val av ämne samt avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 och 3 presenteras den teoretiska referensramen samt tidigare forskning. Kapitlen är indelade så att principen om inkludering och utgångspunkterna för trestegsstödet samt samverkan som en del av inkluderande undervisning och trestegsstödet presenteras i kapitel 2, *Inkludering och trestegsstödet*. I kapitel 3 presenteras *Tidigare forskning om specialundervisning på deltid och arbetsfördelningen inom trestegsstödet*. Kapitel 4, *Metod*, inleds med presentation av syfte och forskningsfrågor, kvalitativ forskningsmetod och fallstudiedesign. Därefter presenteras gruppintervjuer som datainsamlingsmetod, kommunen, informanterna och genomförandet. Avslutningsvis beskrivs analysen samt tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik. Avhandlingens resultat presenteras i kapitel 5, *Resultatredovisning*. I kapitel 6, *Diskussion*, diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning. Även metoden diskuteras och avslutningsvis presenteras förslag till fortsatt forskning.

2. Inkludering och trestegsstödet

Kapitel två inleds med en översikt av begreppet inkludering som en ledande princip för undervisning. Begreppet inkludering presenteras utifrån olika forskares definitioner och olika former av inkludering lyfts upp. Därefter presenteras trestegsstödet och de styrdokument som ligger som grund för förverkligandet av stödet. Slutligen beskrivs hur principen om inkludering syns i förverkligandet av stödet genom inkluderande undervisning

2.1 Inkludering som ledande princip för undervisning

Inkludering som princip för undervisning förs fram i både internationella och nationella styrdokument. Inkludering beskrivs i Unescos Salamanca deklARATION och då Finland 1994 undertecknade deklARATIONEN fick inkluderingen av elever i behov av stöd en förankring i Finland. DeklARATIONEN handlar om hur man på bästa sätt kan anordna undervisningen för elever i behov av stöd. Varje barn skall ses som en unik individ och ska ha rätt till utbildning. Utbildningen skall utformas att passa mångfalden och tillgodose elevens behov samt se till att elever med särskilda behov får tillgång till sin närskola. I och med det här blev begreppet, en skola för alla aktuellt och innebär att varje elev skall ha rätt till en närskola som tillgodoser deras olika behov. DeklARATIONEN lyfte även upp vikten av att inklusionen skall ligga som grund för undervisningen och att ge alla elever möjlighet att uppnå delaktighet och gemenskap både i skolan och i samhället (Svenska Unescorådet, 2006). Inkludering som princip för undervisning beskrivs även i nationella styrdokument (Lag om grundläggande utbildning 2010; Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014) men det kan vara svårt att hitta en tydlig definition av begreppet inom finländska styrdokument. I grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan framgår det att den grundläggande utbildningen skall utvecklas enligt principen om inkludering, det vill säga, man skall se till att utbildningen är fri från hinder och tillgänglig för alla (Utbildningsstyrelsen, 2014). I lagen om den grundläggande utbildningen kan man läsa att elever som är i behov stöd har rätt specialundervisning. Undervisningen skall ordnas med beaktande av elevens bästa och förutsättningarna för att ordna undervisning, i samband med den övriga undervisningen eller delvis eller helt i specialklass eller på annat lämpligt ställe (Lag om grundläggande utbildning, 2010).

Olika forskare definierar inkludering olika. Till exempel Brodin och Lindstrand (2010) definierar inkluderingens målsättning som undervisning där alla elever oavsett behov av stöd på samma grunder undervisas tillsammans, ges möjlighet att vara socialt delaktiga och inte känna sig utpekade. Då det inte längre existerar skillnad i var elever undervisas eller görs skillnader i huruvida elever med olika behov anses vara annorlunda, utan alla elever kan ses som unika och undervisas utifrån egna förutsättningar uppnås fullständig inkludering.

Inkludering eller inkluderande undervisning beskrivs av Mitchell (2015) som en strategi där flera faktorer och komponenter spelar in för hur det lyckas. Inkludering handlar bland annat om att införa olika åtgärder och anpassad läroplan samtidigt som det krävs att lärarna har en positiv attityd och anpassar undervisningen, modifierar bedömningskriterierna och ser över tillgängligheten. Idag är det mer vanligt och accepterat att elever i behov av stöd deltar i den allmänna undervisningen. Inkludering handlar även om en social rättvisa om att få lära tillsammans samtidigt som inkludering gynnar alla elevers kunskapsutveckling samt ger förutsättning för en mer omtänksam attityd i gruppen.

Haug (2014) beskriver begreppet inkludering som ett sammansatt och spänningsfyllt begrepp med många betydelser. Det finns ännu ingen gemensam definition som det råder total enighet kring på fältet. Göransson och Nilholm (2014) för ändå fram att de flesta forskare än ense om två saker då det kommer till inkludering. Det första är att inkludering inte endast handlar om fysisk placering (Mitchell 2008; Slee 2008; Thomazet 2009) och det andra är att inkludering är ett begrepp som är svårt att definiera och många tolkningar är möjliga (Artiles m.fl., 2006). Enligt Haug (2014) handlar inkludering om mycket mer än bara specialundervisning, det har konsekvenser för all undervisning och för alla elever. Inkludering handlar idealt sätt om en skola för alla, där alla för undervisning anpassad till egna förutsättningar och där ingen skall hamna utanför. Värden så som jämlikhet, social rättvisa och jämställdhet präglar den inkluderande undervisningen och lärandet (Haug, 2014).

Haug (2017) beskriver skillnaden mellan en snäv och en bred förståelse av inkludering. Den snäva förståelsen av inkludering handlar endast om specialundervisning (Audrin, 2015) och användningen av begreppet inkludering syftar på specialundervisning och elever med funktionsnedsättning (Norwich, 2014). Inklusionen kan ses som en efterträdare av integrationen som tidigare användes i skolorna med syftet att eliminera segregering, marginalisering och diskriminering. Integrationen handlade mer om en reform på systemnivå där det främst gjordes

förändringar i placering av eleverna i behov av stöd (Haug, 2017). Genom inkludering ville man lägga fokus på undervisning och lärandeprocesser för att åstadkomma pedagogiska förändringar som integrationen inte klarat av (Graham & Jahnukainen, 2011). Inkludering ur ett snävt perspektiv handlar om var och tillsammans med vem elever i behov av specialundervisning får sin undervisning. Idealen bakom inkluderingen är att elever med funktionsnedsättning skall vara delaktiga i allmänundervisningen tillsammans med barn från samma stad och i den lokala skolan. Elever med funktionsnedsättning skall i den allmänna klassen ha tillgång till differentierat och individualiserat stöd och undervisningen i klassen skall motsvara alla elevers förmågor och intressen (Anastasiou m.fl., 2015; Haug, 2014). Med ett inkluderande tankesätt ser man också elevernas prestationer som sociala och relationella, det vill säga, att det är skolsystemet i sig bidrar som till elevernas skolframgång, inte elevernas individuella egenskaper (Booth & Ainscow, 2011; Mitchell, 2005). Inom det snäva tillvägagångssättet kan inkluderande undervisning definieras som den bästa platsen för lärande och inte som en fulländad delaktighet i allmänna klassrummet. Potentialen för lärande står då högre än känslan av tillhörighet och detta kan vara ett argument för bevarande av specialklasser inom en inkluderande ideologi (Haug, 2017).

Den breda förståelsen av inkludering berör alla elever och marginaliserade grupper, inte bara elever med funktionsnedsättning (Thomas, 2013). Den breda förståelse är i linje med Salamanca-deklarationen från 1994 där det hänvisas till alla elever som riskerar segregation och problem i skolan på grund av mångfald (UNSECO 1994). Inom den breda förståelsen av inkludering flyttas inkluderingsaspekten bort från handikapp området för att istället ta an hela mångfalden. Inkluderingen kan då bli mer krävande att förverkliga på grund av ett mer omfattande spektrum av frågor och diskurser (Thomas, 2013). Norwich (2014) lyfter upp att utvidgande av inkluderingsområdet kan vara ett möjlig hot både teoretiskt och praktiskt eftersom funktionshindrade personers intressen då kan bli sekundära eller förbises utöver andra minoritetsintressen. Det kan ändå ses som oacceptabelt att utifrån värderingsprinciperna bakom inkludering och utbildning för alla inte erbjuda liknande förutsättningar för lärande och utveckling i skolan till alla elever, oberoende minoritet (Haug, 2017).

Göransson och Nilholm (2014) för fram att det finns ett definitivt behov av klarhet om vad som menas med inkluderande undervisning. De förespråkar inte en enda gemensam definition utan snarare en operativ definition, det vill säga en klar definition i det givna sammanhanget. I sin forskning kan Göransson och Nilholm (2014) urskilja fyra olika inklusionsbegrepp. En

definition kretsar kring den fysiska placeringen av eleven, en annan definition fokuserar på individens situation snarare än på samhället där antingen alla elever eller elever med funktionsnedsättning är delaktiga socialt. Den sista definitionen baserar sig på tanken att inkludering innebär att bygga gemenskaper i skolor och klassrum. Avsaknaden av en definition av inkludering gör det problematiskt att lägga upp föreställningar om vad skolor kan och bör åstadkomma vad gäller inkluderande undervisning (Göransson & Nilholm, 2014).

Det finns en skillnad mellan begreppen integrering och inkludering. Integrering handlar om att en person fysiskt placeras i en befintlig verksamhet, till exempel en elev i behov av stöd som placeras i det allmänna klassrummet (Nilholm & Göransson, 2013). Även om verksamheten inte är anpassad till personens behov skall personen anpassa sig till verksamheten och omgivningen. Detta kan i skolsammanhang beskrivas genom att allmänundervisningens undervisning är bestämd på förhand och inte tar elevers olika behov i beaktande (Nilholm & Göransson, 2013). Ifall innehållet i undervisningen och undervisningsmiljön inte anpassas efter alla elevers behov och eleven placeras i allmänundervisningen finns det enligt Emanuelsson (2004) en risk eleven förblir den ”integrerade” eleven som snarast blir ett tecken på att eleven är avvikande från den vanliga normen. För att undervisningen skall bli meningsfull och eleven i behov av stöd skall känna delaktighet i allmänundervisningen behöver innehållet i undervisningen och omgivningen bearbetas till en utvecklingsstimulerande lärmiljö för alla elever (Emanuelsson, 2004).

Forskning av Paju m.fl. (2016) visar att klasslärarna upplever att det är svårt att arbeta inkluderande och stöda elever med olika behov i klassrummet. Lärarnas kvalifikationer lyfts upp som en av de främsta orsakerna som påverkar deras förmåga att undervisa elever med olika stödbehov. Detta visar att det finns ett behov för ytterligare utbildning och fortbildning samt effektivare samarbete mellan special- och klasslärarna för att dela kunskap om att undervisa elever med särskilda behov i praktiken. I en studie gjord av Jordan m.fl. (2009) framgår det att lärare kan ha olika uppfattningar om sin roll och sitt ansvar kring inkluderingen av elever i behov av stöd. Lärare som ser att de är ansvariga för eleverna i behov av stöd anpassar sin undervisning så att alla elever kan delta. De lärarna samarbetar också tätare med elevernas föräldrar och övriga kollegor för att kunna följa upp elevens utveckling. Det finns även lärare som inte anser sig ha ett ansvar för de eleverna i behov av stöd och anpassar inte undervisningen för dessa elever. Förverkligande av inkluderande undervisning beror alltså delvis på hur lärarna

ser på funktionsnedsättningen samt deras egen uppfattning om sin roll och sitt ansvar i arbete med elever i behov av stöd (Jordan m.fl., 2009).

2.2 Trestegstödet - centrala utgångspunkter

Trestegstödet infördes som ett sätt att stärka både tidigt stöd och inkludering (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det finns tre nivåer av stöd för lärande och skolgång: allmänt, intensifierat och särskilt stöd, som tillsammans bildar trestegstödet. *Allmänt stöd* handlar i allmänhet om att i ett så tidigt skede som möjligt sätta in enstaka pedagogiska lösningar samt handlednings- och stödåtgärder. Det allmänna stödet ges direkt då behov av stöd uppstår och inga särskilda undersökningar eller beslut behövs. Inom nivån för allmänt stöd kan en plan för elevens lärande utarbetas. Planen kan då i tillämpliga delar innehålla samma delområden som den plan för elevens lärande som görs upp i samband med det intensifierade stödet. Planen kan fungera som ett stöd ifall eleven gjort framsteg och studierna kan fördjupas eller breddas (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I läroplanen fastställs det att en elev som är i behov av regelbundet stöd eller flera olika former ges *intensifierat stöd* (Utbildningsstyrelsen, 2014). Statistik visar att år 2020 fick 12,2 % av eleverna i grundskolan intensifierat stöd (Statistikcentralen, 2021). Det intensifierade stödet skall planeras som en helhet och stödet är ofta mer omfattande och långsiktigt än det allmänna stödet. Elevens behov av specialundervisning på deltid och individuell studiehandledning samt skolans samarbete med hemmet och elevvårdens roll ökar ofta inom den intensifierade stödnivån. Stödet ges utifrån en pedagogisk bedömning och en plan för elevens lärande. I den skriftliga pedagogiska bedömningen beskrivs bland annat elevens lärande och skolgång ur skolans, elevens och vårdnadshavarnas perspektiv samt vilket allmänt stöd eleven fått och en bedömning av effekten av olika former av stöd. Vidare beskrivs elevens styrkor, förutsättningar och särskilda behov samt på vilket sätt eleven kan stödjas genom olika slags stödåtgärder. Man gör även en bedömning av behovet för intensifierat stöd. Det stöd som ordnas för eleven inom det intensifierade stödet antecknas sedan i planen för elevens lärande. I planen beskrivs målen för elevens lärande och vilka undervisningsarrangemang, stöd- och handledningsåtgärder som eleven behöver. Planen fungerar som stöd för lärarna i planering av sitt arbete och samtidigt ger planen vårdnadshavarna information. Planen bygger på information som tagits fram i den pedagogiska bedömningen och planen utarbetas tillsammans med eleven och vårdnadshavaren.

I planen ingår elevens mål, pedagogiska lösningar, samarbete och tjänster som stödet förutsätter samt uppföljning och utvärdering av stödet (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I läroplanen står det skrivet att ifall det intensifierade stödet inte är tillräckligt för att eleven skall klara sin skolgång skall eleven få *särskilt stöd*. Statistik visar att 9,0 % av eleverna i grundskolan år 2020 fick särskilt stöd (Statistikcentralen, 2021). Syftet med särskilt stöd är att ge eleven ett övergripande och systematiskt stöd där betoning ligger på vårdnadshavarens stöd, yrkesövergripande samarbete och individuell handledning. Man tar till olika pedagogiska lösningar i specialundervisningen för att i första hand säkerställa elevens lärande. Innan en elev får ett beslut om särskilt stöd skall en skriftlig pedagogisk utredning sammanställas. Den pedagogiska utredningen består av en skriftlig utredning om elevens framsteg i lärandet av de lärare som ansvarar för elevens undervisning samt en skriftlig utredning om det intensifierade eller särskilda stödet som eleven fått och om elevens helhetsituation beskriven av yrkesutbildade personer inom elevvården. I den slutliga skriftliga pedagogiska utredningen beskrivs sedan hur elevens lärande framskrider, elevens lärande och skolgång som helhet, inverkan av tidigare stödformer och elevens styrkor och intressen. Vidare skrivs en bedömning av vilka pedagogiska stödåtgärder som eleven kan stödjas av, en bedömning av behovet av särskilt stöd samt en bedömning av om eleven behöver individualiserad lärokurs i ett eller flera ämnen. Andra utlåtanden så som ett psykologiskt eller medicinskt utlåtande kan även behövas vid beredning av särskilt stöd. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Förutom den pedagogiska utredningen skall även en individuell plan (IP) skrivas. I den individuella planen beskrivs målen för och innehållet i elevens lärande och skolgång tillsammans med undervisningsarrangemang, pedagogiska metoder samt det stöd och den handledning eleven behöver. Vidare skall elevens egen uppfattning om sina mål och elevens styrkor och förutsättningar presenteras i planen. Vårdnadshavarna och eleven själv skall vara delaktiga i utarbetandet av planen tillsammans med elevens lärare och vid behov andra sakkunniga. Planen uppdateras och utvärderas kontinuerligt, minst en gång per läsår. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

I läroplanen för den grundläggande utbildningen framgår det att syftet med stödet är att i ett så tidigt skede som möjligt upptäcka behovet av stöd och på det sättet förhindra att problemen växer, blir långvariga och komplicerade. I läroplanen fastställs också att en elev genom flexibla arrangemang i första hand skall ges undervisning i sin egen undervisningsgrupp eller skola.

Undervisningen och stödet skall ordnas utgående från både den enskilda eleven och hela undervisningsgruppens förmåga. Stöd för lärande och skolgång innebär både lösningar som berör hela gruppen, lärmiljön och den enskilda elevens individuella behov. Det framgår till exempel att lärarna förväntas differentiera undervisningen i klasserna för att alla elever skall ha möjlighet att delta och få undervisning enligt sina behov. Lärarna samarbetar också genom att tillsammans med vårdnadshavarna bedöma behovet av stöd för eleven (Utbildningsstyrelsen, 2014).

2.3 Samverkan som en del av inkluderande undervisning och trestegsstödet

Samverkan kan förklaras som någonting som uppstår då två eller flera personer samspelar och arbetar tillsammans för att uppnå ett gemensamt mål (Cook & Friend, 2010). Tillämpning av kompletterande färdigheter och kunskaper samt goda samarbetsfärdigheter är en del av de egenskaper och insatser som behövs för att nå en lyckad samverkan enligt Cook och Friend (2010). Till samverkan i skolan hör bland annat gemensam planering, beslutsfattande och problemlösning. Samverkan kan förekomma i både informella och formella gruppkonstellationer. Skolledningen har, genom att styra utvecklingen och värdesätta ett delat ansvar för elevernas framgång och effektivt teamarbete, en viktig roll för att möjliggöra samverkan (Cook & Friend, 2010).

Samverkan mellan lärarna är en central del och ett kriterium för en inkluderande skola. Genom samverkan planeras och genomförs undervisning och specialpedagogiska stödåtgärder för enskilda elever (King-Sears m.fl., 2015). Samverkan berör olika professionella både i och utanför skolan där alla har unika färdigheter och perspektiv och delger dem med varandra. Samverkan kan beskrivas som en direkt interaktion mellan minst två jämbördiga professionella, där ingendera av parterna dominerar, och där parterna jobbar tillsammans mot samma mål (King-Sears m.fl., 2015). För en lyckad samverkan krävs att parterna har klara roller och att bådass expertis tas i beaktande och respekteras. Förutom tillit mellan parterna krävs gemensam överenskommelse kring arbetsmetoder och mål samt en tydlig kommunikation (King-Sears m.fl., 2015).

Flera forskare för fram betydelsen av samverkan mellan speciallärare och klasslärare för att förverkliga inkludering i skolorna (Sundqvist, 2021; Ainscow & Sandill, 2010; Florian &

Linklater, 2010; Fullan, 2007; Waldron & McLeskey, 2010). Samverkan i form av samundervisning mellan speciallärare och andra lärare har identifierats som ett centralt tillvägagångssätt för att ge stöd inkluderande (Friend m.fl., 2010; Saloviita, 2018; Scruggs & Mastropieri, 2017). Ainscow (1998) och Skrtic (1991) lyfter upp mångprofessionell samverkan, gemensamt beslutsfattande och engagemang av hela skolpersonalen som förutsättningar för att lyckas skapa en inkluderande skola. Samarbete mellan special- och klasslärare lyfts också upp i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Till exempel står det beskrivet i läroplanen att den pedagogiska dokumentationen sammanställs av en eller flera av elevens lärare samt att man vid behov kan anlita andra sakkunniga. I läroplanen framgår det också att samarbete mellan lärarna är viktigt för att behovet av stöd skall upptäckas, när man bedömer behovet av stöd samt när stödet planeras och genomförs. Samarbetet mellan special- och klasslärare i form av samundervisning nämns också i läroplanen som ett sätt att genomföra specialundervisning på deltid på (Utbildningsstyrelsen, 2014).

3. Tidigare forskning om specialundervisning på deltid samt arbetsfördelning inom trestegsstödet

I det tredje kapitlet presenteras tidigare forskning och den teoretiska referensram som står som grund för avhandlingen. Inledningsvis presenteras arbetsfördelningen och samarbetet inom trestegsstödet och därefter presenteras specialundervisning på deltid som stödform i och utanför klass.

3.1. Arbetsfördelning och samverkan inom trestegsstödet

Såväl styrdokument (Utbildningsstyrelsen, 2014) och forskning visar att klasslärarna har ett stort ansvar i det dagliga genomförandet av trestegsstödet, särskilt för elever med lindriga inlärningssvårigheter som får stöd enligt de första stödnivåerna. Speciallärarna har det stora ansvaret för att ge stöd till elever på den tredje nivån. Forskning visar ändå att speciallärare även jobbar mycket med elever inom de två första stödnivåerna då man tar i beaktande alla arbetsuppgifter specialläraren har (Paloniemi, 2021; Sundqvist m.fl., 2019; Björk-Åman & Sundqvist, 2019).

Klasslärare är också involverade i de omfattande dokumentationskraven kopplade till stödsystemet. Speciellt då det gäller dokumentationen för elever som får intensifierat stöd medan speciallärarna har större ansvar för dokumentation för elever som får särskilt stöd (Sundqvist m.fl., 2019). Ekestam m.fl. (2015) lyfter upp att den pedagogiska dokumentationen som hör till trestegsstödet kan ses som den mest konkreta konsekvensen av reformen för lärarna. Forskning visar att speciallärare ser den pedagogiska dokumentationen som ett användbart redskap då det kommer till att dokumentera stödet och samarbeta med klasslärarna (Paloniemi, 2021). Fastän klasslärarna har stort ansvar för den pedagogiska dokumentationen i de två första stödnivåerna hör det även till speciallärarens uppgift att handleda klassläraren i arbetet kring dokumentationen (Paloniemi, 2021). Tidigare forskning av Nilsen (2017) visar att bristande strukturering av speciallärarens och allmän lärarens ansvar för den pedagogiska dokumentationen, speciellt gällande elevers individuella planer, kan leda till bristande överensstämmelser mellan det planerade och det utförda stödet för elever i behov av stöd. Paloniemi (2021) för fram att speciallärare som hade oklara ansvarsområden gällande pedagogisk dokumentation såg att handlingsprocessen inte var så tydlig. Tydlighet i roller och

ansvar, samarbete och förståelse av syftet med dokumentationen är sammanflätat med kvaliteten på pedagogisk dokumentation och effektiv användning av dokumenten som pedagogiska verktyg (Paloniemi, 2021).

Lakkala m.fl. (2016) för fram att lärarna ser samarbetet mellan lärare och speciallärare som en grundläggande förutsättning för att hantera stödsystemet. Även den fortbildning majoriteten av de finländska lärarna fick före införandet av stödsystemet är en central roll i utförandet (Lakkala & Thuneberg, 2018; Pesonen m.fl. 2015). Fortbildningen var inte lika omfattande i de finlandssvenska skolorna som i de finska vilket kan förklara att speciallärarna i Svenskfinland verkar samarbeta med andra lärare genom samundervisning i mindre omfattning än i finska skolor (Björk-Åman & Sundqvist, 2019).

Enligt forskning av Eklund m.fl. (2020) upplevde lärarna att de har en central roll i trestegsstödet och hade en positiv attityd till systemet. Stödet från specialläraren ansågs viktig men tid för konsultering upplevdes vara bristfällig. I synnerhet nya lärare behövde stöd för att utveckla sin förmåga att möta behoven hos elever med inlärningssvårigheter. Utökad dokumentation och otydliga direktiv gällande övergång mellan nivåerna upplevde lärarna som utmaningar. Samarbetet med föräldrar och andra yrkesverksamma lyftes också upp som utmaningar av lärarna.

För att nå inkluderande undervisning krävs som tidigare nämnts samarbete och samverkan mellan klasslärarna och speciallärarna (King-Sears m.fl., 2015). Ett sorts samarbete handlar om att specialläraren tar på sig en konsultroll och stöder andra lärare genom konsultation och handledning. Forskning visar ändå att konsultrollen är tidskrävande och diffus och därmed svår att tillämpa i skolorna (Cole, 2005; Idol, 2006; Malmgren Hansen, 2002; Sundqvist, 2012; von Ahlefeldt Nisser, 2009). Forskare efterlyser tydligare definition av konsultuppgiften i styrdokument och att den därmed ges mer utrymme att användas i skolorna. Konsultationen bör kännetecknas av samverkande dialoger mellan speciallärare och klasslärare, där både råd och reflektion används (Sundqvist m.fl., 2014).

En annan vanlig samarbetsform mellan speciallärare och klasslärare som nämns i forskning är samundervisning (Sundqvist, 2021). I nästa kapitel där fokus ligger på specialundervisning på deltid kommer jag att närmare beskriva samundervisning eftersom det i läroplanen explicit

beskrivs som ett sätt att genomföra specialundervisning på deltid på (Utbildningsstyrelsen, 2014).

3.2. Specialundervisning på deltid som stödform i och utanför klass

I Finland finns det två olika speciallärarroller. Specialklassläraren jobbar som lärare i en egen specialklass, medan specialläraren ger specialundervisning på deltid. Specialundervisning på deltid ges åt elever inom alla tre stödnivåer. Målet är att stärka elevens förutsättningar för lärande och förebygga svårigheter i lärande och skolgång (Utbildningsstyrelsen, 2014). År 2020 fick 21 % av finländska elever i grundskolan specialundervisning på deltid (Statistikcentralen, 2021). De vanligaste orsakerna för specialundervisning i åk F–6 är inlärningsvärigheter i läsning och skrivning, följt av inlärningsvärigheter i matematik (Statistik Finland, 2011). Specialundervisning på deltid skall ordnas flexibelt som samundervisning eller som individuell undervisning eller smågruppsundervisning. Forskning visar att det vanligaste sättet att utföra specialundervisning på deltid i Finland är i form av individuell undervisning eller smågruppsundervisning (Holopainen m.fl., 2017).

Individuell undervisning eller smågruppsundervisning innebär att specialläraren ger specialundervisning till elever utanför den ordinarie klassen ca 1–2 timmar i veckan i de ämnen där eleven har utmaningar (Utbildningsstyrelsen, 2014; Holopainen m.fl., 2017). Forskning gjord av Holopainen m.fl. (2017) visar att specialundervisning på deltid där specialundervisningen ges i smågrupper ca 1 gång i veckan har goda effekter på elevers utveckling när det gäller läsning. Å andra sidan finns det studier som visar på att högkvalitativt stöd i den ordinarie klassen kan ge goda inlärningsresultat för elever i behov av stöd (Hehir m.fl., 2016; Szumski m.fl., 2017; Cole m.fl., 2019, Oh-Young & Filler, 2015).

Specialundervisning på deltid skall som tidigare nämnts ordnas som samundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014). Friend m.fl. (2010) beskriver samundervisning som en undervisningsmetod där principen om inkludering uppfylls samtidigt som elever i behov av stöd får den anpassade undervisningen och det stöd de har rätt till. Samundervisning kan definieras som ett partnerskap mellan klassläraren och specialläraren där syftet är att tillsammans undervisa en mångsidig grupp elever, inklusive de med särskilda behov, i en allmän utbildningsmiljö som flexibelt och medvetet tillgodoser alla elevers lärandebehov (Friend, 2010). Avsikten med samundervisning är att ge elever i behov av stöd, tillgång till den

allmänna läroplanen samtidigt som de får stöd via specialundervisning för att trygga deras lärande (Friend m.fl., 2010).

Samundervisning kan organiseras på olika sätt. Enligt forskning (Sundqvist, 2021) är det vanligaste sättet så kallad assisterande samundervisning där en av lärarna har huvudansvaret för undervisningen och den andra assisterar genom att gå runt i klassen och stöda elever vid behov. Andra mindre vanliga sätt att organisera samundervisning är parallell undervisning, station undervisning, komplementär samundervisning och teamundervisning (Sundqvist, 2021). Forskning visar att tät samverkan mellan lärarna krävs för en lyckad samundervisning. Lyckad samverkan karaktäriseras av att lärarna har ett gemensamt ansvar och tillsammans planerar, implementerar och utvärderar undervisningen. (Sundqvist, m.fl., 2021).

Fördelar med samundervisning som nämns i forskning är att lärartätheten ökar. En högre lärartäthet borde öka chansen till att maximera elevernas inläring, förutsatt att båda lärarna fungerar som lärare i klassen (Friend m.fl., 2010). I och med att det finns två lärare i klassen har lärarna möjlighet att lättare möta elevernas behov samt att differentiera undervisningen enligt elevernas behov utan att behöva exkludera någon från gruppen (Sundqvist, 2021).

Hinder för utveckling av samundervisning som nämns i forskning är bland annat brist på gemensam planeringstid samt oklara roller och brist på kunskap (Murawski, 2006; Saloviita & Takala, 2010; Scruggs & Mastropieri, 2017; Sirkko et al., 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Elever har rapporterat att undervisningsmetoderna i samundervisningen är mer varierande och att de har fått mer hjälp (King-Sears m.fl., 2018). Speciellt elever (både med och utan inläringssvårigheter) i årskurs 7–9 har upplevt ökad akademisk framgång, en förbättrad känsla av delaktighet och bättre trivsel i skolan då de fått samundervisning i klassen (Murawski, 2006; King-Sears m.fl., 2018; Rea m.fl., 2002; Rivera m.fl., 2014; Wilson & Michaels, 2006). Aktuell forskning visar att samundervisning inverkar positivt på elever i behov av stöd (Holmberg & Jeyaprabhan, 2016; Strogilos & Avramidis, 2016; Fontana, 2005; Hang & Raben, 2009; Brusca-Vega m.fl., 2011; Bottge m.fl., 2018; Cole m.fl., 2020).

Forskning visar att samundervisning har ökat i och med att trestegsstödet implementerades i skolorna (Sundqvist m.fl., 2021). Trots att samundervisning används mer och mer i de

finländska skolorna är arbetssättet ännu inte starkt etablerat. Sirkko m.fl., (2018) visar på att samundervisning ofta ordnas utan något etablerat stöd och att samundervisningen mer liknande ett samarbete som genomfördes på olika platser med utvalda elever. En del speciallärare använder sig av samundervisning ofta medan andra använder det i låg grad eller inte alls (Sundqvist m.fl., 2021). Forskning visar att speciallärarna i medeltal använde endast 13 % av den totala undervisningstiden på samundervisning (Sundqvist m.fl., 2020). Speciallärarna i de finlandssvenska skolorna använder sig av samundervisning i något mindre utsträckning än speciallärarna i de finskspråkiga skolorna (Sundqvist m.fl., 2019; Takala m.fl., 2009). Saloviita (2018) för fram att samundervisning har visat sig vanligare inom större kommuner och bland yngre lärargrupper.

4. Metod

I detta kapitel presenteras metoden för avhandlingen. I kapitlet presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor, datainsamlingsmetod, genomförande och analys. Kommunen och informanterna presenteras och slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska aspekter.

4.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att få fördjupad kunskap om hur special- och klasslärare beskriver och upplever förverkligandet av trestegsstödet. Genom studien vill jag få fram hur special- och klasslärare beskriver förverkligandet, hur de samverkar kring trestegsstödet och hur de upplever att det förverkligade stödet möter elevernas behov samt principen om inkludering.

Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver special- och klasslärarna förverkligandet av trestegsstödet och hur upplever de att stödet möter principen om inkludering?
2. Hur beskriver och upplever special- och klasslärarna sina roller och arbetsfördelningen i samverkan kring trestegsstödet?
3. Vilka utmaningar upplever special- och klasslärarna i förverkligandet av trestegsstödet?

4.2 Kvalitativ forskningsmetod

Beroende på vad forskaren önskar veta om ett problem kan forskningen belysas från två olika perspektiv, kvalitativt eller kvantitativt. Perspektiven representerar olika kunskapstillnärmningar och valet av metod är beroende av vad forskaren vill få fram (Olsson & Sörensen, 2021). Kvalitativa studier utgår från ett inifrånperspektiv där det finns en interaktion mellan informant och forskare. Analysen och resultaten i en kvalitativ studie går in på djupet och gäller specifika kontexter. Kvalitativ forskning kännetecknas också av att forskningen är flexibel och av att frågeställningarna fördjupas och fenomenet upptäcks och tydliggörs successivt. Det som också skiljer kvalitativ forskning från kvantitativ forskning är att resultaten i en kvalitativ forskning ofta grundar sig på ett litet antal individer och ett stort antal variabler till exempel vid datainsamling via intervju medan det i en kvantitativ forskning är tvärtom där resultatet grundar sig på ett stort antal individer men ett begränsat antal variabler

till exempel via en elektronisk enkät som skickas ut. Det finns olika sätt att samla in data och intervju är ett vanligt sätt i en kvalitativ studie (Olsson & Sörensen, 2021). Eftersom jag i min studie vill få fram fördjupad kunskap om klasslärares och speciallärares upplevelser och beskrivningar har jag valt att använda mig av en kvalitativ forskningsmetod och gruppintervju som datainsamlingsmetod.

4.3 Fallstudiedesign

Jag har valt att ha en fallstudiedesign på min studie. Fallstudier lämpar sig då man till exempel vill forska i företeelser inom grupper. Fallstudier gör det möjligt för forskaren att behålla helheten och se det väsentliga i verkliga händelser (Yin, 2007). Det finns olika typer av design av fallstudier, man kan använda sig av både enfallsdesign eller flerfallsdesign, och inom dessa kan det finnas en eller flera analysenheter. Yin (2007) påpekar att det kan vara bra att sträva till att göra en flerfallsdesign eftersom den oftast ses som starkare än en enfallsdesign. En enfallsdesign kan ändå vara en lämplig design i flera olika situationer, till exempel då man kritiskt vill granska ett specifikt fall, till exempel en skola eller en kommun (Yin, 2007). Flerfallsdesign lämpar sig också i skolvärlden då man till exempel vill undersöka hur olika skolor tagit i bruk nya undervisningsstrategier. I min studie har jag valt att samla in data från speciallärare och klasslärare i tre olika skolor i en kommun. Baserat på Yin (2007) är designen på min studie en kombination av enfallsstudie och flerfallsstudie eftersom jag studerar flera fall inom en kommun. Den specifika kommunen i min studie ses som det specifika fallet och inkluderat i fallet finns flera analysenheter. Analysenheterna är lärare från tre olika skolor i kommunen.

En design i en studie står för en logisk sekvens som genom hela studien kopplar samman empiriska data, forskningsfrågor och slutsatser. Designen kan dels ses som en ritning eller planering för studien men fungerar även som stöd för forskaren för att undvika hamna i en situation där empirin inte har med forskningsfrågorna att göra. Fallstudiedesignen kan under forskningsprocessens gång behöva förändras eller modifieras. Det kan handla om nya upptäckter under datainsamlingen som gör att man behöver ändra sin ursprungliga design eller justera forskningsfrågorna. I den här studien justerades forskningsfrågorna något under analysen för att bättre fånga upp det som informanterna pratade om. Det är viktigt att komma ihåg att alla förändringar behöver ske med eftertanke om vad förändringen innebär för hela

studien. Förändringar kan handla om mindre modifikationer eller att man modifierar den teoretiska referensramen och syftet med studien (Yin, 2007).

En fallstudie anses också vara en lämplig metod då forskaren är ute efter fördjupade och omfattande svar på fenomenet som studeras. Fallstudie kan beskrivas som en empirisk metod som undersöker ett fenomen (fallet) ingående och i dess verkliga sammanhang speciellt då gränserna mellan sammanhang och fenomen inte är tydliga (Yin, 2018). Eftersom jag vill erhålla fördjupad kunskap om hur speciallärare och klasslärare i olika skolor i en kommun beskriver och upplever förverkligande av trestegsstödet och samarbetet är fallstudie en lämplig design. I fallstudier kan data samlas in på flera olika sätt, till exempel via personliga eller informella anteckningar, arkivmaterial, intervjuer samt direkta eller indirekta observationer (Yin, 2007). Jag har valt att använda mig av gruppintervju som datainsamlingsmetod. Inom fallstudier är det vanligt att data samlas in via flera källor via olika datainsamlingsmetoder, detta kallas triangulering. Jag har i min studie valt att inte använda mig av till exempel både observationer och intervjuer eftersom jag var ute efter lärarnas erfarenheter, och intervju som datainsamlingsmetod då lämpade sig. I min studie framträder triangulering i form av att jag i intervjuerna inkluderat både klass- och speciallärares perspektiv.

4.4 Gruppintervju som datainsamlingsmetod

Genom intervjuer får man fram insikter om hur människor ser på och förstår vissa beteenden (Yin, 2013). Den kvalitativa forskningsintervjun kan ses som ett samtal med struktur och syfte. Strukturen handlar om rollfördelningen mellan deltagarna och syftet handlar ofta om att förstå eller beskriva någonting (Kvale & Brinkman, 2009). Via berättelser och beskrivningar om vad deltagarna tänker, känner och menar vill man genom kvalitativa intervjuer få fram deltagarnas vardagsvärld. Data i kvalitativa intervjuer utgörs av svaren på forskarens frågor (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Jag har valt att använda mig av gruppintervjuer som datainsamlingsmetod. Genom gruppintervjuer i tre olika skolor vill jag fånga speciallärares och klasslärares upplevelser av trestegsstödet i en och samma kommun. Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är enligt Kvale och Brinkmann (2014) att förstå ämnen i vardagsvärlden ur informantens eget perspektiv samt att få fram detaljerade data och meningsfull förståelse för pedagogernas erfarenheter. Christoffersen och Johannessen (2015) lyfter fram att deltagarnas egna uppfattningar och

erfarenheter kommer fram genom intervjuer. Genom intervjuer har forskaren möjlighet att ge deltagarna frihet att uttrycka sig. Via gruppintervjuer skapas interaktion mellan deltagarna då de samtalar kring sina roller i lärarsamarbetet (Kvale & Brinkman, 2014).

Eftersom jag i min studie är intresserad av att få fram deltagarnas upplevelser lämpar sig intervju som datainsamlingsmetod. Valet av datainsamlingsmetod stöds också av forskningsfrågorna där både speciallärares och klasslärares upplevelser är viktiga. Gruppintervjuer faller sig naturligt då jag valt fallstudiedesign och vill fånga både klass- och speciallärares perspektiv.

En gruppintervju karakteriseras av att intervjuaren intervjuar flera personer samtidigt. I gruppintervjuer är det viktigt att gruppen inte är för stor eftersom det då är svårt att hålla reda på alla informanter (Trost, 2010). Yin (2013) skriver att grupperna kan vara små (2–3 personer) eller måttligt stora (7–10 personer) och skriver vidare att det krävs tidigare erfarenhet och övning för att ta sig an sådana gruppintervjuer. Jag valde att inkludera 3–4 personer i mina gruppintervjuer. Fördelar med gruppintervjuer är att de ger utrymme för interaktion som kan ge större insikt hos den enskilda personen om hans egna åsikter. Genom interaktion kan idéer komma fram inom det studerade området och informanterna får chansen att bygga vidare på varandras idéer och uppslag. Gruppintervjuer lämpar sig bra då man vill få fram deltagarnas erfarenheter samt för att samla in teman och sätt att resonera om företeelser (Trost, 2010). I och med att forskaren i gruppintervjuer inkluderar fler informanter täcker forskningen sannolikt också ett bredare spektrum av individer, och forskaren får med en större variation av erfarenheter och åsikter i studien. I gruppintervjuer är det möjligt för informanterna att lyssna till, stöda samt ifrågasätta varandras synpunkter. Detta leder i sin tur till att informanterna blir delaktiga, uttrycker sina åsikter och reflekterar över andras synpunkter (Denscombe, 2018).

Det finns också problematiska sidor av gruppintervjuer. Det handlar bland annat om etiska frågor och att det inom gruppintervjuer inte finns konfidentialitet. Gruppintervjuer rekommenderas inte då området för intervjun är känsligt. En risk i gruppintervjuer är att de mer språksamma och dominanta helt dominerar och endast deras synpunkter kommer fram. De tystlåtna ställer sig eller ställs åt sidan. En annan riskfaktor är att deltagarna samlar sig kring en åsikt på grund av någon informell norm eller grupstryck (Trost, 2010).

Jag har valt att använda mig av halvstrukturerade gruppintervjuer i min studie. Då man är intresserad av att studera människors åsikter, attityder och erfarenheter lämpar sig halvstrukturerade intervjuer bra (Tjora, 2012). Vidare skriver Tjora (2012) att målet med de halvstrukturerade intervjuerna är att skapa en situation där deltagarna ganska fritt kan diskutera kring något på förhand bestämt tema. Forskaren vill få deltagarna att reflektera över sina egna erfarenheter och uppfattningar gällande temat. Inom halvstrukturerade intervjuer används ofta öppna frågor som ger deltagarna möjlighet att gå in på djupet. I och med de öppna frågorna kan man i intervjusituationen komma in på teman som forskaren inte hade tänkt ut på förhand men som kan ses som viktiga för deltagarna och därmed relevanta för undersökningen. Inom halvstrukturerade intervjuer har forskaren inte lika stor inverkan på hur deltagarnas svarar men svaren blir ofta fylligare eftersom deltagarna får svara med egna ord. En viss sorts standardisering kan ändå vara nödvändig inom halvstrukturerade intervjuer för att försäkra sig om att alla informanter får samma frågor. Utan standardisering blir det svårt att systematisera svaren efteråt eftersom svar som inte är standardiserade inte kan jämföras (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Jag utformade en intervjuguide (bilaga 4) inför intervjuerna. I och med att forskaren använder en intervjuguide säkerställs att fokus blir det samma i alla intervjuer. En intervjuguide hjälper forskaren att strukturera och skapa flyt i intervjuerna (Tjora, 2012). Intervjuguiden kan utformas på olika sätt och det är viktigt att guiden passar forskaren. Intervjuguidens innehåll bestäms av studiens syfte och innehåller frågeområden som hör ihop med de aktuella teman som är i fokus (Tjora, 2012). Forskaren bör identifiera delteman som hör ihop med den övergripande problemställningen och forskningsfrågorna. Frågorna som ställs är ofta avsedda att uppmuntra deltagarna att fördjupa sina svar och därför innehåller ofta en intervjuguide även underfrågor för att forskaren också skall kunna täcka fördjupade teman (Christoffersen & Johannessen, 2015). I och med att intervjuguiden innehåller öppna frågor är också följdfrågor möjliga (Tjora, 2012).

Intervjuguiden (bilaga 4) som utformades för denna studie innehåller tre större teman kopplade till de initiala forskningsfrågorna. Det finns möjlighet för följdfrågor för varje tema. Frågeområden behöver inte heller tas upp i den ordningsföljd de finns i guiden utan följer deltagarnas tankegångar. Halvstrukturerade intervjuer ger bra möjlighet till balans mellan standardisering och flexibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2015).

För att förbereda mig för intervjuerna läste jag in mig på intervjuteknik. I egenskap av intervjuare är det viktigt att tänka på hurdana frågor man ställer. Frågorna skall i huvudsak vara enkla och korta där man inte till exempel ställer två frågor på samma gång eller långa frågor med krånglig satsbyggnad (Christoffersen & Johannessen, 2015). Palm (2020) lyfter upp tre saker som är viktiga att komma ihåg under intervjun. Som intervjuare behöver du kunna förmedla förtroende till intervjupersonerna. Då de känner att de är i goda händer fungerar ofta samspelet. Forskaren behöver också fundera på styrningen under intervjun för att se till att fokus hålls inom temat och inte skenar i väg. Till sist lyfter Palm upp närvaro som en viktig egenskap hos forskaren under en intervju. Forskaren skall inte ta för stor plats under intervjun eftersom hens uppgift är att ställa frågor och inte berätta. Närvaron handlar om att lyssna noggrant på intervjupersonerna för att sedan kunna ställa följdfrågor. Det är viktigt att forskaren håller sig neutral i frågorna och försöker märkas så lite som möjligt under intervjun.

Alla intervjupersoner är olika och det gäller att som forskare kunna bemöta personerna på olika sätt. Det finns personer som pratar på mycket och då gäller det att som intervjuare att kolla så att man hängtt med i resonemangen. Personer som är tystare och svarar med korta svar behöver kanske uppmuntras med följdfrågor som signalerar att intervjuaren vill veta mer om temat (Palm, 2020). Bell (2016) är inne på samma spår och lyfter upp att forskaren behöver vara uppmärksam ifall några personer i gruppen inte kommer till tals och genom att ställa frågor så som ”Håller ni med om detta?” eller ”Har någon en annan uppfattning?” ta med de tystlåtna i diskussionen.

4.5 Beskrivning av studiens kontext och informanter

Studiens kontext

Studiens kontext är en tvåspråkig kommun med flertal svenskspråkiga skolor för årskurserna F–6 (1–6) och 7–9. Kommunen valdes utifrån bekvämlighetsurval. På kommunens hemsida framkommer att eleverna kan få specialundervisning på deltid eller heltid. Specialundervisning på deltid ges i närskolan medan specialundervisning på heltid ges i smågrupp för elever i alla årskurser i ett par av kommunens skolor. De skolor som inkluderas i denna studie ger endast specialundervisning på deltid.

I kommunens läroplan för grundläggande utbildning kan man läsa att kommunen följer närskoleprincipen, vilket innebär att man i första hand strävar till att eleven kan gå i sin närskola

och där få det stöd hen behöver. Alla inom skolans personal har ansvar för förebyggande arbete och tidigt ingripande när det finns oro för en elevs inläring och välmående. Ansvar för uppföljning av elevens lärare och bedömning av stödbehovet ligger i första hand på lärarna som undervisar eleven. Speciallärarna följer upp elevens lärande i svenska och litteratur samt matematik. Hur stödet i praktiken organiseras är beskrivet i skolornas läsårsplaner.

Stödåtgärder så som specialundervisning, skolgångshandledartjänster, stödundervisning och olika former av hjälpmedel kan förekomma på alla tre stödnivåer. Nivån av stöd bedöms utgående ifrån hur intensivt, mångsidigt och långvarigt elevens stödbehov är. Elever med förlängd läroplikt kan studera enligt verksamhetsområde om det konstaterats att eleven inte klarar av att studera enligt individualiserad lärokurs.

Informanterna

Jag utförde gruppintervjuer med en speciallärare och två till tre klasslärare i varje grupp i tre olika grundskolor i samma kommun. Det totala antalet informanter i studien är därmed elva stycken. Jag har valt att göra intervjuerna i samma kommun i och med att studien då kan ge fördjupad kunskap om hur trestegsstödet förverkligas och upplevs av special- och klasslärarna i just denna kommun samt ifall det finns skillnader mellan skolorna. Då lärarna kommer från samma kommun har de samma kommunala styrdokument som bakgrund i sitt arbete. Det praktiska genomförandet av trestegsstödet och lärarnas upplevelser i de tre skolorna kan ändå vara olika eftersom skolorna verkar i en egen kontext.

Kravet på informanterna var att de jobbar som special- eller klasslärare i en grundskola med årskurserna F–6 eller 1–6. Enligt Trost (2010) strävar man efter att i kvalitativa studier få fram en så stor variation som möjligt. Han poängterar att urvalet skall vara heterogent inom en given ram där det finns variation men inte innehålla extremt avvikande variationer. Informanterna i min studie arbetar i både mindre och större skolor och har olika lång erfarenhet av arbete som special- eller klasslärare. Strategiska urval kan i viss mån vara komplicerade då man till exempel behöver gå via en annan person för att få tag på informanter till intervjuerna. Då kan det hända att man har otur med variationen bland deltagarna. Jag var inte i direkt kontakt med deltagarna utan kontaktade skolans rektorer som i sin tur kontaktade lärarna. Jag ser ändå att jag fått ihop en heterogen grupp där det finns variationer mellan till exempel kön och längd på arbetserfarenhet.

För att hitta informanter till min studie började jag med att kontakta alla skolor inom årskurserna F–6. Den första kontakten skedde via e-post till skolornas rektorer. Endast en rektor svarade, men dessvärre fanns det inte klasslärare i den skolan som var intresserade att delta i studien, endast en speciallärare så jag uteslöt den skolan ur min studie. Då jag inte fick svar på mina e-postmeddelanden valde jag att kontakta rektorerna per telefon. Enligt Trost (2010) kan det vara fördel att ta den första kontakten via brev som ett sätt att förbereda personen i fråga om en senare eventuell kontakt via telefon. Jag ringde upp alla rektorer och lämnade meddelande i svararen eftersom flera av dem inte svarade direkt då jag ringde. Jag var beredd på att inkludera lärare från flera skolor men till slut var det tre skolor jag fick tag på och som ställde sig positiva till att delta. Informanterna i de tre skolorna bildar tre olika ”grupper” som jag valt att kalla grupp 1, grupp 2 och grupp 3.

Information om grupperna och informanterna presenteras i tabell 1.

Tabell 1

Information om grupperna

Skola / grupp	Elevantal	Informanternas tjänstebeteckning
Grupp 1	Över 100 st.	Speciallärare Klasslärare Klasslärare
Grupp 2	Under 100 st.	Speciallärare Klasslärare Klasslärare Klasslärare
Grupp 3	Över 100 st.	Speciallärare Klasslärare Klasslärare Klasslärare

4.7 Genomförandet

Innan jag genomförde de egentliga intervjuerna gjorde jag en pilotintervju där jag kunde testa min intervjuguide. Enligt Dalen (2015) behöver man alltid göra en pilotintervju innan själva

datainsamlingen. Pilotintervjun hjälper forskaren att få reaktioner på intervjufrågorna samt sitt eget beteende som intervjuare. Under pilotintervjun har forskaren också möjlighet att testa den tekniska utrustningen. Jag genomförde min pilotintervju med en speciallärare via zoom. Pilotintervjun hjälpte mig att se brister i frågorna och efter pilotintervjun gjorde jag små justeringar i intervjuguiden innan jag genomförde de egentliga intervjuerna. Jag märkte till exempel att en del frågor var för långa och blev därmed otydliga så jag delade upp några frågor. Den tekniska utrustningen testade jag även på förhand för att säkerställa att allting fungerade som det skulle.

Intervjuerna genomfördes på plats i skolorna under vårterminen 2022. Under intervjun satt vi i ett rum där vi kunde tala ostört. Intervjuerna tog mellan 30–50 minuter. Stukát (2011) betonar vikten av att miljön där intervjuerna sker skall vara så ostörd som möjligt. Miljön bör upplevas som trygg för båda parterna och ofta träffar man de intervjuade på deras hemmaplan, i det här fallet på skolan, deras arbetsplats. Stukát (2011) betonar att informanterna bör få välja plats för intervjun samt sättet på vilket intervjun utförs. Informanterna i min studie hade möjlighet att välja var intervjun skedde samt ifall de ville utföra den på distans eller på plats i skolan. Innan jag gick ut i skolorna och genomförde intervjuerna läste jag på om de olika skolorna för att vara insatt och förbered på bland annat arbetssätt i skolan och hur stora skolor det handlade om. Ahrne & Svensson (2017) tar fasta på vikten av att innan en intervju ta reda på saker och vara påläst om sådant som går att ta reda på andra sätt än genom intervju.

Dalen (2015) lyfter upp några punkter som är bra att komma ihåg i arbete med intervjuer. Det gäller för forskaren att presentera sig själv och syftet med varför man är där. Forskaren behöver också berätta vad som händer med materialet och hurdan återkoppling och publiceringen sker. Innan intervjun började berättade jag kort om studien syfte, att datainsamlingen kommer användas för min magisteravhandling och kort om vad som förväntas av informanterna och hur intervjun kommer att genomföras. Informanterna hade även i förväg fått information om studien i samband med att samtyckesblanketten skickades ut.

Jag spelade in intervjuerna med både bandspelare och telefon för att försäkra mig om att ljudfilen sparades. Fördelar med att bända in intervjun är att man kan lyssna till tonfall, ordval och skriva upp vad som ordagrant har sagts. Då intervjun bandas behöver man inte göra anteckningar under intervjuerna utan kan fokusera på frågorna och svaren. Då intervjuerna

utförs av forskaren själv får forskaren även med sig iakttagelser som är värdefulla för analysen av data, det kan handla om sådant man ser, hör eller ”läser mellan raderna” (Trost, 2010). Efter varje intervju skrev jag upp iakttagelser, tankar och känslor jag hade under och efter intervjun. Jag skrev också upp följdfrågor jag ställt som eventuellt kunde användas i de andra intervjuerna. Ahrne & Svensson (2017) lyfter upp betydelsen av att skriva ner till exempel frågor som kan tänkas ställas längre fram samt information om gester, stämningen och annat ohörbart som inte kommer med på inspelningen.

Under intervjusituationerna visade jag genuint intresse för vad informanterna berättade genom ögonkontakt, icke-verbal kommunikation och verbala kommentarer. Som forskare höll jag mina egna uppfattningar och synpunkter utanför. Eftersom det i en forskningsintervju främst är intervjupersonens upplevelser som är av intresse blir det inte som en vanlig dialog mellan två eller flera samtalsparter. I forskningsintervjun är det viktigt att forskaren varken argumenterar eller moraliserar. (Dalen, 2015). Jag följde min intervjuguide men ställde även förtydligande frågor och följdfrågor som passade in efter deltagarnas svar. Innan jag avslutade intervjuerna kollade jag igenom intervjuguiden för att säkerställa att alla teman diskuterats.

4.8 Analys

I analysen har jag använt tematisk analys så som den beskrivs av Braun och Clarke (2006). Tematisk analys är en metod för att identifiera, analysera och rapportera teman inom det insamlade data. Genom tematisk analys organiserar och beskriver man data i detalj och kan ofta också tolka olika aspekter av forskningsämnet (Braun & Clarke, 2006). Analysen kan göras induktivt eller tematiskt och jag har valt att jobba induktivt, det vill säga, utgått ifrån det som informanterna sagt och kodat data utan att försöka få det att passa in i en existerande kodningsram. Genom induktiv analys kan forskningsfrågorna utvecklas under kodningsprocessen. Braun och Clarke (2006) menar att en tematisk analys ändå sällan kan vara helt induktiv eftersom analysen bland annat formas av forskarens teoretiska antaganden, tidigare kunskap i ämnet och personliga ståndpunkter. Målet med en induktiv tematisk analys är att forskaren håller sig så nära innebörden i data som möjligt.

Det finns olika former av den tematiska analysen och jag har valt att använda mig av en form som är mer fokuserad och intresserad av den faktiska betydelsen av vad som uttryckligen anges i data istället för att tolka det som sagts på ett djupare plan. Genom att använda sig av den här

formen av tematisk analys vill forskaren få fram det betydelsemässiga och beskrivande ur undersökningens data. Forskaren vill hålla sig nära informanternas svar och prioritera att sammanfatta och beskriva mönster i data (Braun & Clarke, 2013).

Braun och Clarke (2006) lyfter fram forskarens möjlighet att inom tematisk innehållsanalys ta fram informanternas erfarenheter, betydelser och upplevda verklighet. Ett tema kan ses som någonting viktigt i data i relation till forskningsfrågorna. Ett tema syns också på viss nivå som ett mönster inom data. Eftersom det handlar om en kvalitativ analys finns det inte något klart svar vad som räknas som ett tema eller hur stor datamängd som behövs som bevis för att någonting skall betraktas som ett tema. Det är upp till forskarens omdöme att avgöra vad ett tema är.

Braun och Clarke (2006) beskriver processen i en tematisk innehållsanalys i sex steg. Processen kan starta redan under datainsamlingen då forskaren börjar lägga märke till meningsmönster och potentiella intressanta frågor kopplade till forskningsfrågorna. Under och efter intervjuerna skrev jag ner tankar om mönster jag upptäckt och ifall jag ställt andra frågor än de i intervjuguiden så jag kunde ta med dem till nästa intervju. Analysen innebär sedan en konstant förflyttning mellan hela datamängden, de kodade utdragen och analysen du producerar av data.

Fas 1 handlar om att bekanta sig med data och att få förståelse för innehållets djup och bredd (Braun & Clarke, 2006). Eftersom jag samlade in data själv kom jag till analysen med vissa förkunskaper och analytiska tankar. För att få en utförlig analys bör materialet transkriberas. Transkriberingen kan utföras på olika sätt och kan se olika ut beroende på analysen som använts (Kvale & Brinkman, 2014). Transkriberingen kan också ses som ett sätt att bekanta sig med och ge forskaren en mycket mer ingående förståelse av data (Braun & Clarke, 2006). Eftersom mitt data bestod av inspelade ljudfiler transkriberade jag ljudfilerna till skriftlig form. Då data är transkriberat bör forskaren aktivt läsa igenom hela datamängden innan själva kodningen börjar. Idéer och identifiering av mönster formas genom att forskaren läser igenom data och detta utgör grunden för resten av analysen. Efter att jag hade transkriberat data till skriftlig form läste jag aktivt igenom alla tre transkriberingar.

Fas 2 börjar då forskaren har bekantat sig med data och gjort upp en lista av idéer vad data innehåller och vad som är intressant. Den här fasen består sedan av att producera koder från data. Genom att systematiskt och med lika uppmärksamhet gå igenom hela datamängden

identifierar forskaren intressanta aspekter som formar återkommande mönster. Innehållet organiseras i meningsfulla grupper. Den här fasen resulterade i en stor mängd koder som jag sorterade under de initiala forskningsfrågorna. I det här skedet märkte jag också att forskningsfrågorna behövde justeras för att fånga det som deltagarna pratade om. Exempel på koder som dök upp under den här fasen var *"oro"*, *"rutiner"*, *"flexibilitet"*, *"spontan"*, *"känsla av otillräcklighet"*, *"tidsbrist"*.

Fas 3 handlar om att forskaren sorterar de olika koderna till potentiella teman (Braun & Clarke 2006). Forskaren börjar analysera koderna och funderar hur olika koder kan kombineras och forma övergripande teman. Visuellt framställning med hjälp av tabeller eller tankekartor kan hjälpa forskaren att organisera koderna till teman. Då jag läste igenom mina transkriberingar använde jag mig av olika färger för att färgkoda informanternas svar enligt lik- och olikheter samt koder och återkommande teman. Jag valde sedan att visualisera genom att lista upp koderna under de initiala forskningsfrågorna som jag sedan sorterade om efter att jag modifierat forskningsfrågorna.

Forskaren organiserar koderna till huvudteman och underteman. En del koder passar eventuellt inte in i något av teman och kan temporärt läggas åt sidan (Braun & Clarke, 2006). I detta skede märkte jag att jag hade skapat koder till fyra större tema och att temana inte riktigt besvarade de initiala forskningsfrågorna. Jag fick då fundera på hur jag kunde slå ihop koder från olika teman samt modifiera forskningsfrågorna. I slutet av denna fas har forskaren en samling teman, underteman och utdrag av data som du kodat. I detta skede har forskaren en känsla av betydelsen av de olika teman. Det gäller ändå att inte lägga bort någonting helt och hållet eftersom teman kan behövas kombineras, ändras eller kasseras.

I fas 4 organiserar forskaren upp kandidatteman och forskaren går igenom ifall något tema inte kan anses vara ett tema, ifall två teman borde kombineras eller ett tema eventuellt separeras i två olika teman (Braun & Clarke, 2006). Detta kan ses som nivå 1 i fas 4. I den andra nivån görs en liknande process men i förhållande till hela datamängden. Forskaren överväger giltigheten av individuella teman i förhållande till datamängden. Den tematiska kandidatkartan bör också återspegla betydelsen i datamängden som helhet. Forskaren läser igenom datamängden på nytt eftersom behovet av om kodning är att förvänta då kodning är en pågående process. Om den tematiska kartan fungerar kan forskaren gå vidare till nästa steg. I den här

fasen omformulerade jag teman och nya teman framträdde. Jag gick även tillbaka till transkriberingarna för att se om mina teman speglade det som framkom i intervjuerna.

I fas 5 identifierar forskaren vad varje teman handlar om samt bestämmer vilken aspekt av data varje tema fångar. För varje enskilt tema skrivs en detaljerad analys där man funderar hur den passar in i övergripande data och i relation till forskningsfrågorna. Innehållet i varje tema skall kunna beskrivas med ett par meningar. Under processen har teman eventuellt haft arbetsnamn men i denna fas gäller det att ge dem slutgiltiga namn som är slagkraftiga, kortfattade och ger läsaren en omedelbar känsla av vad temat handlar om. I den här fasen jobbade jag med att hitta tillräckligt korta men ändå beskrivande slutgiltiga namn för mina teman.

Enligt Braun och Clarke (2006) handlar fas 6 handlar om att skriva rapporten. Rapporten skall ge en kortfattad, sammanhängande samt logisk och intressant redogörelse för historien som data berättar. Rapporten bör innehålla tillräckliga bevis för teman i data, det vill säga tillräckligt med datautdrag för att visa förekomsten av temat. Rapporten skall gå utöver beskrivningen av data samt föra ett argument i relation till din forskningsfråga. Jag har varit mån om att verifiera resultaten med citat ur intervjuerna. Resultatrapporteringen för denna studie presenteras i kapitel 5.

I tabell 2 presenteras ett exempel från analysprocessen.

Tabell 2

Utdrag	Kod	Tema
<p>“Det kan ju vara vem som helst på skolan som märker att det är någonting som inte stämmer och att den här eleven behöver hjälp. Tvärtom kan det ju också vara hemmet som tar kontakt med skolan gällande oro.” (Klasslärare)</p> <p>“Då man i vardagen ser svårigheter hos en elev kanske man ber specialläraren att kolla upp läget, det blir ganska naturligt hur man tar sig an.” (Klasslärare)</p>	Oro, tidigt stöd	
<p>”Då vi överför en elev från allmänt till intensifierat stöd är vi en mångprofessionell grupp som samlas, jag tar ganska ofta kontakt med skolpsykologen.” (Speciallärare)</p> <p>”Sen är det nog mycket via diskussion i vardagen. Vi diskuterar mycket klassläraren och specialläraren sinsemellan”. (Klasslärare)</p>	Samverkan	Förverkligandet sker genom tidigt stöd, resurser, samverkan och inkluderingsprincipen
<p>“Inkludering bidrar ju nog också med en viss orolighet i klasserna. Det kan finnas elever som på papper har rätt till en personlig handledare men sen finns det inte sådana resurser.” (Klasslärare)</p> <p>”Behovet av skolgångshandledare är ju alltid större än det man får. Där är det ju så att resurserna inte räcker till det man skulle behöva (...) Det kan man inte göra så mycket åt utan man måste planera så att man får det att fungera.” (Klasslärare)</p>	Resurser, inkluderingsprincipen	

4.9 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik

En grundläggande fråga i all forskning är hur trovärdig och tillförlitligt resultaten är. Tillförlitlighet eller reliabilitet, handlar om hur noggranna och exakta undersökningens mätinstrument och metoder är. Det som påverkar studiens reliabilitet handlar om vilket data som används, sättet det samlas in på och hur de bearbetas. Tillförlitligheten inom en kvalitativ undersökning stärks av att undersökningen är systematiskt och noggrann gjord. Detta innebär att forskaren kan motivera frågornas relevans, utförligt förklara hur man burit sig åt samt visa att tolkningarna är hållbara och giltiga (Stukát, 2011). För att stärka tillförlitligheten i min forskning har jag varit mån om att beskriva forskningsprocessen noggrant när det gäller så väl min insikt i tidigare forskning, design, datainsamling och analys. Eftersom kvalitativa intervjuer ofta har en låg standardisering är det ibland svårt att mäta och redovisa tillförlitlighet (Trost, 2010). Jag har använt mig av intervjuguide för att göra intervjun så transparent som möjligt. Intervjuguiden (bilaga 4) finns bifogad i avhandlingen.

Trovärdighet eller validitet handlar om hur väl data och resultat representerar fenomenet. Forskaren behöver fråga sig om studien faktiskt mäter det den är avsedd att mäta samt kunna bevisa och redogöra för att data är insamlat på ett sådant sätt att de är seriösa och relevanta för studiens problemställning (Stukát, 2011). Jag har strävat till att förstärka trovärdigheten genom att inleda forskningsprocessen med att läsa in mig på styrdokument och forskning kring temat och genom att verifiera resultat med citat. Jag har varit mån om att sätta min egen åsikt åt sidan och vara objektiv både under gruppintervjuerna och vid analysen.

Forskningsetik kan beskrivas som en systematisk analys av och reflektion kring etiska problem som kan uppstå i samband med forskning (Helgesson, 2015). Inom forskningsetiken behandlas etiska aspekter av forskning både gällande forskningsverksamheten och dess konsekvenser. Det handlar om hur forskaren bör bete sig, vilka normer och värderingar som styr forskningen samt hur andra bör bete sig i förhållande till verksamheten. För att på ett framgångsrikt sätt kunna tillämpa allmänna etiska insikter på forskningsområdet behöver forskaren ha kunskap och kännedom om etiska teorier samt om miljön och verksamheten där de etiska problemen kan uppstå (Helgesson, 2015). Forskaren kan fundera på forskningsetiska problem ur olika synvinklar till exempel på interna och externa aspekter kring forskningen, det vill säga om forskningen bedrivs korrekt och ifall resultaten är pålitliga samt hur forskningen påverkar intressen utanför forskarsamhället. Forskaren kan också göra en tidsmässig indelningen och se

vad som sker före, under och efter studien. Det finns forskningsetiska aspekter gällande såväl planerings- och som förberedelsefasen, själva genomförandet och slutligen vid presentation och spridning av forskningsresultaten (Helgesson, 2015).

Innan man kan påbörja ett forskningsprojekt krävs det ett tillstånd. Forskaren bör ha ett tillstånd för att ge sig ut på forskningsområdet och söka informanterna. Det gäller att ta reda på vilka tillstånd som krävs och vem som kan utfärda de aktuella tillstånden. (Dalen, 2015). Då jag började fundera på genomförandet och informanterna var jag först i kontakt med utbildningsdirektören i kommunen för att höra mig för om ansökan om forskningstillstånd i skolorna. Utbildningsdirektören bad mig först vara i kontakt med skolornas rektorer och hitta informanter och sedan skicka in ansökan om forskningstillstånd.

I forskningssamband är det viktigt att informanterna får information om studiens syfte, uppläggning och beskrivning av alla moment samt vad medverkan innebär (Olsson & Sörensen, 2021). Då jag fått klartecken från de tre skolorna skickade jag in ansökan om forskningstillstånd (bilaga 1) till utbildningsdirektören. Då forskningstillståndet (bilaga 2) var godkänt skickade jag ut e-post till alla informanter. E-posten innehöll samtyckesblanketten, info om studien samt några korta frågor gällande informanternas bakgrundsuppgifter (bilaga 3). Dalen (2015) lyfter upp aspekten om att förberedelserna inför datainsamlingen kan vara utdragna och ta lång tid. Detta märkte även jag av då jag tog den första kontakten till forskningsområdet i januari och intervjuerna genomfördes i april.

Konfidentialitet är en viktig aspekt av forskningsetiken. Det handlar om att insamlat material inte skall finnas tillgängligt för obehöriga och att rapporter och material skall ha en sådan form att personer eller situationer inte kan kännas igen. Konfidentialitet och sekretess tryggar anonymiteten hos personer som ingår i forskningsprojekt (Olsson & Sörensen, 2021). I min studie uppträdde personerna med figurerade namn och namn på skola och kommun nämndes inte i något skede av forskningsprocessen. För att trygga informanternas anonymitet valde jag att i resultatredovisningen endast hänvisa till lärarnas tjänstebeteckning och inte numret på tillhörande grupp efter citaten. I de gruppvisa resultaten valde jag att hänvisa till "lärare" och lämna bort lärarnas tjänstebeteckning på grund av sekretesskäl. Jag har även medvetet undvikit att beskriva studiens kontext, grupperna och informanterna utförligt på grund av sekretessen.

Trost (2010) lyfter upp frågan gällande samtycke. I forskningssammanhang är det en självklarhet att den intervjuade bör ge sitt samtycke samt ha klart för sig vad som förväntas och att tystnadsplikt råder. Den intervjuade skall också få information om att hen kan avbryta intervjun när som helst. Under hela forskningsprocessen följde jag etiska principer gällande forskningsdeltagarna rättigheter, behandling av personuppgifter och datainsamling och lagring (Forskningsetiska delegationen, 2019). Innan jag utförde mina intervjuer skickade jag ut en samtyckesblankett till alla informanter. Jag ansökte även om ett forskningstillstånd från kommunens utbildningsdirektör. I ansökan om forskningstillstånd beskrev jag hur data kommer att lagras under forskningsprocessen och sedan förstöras efter avslutad forskning. Jag informerade även om att deltagarna kommer att anonymiseras redan under transkriberingen. Bifogat till ansökan om forskningstillstånd fanns min forskningsplan för att ge information om min studie.

5. Resultatredovisning

Kapitlet för redovisning inleds med en beskrivning av skolornas karaktäristik baserat på vad som framträdde i analysen av de tre fokusgruppintervjuerna var för sig. Därefter presenteras resultaten från den sammansatta analysen av data från gruppintervjuerna med de tre forskningsfrågorna som ledstjärna: ”Hur beskriver special- och klasslärare förverkligandet av trestegsstödet och hur upplever de att stöder möter principen om inkludering?”, ”Hur beskriver och upplever special- och klasslärare sina roller och arbetsfördelningen i samverkan kring trestegsstödet?” och ”Vilka utmaningar upplever special- och klasslärarna i förverkligandet av trestegsstödet?”.

5.1 Gruppvisa resultat

I följande stycke beskrivs skolorna och deras karaktäristik närmare med utgångspunkt i det som framträdde under gruppintervjuerna. Forskningsfrågorna har fungerat som ledstjärna vid beskrivningen av grupperna som alltså representerar tre olika skolor.

Grupp 1

Den första skolan i min undersökning kallar jag grupp 1. I skolan fungerar årskurserna 1–6 med sammanlagt över 100 elever. Samundervisning är en viktig del av skolans verksamhet men lärarna jobbar också i team samt med olika former av specialundervisning på deltid. En lärare beskriver en form av förverkligandet så här:

”Det kan vara specialläraren som har en mindre grupp, plockar ut elever från klassen och jobbar tillsammans med dom. (...) Det blir ofta specialläraren som gör det men det finns ingenting som säger att det inte kunde vara klassläraren som jobbar med några elever. (...) Det kan också vara två klasslärare som jobbar tillsammans och då kan man dela in klassen i två lika stora grupper eller sedan ett gäng som är lite svagare så tar den ena läraren hand om dem och den andra läraren jobbar med den större massan.”

En av klasslärarna i skolan upplever också styrka i att det under läsårets gång finns en flexibilitet bland olika alternativ då man inte behöver låsa undervisningsarrangemangen för ett helt läsår.

Hen upplever också det som en fördel att skolans speciallärare jobbar så mycket inne i klasserna, mer än vad hen är van vid från tidigare jobb på andra skolor i kommunen. I skolan jobbar man enligt principen för inkludering och använder sig just av samundervisning för att undvika att plocka ut elever ur klassen i stor utsträckning. Specialläraren poängterar ändå att en del elever behöver undervisning i smågrupp eller individuellt vid sidan om undervisning i stor grupp. En utmaning vid förverkligandet av inkluderande undervisning som tas upp i denna grupp är tillgången till resurser, bland annat i form av skolgångshandledare. En lärare beskriver situationen så här: ”Om en elev har ett papper på att hen behöver en personlig handledare så skall den eleven ha en personlig handledare och sen om det finns andra som kräver en klasshandledare så skall det finnas”.

Special- och klasslärarna har ett tätt samarbete gällande trestegsstödet och jobbar med bland annat specialundervisning på deltid i form av smågruppundervisning och individuell undervisning, samundervisning och skolgångshandledarresurser. Både viljan till samarbete samt struktur och rutin gällande arbets- och ansvarsfördelning mellan de två olika lärarrollerna finns i skolan. En lärare upplever det så här: ”Jag måste nog säga att jag har varit i rätt så många skolor där det inte alltid varit så klart och tydligt, det löper nog här. Det finns ett sätt, en rutin som ni har gjort och det har varit ganska lätt att komma in och se och följa med”. Lärarna i skolan efterlyser ändå tydligare riktlinjer för stödnivåerna, mer resurser och tid för samplanering och handledning samt ett smidigare verktyg för dokumentering. En av lärarna beskriver situationen kring dokumenteringen så här: ”Jag kommer ihåg då när dokumenteringen och trestegsstödet kom så då hette det att det är ett sådan system som går fort och att det inte skall bli tilläggsuppgifter för klassläraren, (. . .) beroende på hur många av de här eleverna man har i klassen och om man då har en handfull planer som skall uppdateras blir det ganska mycket jobb att sitta med”.

Grupp 2

Den andra skolan i min undersökning kallar jag grupp 2. Det är en mindre skola med under 100 elever i årskurserna 1–6.

På grund av det låga elevantalet fungerar klasserna som sammansatta klasser i årskurserna 1–2, samt 5–6. Att kollegiet i skolan är relativt litet ser lärarna som en styrka och poängterar att samarbetet mellan de olika lärarrollerna fungerar smidigt och naturligt i vardagen. En lärare

beskriver situationen så här: ”Det är liksom en styrka i en sådan här lite mindre skola, alla lärare känner alla elever och har också alla elever. Vi har en sådan läsordning att vi är inne i varandras grupper och vi vet de där svagheter och kan på det viset ta itu med det genast.” Lärarna beskriver ytterligare att de inte följer något schema med inprickade tider för handledning och konsultation eller samplanering utan det sker på ett fungerande sätt naturligt i vardagen genom telefonsamtal eller diskussion i lärarrummet. En lärare beskriver situationen så här: ”Samarbetet och diskussioner går så där naturligt, det kan ju handla om att vi är ett litet kollegium. I en större skola tror jag det skulle vara större behov”. En annan lärare i gruppen är inne på samma linje och beskriver sin upplevelse av samarbetet så här: ”För min del, tycker jag det är mycket smidigt (...). Jag har aldrig upplevt det så smidigt som här”.

Gällande principen om inkludering upplever lärarna att arbete med inkluderingen och förverkligande i deras skolan fungerar bra. Lärarna poängterar här igen styrkan av en liten skola och ett litet kollegium. En lärare beskriver det så här: ”Många gånger tycker jag att de här små skolorna är jätte duktiga på inkludering. Styrkorna är att de är små och få lärare och de inte är för många. Alla känner alla. Jag brukar tycka att inkludering fungerar väldigt bra i mindre skolor”. Lärarna i skolan använder sig av specialundervisning i olika former, till exempel samundervisning, individuell undervisning och smågruppsundervisning samt skolgångshandledare. Lärarna lyfter upp vikten av flexibiliteten bland både lärare och skolgångshandledare för att få till ett fungerande system och en lyckad inkludering. I skolan finns det en skolgångshandledare som jobbar i alla klasser enligt hur behov eleverna har i vilket läroämne. Lärarna i skolan lyfter ändå upp önskan om mer resurser. Även i den här skolan väcks diskussion om den pedagogiska dokumentationen som lärarna anser vara viktig men tidskrävande.

Grupp 3

Den tredje skolan i min undersökning kallar jag grupp 3. Elevantalet är över 100 elever i skolans årskurser 1–6.

Lärarna i skolan upplever att de har klara rutiner kring förverkligandet av trestegsstödet och hur arbetet och ansvaret fördelas mellan lärarna. I skolan sker samarbetet främst genom diskussion i vardagen och inte via inprickade handledning och konsultationssamtal. Det finns ändå någonting som lärarna i den här skolan skulle vilja införa i rutinerna. En lärare beskriver det så här: ”Det som jag kunde tänka mig vara någonting är att man skulle kunna ha, inte kanske

riktigt en gång i veckan, men kanske en gång i månaden kunna (...) ha någon sådan där slags träff att vad är på gång och vad borde man tänka på i klasserna”.

Lärarna upplever att samarbetet med specialläraren nog finns på alla stödnivåer men kanske främst då det gäller elever inom intensifierat eller särskilt stöd. En lärare beskriver situationen så här: ”Inom det allmänna stödet så kanske specialläraren inte heller vet alla elever om det bara är allmänt stöd men sen om eleven har en plan så är nog specialläraren med och går igenom.” Lärarna i den här skolan är också överens om att huvudansvaret för den pedagogiska dokumentationen ligger hos klassläraren men de lyfter ändå upp att specialläraren ofta är med i processen. Den pedagogiska dokumentationen upplevs även i den här skolan som lite väl invecklad och mycket tidskrävande.

I skolan används handledning och konsultation, skolhandledarresurser, samundervisning och konkreta hjälpmedel inom specialundervisningen på deltid. Även individuell undervisning och smågruppsundervisning används både av special- och klasslärare. Lärarna upplever att samarbetet och förverkligandet av stödet fungerar bra och påpekar möjligheten till flexibilitet som en styrka. Lärarnas läsordningar läggs upp i början av året men speciellt speciallärarens läsordning kan anpassas och leva under läsårets gång för att täcka de behov av stöd som eventuellt uppstår. Lärarna upplever ändå, trots flexibiliteten, att resurserna ibland inte är tillräckliga. Skolgångshandledar- och skolpsykologresurserna upplevs bristfälliga. Lärarna beskriver att undervisningen ibland inte kan ordnas på det mest optimala sätt på grund av uteblivna skolgångshandledarresurser. En lärare beskriver situationen så här: ”Behovet av skolgångshandledare är ju alltid större än det man får. Där är det ju så att resurserna inte räcker till det man skulle behöva. En klass kan ha så många elever som behöver mycket stöd och speciellt om man går högre upp så behöver man, ja det behövs mycket mera och det är brist på vuxna ibland. Det kan man inte göra så mycket åt utan man måste planera så att man får det att fungera.” Lärarna i skolan lyfter också upp det ökade psykiska illamåendet som märks hos eleverna och beskriver situationen med de långa köerna till skolpsykologen som besvärlig. En lärare beskriver situationen så här: ”Köerna till skolpsykologen är väldigt långa. De skulle behöva bli kortare och sen förstås det där med att många, det finns många barn som mår dåligt att vi har ju nog stöd men det växer och det skulle behövas mer (...). Vi har heller inte den utbildningen så vi skulle kunna hjälpa alla på det sätt de skulle behöva”.

5.2 Sammansatt analys

I det här kapitlet presenteras resultaten från den sammansatta analysen av alla skolor med forskningsfrågorna som utgångspunkt. Resultaten sammanfattas i tabell 3.

Tabell 3

Resultat över teman kopplade till de tre forskningsfrågorna

Hur beskriver special- och klasslärarna förverkligandet av trestegsstödet och hur upplever de att stödet möter principen om inkludering?	Hur beskriver och upplever special- och klasslärarna sina roller och arbetsfördelningen i samverkan kring trestegsstödet?	Vilka utmaningar upplever special- och klasslärarna i förverkligandet av trestegsstödet?
Tema 1: Förverkligandet sker genom tidigt stöd, resurser, samverkan och inkluderingsprincipen	Tema 1: Smidigt vardagssamarbete i förbifarten	Tema 1: Dokumentationen är tidskrävande och svårtillgänglig
Tema 2: Stödet förverkligas utgående från elevernas behov genom specialundervisning på deltid	Tema 2: Från tydlig till glidande roll- och ansvarsfördelning	Tema 2: Oklarheter i system leder till ojämlikhet för eleverna
Tema 3: Flexibilitet och justering av resurser möjliggör förverkligandet av stödet	Tema 3: Tillit till varandras jämlika roller och gemensamma mål	Tema 3: Brist på tid för högkvalitativ samverkan
		Tema 4: Känsla av otillräcklighet och behov av mer resurser

5.2.1 Lärarnas beskrivningar och upplevelser av rutiner kring förverkligandet av trestegsstödet

Den första forskningsfrågan handlar om hur special- och klasslärarna beskriver förverkligande av trestegsstödet och hur de upplever att stödet möter principen om inkludering. Analysen resulterade i tre teman som jag har valt att kalla 1) *“Förverkligandet sker genom tidigt stöd, resurser, samverkan och inkluderingsprincipen”*, 2) *“Stödet förverkligas utgående från elevernas behov genom specialundervisning på deltid”* och 3) *“Flexibilitet och justering av resurser möjliggör förverkligandet av stödet”*

Tema 1: Förverkligandet sker genom tidigt stöd, resurser, samverkan och inkluderingsprincipen

Det första temat handlar om rutiner och principer som skolan följer kring arbete med trestegsstödet. Det handlar om hur man i skolan går till väga från att en oro väcks kring en elev till det att stödåtgärderna sätts in. Temat innefattar informanternas beskrivningar av betydelsen av mångprofessionell samverkan och principen om inkludering. Informanterna lyfter ändå upp att principen om inkludering inte alltid är lätt att förverkliga på grund av bristande resurser.

I alla tre grupper var informanterna överens om hur det i deras skola går till då någon upptäcker ett stödbehov hos en elev. Rutinerna såg likadana ut i alla tre grupper och informanterna kände sig säkra på hur de skall gå till väga ifall en oro väcks kring en elev. I alla skolor poängterades det att oron kan lyftas upp av vem som helst på skolan eller så kan det vara vårdnadshavarna som kontaktar skolan gällande oro. Ifall oron upptäcks på skolan kan det variera vilken av lärarna tar kontakt till hemmet. Då en oro lyfts upp påbörjas arbete kring eleven och en mångprofessionell grupp samlas för att diskutera ifall eleven behöver flyttas upp från allmänt stöd till intensifierat eller alternativ till särskilt stöd. En klasslärare beskriver situationen så här.

“Det kan ju vara vem som helst på skolan som märker att det är någonting som inte stämmer och att den här eleven behöver hjälp. Tvärtom kan det ju också vara hemmet som tar kontakt med skolan gällande oro”. (Klasslärare)

Då jag frågade om hurdana rutiner det finns gällande trestegsstödet tog en av informanterna upp elevhälsgruppen som på deras skola samlas två gånger i året och går igenom elever som är i behov av stöd. Gruppen ser över situationen och ifall stöd behöver läggas till eller minskas

någonstans. Utöver detta kan stödbehov uppstå under läsårets gång och då tar man tag i ärendet direkt genom att samlas i en mångprofessionell grupp. En av informanterna påpekade att de i hans skola har som policy att ta tag i ärenden direkt för att förebygga att svårigheterna växer ytterligare och sedan är svårare att bemöta. Det framkom i alla grupper att specialläraren har en central roll då stödbehovet utvärderas och dokumenteras. "Då man i vardagen ser svårigheter hos en elev kanske man ber specialläraren att kolla upp läget, det blir ganska naturligt hur man tar sig an" (Klasslärare)

Samarbetet sträcker sig längre än till samarbete mellan klasslärare och speciallärare. Den mångprofessionella gruppen kan utöver special- och klasslärare bestå av kurator, skolpsykolog och/eller rektor. En speciallärare uttrycker sig såhär: "Då vi överför en elev från allmänt till intensifierat stöd är vi en mångprofessionell grupp som samlas, jag tar ganska ofta kontakt med skolpsykologen" (Speciallärare)

Då jag frågade informanterna om hur det förverkligade stödet på deras skola möter principen om inkludering upplevde de både goda och dåliga sidor med hur inkluderingen fungerar. I alla tre grupper lyftes det upp att specialundervisningen inte enbart sker i speciallärarens rum utan att specialläraren också finns med i klassen och stöder eleverna i behov av stöd där för att i mindre grad ta ut elever ur klassen. Speciellt för grupp 1 var att lärarna jobbade i team med tanken att så ofta som möjligt ha flera vuxna i klassen samtidigt. Det handlade inte alltid om en speciallärare och en klasslärare utan även två klasslärare kunde dela på en större grupp i samma utrymme.

En av informanterna beskrev att man i hans skola ser på alla som ett och att de inte kategoriserar eleverna enligt nivåer. En av skolorna som informanterna representerar är en liten skola och där lyfte informanterna upp att man inkluderat alla elever som finns i skolan och upplevde att man i små skolor ofta är duktiga på inkludering. Styrkorna ansågs vara att det finns få lärare och få elever och alla i skolan känner varandra eftersom lärarna jobbar med skolans alla elever. I de större skolorna jobbade klasslärarna inte lika mycket inne i varandras klasser men principen om inkludering var framträdande som utgångspunkt i alla gruppers förverkligande.

Då informanterna i grupperna pratade om inkludering kom också frågan om resurser och främst brist på resurser upp. En av informanterna påpekade att en elev som på papper har rätt till stöd

av skolgångshandledare ändå inte alltid har den resursen i skolan. När det i klassen finns en klasshandedare kan det ändå i praktiken bli så att klasshandedaren främst stöder en elev och de andra eleverna blir utan det extra stödet. Informanten påpekar att hen är för inkludering men att det ganska ofta saknas resurser som skulle möjliggöra att inkluderingen fungerar optimalt. Informanten uttryckte sig så här: "Inkludering bidrar ju nog också med en viss orolighet i klasserna. Det kan finnas elever som på papper har rätt till en personlig handledare men sen finns det inte sådana resurser." (Klasslärare). Det här tyder på att trots att inkluderingsprincipen ses som viktig vid förverkligandet av trestegsstödet finns det ändå en tveksamhet på grund av bristande resurser. Lärarna upplever tveksamhet på grund av otillräckliga resurser och att klimatet i klassen påverkas negativt. I alla grupper nämndes på likande sätt att resurserna för till exempel skolgångshandledare är begränsad och att det ibland försvårar möjligheten till att stöda elever i behov av stöd. En informant beskrev situationen så här:

"Behovet av skolgångshandledare är ju alltid större än det man får. Där är det ju så att resurserna inte räcker till det man skulle behöva. En klass kan ha så många elever som behöver mycket stöd speciellt om man går högre upp så behövs det mycket mera och det är brist på vuxna ibland. Det kan man inte göra så mycket åt utan man måste planera så att man får det att fungera." (Klasslärare)

Tema 2: Stödet förverkligas utgående från elevernas behov genom specialundervisning på deltid

Det andra temat handlar om hur special- och klasslärarna förverkligar stödet genom att använda sig av olika former av specialundervisning på deltid. Att möta elevens behov ses som en viktig utgångspunkt och det grundar sig på mångsidighet och teamwork i förverkligandet. I alla tre grupper används samundervisning, smågruppundervisning och individuell undervisning, skolgångshandledare samt handledning och konsultation. Det sistnämnda förverkligas för det mesta som korta och snabba samtal i vardagen. En informant uttrycker sig så här: "Sen är det nog mycket via diskussion i vardagen. Vi diskuterar mycket klassläraren och specialläraren sinsemellan". (Klasslärare)

Då lärarna använder sig av smågruppsundervisning handlar det inte alltid om att en liten grupp elever går med specialläraren till ett annat utrymme, utan det kan också vara klassläraren som tar med sig en grupp elever ut ur klassen och specialläraren stannar kvar i den stora klassen med

resterande elever. Alla skolor lyfter upp att smågruppsundervisningen inte alltid ser likadan ut eller alltid sträcker sig över hela lektionstiden utan det kan handla om kortare stunder under en lektion. ”Vi har ju till exempel i finskan haft på det sättet att specialläraren först är med i klassen och hjälper till här men sen delar vi på oss så att hen går med de svagare eleverna till ett annat ställe” (Klasslärare)

En av informanterna (speciallärare) berättar att hen också jobbar individuellt med några elever och att hen anser det är bra att det också finns möjlighet att jobba enskilt eller i smågrupp med elever i ett eget utrymme. Hen uttrycker sig så här:

“För min egen del som speciallärare så har jag vissa elever som befinner sig inom särskilt stöd som har helt eget program och då kan det just handla om individuell undervisning för den eleven någon timme i veckan. (...) Det har kanske gått mer till det att det inte mera är den där klinikundervisningen som det kallades för i något skede. Där man plockade ut elever så gott som hela tiden. Jag tycker det är bra att det finns bådadera, att du kan plocka ut elever men också vara med i klassen. Det trivs jag med här”. (Speciallärare)

Hen lyfter upp att det finns elever som exakt behöver få jobba avskilt från stora gruppen och att det i skolan märks ett tydligt behov av det. Hen poängterar ändå vikten av samundervisning och tycker det är bra att det i skolan används både och. I de två andra grupperna ser också lärarna behovet av smågruppsundervisning hos en del elever. I alla skolor har lärarna märkt att en del elever frågar efter att få gå och jobba i en liten grupp. En av klasslärarna beskriver situationen kring smågruppundervisning och individuell undervisning:

”Det är nog en sak jag tycker vi har fått att fungera och det blir vardagligt att det inte är konstigt att någon går och jobbar med specialläraren. Senare brukar det till och med bli så att ”jag skulle också vilja gå” men alla kan inte gå”. (Klasslärare)

Tema 3: Flexibilitet och justering av resurser möjliggör förverkligandet av stödet

I alla grupper framkom att flexibiliteten behövs i hela verksamheten för att få den specialpedagogiska verksamheten och trestegsstödet att fungera. Det här temat kännetecknas av att under läsårets gång kunna pröva sig fram och göra justeringar. Speciellt speciallärarna

behöver vara flexibla i sitt arbete och i struktureringen av läsordningen. Läsordningarna kan se ut på ett visst sätt på hösten då skolan inleder sin verksamhet men kan behöva justeras enligt stödbehov som uppstår under läsårets gång. Detta kräver att klasslärarna är redo att vara flexibla och eventuellt flytta lektioner för att få dem att passa in i speciallärarens ändrade schema och tvärtom. En av klasslärarna beskriver det så här: “Vi försöker sätta upp läsordningen så att vi har en viss liksom flexibilitet under året gällande både lärarna och skolgångshandledarna” (Klasslärare)

Då informanterna i ett tidigare skede pratade om olika arrangemang kring samundervisningen påpekade de också att det inte finns någon fastspikad struktur för hur samundervisningen och undervisningen i team skall se ut under läsåret, utan lärarna har möjlighet att prova sig fram och hitta de bästa lösningarna. Klasslärarna i alla skolor beskriver situationer där man efter hand får göra upp planer enligt elevernas behov. En av klasslärarna säger att hen trivs bra med ett sådant system som man själv kan påverka och arbeta fram. Hen uttrycker sig såhär om flexibiliteten: ”När det finns dom här olika alternativen och man har en öppen flexibilitet under året så kan du ju också när du märker att nu börjar det här fungera så kan du bestämma att nu gör vi såhär” (Klasslärare)

Speciallärarna i alla skolor poängterade också flexibilitet i sitt arbete. Det kan handla om timplanering och att vara beredd på oväntade situationer som behöver skötas direkt och som kan kräva justering i de ursprungliga planerna. En av speciallärarna jobbar i två skolor och lyfte även upp en flexibilitet gällande att vara tillgänglig via telefon då hen befinner sig i den andra skolan. Speciallärarna förklarar att de i samråd med rektorn gör upp en plan för läsordningen i början av hösten men som sedan kan justeras enligt elevernas behov.

“Egentligen finns det ett schema över mina timmar men det är så att de skall kunna leva under året så de är inte fastslagna att så här är det nu hela året utan det är så att om det plötsligt sedan finns ett större behov någonstans så skall man kunna fungera. Men i stora drag ser man vilka planer och vilka elever som finns i klasserna och så gör rektorn upp schemat och konsulterar mig” (Speciallärare)

Gällande resurser för skolgångshandledare som också enligt informanterna i alla skolor känns knappa, gäller det att vara flexibel och förflytta resursen mellan klasserna så den klass som behöver den mest i något ämne under dagen har skolgångshandledaren med sig vid dessa

tillfällen. En av klasslärarna beskriver situationen gällande skolgångshandledare i sin skola såhär: "Nu har vi haft två skolgångshandledare och försöker bygga det så att det är maximal hjälp för de elever som behöver. Hen har varit i flera olika klasser under veckan eller till och med under samma dag" (Klasslärare)

5.2.2 Lärarnas beskrivningar och upplevelser av rollfördelning och samverkan

Den andra forskningsfrågan handlar om hur special- och klasslärarna beskriver och upplever sina roller samt samarbetar kring arbete med trestegsstödet. Den sammansatta analysen resulterade i tre teman som jag valt att kalla 1) "Smidigt vardagssamarbete i förbifarten", 2) "Från tydlig till glidande roll- och ansvarsfördelning" och 3). "Tillit till varandras jämlika roller och gemensamma mål"

Tema 1: Smidigt vardagssamarbete i förbifarten

Det första temat belyser informanternas beskrivningar och upplevelser kring hur deras samarbete byggs upp kring trestegsstödet. Temat karaktäriseras av att lärarna samarbetar genom hela processen kring stödet och att samarbetet upplevs som självklart och oproblematiskt. Samarbetet mellan lärarna kan se olika ut från fall till fall men utgångspunkten är ett genomgående och kontinuerligt samarbete där lärarnas olika kunskap tas tillvara. Lärarna är överens om att mycket av arbetet kring trestegsstödet sker genom samarbete och lyfter upp att viljan till att samarbeta finns hos båda lärarrollerna.

Samundervisning och handledning är två samarbetsformer som framkom i alla grupper. Utöver det poängterar informanterna i alla grupper att mycket av samarbetet sker genom kontinuerliga dialoger i vardagen. I dialogerna informerar lärarna varandra om vad som är på gång samt kommer överens om arbetsfördelningen. Ibland kan det handla om inprickade handledningsträffar men för det mesta sker dialogerna i förbi farten eller på eftermiddagarna då eleverna har gått hem. En av informanterna beskriver situationen såhär: "Inte har vi nästan alls inprickat i kalendern tider att nu diskuterar vi det här och det här. Utan det blir nog naturligt i vardagen" (Klasslärare)

För att samarbetet skall fungera så smidigt som möjligt mellan lärarna berättar informanterna i alla grupper att klasslärarna brukar delge speciallärarna sitt veckoschema. Detta underlättar för

specialläraren som på det här viset har koll på vad som sker i klasserna under veckan. En av speciallärarna svarar så här på frågan om klasslärarna delar sin veckoplanering med hen. ”Jo, det gör dom, och det är en bra sak. Så får man ändå lite struktur över hur ser veckan ut i de olika klasserna” (Speciallärare)

En av klasslärarna poängterar att samarbetet flyter på smidigt då båda är införstådda i ett visst ärende från början. Hen beskriver sin upplevelse av samarbetet kring pedagogiska dokumentationen såhär

”Jo och jag upplever det också som att när man gör det tillsammans så är det samtidigt en planering att hur går vi vidare med det här barnet och båda är införstådda med den där klockgången där och kan jobba genast från början. I stället för att göra planeringen själv och sedan ge den till dig (specialläraren) att nu tar du över här. Att när både varit med från början är det effektivare sedan i slutändan.” (Klasslärare)

Special- och klasslärarna i alla grupper är måna om att se till att dela information med varandra. Det här framkommer också när det gäller kontakten med föräldrar. Specialläraren i en av grupperna beskriver ett exempel där det kan handla om att klassläraren via Wilma informerar elevens vårdnadshavare om någonting och samtidigt lägger med specialläraren i meddelandekedjan för att upplysa hen om situationen. Då är även vårdnadshavarna medvetna om att specialläraren har den här informationen och vice versa.

Tema 2: Från tydlig till glidande roll- och ansvarsfördelning

Det andra temat karaktäriseras av en tydlig rollfördelning speciellt vid dokumentationen i trestegsstödsprocessen medan ansvar och roller är mindre tydligt och varierar i andra uppgifter. Ansvar för till exempel föräldrakontakt och kontakt till andra professionella kan variera från fall till fall.

Då jag i intervjuerna ställde frågan om den pedagogiska dokumenteringen och hur samarbetet och ansvaret ser ut för den är lärarna i alla grupper ense om att det huvudsakliga ansvaret för att skriva pedagogiska dokumentationen ligger hos klasslärarna. Klasslärarna i alla grupper poängterar att de skriver dokumentationen och konsulterar vid behov specialläraren. Speciallärarna är inne på samma spår och stämmer in med att de gärna hjälper till med att till

exempel läsa igenom någon plan eller tillsammans fundera på hur man skall skriva och uttrycka sig på bästa sätt. Speciallärarna i alla grupper för också fram att de ofta skriver in testresultat eller liknande dokumentation som berör det arbete de eventuellt gjort skilt med eleven. Lärarna i alla grupper är nöjda med upplägget för hur den pedagogiska dokumentationen sköts i deras skolor. En speciallärare uttrycker sig såhär gällande att klasslärarna har det huvudsakliga ansvaret för dokumentationen.

”Klassläraren har huvudansvaret för dokumenteringen jo, i samarbete med specialläraren, och så tycker jag att det skall vara också. Jag som speciallärare har inte den kollen i och med att jag ändå har ett begränsat antal timmar som jag jobbar med eleverna. Klasslärarna jobbar mera med eleverna. Men där tänker jag också samarbete. Jag tänker att viljan till samarbete finns absolut där och de flesta speciallärare hjälper gärna till bara du får frågan” (Speciallärare)

Då det kommer till kontakt till vårdnadshavarna finns det inte i någon av grupperna ett helt tydligt upplägg på i vilka situationer det är specialläraren och i vilka situationer det är klasslärarna som tar kontakten. Lärarna upplever ändå att det inte är något problem och att upplägget fungerar bra. I alla grupper är lärarna ändå överens om att den dagliga kontakten mer naturligt hör till klassläraren medan i mer specifika elevfall kan det vara specialläraren som hör av sig till vårdnadshavarna. En klasslärare uttrycker sig såhär: ”Jag tror nog att det handlar ganska mycket om att båda kan ta kontakt, kanske 50/50 eller 60/40” (Klasslärare)

Lärarna är inne på samma linje då det gäller kontakt till övriga professionella i ett mångprofessionellt samarbete kring en elev. Det är från fall till fall vem av lärarna som har huvudansvaret för kontakten med till exempel barnpsykiatriska.

”Det är igen förstås lite beroende på vad det gäller. I vissa fall är det jag som är kontaktperson och i andra fall är det klassläraren som har mer kontakt dit. Sen så där uttalat att vem det är som är kontaktperson är det nog lite hur det råkar”. (Speciallärare)

Som det tidigare kommit fram beskrivs samarbetet mellan de två lärarrollerna som snabba samtal i vardagen före, mellan och efter lektionerna. Då samarbetet innefattar andra professionella och det till exempel bildas en expertgrupp kring en elev handlar det oftare om inplanerade möten där det finns en specifik agenda för mötet. ”Kring vissa elever är ju

kontakten tätare med expertgruppsmöten med flera personer involverade. Föräldrarna kan också vara med på de här mötena”. (Klasslärare)

Tema 3: Tillit till varandras jämlika roller och gemensamma mål

Det tredje tema tar upp hur lärarna beskriver och upplever samarbetet och relationen mellan de två lärarrollerna. Temat karaktäriseras av att lärarna känner tillit till varandra och är jämbördiga samtidigt som de har gemensamma mål som styrs av enskilda elevers bästa. I alla tre grupper fanns det bland informanterna någon som var ny i kollegiet och de beskrev sina upplevelser kring att komma in som ny i kollegiet och hitta rutinerna. En klasslärare beskriver det såhär: ”Jag tycker nog det finns en bra struktur på samarbetet och jag hänger nog med fastän jag är helt ny. Förstås är det bra med repetition med jämna mellanrum. Senaste lärarmötet hade ju *stöd* som tema” (Klasslärare). De två andra informanterna är inne på samma spår och upplever rutinerna kring samarbete och trestegsstödet som smidiga och att det ändå finns tydlighet och att det varit lätt att komma in som ny.

Tillit till varandra och varandras profession är någonting som dyker upp i alla grupper under intervjun. Lärarna poängterar att man som special- och klasslärare har olika kunskaper, färdigheter och arbetssätt men att det är viktigt att man känner till den andra lärarens arbete. Det är viktigt att lärarna delger varandra information om eleverna eller andra faktorer som påverkar inläringen och att båda jobbar för ett gemensamt mål, det vill säga elevens bästa. En klasslärare beskriver sin upplevelse av relationen i samarbete med speciallärare. ”Men ännu till processen. A och O är ju förstås samarbete med specialläraren. Att du kommer till den nivån att du litar fullständigt, du ifrågasätter ingenting så gagnar det ju på riktigt eleven.” (Klasslärare)

Lärarna i alla grupper konstaterar att samarbetet och rollfördelningen fungerar bra i deras skolor trots att det inte finns fastspikade rutiner att följa. Lärarna upplever samarbetet och rollfördelningen som naturlig och att det ses efter från fall till fall. En av klasslärarna beskriver situationen såhär:

”Jag har en sådan känsla att ifall det är någonting i samarbetet man upplever att inte fungerar så skulle man nog ha åtgärdat det. Man behöver kanske ändra sitt eget agerande om man märker att det här går inte. Vi gör nog alltid det optimala som är bäst för barnen och försöker komma vidare i deras svårigheter” (Klasslärare)

Speciallärarna i alla grupper lyfter upp hur viktigt klasslärarens iakttagelser och stödinsatser i klassrummet är för deras eget arbete med eleverna inom specialundervisningen. Här syns också vikten av att lärarna jobbar för samma mål både i klassrummet och eventuellt inom specialundervisning i mindre grupp eller enskilt. Detta gäller även då lärarna samundervisar och de beskriver då sina roller som jämlika. Speciallärarna upplever att de får bra med information om klasslärarna märker svårigheter hos någon elev. ”De (klasslärarna) är mycket lyhörda med sina elever och märker snabbt om någon elev halkar efter”. (Speciallärare)

5.2.3 Lärarnas beskrivningar och upplevelser av utmaningar kring förverkligandet av trestegsstödet

Den tredje forskningsfrågan handlar om vilka utmaningar special- och klasslärare upplever och beskriver i arbete kring trestegsstödet. Analysen resulterade i fyra teman som jag valt att kalla 1) ”*Dokumentationen är tidskrävande och svårtillgänglig*”, 2) ”*Okklarheter i system leder till ojämlikhet för eleverna*”, 3) ”*Brist på tid för högkvalitativ samverkan*” och 4) ”*Känsla av otillräcklighet och behov av mer resurser*”

Tema 1: Dokumentation är tidskrävande och svårtillgänglig

Det första temat handlar om hur informanterna upplever och beskriver den pedagogiska dokumentationen som hör till trestegsstödet. Temat karaktäriseras av lärarnas upplevelser av frustration kring den omfattande dokumentationen. Dokumentationen lyfts upp som en nödvändig, värdefull och viktig del av stödarbetet men beskrivs samtidigt som svår, osmidig och tidskrävande. Informanterna lyfter upp och väntar på utvecklande av en handbok som kommunen jobbar fram. Handbokens syfte är att underlätta arbetet med dokumentationen.

Informanterna i alla grupper är överens om att den pedagogiska dokumentationen är viktigt och nödvändig men i alla tre grupper framkommer det att den är tidskrävande. Speciellt vid stadieövergångarna gynnas eleven och lärarna av att det finns utförliga planer dokumenterade. En klasslärare beskriver situationen såhär: ”Dokumentationen är ju nog otroligt viktig då barnen sedan går vidare. Den fungerar som ett levande styrdokument för dem som jobbar med barnen.” (Klasslärare)

I alla grupper lyfts också ojämlikheten upp där det i någon klass kan finnas en handfull elever med planer och då behöver klassläraren lägga mycket arbetstid på planerna när det tvärtom i någon klass eventuellt bara finns enstaka elever med planer. En klasslärare beskriver situationen så här:

”Den tid det går åt till dokumentationen i rena arbetstimmar som kanske är mindre för en och mycket mer för någon annan. Det beror på hurdana elever man har. Det är nog sådant här arbete som inte är ersatt på det sätt som det borde vara.” (Klasslärare)

Utmaningarna med dokumenteringen och orsakerna till varför det är så tidskrävande är, enligt informanterna, bland annat att systemet där planerna fylls i är svårtillgängligt och otydligt strukturerat. En klasslärare beskriver systemet som rörigt och upplever att programmet inte är planerat utgående från lärarnas behov. Klassläraren får medhåll av specialläraren som inflikar: ”Det är det som är den största tröskeln att gå in där och dokumentera. Det är kanske inte det där dokumenterande i sig utan det är systemet.” (Speciallärare)

En faktor till att arbetet blir tidskrävande är också en osäkerhet som klasslärarna lyfter upp kring hur man skall uttrycka sig i dokumenteringen. Klasslärarna i alla grupper poängterar att det ibland känns svårt att veta hur man skriftligt skall uttrycka sig för att på bästa sätt föra fram elevens utmaningar, stödbehov eller utveckling. En klasslärare beskriver situationen så här:

” Det går ju helt bra att fortsätta på en plan som redan finns där för då finns det insatt vilka ärenden som skall vart men om man skall öppna en helt ny så behöver man nog speciallärarens hjälp med att vad var det man skulle ha på den här punkten och vad skall man ha på den här punkten. Jag kommer ihåg då när den kom den här dokumenteringen och trestegsstödet så då hette det att det är sådant som går fort och att det skall inte bli tilläggsuppgifter åt klassläraren att du skall bara kryssa i och så går det på fem minuter, men det är inte riktigt så.” (Klasslärare)

I kommunen där intervjuerna är utförda håller man på att ta fram en handbok som skall stöda lärarna i arbetet med dokumentationen. En speciallärare beskriver sina upplevelser av dokumenteringen i samband med trestegsstödet.

”Här i kommunen arbetar dom just nu med en handbok som verkar klar och tydlig som handlar om hur man skall gå till väga så det är ju bra. Jag förstår trestegsstödet men jag kan tycka det kanske är lite krångligt. Jag har upplevt det både i högstadierna och här att folk lite drar sig från att skriva i dokumenten då de upplevs som krångliga och svåra. Och sen är det ju nog ett enormt jobb att göra dokumentationen och det skall göras under året och man skall komma ihåg att gå in och fylla i så det är nog en arbetsmängd som har ökat.” (Speciallärare)

Informanterna som arbetat en längre tid upplever att de nog fått upp farten med dokumenteringen och att det i början tog betydligt mer tid, men ännu upplever de att dokumenteringen är tidskrävande och krånglig och önskar att den kunde förenklas på något vis. Det finns en hel del dokument som man behöver ha koll på vilket man skall fylla i för vilket ändamål.

”Nu tycker jag att när det gått så många år så har man fått upp farten att skriva men då i början speciellt var det jätte mycket jobb. Men nog är det fortfarande, det där ifyllande tar nog tid. Man förstår ju nog att det skall skrivas men det skulle ju kunna förenklas” (Klasslärare)

Specialläraren i en av grupperna efterlyser också en sorts rutin som skulle stöda lärarna i att hitta arbetssätt med dokumenteringen. Hen poängterar vikten av att aktivt under läsårets gång utvärdera och följa upp dokumenteringen och inte endast öppna den i början och slutet av läsåret. Genom att aktivt under året öppna och redigera i dokumenten får lärarna en inblick i hurdana meningar, ord och fraser som kan lämpa sig att använda vid olika situationer. Lärarna blir mer självsäkra i sitt arbete med dokumenteringen.

I en av grupperna kommer informanterna in på att diskutera speciellt krävande, svåra och ovanliga fall. En klasslärare nämner att de i kommunen har ett pilotprojekt i form av en rektor för elevvård och välmående. Rektorn fungerar som en koordinator och tar hand om de svåraste fallen och hjälper till då flera instanser behöver kopplas in. Detta ser informanterna som en bra utveckling på arbetet med stöd i skolorna. Klassläraren beskriver sin erfarenhet:

”Jag har nog fått stöd av henne i ett fall. Man kan ringa och be om hjälp om konsultation. Hen är någon som kan hålla i trådarna och någon man kan bolla med. Vissa saker så

som läs- och skrivsvårigheter kommer ju upp tätt men sen kan det finnas hemskt specifika fall som inte kommer emot så hemskt ofta som man kan bli lite ställd att hur skall vi nu gå till väga och vad skall vi nu ta oss till om det inte fungerar.” (Klasslärare)

Informanterna i alla grupper poängterar också att det ibland kan kännas som en djungel då man behöver vända sig till instanser utanför skolan. Detta ses också av informanterna som en orsak till att arbetet blir tidskrävande och i vissa fall utdraget. Informanterna för fram att arbetet kring stöd i skolan ofta fortlöper snabbare ifall det kan skötas inom skolans fyra väggar. Utveckling är på gång där också och en av speciallärarna uttrycker sig så här:

”Det som ju nog varit en djungel är att vem vänder man sig till och var får man tag på kontakterna och hur får man fallet att gå vidare då det går utanför skolan med psykiatriska eller socialen. Vi har ju också en ny konsulterande speciallärare som man kan vända sig till i svåra fall.” (Speciallärare)

Tema 2: Oklarheter i system leder till ojämlikhet för eleverna

Det andra temat innefattar informanternas beskrivningar av oklarheter och tolkningsfrågor informanterna upplever att trestegsstödet fortfarande innehåller trots att stödet funnits i våra skolor i 12 år. Informanterna beskriver hur dessa oklarheter och tolkningsfrågor kan bidra till ojämlikhet för eleverna i olika skolor och hur man behöver fundera på och planera tillgången till resurser för eleverna i ett tidigt skede.

Informanterna i alla grupper är överens om att fastän det inom trestegsstödet beskrivs hur stödet är på de olika nivåerna är ändå en del saker fortfarande upp till tolkning. Detta i sin tur innebär att stödet kanske inte är jämligt för eleverna i olika skolor. En speciallärare beskriver situationen så här:

”Med det i åtanke att det är ett system som hållit på i tolv år så tycker jag inte att det är inte tillräckligt klart ska vi säga så. Många av sakerna är ännu öppna för tolkning. (...) Det kan se väldigt olika ut i olika skolor och i olika kommuner att vad är det där skall vi säga minimigränsen för att du skall flytta över en elev från allmänt till intensifierat stöd.” (Speciallärare)

I och med att trestegsstödet och dess stödnivåer kan tolkas på olika sätt i olika skolor kan det innebära att en skola har 25 elever på intensifierat medan en skola i samma kommun endast skulle anse att 15 av de eleverna borde finnas inom intensifierat stöd. Informanterna diskuterar resursfrågan och funderar på hur jämlikt resurserna fördelas mellan skolorna i en kommun ifall tolkningen av elevernas stödnivåer är olika. En speciallärares beskrivning låter så här:

”Då blir det ju inte rättvist. Och åtminstone inom kommunerna tror jag att det skulle vara bra att dom där riktlinjerna skulle vara ganska klara. Och det jobbas ju för riktlinjer men nog är det fortfarande sen upp till allt för mycket tolkning.” (Speciallärare)

En klasslärare lyfter även upp sin upplevelse kring stödnivåerna och oklarheter och tolkningsfrågor som kan göra det svårt att avgöra när en elev tillhör vilken stödnivå, speciellt den intensifierade stödnivån.

”Jag har på något sätt en sådan känsla att då en elev kommer till särskilt stöd är det ingen fråga om heller. Alla delar den åsikten att det är rätt stöd. Men intensifierade stödet, där har jag ett litet frågetecken i den kategorin.” (Klasslärare)

I och med att resurstillgångarna som skolorna får inför varje läsår är starkt kopplade till trestegsstödet och hur många elever man har inom de olika stödnivåerna är det också ett ämne som diskuteras. Det kan finnas elever som i slutet av läsåret eventuellt inte just då har behov att befinna sig på en stödnivå eller kunde gå ner en stödnivå men lärarna väljer då kanske att hålla kvar stöd för att inte gå miste om redan knappa resurser som skolan har eftersom man inte vet ifall stödbehovet igen växer till nästa läsår. En speciallärare beskriver situationen så här:

”Sen är ju tanken med trestegsstödet den att du skall kunna befinna dig på den där trappan men att vägen inte alltid är den att du skall gå uppåt utan också att du skall kunna gå tillbaka på den. Men på något vis med den erfarenheten jag har så är det nog sällan, eller skall vi säga, allt för sällan, som liksom det går åt det hållet.” (Speciallärare)

Tema 3: Brist på tid för högkvalitativ samverkan

Tema tre karaktäriseras av hur lärarna upplever och beskriver brist på tid för möjlighet att boka in handledning, konsultation och samplanering som en del av arbetet kring trestegsstödet. Lärarna beskriver att det mesta av handledningen och samplaneringen sker i förbi farten och de

upplever brist på tid för att hinna sitta ner tillsammans för att gå igenom något ärende mer genomgående och strukturerat.

Lärarna i alla grupper efterlyser mer tid för handledning, konsultation och samplanering. De upplever alla att det är brist på tid för att hinna sitta ner och tillsammans gå igenom ett elevärende mer grundligt. De beskriver att handledningen och samplaneringen oftast sker genom kortare diskussioner i vardagen. Speciallärarna i alla grupper lyfter ändå upp att de upplever att klasslärarna i deras skolor är duktiga på att dra specialläraren i ärmen då någon situation uppstår eller då de grubblar över något elevärende. En speciallärare beskriver situationen med samplanering så här:

”Då samundervisar vi så att vi har flera vuxna i klassen oftast. Det leder mer till att tiden för att samplanera med lärarna blir lidande. Det kanske är det som jag tänker ofta som speciallärare att jag inte hinner sitta ner med den läraren och den läraren. Att det kanske är det som jag saknar att man skulle hinna med.” (Speciallärare)

En av speciallärarna beskriver på liknande sätt sin upplevelse kring tiden för handledning och konsultation.

”Men att faktiskt hinna sitta ner och bygga upp för en längre period någonting, att nu stöder vi den här eleven på det här viset och då gör vi de här ändringarna och så provar vi och ser vad det leder till. Det blir ganska mycket de där snabba lösningarna. Det är kanske det som jag själv tycker att jag skulle gärna sitta mer med lärarna och diskutera och planera men att den där tiden vill lite bli för liten.” (Speciallärare)

Över lag är både speciallärare och klasslärare i alla grupper inne på att de skulle önska mer tid. Informanterna diskuterar upplägget kring lärarnas arbetstid och funderar över ifall det vore bättre att lärarna hade helhetsarbetstid från kl. 8–16. Specialläraren i en av grupperna beskriver sin upplevelse kring specialläraren arbetstid så här:

”Det har åtminstone tidigare varit tal om, då när jag studerade för ett antal år sedan så var ju tanken att speciallärarens roll skulle bli mer handledande. Men om speciallärarens undervisningsskyldighet fortfarande är 24 timmar och så skulle handledningen komma som ännu en del så skulle det ju bara bli mer och mer arbete. Och det har ju det i princip

kanske också blivit. Att då borde den där undervisningsskyldigheten sänkas lite och då skulle man ha den där timmen där och den där timmen där så är jag tillgänglig för handledning.” (Speciallärare)

Tema 4: Känsla av otillräcklighet och behov av mer resurser

Tema fyra karaktäriseras av känslan av otillräcklighet som informanterna upplever och beskriver. Informanterna upplever att stödbehovet hos eleverna ibland inte motsvarar skolans resurser och att lärarna i dessa situationer behöver prioritera att stöda elever i störst behov av stöd medan elever med ett mindre behov av stöd blir utan. Det är tungt att som lärare känna att man inte räcker till då man helst av allt skulle vilja hinna stöda, handleda och utmana alla elever på det sätt de behöver.

Informanterna i alla grupper är överens om att det kan kännas knappt med resurser ibland. Det kan handla om att klassen har en grupphandledare vars syfte är att finnas som stöd för hela gruppen men ifall det i klassen finns enstaka elever som är i behov av mycket individuellt stöd kan hela grupphandledarresursen gå åt till den eleven och klassläraren blir då ensam med resten av klassen. En klasslärare beskriver situationen i sin klass så här:

”Jag känner ofta att jag inte räcker till (...) det finns så många som behöver den där hjälpen. Dom som behöver den där specialhjälp och handledarhjälp och så hinner man inte riktigt till alla elever. Dom som klarar sig någorlunda och inte gör ett väsen av sig, dom får ju aldrig den där driven framåt dom får bara klara sig själv.” (Klasslärare)

I och med att resurserna för ett läsår ofta är bestämt på förhand för hela läsåret kan det bli problematisk då mer resursbehov uppstår under läsårets gång. En speciallärare beskriver enligt hen den här problematiska sidan av trestegsstödet.

”Där är ju just kanske det där som jag tycker trestegsstödet över lag tanke är väldigt bra och väldigt fin där alla elever skall få det stöd dom behöver på den nivån dom behöver. Men när du börjar läsåret så har du en viss pott (...) Du har ju börjat med de timmarna och då har stödbehovet varit så då vi började läsåret sen när stödbehovet ändrar under läsårets gång så är det nog väldigt sällan du får tilläggsresurs för det och då måste man göra omändringar inom huset. (...) Att där tror jag att vi aldrig kommer att komma till

ett sådant läge där alla elever skulle få det stöd som egentligen behöver. Vilket är jätte synd men det är verkligheten.” (Speciallärare)

Då informanterna diskuterar resurser finns det flera saker de tar fasta på. Det handlar bland annat om skolgångshandledaresurser som inte alltid anses vara tillräcklig. Det kan handla om att skolgångshandledaren allt för ofta behöver ta på sig det pedagogiska ansvaret för någon elev eftersom det inte finns tillräckligt många vuxna i klassen. En speciallärare beskriver situationen så här.

”Men som sagt så försöker man ju alltid räcka till men jag tror att allt för ofta, om det handlar om inlärningsmässiga eller att eleven är utåtagerande och behöver komma ut ur klassen så allt för ofta faller det på handledaren och det är inte okej. Inlärningsbiten skall inte falla på handledaren. Om en elev behöver mycket individuellt material blir resursen ibland väldigt knapp vilket leder till att man allt för ofta tar till handledaren och lägger den i inlärningsituationen vilket inte är rätt, det ansvaret skall inte en handledare (skolgångshandledare) ha.” (Speciallärare)

En annan utmaning som informanterna lyfter upp är de långa köerna till skolpsykologen. Eleverna som är i behov av stöd från skolpsykologen får vänta allt för länge på hjälp. Lärarna känner här också av en viss otillräcklighet i att de inte alltid har kunskapen som behövs för att hjälpa eleverna.

”Köerna till skolpsykologen är långa och sen är det förstås det där med att många, det finns många barn som mår dåligt och vi har ju nog stöd men illamåendet växer och det skulle ju nog behövas mer stöd. (...) Vi har heller inte den utbildningen så vi skulle kunna hjälpa alla på det sätt de skulle behöva.” (Klasslärare)

Informanterna i alla grupper efterlyser också mer resurser som skulle möjliggöra mindre undervisningsgrupper och färre elever per lärare. Enligt informanterna skulle detta bidra till att kunna bistå eleverna med bra undervisning för optimal inläring samt för att minska oroligheterna. En speciallärare beskriver sina önskemål så här:

”Om jag skulle få ändra på någonting fritt så skulle det vara att speciallärare skulle ha färre elever på sitt bord. En speciallärare skall väl ha kring 180 elever och det känns

som väldigt mycket. Endast punktinsatser och inte förbyggande arbete. Jag skulle hoppas att de skulle dra ner på elevantalet per speciallärare, med hälften".
(Speciallärare)

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras inledningsvis studiens resultat kopplat till tidigare forskning. Resultatdiskussionen är uppdelad utgående från två teman för att ge läsaren en överblick av huvudresultaten. Därefter diskuteras studiens metodval samt genomförande och tillvägagångssätt. Avslutningsvis presenteras avhandlingens slutsatser och förslag på fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att få fördjupad kunskap om special- och klasslärares erfarenheter kring hur trestegsstödet implementerades i en kommun och hur de två lärarkategorierna fördelar roller och ansvar. Resultaten visar att det finns både likheter och skillnader kring förverkligandet av trestegsstödet samt i ansvars- och rollfördelningen mellan lärarna i de olika skolorna i kommunen. Den främsta skillnaden kan ses i olikheter kring upplevelsen av möjlighet att förverkliga inkludering som på basen av resultaten verkar vara lättare i den lilla skolan, grupp 2. En annan skillnad som framgår ur resultaten var att lärarna i grupp 1 jobbade som team med syfte att så ofta som möjligt vara flera vuxna på plats i klassen. Av resultaten framgår också att lärarna ser positivt på stödsystemet, implementeringen och samarbetet kring det men lärarna lyfter även upp flera utmaningar. En framträdande utmaning handlar om att förverkligandet inte alltid möter alla elevers behov. I det följande diskuteras resultaten närmare utgående ifrån två teman *Förverkligandet av trestegsstödet och inkluderande undervisning genom samverkan – möjligheter och utmaningar* samt *Ansvarsfördelning och samverkan inom trestegsstödet – möjligheter och utmaningar*.

Förverkligande av trestegsstödet och inkluderande undervisning genom samverkan – möjligheter och utmaningar

Resultaten i studien visar sammantaget att skolorna har tydliga rutiner för förverkligandet av trestegsstödet. Lärarna har kunskap om hur de skall gå till väga från att en oro väcks kring en elev tills att stödet sätts in. Lärarna samverkar genom hela processen och använder sig av olika former av specialundervisning på deltid för att tillsammans möta elevernas behov. Arbetet kring trestegsstödet i alla skolor följer direktiven i läroplanen där det framgår att syftet är att i ett så tidigt skede som möjligt upptäcka behovet av stöd och på det sättet förhindra att problemen växer, blir långvariga och komplicerade. Det framgår vidare att en elev i första hand genom

flexibla arrangemang skall få undervisning i sin egen undervisningsgrupp eller skola (Utbildningsstyrelsen, 2014). Detta innebär att klass- och speciallärare behöver samverka för att förverkliga det stöd som möter elevens behov samt principen om inkludering. I samverkan förväntas klassläraren differentiera undervisningen för att möta elevens behov och specialläraren förväntas stöda klassläraren (Sundqvist m.fl., 2021).

Resultaten visar att trestegsstödet förverkligades relativt likadant i alla tre skolor. Samtliga skolor använde sig av samma metoder för att stöda eleverna och jobba för principen om inkludering. En av metoderna som lärarna använde sig av för att möta principen om inkludering var samundervisning som också i läroplanen lyfts upp som metod inom specialundervisning på deltid (Utbildningsstyrelsen, 2014). Också i forskning förs samundervisning fram som ett adekvat sätt att ge stöd till elever inkluderande (Friend, 2010). Syftet och målet med samundervisning och arbete i team är att det så ofta som möjligt finns flera vuxna på plats i klassen samtidigt. Detta får stöd i tidigare forskning som visar att i och med en ökad lärartäthet ökar chansen till att maximera elevernas inläring (Friends m.fl., 2010). Då det finns två lärare i klassen har också lärarna större möjlighet att möta elevernas behov och differentiera undervisningen utan att behöva exkludera någon från gruppen (Sundqvist m.fl., 2021).

I resultaten framträdde att lärarna i den lilla skolan hade en tät kontakt med varandra dagligen och att de också alla undervisar i varandras klasser. Kommunikationen med speciallärare är kontinuerlig och samverkan känns naturlig. Lärarna lyfter upp att en liten skolas fördelar är att både elever och lärare alla känner varandra och att inkluderingen upplevs som lättare i en mindre skola. Samverkan mellan lärare poängteras för att få samundervisning och förverkligande av trestegsstödet att fungera (Utbildningsstyrelsen, 2014; Sundqvist, 2021). I den lilla skolan jobbar skolans rektor som en av klasslärarna vilket också är en faktor som kan bidra till att samverkan mellan lärarna och förverkligande av stöd som möter inkluderingsprincipen fungerar bra i denna lilla skola. Att inkluderingen fungerade relativt bra i alla tre grupper kan också bero på att det i den specifika kommunen finns specialklasser som eventuellt innebär att elever med stora svårigheter inte finns i de skolor som inkluderats i denna studie.

I resultaten framkommer ändå att lärarna upplever en del utmaningar kring inkluderande undervisning och vilka konsekvenser det kan ha. Till exempel lyfter lärarna upp utmaningar kring orolighet i klasserna och känslan av otillräcklighet bland lärarna som inte kan möta alla

elevers behov i klassen. Utmaningarna kopplas främst till bristen på resurser. Detta kan kopplas till en aktuell medial diskussion kring utmaningarna att förverkliga trestegsstödet på grund av resursbrist (Oksanen, 2022; Rislakki, 2022). Lärarna i alla grupper lyfter upp bristen av resurser både bland till exempel skolgångshandledare och skolpsykologer. I skolorna anpassas undervisningen enligt de resurser man har till förfogande och det betyder inte alltid den optimala undervisningen för elevernas inläring. En annan utmaning kring förverkligande av trestegsstödet och inkluderande undervisningen som lärarna i alla grupper lyfter upp är bristen på gemensam tid för samplanering, konsultation och handledning. Liknande utmaningar visar sig i tidigare forskning där bland annat Eklund m.fl. (2021) lyfter fram att både speciallärare och klasslärare har centrala roller i utformandet av stödet men att det finns brister i struktur för planering, utförande och utvärderande av stödet. Lärarna i alla grupper upplevde att samverkan fungerade bra och lärarna lyfte upp den tillit de har till varandras roller samt vetskapen om att de kan få stöd av varandra. Tydlig ansvarsfördelning kring huvuduppgifterna samt en daglig kommunikation bidrar också till en fungerande samverkan. Lärarna upplever rollfördelningen och samverkan som naturlig och fungerande trots att det inte finns fastspikade rutiner för alla uppgifter. I tidigare forskning av Cook och Friend (2010) lyfts tillämpning av kompletterande färdigheter och kunskaper samt goda samarbetsfärdigheter upp som en del av de egenskaper och insatser som behövs för att nå en lyckad samverkan.

Resultaten i studien visar också att lärarna i alla grupper använder sig av individuell undervisning eller smågruppsundervisning som en metod inom specialundervisning på deltid. Tidigare forskning (Holopainen m.fl., 2017, Sundqvist m.fl., 2019; Takala, 2009) visar att individuell undervisning och smågruppsundervisning är det vanligaste sättet att i Finland utföra specialundervisning på deltid på. I alla grupper beskrev lärarna att eleverna kunde jobba individuellt eller i smågrupp med både specialläraren och klassläraren men att det som i tidigare forskning också framkommit handlade det främst om specialläraren. Resultaten visar att lärarna upplever att det finns elever som är i behov och gynnas av individuell undervisning och/eller smågruppsundervisning och att det är viktigt att ge dem det vid sidan om till exempel samundervisning.

Ansvarsfördelning och samverkan inom trestegsstödet – möjligheter och utmaningar

Resultaten i studien visar att lärarna samarbetar genom hela processen kring trestegsstödet och att samarbetet upplevs som självklart och oproblematiskt. Utgångspunkterna i samarbete beskrivs som genomgående och kontinuerligt där lärarnas olika kunskap tas tillvara. Samarbete

kan ändå se olika ut från fall till fall. Inga egentliga skillnader kring samarbetet framträdde mellan skolorna. I tidigare forskning för Lakkala m.fl. (2016) fram att lärarnas samarbete är en grundläggande förutsättning för att hantera stödsystemet.

Informanterna beskriver att mycket av samarbetet sker genom naturliga men kontinuerliga dialoger i vardagen, framöver inprickade handlednings- och samplanerings träffar. I den vardagliga dialogen informerar lärarna varandra om vad som är på gång och gör upp arbetsfördelningen. Lärarna önskar ändå att det fanns möjlighet och tid för att pricka in handlednings- och samplaneringsträffar där man mer utförligt kunde diskutera elevärenden. Eklund m.fl. (2016) lyfter i tidigare forskning upp vikten av speciallärarens stöd till klassläraren men att tid för konsultering mellan special- och klasslärare ansågs vara bristfällig.

Då det kommer till rollfördelningen i ansvarsuppgifter finns det en tydlig struktur för en del uppgifter medan fördelningen för andra uppgifter blir mer flytande. Lärarna beskriver en tydlig rollfördelning då det kommer till den pedagogiska dokumentationen. Klasslärarna har huvudansvaret för dokumenteringen men specialläraren finns där som stöd, lärarna upplever detta som ett fungerande koncept. Tidigare forskning (Paloniemi, 2021) visar på att fastän klasslärarna har ansvar för den pedagogiska dokumentationen i de två första stödnivåerna hör det ändå till speciallärarens uppgifter att stöda klasslärarna i arbetet kring dokumentationen. I studien framkom det att klasslärarna i alla grupper också ansvarar för den pedagogiska dokumentationen inom särskilt stöd men att arbetet kring dokumentationen sker i samverkan med specialläraren.

Resultaten i studien visar att lärarna upplever att tanken bakom trestegsstödet är bra men att det samtidigt innebär en stor arbetsbörda, risk för ojämlikhet och känsla av otillräcklighet bland lärarna. Här fanns en stor samstämmighet mellan grupperna och lärarna poängterar att trestegsstödet fört med sig en ökad mängd pappersarbete och en större arbetsbörda än förväntat och vad som känns hanterligt vid sidan av undervisningen. Tidigare forskning (Sundqvist m.fl., 2021) visat att trestegsstödet inneburit nya förväntningar på både klass- och speciallärarens roller. Den aktuella mediala diskussionen kan också kopplas till lärarnas känslor.

I och med att instruktionerna för trestegsstödet till viss del är upp till tolkning upplever lärarna att det finns en risk att elever i olika skolor och olika kommuner behandlas ojämnt. Lärarna i studien beskriver att en elev som befinner sig på nivån intensifierat stöd i en av kommunen

skolor inte eventuellt skulle göra det i en av kommunens andra skolor eftersom direktiven tolkas olika. Lärarna känner ofta att de inte hinner hjälpa alla elever jämligt och detta innebär en känsla av otillräcklighet. Vainikainen m.fl. (2018) lyfter i tidigare forskning upp att oklara riktlinjer på hur stödet skall ges kan leda till orättvisbehandling av elever och att det leder till att det finns regionala skillnader för stödutbudet inom trestegsstödet.

Trestegsstödet kräver mycket av lärarna och de upplever osäkerhet både då det kommer till dokumentation samt att flytta upp eller ner en elev på stödsystemet. Lärarna i studien önskar och har hopp om att få klarare struktur och rutiner för dokumentationen i form av utvecklande av en handbok samt nya pilotprojekt och roller inom specialundervisningen. Sundqvist m.fl. (2021) efterlyser tydligare direktiv kring övergången mellan nivåerna inom trestegsstödet och genomförande av stödet. Eklund m.fl. (2021) beskriver att samarbete som krävs kring den pedagogiska dokumentationen som saknade tydlig struktur. Paloniemi (2021) lyfter upp att effektiv användning av dokumentationen som ett pedagogiskt verktyg hör ihop med tydlighet i roller och ansvar, samarbete och förståelse av syftet med dokumentationen. Aktuell information kring trestegsstödet lyfts också fram i media där biträdande Justitieombudsmannen slagit fast att lagstiftningen kring trestegsstödet är bristfälligt (Fagerholm, 2022).

Då trestegsstödet infördes i Finland år 2011 sågs det som ett sätt att utveckla tidigt stöd till alla elever och att möta principen om inkluderande undervisning. Tanken var att trygga jämlig möjlighet till stöd för alla elever. Trots detta ger resultaten i denna studie samt resultat från tidigare forskning indikationer på att stödutbudet inte är jämligt för eleverna. Resultaten i den här studien samt aktuella diskussioner i media för fram resursbrist som en central orsak till utmaningar kring förverkligandet av trestegsstödet. Att skolans resurstillgångar är starkt kopplade till trestegsstödet väcker frågan om risken finns att lärare väljer att ha kvar elever på en högre stödnivå än eventuellt befogat för att inte minska på den egna skolans redan knappa resurser. För att råda bot på detta behövs det mer resurser till skolorna för att lärarna skall ha möjlighet att förverkliga trestegsstödet som det är tänkt. Vidare behövs det tydligare direktiv kring stödnivåerna för att trygga en jämlig behandling av eleverna oavsett skola och kommun.

6.2 Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor valdes en kvalitativ metod. Kvalitativ forskningsmetod lämpade sig bra i min studie eftersom syftet var att få fram fördjupad kunskap

om special- och klasslärares beskrivningar och upplevelser i en specifik kommun. Genom semistrukturerade gruppintervjuer hade jag möjlighet att ställa fördjupande följdfrågor till informanterna. Vidare fördjupades ämnet genom diskussioner mellan informanterna under intervjun. Jag valde att ha en fallstudiedesign på min studie som enligt Yin (2007) lämpar sig bra då man vill forska i företeelser i grupper samt då forskaren vill behålla helheten och se det väsentliga i verkliga händelser.

Syftet med forskningsintervjun är enligt Kvale och Brinkmann (2014) att förstå ämnen i vardagsvärlden ur informanternas eget perspektiv samt att få fram detaljerade data om meningsfull förståelse för pedagogernas erfarenheter. Eftersom jag ville fånga både special- och klasslärares upplevelser lämpade sig gruppintervju som metod för datainsamlingen.

Innan intervjuerna genomförde jag en pilotintervju men trots det upplevdes speciellt en fråga som lång och invecklad av informanterna. Det var frågan om på vilket sätt lärarna arbetar för principen om inkludering och om stödet möter elevernas behov som jag fick dela upp under intervjun eftersom informanterna hade svårt att veta vad de skulle svara på. Här gick jag emot rekommendationen om att frågorna skall vara enkla och korta och att man inte skall ställa långa frågor med krånglig satsbyggnad (Christoffersen & Johannessen, 2015). För övrigt fungerade min intervjuguide bra och hjälpte mig att komma ihåg att ställa samma frågor i alla grupper. Stukát (2011) betonar vikten av att miljön där intervjuerna sker skall vara så ostörd som möjligt och upplevas som trygg för båda parterna. Då jag var i kontakt med informanterna innan intervjun för att bestämma tid och plats för intervjuerna gav jag dem möjlighet att bestämma hur, var och när intervjuerna skulle ske.

Trots att jag använde mig av en semistrukturerad intervju och följde min intervjuguide märkte jag att informanterna i de olika grupper kom in på lite olika teman och diskuterade olika ämnen. Under transkriberingarna märkte jag att en del teman diskuterats mer i vissa grupper och eventuellt inte alls i de andra grupperna. Eftersom jag genomförde gruppintervjuerna dagarna efter varandra hann jag inte transkribera intervjuerna efterhand. Detta skulle eventuellt ha hjälpt mig att ta fasta på ämnen som diskuterats och som jag skulle ha behövt ställa fler följdfrågor om. Under själva gruppintervjuerna skulle jag också ha behövt ha mera kunskap kring att ställa rätt sorts och liknande följdfrågor till alla grupper för att föra in informanterna på samma diskussionsämnen. Under gruppintervjuerna samt slutligen under transkriberingarna lade jag märke till att alla informanter inte kom till tals i lika stor utsträckning. Bell (2016) poängterar

att det är viktigt att forskaren är uppmärksam på att alla i grupper kommer till tals. Dessa tillkortakommanden kan vara en förklaring till att inte så många skillnader mellan grupperna kom fram i resultaten. I efterhand tänker jag att studien kunde ha gett intressanta resultat och eventuellt tydligare resultat kring skillnader och likheter ifall grupperna bestått av lärare blandat från olika skolor i stället för att bilda tre grupper där lärarna i varje grupp bestod av lärare från samma skola.

I denna avhandling användes tematisk innehållsanalys som analysmetod. Jag anser att analysmetoden lämpade sig bra för studien och att koder och teman kunde urskiljas ur det insamlade data trots att data bestod av tre gruppintervjuer på sammanlagt ca två timmar ljudinspelning. Braun och Clarke (2006) för fram att forskningsfrågorna kan utvecklas under kodningsprocessen inom induktiv analys, vilket de även gjorde i den här avhandlingen. Under analysprocessen märkte jag att jag inte fått in så mycket data kring den initiala tredje forskningsfrågan gällande principen om inkludering utan i stället fått in mycket data kring utmaningar kring förverkligandet av trestegsstödet och valde därför att justera mina forskningsfrågor.

Jag anser att god forskningsetik uppnåddes i denna studie eftersom jag som forskare hade kunskap och kännedom om etiska insikter på forskningsområdet och kände till var etiska problem kan uppstå (Helgesson, 2015). De etiska aspekterna togs i beaktande före, under och efter genomförandet av avhandlingen. Att jag av sekretessskäl valde att inte skriva ut gruppnumret under citaten i resultatredovisningen kan ses som problematiskt med tanke på studiens syfte att få fram fördjupad kunskap om lärarnas sätt att förverkliga trestegsstödet. I och med att jag inte hänvisar till de olika grupperna i citaten presenterar studien inte en klar bild av likheter och skillnader mellan grupperna.

Dalen (2015) poängterar att forskaren bör ta reda på vilka tillstånd som krävs för att genomföra en studie och vem som skall utfärda dem. Jag ansökte om forskningstillstånd och fick samtycke av informanterna via en samtyckesblankett. Under hela forskningsprocessen förvarades personuppgifter och annat material tryggt och oåtkomligt för utomstående. Genom sekretess och konfidentialitet tryggades informanternas anonymitet och personer och kommunen går inte att känna igen i avhandlingen (Olsson & Sörensen, 2021).

Jag anser att resultaten i studien är trovärdiga och tillförlitliga. Jag har under hela forskningsprocessen jobbat systematiskt och noggrant och anser att forskningsfrågorna och metoden är relevanta kopplat till syftet med studien. Genom att jag utförligt beskrivit forskningsprocessen samt redovisat för de val jag valt att göra stärks tillförlitligheten och trovärdigheten i studien. Vidare har jag varit mån om att sätta min egen åsikt åt sidan och varit objektiv både under gruppintervjuerna och vid analysen. Genom att använda mig av citat av informanterna genom resultatbeskrivningen stärks studiens trovärdighet. Trovärdigheten kunde förstärkts ytterligare genom att ta med mera tidigare forskning att koppla resultaten mot. En styrka i studien är att både klass- och speciallärare från flera skolor är inkluderade medan en svaghet kan anses vara att trots att det i kommunen finns skolor med specialklasser är de inte representerade i min studie vilket betyder att studien inte ger en helhetsbild av förverkligandet av trestegsstödet i kommunen.

Enligt Trost (2010) strävar man till att i kvalitativa studier få fram en så stor variation som möjligt gällande informanterna. Jag hade inte möjlighet att själv välja ut informanterna utan rektorerna på de skolor jag var i kontakt med valde vilka lärare som skulle ställa upp på gruppintervju. Trots detta anser jag att jag fick ihop en heterogen grupp där det finns variation mellan till exempel kön och längd på lärararbetserfarenhet. Initialt hade jag lagt upp ett kriterium på att informanterna skulle vara behöriga special- eller klasslärare men jag fick skippa det kriteriet eftersom jag i min studie inte lyckades inkludera fler skolor där alla lärare skulle ha varit behöriga.

6.3 Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Slutligen kan det konstateras att lärarna baserat på resultaten i den här studien upplever att samverkan samt roll- och ansvarsfördelningen fungerar bra och att det i skolorna finns tydliga rutiner kring implementeringen av trestegsstödet. Trots tydliga rutiner och en fungerade samverkan visar resultaten ändå på brister i förverkligande på grund av brist på resurser och en viss osäkerhet bland lärarna. Den pedagogiska dokumentationen ses som viktig men samtidigt som svår och tidskrävande vid sidan av undervisningen. Lärarna saknar konkreta råd då det kommer till att skriva planer för elevens lärande och skolgång. Här ser jag ett behov av utformning av tydligare riktlinjer för var på stödtrappan en elev skall befinna sig samt konkreta hjälpmedel som stöd vid skrivande av planerna. Lärarna i skolorna jobbar hårt med olika former av specialundervisning på deltid för att möta elevernas behov men för att trygga alla elevers

rätt till stöd ser jag att skolorna behöver få in mer resurser för att uppfylla det som står skrivet i elevernas planer.

Fortsatt forskning för att ta fram varför det finns skillnader och likheter av implementeringen av trestegsstödet i både skolor inom samma kommun samt mellan kommunerna behövs. Forskningen kunde fokusera på hur skolorna i praktiken sköter implementering av stödåtgärder och på vilket sätt skolorna tolkar riktlinjerna för var på stödtrappan eleven skall befinna sig.

7. Litteraturförteckning

Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2017). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber

Bell, J & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Björk-Åman, C & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningsvårigheter i Svenskfinland. *NMI Bulletinens svenskspråkiga specialnummer*, 2019. Niilo Mäki Stiftelse

Braun, V., Clarke, V. & Hayfield, N. (2013). Thematic Analysis. In Smith A.J (Ed.) *Qualitative psychology – a practical guide to research method*. SAGE

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. January 2006.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015) *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen. H. (2021) A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 729-742, DOI: 10.1080/08856257.2020.1790885

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tøssebro, J. red. (2004). *Integrering och inkludering*. Studentlitteratur.

Fagerholm, M. (2022). JO näpser UBS-lagstiftningen kring trestegsstöder är luddig. Läraren. <https://www.lararen.fi/fackligt/jo-napser-ubs-lagstiftningen-kring-trestegsstodet-ar-luddig/>

Finlex. Lag om grundläggande utbildning. 21.8.1993/628. Hämtad 14.01.2022.

<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=specialundervisning%20p%C3%A5%20deltid>

Forskningsetiska Delegationen (2019). Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland. *Forskningsetiska delegationens publikationer 3:2019*.

Gray, P., Norwich, B. & Webster, R. (2021). Review of Research about the Effects of Inclusive Education: A Summary. *School of Education & Sociology*.

<https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf>

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). Inkluderande undervisning – vad kan vi lära av forskningen. Stockholm: *Specialpedagogiska skolmyndigheten*. https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206-217.

<http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Helgesson, G. (2015). *Forskningsetik*. Studentlitteratur

Holopainen, L., Kiuru, N., Mäkihönko, M., & Lerkkanen, M-K. (2018) The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland, *European Journal of Special Needs Education*, 33:3, 316-333, DOI: 10.1080/08856257.2017.1312798

- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. Volume 25, Issue 4. p. 535–542.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- King-Sears, M.E., Stefanidis, A., Berkeley, S. & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review* 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- King-Sears, M.E., Janney, R. & Snell, M.E. (2015). *Collaborative Teaming*. (3th ed). Baltimore: Paul Brooks Publishing co.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun (3.[rev.] uppl.)*. Studentlitteratur.
- Mihajlovic, C., (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97.
DOI:10.33902/JPR.2020060179
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan*. Natur och Kultur.
- Oksanen, R. (2022). Kysely: Opettajat kannattavat inklusiota, mutta nyt se on liian byrokraattista. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009146800.html>
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2021). *Kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Forskningsprocessen*. Upplaga 4. Liber
- Paju, B., Rätty, L., Pirttima, R., & Kontu, E., (2016) The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland, *International Journal of Inclusive Education*, 20:8, 801-815, DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731
- Palm, E-L. (2020). *Intervjuteknik*. Moderskeppet.

- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, P., & Björn, M. (2021). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2021.1983649
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020): Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1846799
- Rislakki, I. (2022). Lärarnas mående är uselt när skolans resurser inte räcker till: “Har lärare i en inkluderande skola möjlighet att gee lever det stöd de behöver?”. *Svenska Yle*. <https://svenska.yle.fi/a/7-10020679>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819.
- Sandström, M., Nilsson, L. & Stier, J. (2014). *Inkludering – möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006) Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska unescorådets skriftserie 2/2006*.
- Sundqvist, C. (2012) Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning. Åbo Akademis förlag – Åbo Akademi University Press 16.11.2012. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-659-7>
- Sundqvist, C. (2021). Moving towards inclusive schools. Teacher collaboration as a key aspect of the development of inclusive practices. I Bahdanovich Hanssen, N., Hansén, E. & Ström, K. (2021). *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the*

Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives. 1st Edition.
Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368>

Sundqvist, C., & Lönnqvist, E., (2014) Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan. *Nordic Studies in Education*. pp 38–56, 24 Februar 2016.
<https://doi.org/10.1891-5949-2016-01-04>

Sundqvist, C., Åman- Björk, C., Ström, K., (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland, *Education Inquiry*, 12:2, 111-126, DOI: 10.1080/20004508.2020.1793490

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K., (2019) The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland, *European Journal of Special Needs Education*, 34:5, 601-616, DOI: 10.1080/08856257.2019.1572094

Sundqvist, C., von Ahlefeldt Nisser, D., & Ström, K. (2014) Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach, *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 297-312, DOI: 10.1080/08856257.2014.908022

Statistikcentralen 2022. Hämtad 18.1.2022.

https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_sv.html

Stöd för lärande och skolgång. Hämtad 2.1.2022. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/stod-larande-och-skolgang>

Tjora, A. (2012) *Från nyfikenhet till systematisk kunskap – kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur

Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 14.1.2022.

<https://www.o-ph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundläggande-utbildningen>

Yin, R. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Liber

Yin, R. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur.

Yin, R. (2018). *Case study research and applications – design and methods*. Sixth edition. SAGE.

Bilaga 1: Ansökan om forskningstillstånd



1

HAKIJAN TIEDOT SÖKANDES UPPGIFTER	Nimi Namn Karolina Nylund		Henkilötunnus Personbeteckning [REDACTED]
	Osoite Adress [REDACTED]		
	Puhelin Telefon 0407747582		Sähköpostiosoite E-post karolina.nylund@abo.fi
	Toimipaikka, tutkimuslaitos, oppilaitos tai muu yhteisö Verksamhetsställe, forskningsanstalt, läroanstalt eller annat samfund Åbo Akademi		
TUTKIMUS- RYHMÄN MUUT JÄSENET ÖVRIGA MEDLEMMAR I FORSKNINGS- GRUPPEN	Nimi Namn -	Puhelin Telefon -	Sähköpostiosoite E-post -
	Oppiarvo ja ammatti Lärdomsgrad och yrke -		Toimipaikka Verksamhetsställe -
	Nimi Namn -	Puhelin Telefon -	Sähköpostiosoite E-post -
	Oppiarvo ja ammatti Lärdomsgrad och yrke -		Toimipaikka Verksamhetsställe -
TUTKIMUKSEN OHJAAJA HANDLEDARE FÖR UNDERSÖKNINGEN	Nimi Namn Christel Sundqvist		Oppiarvo ja ammatti Lärdomsgrad och yrke Universitetslärare i specialpedagogik
	Osoite Adress Åbo Akademi i Vasa PB 311 65101 VASA		
	Puhelin Telefon +358469219483		Sähköpostiosoite E-postadress christel.sundqvist@abo.fi
TUTKIMUKSEN TASO UNDERSÖKNINGENS NIVÅ	<input type="checkbox"/> Tohtorintutkinto Doktorsexamen <input type="checkbox"/> Kandidaatintutkinto Kandidatexamen <input type="checkbox"/> AMK YHS <input type="checkbox"/> Licensiaatintutkinto Licentiatexamen <input checked="" type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Ylempi AMK Högre YHS <input type="checkbox"/> Muu, mikä? Annan, vilken?		
	Tutkimus kuuluu muuhun laajempaan tutkimusprojektiin Undersökningen är en del av ett annat större undersökningsprojekt <input checked="" type="checkbox"/> Ei Nej <input type="checkbox"/> Kyllä, mihin? Ja, vilket?		
TUTKIMUS UNDERSÖKNING	Aineiston keruumenetelmät Metoder för insamling av material <input type="checkbox"/> Kysely Enkät <input checked="" type="checkbox"/> Haastattelu Intervju <input type="checkbox"/> Havainnointi Observation <input type="checkbox"/> Asiakirja-analyysi Dokumentanalys <input type="checkbox"/> Muu, mikä? Annan, vad?		
	Tutkimuksen aikataulu Tidsplan för undersökningen Vårterminen 2022		
	Tutkimuksen nimi, aihe ja lyhyt kuvaus (tutkimuksen tavoitteet, tutkimusongelmat) Undersökningens namn, tema och en kort beskrivning av undersökningen (undersökningens målsättning och problemställning)		
	Förverkligande av trestegsstödet i skolan – klasslärares och speciallärares erfarenheter Syftet med studien är att få fördjupad kunskap om hur klasslärarna och speciallärarna upplever och förverkligar trestegsstödet i sitt arbete. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:		

Bilaga 2: Forskningstillstånd

	TJÄNSTEINNEHAVARBESLUT
Utbildningsdirektör	2.3.2022 17 §
Sökande	
Ärende	FORSKNINGSTILLSTÅND / Förverkligande av trestegsstödet
Motiveringar	<p>Karolina Nylund ber om forskningstillstånd i svenska skolor [REDACTED]</p> <p>Avhandlingens syfte är att undersöka implementeringen av trestegsstödet och att få fördjupad kunskap om hur klasslärare och speciallärare upplever och förverkligar trestegsstödet.</p> <p>Förutsättningen är att personuppgifter raderas från analysmaterialet, deltagarnas namn pseudonymiseras och både analysmaterial och personuppgifter raderas.</p> <p>Anhållan om forskningstillståndet som bilaga.</p>
Beslut	<p>Svenskspråkiga utbildningstjänsterna beviljar Karolina Nylund lov att utföra forskningsarbete i [REDACTED] skolor under läsåret vårterminen 2022.</p> <p>Vi förutsätter att utbildningstjänsterna kan få resultaten från undersökningen till kännedom.</p> <p>Detta dokument är elektroniskt underskrivet enligt lagen om elektronisk service inom myndighetsverksamhet 16 §.</p> <p>Utbildningsdirektör</p>
Tilläggsuppgifter ger:	förnamn efternamn, tfn e-postadress
SÄNDLISTA	
FÖR KÄNNEDOM	<p>Karolina Nylund (e-post) Handledare, via Karolina [REDACTED] rektor [REDACTED] rektor [REDACTED] rektor</p>

Bilaga 3: Samtyckesblankett

Informerat samtycke om att delta i forskning för magisterarbete:

Förverkligande av trestegsstödet i skolan – speciallärares och klasslärares erfarenheter

Du har valt att delta i en gruppintervju i en studie som handlar om samarbete mellan special- och klasslärare i förverkligande av trestegsstödet i skolan. Vänligen läs igenom denna text och ge ditt samtycke per bekräftelse i epost till Karolina Nylund.

Information om studien och intervjuerna

I studien deltar sammanlagt tolv lärare: 3 speciallärare och 9 klasslärare från tre olika skolor i samma kommun. Syftet med studien är att få fördjupad kunskap om hur speciallärarna och klasslärarna upplever och förverkligar trestegsstödet i sitt arbete. Resultaten från studien presenteras i min magisteravhandling. Gruppintervjun tar ungefär 90 minuter och sker på plats i skolorna. Intervjun bandas med en bandspelare. Under intervjun får deltagarna diskutera kring hur trestegsstödet förverkligas och hur samarbetet mellan de olika lärarrollerna ser ut. Innan intervjun samlas information om deltagarnas ålder, kön, lärarroll och längd på arbetserfarenhet som special- eller klasslärare in.

Om du har frågor om intervjun kan du kontakta Karolina Nylund per epost:

karolina.nylund@abo.fi

Bilaga 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Förverkligande av tre stegsstödet – speciallärares och klasslärares erfarenheter

Syftet med studien är att få fördjupad kunskap om hur klasslärarna och speciallärarna upplever och förverkligar trestegsstödet i sitt arbete.

Forskningsfrågor:

1. Hur upplever special- och klasslärarna förverkligandet av trestegsstödet?

- Hur förverkligar/arbetar ni med trestegsstödet i praktiken på er skola?
- Hur upplever ni att ni i er skola lyckats med förverkligandet av trestegsstödet?
 - o Vad är ni nöjda med?
 - o Vad upplever ni kunde förbättras?

2. Hur upplever special- och klasslärare sina roller i samarbetet kring trestegsstödet?

- Hur fördelas ansvarsuppgifterna inom trestegsstödet?
 - o pedagogisk dokumentering
 - o kontakt till vårdnadshavare
 - o skillnad på vilken nivå av stöd eleven får
 - o kontakt till andra professionella
- Hur samarbetar speciallärare och klasslärare?
 - o konsultering, handledning, samundervisning?
- Anser ni att det finns en tydlig struktur och klara roller i ansvarsfördelningen? Hur ser den ut?
- Anser ni att det finns tillräcklig kunskap gällande de olika sätten för specialundervisning på deltid: samundervisning, konsultation och smågrupp/individuell undervisning?
- Hur upplever ni att samarbetet eventuellt kunde utvecklas?