



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Åtgärdsprogram i gymnasieskolan - en tematisk dokumentanalys

Charlotte Hedblom
Specialpedagogprogrammet
Vt 2020



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Helena Wallström
Examinator: Katharina Jacobsson

Nyckelord: åtgärdsprogram, gymnasieskola, inkludering,

Abstract

Syftet med den här studien har varit att utveckla kunskaper om innehållet i åtgärdsprogram skrivna för elever i gymnasieskolan. Mer precist har texter i 15 åtgärdsprogram analyserats för att undersöka om och i såfall hur, innehållet förändrats under tidsperioden 2012-2019.

Forskningsfrågorna har varit:

1. Vilka åtgärder beskrivs i de studerade åtgärdsprogrammen?
2. Hur beskrivs åtgärdena i relation till begreppet inkludering?

Studien har ett sociokulturellt perspektiv och åtgärdsprogrammen som har hämtats från tre olika gymnasieskolor har analyserats med en kvalitativ ansats. Målet har varit att skapa en förståelse för hur åtgärdsprogram skrivits i praktiken och utifrån metoden tematisk dokumentanalys få en bild av vilka undervisningsverksamheter som eftersträvats utifrån åtgärdsprogrammen.

Resultatet visade att i de undersökta åtgärdsprogrammen förekom åtgärder för särskilt stöd vilka kunde kategoriseras i 17 olika teman samt extra anpassningar vilka kunde kategoriseras i 26 olika teman. När åtgärdena kategoriserades enligt Asp-Onsjös (2006) definitioner av rumsligt inkluderande, didaktiskt inkluderande respektive socialt inkluderande åtgärder så visade det sig att alla tre formerna av inkludering fanns representerade med tonvikt på didaktisk och rumslig inkludering både när det gällde åtgärder för särskilt stöd och extra anpassningar. Resultatet visade också att majoriteten av åtgärdena utgår från ett kompensatoriskt perspektiv, vilket kan jämföras med Skollagens (2010:800) inkluderande intention. Vidare visade en jämförelse med delar av Skolverkets stödmaterial (2008, 2014ab) att elevers intressen och förmågor sällan kopplats till vidtagna åtgärder i texterna. Inte heller skrevs koppling till kursinnehåll fram. Dessutom beskrevs inte alltid elevers behov av särskilt stöd. En förändring över tid kunde skönjas då beskrivningar av behov, från och med år 2019 förekom konsekvent i åtgärdsprogrammen. En annan förändring över tid var att antalet extra anpassningar i åtgärdsprogrammen ökade betydligt år 2019 jämfört med tidigare år.

Förord

Det här examensarbetet har varit en utmanande och lärorik process. Utan min handledare Helena Wallström hade arbetet inte blivit genomfört. Tack för möten, mejl och telefonsamtal! Min familj har stöttat mig under hela min studietid. Jag vill också tacka personal vid berörda gymnasieskolor som tog sig tid att anonymisera och lämna ut åtgärdsprogram. Varmt tack till er alla!

1	Inledning	3
2	Syfte och forskningsfrågor	5
3	Bakgrund	6
3.1	Inkludering	6
3.2	Perspektiv på specialpedagogik	7
3.2.1	Kompensatoriskt perspektiv	7
3.2.2	Kritiskt perspektiv	7
3.2.3	Dilemmaperspektiv	7
3.3	Framväxten av åtgärdsprogram	8
4	Tidigare forskning	12
4.1	Studier kring särskilt stöd och inkludering i gymnasieskolan	12
4.2	Studier kring särskilt stöd, åtgärdsprogram och inkludering i grundskolan	13
5	Teoretiska utgångspunkter	16
5.1	Sociokulturell syn på lärande	16
6	Metod	18
6.1	Kvalitativ tematisk dokumentanalys	18
6.1.1	Dokument som datakälla	18
6.2	Urval	18
6.3	Genomförande	19
6.3.1	Inledningsfas	19
6.3.2	Genomförandefas 1	20
6.3.3	Genomförandefas 2	20
6.4	Etiska överväganden	21
7	Resultat	23
7.1	Jämförelse med skolverkets direktiv	23
7.2	Åtgärder för särskilt stöd och övriga åtgärder	26
7.3	Extra anpassningar	27
7.4	Åtgärder i relation till begreppet inkludering	29
7.4.1	Åtgärder i relation till inkludering (Asp-Onsjö, 2006).	29
7.4.2	Extra anpassningar i relation till inkludering (Asp-Onsjö, 2006)	31
7.5	Åtgärder i relation till perspektiv på specialpedagogik	32
7.5.1	Åtgärder för särskilt stöd och övriga åtgärder i relation till perspektiv på specialpedagogik	32
7.5.2	Extra anpassningar i relation till perspektiv på specialpedagogik	35
7.6	Antalet åtgärder för särskilt stöd	36
7.7	Antalet extra anpassningar	36
7.8	Sammanfattning av resultat	36
8	Diskussion	38
8.1	Resultatdiskussion	38
8.2	Metoddiskussion	40
8.3	Studiens kunskapsbidrag	40
8.4	Förslag till fortsatt forskning	41
9	Referenslista	42

1 Inledning

Statistik visar att i juni 2018 var det på nationella program cirka 10 procent av gymnasieeleverna som avslutade sin utbildning utan examen (Skolverket, 2010). Detta trots att Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att eleven har rätt att få stöd för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling och när det gäller betyg så ska skolan forma miljön runt eleven så att minst E uppnås i alla ämnen. Under de senaste tjugo åren har gymnasieskolan fått ett förändrat regelverk kring betyg, anpassningar och stödåtgärder vilket också medfört förändringar av organisation, yrkeskategorier och arbetsformer. En del av det framväxande regelverket är åtgärdsprogram. De syftar till att säkerställa att elevers behov av särskilt stöd tillgodoses, vilket i förlängningen ska leda till att fler elever når godkända betyg och därmed också lämnar gymnasiet med examen (Skolverket, 2014a).

Att arbeta med åtgärdsprogram har varit ett lagstadgat direktiv i gymnasieskolan sedan år 2001 (SFS 2000:219). Ett direktiv som successivt har skärpts på olika sätt fram till 2019 (Skollag 2010:800). För att påverka utvecklingen och ge stöd till gymnasieskolorna utgav Skolverket år 2008 *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* (2008) och efter införandet av *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Gy 2011)

utgavs år 2014, publikationerna *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd* och *Skolverkets allmänna råd för extra anpassningar och särskilt stöd* (Skolverket 2008,2014a). I dessa publikationer tydliggörs arbetsgång och begrepp i arbetet med stöd i grund- och gymnasieskolan. I publikationerna står det att de kommit till bland annat därför att elever i behov av särskilt stöd inte hade mötts av åtgärder anpassade efter deras behov (Skolverket 2008,2014a). Det betonas i publikationerna att det är viktigt att åtgärder kommer till i dialog med elever och föräldrar och att en tydlig koppling görs mellan elevers behov av särskilt stöd och de åtgärder som vidtas. Vilket anses vara grundläggande för att åtgärderna ska ge resultat (Skolverket 2008, 2014 ab).

Gymnasieskolan är inte bara skyldig att vid behov, skriva åtgärdsprogram. De åtgärder som skrivs fram ska i första hand ges inom ramen för ordinarie undervisning (SFS 2010:800). I de publikationer som Skolverket gav ut år 2008 och 2014 för att stödja skolor i arbetet med att följa skollagens direktiv gällande elever i behov av stöd, betonas i linje med skollagen, att stödåtgärder i första hand ska ges inom ramen för ordinarie undervisning (Skolverket, 2008,2014ab). Uttrycket i skollagen (SFS 2010:800) *inom ramen för ordinarie undervisning* likställs ofta med uttrycket *inkludering*. Vidare är inkludering ett begrepp som har funnits i skolsammanhang en längre tid men som fick särskild uppmärksamhet i och med Salamancadeklarationen (Svenska unescorådet, 2006). I Salamancadeklarationen finns ett samhällsligt ideologiskt perspektiv. Nämligen att inkludering i skolan av elever i behov av särskilt stöd i förlängningen också kommer att innebära att dessa elever kommer att inkluderas i samhället (Nilholm, 2007). Dessutom uttrycks i Salamancadeklarationen att undervisningen kommer att bli bättre för alla, om elever i behov av stöd, blir inkluderade i reguljära undervisningsgrupper (Unesco, 1994). Nilholm (2007) menar att begreppet inkludering går att tolka på olika sätt vilket också betyder att praktiska pedagogiska lösningar i skolan, kan variera beroende på hur inkludering definieras (Nilholm, 2007).

Asp-Onsjö (2006) som har forskat kring åtgärdsprogram i grundskolan utgår, i sin empiri ifrån skolvardagen då hon i sin studie väljer att dela in inkludering i tre olika sidor: rumslig, didaktisk och social. Dessa tre sidor, menar forskaren är inte helt skilda från varandra utan överlappning förekommer. Att studera åtgärdsprogram utifrån Asp-Onsjös (2006) tredelade

definition av inkluderingsbegreppet är ett sätt att öka kunskapen om åtgärdsprogram och kanske kan en analys utifrån hennes definition av inkludering synliggöra om skollagens direktiv avspeglas i texten i åtgärdsprogrammen och i förlängningen i delar av undervisningsverksamheten i gymnasieskolan.

Att så många som möjligt når gymnasieexamen är inte enbart positivt för individen, utan också en vinst för samhället, då fler i och med detta kommer ut på arbetsmarknaden eller vidare till högre utbildning. I Arbetsförmedlingens rapport (2017) framgår det att en gymnasieutbildning spelar mycket stor roll för att komma ut på arbetsmarknaden vilket är viktigt för såväl individen som för samhället. *Den tydligaste vattendelaren på svensk arbetsmarknad går mellan de som har en fullgjord gymnasieutbildning och de som saknar en sådan.* (Arbetsförmedlingen, 2017. s.5) Citatet understryker betydelsen av att elever lämnar gymnasieskolan med examen för att de ska komma vidare ut i arbetslivet. Dessutom innebär en gymnasieutbildning möjligheter att studera vidare.

Eftersom åtgärdsprogram syftar till att elever i behov av stöd ska mötas med metoder och arbetsformer så att de når minst godkända betyg så att de kan nå examen är det motiverat att studera åtgärdsprogram (SFS 2010:800). Åtgärdsprogram kan förstås som ett redskap för gymnasieelevers lärande och som ett viktigt redskap i specialpedagogens arbete.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att utveckla kunskaper om innehållet i åtgärdsprogram skrivna för elever i gymnasieskolan. Mer precist kommer texter i 15 åtgärdsprogram analyseras för att undersöka om och i så fall hur innehållet förändrats från tidsperioden 2012-2019.

1. Vilka åtgärder beskrivs i de studerade åtgärdsprogrammen?
2. Hur beskrivs åtgärder i relation till begreppet inkludering?

Studien har ett sociokulturellt perspektiv och åtgärdsprogrammen som är hämtade från tre olika gymnasieskolor analyseras med en kvalitativ ansats. Målet är att skapa en förståelse för hur åtgärdsprogram skrivs i praktiken och utifrån det få en bild av vilka undervisningsverksamheter som eftersträvas utifrån åtgärdsprogrammen.

I det följande betecknar uttrycket *åtgärder för särskilt stöd* genomgripande åtgärder vilka kräver mer resurs än vad undervisande lärare förväntas bidra med och uttrycket *extra anpassningar* kommer att användas för stödåtgärder som ges inom ramen för ordinarie undervisning. Vilket stämmer med skolverkets definitioner (Skolverket, 2014a). Även uttrycket *övriga åtgärder* förekommer och betecknar åtgärder som liknar *åtgärder för särskilt stöd*. Det vill säga att åtgärderna är mer genomgripande.

3 Bakgrund

Avsnittet inleds med att en bakgrund till begreppet inkludering. Sedan följer en beskrivning av för studien aktuella perspektiv på specialpedagogik (Ahlberg, 2016, Nilholm 2007). Dessutom presenteras de styrdokument som har haft betydelse för framväxten av skolverkets nu gällande direktiv för utformning av åtgärdsprogram (Skolverket 2014a). Avslutningsvis refereras några rapporter som handlar om hur åtgärdsprogram har fungerat i skolvardagen.

3.1 Inkludering

I aktuell skollag står det att åtgärder som vidtas för att möta elever i behov av stöd först och främst ska ges inom ramen för ordinarie undervisning (SFS 2010:800). Idag översätts uttrycket, som blev allmänt känt, i och med Salamancadeklarationen *inclusive education* med *inkluderande undervisning* istället för med integrering (Unesco, 1994, Nilholm, 2007). Att befrämja inkludering i samhället är ett viktigt skäl till att Unesco talar för en inkluderande skola där elever i behov av stöd tar del av undervisning tillsammans med elever i reguljär undervisning.

Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har för utsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däri bland dem som har grava skador och funktionshinder. Fördelen med sådana skolor är inte bara att de kan tillhandahålla undervisning av hög kvalitet åt alla barn. Inrättandet av sådana skolor är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö och att utveckla ett integrerat samhälle. En ändring av det sociala perspektivet är ofrånkomlig. Alltför länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter. (Svenska Unescorådet, s.11.)

Citatet visar att det finns flera argument för en inkluderande skola. Förutom att påverka samhället i en viss riktning finns argument som handlar om att utbildningens kvalitet ska öka för alla. Vidare står det att möjligheter, istället för svårigheter ska vara i fokus när det gäller elever i behov av stöd. Inkludering är ett uttryck som används idag och det betyder till skillnad från integrering att lärsituationer ska utformas på ett sådant sätt att alla kan utvecklas (Nilholm, 2007). Forskaren anser att begreppet inkludering inte är entydigt i Salamancadeklarationen. Där finns en ambivalens då det står att i vissa fall ska undantag från inkluderingsregeln göras med tanke på barnets bästa eftersom det ibland, för vissa elever, kan vara bäst med en särskild undervisningsgrupp (Nilholm, 2007).

Idag talar allt fler om elever i behov av särskilt stöd istället för elever med behov av särskilt stöd. Uttrycket elever i behov av särskilt stöd markerar att problematiken förläggs utanför eleven och att det är i lärmiljön som lösningarna på undervisningssituationen finns (Nilholm, 2007).

Asp-Onsjö (2006) menar att inkluderande undervisning kan vara rumslig, didaktisk och/eller social. Rumslig inkludering innebär att elev i behov av särskilt stöd undervisas i samma rum som sina klasskamrater. Didaktisk inkludering betyder att undervisningens innehåll är gemensamt men att metod och material kan vara anpassade. Social inkludering innebär att eleven upplever sig som en del av en social gemenskap även om undervisningen inte alltid sker i samma rum som undervisningen för kurskamraterna. Dessa tre varianter av inkluderande undervisning kan överlappa varandra (Ibid.).

När åtgärder skrivs fram i åtgärdsprogram utgår dessa alltid från ett visst perspektiv på specialpedagogik därför följer i nästa avsnitt en presentation av för studien relevanta perspektiv på specialpedagogik.

3.2 Perspektiv på specialpedagogik

Inom forskningsfältet finns flera perspektiv på specialpedagogik. Beskrivningar av dessa perspektiv bidrar till förståelse för vilka antaganden som har varit utgångspunkter när åtgärdsprogram har skrivits och varför en viss typ av åtgärder vidtas. Här presenteras för studien relevanta perspektiv på specialpedagogik.

3.2.1 Kompensatoriskt perspektiv

Nilholm (2007) skriver att utgångspunkten för forskare som intar ett kompensatoriskt/kategoriskt perspektiv på specialpedagogik är; att det är brister hos eleven som orsakar svårigheter i skolan. Tidigare skolerfarenheter eller elevens egenskaper blir utgångspunkter när svårigheter ska förklaras. Tanken är att elevens brister på olika sätt ska åtgärdas eller kompenseras av skolan. Svårigheterna kan till exempel bero på neurologiska eller psykologiska problem som förekommer i vissa elevgrupper så metoder utvecklas för att kompensera för dessa problem (Nilholm, 2007). Enligt Ahlberg (2016) är en annan benämning på detta perspektiv individuellt eller kategoriskt perspektiv. Perspektivet har förekommit under lång tid inom psykologi/medicin. Det är den bakgrunden som har gjort att diagnostisering har blivit så framträdande i svensk skola idag. Exempel på vanliga neuropsykiatriska diagnoser är dyslexi, ADHD och autism (Ahlberg, 2016).

3.2.2 Kritiskt perspektiv

Nilholm (2007) beskriver det kritiska perspektivet som ett perspektiv som pekar på specialpedagogik som ett uttryck för samhällets misslyckande. Ett argument för detta är att det har visat sig finnas en överrepresentation av marginaliserade, socioekonomiskt svaga personer bland dem som får ta del av specialpedagogik. Enligt det kritiska perspektivet på specialpedagogik är det strukturellt förtryck, professionella intressen och skolans tillkortakommande som utgör grunden för specialpedagogisk verksamhet. Om de tre nämnda fenomenen eliminerades så skulle specialpedagogisk verksamhet inte behövas (Nilholm, 2007).

Forskare med ett kritiskt perspektiv ifrågasätter det kompensatoriska perspektivet därför att det perspektivet anses bygga på ohållbara grunder. Istället menar man att utgångspunkten för skolan ska vara det som bäst gynnar utvecklingen av de värden som samhället står för; till exempel försvarandet av rättvisa och delaktighet för alla. Vidare skriver Nilholm (2007) att forskare som verkar ur ett kritiskt perspektiv på specialpedagogik menar att forskning ger inte stöd för att pedagogiska metoder som är uppbyggda utifrån diagnostisering ger effektiva resultat. Detta jämfört med pedagogik som utgår från en förändrad lärmiljö där alla ges möjligheter att utvecklas. Inkludering är ur det kritiska perspektivet någonting positivt vilket också anses vara normerande (Ibid).

3.2.3 Dilemmaperspektiv

Nilholm (2007) skriver att utbildningssystem idag står inför svårlösta situationer där motstridiga intentioner utesluter varandra. Till exempel menar Nilholm (2007) att följande problematiska situationer kan uppstå i skolan där det inte är självklart vilken ståndpunkt som är rätt: *individ kontra kategori*, *brist kontra olikhet* och *kompensation kontra deltagande* (Nilholm, 2007. s.68). Situationer där dessa dilemman uppstår, är när skolan kategoriserar

elever i behov av stöd vilket innebär att dessa elever placeras i en kategori som kan vara stigmatiserande men av praktiska skäl behöver sådana kategoriseringar göras. Vidare är frågan om elever i behov av stöd ska uppfattas som bristfälliga eller om skolan ska betona att alla människor är olika och att det i sig är positivt, då människor blir resurser för varandra. Till slut handlar det tredje dilemmat om att kompensation till vissa elever kan minska deras upplevelse av att delta i den större gruppens gemenskap på samma villkor som andra. Dilemmaperspektivet innebär en kritik av både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet eftersom dessa allt för starkt anses betona en sida av problematiken kring elever i behov av stöd (Nilholm, 2007). Utifrån ett dilemmaperspektiv hör begreppet inkludering ihop med utövarna av specialpedagogik och när till exempel politiker använder begreppet anser man att det finns skäl till att bli vaksam. Inkludering betyder att undervisning ska utformas så att alla i gruppen kan delta men ibland menar man att detta inte är lämpligt utifrån den enskilda elevens bästa (Ibid).

Sammanfattningsvis är kompensatoriskt perspektiv på specialpedagogik ett förhållningssätt som innebär att eleven på olika vis kompenseras så att kunskapsutveckling ska bli möjlig. Kritiskt perspektiv betyder bland annat att orsaker till skolsvårigheter söks i lärmiljön. Den som intar ett dilemmaperspektiv pendlar mellan att kompensera elever - och att förändra lärmiljön så att alla ska kunna delta i undervisningen utifrån sina förutsättningar (Ibid.). I så väl det kritiska perspektivet som i dilemmaperspektivet uppfattas inkludering som något positivt (Nilholm, 2007).

3.3 Framväxten av åtgärdsprogram

I gymnasieskolan har åtgärdsprogram varit lagstadgade sedan 2001 (SFS 2000:219). År 1994 infördes *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf, 94), i vilken det tydligare än tidigare markerades att skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Samtidigt infördes det målrelaterade betygssystemet med icke godkänt som första steg. Vilket innebar att en kategori elever som tidigare lämnat gymnasieskolan med låga betyg, nu kom att lämna gymnasieskolan utan examen. Förordningstexten skärptes år 2006, så att rektor blev ansvarig för att åtgärdsprogram skulle upprättas för att möta elever som riskerade att lämna gymnasiet med icke godkända betyg och därmed också riskerade att lämna skolan utan examen (SFS 2000: 1108).

I nuvarande läroplan för gymnasieskolan (GY 2011) finns liksom i den tidigare läroplanen, klart uttalat att skolan har ett särskilt ansvar för elever i behov av stöd. Dessutom står det att likvärdig undervisning inte betyder att alla ska undervisas på samma sätt. Målet med studierna i gymnasieskolan är att eleverna ska nå gymnasieexamen. Detta är möjligt genom att kurser läses omfattande 2500 poäng. Av dessa kan kurser omfattande sammanlagt 250 poäng ha genomförts med slutbetyget F. Dock får inte svenska, engelska eller matematik ingå i dessa kurser. När det gäller åtgärdsprogram skrevs det fram i GY 2011, att elev och vårdnadshavare kan överklaga utformning av åtgärdsprogram och även överklaga att åtgärdsprogram inte skrivs. Överklagan ska lämnas till Skolväsendets överklagandenämnd. Efter 2011 har lagen skärpts ytterligare då det 2019 skrivs fram att mentor ska slå larm om elev riskerar att inte nå godkänt betyg i något ämne (Skollag 2010:800).

För att ge stöd till skolorna i arbetet med åtgärdsprogram gav Skolverket ut publikationen *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram 2008* (Skolverket, 2008). Ett allmänt råd från Skolverket utgår från en författning och det anger hur skolan kan eller bör handla. Syftet med ett allmänt råd är att påverka utvecklingen i en viss riktning och att se till

att rättstillämpningen blir enhetlig i hela landet (Skolverket, 2008). I publikationen framgår det att åtgärdsprogram i gymnasieskolan ska relateras till kursplaners mål. Det ska också framgå vad som ska uppnås på kort och lång sikt. Vidare ska åtgärder som berör olika ämnen samlas i ett dokument. Dessutom ska elev och vårdnadshavare vara delaktiga vid framtagande av åtgärdsprogram som ska utgå från positiva förväntningar på eleven och vars intressen och förmågor ska beaktas. Åtgärderna ska vara konkreta, realistiska och utvärderingsbara. Beskrivning av läromedel, undervisningssätt i klassen, regler för samvaron i klassrummet är exempel på åtgärder som skolverket (2008) ger. Det betonas också att integritetskänsliga uppgifter som till exempel diagnoser ska undvikas i åtgärdsprogrammen och att den pedagogiska utredningen ska skiljas från åtgärdsprogrammet av omsorg om eleven.

Särskilt stöd är genomgripande åtgärder vilka kräver mer resurs än vad undervisande lärare förväntas bidra med (Skolverket, 2008). Exempel på särskilt stöd är: undervisning av till exempel specialpedagog istället för reguljär undervisning, undervisning i mindre grupp eller att kurser tas bort ur studieplanen/timplanen, studiehandledning på modersmål eller tillgång till elevassistent. Om studiehandledning på modersmål och tillgång till elevassistent sker på ett omfattande sätt under en längre tid betraktas detta som särskilt stöd. Särskilt stöd ska skiljas från en typ av åtgärder som kallas *extra anpassningar*. Extra anpassningar är stödåtgärder som vidtas inom ramen för ordinarie undervisning till exempel då elever får använda digitala läromedel eller när fasta placeringar förekommer i klassrummet (Skolverket, 2008). I den här studien kommer skolverkets definitioner av begreppen *särskilt stöd* och *extra anpassningar* att användas.

Enligt Skolverket (2008) ska fokus ligga på de områden som skolan råder över. Det vill säga ansvar ska i minsta möjliga mån läggas över på eleven eller hemmet. I åtgärdsprogram ska det slutligen framgå vilka behov eleven har och hur skolan kommer att tillgodose behoven (Skolverket, 2008). Liknande direktiv som ovan, finns i det stödmaterial som gavs ut 2014 efter införandet av GY 11: *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och särskilt stöd* samt *Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer, Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014ab). Dessa publikationer är mer utvecklade varianter av publikationen i serien Allmänna råd, som gavs ut 2008 (Skolverket, 2008). Ledning och stimulans framhålls som ett primärt sätt att få alla elever att nå kunskapsmålen (Skolverket 2014a). På ett mer konkret sätt än 2008, ges exempel på hur anpassningar kan genomföras på ett genomgripande sätt i skolvardagen. Syftet med åtgärdsprogram enligt publikationerna är att påverka kunskapsutveckling så att minst E nås i samtliga kurser men även andra skäl kan finnas till att åtgärdsprogram skrivs. Till exempel är det ett skäl att skriva åtgärdsprogram om en elev har funktionsnedsättning eller är drabbad av psykisk ohälsa och att en utifrån detta befarar att eleven fram över, inte kommer att nå kunskapskrav (Skolverket, 2014a).

Innan ett åtgärdsprogram upprättas ska först en kartläggning av elevens skolsituation ske på individ-, grupp- och skolnivå (Skolverket 2014a). Kartläggningen blir sedan grund för en pedagogisk bedömning och i de fall där bedömningen visar att elevens behov bör tillgodoses med särskilt stöd är det rektors uppgift att besluta om detta eller besluta att så inte ska ske (Ibid.). Om rektor fattar beslut om att särskilt stöd ska ges måste ett åtgärdsprogram skyndsamt skrivas. I åtgärdsprogrammet ska elevens behov utifrån den pedagogiska bedömningen tydliggöras och åtgärder som skrivs in i programmet ska svara mot behoven (Ibid.).

Vidare skriver Skolverket (2014a) att åtgärdsprogram ska följas upp och utvärderas samt avslutas eller förnyas då målen med programmen är uppnådda. Skolverket (2014a) betonar vikten av att elev och omyndig elevs målsman deltar aktivt i samband med att åtgärdsprogram skrivs. Detta eftersom samverkan med elev är en viktig förutsättning för att åtgärderna ska bli framgångsrika. Skolverket medger dock att under vissa omständigheter kan åtgärdsprogram behöva skrivas trots att elev eller omyndig elevs målsman inte deltar (Ibid.).

Det framgår att i åtgärdsprogrammet ska inte eventuella diagnoser eller svårigheter skrivas in. Det är elevens behov som ska beskrivas och inget annat (Ibid.). Behoven ska sedan på ett konkret och realistiskt sätt, matchas med passande åtgärder. Vidare beskrivs hur en skola kan organisera arbetet för att så snabbt och effektivt som möjligt tillgodose elevers behov av extra anpassningar och särskilt stöd (Ibid.). Dessutom klargörs huvudmannens, rektors samt skolpersonals respektive ansvar. Skolverket nämner inte specifikt i styrdokumentet att en specialpedagog ska leda arbetet med åtgärdsprogram utan skriver att specialpedagogisk kompetens eller den rektor utser, ska leda arbetet (Skolverket, 2014a). I Skolverkets *Allmänna Råd med kommentarer, Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* står det också om systematiskt kvalitetsarbete vilket ska bidra till utveckling av extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014b). Slutligen är det så att Skolverket (2014)a betonar att råden inte måste följas på exakt samma sätt som i publikationerna. Detta eftersom andra möjliga varianter att genomföra samma innehåll kan finnas och då är det upp till varje huvudman eller rektor att se till att intentionen i skollagen följs (Skolverket, 2014a).

Persson, Andreasson & Heimersson (2003) skriver att åtgärdsprogram verkar vara skolspecifika på så sätt att de i en särskild verksamhet liknar varandra. Dessutom står det i rapporten att åtgärdsprogram utgör viktiga uppföljnings- och utvärderingsinstrument (Ibid.). Enligt rapporten är det positiva med åtgärdsprogram att de kan bli en arena för pedagogiska samtal. Negativt, enligt forskarna är att de flesta av eleverna som har ingått i studien tycks ha förmedlat en känsla av maktlöshet och att de inte alltid förstått innebörden av åtgärdsprogrammen (Ibid.). Forskarna skriver också att det finns elever som skulle behöva stöd men som inte får det. Den gruppen kännetecknas av blyga och svaga elever. Däremot visade det sig att utåtagerande elever ofta bedömdes behöva stöd (Ibid.). Att inte alla som behöver stöd får det, framkom också i Giota & Lundbergs (2007) rapport. I rapporten beskrivs omfattningen av, och orsaker till, särskilt stöd i grundskolan. Rapporten bygger bland annat på en enkät genomförd bland grundskoleelever födda mellan åren 1982-1987. I enkäten kommer det fram att 21 procent av eleverna ansågs behöva särskilt stöd men att 17 procent av eleverna fick det. Enligt rapporten ökar antalet elever som får särskilt stöd men måluppfyllelsen ökar inte. Forskarna visar att två tredjedelar av de intervjuade menar att det är på grund av stökighet i klassrummet som elever får undervisning utanför gruppen. Dessutom menar Giota & Lundberg (2007) att arbetssätt och organisation runt elever påverkar resultat likväl som åtgärder på individnivå. Något som också Ahlberg (2001) skriver om. Hon har studerat arbete med åtgärdsprogram i relation till elever som anses ha matematiksvårigheter. Ahlberg (2001) menar att lagarbete är viktigt för att komma bort från ett förhållningssätt som enbart förlägger problematiken till eleven. Detta eftersom överenskommelser i arbetslaget kan leda till kraftfulla och varaktiga förändringar i undervisningssituationer. Ahlberg (2001) menar också att specialpedagogen kan utgöra en resurs i arbetslaget som stöttar lärarna när så krävs.

Att *Skolverkets Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* (2008) inte fick omedelbart genomslag i gymnasieskolorna visar Skolverkets (2010) rapport *Risk för IG*. Rapporten utgår från telefonintervjuer med tolv gymnasierektorer, en enkätstudie till rektorer i en tredjedel av

landets gymnasieskolor och kompletterande telefonintervjuer med sex rektorer. Det framkommer i rapporten att det i praktiken fortfarande ofta anses vara den enskilda elevens ansvar att reda ut sin situation då risk för IG föreligger. Vidare framgår det i rapporten att stöd oftast erbjuds i så kallade stugor eller studios utanför ordinarie undervisningstid men att elever av olika skäl helst inte vill delta i den typen av exkluderande undervisning (Skolverket, 2010). Råden att beskriva elevens behov i åtgärdsprogram och att utifrån dessa utarbeta konkreta och realistiska åtgärder har inte nått fram till de undersökta gymnasieskolorna enligt rapporten. Inte heller tycks inkluderande arbetssätt vara vanligt (Ibid.).

Sammanfattningsvis har det varit lagstadgat sedan 2001 att skriva åtgärdsprogram i gymnasieskolan. Åtgärdsprogrammen syftar till att möta behov hos elever så att alla kan nå minst godkänt och därmed lämna gymnasiet med examen (Skolverket 2014a). Vidare har lagstiftningen successivt skärpts fram till och med år 2019 när det gäller skolans ansvar för att elever ska nå mål för undervisningen (SFS 2010:800). Enligt rapporter kan det fortfarande krävas utvecklingsarbete om intentionen i skollagen angående vidtagande av åtgärder för särskilt stöd, ska förverkligas när det gäller grundskolan (Skolverket, 2003, Giota & Lundborg, 2007).

4 Tidigare forskning

I första hand har avhandlingar, artiklar och rapporter med fokus på elever i behov av särskilt stöd och inkludering i svensk gymnasieskola eftersökts men även studier om åtgärdsprogram i grundskolan har tagits upp. Skolverket anger samma direktiv för skrivande av åtgärdsprogram i de båda skolformerna (Skolverket 2014ab). För att hitta aktuell forskning om inkludering, åtgärdsprogram och stödinsatser i gymnasiet/grundskolan har sökning gjorts i Göteborgs universitets supersökdatabas samt i databasen *avhandling.se* samt i *Libris.se*. Dessutom har sökning gjorts på Skolverkets hemsida under fliken Skolutveckling. Inledningsvis kommer forskning som rör gymnasieskolan att presenteras. Därefter refereras studier som berör extra anpassningar och särskilt stöd och åtgärdsprogram i grundskolan.

4.1 Studier kring särskilt stöd och inkludering i gymnasieskolan

Rubin (2019) skriver i sin avhandling om inkluderande undervisning om språkliga redskap där metoden är aktionsforskning och perspektivet är sociokulturellt med en praktisknära ansats. Forskaren menar att när tillit och känsla av tillhörighet uppstår bland elever så ökar förmågan till reflexion kring ämnesinnehåll. När elever utmanas i lägre grad av att testa vad de förstår och arbetar mer aktivt med material anpassat efter deras situation så rör sig eleverna inom en proximal utvecklingszon. Vidare kommer Rubin (2019) fram till att läraren behöver stödja eleverna i att känna tillit till varandra för att skapa en konstruktiv lärmiljö. Dessutom skriver forskaren att när det gäller didaktisk inkludering, så utmanas läraren att skapa förutsättningar för olika elever beroende på gruppansättning och mål för undervisningen. Detta gäller undervisning i svenska som andra språk – och elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd (Ibid).

Även Hugo (2007) tar upp betydelsen av lärares elevsyn och att undervisningen ska anpassas efter elevernas kunskapsnivå och behov. Vidare skriver forskaren att relationell kompetens är viktigt när det gäller elever i behov av stöd. Avhandlingen handlar om sju elevers och tre lärares erfarenheter av gymnasieskolan under deras tre år tillsammans. Det empiriska materialet består främst av forskningsintervjuer och fältanteckningar från deltagande observationer. Forskningen utgår från en livsvärldsansats och en central utgångspunkt är elevernas och lärarnas erfarenheter av skolan. Målet med studien är att utveckla kunskap om hur gymnasieskolan ska kunna möta behov hos elever som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg (Ibid). Eleverna i studien sökte själva till en liten undervisningsgrupp på gymnasieskolans individuella program efter att ha många negativa skolerfarenheter från grundskolan. Enligt avhandlingen är det två faktorer som framträder vilka har bidragit till att ungdomarna har upplevt gymnasietiden som betydelsefull. Det första som kommer fram är att lärares elevsyn och relationen som lärare bygger upp med elever spelar roll (Ibid). Elevernas upplevelse av meningsfull undervisning är det andra som kommer fram. Då eleverna märkte att undervisningen var anpassad till dem och att lärandesituationerna utgjorde så kallade ”skarpa lägen” så blev undervisningen angelägen för dem (Hugo, 2007).

Organisation av undervisning i mindre grupp kan påverka elevers möjligheter att fullfölja sina studier. Detta visar en avhandling skriven av Richey (2019). Att många elever inte avslutar

sin skolgång i *High School* med examen är bakgrunden till en studie gjord i Kentucky, USA. Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattning om hur elever påverkas av undervisning i mindre grupp under det första året på High School. Forskningsfrågorna berörde hur lärarna såg på det första årets undervisning i mindre grupp med avseende på elevernas gemenskap, individuell psykisk och fysisk trygghet, engagemang i studier samt betydelse för benägenhet att lämna studierna. Studien är kvalitativ och metoden är intervju (Ibid). Informanter i studien är lärare som har undervisat elever i mindre grupp under deras första år i High School. Resultatet visade att lärarna genomgående ansåg att undervisning i mindre grupp blev en katalysator under det första året på High School för positiva effekter på eleverna. Den lilla gruppen utgjorde en smidig övergång till High School från Middle School, och eleverna ansågs uppleva samhörighet med varandra och studierna underlättades av samarbete som uppstod (Ibid). Vidare menade lärarna att de på ett inkännande sätt kunde stötta eleverna i att fortsätta arbeta mot examen (Richey, 2019).

Två andra forskare skriver också i sina avhandlingar om skolans organisation. I dessa avhandlingar handlar det specifikt om organisation kring elever i behov av stöd. Möllås (2009) utgår ifrån det kommunikativa relationsinrikade perspektivet (KoRP) i sin studie som har en etnografisk ansats. I studien undersöks hur kommunikation och samspel påverkar gymnasieelevers skolvardag. Forskaren skriver att handlingar och kommunikation inom gymnasieskolan inte alltid får förväntad effekt. Bland annat kommer forskaren fram till att ur ett elevperspektiv kan organisation, medierande verktyg och samspel hindra ett effektivt elevvårdsarbete (Ibid). Nordevall (2011) skriver också om att det finns en utvecklingspotential när det gäller effektiv organisation kring elever i behov av stöd i gymnasieskolan. I sin avhandling om *Gymnasielärares uppdrag som mentor (2011)* skriver forskaren att organisationen i undersökt gymnasieskola, kring elever i behov av särskilt stöd inte är utvecklad på skolnivå utan att det är helt beroende på hur den enskilde läraren uppfattar sitt mentorsuppdrag. Vidare menar Nordevall (2011) att det är brist på tid i lärartjänsterna för att fullgöra uppgifter som ingår i mentorsuppdraget. Studien är en fallstudie som utgår från det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP), vilket i sin tur är influerat av sociokulturellt perspektiv (Nordevall, 2011).

4.2 Studier kring särskilt stöd, åtgärdsprogram och inkludering i grundskolan

Johansson (2015) skriver i sin avhandling om elevers uppfattningar om särskilt stöd i grundskolan och under det första året på gymnasiet. Avhandlingen bygger på fallstudiemetodik i en longitudinell design kombinerad med Grounded theory. Observationer, intervjuer och dokumentstudier har gett underlag. I studien följdes nio elever vilka fått åtgärdsprogram upprättade (Ibid). Studien pågick från årskurs sju till första året på gymnasiet. Empirin har bestått av intervjuer samt studier av åtgärdsprogram. Det framkom att elevernas behov av särskilt stöd, handlar om tät återkoppling, visuell information - förmedlade genom drama, bild och film, välstrukturerade skriftliga instruktioner samt om hjälp med tidsplanering (Ibid). Det viktigaste behovet som stödet måste tillgodose är att förtydliga instruktioner och att få bekräftat att det påbörjade arbetet stämmer med given instruktion. Vidare skriver Johansson (2015) att undersökta åtgärdsprogram innehåller avsnitt med fokus på brister istället för fokus på hur lärandet kan förbättras. Dessutom förekommer text i åtgärdsprogrammen där lärare och elever kritiserar varandra (Ibid).

När det gäller inkludering så skriver Floyd (2014) i en doktorsavhandling om försök som har genomförts i Michigan, USA. Försöken gick ut på att integrera elever i årskurs sju, med funktionshinder i reguljär undervisning. Bakgrunden är enligt Floyd (2014) delstatslagar i Michigan vilka har tvingat fram skapande av strategier för att försöka öka kunskapsnivån bland elever med funktionsnedsättningar. Som ett led i denna strävan har försök gjorts med inkludering. Metoden i studien är kvantitativt jämförande och pågick i två år. Elever i behov av särskilt stöd som gick i undervisning anpassad för elever i behov av särskilt stöd, jämfördes med elever i behov av särskilt stöd som undervisades integrerade i reguljär klass (Ibid). Enligt studien förbättrade inte de integrerade funktionsnedsatta eleverna sina resultat jämfört med funktionsnedsatta elever som inte var integrerade. Det var genom att jämföra resultat på standardiserade test i matematik som Floyd(2014) kom fram till detta. Floyd (2014) menar att utifrån den här studien verkar det som att kunskapsprogression inte påverkas positivt av inkludering.

När Asp-Onsjö (2006) skriver om åtgärdsprogram utgår hon från elevers dagliga praktik i en studie ur sociokulturellt dialogiskt perspektiv med etnografisk ansats, med enkät och fallstudier som metoder. Studien handlar om elevers, föräldrars och skolpersonals delaktighet vid framtagande av åtgärdsprogram för elever i grundskolan. Informanter i studien är lärare som har arbetat med elever i behov av särskilt stöd. En klar majoritet av informanterna menar att åtgärdsprogram på ett eller annat sätt bidrar till ökad måluppfyllelse för elever (Ibid). Lärarna diskuterar åtgärder i arbetslaget vilket sedan ger positiva konsekvenser för elever. Studien visar också att detta gäller särskilt när elevers och vårdnadshavares medverkan har varit tydlig. Asp-Onsjö (2006) definierar inte inkludering i skolvardagen som ett statiskt tillstånd utan liknar inkludering vid en ständigt föränderlig process. En process som kan upplevas som krävande då denna inte enbart handlar om att elever i behov av särskilt stöd ska vistas i samma klassrum som sina klasskamrater. För att utveckla kunskaper måste elever i behov av särskilt stöd, känna gemenskap med klasskamrater och lärare vilket inte är självklart att de gör enbart därför att de vistas i samma rum. Dessutom menar Asp-Onsjö (2006) att det inte är självklart att undervisningens innehåll i samband med rumslig inkludering är anpassad till elevens individuella behov. Asp-Onsjö (2006) menar att det finns en risk för att det teoretiska talet om inkludering, i praktiken kan komma att handla om ekonomiska besparingar. Det vill säga att rumslig inkludering som på kort sikt kan uppfattas som ekonomiskt gynnsam, inte alltid ger förutsättningar för kunskapsutveckling för de elever som ska inkluderas. Tvärt om kan socialt utanförskap och utebliven progression förstärkas om rumslig inkludering genomförs utan samordning med andra åtgärder(Ibid). Därför menar forskaren att inkludering kan i praktiken ses som tredelad; rumslig, didaktisk och social. Rumslig inkludering har redan kommenterats. Didaktisk inkludering fokuserar på i vilken mån åtgärder är didaktiskt anpassade så att eleven är i fas med sina klasskamrater. Didaktisk inkludering kan till exempel handla om att en elev tillsammans med specialpedagog enskilt eller i mindre grupp arbetar med områden som också klassen arbetar med. I åtgärdsprogram som Asp-Onsjö (2006) har studerat, kan didaktisk inkludering innebära att en elev ska få särskilt avgränsade och tydliga instruktioner när eleven har lektion med klassen. Forskaren menar dock att den typen av didaktisk inkludering inte i praktiken blev av klassrummet. Den tredje sidan av inkludering som Asp-Onsjö (2006) skriver om är social inkludering. Social inkludering fokuserar på i vilken mån en elev interagerar socialt med sina klasskamrater och själv upplever sig som en del av en gemenskap. Detta kan vara fullt möjligt även om eleven inte alltid är rumsligt inkluderad med klassen. De tre olika sidorna är inte helt åtskilda utan kan överlappa varandra men begreppen är användbara för att analysera vilken typ av verksamhet åtgärdsprogram leder till. Enligt Asp-Onsjö (2006) visar studien att det förhållningssätt, vilket finns på skolorna, avgör vilket genomslag åtgärdsprogram får. Skolor

med inkluderande förhållningssätt analyserar och samordnar åtgärder så att resultatet blir inkluderande medan i skolor där exkluderande förhållningssätt förekommer, förstärks exkluderande tendenser så att synen på eleven som ensam bärare av problematiken förstärks (Asp-Onsjö, 2006). Slutligen skriver hon i avhandlingen: *Åtgärdsprogram kan därmed snarast ses som en indikator på hur en verksamhet fungerar* (Asp-Onsjö, 2006 s.205).

Sammanfattningsvis har ovanstående forskningsgenomgång handlat om studier kring elever i inkluderad lärmiljö (Rubin, 2014, Asp-Onsjö, 2006, Floyd, Möllås), åtgärdsprogram (Asp-Onsjö, 2006, Johansson, 2014) och organisation kring elever i behov av stöd (Nordevall, 2011 Möllås, 2009).

5 Teoretiska utgångspunkter

I det följande kommer sociokulturell syn på lärande att presenteras utifrån Vygotskijs (2010) och Säljös (2018) teorier. Även Asp-Onsjös (2006) tankar kopplade till sociokulturell syn på lärande kommer att återges.

5.1 Sociokulturell syn på lärande

Sociokulturell syn på lärande kommer att vara teoretisk utgångspunkt i den här studien eftersom åtgärdprogram skrivs i ett socialt sammanhang präglat av den skola där åtgärderna är menade att möta berörda elevers behov av stöd (Asp-Onsjö, 2006). I sociokulturell teori om lärande betonas att kunskap uppstår i ett socialt sammanhang och att språket har en avgörande betydelse för detta (Vygotskij, 2010). Skollagens intention kan uppfattas som inkluderande då åtgärder för särskilt stöd i första hand ska ges inom ramen för ordinarie undervisning och extra anpassningar är en form av stöd som ges inom ramen för ordinarie undervisning. Därmed kan skollagen, när det gäller elever i behov av stöd, anses vara samstämmig med Vygotskijs (2010) sociokulturella syn på lärande och utveckling (SFS 2010:800).

Vygotskij (2010) menar att människan måste använda ord och tecken för att göra omvärlden begriplig. Människan har inte tillgång till omvärlden direkt utan via medierande redskap görs den tillgänglig. Mediering är en fortgående process som hela tiden pågår eftersom förutsättningarna hela tiden förändras utifrån den kunskap som införlivas med den tidigare. De medierande verktygen kallar Vygotskij (2010) för artefakter. Säljö (2018) skriver om artefakter enligt följande:

Vi måste se och förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter. När vi tar bort redskapen, den sociala praktiken och studerar tänkandet eller lärandet "i sig", har vi tappat bort vårt fenomen och ägnar oss åt studier av tämligen hjälplösa individer som berövats sina sociokulturella resurser. (Säljö, 2018 s.81.)

Säljö (2018) utvecklar vidare Vygotskijs tankar och menar att människans tänkande är präglat av den kultur och av de artefakter som har omgivit henne. Artefakter kan vara så väl fysiska som psykologiska/språkliga fenomen till exempel miniräknare eller språkliga metaforer. I artefakterna finns kulturella föreställningar inbyggda. Säljö (ibid.) ger exemplet att kunskap om de fyra räknesätten är en förutsättning för att kunna använda miniräknare. Vidare menar han, i Vygotskijs anda, att det viktigaste medierande redskapet är språket, eftersom språket gör det möjligt att samspela i olika aktiviteter och dela erfarenheter med andra (Ibid.).

I skolan är kommunikation mellan lärare och elev samt mellan elev och elev grundläggande för att nya insikter och kunskaper ska erövras (Vygotskij, 2010). När det gäller ord och uttryck som används i vardagen så bygger dessa på praktiska och verkliga erfarenheter medan begrepp som används i skolmiljö är teoretiska och mötet mellan dessa två verkligheter är lärarens utmaning att överbrygga (Ibid.).

Vygotskij (2010) menar att *tecknen* det vill säga språket och därmed tänkandet utvecklas och står i relation till det sociala sammanhang som människan befinner sig i. Vidare menar han att all kunskapsutveckling föregås av en, i någon mening, social aktivitet. Säljö (2018) skapar en förenklad modell av Vygotskijs (2010) tankar om språket då han skriver att språket har tre olika funktioner nämligen utpekande, semiotisk och retorisk. Utpekande är språket till exempel då vi benämner saker och färger. Semiotiskt är språket då en särskild betydelse/

mening läggs till ord och uttryck. Säljö ger exemplet *spion* som kan betecknas antingen som *en agent för sitt land* – eller som *en förädare*. Dessutom har språket en retorisk funktion vilket betyder att språk har en förmåga att sätta igång psykologiska eller verkliga skeenden. Som exempel ger Säljö uttrycket *Colaflaskan är tom*. Vilket dels kan tolkas som att den törstige nu får dricka vatten, eller att det nu är möjligt att panta den tomma flaskan. Vilken tolkning som är mest passande beror helt på sammanhanget (Säljö, 2018. s.82-89).

De tre ovan nämnda funktionerna förekommer i åtgärdsprogrammets texter och de kan påverka uppfattningen om innehållet i texterna vilka syftar till att skapa åtgärder för elever i behov av särskilt stöd (Asp-Onsjö, 2006). Framtagandet av åtgärdsprogram är en aktivitet som utifrån Vygotskijs (2010) teorier, kan beskrivas som en situation där kommunikation sker i en viss kulturell miljö mellan parter som är präglade av olika sociokulturella miljöer (Asp-Onsjö 2006). Detta gäller så väl elev som skolpersonal. Förståelse för elevens lärsituation är nödvändig för skolpersonalen, och förståelse för möjliga åtgärder är nödvändig för elev och vårdnadshavare då åtgärdsprogram ska skrivas (Skolverket 2014a). Medvetenhet om detta bör leda till att frågor ställs så att elevens skolproblematik blir klarlagd. Detta är avsikten med att skriva fram *elevens behov* av särskilt stöd (Ibid). När skolan lyckas överbrygga gapet mellan existerande kunskap och ny kunskap har eleven berörts inom det Vygotskij (2010) kallar för den *närmaste utvecklingszonen*. Den närmaste utvecklingszonen är det område strax utanför det kunskapsområde som en elev behärskar. Detta innebär att en lärares undervisning för att vara optimal, ska förläggas till områden som ligger strax bortom det eleven redan kan, så att koppling kan göras till befintlig kunskap (Ibid). Av samma skäl är det gynnsamt för en mindre kunnig elev att arbeta tillsammans med elever som har kommit längre i sin kunskapsutveckling (Ibid.).

Asp-Onsjö (2012) som har studerat åtgärdsprogram ur ett sociokulturellt perspektiv skriver utifrån Vygotskijs tankar:

Vi lånar ord och sätt att uttrycka oss av varandra. Varje text, talad såväl som nedskriven, innehåller delar av andra texter som ekar, återkommer eller tar aktuell gestalt i det talade eller skrivna. När vi talar svarar vi därigenom alltid i någon bemärkelse på något som tidigare uttalats. (Asp-Onsjö, 2006. s.55.)

Asp-Onsjö (2006) belyser här ovanför den situation som råder då ett åtgärdsprogram formuleras. En situation som ur sociokulturellt perspektiv inte kan ses som isolerad utan måste förstås i ett sammanhang. Åtgärdsprogram utgår från föreställningar om vilka behov en elev har samt vad de beror på, och föreställningar om, vilka åtgärder som är lämpliga. Föreställningarna i sig speglar en kunskapssyn och en syn på skolans uppdrag (Ibid). Vidare kommuniceras behov och åtgärder med hjälp av språk och enligt Säljö (2018) är språket starkt kopplat till den situation eller praktik där det produceras.

6 Metod

6.1 Kvalitativ tematisk dokumentanalys

Metoden som har använts är kvalitativ tematisk dokumentanalys eftersom studien rör dokumenten åtgärdsprogram. Enligt Bryman (2018) rymmer kvalitativa metoder en mängd sinsemellan olika metoder där insamling och kvalitativ analys av texter och dokument (Bryman 2018,) utgör en av de viktigaste. Den kunskapsteoretiska utgångspunkten är tolkningsinriktad och stor betydelse läggs vid förståelse av en social verklighet utifrån hur deltagarna i en viss situation formulerar sig (Bryman, 2018). I det här fallet undersöks vilka åtgärder som skrivs fram i en viss situation nämligen på ett möte då skolpersonal i samråd med elev och eventuellt målsman utifrån elevens behov beslutar om åtgärder vilka skrivs i ett åtgärdsprogram. I den här studien kommer dessa åtgärder undersökas i relation till begreppet inkludering och det teoretiska ramverket är sociokulturellt (Vygotskij 2010).

Enligt Bryman (2018) är tematisk analys ett av de vanligaste sätten att analysera kvalitativa data. Ett tema är en kategori som identifieras utifrån föreliggande data vilka har samband med studiens syfte vilket gäller i den här studien. Dessutom bygger temat på koder som identifierats i dokument. För att få en struktur vid analys av textinnehållet kan en matris skapas så kallad *Framework* (Bryman, 2018). Utifrån detta har tabell använts för att undersökningen ska bli systematisk (Ibid.). Efter upprepade genomläsningar sorterades texten in i följande teman: *åtgärder för särskilt stöd* och *övriga åtgärder* samt *extra anpassningar*. I en senare fas sorterades åtgärderna in i dessa teman: *kompensatoriskt perspektiv* samt *inkluderande perspektiv*. Samtliga dessa teman har ett nära samband med studiens syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2018).

Kritik mot kvalitativ metod är att den kan uppfattas som subjektiv då förespråkare för kvantitativ forskning menar att kvalitativ forskning utgår från osystematiska uppfattningar om vad som är viktigt (Bryman, 2018).

6.1.1 Dokument som datakälla

Bryman (2018) definierar dokument som datakälla enligt fyra kriterier vilka alla gäller för åtgärdsprogram framtagna i gymnasieskolan. Kriterierna är att dokumenten kan läsas och att de inte har skapats speciellt i samhällsvetenskapligt syfte, att de finns bevarade och är tillgängliga för analys samt att de är relevanta för en samhällsvetare (Ibid). Vidare skriver Bryman (2018) om följande fyra bedömningskriterier för ett dokumentets kvalitet: För det första ska materialet vara äkta. För det andra ska materialet vara trovärdigt. För det tredje ska materialet vara representativt. Det vill säga det ska vara typiskt för det slags dokument som det representerar. Dessutom ska dokumentet vara tydligt och möjligt att förstå (Bryman, 2018). Ovanstående gäller för de åtgärdsprogram som ingår i studien.

6.2 Urval

Aktuella skolor erbjuder sammanlagt femton olika gymnasieprogram. Av dessa är fem studieförberedande program. Skolorna valdes med tanke på att så väl studieförberedande- som yrkesförberedande program skulle vara representerade i studien. Detta liksom tidsaspekten ledde till att bekvämlighetsurval gjordes (Bryman, 2018).

Att undersöka åtgärdsprogram från tre olika skolor är intressant med tanke på att åtgärdena i dokumenten skulle kunna vara skolspecifika (Persson et. al., 2003). De tre gymnasieskolorna har gemensam huvudman. Enligt skolverket (2014a), har huvudmannen ansvar för att personal ska få utbildning och resurser att skriva åtgärdsprogram. I det här fallet införde huvudmannen en digital plattform år 2018 vilken samtliga gymnasieskolor sedan dess har möjlighet att använda vid skrivande av åtgärdsprogram.

Tidsintervallet 2011-2019, valdes utifrån gymnasiereformen som genomfördes 2011. GY11 är den läroplan som är aktuell när det gäller direktiv för upprättande av de studerade åtgärdsprogrammen (SFS 2010:800; GY11). Då åtgärdena var återkommande valdes fem åtgärdsprogram slumpvis ut från varje skola.

6.3 Genomförande

I det följande beskrivs hur undersökningen har genomförts steg för steg uppdelat i tre olika faser.

6.3.1 Inledningsfas

Via mejl kontaktades tre olika gymnasieskolor och 20 stycken åtgärdsprogram skrivna efter 2011, efterfrågades. Relativt snabbt överlämnades tolv åtgärdsprogram daterade år 2012-2016, varav tre var handskrivna, från en av skolorna. Något senare, överlämnades ytterligare 28 stycken åtgärdsprogram från en skola daterade år 2015-2018 och senare ytterligare sex åtgärdsprogram från en tredje skola daterade år 2019. Det fanns alltså en spridning i tid på de utlämnade dokumenten. Samtliga dessa åtgärdsprogram var sekretessbedömda samt anonymiserade enligt offentlighets- och sekretesslag 2009:400 (SFS 2009:400).

För att möjliggöra replikerbarhet betecknades dokumenten på det sätt som beskrivs i det följande. Varje åtgärdsprogram numrerades med årtal för tillkomst samt nummer ett till tolv från gymnasieskola ett, till exempel 2012:1 Åtgärdsprogrammen från skola nummer två numrerades med årtal för tillkomst samt med nummer från 20 till 48, till exempel 2016:21 och från den tredje gymnasieskolan numrerades åtgärdsprogrammen med årtal för tillkomst samt med nummer 50-55, till exempel 2019:50. Att ge dokumenten beteckningar är ett sätt att möjliggöra kontroll av förfarandet enligt Bryman (2018). Därefter lästes åtgärdsprogrammen översiktligt igenom flera gånger vilket stämmer med förfarande enligt Bryman, 2018.

Då det var tydligt att åtgärdena som skrivits in i programmen var återkommande, valdes slumpvis fem stycken program från varje skola. Det visade sig finnas en spridning i tid mellan de olika skolorna. En skola hade lämnat ut åtgärdsprogram skrivna huvudsakligen, i början av det efterfrågade tidsintervallet. En annan skola hade lämnat ut åtgärdsprogram skrivna i mitten av tidsintervallet och skola nummer tre lämnade ut åtgärdsprogram skrivna i slutet av det efterfrågade tidsintervallet. Sammantaget blev det femton åtgärdsprogram daterade under tiden 2012-2019.

Åtgärdsprogrammen ordnades sedan från de tre olika skolorna i tidsföljd A-O så att det äldsta dokumentet fick beteckningen 2012: A2, det näst äldsta 2012: B4 och så vidare. År för tillkomst följs av bokstav som betecknar ordningsföljd i tid och siffran betecknar skola. Ental betecknar skola 1. 20-tal betecknar skola 2 och 50-tal betecknar skola 3.

6.3.2 Genomförandefas 1

För att kontrollera om skolverkets direktiv för skrivande av åtgärdsprogram var följda, jämfördes texten i åtgärdsprogrammen med de råd för skrivande av åtgärdsprogram som finns i skolverkets stödmaterial *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)* respektive *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014)*. Jämförelsen avgränsades till följande punkter hämtade ur ovanstående material: *medverkan elev/ medverkan vårdnadshavare, behov, åtgärder beskrivs, relaterar till kursplan* samt *koppling till intressen och förmågor*. Dessa punkter skrevs in i en tabell i ett word-dokument. Sedan gjordes noteringar för varje enskilt åtgärdsprogram angående de utvalda jämförelsepunkterna (2008, 2014a). *Tabell 1*.

När det gällde jämförelsepunkten *medverkan elev/ medverkan vårdnadshavare* noterades om fält/ kryssruta fanns på åtgärdsprogramsblanketten för att anteckna detta. *Tabell 1*. När det gällde jämförelsepunkten *behov* så noterades om fält fanns på blanketten för att anteckna elevens *behov*. Om elevens behov också var inskrivna noterades det i tabellen med *behov beskrivs*. *Tabell 1*. Dessutom undersöktes om åtgärderna *relaterades till kursplaner*. Om en sådan koppling inte gjordes konsekvent för varje åtgärd noterades *delvis* i tabellen. *Tabell 1*. Slutligen noterades om det framgick om åtgärder var kopplade till elevens *intressen/förmågor*. Om en sådan koppling inte gjordes konsekvent för varje åtgärd noterades *delvis* i tabellen. *Tabell 1*. Att genomföra jämförelsen med hjälp av en tabell är enligt Bryman (2018) ett sätt att skapa struktur vid analys av textinnehåll. Om någon av jämförelsepunkterna inte förekom i respektive åtgärdsprogram markerades detta med -. *Tabell 1*.

Fortsättningsvis lästes de femton åtgärdsprogrammen med fokus på text, gällande åtgärder. Vid sidan av åtgärder för särskilt stöd, förekom åtgärder som inte stämde med skolverkets definitioner av åtgärder för särskilt stöd eller för extra anpassningar. Oftast berodde detta på att åtgärden inte vidtogs inom skolans ram eller att annan eht-personal än specialpedagog, var ansvarig för åtgärden. Den typen av åtgärder sammanfördes i temat *Övriga åtgärder*. Bryman (2018) skriver att kategorisering utifrån undersökningens fokus, är ett sätt att arbeta med tematisk dokumentanalys. Därför sorterades texten in i temana *Åtgärder för särskilt stöd* samt *Övriga åtgärder*. Vid sorteringen sammanfördes åtgärder som liknade varandra. Till exempel *speciallärare kommer att vara med på lektion* och *speciallärare kommer att vara med under x-lektioner*, sammanfördes i temat: *speciallärare kommer att vara med på lektion*. *Tabell 2*. I temat *Särskilt stöd* passade exempelvis: *Hjälp av specialpedagog en gång i veckan*. *X planerar APL-plats till eleven nästa år*. I temat *Övriga åtgärder* placerades till exempel *Föräldrar kan stötta hemma*. *Samtal med eht-personal*.

Det visade sig att i de flesta åtgärdsprogram var även extra anpassningar inskrivna vilket stämmer med Skolverkets icke tvingande rekommendation om dokumentation av dessa (Skolverket 2008,2014a). Därför blev nästa steg att skapa kategorin *extra anpassningar*. *Tabell 3*. I temat *Extra anpassningar* placerades till exempel: *Klassrumsplacering*. *Korta tydliga instruktioner med skriftligt stöd*.

Genomförandefas 1 avslutades med att åtgärderna räknades dels per åtgärdsprogram och dels per kategori: *åtgärder för särskilt stöd*, *övriga åtgärder* samt *extra anpassningar*.

6.3.3 Genomförandefas 2

Nästa steg blev att undersöka åtgärderna i relation till Asp-Onsjös (2006) tredelade definition av inkludering. Därför sorterades *åtgärderna för särskilt stöd* och *övriga åtgärder* in i

temana: *Didaktisk inkludering*, *rumslig inkludering* samt *social inkludering*. Detta förfarande stämmer med Brymans (2018) idé att kategorierna vid tematisk dokumentanalys ofta har ett direkt samband med forskningsfrågorna. *Tabell 4*.

Åtgärder för särskilt stöd och *övriga åtgärder* vilka direkt syftade till att påverka elevens undervisning didaktiskt sorterades in i temat *Didaktisk inkludering* och i temat *Rumslig inkludering* placerades åtgärder som syftade till att eleven skulle vara i samma rum som sina klasskamrater. Ibland sammanföll de senare med åtgärder som hade kategoriserats i temat *Didaktisk inkludering* vilket stämmer med Asp-Onsjös (2006) åsikt att det inte alltid går att helt särskilja de tre sidorna av inkludering. Av den anledningen kunde en åtgärd tillhöra två olika teman. Slutligen placerades åtgärder som kunde definieras som inkluderande ur ett socialt perspektiv i temat *Social inkludering*. En del åtgärder passade inte in under någon av nämnda teman och dessa kommenterades separat efter kategoriseringen.

I nästa steg lästes text med fokus på *extra anpassningar*. Extra anpassningar är per definition rumsligt och didaktiskt inkluderande men det går inte att utläsa i åtgärdsprogrammen om de också är socialt inkluderande. *Tabell 5*. Sedan sorterades de extra anpassningarna utifrån specialpedagogiska perspektiv in i temana: *Kompensatoriskt perspektiv* respektive *inkluderande¹ perspektiv*.

Avslutningsvis undersöktes åtgärderna i relation till specialpedagogiska perspektiv. De teman som då användes var *kompensatoriskt perspektiv* och *inkluderande perspektiv²*. Först kategoriserades *åtgärder för särskilt stöd* och *övriga åtgärder*. *Tabell 6*. Därefter kategoriserades *extra anpassningar*. *Tabell 7*.

6.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) skriver i God Forskningssed om sociologen Robert Mertons fyra principer vilka ska utgöra en moralisk kompass för forskaren. Ibland kallas dessa principer för CUDOS-kraven (Communism, Universalism, Disinterestedness, Organized Scepticism). Vetenskapsrådet (2017) menar att dessa principer är värda att beakta. Communism innebär att forskningsresultat ska vara tillgängliga för så väl allmänhet som forskare. Med universalism menas att forskningsresultat ska bedömas utifrån vetenskaplig kvalitet och inget annat. Till exempel ska inte forskarens kön eller sociala status beaktas då resultatet bedöms. Med disinterestedness menar Merton att forskaren inte ska ha några andra avsikter med sina studier än att öka kunskap. Organized scepticism innebär att forskaren hela tiden ska undersöka och ifrågasätta men vänta med att bedöma tills antaganden kan beläggas på ett vederhäftigt sätt (Vetenskapsrådet, 2017). Dessa principer har varit vägledande i arbetet med att besvara syftet och forskningsfrågorna i den här studien.

Åtgärdsprogram är offentlig handling vilket betyder att dessa lyder under offentlighets- och sekretesslag (SOU 2009:400). Därför behövdes inte medgivande från någon då åtgärdsprogrammen begärdes utlämnade. Informationskravet uppfylldes ändå i och med missivbrevet i form av e-post, som skickades till berörda gymnasieskolor. I missivbrevet

² Nilholm (2007) menar att inkludering ingår som en del i två olika perspektiv på specialpedagogik. Dels det kritiska perspektivet och dels dilemmaperspektivet. I det senare är utgångspunkten att elevens behov ska styra formen för inkludering medan i det senare anses inkludering vara normerande. I båda fallen betraktas inkludering som något positivt (Ibid).

framgick att alla person- och namnuppgifter skulle komma att anonymiserats i den skriftliga rapporten och att alla åtgärdsprogram skulle förstöras så fort examensarbetet är klart. Exempel på text för intygande om sekretessprövning bifogades (Bilaga 1).

Åtgärdsprogrammen som har blivit sekretessgranskade och anonymiserade innan de lämnades ut, har förvarats i en sluten mapp i ett avskilt rum under tiden som forskningen har pågått (Vetenskapsrådet, 2017).

7 Resultat

Forskningsfrågorna har varit: Vilka åtgärder beskrivs i de studerade åtgärdsprogrammen samt hur beskrivs åtgärderna i relation till begreppet inkludering? Resultatet av studien kommer att inledas med en jämförelse mellan de undersökta åtgärdsprogrammen och direktiv för skrivande av åtgärdsprogram vilka är publicerade i *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)* respektive *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014)*. Sedan följer en presentation utifrån forskningsfrågorna av vilka åtgärder som förekommer i studien samt en redogörelse för hur de beskrivna åtgärderna förhåller sig i relation till begreppet inkludering. Åtgärderna kommer att presenteras tematiskt uppdelade i *Åtgärder för särskilt stöd* och *extra anpassningar* (Skolverket 2008,2014) Även uttrycket *Övriga åtgärder* kommer att användas för åtgärder som liknar åtgärder för särskilt stöd men som inte faller inom ramen för Skolverkets definition av dessa (Skolverket, 2008,2014). Avsnittet avslutas med en presentation av antal åtgärder i de undersökta huvudkategorierna och en redogörelse för resultat när det gäller förändring över tid.

7.1 Jämförelse med skolverkets direktiv

Här nedanför följer resultatet av jämförelsen mellan valda delar av skolverkets direktiv för skrivande av åtgärdsprogram enligt *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)* respektive *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014)* och de undersökta åtgärdsprogrammen. *Tabell 1*.

I den första kolumnen anges dokumentbeteckning och i den andra kolumnen anges vilket stödmaterial som är aktuellt. I kolumn tre står det om det finns fält i blanketten där närvaro/medverkan av elev och vårdnadshavare ska skrivas in. Den fjärde kolumnen anger om rubriken Behov finns i dokumentet och om behov, enligt Skolverkets (2008,2014) definition i så fall är beskrivna. Den sjätte kolumnen anger om åtgärderanges. Kolumn sju anger om koppling görs till elevens intressen och förmågor. De undersökta åtgärdsprogrammen är placerade i tidsföljd med äldst först, sedan näst äldst och så vidare.

Tabell 1.

Översikt jämförelse med Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2008,2014a)

1.Dokumentbeteckning	2.Stödmaterial år	3.Vårdnadshavare/elev	4.Rubrik Behov	5.Relat ear till kursplan	6.Åtgärder	7.Intressen/Förmågor
2012:A2	2008	Fält finns	-	-	Anges	Delvis finns koppling
2012:B4	2008	Fält finns	-	-	-	-
2012:C3	2008	Fält finns	-	-	Anges	-
2014:c8	2014	Fält finns	-	-	Anges	-
2015:D26	2014	Fält finns	-	delvis	Anges	delvis
2016:E9	2014	Fält finns	Finns. Behov beskrivs.	-	Anges	-
2016:F23	2014	Fält finns	Finns.	-	Anges	delvis
2016:G22	2014	Fält finns	Finns.	delvis	Anges	-
2016:H21	2014	Fält finns	-	-	Anges	delvis
2016:I 24	2014	Fält finns	-	-	Anges	-
2019: K54	2014	Fält finns	Finns. Behov beskrivs	delvis	Anges	-
2019: L51	2014	Fält finns	Finns.Behov beskrivs	-	Anges	-
2019:M52	2014	Fält finns	Finns. Behov beskrivs	-	Anges	-
2019:N53	2014	Fält finns	Finns. Behov Beskrivs	-	Anges	-
2019:O50	2014	Fält finns	Finns. Delvis beskrivs behov	-	Anges	-

Dokumentbeteckning och stödmaterial

De tre första dokumenten 2012: A2 - 2012: C3 var skrivna utifrån de råd som skolverket gav i *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)*. De övriga åtgärdsprogrammen har skrivits efter utgivning av Skolverkets publikation *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014)*.

Elevers respektive vårdnadshavarens medverkan

Att elev respektive vårdnadshavare hade medverkat eller inte medverkat, var alltid dokumenterat. I samtliga undersökta åtgärdsprogram fanns det ett tydligt utrymme på

blanketten för elevens och vårdnadshavarens namnunderskrifter eller en ruta att kryssa i om dessa hade medverkat (Bilaga 2). I ett par fall har åtgärdsprogrammen upprättats utan elevers eller vårdnadshavares medverkan vilket är möjligt enligt Skollagen (2010:800).

Behov

Sju av femton åtgärdsprogram saknade rubriken *Behov*. Istället förekom formuleringen *Kort om nuläget* eller liknande. Där beskrevs positiva saker till exempel ... ämne x och y fungerar bra (2012: A2) ... har börjat attpa medicinen igen och känner sig mer fokuserad (2012:B4) men även elevers svårigheter fanns beskrivna under rubriken *Kort om nuläget* till exempel: ...eleven har halkat efter med studierna..(2012:A2) ...behöver komma i kapp...(2012:B4) I ett fall hänvisades till den pedagogiska utredningen: *Se pedagogisk utredning* (2014:c8). Dessa dokument var skrivna under tiden 2012-2016.

Rubriken *Behov* fanns i tre åtgärdsprogram skrivna 2016 men enbart i ett av dessa (2016: E9), beskrevs också elevens behov; till exempel: *Behov av elevassistent i klassrummet för hjälp med syntolkning, anteckningshjälp och uppläsarhjälp* (2016: E9). I de andra två åtgärdsprogrammen (2016:G22,2016:F23) handlar texten under rubriken dels om elevers framsteg till exempel ... känner sig piggare... /...fick godkända betyg.../...trivs på utbildningen... och dels om olika svårigheter till exempel: ...har stora stödbehov till följd av ADHD – diagnos och dyskalkyli (2016:G22)...i nuläget har X några restuppgifter och prov (ämne y och ämne z) som ska göras (2016:F23).

I samtliga fem åtgärdsprogram skrivna år 2019 fanns rubriken *Behov av särskilt stöd* och under den rubriken fanns beskrivningar av elevers behov blandade med beskrivningar av elevers svårigheter. Exempel på uttryck för elevers behov var: *Eleven har behov av ett nära en-till-en stöd större delen av sin skoldag* (2019:M52). */...i stort behov av hjälp med igångsättning med uppmuntran på vägen samt behöver kontinuerlig hjälp och stöttning för att kunna slutföra en uppgift* (2019:O50). Exempel på beskrivningar av svårigheter var: ... stora svårigheter med koncentration.../ ...tappar ofta fokus vid övergångar.../...hyperaktiv.../ ...ADHD-diagnos (2019:K54), ...stora igångsättningssvårigheter.../ ...ger lätt upp.../...hög frånvaro... (2019:L51) Det dominerande intrycket av text under rubriken *Behov av särskilt stöd*, var i tre av åtgärdsprogrammen från 2019, beskrivningar av elevers svårigheter (2019:K54, 2019:L51,2019:O50). I en del av åtgärdsprogrammen från 2019 fanns beskrivning av elevers behov under rubriken *Åtgärder* till exempel: ... X är i behov av en elevassistent för att få möjlighet att påbörja sina arbetsuppgifter, hålla fokus i sitt skolarbete samt stöd i att fokusera och utföra sina arbetsuppgifter under hela skoldagen (2019: K54, 2019: L51, 2019: O50).

Åtgärder

Åtgärder var konsekvent inskrivna även om inte alla åtgärder som skrivits in under rubriken *Åtgärder*, stämde med Skolverkets (2008,2014a) definitioner av åtgärder för elev i behov av särskilt stöd. Exempel på inskrivna åtgärder som stämde med skolverkets definitioner av åtgärd för särskilt stöd var: *Specialpedagog kommer att vara med på lektion* (2012: B4, 2016: G22) och *Beslut om anställning av elevassistent* (2016: E9, 2019:K54, 2019: L51, 2019:M52, 2019:O50).

Relaterar åtgärder till kursplan

Koppling åtgärder - kursplaner/kunskapskrav förekom vid några tillfällen i samband med arbetsplatsförlagt lärande (APL) ... önskar vara på den praktikplats hen är nu om det fungerar utifrån arbetsuppgifter och kursmål (2015: D26) samt i ämnet matematik

förekommer viss koppling: *taluppfattning* (2016: G22). Då elev ska gå om årskurs görs en generell koppling ... *för att nå kunskapskraven* (2019: L51).

Intressen/förmågor

Beskrivning av elevers intressen och förmågor förekom i några fall. Till exempel då elever önskade att få redovisa kunskap muntligt ... *muntligt anförande vid behov...* (2016: H21) – eller då elev önskade att slippa hålla föredrag, till exempel: ... *svårt för presentationer inför grupp* (2012: A2). Uttryck för elevers önskemål/intressen förekom också i något enstaka fall i samband med arbetsplatsförlagt lärande (2015: D26). I ett åtgärdsprogram tas elevens starka och svaga sidor upp. Exempel på starka sidor är: ...*muntliga uppgifter..hänger med i diskussioner,..* (2012:3C). För övrigt framgår det inte av åtgärdsprogrammen om intressen och förmågor har diskuterats. Som tidigare nämnts är det bristande förmågor som ofta tas upp i åtgärdsprogrammen. I dessa sammanhang nämns också diagnoser. I vissa fall anges diagnoser som förklaringar till bristande förmågor. Exempel på detta är: ...*ger snabbt upp, låg uthållighet, låga förkunskaper (diagnos åk 1). /...har en tendens att hamna i låst läge där hen inte tar emot den hjälp som erbjuds. Eleven har utretts och fått diagnos ADHD, huvudsakligen ouppmärksam form...* (2019:O50).

Sammanfattningsvis visar jämförelsen mellan de undersökta åtgärdsprogrammen och *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (2008) respektive *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd* (2014) att några punkter överensstämde med skolverkets direktiv med texten i åtgärdsprogrammen. Dessa jämförelsepunkter var *Elevers respektive vårdnadshavarens medverkan* samt *Åtgärder* vilka alltid var dokumenterade. När det gällde punkten *Elevers behov* så var dessa dokumenterade under olika rubriker i åtgärdsprogrammen utom i några åtgärdsprogram där dessa inte hade dokumenterats alls (*Tabell 1.*) I ett par åtgärdsprogram hänvisades dock till den pedagogiska utredningen istället. När det gäller *Relaterar åtgärder till kursplaner* och *Elevers intressen och förmågor som utgångspunkt för åtgärder* så förekom detta i tre av åtgärdsprogrammen (*Tabell 1.*).

7.2 Åtgärder för särskilt stöd och övriga åtgärder

Sammantaget kunde åtgärden kategoriseras i 17 olika teman. Varav sju inte stämmer med skolverkets definitioner av åtgärder för särskilt stöd (Skolverket 2008, 2014). De vanligaste åtgärden är *enskild hjälp av specialpedagog en/ flera gånger i veckan* och *arbete på t-tid*.

I *Tabell 2* finns en översikt över vilka åtgärder som förekommer i åtgärdsprogrammen. Åtgärden är indelade i temana *Åtgärder för särskilt stöd* samt *Övriga åtgärder*. De senare är åtgärder som liknar *åtgärder för särskilt stöd* men som inte stämmer med Skolverkets definition av dessa (Skolverket, 2008,2014a). Efter varje åtgärd följer dokumentnamn på åtgärdsprogram, där aktuell åtgärd förekommer. Rubriken över respektive kolumn anger vilket tema som visas i kolumnen.

Tabell 2.

2. Översikt åtgärder för särskilt stöd och övriga åtgärder

<i>Åtgärder för särskilt stöd</i>	<i>Övriga åtgärder</i>
<i>Arbete i klassen av mentor med kurator kring trivsel och sammanhållning</i> 2012: B4.	<i>Acceptera F i ämne x³.</i> 2012: C3
<i>Arbete på t-tid</i> 2016: H21, 2016: F23, 2016: I24, 2012: B4, 2016: G22, 2016: H21, 2019: K54.	<i>Arbeta med restuppgifter istället för ämne x.</i> 2012: C3
<i>Beslut om anställning av elevassistent</i> 2016: E9, 2019: K54, 2019: L51, 2019: M52, 2019: O50.	<i>Få uppgifter att arbeta med i hemmet</i> 2016: H21
<i>Beslut om placering i liten grupp</i> 2019: N53.	<i>Föräldrar kan stötta hemma</i> 2016: I24
<i>Bör gå om årskurs X,</i> 2019: K54, 2019: L51	<i>Sommarskola för att arbeta med ämne x.</i> 2019: K54
<i>Enskild hjälp av specialpedagog en gång/flera gånger i veckan.</i> 2012: A2, 2012: C3, 2012: B4, 2014: c8, 2016: E9, 2019: L51, 2019: O50.	<i>Studier vecka x om uppgift saknas för godkänt betyg.</i> 2016: I24
<i>Eleven har skolförlagd ämnesutbildning med klass nn men går teoriveckorna (gymnasiegemensamma kurser) med sin klass.</i> 2015: D26.	<i>Kontakt med eht-personal</i> 2012: B4, 2015: D26, 2016: E9
<i>Reducering av kurs</i> 2015: D26.	
<i>Specialpedagog kommer att vara med på lektion.</i> 2012: B4, 2016: G22.	
<i>X planerar APL-plats för elev till nästa år.</i> 2016: H21, 2016: I24.	

7.3 Extra anpassningar

Åtgärdsprogram skrivs för att fatta beslut om särskilt stöd men i de undersökta åtgärdsprogrammen har också extra anpassningar skrivits in i samtliga dokument. Sammanlagt kunde de extra anpassningarna kategoriseras i tjugosex stycken olika teman. I *Tabell 3*. presenteras de teman i vilka de extra anpassningarna kategoriserades.

³ Det är möjligt att nå gymnasieexamen som ska omfatta 2 500 poäng, med betyget F i 250 poäng. Dock måste eleven vara godkänd i kärnämnen svenska, engelska och matematik (GY2011).

Tabell 3. *Extra anpassningar*

Alternativa sätt att redovisa sina förmågor och kunskaper på.

2016: H21, 2016: I24, 2016: K24, 2015: L26, 2019: K54, 2019: L51, 2019: O50, 2019: O50

Använda visuella strukturstöd.

2019: L51, 2019: K54, 2019: O50

Avgränsad text som eleven ska läsa eller skriva.

2019: K54, 2019: L51

Individuella instruktioner samt ge dem stegvis.

2019: O50, 2016: H21, 2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Använda hörselkåpor.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Begränsat antal uppgifter, tydlig början och slut.

2019: K5, 2019: L514, 2019: O50

Extra tydliga rutiner och regler tex alla lärare introducerar och avslutar lektioner på liknande sätt.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50, 2019: L51, 2019: O50

Få lektionsanteckningar till exempel genom att fotografera av tavlan.

2019: O50, 2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Inlästa läromedel.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Klassrumsplaceringar.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Korta tydliga instruktioner med skriftligt stöd.

2015: L26, 2016: H21, 2019: K54, 2019: L51

I provsituationer möjlighet till extratid.

2019: L51, 2019: K54, 2019: O50, 2019: O50

Inköp av dator

2016: E9

Kontinuerlig återkoppling.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Ljudböcker.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Lärare försöker påminna om vilka uppgifter eleven kan arbeta med på T-tid.

2016: K24, 2015: L26

Pauser vid behov

2019: O50, 2019: K54, 2019: L51

Struktur på uppgifter att ta igen

2012: A2, 2012: B4

Tids- och planeringshjälp.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Låta eleven själv berätta/ repetera vad/hur den ska göra.

2019: L51

Pennstöd

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Prov: Sitta enskilt.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Tillgång till talsyntes

2019: L51

Tillgång till rättstavningsprogram,

2019: L51

Uppmärksamma positivt beteende

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Vid övergångar ge förslag på vad eleven ska göra.

2019: O50, 2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

7.4 Åtgärder i relation till begreppet inkludering

I det här avsnittet kommer åtgärderna att beskrivas i relation till begreppet inkludering. Detta kommer att genomföras utifrån en analys med hjälp av Asp-Onsjös (2006) tredelade definition av begreppet. I avsnitt 7.4.1 används uttrycken *åtgärder för särskilt stöd* och *åtgärder* synonymt.

7.4.1 Åtgärder i relation till inkludering (Asp-Onsjö, 2006).

Nedan följer resultat av analys utifrån Asp-Onsjös (2006) tredelade definition av inkludering. *Tabell 4*. Åtgärder som har kategoriserats är *åtgärder för särskilt stöd* samt *övriga åtgärder*. Dessutom presenteras några åtgärder som inte gick att kategorisera. Som tidigare nämnts betyder didaktisk inkludering att lärmiljön och metoderna är anpassade efter elevens behov. Rumslig inkludering betyder att eleven befinner sig i samma klassrum som sina klasskamrater och social inkludering betyder att eleven interagerar socialt med sina klasskamrater i undervisningssituationen.

Asp-Onsjö (2006) betonar att det inte är vattentäta skott mellan de olika formerna av inkludering och att de mycket väl kan överlappa varandra. Därför förekommer en del åtgärder i två olika teman. Likaså behöver intentionen att skapa social inkludering inte självklart leda till att detta sker. Vidare menar Asp-Onsjö (2006) att inkludering ska avse ordinarie grupp. I *tabell 4* presenteras resultatet av analysen. Rubrikerna över varje kolumn anger vilket tema som visas i kolumnen.

Tabell 4. Översikt inkludering enligt Asp-Onsjös (2006) definitioner

<i>Rumsligt inkluderande stödåtgärder</i>	<i>Didaktiskt inkluderande stödåtgärder</i>	<i>Socialt inkluderande stödåtgärder</i>
<p><i>Beslut om anställning av elevassistent</i> 2016: E9, 2019: K54, 2019: L51, 2019: M52, 2019: O50.</p> <p><i>Bör gå om årskurs x.</i> 2019: K54, 2019: L51</p> <p><i>Eleven har skolförlagd ämnesutbildning med klassen men går teoriveckorna (gymnasiegemensamma kurser) med sin klass.</i> 2015: D26.</p> <p><i>Specialpedagog kommer att vara med på lektion</i> 2012: B4, 2016: G22.</p>	<p><i>Arbeta på t-tid.</i> 2012: B4, 2016: H21, 2016: F23, 2016: I24. 2016: G22, 2016: H21, 2019: K54</p> <p><i>Beslut om anställning av elevassistent.</i> 2016: E9, 2019: K54, 2019: L51, 2019: M52, 2019: O50.</p> <p><i>Beslut om placering i liten grupp.</i> 2019: N53.</p> <p><i>Enskild hjälp av specialpedagog</i> 2012: A2, 2012: C3, 2012: B4, 2014: c8, 2016: E9, 2019: L51, 2019: O50</p> <p><i>Föräldrar kan stötta hemma</i> 2016: I24</p> <p><i>Specialpedagog kommer att vara med på lektion.</i> 2012: B4, 2016: G22.</p> <p><i>X planerar APL-plats för elev nästa år.</i> 2016: H21, 2016: I24.</p> <p><i>Eleven har skolförlagd ämnesutbildning med klassen men går teoriveckorna (gymnasiegemensamma kurser) med sin klass.</i> 2015: D26.</p>	<p><i>Arbete i klassen av mentor med kurator kring trivsel och sammanhållning</i> 2012: B4</p>

För en åtgärd var det oklart om den var didaktiskt inkluderande. Detta eftersom det inte framgår om åtgärden syftar till att eleven ska vara i fas med övriga elever i aktuell kurs – eller om det är uppgifter kopplade till moment som övriga elever redan har klarat av. Den åtgärden var: *Få uppgifter att arbeta med i hemmet.* 2016: H21. Vidare kan åtgärden *kontakt med eht-personal* 2015: L26, ha syftat till att möjliggöra för elev att vara socialt och/eller rumsligt inkluderad men det framgår inte av texten.

Dessutom fanns åtgärder som inte passade in i något tema. Dessa åtgärder var:
Sommarskola för att arbeta med ämne x.
2019: K54,

Studier vecka x om uppgift saknas för godkänt betyg.

2016: I24,

Acceptera F i ämne x⁴.

2012: C3,

Arbeta med restuppgifter istället för ämne x.

2012: C3.

Reducering av kurs.

2015: D26

Sammanfattningsvis visade analysen utifrån Asp-Onsjös (2006) definitioner att de didaktiskt inkluderande stödåtgärderna var flest. En del av dessa var även rumsligt inkluderande. En *åtgärd för särskilt stöd* syftade specifikt till social inkludering. Det går inte att utläsa säkert, av åtgärdsprogrammen, om de rumsligt inkluderande åtgärderna även var socialt inkluderande. Slutligen fanns det åtgärder för särskilt stöd som det inte gick att kategorisera (Asp-Onsjö, 2006).

7.4.2 Extra anpassningar i relation till inkludering (Asp-Onsjö, 2006)

Extra anpassningar är per definition rumsligt inkluderande eftersom de ska ske inom ramen för ordinarie undervisning. Vilket betyder att de uppfattas som både rumsligt och didaktiskt inkluderande. Social inkludering betyder enligt Asp-Onsjö (2006) att eleven interagerar socialt med andra i gruppen. Eftersom det inte går att utläsa av åtgärdsprogrammen om anpassningarna är socialt inkluderande har detta inte tagits upp. En del av de extra anpassningar som förekommer går inte att avgöra om de är rumsligt inkluderande eftersom det inte framgår om möjligheterna gäller alla elever i gruppen. I *tabell 5* visas rumsligt och didaktiskt inkluderande extra anpassningar.

Tabell 5. *Rumsligt och didaktiskt inkluderande extra anpassningar*

Alternativa sätt att redovisa sina förmågor och kunskaper på.

2012: A2, 2012: B4, 2012: c8, 2016: H21, 2015: D26, 2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Använda visuella strukturstöd.

2019: K54, 2019: L51

Begränsat antal uppgifter.

2019: K54, 2019: L51

Eleven behöver tydliga förklaringar.

2016: H21

Få lektionsanteckningar till exempel genom att fotografera av tavlan.

2019: K54, 2019: L51

Individuella instruktioner samt ge dem stegvis.

2019: K54, 2019: L51

Inköp av dator.

2016: E9

⁴ Det är möjligt att nå gymnasieexamen som ska omfatta 2 500 poäng, med betyget F i 250 poäng. Dock måste eleven vara godkänd i kärnämnen svenska, engelska och matematik (GY2011).

Kontinuerlig återkoppling.

2019: K54, 2019: L51

Korta tydliga instruktioner med skriftligt stöd.

2019: K54, 2019: L51

Struktur på uppgifter att ta igen.

2012: A2

Inlästa läromedel.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Klassrumsplaceringar.

2019: K54, 2019: O50

Låta eleven själv berätta/ repetera vad/hur den ska göra.

2019: L51

Ljudböcker.

2019: K54, 2019: L51, 2019: O50

Lärare försöker påminna om vilka uppgifter eleven kan arbeta med på T-tid.

2016: H21

Pauser vid behov.

2019: K54, 2019: L51

Tids- och planeringshjälp.

2019: K54, 2019: L51

Vid övergångar ge förslag på vad eleven ska göra.

2019: K54

7.5 Åtgärder i relation till perspektiv på specialpedagogik

I det följande kommer en analys att genomföras utifrån specialpedagogiska perspektiv på *åtgärder för särskilt stöd, övriga åtgärder* samt *extra anpassningar*. De perspektiv som är aktuella är kompensatoriskt perspektiv och inkluderande perspektiv. Analysen av *åtgärder för särskilt stöd* samt *övriga åtgärder* kommer först att redovisas i ett avsnitt. Därefter redovisas analysen av *extra anpassningar*.

7.5.1 Åtgärder för särskilt stöd och övriga åtgärder i relation till perspektiv på specialpedagogik

Resultatet visar att det finns ett exempel på inkluderande perspektiv (Nilholm, 2007). Det vill säga att åtgärd fokuserar på gruppen istället för på den enskilda eleven (Nilholm, 2007). Det kompensatoriska perspektivet är dominerande. Kompensatoriskt perspektiv på specialpedagogik innebär att ansvaret för skolproblematik förläggs till eleven. Vilket exempelvis kan betyda att eleven får tillgång till kompensatoriska hjälpmedel (Nilholm,

2007). Utöver det kompensatoriska perspektivet förekom åtgärder i dokumenten vilka föll utanför skolverkets definitioner (2008,2014a). Dessa åtgärder är samlade i deltemat *övriga åtgärder*. *Tabell 6* visar åtgärder för särskilt stöd fördelade i två teman: Kompensatoriskt perspektiv och inkluderande perspektiv. Rubrikerna över kolumnerna anger vilket tema som visas i respektive kolumn. *Tabell 6*.

Tabell 6. Översikt perspektiv på specialpedagogik
Kompensatoriskt perspektiv

Inkluderande perspektiv

<p><i>Beslut om anställning av elevassistent</i> 2016: E9, 2019: K54, 2019: L51, 2019: M52, 2019: O50</p> <p><i>Beslut om placering i liten grupp</i> 2019: N53,</p> <p><i>Bör gå om årskurs X.</i> 2019: K54, 2019: L51</p> <p><i>Eleven har skolförlagd ämnesutbildning med klass nn men går teoriveckorna (gymnasiegemensamma kurser) med sin klass.</i> 2015: D26.</p> <p><i>Enskild hjälp av specialpedagog en gång/flera gånger i veckan.</i> 2012: A2, 2012: C3, 2012: B4, 2014: c8, 2016: E9, 2019: L51, 2019: O50.</p> <p><i>Få uppgifter av lärare att arbeta med i hemmet</i></p> <p><i>Gå på extra t-tid på d-dag.</i> 2012: B4, 2016: G22, 2016: H21, 2019: K54, 2016: F23, 2016: I24, 2019: K54</p> <p><i>Reducering av kurs</i> 2015: D26.</p> <p><i>Specialpedagog kommer att vara med på lektion.</i> 2012: B4, 2016: G22.</p> <p><i>X planerar APL-plats för elev till nästa år.</i> 2016: H21, 2016: I24.</p> <p>Övriga åtgärder <i>Acceptera F i ämne x.</i> 2012: C3</p> <p><i>Arbeta med restuppgifter istället för ämne x</i> 2012: C3</p> <p><i>Få uppgifter av lärare att arbeta med i</i></p>	<p><i>Arbete i klassen av mentor med kurator kring trivsel och sammanhållning.</i> 2012: B4</p>
--	---

hemmet.
2016: H21

Föräldrar kan stötta hemma
2016: I24

Kontakt med eht-personal.
2015: L26

Sommarskola för att arbeta med ämne x.
2019: K54

*Studier vecka x om uppgift saknas för
godkänt betyg.*
2016: I24

7.5.2 Extra anpassningar i relation till perspektiv på specialpedagogik

Resultatet visar att de specialpedagogiska perspektiven när det gäller *extra anpassningar* är dels inkluderande och dels kompensatoriska. Eftersom de extra anpassningarna ska ske inom ramen för ordinarie undervisning är de utformade ur ett inkluderande perspektiv i de fall, där de extra anpassningarna skulle kunna vara en möjlighet för alla i klassen. Extra anpassningar som är riktade speciellt till vissa elever inom ramen för ordinarie undervisning är vidtagna ur ett kompensatoriskt perspektiv. I en del fall kan en åtgärd passa in i två teman. I tabell 7 visas åtgärder för extra anpassningar fördelade på temana *inkluderande perspektiv* respektive *kompensatoriskt perspektiv*. Rubrikerna över respektive kolumn anger vilket tema som visas i kolumnen.

Tabell 7. Översikt specialpedagogiska perspektiv

<i>Inkluderande perspektiv</i>	<i>Kompensatoriskt perspektiv</i>
<p><i>Att använda inlästa läromedel och ljudböcker,</i></p> <p><i>Alternativa sätt att redovisa sina förmågor på,</i></p> <p><i>Få lektionsanteckningar genom att fotografera tavlan,</i></p> <p><i>Klassrumsplaceringar,</i></p> <p><i>Använda visuella strukturstöd.</i></p>	<p><i>Struktur på uppgifter att ta igen.</i></p> <p><i>Eleven behöver tydliga förklaringar.</i></p> <p><i>Avgränsad text som eleven ska läsa eller skriva.</i></p> <p><i>Individuella instruktioner samt ge dem stegvis.</i></p> <p><i>Använda visuella strukturstöd.</i></p> <p><i>Strategier för att kunna fokusera som pauser vid behov.</i></p> <p><i>Kontinuerlig återkoppling.</i></p> <p><i>Tids- och planeringshjälp.</i></p> <p><i>Vid övergångar ge förslag på vad eleven ska göra.</i></p> <p><i>Låta eleven själv berätta/repetera vad/hur den ska göra.</i></p> <p><i>Få korta tydliga instruktioner.</i></p> <p><i>Att använda inlästa läromedel och ljudböcker.</i></p> <p><i>Alternativa sätt att redovisa sina förmågor på.</i></p>

7.6 Antalet åtgärder för särskilt stöd

Antalet åtgärder för särskilt stöd är konstant under den undersökta perioden 2012-2019. Det förekommer en till tre stycken åtgärder för särskilt stöd per åtgärdsprogram.

7.7 Antalet extra anpassningar

När det gäller antalet extra anpassningar/åtgärdsprogram visar studien att dessa ökade markant under 2019 i jämförelse med tidigare år. Fram till och med 2016 är det en till fem extra anpassningar inskrivna i åtgärdsprogrammen men 2019 ökar antalet extra anpassningar till att bli mellan femton och tjugo stycken i tre av åtgärdsprogrammen.

7.8 Sammanfattning av resultat

När *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)* respektive *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014)* jämfördes utifrån valda delar med innehållet i åtgärdsprogrammen har det framkommit att vårdnadshavares/elevs medverkan har dokumenterats. Vidare beskrivs behov från och med år 2016. Konsekvent beskrivs dessa i åtgärdsprogram från och med 2019. I de fall, där behoven inte är beskrivna är det oklart om åtgärderna är adekvata. Vidare är det sällan under hela perioden som koppling mellan åtgärder och kursplaner har dokumenterats. Inte heller har koppling till elevers intressen och förmågor dokumenterats i hög grad. När detta har skett har det dokumenterats delvis. Skolverkets (2014a) direktiv att inte beskriva elevers svårigheter har inte beaktats i stor omfattning (Skolverket 2008, 2014a). Det dominerande intrycket är att diagnoser och svårigheter har skrivits fram i åtgärdsprogrammen under den aktuella tidsperioden 2012-2019.

I åtgärdsprogrammen fanns åtgärder som inte tagits upp varken i *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)* eller i *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014a)*. Dessa åtgärder var bland annat att acceptera F i ett ämne och att delta i Sommarskola.

När det gäller åtgärder för *särskilt stöd* i relation till begreppet inkludering var majoriteten av åtgärderna möjliga att kategorisera som didaktiska, rumsliga och socialt inkluderande enligt Asp-Onsjös (2006) modell. Av dessa tre varianter är didaktisk inkludering övervägande. En del av de didaktiska åtgärderna var också rumsligt inkluderande. Dessa åtgärder var *Anställning av elevassistent*) samt *Specialpedagog kommer att vara med på lektion*. Socialt inkluderande var åtgärderna *Arbete i klassen av mentor med kurator kring trivsel och sammanhållning*. Det fanns även åtgärder utanför Asp-Onsjös (2006) kategoriseringar. Vidare när det gäller *extra anpassningar* så är dessa rumsligt och didaktiskt inkluderande.

När det gäller specialpedagogiska perspektiv var kompensatoriskt perspektiv på specialpedagogik det mest förekommande perspektivet när åtgärder för *särskilt stöd* har skrivits in i åtgärdsprogrammen. Ett exempel på inkluderande perspektiv förekommer bland de inskrivna åtgärderna i åtgärdsprogrammen. Vidare förekom det nästan hälften så många extra anpassningar ur ett *inkluderande perspektiv* som extra anpassningar vidtagna ur ett *kompensatoriskt perspektiv* (Nilholm, 2007).

Förutom att utveckla kunskaper om innehållet i åtgärdsprogram skrivna för elever i gymnasieskolan under tiden 2012-2019 var ett delsyfte med studien att undersöka hur och om innehållet har förändrats under aktuell period. Den förändring som kan skönjas över tid är att fram till och med 2015 beskrivs inte elevers behov i åtgärdsprogrammen. Däremot från och med år 2016-2019 beskrivs elevers behov av stödåtgärder in i sex av åtgärdsprogrammen och under år 2019 sker detta konsekvent. Dessutom ökar antalet inskrivna extra anpassningar markant från att vara cirka fem stycken per åtgärdsprogram till att bli 15-20 stycken i åtgärdsprogrammen skrivna 2019.

8 Diskussion

I det här avsnittet kommer en diskussion att föras kring resultat, metod, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning. De olika delarna kommer att tas upp i nämnd ordning.

8.1 Resultatdiskussion

Skolverket (2008,2014ab) betonar att en öppen och levande dialog med elever och målsmän ska vara grunden till det som skrivs i åtgärdsprogram vilket också ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Vygotskijs (2010) teori om den proximala utvecklingszonen visar att realistiska mål anpassade till elevens intressen och en lärsituation i ett positivt socialt sammanhang krävs för att åtgärder ska bli framgångsrika. Studien visar att elever och målsmän i de allra flesta fall deltar i möten där åtgärdsprogram skrivs. Rubin (2018) och Hugo (2007) poängterar betydelsen av social gemenskap för att stödåtgärder ska lyckas. Även Richy (2019) markerar att social gemenskap och känsla av samhörighet kan bidra till att fler når examen i High School. Den jämförande studien genomförd bland funktionsnedsatta elever i Michigan visade dock att resultaten på prov i matematik inte förbättrades då elever blev integrerade. Kanske kan resultatet förklaras av att detta är exempel på rumslig integration, utan några didaktiska anpassningar som Asp-Onsjö (2006) skriver om.

När det gäller dokumentationen visade studien att svårigheter och diagnoser ofta skrivs fram i de undersökta åtgärdsprogrammen vilket Johansson (2018) visar i sin avhandling. Nämligen att negativa kommentarer om elever förekommer. Dessutom förekommer det att elever och lärare kritiserar varandra i åtgärdsprogrammen (Johansson, 2018). Asp-Onsjö (2006) slår fast att det som dokumenteras ofta är det som blir bestående och att det finns risk för att elever som läser negativa omdömen om sig själva också kan bli negativt påverkade av det de läser. Det finns bland de undersökta åtgärdsprogrammen exempel på dokument utan negativa uttryck trots att situationen kräver kraftiga stödinsatser (Bilaga 2). Enligt Skolverket (2014a) ska elevers intressen och förmågor lyftas fram. Det är möjligt att detta skulle kunna påverka den som blir dokumenterad på ett positivt sätt. Positiva omdömen förekommer också i de undersökta åtgärdsprogrammen men det dominerande intrycket är att svårigheter och diagnoser skrivs fram. En förklaring kan vara personalens behov av att tydligt beskriva en besvärlig situation, vilket upplevs som – eller faktiskt är -ett sätt att få resurser så att åtgärder kan förverkligas.

Det specialpedagogiska perspektivet på åtgärder för särskilt stöd och extra anpassningar är övervägande kompensatoriskt i de undersökta åtgärdsprogrammen. Detta står i kontrast till Skollagens direktiv om att lösningar på elevers svårigheter främst ska sökas i lärmiljön(2010:800). De extra anpassningarna blir fler ju närmare i tid åtgärdsprogrammen är skrivna. Vilket kan tolkas som att skolverkets publikation *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd* (2014a), med direktiv för hur särskilt stöd och extra anpassningar kan dokumenteras och genomföras, har fått ett genomslag i gymnasieskolans praxis. De senast tillkomna åtgärdsprogrammen innehåller upp till tjugo stycken extra anpassningar vilket är något nytt från och med 2019. En bidragande orsak till detta kan vara den digitala plattform som gymnasieskolornas huvudman införde 2018. Plattformen har funktioner för dokumentation av särskilt stöd samt extra anpassningar vilket underlättar skrivandet. Likaså är det tänkbart att checklistor med exempel på extra anpassningar är tillgängliga.

När det gäller de specialpedagogiska perspektiven så är det kritiska perspektivet också inkluderande eftersom ur ett kritiskt perspektiv ska undervisning organiseras på ett sådant sätt

att alla kan delta. Att kompensatoriskt och kritiskt perspektiv kan förekommer i samma åtgärdsprogram indikerar ett förhållningssätt som Nilholm (2007) kallar för dilemmaperspektiv. Det vill säga att lärarna dels förändrar förutsättningar för alla elever i gruppen men också vidtar individuella åtgärder för att alla ska kunna delta i undervisningen utifrån egna förutsättningar.

Att de extra anpassningarna ökar ju närmare i tid åtgärdsprogrammen är skrivna kan vara ett tecken på det som Giota och Lundberg (2007) kallar för att en *arena för samtal* om stödåtgärder har uppstått. Dessa samtal har sedan lett till ökad medvetenhet om möjliga åtgärder vilka i sin tur har dokumenterats. I flera fall är samtliga lärare ansvariga för att de extra anpassningarna genomförs, vilket ligger i linje med Ahlbergs(2001) tankar att samarbete i arbetslag är en möjlighet att avlasta elev i svårigheter. Den digitala plattformen kan uppfattas som ett medierande verktyg som medverkar till förankring av skolverkets idéer om inkludering i aktuella gymnasieskolor (Säljö, 2018).

När det gäller vilka åtgärder för särskilt stöd som finns i de undersökta dokumenten är det enligt Asp-Onsjös (2006) definition de didaktiskt inkluderande åtgärderna som är flest. Intentionen är att i första hand ska skolan ge eleven stöd även om detta sker utanför ordinarie lektionstid. Det förekommer också åtgärder som inte tagits upp varken i *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram (2008)* eller i *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014a)*. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det intressant att kontakt med eht-personal förekommer som en stödåtgärd, då detta kan syfta till att elever upplever större trygghet och att motivation stärks tack vare möten med skolpsykolog, kurator eller studie- och yrkesvägledare.

I Skolverkets rapport (2003) står det att åtgärdsprogram är skolspecifika. Om det är så, när det gäller den här studien är svårt att uttala sig om, eftersom åtgärdsprogrammen från de olika skolorna är skrivna under olika perioder. Åtgärdsprogrammen kan lika väl vara präglade av den tid de har tillkommit, eller av de personer som har skrivit dem, som av de specifika skolorna. Situationen i undersökta skolor liknar dock delvis den som beskrivs i Skolinspektionens rapport *Risk för IG (2010)* där extra stöd gavs utanför lektionstid i studios. En typ av stödformer som ogärna tas i anspråk av elever (Skolverket, 2010).

I rapporten *Risk för IG (2010)* konstaterades att elevers behov inte skrevs in i åtgärdsprogrammen och att detta innebär oklarhet om huruvida vidtagna åtgärder matchade elevernas behov. I undersökta åtgärdsprogram skrivs elevers behov fram i alla fem åtgärdsprogram från och med år 2019. Att behoven beskrivs är en förutsättning för att lämpliga åtgärder ska kunna vidtas. Detta liksom att Skolverkets förslag på extra anpassningar har fått ett genombrott efter 2014 kan uppfattas som att publikationen *Stödinsatser i utbildningen – om ledning, stimulans och extra anpassningar och särskilt stöd (2014a)* har fått ett genomslag i skolpraktiken. Dessutom kan skönjas, en viss förskjutning i åtgärdsprogrammets texter, från ett kategoriskt perspektiv på stödåtgärder mot ett mer inkluderande förhållningssätt i klassrummen. Organisation i arbetslag med stöd av specialpedagog där undervisning utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande bedrivs och olika former av inkludering får förekomma, kan vara ett sätt att skapa en mer inkluderande gymnasieskola (Ahlberg, 2001, Asp-Onsjö, 2006).

8.2 Metoddiskussion

Den valda metoden kvalitativ dokumentanalys har bidragit till att konkret visa exempel på hur åtgärdsprogram har skrivits under den aktuella tiden. Metoden passar studiens syfte att undersöka det faktiska innehållet i text (Bryman, 2018). Kompletterande intervjuer med personal och elever om samtalssituationen då åtgärdsprogram formulerats hade kunnat tillföra information som eventuellt inte är synlig eller som är otydlig i text. Tiden för studiens genomförande möjliggjorde inte att sådana intervjuer kunde genomföras. Vissa utsagor är otydliga för en utomstående och enligt Bryman (2018) finns risk för fragmentarisering i samband med kvalitativ dataanalys. Fragmentarisering har undvikits då pendling hela tiden har förekommit när det gäller fokus, mellan åtgärdsprogrammen som helhet och de utbrutna undersökta delarna. I den här studien är dokumenten äkta, de har inte uppenbarligen förvrängts men det går inte att utesluta att en del dokument är ofullständiga. Vidare förekommer en del felaktigheter i jämförelse med skolverkets direktiv (2008, 2014a). Det är oklart hur urvalet har gått till på de enskilda skolorna. En skola lämnade ut åtgärdsprogram skrivna nära år 2011, en annan skola lämnade ut åtgärdsprogram skrivna i mitten av perioden och den tredje skolan valde att lämna ut åtgärdsprogram skrivna under det senaste kalenderåret. I det här fallet undersöks åtgärdsprogram mot en bakgrund av lagstiftning (SFS:2010:800) och *Skolverkets Allmänna råd och Kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014b) och *Stödinsatser i utbildningen -om ledning och stimulans och särskilt stöd* (Skolverket, 2014a). Samtliga åtgärdsprogram är fullt läsbara och tydligt formulerade. Enligt Bryman (2018) är dokumentens representativitet inte primär eftersom studien är kvalitativ och dokumenten kan inte sägas vara representativa i kvantitativ mening. En av forskningsfrågorna är : Hur beskrivs åtgärderna i relation till begreppet inkludering. Vilket stämmer med Brymans tankar att läsaren oftast kan ana en inställning eller en idé som avsändaren förmedlar medvetet eller omedvetet. Vidare menar Bryman (2018) att dokument ska uppfattas som texter författade i speciella syften.

Enligt Bryman (2018) finns det skäl att utgå från helt andra begrepp än validitet och reliabilitet när det gäller kvalitativ forskning. *Trovärdighet* motsvarar den kvantitativa forskningens ”intern validitet”. Att skapa trovärdighet innebär att forskaren låter de personer som är berörda av forskningen ta del av rapporten. Detta har skett under studiens gång. Då genomförandedelen och resultatet av examensarbetet huvudsakligen var klart fick rektorer för en av gymnasieskolorna möjlighet att ta del av utkastet till föreliggande rapport. Även kollegor vid en av skolorna har under arbetets gång fått ta del av rapporten under skrivandeprocessen. *Pålitlighet* motsvarar den kvantitativa forskningens reliabilitet. Pålitlighet handlar om att forskaren noggrant redogör för alla urval och steg i forskningsprocessen så att den går att följa och upprepa. Detta har skett i det här fallet. Bland annat har åtgärdsprogrammen betecknats med nummer och bokstav och varje steg i forskningsprocessen är noggrant beskrivet (Bryman 2018). Generaliserbarheten är låg med tanke på att det är få skolor som är representerade i undersökningen.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Att ta genomföra gymnasiestudier är personlighetsutvecklande och gymnasieexamen spelar roll när unga människor ska ta sig vidare ut på arbetsmarknaden (Arbetsförmedlingen, 2017). Därför är det ett samhällsintresse så väl som ett intresse för individen att så många som möjligt lämnar gymnasiet med godkända betyg. Åtgärdsprogram syftar till att möta elevers behov så att detta sker. Syftet med den här studien har varit att utveckla kunskaper om innehållet i åtgärdsprogram skrivna för elever i gymnasieskolan. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det intressant med ett inkluderande förhållningssätt i lärsituationer. Den här

studien visar att det finns en utvecklingspotential i skolan när det gäller åtgärder som är inkluderande men den visar också att extra anpassningar kan vara ett sätt att skapa en inkluderande lärmiljö. Enligt rapporten *Skolverkets aktuella analyser Risk för IG (2010)* förekom det att elevers behov av stöd inte skrevs fram i åtgärdsprogram. I den här studien finns indikationer på att åtgärdsprogram inte i alla avseenden utgår från individens lärsituation. Förhoppningsvis kan den här studien bidra till förbättrade rutiner då specialpedagoger utformar åtgärdsprogram.

8.4 Förslag till fortsatt forskning

Enligt Asp-Onsjö (2006) är det relativt outforskat vad som händer efter att åtgärdsprogram skrivits medan Giota och Lundberg (2007) menar att antalet elever som får åtgärdsprogram i grundskolan ökar men att måluppfyllelsen inte ökar i samma takt. Utifrån dessa rön vore det intressant att undersöka stödåtgärder i relation till måluppfyllelse i gymnasieskolan. Det förekom extra anpassningar i de undersökta åtgärdsprogrammen. Enligt Asp-Onsjö (2006) genomfördes inte alla extra anpassningar i praktiken i de grundskoleklasser som hon observerade. Det skulle vara intressant att undersöka praktiken i gymnasieskolan, när det gäller extra anpassningar.

9 Referenslista

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. S.55. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational sciences 248. Göteborgs universitet. Göteborg. [file:///Users/macbook/Downloads/gupea_2077_16941_5%20\(13\).pdf](file:///Users/macbook/Downloads/gupea_2077_16941_5%20(13).pdf)
Hämtad 2019 12 15

Asp-Onsjö, L. (2012). *Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan*. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/lisa-asp-onsjo---elevdokumentation-foraldrainflytande-och-motstand-i-den-svenska-skolan.pdf>. Hämtad 20200101.

Ahlberg, A.(2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

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

Arbetsförmedlingen. (2017). *Perspektiv på arbetslösheten i olika grupper*. 2017: 2.

Bryman, A.(2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Floyd, D. (2014). *Test scores soar: A comparison study of 7th grade students with disabilities maths achivement in full inclusion and self-contained special education programs*. Capella University. ProQuest Dissertations Publishing.ISBN 978-1-303-83730- . Hämtad 20191218 från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1526498232?pq-origsite=primo>

Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborg. Göteborgs universitet.

Hugo, M.(2007). *Liv och lärande i gymnasieskolans individuella program. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling, Universitetet i Jönköping, ISBN 91-974953-5-2. Hämtad från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:4410/FULLTEXT01.pdf> 20191203.

Johansson, B.(2015) *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd. En longitudinell fallstudie*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, ISBN 978-91-7649-167-6. Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:808329/FULLTEXT01.pdf> 20200201.

Möllås, G.(2009). *“Detta ideliga mötande” en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers dagliga praktik*. Doktorsavhandling, Jönköpings högskola, ISBN: 978-91-628-7911-2.

Nilholm, C.(2007, s.68). *Perspektiv på specialpedagogik*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.

Nordevall, E.(2011). *Gymnasielärarens uppdrag som mentor: En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation, HLK, Skolnära forskning.

Offentlighets- och sekretesslag (SFS 2009:400). Hämtad 2020 05 02
<https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/?q=offentlighets+och+sekretesslagen&p=1&st=2>

Persson, B. (2002). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Skolverket. <https://core.ac.uk/download/pdf/25944627.pdf> Hämtad 20200101

Rubin, M. (2018). *Språkliga redskap -språklig beredskap. En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences No 85. Malmö universitet. Malmö.
http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/28286/978-91-7104-981-0_Rubin_muep.pdf
Hämtad 1920 12 15.

Richey, B. (2019). *School Connectedness: Teachers` Perspectives on the Effects of a Small Learning Community on Ninth-Grade Student Transition and Dropout*. Dissertation. Western Kentucky University. ISBN 978-1-392-15208-9. <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/2231164973/fulltextPDF/3FB1262204674867PQ/1?accountid=11162> Hämtad 201931.

SFS 2010:800. *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
Hämtad 2019 12 15

SFS 2000:219. *Förordning om ändring av gymnasieförordningen* SFS 1992:394. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/00/000219.PDF>
Hämtad 2019 12 15.

Skolverket. (2003). *Elever som behöver stöd men som får för lite*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653d40/1553957082845/pdf1899.pdf> Hämtad 20200101.

Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2006/laroplan-for-de-frivilliga-skolformerna---lpf-9> Hämtad 20200101.

SKOLF S 2006: 24. *Läroplan för de frivilliga skolformerna 94*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2006/laroplan-for-de-frivilliga-skolformerna---lpf-9> Hämtad 202002.

Skolverket. (2008). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*.
<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/Allm%C3%A4nna+r%C3%A5d?projector=1>
Hämtad 2019 12 15. Skolverket (2014b).

Skolverket.(2010). *Skolverkets aktuella analyser 2010 Risk för IG*. Stockholm: Fritzes kundtjänst.

Skolverket.(2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.(GY2011)*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket.(2014a). *Stödinsatser i utbildningen -om ledning, stimulans extra anpassningar och särskilt stöd*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3362>Hämtad 2019 12 15.

Skolverket. (2014b). *Skolverkets allmänna råd för arbete med extra anpassningar särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-arbete-med-extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram> Hämtad 2019 12 15

Svenska Unescorådets skriftserie 2006:2. s.11.
<http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf> Hämtad 191123.

Säljö, R. (2018). *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur AB.

Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: access and quality: Salamanca, Sp* Hämtad 20191123ain, 7-10 June 1994. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

Vygotskij, L.S. (2010). Fjärde upplagan. *Tänkande och språk*. (Fjärde tryckningen). Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB.

Brev till Rektor/Biträdande rektor angående önskan att få tillgång till åtgärdsprogram

Som student på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet genomför jag ett examensarbete. I detta examensarbete kommer jag att studera åtgärderna i den kommunala gymnasieskolans åtgärdsprogram.

Jag önskar nu få kopior på 20 åtgärdsprogram från er skola. Ett dokument för sekretessprövning av åtgärdsprogram följer här nedanför.

Mitt önskemål är att åtgärdsprogrammen skall vara upprättade någon gång under läsåren 2012-2016. Vilka skolor som ingår i studien kommer inte att framgå när resultaten redovisas och åtgärdsprogrammen kommer att behandlas konfidentiellt. Efter genomförd studie kommer alla åtgärdsprogram att förstöras; de kommer inte att användas i något annat syfte än det ovan beskrivna.

De åtgärdsprogram som väljs ut kan om så önskas hämtas av mig, eller skickas via post hem till mig. Adressen är då:

Med vänlig hälsning

Sekretessprövning av åtgärdsprogram

Jag som rektor för _____
(skolans namn)

har sekretessprövat de åtgärdsprogram som har skickats till X X

Syftet för överlämnandet är att de skall användas som underlag för en magisteruppsats på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet.

Ort och datum _____
(Underskrift)

(Namnförtydligande)

Bilaga 2.
Åtgärdsprogram

E9.

Beslut om åtgärdsprogram för en elev som behöver särskilt stöd

Elevens namn: <u>7</u>	Elevens personnummer: <u>7</u>
Skolenhet: _____	Skolform, årskurs, klass: _____
Eleven har medverkat i utarbetandet av åtgärdsprogrammet:	
Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>
Elevens vårdnadshavare har medverkat i utarbetandet av åtgärdsprogrammet:	
Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/> Elev myndig <input type="checkbox"/>

Behov av särskilt stöd:

Beskriv vilket behov av särskilt stöd som eleven har i olika lärmiljöer inom verksamheten (se pedagogisk utredning).
Behov av elevassistent i klassrummet för hjälp med syntolkning, anteckningshjälp och uppläsningshjälp.
En dator som är anpassad till hans behov och kompenserar för hans funktionsnedsättning.
Extra stöd i svenska och engelska i liten grupp/enskilt för att repetera och gå igenom lektionsmaterial.

Mål

Kortsiktiga mål/förväntat resultat

- Att 7 minst når ett E i samtliga kurser han läser detta läsår.
- Att 7 minst når ett E i Eng5.
- Att 7 blir mindre ansträngande och tröttsam.
- Att 7 ska vara delaktig och inkluderad i klassen i alla sammanhang.

Åtgärder

Beskriv vilka åtgärder som skolenheten bedömer är nödvändiga för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd i olika lärmiljöer inom verksamheten.

Åtgärd	Ansvarig
Elevassistent som finns i klassrummet som hjälper syntolkning i olika sammanhang ✓	
Elevassistent klassrummet som hjälper med anteckningar och läsning ✓	
Extrastöd i svenska2 och engelska5-6 ✓	
Tät uppföljning av studieresultat och mående ✓	
Inköp av anpassad dator ✓	

Utvärdering

Datum för utvärdering: november-16	Ansvarig för utvärderingen:
------------------------------------	-----------------------------

Datum då åtgärdsprogrammet har beslutats:2016-09-14	Namn och befattning för den som fattat beslutet:
Beslutsfattarens underskrift:	
Datum då eleven har fått ta del av beslutet:	Datum då elevens vårdnadshavare har fått ta del av beslutet:

Detta beslut kan överklagas till skolväsendets överklagandenämnd av elevens vårdnadshavare samt av elever som fyllt 16 år.

Vill ni överklaga beslutet ska ni skicka överklagandet till skolan inom tre veckor från den dag då ni fick ta del av beslutet. I skrivelsen ska ni ange vilket beslut som överklagas, och vilken ändring i beslutet som ni begär. Mer information finns på webbplatsen www.overklagandenamnden.se

