



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vid behov och i mån av plats

En studie av dokumentation av extra anpassningar



Eva Andersson och Helen Pettersson
Specialpedagogprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2019
Handledare: Per-Olof Thång
Examinator: Girma Berhanu

Nyckelord: Extra anpassningar; behovsbeskrivning; dokumentation; uppföljning; stödinsatser.

Abstract

The purpose of this study is to investigate documentation of extra adjustments¹ and how the implemented strategies correspond with the curriculum. The study is based on the following enquiries;

- To what extent do the extra adjustments plans represent identified student concerns?
- What support is found in the extra adjustments plans and how is it related to the school's obligations in academic and behavioural interventions?
- In what way do the schools describe the monitoring and assessment of the extra adjustments plans?

Theory: The study draws on the sociocultural perspectives on learning and development with the zone of proximal development in focus. The study encompasses special needs education and therefore focuses on interventions from a critical perspective.

Method; Qualitative Content Analysis

Result: The study shows that the extra adjustments documented in the municipality's chosen platform, Unikum, are written on an individual basis. The problem is considered to lie with the student and student's individual circumstances at school are not taken into regard.

Furthermore, the result shows that the scaffolding for documentation tends to influence the way that the extra adjustments are written and that the extra adjustments in many cases lean more towards *leading and stimulating* the student.

Keywords: extra adjustments; description of needs; documentation; follow up; supportive interventions.

¹ We had some trouble finding correct translation for the Swedish concept *extra anpassningar*. After consulting several sources, we decided upon using the concept *extra adjustments*.

Förord

REBUS



- LA

Vi vill börja med att tacka vår handledare, Per-Olof Thång, för allt arbete han lagt ner på att hjälpa oss framåt i vårt arbete. Att hitta alternativ till termer och ord vi från början valt – det har han sett till att vi gjort. Vi har nu valt bort vartenda 'kring' – ett ord vi båda upptäckt att vi tycker om att använda. Förutom den rent språkliga hjälpen har han också bistått med tips, råd och uppmuntran vilket vi haft stor glädje av. Vi vill också tacka våra respektive chefer för stöttning under vår utbildning till specialpedagoger, speciellt under denna sista termin då vi fått utrymme att arbeta med uppsatsen när detta har behövts. Och ett stort tack till våra nära och kära som kanske inte haft vår fulla uppmärksamhet den senaste tiden – snart är vi tillbaka igen!

Vår arbetsfördelning i examensarbetet har varit att likna vid en process där vi under skrivandets gång fördelat arbetsuppgifter mellan oss för att sedan komplettera varandra. Diskussionsdelen har mynnat ut från många, långa diskussioner där vi vänt och vridit för att ibland vända tillbaka. Det är därför svårt att särskilja vem som ansvarar för respektive del av arbetet vilket kursplanen föreskriver utan vi vill hävda att vi ansvarar för arbetet tillsammans.

Innehållsförteckning

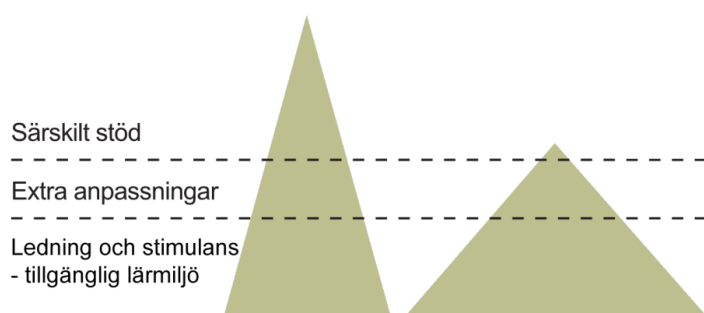
1	Inledning	5
1.1	Val av termer.....	6
2	Syfte och frågeställningar.....	6
2.1	Syfte.....	6
2.2	Frågeställningar.....	6
3	Bakgrund	7
3.1	Mot en skola för alla.....	7
3.2	Salamancadeklarationen	8
3.3	Ledning och stimulans, extra anpassningar	9
3.3.1	Motverka funktionsnedsättnings konsekvenser	9
3.3.2	Kvalitetsgranskning av extra anpassningar i verksamheten.....	10
3.4	Unikum	10
4	Litteraturgenomgång och tidigare forskning	11
4.1	Elevhälsan.....	11
4.2	Specialpedagogik.....	12
4.3	Dokumentation	13
4.4	Ledning och stimulans, extra anpassningar	15
4.5	Lärmiljö och inkludering	16
4.6	Respons to Intervention, RTI.....	17
5	Teoretiska utgångspunkter	18
5.1	Sociokulturellt perspektiv	18
5.1.1	Den proximala utvecklingszonen.....	18
5.2	Specialpedagogiska perspektiv	19
5.2.1	Kompensatoriskt perspektiv.....	19
5.2.2	Kritiskt perspektiv.....	20
6	Metod.....	21
6.1	Metodval	21
6.2	Kvalitativ innehållsanalys.....	21
6.2.1	ECA-modellen	21
6.3	Urval	22
6.4	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
6.5	Etiska hänsyn	23

6.6	Bearbetning och analys.....	24
7	Resultat.....	25
7.1	Är de extra anpassningarna kopplade till elevens behov?	25
7.2	Kategorier extra anpassningar	28
7.2.1	Kunskapsstöd och kognitivt stöd	28
7.2.2	Psykosocialt stöd.....	30
7.2.3	Organisatoriskt stöd	31
7.2.4	Uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna.....	32
8	Sammanfattande resultatanalys	34
9	Diskussion	35
9.1	Metod och analysdiskussion	35
9.2	Resultatdiskussion	36
9.2.1	Elevhälsan.....	36
9.2.2	Specialpedagogik	36
9.2.3	Dokumentation.....	37
9.2.4	Ledning och stimulans, extra anpassningar	38
9.2.5	Lärmiljö och inkludering	39
9.2.6	Respons to Intervention (RTI)	40
9.3	Avslutande diskussion	41
9.4	Vidare forskning	41
10	Referenser	42
11	Bilagor	46
11.1	Bilaga 1 Analysschema.....	46
11.2	Bilaga 2 Kommunens riktlinjer i dokumentation av stödinsatser.....	47

1 Inledning

”Dokumentbördan får lärare att fly”. Rubriken på förstasidan i lärarnas tidning (Feldrich, 2019, 12 april) talar sitt tydliga språk. Lärarna i artikeln beskriver en arbetssituation där dokumentationen ökar stressen och att arbetsglädjen blir lidande.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) har alla elever rätt till ledning och stimulans i sitt lärande och i sin personliga utveckling, för att kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Skolans fokus ska alltså ligga på ledning och stimulans, vilket innebär att tillgängliggöra den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön i skolan. Enligt styrdokumentet har skolan ett kompensatoriskt uppdrag och en organisation som ger en god undervisning med ledning och stimulans där till exempel pedagoger modellerar strategier, bidrar till att bredda basen (figur 1.1), och till att elever kräver färre insatser på individnivå. Då ökar lärmiljöns tillgänglighet för alla elever. Elever som inte når eller riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska i första hand få extra anpassningar inom ordinarie undervisning. Den 1 juli 2014 genomfördes en lagändring om extra anpassningar för att förtydliga reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd samt för att minska pedagogers arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation (Prop.2013/14:160).



Figur 1.1: Tillgänglig lärmiljö (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015)

Kommunen där vi gjort vår studie använder Unikum som digital plattform för dokumentation. Vår studie fokuserar på hur de extra anpassningarna dokumenteras. Lärarförbundet (2019) tar i sin rapport *Dokumentationsbördan ett arbetsmiljöproblem för lärare* upp vikten av hur en rimlig mängd dokumentation kan sätta mål för lärandet, ge vägledning för framtiden och ge information om hur eleven ligger till i förhållande till nationella mål (s. 16). Samtidigt visar rapporten att 59% av pedagogerna inte skulle använda någon lärplattform för att dokumentera elevernas kunskapsutveckling om de inte var tvungna, eftersom nära 9 av 10 pedagoger för en egen dokumentation utöver den som finns i lärplattformarna. Enligt Lärarförbundets rapport (2019) upplever 59% av pedagogerna att dokumentationen i lärplattformen bara fungerar som ett stöd för elevernas lärande i mycket, eller ganska låg grad.

Detta tillsammans med våra egna erfarenheter väckte ett intresse för oss att undersöka hur pedagoger dokumenterar extra anpassningar och vad dokumentationen egentligen innehåller. Vi ser i vårt uppdrag att det fortfarande finns en osäkerhet i skolan om vad *ledning och stimulans*, *extra anpassningar* och *särskilt stöd* innebär. Det som borde vara ledning och stimulans talar man ofta om som extra anpassningar.

1.1 Val av termer

Vi har valt att genomgående använda termen elever då vi skriver om barnen, då det är i egenskap som elev de befinner sig i skolan.

I skolan finns vuxna i olika roller och positioner: rektor, specialpedagog och övriga elevhälsan, resurser i klassrummen med flera. Vi har valt att använda termen pedagog då vi skriver om de vuxna i skolan förutom då vi benämner rektor eller en utbildad resursperson, eller när vi specifikt refererar till litteratur. Det är inte ofta eleverna möter rektor i vardagen och dennes delaktighet i de insatser som finns beskrivna i de extra anpassningarna är försvinnande liten. De utbildade resurserna har väldigt sällan någon form av pedagogisk kunskap, då de allt som oftast själva precis avslutat sin skolgång.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Att undersöka dokumentationen av extra anpassningar och hur de extra anpassningarna förhåller sig till styrdokumentet.

2.2 Frågeställningar

- I vilken utsträckning är de extra anpassningarna relaterade till behovsbeskrivningen?
- Vilka stödinsatser förekommer i de extra anpassningarna, och på vilket sätt kan dessa kopplas till skolans kompensatoriska uppdrag??
- Hur beskrivs uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna i dokumentet?

3 Bakgrund

I följande kapitel ges först en bakgrund av hur en skola för alla växte fram. Begreppet inkludering och Salamancadeklarationen presenteras och därefter definitioner av ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilda stödåtgärder samt en beskrivning av den valda kommunens dokumentationsverktyg Unikum. Vårt syfte med kapitlet är att klargöra begreppen och ge en bakgrund till dem då de ligger till underlag för innehållet i vår studie.

3.1 Mot en skola för alla

Hjärne och Säljö (2008) återger skolans utveckling från de första skolorna i Mesopotamien för omkring femtusen år sedan till dagens skola. Under åren har synen på barn och undervisning genomgått många förändringar. Från disciplinering med fysisk bestraffning för att få barnen att underordna sig, till dagen skola där vi istället försöker förstå vad som ligger bakom beteenden som förut kunde bestraffas med aga.

Undervisningsmetoder har varierat över tid i den svenska skolan. Under första delen av 1800-talet började så kallad växelundervisning att användas. Den utvecklades i England av två pedagoger, Bell och Lancaster, oberoende av varandra, och förordades av en svensk lärare som fann att den i vissa ämnen var effektiv ”trots att den inte anpassades efter barnens förutsättningar” (Lundgren, 2017, s. 77). Det var ett förhållandevis billigt sätt att genomföra undervisning på, och enligt en undersökning som genomfördes år 1899 hade den då använts i nästan hälften av rikets skolor. Metoden innebar att man använde äldre och duktigare elever för att undervisa de yngre (Lundgren, 2017). Lärarens roll innebar att undervisa och vägleda de äldre eleverna, och i klassrummet var lärarrollen då inte så framträdande som den är idag. Landahl (2015) beskriver hur växelundervisning innebar en ganska hög ljudnivå i klassrummet då undervisningen genomfördes ljudligt i smågrupper. Disciplinen var inte desto mindre sträng och då läraren ville påkalla uppmärksamhet, gjordes detta genom något tecken såsom att ringa i en klocka eller stampa hårt i golvet. Kritik mot den höga ljudnivån växte fram och år 1864 avskaffades växelundervisningen och lärarens roll blev en annan – att vara den som föreläste, medan eleverna satt tysta och lyssnade.

Edgren (2015) skriver att befolkningen av olika orsaker kom att öka snabbt under 1800-talets första hälft, landet var skonat från krig, vi fick en bättre kosthållning och vaccin mot bland annat smittkoppor introducerades. 1842 års folkskolestadga växte fram som ett sätt att skaffa social kontroll över en växande underklass vilken uppfattades som ett ”hot mot den bestående ordningen” (s. 114). Undervisningen var tänkt att stävja brottslighet och uppror mot makten i riket men den innebar ingen skolplikt, den infördes först år 1882. Skolplikten då saknade tydliga statliga riktlinjer. Först år 1919 kom den första undervisningsplanen som bland annat innebar en minskning av kristendomsundervisningen. Dessutom innebar planen att undervisningsstoffet skulle anpassas efter ålder och utvecklingsnivå hos barnen. Under de följande åren hände mycket i det svenska skolsystemet. Edgren (2015) kopplar diskussionerna som ledde fram till beslutet år 1950 i Sveriges riksdag om en nioårig grundskola, där nyckelbegreppen individualisering och aktivitetspedagogik användes, till Socialdemokratis framväxt även om idéerna inte var nya.

Hjärne och Säljö (2008) skriver att Henri Binet utvecklade det första intelligenstestet i början av 1900-talet. Uppdraget var att skapa ett objektiva test, med skolans uppgifter om barnen som utgångspunkt, som syftade till att precisera skolframgång, det vill säga selektera de elever som hade, eller inte hade, förmågan att tillgodogöra sig undervisningen. Testet skulle kompletteras med lärares bedömning och användes för att kategorisera avvikelser. Exempel

på sådana kategorier var idiot, trög och sinnesslö. Utefter dessa kategorier skapades sedan olika klasser utanför den så kallade normalklassen vilka benämndes B-klasser, hjälpklasser med mera, men det kunde också innebära att barn helt hamnade utanför skolsystemet, för att istället placeras på någon form av institution. Hjärne och Säljö (2008) menar att en anledning till dessa olika grupperingar var en rädsla för att friska barn skulle påverkas negativt av de sinnesslöa barnen (s. 34). Under 1930-talet började rådgivningsbyråer för uppfostringsfrågor, det som senare blev BUP (Barn- och Ungdomspsykiatri), att växa fram. Skolan stod för flest anmälningar till dessa men även föräldrar kunde söka hjälp hos dessa rådgivningsbyråer. Intresset för forskning på området ökade och på 1940-talet tillkom variabeln mognad till tidigare prestation och intelligens. I och med det tillkom också fler kategorier, bland andra svåruppfostrade, nervösa, psykopater, vänsterhänta och ordblinda. Det började också dyka upp kritik mot att benämna barn med en kategori istället för att beskriva dess beteende. (Hjärne & Säljö, 2008)

Under 1840-talet ökade missnöjet med snedrekryteringen till högre studier, vilket ledde fram till försöksverksamhet med enhetsskola. Denna skolform utvecklades senare till grundskola med en ny läroplan, Lgr62. I den stipulerades att skolan skulle vara för alla, men den gav fortfarande utrymme för differentiering. Åtta olika specialklasser beskrevs som möjliga vägar för att möta elevers behov: hjälpklass, observationsklass, hörselklass, synklass, läsklass, friluftsklass och hälsoklass, skolmognadsklass samt CP-klass. Dessa försvann i läroplanen Lgr80 där det blev upp till den enskilda skolan att fatta beslut om olika grupperingar, vilket skrevs fram ännu tydligare i den mål- och resultatstyrda läroplanen Lpo94. (Hjärne & Säljö, 2008)

Gustafsson (2010) skriver att det först under 1940-talet började genomföras mer systematiska undersökningar av barns hälsa, den fysiska och den psykiska. Han skriver att man får gå till andra källor och nämner skönlitterära sådana, för att få skildringar om av barns uppväxtvillkor. Villkor som under förra seklets första hälft rimligen måste resulterat i en sämre hälsa då det finns gott om undersökningar som visar på samband mellan sociala förhållanden och psykisk och fysisk hälsa. De studier som började genomföras under 1940- och 50-talen innefattade inte samtal med barnen själva, utan det var de vuxna i deras närhet som fick berätta hur barnen mådde. Undersökningarna visade att ungefär 20 procent av barnen var i behov av någon form av extra stöd eller hjälp vilket är ungefär samma siffra som idag, där eleven själv får dela sina upplevelser. Siffrorna återspeglar dock delvis ett annat innehåll idag. När man på 1950-talet talade om kuvade, blyga och hämmade barn talar vi idag om koncentrationssvårigheter, psykosomatiska symtom, deppighet och olika självdestruktiva beteenden.

3.2 Salamancadeklarationen

I Salamanca, Spanien, träffades i juni 1994 representanter från 92 regeringar och 25 internationella organisationer för att diskutera vilka rättigheter barn med behov av särskilt stöd skall ha i skolan. I den deklaration som blev en följd av mötet, den så kallade Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), hänvisades till tidigare deklarationer om bland annat mänskliga rättigheter. Deklarationen inleds med fem övergripande punkter följt av en handlingsram med 85 olika punkter. Deltagarländerna skrev under på att alla barn har en grundläggande rätt till utbildning och att länder skulle arbeta för en "integrerad undervisning, som innebär att alla barn undervisas inom det ordinarie skolväsendet, om det ej finns tvingande skäl att handla på annat sätt" (s. 11). Nilholm (2012) noterar att man inom specialpedagogiken ofta åberopar Salamancadeklarationen vilket han ser som problematiskt då den inte räknas som, eller uppfattas som, något av våra tyngre styrdokument.

3.3 Ledning och stimulans, extra anpassningar

Av skollagen framgår att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver för sin kunskaps- och färdighetsutveckling samt sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Även de elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2014a). Ledning och stimulans ska omfatta hela skolans arbete så att elever möter en tydlig och strukturerad miljö.

I stödmaterialet *Stödinsatser i utbildningen*, skriver Skolverket (2014a) att det är viktigt att skolan har rutiner att snabbt uppmärksamma om en elev har behov av extra anpassningar. Skolverket (2014a) för även fram betydelsen av den specialpedagogiska kompetensen. Myndigheten betonar att rektor bör se till att elevhälsans kompetens tas tillvara i ett tidigt skede i arbetet med extra anpassningar, både för att identifiera behov, men även för att stödja pedagoger i arbetet med anpassningar och för att skapa rutiner (Skolverket, 2014b). Skolverket skriver att det ”i den specialpedagogiska kompetensen ingår en kännedom om olika extra anpassningar som kan göra undervisningen mer tillgänglig för eleverna” (Skolverket, 2014a, s. 22). I sitt stödmaterial tar Skolverket även upp olika former av extra anpassningar:

- Ett särskilt schema över skoldagen
- Ett undervisningsområde förklarad på annat sätt
- Extra tydliga instruktioner
- Stöd att sätta igång arbetet
- Hjälp att förstå texter
- Digital teknik med anpassade programvaror
- Anpassade läromedel
- Utrustning
- Extra färdighetsträning
- Enstaka specialpedagogiska insatser

Det finns inget krav i skollagen om att fatta något formellt beslut då det gäller att ge eleverna extra anpassningar. Däremot ska elev och vårdnadshavare fortlöpande informeras om elevens utveckling.

3.3.1 Motverka funktionsnedsättnings konsekvenser

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag där utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika behov. Detta innebär enligt Skolverket (2014b) att skolan måste organisera verksamheten på individ-, grupp- och skolnivå. Hur de kompensatoriska insatserna lyckas, skriver Nilholm (2012), är en komplex fråga som kräver en analys av de faktorer som gör att eleverna inte når målen. Utöver kvalitén på själva insatserna behöver man också ta hänsyn till vilken årskurs målen skall nås, vilket ämne målen inte uppnås i, hur svåra målen är och hur de tolkas, elevens egna förutsättningar, samhällets allmänna bildningsnivå och kvalitén på undervisningen. Är de kompensatoriska insatserna tillräckliga? Det, skriver Nilholm (2012), beror på vad skolan skall uppnå. Insatserna är inte tillräckliga om målet är att alla elever skall ha samma ”repertoar av kunskaper och färdigheter då de lämnar grundskolan” (s. 54). Inte heller om det är att alla elever skall ha behörighet till gymnasiet eller att de skall kompensera för skillnader i föräldrarnas utbildningsnivå.

3.3.2 Kvalitetsgranskning av extra anpassningar i verksamheten

2016 publicerade Skolinspektionen en kvalitetsgranskningsrapport, *Skolans arbete med extra anpassningar*, (Skolinspektionen 2015:2217) där man bland annat noterade att formuleringen av de extra anpassningarna vanligtvis handlade om brister hos individen. Mindre vanligt var att skolor identifierar behov som inkluderar elevens miljö och/eller direkt kan kopplas till lärarens egen undervisning. Skolverket skriver att det rådde en relativt stor osäkerhet om vad extra anpassningar kan vara och hur de genomförs med god kvalitet och påpekade att arbetet med att utveckla och etablera arbetssätt med extra anpassningar fortfarande var i ett uppbyggnadsskede. De uppmärksammade att tillgång till specialpedagogisk kompetens i skolan var ett bristområde och att den samlade elevhälsan är en viktig resurs som tidigt bör involveras i kartläggning och analys av elevens svårigheter. Följande framgångsfaktorer identifierades:

1. Elevens undervisande lärare samverkar för att identifiera elevens behov av extra anpassningar.
2. Elevhälsans kompetens tas tillvara.
3. Eleven och elevens vårdnadshavare får information och möjlighet att medverka.
4. Skolan använder systematiskt metoder/verktyg för att identifiera elevernas kunskapsnivå och kunskapsutveckling, samt andra svårigheter i skolsituationen som kan påverka kunskapsutvecklingen.
5. Läraren påbörjar arbetet med extra anpassningar direkt efter att ha identifierat att eleven är i behov av extra anpassningar.
6. Elevens individuella utvecklingsplan innehåller omdömen om elevens kunskapsutveckling samt en sammanfattning om vilka extra anpassningar som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven.
7. Skolan använder systematiskt metoder/verktyg för att identifiera effekten av extra anpassningar på elevens kunskapsnivå och kunskapsutveckling.
8. Lärarna har avsatt tid för att diskutera elevens utveckling mot kunskapsmålen och för att följa upp insatta extra anpassningar.
9. Skolan involverar eleven och elevens vårdnadshavare i uppföljningen.
10. Läraren förändrar/anpassar elevens extra anpassningar när de bedömer att det behövs.

(Skolinspektionen, 2015, s. 18)

3.4 Unikum

Unikum är, enligt hemsidan, Sveriges största lärportal för samarbete mellan elever, pedagoger och föräldrar kring mål, planer, dokumentation och kvalitet. De skriver att Unikum används av fler än 1 miljon användare. I deras modul *Stödinsatser* kan varje elev ha ett dokument med en eller flera aktuella pågående extra anpassningar. Pedagogen kan under terminens gång fylla på och redigera eller avsluta de extra anpassningarna. Under rubriken uppföljning skriver Unikum (u.å.) att ”här kan du skriva löpande utvärdering under tiden anpassning pågår”. De extra anpassningarna ska tas bort om de inte längre är aktuella men kan då återfinnas i funktionen historik. I en översikt kan man ta del av vilka elever som har *insats krävs* i ett eller flera ämnen och som också har någon form av åtgärd som extra anpassning eller åtgärdsprogram.

I den undersökta kommunen är riktlinjen (bil.2) att extra anpassningar ska dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan, i det pedagogiska IT-stödet Unikum. Det gäller alla

årskurser i grundskolan. Kommunen har utarbetat rutiner för dokumentation av stödinsatser, vilka har presenterats för alla skolledare och elevhälsans personal. Enligt dessa rutiner skall personalen alltid dokumentera anpassningar i Unikum då de uppmärksammar att en elev inte förväntas nå kunskapskraven för betyget E. Dokumentationen ska visa genom vilka extra anpassningar elevens behov av stöd tillgodoses. Om de extra anpassningarna inte är tillräckliga ska en anmälan göras till rektor om elevens eventuella behov av särskilt stöd. Enligt rutinen ska läraren gärna dokumentera extra anpassningar i samarbete med elevhälsan. Det framgår även i kommunens riktlinjer att speciallärare och/eller specialpedagog ska delta i arbetet med extra anpassningar.

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel behandlar vi elevhälsans uppdrag och specialpedagogens roll i skolan. Vi tar också upp specialpedagogikens framväxt och betydelse, dokumentationen i skolan, begreppen ledning och stimulans, extra anpassningar, lärmiljö och inkludering.

4.1 Elevhälsan

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) är elevhälsans uppdrag att stödja elevernas utveckling mot kunskapsmålen och dess arbete skall främst vara främjande och förebyggande. I lagen står att varje skola skall ha tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator och "personal med sådan kompetens att elevernas specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (kap2. §25). Elevhälsans främsta uppdrag är att vara förebyggande och hälsofrämjande samt att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Hylander och Guvå (2017) skriver att denna nya organisation inte har några centrala riktlinjer för hur den skall organiseras utan det är upp till verksamhetschefer och lokala skolledare att besluta om. De konstaterar också att det inte finns mycket forskningsstöd för hur en framgångsrik elevhälsa skall organiseras. Vidare konstaterar Hylander och Guvå (2017) att de utredningar som görs alltför sällan rör sig på skol- och undervisningsnivå utan inriktats på utredning av den enskilde eleven. Elevhälsans hälsofrämjande arbete har inte fått genomslag i praktiken utan hinder i elevers lärande betraktas utifrån brister hos elev eller lärare -inte i ett större sammanhang än så.

Guvå och Hylander (2012) har också undersökt vilken syn som skolans personal har på sitt elevhälsouppdrag. I studien framkom att personalen vill utgå från elevens styrkor i sitt arbete, men att arbetet istället utgår från elevens funktionsnedsättningar och svårigheter. Det finns en lucka mellan önskat läge och det praktiska arbetet, mellan tron på generella åtgärder medan arbetet fortsätter på individnivå. I specialpedagogens roll ingår arbete med skolproblem på elev-, grupp- och individnivå. Nilholm (2012) skriver att detta kan innebära ett dilemma för specialpedagogen då traditionen att se svårigheter som en brist hos eleven är stark i den svenska skolan. Ytterligare en svårighet specialpedagogen kan möta är att rektorer verkar vara de som är minst benägna att se att de svårigheter elever brottas med kan bero på hur klassen fungerar eller pedagogens arbetssätt.

Traditionen att knyta elevens svårigheter till individuella brister och/eller hemförhållanden är stark och olika former av diagnoser, till exempel dyslexi och ADHD, är ett uttryck för detta. Diagnoser kan stigmatisera eleven men de kan å andra sidan bidra till en förbättrad skolgång för eleven. Det finns emellertid, enligt Nilholm (2012), en risk att denna *funktionshinderisering* kan bidra till att eleven fastnar i en avvikaridentitet. Åtgärdsprogram är också en orsak till att problemen läggs på individnivå då dessa skall kunna knytas till elevens behov. Isaksson (2009) noterar dessutom att det verkar vara så att en medicinsk diagnos prioriteras

högre vid resursfördelning men att de åtgärder som erbjuds i de fall där eleven fått en medicinsk diagnos skiljer sig stort från de åtgärder som erbjuds vid andra skolsvårigheter. I båda fallen erbjuds åtgärder såsom att arbeta i liten grupp eller enskilt med vuxen.

4.2 Specialpedagogik

I alla tider har det funnits barn som av olika anledningar inte passat in i skolans värld. Redan vid folkskolans införande år 1842 fanns diskussioner om hur man skulle förhålla sig till elever som hade svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen. Då förekom inget särskilt stöd eller placeringar i särskilda klasser utan istället sänktes kraven på dessa elever (Ahlberg, 2013). Då de flesta elever avbröt sin skolgång efter folkskolan, och endast en liten del gick vidare till högre studier, blev elevgrupperna ganska homogena i sina förutsättningar. Elever i behov av särskilt stöd fanns inte kvar i systemet och därmed efterfrågades inte specialpedagogiska insatser. Under efterkrigstiden, då Europa åter skulle byggas upp, ökade behovet av utbildad arbetskraft och det uppfattades som orättvist att stänga ute stora grupper från utbildning på grund av social klasstillhörighet (Asp-Onsjö, 2017).

Då allt fler elever stannade kvar i skolsystemet, och elevgruppen därmed inte längre var lika homogen, dröjde det inte länge innan elever började segregeras från den reguljära undervisningen. Från 1940-talet och framåt byggdes specialundervisningen i form av nya och olika typer av specialklasser succesivt ut (Ahlberg, 2013). I utredningen om ”Skolans inre arbete”, SIA-utredningen (SOU 1974:53), genomfördes studier där specialklasser jämfördes med vanliga klasser och man fann då att specialklasserna inte hade haft den positiva effekt man hade förväntat sig. I utredningen ändrade man fokus från elever med skolsvårigheter till en skola med undervisningssvårigheter.

Skolan har haft uppenbara problem att på bästa sätt anpassa metodik och arbetsformer till svagpresterande elever och till elever med emotionella och sociala störningar. Det är därför synnerligen angeläget att den specialpedagogiska metodiken får vidare spridning inom skolornas arbetsenheter. SIA räknar en särskild fortbildning för att stärka specialpedagogiken som ett nödvändigt led i insatserna för elever med svårigheter och som ett lika nödvändigt led i strävan att vid en friare resursanvändning få resurserna utnyttjade på bästa sätt. (SOU1974:53, s. 101)

Enligt Nilholm och Göransson (2013) exploderade specialundervisningen i omfång under 1960-talet. Det startade med stöd i särskilda grupper, skilda från den ordinarie undervisningen. Därefter började den allt mer övergå till så kallad samordnad specialundervisning, vilken var mer integrerad med den ordinarie undervisningen i klassrummet, så kallad samordnad specialundervisning. Enligt Ahlberg (2013) är en bidragande faktor till detta skeende en väl fungerande organisation samt att specialundervisningen succesivt har fogats in i ett system av stödresurser, och i ett nätverk av elevvårdande åtgärder.

I samband med att man vidgade synen på elever i svårigheter genom att vrida fokus från individen till hela skolan, ersattes 1990 den ettåriga utbildningen till speciallärare med en utbildning på ett och ett halvt år till specialpedagog (Ahlberg, 2013) och idag sker utbildning till speciallärare och specialpedagog parallellt på flera lärosäten (Asp-Onsjö, 2017). I specialpedagogens uppdrag ingår inte bara undervisning av elever i behov av särskilt stöd utan även handledning av pedagoger, samordning av insatser för elever i behov av särskilt stöd, pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram och utveckling av skolans arbetsformer (Ahlberg, 2013).

Lgr 11 betonar att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. De ska få det stöd de behöver men det ges inte några riktlinjer om hur detta stöd ska utformas. Begreppet inkludering nämns inte i skolans styrdokument (Ahlberg, 2013; Nilholm & Göransson 2014) utan det är upp till den enskilda kommunen att avgöra på vilket sätt man går tillväga för att stödja eleverna. Sammanfattningsvis menar Ahlberg (2013) att målsättningen med en inkluderande undervisning inte har fått en fast förankring i grundskolan. Hon menar att även dagens skolor särskiljer elever från den reguljära undervisningen.

Allodi (2016) har gjort en jämförande analys av specialpedagogiska insatser och särskilt stöd i olika länder. Hon skriver att ett av problemen i den svenska skolan är fixeringen vid att alla elever skall uppnå samma mål vid samma tidpunkt. Det lämnar lite utrymme för att bedömning av en utveckling, en progression av olika förmågor och kunskaper vilket läroplaner som utvecklats i andra kontexter än den svenska lyckas med. I jämförelse med andra länders styrdokument är de svenska skrivningarna så vagt formulerade att de lämnar stort utrymme för egna tolkningar. Hon skriver att i flera andra länder finns det modeller för anpassningar i flera steg, från de mer generella till insatser på individuell nivå, såsom multi-tiered eller Response to Intervention (RTI). Flera andra länder använder sig av olika centralt utvecklade instrument för skattning av elevernas utveckling i olika ämnen, instrument som inte är utformade som nationella prov, utan som diagnostiska instrument. Men framför allt säger Allodi (2016) att det är nationell insamling och samordning av data av elevers kunskaper och behov, vilka organisatoriska modeller som används, vilka insatser som görs och kostnaderna för dessa som gör att de specialpedagogiska insatserna och det kompensatoriska uppdraget fungerar i vissa länders skolsystem. Samordningen av data gör att man kan se glappet i prestationer för olika grupper av elever och att man kan undersöka olika trender och förändringar i systemet.

Det svenska skolsystemet uttrycker i sina dokument höga ambitioner och demokratiska målsättningar, men vilka grupper som är i riskzon och vilka ska stödjas uttrycks inte tydligt, och fokus på en kompensatorisk uppgift i skolan verkar ha bleknat. En möjlig förklaring är att det i den svenska kulturella kontexten över tid har etablerats en motvilja mot att benämna vilka typer av behov eller svårigheter elever kan uppleva. En annan anledning är att den generella betoningen av inkluderande principer inte har fått starkt genomslag i den svenska policyn, förutom i frågan om tillgänglighet. (Allodi, 2016, s. 6)

Detta gör att det finns en motvilja mot att kategorisera elever, skriver Allodi (2016), en motvilja som i all sin välmening osynliggör en stor grupp elever vilka riskerar att uppleva större svårigheter än andra i skolsystemet. Om dessa elever inte blir identifierade blir det omöjligt att följa upp hur deras utbildning fungerar. Riktade insatser i form av innehåll och arbetssätt uteblir och lärarna står ensamma att förverkliga inkluderingsmål utan de förutsättningar som behövs för detta arbete. Allodi skriver också att kravet att alla elever skall ha en individuell utvecklingsplan (IUP) innebär en risk att den specialpedagogiska planeringen för elever i behov av särskilt stöd urvattnas.

4.3 Dokumentation

Den funktion dokumentationen får bestäms ytterst utifrån de villkor politiker bestämmer och de riktlinjer skolan styrs av, dvs den kontext som skolan verkar i. Dokumentationen tenderar att användas av lärarna som ”ett sätt att hålla ryggen fri” (Asp-Onsjö, 2011, s. 44) och riskerar därmed att göra att lärarna binds alltmer till kontroll och övervakningsfunktioner, något som inte främjar lärandets själva natur. Asp-Onsjö (2011) skriver vidare att skolans personal har det största inflytandet över hur dokumentationen formuleras och att individuella tillkortakommanden ofta hamnar i fokus. Hirsch (2016) skriver att de extra anpassningarna

skall dokumenteras och utvärderas, för att kunna analyseras och fungera som en del av skolans systematiska kvalitetsarbete, men också för att ha en dokumenterad grund så att eleverna får sina behov tillgodosedda.

Dock verkar det som att de skrivningar som återfinns i åtgärdsprogram till största delen hamnar på individnivå (Nilholm, 2012) och handlar om elevens tillkortakommanden, framför allt då gällande socioemotionella svårigheter, koncentrationssvårigheter samt inlärningssvårigheter (Isaksson, 2009). Nilholm (2012) menar att det ligger lite i åtgärdsprogrammets natur då det är elevens behov som skall lyftas fram och att skrivningarna skall kunna försvaras vid överklaganden vilket han menar kanske är svårare om de skrivits på grupp- eller skolnivå. Han skriver vidare att detta kan vara en bidragande orsak till att skrivningar på fler nivåer än individnivån inte fått genomslag i skolorna trots att idén funnits sedan slutet av 60-talet. En annan orsak kan vara vilken elev- och kunskapsyn man har och ännu en kan vara ”djupt liggande tankestrukturer/kulturella mönster som inte lätt låter sig påverkas av införandet av olika föreskrifter och planer” (Nilholm, 2016, s. 71) - oavsett orsak innebär de dock att ett ensidigt fokus hamnar på individen vid analys och skrivande av åtgärder.

Andreasson och Asplund Carlsson (2013) analyserade 358 dokument för 136 elever från 14 skolor och konstaterar att eleverna identifieras genom differentiering gentemot en tänkt idealelev och att de konstrueras utifrån sina tillkortakommanden. Idealeleven – ”the good or normal child” (s. 63) - arbetar mot och når sina mål i tid, samspelar socialt med sina kamrater, uppträder fokuserat, har med sig rätt saker till rätt plats och i rätt tid, kontrollerar sin kropp och är prydlig samt tar ansvar för sin inläring.

Important social fostering goals for the pupils with an IEP to achieve are thus taking responsibility for their schoolwork, being motivated, improving their social competence, becoming more independent but also becoming aware of their own learning process. And the body should also be controlled. (s. 64)

Genom ordval och etiketter kan man bidra till att elevens självuppfattning kan påverkas på ett negativt sätt om man som lärare inte är försiktig och medveten i sina skrivningar (Asp-Onsjö, 2011). Även Andreasson och Asplund Carlsson (2013) poängterar att det är oerhört viktigt hur man beskriver en annan människa och att det måste till en medvetenhet om språkets betydelse i dokumentationen. Språket formar eleven och det finns behov av en diskussion om detta och hur vi kan använda språket för att utgöra en förändring. Elder, Rood och Damiani (2018) säger att det problembaserade skrivandet gör att man missar möjligheten att se bortom elevens begränsningar, för att istället fokusera på eleven som individ med olika starka sidor. De säger att då dokumentationen istället utgår ifrån elevens styrkor och förmågor framträder individen, vilket är ett sätt att motverka formuleringar och åtgärder som tystar eleven och dennes föräldrar. Något som i sin tur främjar samarbetet mellan skolpersonal och hemmen.

Pedagogerna har en ökande mängd dokumentation att skriva men det innebär inte att de får bortse från den betydelse deras formuleringar kan ha på den enskilde individen, skriver Andreasson och Asplund Carlsson (2013). Bland formuleringar om kunskap och förmågor finns sociala och psykologiska aspekter i problemformuleringarna, formuleringar som suddar ut gränserna mellan privat och offentligt vilket betyder ett maktutövande. Tanner och Pèrez Pièto (2016) fann i sin pilotstudie att reformen från 2014 där särskilt stöd delades upp i *särskilt stöd* och *extra anpassningar* inte självklart inneburit minskad dokumentationsbörda, vilket intentionen med reformen var. Fortfarande är tiden man lägger på dokumentation något

som pedagoger aktivt försöker lösa. Dessutom, säger de, kan utformningen av dokumentationen bero på den valda digitala plattformen. Olika plattformar kan underlätta eller försvåra dokumentationen för skolans personal. Plattformen kan också bidra till att styra dokumentationen, och hur den utformas.

De många kraven på att dokumentera och att hålla dokumentationen uppdaterad gör att pedagoger har många frågor om hur dokumentationen skall utformas (Asp-Onsjö, 2011). Hon skriver vidare att skolans dokumentation kan användas på olika sätt, den kan till exempel vara ett stöd för eleven likväl som den kan bli ett hinder – den är aldrig neutral. Om arbetet sker i en dialog mellan skola, elev och vårdnadshavare kan det ha stor betydelse för hur pedagogen uppfattar resultatet av elevdokumentationen och öka elevens skolprestation. Hirsh (2016) påpekar att den som undervisar eleven måste vara inblandad i dokumentationen för att känna att den har betydelse och gör nytta i arbetet med eleverna, så att den inte bara blir avfärdad som ren administration.

4.4 Ledning och stimulans, extra anpassningar

Skolverket (2014a) skriver att lärarens uppdrag att ge samtliga elever ledning och stimulans skall genomsyra arbetet i alla led, från planering till uppföljning och dokumentation. Läraren skall i detta arbete ta hänsyn till eventuella funktionsnedsättningar i elevgruppen och motverka dess konsekvenser för eleven. Detta arbete främjas av ett inkluderande arbetssätt där man tidigt i planeringen anpassar undervisningen för att alla elevers behov skall tillgodoses. Ibland kan läraren behöva stöd för att klara detta, och det är då rektors ansvar att i ett tidigt skede tillvarata den samlade elevhälsans kompetens.

Gadler (2011) poängterar att enskilda elever är beroende av att det finns "vetande, kunnande och erfarenhet av att möta alla elever" (s.137) för att inte begreppet *en skola för alla* skall urholkas. Då varje kommun ansvarar för att tolka och genomföra det statliga uppdraget och tolkning sker i olika steg, på olika nivåer i kommunerna, kan detta vara en risk. Gadlers forskning visar på att det finns brister i relationen mellan styrdokumentens innehåll och de avtryck de lämnar i verksamheten. Dokumenten finns på en generell nivå, men vad de innebär i det dagliga arbetet är inte känt. Det finns också stora variationer i tolkningarna av vad styrdokumentens formulering *elev i behov av särskilt stöd* innebär, och vilka insatser som skall ges. Tanner och Pèrez Pioto (2016) noterar att ingen av de intervjuade specialpedagogerna i deras pilotstudie lyfter frågan om de olika stödnivåernas eventuella betydelse för den enskilda eleven. Inte heller om de insatser som dokumenteras får inkluderande eller exkluderande effekter för individen.

Andreasson och Wolff (2015) genomförde en granskning av kvalitén på IUP för elever med lässvårigheter där de fokuserade på hur elevens problem identifieras och bedöms och vilken sorts stöd som föreslås i relation till problemet. De fann att en tredjedel av IUP:erna innehåller subjektiva uttalanden från skrivande pedagog. Författarna fann också att många dokument saknade någon form av utredning av elevens specifika svårigheter. Mer än två av tre IUP:er reflekterar inte den utredning som fanns, speciellt då utredning gjorts av psykolog eller logoped. Det fanns ett tydligt mönster på att åtgärder utan koppling till utredning höll en låg eller mycket låg kvalitet som inte innehöll några förslag till kompensatoriska strategier.

It is a plausible assumption that there is a difference between the quality of interventions depending on if they are based on investigations or not. (s. 22)

4.5 Lärmiljö och inkludering

I den svenska översättningen av Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) valde översättarna att använda begreppet *integration* istället för *inkludering* vid översättning av *inclusion*. Norrström (2013) beskriver skillnaden mellan de olika begreppen där *integrering* innebär en normalisering av individen för att ingå i gruppen, det vill säga att eleven skall anpassa sig. *Inkludering* innebär däremot att skolan ska anpassas efter eleverna eftersom svårigheter inte ses som individbundna utan de uppstår i mötet mellan skola och individ. Inkludering innebär en utmaning, det är processer som växer fram för att alla eleverna ska bli fullvärdiga deltagare skolan. Nilholm och Göransson (2014) påpekar att begreppet inkludering inte finns nämnt i styrdokumentet för den svenska skolan men att dessa innehåller flera formuleringar som stämmer väl överens med tankarna om inkludering.

Nilholm och Göransson (2014) tar upp tre olika definitioner av begreppet – en gemenskapsorienterad definition, en individorienterad och en placeringsorienterad definition. Vilken av dessa tre definitioner begreppet inkludering vilar på visar vägen mot tre olika sätt att förhålla sig till det och därmed tre olika sätt att agera. Barow (2013) beskriver begreppet inkludering som

en pågående process i skolutvecklingen och själva undervisningen som möjliggör att så många elever som möjligt kan vara aktiva och delaktiga i lärande i klassrummet. Lite förenklat sagt handlar det om bra undervisning i en skolmiljö som värdesätter elevers olikheter – och som vill bidra till de unga människornas utveckling och delaktighet i skolan och samhället. (s. 23)

Buli-Holmberg och Jeyaprathaban (2016) visade i sin undersökning på skolor i södra Norge att alla barn, men särskilt barn i behov av stöd utöver det vanliga, utvecklades bättre i varierade och flexibla klassrumsmiljöer. De fann att interaktionen lärare-lärare, lärare-elev och elev-elev är viktiga faktorer för elevernas kunskapsinhämtning, då detta bidrar till att öka deras självkännet om sina styrkor och svagheter. De fann också att stöd från ordinarie lärare och en speciallärare i det flexibla klassrummet ytterligare förstärkte elevens kunskapsinhämtning. I en OECD-rapport (2005) sägs att läraren är den viktigaste faktorn för elevernas kunskapsutveckling. Betydelsen av lärarens kvalifikationer, lärarerfarenhet och akademiska kunskaper bidrar till goda resultat hos eleven, men också förmågan att överföra kunskapsstoff på ett intressant sätt, förmågan att skapa effektiva lärmiljöer, förmågan att bygga relationer med eleverna samt förmågan att samarbeta effektivt med kollegor och föräldrar. Norrström (2013) skriver att inkludering handlar om att möta den naturliga variationen av individer i en grupp och att möta den i hela skolan, i varenda del av verksamheten. Hon påpekar att inlärningskurvan är individuell hos alla elever och att funktionsnedsättningar finns inom ramen för olikheter i en grupp men att den specialpedagogiska undervisningen har inneburit att pedagogerna förlitat sig på den och tar ett steg tillbaka. Så pass att de kommit att tro att de själva inte har den förmåga som krävs för att hantera alla elever i ett klassrum, att deras egen förmåga och kompetens inte räcker till för att skapa en inkluderande lärmiljö.

Då man ser en ekonomisk vinning i att alla elever befinner sig i samma klassrum, då man använder inkludering av ekonomiska skäl, innebär det en risk för frånvaro av synligt görande och anpassningar i undervisningen för de elever som behöver sådana (Norrström, 2013; Asp-Onsjö, 2017). Även Allodi (2016) tar upp möjligheten att huvudmän anammat tanken om inkludering som ett sätt att spara pengar då alla elever hamnar i samma rum utan att det stöd, de resurser eller den vägledning elever i behov av särskilt stöd behöver och har rätt till tillförs.

Vid en internationell konferens anordnad av European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) diskuterades vad som måste till för att uppnå inkludering i undervisningen. Man står fast vid att inkludering gagnar alla elever, men konstaterar att gamla traditioner hindrar utvecklingen mot mångfald i systemet även i de fall där rektorer och skolledare gör försök att få till en förändring. En samstämmighet mellan lagstiftning och praktik måste till stånd, relevanta begrepp måste klargöras och kontinuerligt stöd måste tillföras så att skolorna blir bättre på att agera proaktivt än reaktivt (s. 15). En systemförändring måste till med början i lärarutbildningen för att skolorna skall få lärare med hög kompetens.

4.6 Respons to Intervention, RTI

Enligt Bradley, Danielsson och Doolittle (2005) beskrivs RTI

as a process in which students are provided quality instruction, their progress is monitored, those who do not respond appropriately are provided additional instruction and their progress is monitored, and those who continue to not respond appropriately are considered for special education services. (s. 486)

Mesmer och Mesmer (2008) skriver att RTI utformades då det inte fanns någon bra modell för att identifiera elever med inlärningssvårigheter. De upplever att metoden ger goda resultat för elever som kämpar med läsinlärning där insatser sätts in snabbt utan att föregås av utredningar och möten eller där problemen diskuteras i månader innan något görs. Grosche och Volpe (2015) beskriver RTI som en möjlig väg att förebygga och ge tidiga insatser vid inlärnings- och beteendeproblem. RTI kan drastiskt minska särskilt stöd genom att den

1. ger en tydlig strategi för implementering av hur man genomför inkludering,
2. tydligt definierar roller, ansvar och samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare,
3. möjliggör fördelningen av resurser för instruktioner och interventioner,
4. undviker tidig och onödig etikettering av elever med inlärnings- och beteendeproblematik.

(Grosche & Volpe, 2015, s. 2, vår översättning)

RTI-processen sker enligt Mesmer och Mesmer (2008) i fem steg där man börjar med en screening av eleverna varefter man sätter in forskningsbaserade interventioner i mindre grupp. Dessa elever följs noggrant och data om deras utveckling samlas regelbundet in. Skulle uppsatta mål inte uppnås under den tid man stipulerat görs individuella interventioner vilka också noggrant följs upp. I ett sista steg startas en process där skola och vårdnadshavare tillsammans går igenom insamlat material och beslutar om "whether the student is eligible for special education services" (s. 283). Skulle man misstänka eller komma fram till att elevens bristande utveckling mot uppsatta mål beror på annat än inlärningssvårigheter påbörjar man en utökad utredning av detta.

En studie i USA (Hoover, Baca, Wexter-Love & Saenz, 2008) visar att implementeringen av RTI ser olika ut i olika delstater. En del väljer att använda modellen fullt ut, medan andra väljer att kombinera den med modeller man redan använder, som ett komplement. Grosche och Volpe (2015) nämner även risker med RTI. De menar att om elever i riskzonen

undervisas utanför klassrummet av pedagoger med specialistkompetens, finns en risk att den ordinarie pedagogen inte bara avsäger sig ansvaret för dessa elever, utan även mister möjligheten att lära sig hur de ska undervisa elever med liknande behov i framtiden.

5 Teoretiska utgångspunkter

Under teoretiska utgångspunkter har vi valt att först beskriva det sociokulturella perspektivet vilket dagens läroplaner är baserade på. Därefter lyfter vi den proximala utvecklingszonen som det perspektiv huvuddelen av vår studie vilar på tillsammans med de specialpedagogiska perspektiven.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är den sovjetiska psykologen och socialkonstruktivisten Lev Semenovic Vygotskijs (1896–1934) teori och har som centralt mål att skapa en utveckling genom interaktion (Säljö, 2000). I det sociokulturella perspektivet utgår man från hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Man fokuserar också på samspelet mellan kollektiv och individ. I det sociokulturella perspektivet är kunskap något som existerar mellan människor och som utvecklas genom samspel. De handlingar som utförs när människor interagerar inom en viss kontext utgör en social praktik (Säljö, 2000). Man kan inte enbart fokusera på individen menar Säljö (2005). Han menar att man även måste analysera aktiviteter, hur individer agerar i dessa och hur vilka erfarenheter de gör (Säljö, 2005, s. 66). I vår studie utgör den sociala praktiken en skola eller ett klassrum. I det sociokulturella perspektivet har olika redskap en särskild betydelse. Med det menas de resurser, både språkliga som fysiska som vi har tillgång till och som används för att förstå och agera i vår omvärld. Säljö (2005) anser att människors kunskaper och färdigheter är så nära knutna till de redskap de har tillgång till, att det är omöjligt att skilja färdigheter och användning av redskap från varandra. I vår studie representerar de extra anpassningarna sådana redskap.

5.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development, ZPD) är de potentialer en individ har för att lära sig om den får rätt hjälp. Konceptet utvecklades av Lev Vygotskij. Säljö (2000) behandlar Vygotskijs syn på ZPD och menar att Vygotskij betonar att det inte handlar om den kompetens som barnet redan uppvisar, utan också vad som är potentialen i barnets förståelse och handlande).



Fig 5.1: Illustration av den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000, s. 122)

En utvecklingszon är avståndet mellan vad barnet ensamt utan stöd, och vad barnet kan prestera med stöd eller i samarbete med andra. Vidare menar Säljö (2000) att i det komplexa

samhället är skolan en av de platser som har en betydande roll som arena för kognitiv och social utveckling. I skolan erbjuds barnet utvecklingsmöjligheter och i skolan görs redskap tillgängliga. Den proximala utvecklingszonen bygger på stöd utifrån. Stödet behöver inte nödvändigtvis komma från en person utan kan bestå av skriftliga instruktioner eller av lämpliga intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2000). Dysthe (1996) använder sig av begreppet *i den nära utvecklingszonen* och menar att det är svårt att i en lärarcentrerad undervisningsstrategi tillämpa stöd för enskilda elever som befinner sig i den nära utvecklingszonen. Jerlang och Ringsted (2008) menar att när en elev befinner sig i en utvecklingszon finns det alltid en rad nya områden som utvecklas i elevens psyke. Det är därför viktigt som pedagog att intressera sig för denna utvecklingsmöjlighet genom att observera elevens förmåga till problemlösning under handledning av vuxna eller i samarbete med andra duktigare elever. Genom att fortsätta hjälpa eleven att lösa uppgifter som innehållsmässigt och åldersmässigt pekar framåt kan man få insikt om elevens utvecklingsstadium och utvecklingsmöjligheter (s. 368). Jerlang och Ringsted (2008) skriver att skolans pedagogik lägger allt för lite vikt vid att se vad eleven klarar i samarbete med andra, det vill säga dess närmaste utvecklingszon. Det är framförallt där som eleven kan utveckla sina kunskaper, sin självinsikt med mera.

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2013) lyfter fram fyra specialpedagogiska perspektiv, vilka har sin grund i olika förklaringsmodeller av vad som kan orsaka skolproblem.

- Individperspektiv
- Organisations- och systemperspektiv
- Samhälls- och strukturperspektiv
- Relationella perspektiv

Utifrån dessa perspektiv finns det skillnader i hur man ser på orsaker och konsekvenser av elevers svårigheter (Ahlberg, 2013).

Vidare förklarar Ahlberg (2013) de olika perspektiven med att individperspektivet vittnar om att man tänker att eleven själv är orsak och bärare av problemet och att ingen hänsyn tas till den skolsituation eleven befinner sig i. I organisations- och systemperspektivet söks förklaringar till skolproblem i skolan som organisation och verksamhet. I samhälls- och strukturperspektivet söks orsaker till skolproblem i samhälleliga samhällsstrukturer och maktförhållanden. Utgångspunkten är relationen mellan skola och samhälle samt det sociala och kulturella sammanhang eleven befinner sig i. Det är skolan och samhällets strukturer, inte eleven som ska anpassas och förändras. När det kommer till det relationella perspektivet menar Ahlberg (2013) att förklaringarna till skolproblem finns att hämta i mötet mellan eleven och den omgivande miljön.

5.2.1 Kompensatoriskt perspektiv

Nilholm (2007) menar att det kompensatoriska perspektivet haft och fortfarande har en dominerande position inom specialpedagogiken. Grundidén är att särskilda behov avgränsas och kategoriseras och speciellt stöd sätts in för att hjälpa elever att anpassa sig och att kompensera för deras problem. Ett problem som nämns i det kompensatoriska perspektivet är att lika värde blir underordnat prestation (Norrström, 2013). Detta menar Norrström (2013)

kan vara stigmatiserande och skada bland annat elevens självbild. Perspektivet innebär att det är eleven som ses som bärare av sina problem, vilka orsakas av eleven eller dess hemmiljö (Nilholm, 2012). Tanner (2009) menar att grundläggande för ett kompensatoriskt perspektiv är att det finns en generell tänkt normalutveckling hos elever, vilka de individuella prestationerna kan relateras till. Dessa elever behöver därför någon form av undervisning vid sidan av för att komma ikapp de övriga eleverna. Tanken är att stärka dessa elevers svaga sidor och att de ska nå samma nivå som deras klasskamrater.

5.2.2 Kritiskt perspektiv

Det kritiska perspektivet har vuxit fram ur kritiken mot det kompensatoriska perspektivet. (Nilholm, 2007). Man ifrågasätter grunderna inom specialpedagogik. Till skillnad från det kompensatoriska perspektivet som menar att specialpedagogiken kan vara lösningen till elevens brister menar man i det kritiska perspektivet att orsaken till skolmisslyckanden bör sökas utanför eleven. Med andra ord bör elevers olikheter ses som en resurs för skolans arbete. Norrström (2013) säger att detta innebär att perspektivet, rent retoriskt, skulle innebära att behovet av specialpedagogik försvinner, eftersom allmänpedagogiken då innebär att hela skolsituationen utformas för att hantera alla elever. Inom det kritiska perspektivet ställer man sig även kritisk till diagnostisering. Man ställer sig frågande till diagnostiseringens användbarhet och objektivitet (Nilholm, 2007).

6 Metod

I metodkapitlet beskriver vi vårt val av metod, kvalitativ innehållsanalys. Vi går igenom analysverktyget ECA och dess 12 steg. Därefter skriver vi om vårt urval med antal analysenheter utifrån ett pragmatiskt urval. Kapitlet fortsätter med en genomgång av studiens reliabilitet, validitet och etiska aspekter. Slutligen berättar vi om hur vi valt att bearbeta och analysera vårt resultat.

6.1 Metodval

För att besvara våra frågeställningar har vi granskat de extra anpassningar som dokumenterats i Unikum genom en kvalitativ innehållsanalys. Bryman (2018) pekar på att den kvantitativa forskningen brukar vara mer inriktad på siffror än på ord. Den kvalitativa forskningstraditionen betecknas internationellt, enligt Ahrne och Svensson (2015), som en metod som inte direkt utformats för att analyseras kvantitativt med hjälp av statistiska metoder och verktyg. Man ställer ofta kvalitativa och kvantitativa metoder i motsats till varandra (Repstad, 2007), men att kombinera olika metoder dataformerna har blivit betydligt vanligare inom forskningsmetodiken (Bryman, 2006). Bergström och Boréus (2018) lyfter fram att den kvalitativa innehållsanalysen som term även används för analyser där kvantifiering ingår men att mer komplexa texttolkningar krävs. I många studier kan både kvantitativa analyser och kvalitativa tolkningar av samma material ingå.

6.2 Kvalitativ innehållsanalys

Bergström och Boréus (2018) menar att den kvalitativa innehållsanalysen är en metod där man systematiskt beskriver innebörden av kvalitativa data genom att kategorisera delar av ett material med hjälp av ett kodschema. Även Bryman (2018) menar att innehållsanalys är en metod för analys av dokument där man systematiskt kvantifierar innehållet utifrån kategorier. Esiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2017) anser att en kvalitativ innehållsanalys innebär att läsa aktivt, ställa frågor till texten för att se om texten, eller man själv, kan besvara dessa frågor. Vårt mål var att bryta ner de extra anpassningarna och kritiskt granska materialet för att sedan göra en djupare analys av innehållet och dess betydelse.

6.2.1 ECA-modellen

Vi valde analysinstrumentet *Ethnographic Content Analysis*, även kallad ECA-modellen för att utföra analysen. Modellen är ett instrument som används för att underlätta kvalitativ forskning och utgår från en systematisk process med 12 steg (Altheide, 1996). Bryman (2018) menar att ECA-modellens skiljer sig mot en kvantitativ innehållsanalys, vilken innebär fördefinierade kategorier. I ECA-modellen finns det större möjligheter för en detaljerad definition av dessa kategorier samt generering av nya. Genom att systematiskt och analytiskt följa ECA-modellens 12 steg förutsätter vi att samtliga delar i analysen implementeras.

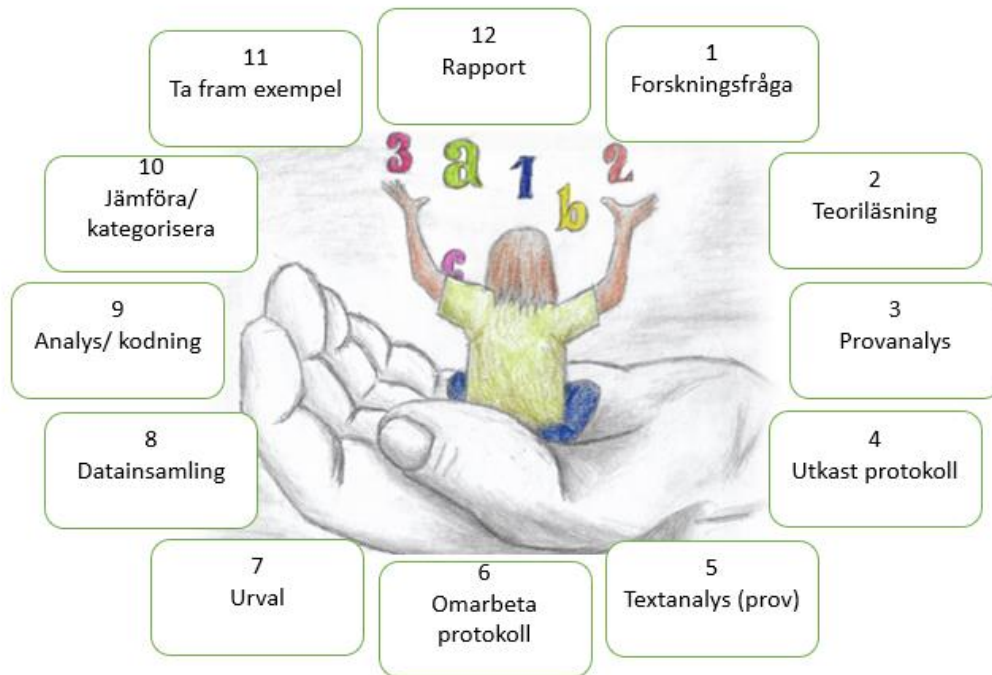


Fig 6.1: ECA-modellens 12 steg

Modellens 12 steg:

1. Forskningsfråga
 2. Teoriläsning
 3. Provanalys
 4. Utkast protokoll
 5. Textanalys (prov)
 6. Omarbeta protokoll
 7. Urval
 8. Datainsamling
 9. Analys/kodning
 10. Jämföra och kategorisera
 11. Ta fram exempel
 12. Rapport
- (Altheide, 2006, s.17)

6.3 Urval

Vi genomförde vår undersökning i en mellanstor kommun i södra Sverige. Vårt primära mål var elever som går i skolår 4 höstterminen 2018 där anpassningar finns dokumenterade i Unikum. Vi gjorde ett val Esaiasson m.fl. (2017) benämner ett pragmatiskt urval där vi såg till att få med samtliga relevanta analysenheter inom den avgränsade kontexten (s. 193). Sammanlagt rör det sig om 938 elever i år 4 fördelade på 18 skolor. Av dessa 938 elever fanns extra anpassningar dokumenterade för 345 elever och denna dokumentation utgör underlaget i vår undersökning. De dokument som ligger till grund för vårt arbete skrevs ut under andra veckan i januari 2019.

6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Bryman (2018) är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet viktiga kriterier för en kvantitativ inriktad forskare men inom den kvalitativa forskningen lyfter han istället upp tillförlitlighet för att bedöma och värdera en studie. Tillförlitlighet består enligt Bryman (2018) av fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Trovärdighet innebär att studien utförts enligt de regler som finns samt att informanterna har möjlighet att bekräfta att forskaren har uppfattat det som studerats på rätt sätt. Överförbarhet kan vara svårt i kvalitativ forskning, då den inte sällan handlar om djup och inte bredd. Pålitlighet innebär att forskaren gör en fullständig redogörelse för alla faser forskningsprocessen så att processen kan granskas av andra. Möjlighet att styrka och konfirmera innebär att forskaren ska kunna styrka sina resultat utifrån att denne agerat i god tro. Det ska vara uppenbart att forskaren inte medvetet låtit sina egna personliga värderingar eller erfarenheter inverka på ett sätt som kan påverka studiens resultat.

I vår studie har vi fått tillgång till utskrifter av den dokumentation som finns i Unikum (hösten 2018) under extra anpassningar för år 4, vilka vi tolkat och kategoriserat. Eftersom dokumenten var avidentifierade, vilket gjorde att vi inte kunde se vare sig namn på elever eller pedagoger då vi fick tillgång till dem, har vi därför inte haft möjlighet att kontakta de som skrivit. Även om vi hade ansett att vi, för vår studie, hade haft intresse av att göra detta så hade det varit svårt då dokumenten har skrivits och redigerats av många olika personer och man innan avidentifiering bara skulle sett namnet på den som senaste gjort ändringar.

En av den kvalitativa forskningens svagheter som brukar lyftas fram är den bristande möjligheten att generalisera (Ahrne & Svensson, 2015). Eftersom vår studie endast kan räknas som ett stickprov av dokumentationen av extra anpassningar i år 4 är den inte direkt överförbar i ett större sammanhang.

Vi är medvetna om att vi i våra yrkesroller, på gott och ont, har erfarenheter som omedvetet och oavsiktligt kan avspeglas i våra tolkningar och analyser och vi har förhållit oss till denna vetenskap genom att inbördes kritiskt diskutera vad vi kommit fram till för att minimera den inverkan vi själva kan ha haft på de tolkningar vi gjort.

6.5 Etiska hänsyn

Vi har läst och begrundat de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2011), informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Utifrån dem har vi gjort följande överväganden och val:

Då vi utgick från skrivningar som finns dokumenterade i Unikum och att den enskilde skolans eller pedagogens delaktighet inte var relevant för våra frågeställningar tog vi beslutet att inte informera någon av deltagarna. Dokumenten skrevs ut av en person som inte är delaktig i undersökningen men som har tillgång till plattformen. Denna person avidentifierade också alla utskrifter så att vi inte kan utläsa skolans, pedagogens eller elevens namn. I uppsatsen nämns inte vilken kommun som undersökningen genomfördes i.

Medgivande om detta förfaringssätt gavs av utredare på kommunens myndighetsenhet för förskola/skola. De avidentifierade dokumenten sammanställdes och analyserades sedan varefter de arkiverades. Dokumenten kommer inte att lämnas till någon utomstående utan vederbörligt etiskt övervägande.

6.6 Bearbetning och analys

Hur man angriper innehållsanalys kan enligt Granskär och Höglund-Nielsen (2017) delas upp i en induktiv-, deduktiv och abduktiv ansats. Den induktiva ansatsen innebär att söka mönster i materialet, vilket innebär en förutsättningslös analys där forskaren rör sig från data till en teoretisk förståelse, medan den deduktiva ansatsen utgår ifrån förutbestämda kategorier. Den abduktiva ansatsen anses vara en blandning mellan en induktiv och en deduktiv ansats. (Granskär & Höglund-Nielsen, 2017).

Vårt analyschema (bil.1) växte fram genom att vi läste texten i dokumenten flera gånger. Därefter utförde vi en provanalys med en deduktiv ansats med hjälp av de kategorier av extra anpassningar Skolverket (2014a) tar upp. Utifrån detta skapade vi ett utkast till analyschema. När vi sedan testade analyschemat upptäckte vi nya frågor till vårt material samt nya kategorier. Detta resulterade i att vi fick omarbeta och finslipa vårt analyschema där vi lade till de kategorier vi fann utifrån en induktiv ansats. Det slutliga analyschemat har därför en abduktiv ansats då det innehåller en blandning av deduktiv och induktiv ansats.

7 Resultat

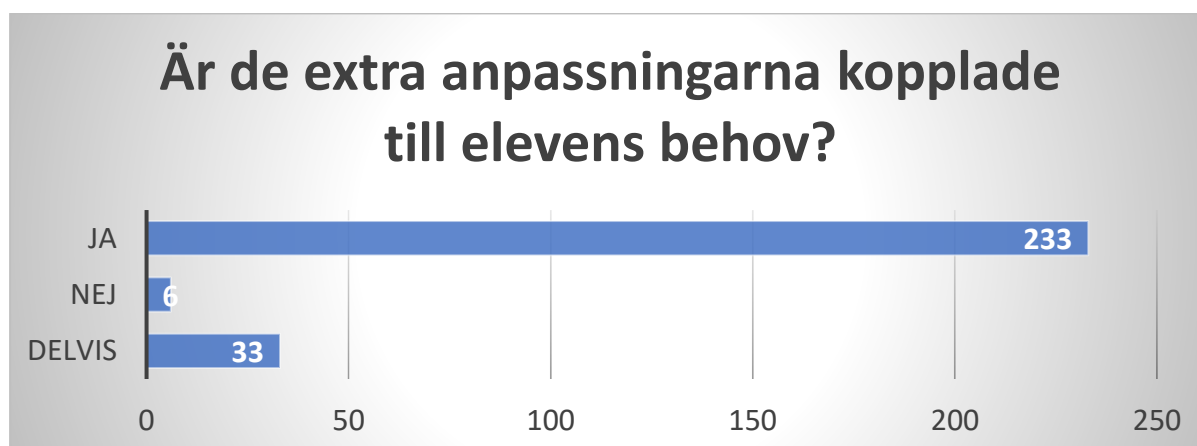
Resultatdelen har vi valt att dela upp i rubriker som svarar på våra frågeställningar. Vi har förstärkt vårt resultat med att ordagrant citera extra anpassningar som vi fann dokumenterade i vårt material.

I Unikum finns rubrikerna *Behov*, *Extra anpassningar* och *Uppföljning* att förhålla sig till. Ett första intryck vid genomläsningen av 345 dokument är att den som dokumenterar inte skriver vid rätt rubrik, vilket emellanåt gör läsningen svårtolkad - är det ett behov eller anpassning som texten återspeglar? Är det en anpassning eller uppföljning? Är det ett behov eller en uppföljning? Vi har valt att förhålla oss till rubrikerna då vi läser dokumenten.

Ännu en svårighet som dykt upp vid analysen av dokumenten är att vi inte kan se när skrivningarna är gjorda. I slutet av dokumentet finns alltid en notering med namn på den person som senast redigerade i dokumentet och datum då detta gjordes, men det framgår inte vad som då är redigerat eller om det är helt nyskrivet. Ibland kan vi kanske gissa oss till om det är nyskrivet eller redigerat men säkra kan vi inte vara. Det finns några dokument där redigeringar och ändringar daterats och signerats av den person som gjort dem, men det är inte många. Vi gick igenom hur aktuella skrivningarna av extra anpassningar i Unikum var. Vi fann att av de 345 elever i kommunen som i januari 2019 hade noteringar under fliken extra anpassningar så hade knappt två tredjedelar skrivits eller redigerats under läsåret 2018/2019, medan den återstående tredjedelen är från läsåret innan eller äldre.

Vi kan också konstatera att det var få anpassningar som hade någon form av tidsangivelse. I endast ungefär en femtedel av dokumenten angavs frekvens för åtminstone någon av de anpassningar som skrivits. Exempel på frekvens för anpassningar är ”några gånger i veckan”, ”en gång i veckan”, ”5 minuter två gånger per vecka”, ”30 minuter per vecka efter lektionstid” etc. Endast i ett fåtal dokument finns dessutom angivet en avgränsad tidsperiod, ”en gång per vecka under perioden vecka 8–15”, ”onsdagar och fredagar hela läsåret”, ”3 tillfällen per vecka v.38–43” etc. Eller som idrottslärare noterat för 7 elever angående extra simträning, ”vid behov och mån av plats v.9–20”

7.1 Är de extra anpassningarna kopplade till elevens behov?



Figur 7.1: Är de extra anpassningarna kopplade till elevens behov?

Utöver extra anpassningar har några elever pågående insats för särskilt stöd, formuleringar vi inte har tillgång till, men inte heller intresse av i denna undersökning.

I skrivningarna kan vi se att det finns en behovsbeskrivning noterad för mer än två tredjedelar av eleverna och att de extra anpassningarna i de flesta fall är relaterade till dessa. Här följer några typexempel:

- Behov: Behöver utveckla strategier i läsförståelse.
Anpassning: -Lästränar 4 dagar/vecka med lärare.
- Behov: Att utveckla sin sociala förmåga samt utveckla passande strategier i klassrumssituationer.
Anpassning: -Ge strategier för att hantera impulsivitet i samtalssituationer.
- Behov: NN har behov av att kunna planera, organisera och genomföra arbeten.
Anpassning: - Får uppgifter med tydlig början och slut, t.ex. avbockningsbara.
- Erbjuds strategier för att kunna fokusera lättare, ex. med musik i hörlurar.
- Använder visuellt strukturstöd i form av konkret dagsschema.

Det finns noteringar under rubriken behov som inte säger något om vilka de faktiska behoven är och hur anpassningarna skall svara mot dessa:

- Behov: NN har fått en ADHD-diagnos
Anpassning: - Placering långt fram i klassrummet.
- Extra förberedelser.
- Stödperson vid förflyttningar.
- Kudde för upprätthållande av koncentration. (Borttagen pga ingen förbättring).
- Behov: Att utveckla sin handstil
Att träffa pedagoghund
Anpassning: - NN träffar pedagoghund vid behov.

Behoven handlar många gånger om att eleven ska kunna fokusera på sina uppgifter ”behöver stöd i sitt matematiska arbete för att kunna fokusera på uppgifterna”. Just orden ”behöver stöd i” finns i behovsbeskrivningen i många av de dokument vi läst liksom ”tydliga instruktioner”, ”tydlig struktur” och ”behöver träna”. Vi återfinner också behov av att ”sitta enskilt”, ”enskilda instruktioner”, ”extra förklaringar” och ”förtydligande instruktioner”, samt att ”utveckla sin sociala förmåga”, ”stöd för att komma igång” och ”för att förstå”.

Mycket sällan finns en djupare analys av vad exakt det är eleven behöver eller en beskrivning av varför eleven behöver det. Följande exempel står därför ut i sin tydlighet:

- Behov: NN har talstörning, dvs störning i produktionen av språkljud (tal). Det rör sig om problem med att säga vissa språkljud som ”s” och ”r” samt att språkljudet produceras på fel sätt i talapparaten.
Därför blir koppling mellan talad och skriven text svårt för NN, då han inte kan ljuda fram rätt språkljud när han skriver.
Ny intensivperiod med tal- och lästräning.
- Anpassningar: -Arbeta mycket med ordbilder som inte behöver ljudas fram.
-Arbeta med Ipad som ljudar samt läser upp ord/text.

Det finns ännu en sak vi noterat i skrivningarna vi läst som vi vill ta upp. Den illustreras med följande citat från Unikum:

- Behov: Anpassning på gruppnivå i slöjd är att göra grupper till symaskiner. Använda bildstöd till

gemensamma moment i slöjden.
Uppdatera LPP i unikum med filmer och svåra ord i slöjden.
Anpassning: -Hjälp att starta igång slöjden.

Vi noterar att anpassningen har blivit ett behov samt att sju olika individer har samma behov, vilket antyder att läraren inte analyserat situationen för varje individ, utan använt sig av ”klipp-och-klistra” då skrivningen i Unikum har gjorts.

Det finns noteringar som den här nedan för NN där anpassningarna delvis men inte helt svarar mot behoven. I behoven står att eleven är lätt distraherad, men för det finns ingen anpassning. Han placeras längst bak i klassrummet för att kunna ha kontroll, vilket han har behov av. Han har svårt att lyssna vid genomgångar vilket ger anpassningen enskilda instruktioner. Det finns ingen anpassning som svarar mot att eleven har svårt för förändringar under dagen, inte heller på vilket sätt den manlige vuxne stöttar, bara att han gör det. Är den anpassningen tänkt för de sociala situationerna eller för arbetet? Eller för både och?

Behov: Är mycket lätt distraherad.
Svårt att lyssna vid genomgångar.
Kan bara arbeta fokuserat under korta stunder.
Behöver mycket stöd i sociala situationer och i sitt arbete.
NN behöver ha kontroll. Ha[n] har svårt för förändringar under dagen.
Anpassning: - Har en placering enskilt i klassrummet där han har kontroll över vad som händer runt om honom.
- Enskilda instruktioner.
- Har oftast timstock när han arbetar. Därefter lekpaus en stund.
- Har stöttning av en manlig vuxen varje dag.

Det finns några dokument som innehåller behovsbeskrivningar, men saknar anpassningar. ”NN behöver att få extra hjälp i matematiken att förstå de uppgifter som görs. I år 4 är det mera text och ’läsuppgifter’ i matematiken som NN bör få stöttning i”. Ibland finns anpassningarna ihopskrivna med behoven: ”Resultatet av nationella provet i åk 3 i svenska visar att NN behöver öva enskild läsning och högläsning för att utveckla sin läsning och läsa ortografisk helordsläsning” eller ”NN behöver få förtydligande instruktioner i matematik. Hon behöver repetera flera gånger för att befästa sina kunskaper”. Inget av dessa exempel åtföljs av anpassningar.

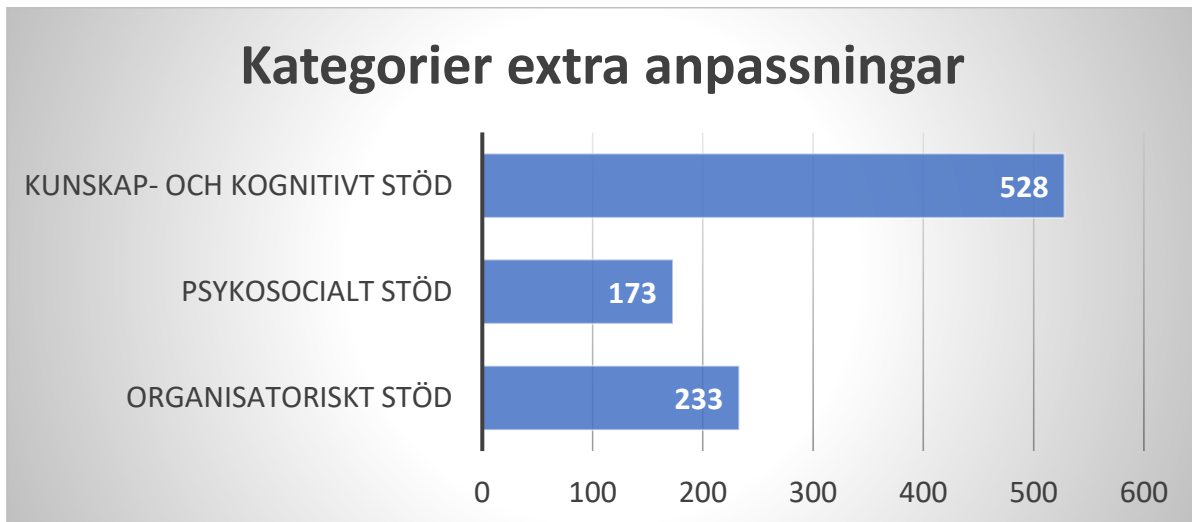
Det finns också några dokument som innehåller anpassningar, men helt saknar beskrivning av de behov dessa skall relateras till. I dessa dokument har vi hittat skrivningar som ”NN kommer att få gå i simskola under ett visst antal veckor för att utveckla simkunskaper.”, ”Deltagit i KUL-läsningen för att få bättre flyt.”, ”NN behöver ibland enskild instruktion efter den gemensamma genomgången. Hon kan även behöva sitta enskilt och jobba.”. Vi hittade också ett dokument med en hel lista anpassningar som inte föregås av någon behovsbeskrivning:

Anpassning: - Placering i klassrummet där hon kan koncentrera sig.
- Stöd med upprepade instruktioner i början av lektionen.
- Stöd i att starta, fortsätta och avsluta arbetsområdet.
- Stöd i vilka förväntningar som är rimliga på henne under lektionen samt hur länge hon förväntas arbeta.
- Möjlighet till förståelse om ett område tillsammans med speciallärare eller SVA-lärare.
- Anpassa antalet uppgifter samt svårighetsgrad som NN ska genomföra på matematiklektionen så att hon upplever att hon kan lyckas.
- Sitta enskilt tillsammans med vuxen i provsituationer.

- Tillgång till konkret material, egen minnesbok med begreppsförklaring och vid vissa tillfällen tillgång till miniräknare.

7.2 Kategorier extra anpassningar

Vi valde att dela in de extra anpassningarna i tre kategorier; kunskaps- och kognitivt stöd, psykosocialt stöd och organisatoriskt stöd. De tre kategorierna har vi sedan delat in i underkategorier. Under våra diskussioner uppmärksammade vi att vissa underkategorier kan ligga under flera huvudkategorier vilket ledde till fler och fördjupade diskussioner om våra tolkningar.



Figur 7.2: Kategorier extra anpassningar

I analysen såg vi att merparten av de extra anpassningarna beskrev kunskap- och kognitivt stöd, ca en tredjedel beskrev organisatoriskt stöd och minst antal anpassningar beskrev psykosocialt stöd.

7.2.1 Kunskapsstöd och kognitivt stöd



Figur 7.3: Kunskapsstöd och kognitivt stöd

Enligt vår analys beskrivs extra färdighetsträning som den vanligaste extra anpassningen. Inom färdighetsträning ryms många underkategorier, allt från egen träning till studiehjälp efter skolan. Den anpassning som dominerar är lästräning med lärare:

Anpassning: - XX fortsätter att läsa tillsammans med en lärare någon dag i veckan och vid extra tillfällen i klassrummet för att öka läsflytet.

Flertalet skolor har upprättat någon form av studieverkstad dit eleverna hänvisades genom extra anpassningar. Många elever fick anpassade läromedel som en extra anpassning. Då beskrivs anpassningarna som anpassat material eller anpassade uppgifter:

Anpassning: -Vi anpassar till viss del hans arbetsmaterial.

Samtidigt såg vi här en stor spridning på anpassningar samt många anpassningar som bara förekom en gång i materialet:

Anpassning: -NN behöver en ren arbetsyta

Anpassning: -NN får ha muntliga förhör/ prov

Anpassning: -NN får välja om han vill vara inne på rasten.

Under kategorin digital teknik var iPad med anpassade programvaror den vanligaste anpassningen tillsammans med dator och programvaror såsom upplästa läromedel. Smartphone nämndes bara i en anpassning liksom stavningsprogram och Time timer (tidshjälpmedel).

Anpassningar gällande extra tid handlade till stor del om möjlighet till extra paus men även extra tid för uppgifter samt förberedelse för schemabrytande aktiviteter förekom. Undervisning i liten grupp fanns beskriven som anpassning. Då skedde undervisningen tillsammans med specialpedagog, speciallärare eller pedagog. Undervisning tillsammans med specialpedagog var vanligast och handlade ofta om extra lästräning:

Anpassning: -Extra lästräning en gång i veckan med specialpedagog.

Undervisning i liten grupp fanns även under kategorin enstaka specialpedagogiska insatser. Dessa insatser är tidsbegränsade och även där handlade det till stor del om lästräning:

Anpassning: -Extra lästräning i liten grupp med specialpedagog tre dagar i veckan under fem veckor.

Svenska som andraspråk och studiehandledning återfanns i materialet som en extra anpassning. Det handlade då om nyanlända elever:

Anpassning: -XX får extra träning av SVA-lärare för att träna sitt läsflyt, sin läsförståelse samt för att befästa grundläggande matematikkunskaper

När läxor nämns som extra anpassning handlar det vanligen om anpassade läxor. Men det fanns även anpassningar såsom:

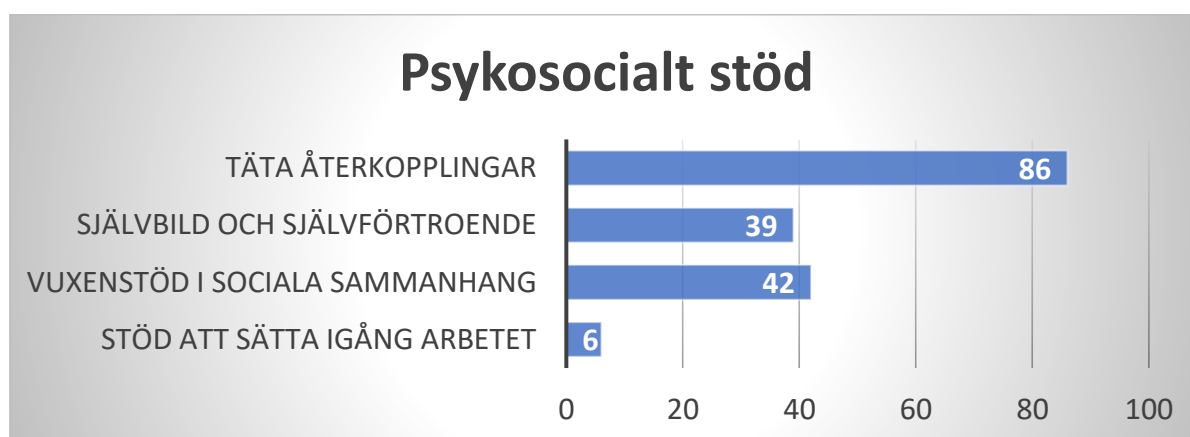
Anpassning: -NN får begränsade hemuppgifter.

Anpassning: -NN får extra läxor.

Renodlad en-till-en-undervisning finns det inte så mycket av i materialet. De anpassningar som finns handlar om:

Anpassning: -NN får en- till en undervisning i matematik.

7.2.2 Psykosocialt stöd



Figur 7.4: Psykosocialt stöd

I kategorin täta återkopplingar valde vi att ta med de anpassningar som handlade om återkoppling under hela arbetspasset. De anpassningar som endast handlade om att "sätta igång eleven i arbete" hamnade därför under en egen kategori. Exempel på täta återkopplingar är:

Anpassning: -NN behöver stöd att sätta igång, genomföra och slutföra skolarbete.

Anpassning: -NN får tät återkoppling av pedagog vid start och avslut samt uppföljning under arbetets gång.

Det kunde även handla om:

Anpassning: -NN får tecken, gester för uppmärksamhet

Anpassning: -NN behöver återkoppling med feedback.

I de extra anpassningarna omnämns många olika koncentrationshjälpmedel. Det vanligaste koncentrationshjälpmedlet var skärmar men vi fann även anpassningar som handlade om att eleven behövde ha en anpassad stol. Även pedagoger tas upp som hjälpmedel för koncentration:

Anpassning: -NN får stöd av pedagog för att hålla fokus/ kontrollera impulser vid genomgång.

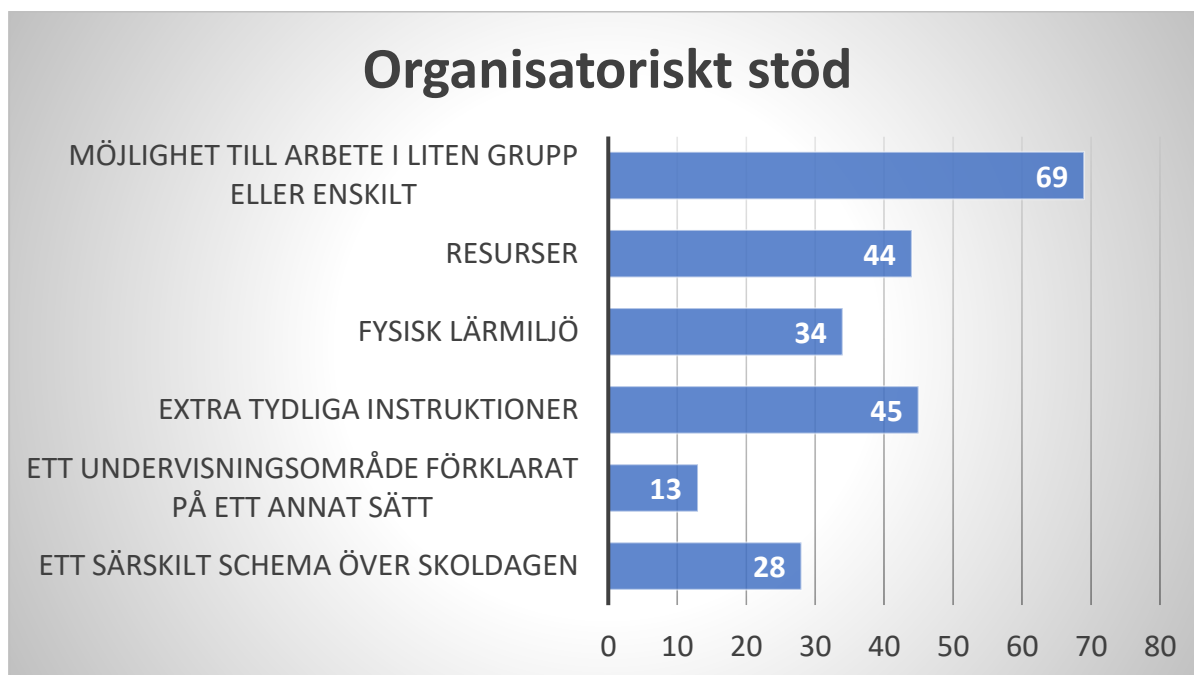
I kategorin vuxenstöd i sociala sammanhang fanns anpassningar som stöd med interaktion mellan andra i klassen i sociala sammanhang, till exempel samarbete och rastaktiviteter:

Anpassning: -NN får stöd av vuxna i arbetslaget i att backa och tänka till vid konflikter (både under lektion och på raster).

Många anpassningar handlade om att eleven behövde känna att han/hon lyckades i sitt skolarbete:

Anpassning: -Det är viktigt att NN känner att han lyckas i sitt skolarbete. Han får anpassade uppgifter efter sin förmåga”.

7.2.3 Organisatoriskt stöd



Figur 7.5: Organisatoriskt stöd

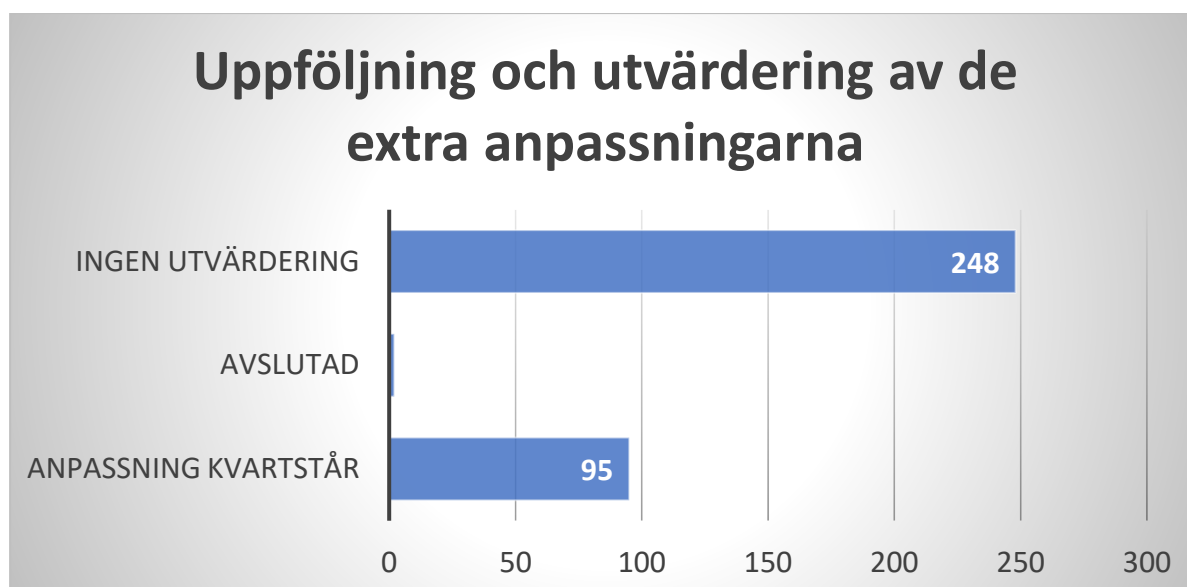
I det organisatoriska stödet fann vi till största delen anpassningar där eleven gavs möjlighet till arbete i liten grupp eller enskilt. Dessa anpassningar nämnde inte undervisning eller närvaro av någon pedagog:

Anpassning: -NN har möjlighet att vara i grupprummet för att hitta arbetsro. NN har möjlighet till att arbeta enskilt.

Extra tydliga instruktioner kunde beskrivas på följande sätt i anpassningarna:

Anpassning: -förtydliga instruktioner, ge skriftliga och muntliga instruktioner, uppmärksamma NN extra vid instruktioner”.

7.2.4 Uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna



Figur 7.6: Uppföljning och utvärdering av de extra anpassningarna

Vi såg att det i knappt en tredjedel av dokumenten inte fanns någon notering vare sig om det gjorts någon uppföljning eller hur en sådan var tänkt att genomföras. I några dokument fanns en kort beskrivande notering av insatsen samt att den fortfarande gäller:

Uppföljning/utvärdering: -Anpassningar fortfarande aktuella.
-Behov och anpassningar gäller fortfarande för NN.
-Vi ser behov av att fortsätta med anpassningarna.
-Vi jobbar på med de skrivna anpassningarna.

Endast i ett fåtal dokument fanns en utförligare uppföljning/utvärdering kopplad till behov och/eller anpassningen:

Uppföljning/utvärdering: -NN har trots liten grupp samt extra matematik på studieverkstaden inte nått målen och behöver ytterligare stöd. Vi fortsätter med stödinsatserna.

-NN har fortfarande svårigheter med talkamrater och tallinjen 0-10. Vi ökar enskilda träningen av tallinjen till 10 min/4-5 gånger i veckan. De övriga anpassningarna fortsätter som vanligt.

-NN har inte längre behov av extra tid för att bli klar med sina uppgifter och lyckas. Anpassningen avslutas. Övriga anpassningar kvarstår.

Bara i ett fåtal av de 345 dokumenten finns någon notering vid behov eller anpassningar om hur och när en uppföljning skall göras. I ett par av dem står att läsa:

Uppföljning/ utvärdering: -uppföljning efter nationella proven.

Tillägg i behovsbeskrivningen gjordes påföljande november men någon tydlig uppföljning är inte gjord efter de nationella proven. I några dokument står:

Uppföljning/ utvärdering: -Vi fortsätter med boken i matematik som man kan skriva i också under vårterminen 2019.

Oavsett om eleven har fler anpassningar eller ej så är det den enda anpassningen som följts upp.

Många av dokumenten beskriver helt enkelt vad som görs eller gjorts under läsåret:

Uppföljning/ utvärdering: -NN har fortsatt att läsa fem dagar/vecka med klasslärare,

För en elev med en lista av dokumenterade behov och anpassningar kan vi läsa:

Uppföljning/ utvärdering: -Sedan mitten på höstterminen åk 4 har det fungerat mycket bra för NN. Han har lärt känna sina nya lärare, de nya arbetssätten i årskurs 4 samt rutiner.

För några elever har tillägg gjorts till befintliga anpassningar:

Uppföljning/ utvärdering: - NN behöver tydligare stöd för att hålla fokus i klassrummet och känna sig trygg. Vi utformar mer detaljerade extra anpassningar.

I några fall har man helt enkelt skrivit in nya anpassningar vid uppföljningen av de gamla.

Endast i ett par dokument står att läsa att anpassningarna är helt och hållet avslutade men i några dokument finns anpassningarna uppräknade under rubriken uppföljning med tillägget att anpassningen kvarstår eller avslutas. Det är dock det enda som står, någon uppföljning finns inte dokumenterad. Det är inte många av dokumenten som egentligen är utvärderingsbara men eftersom rubriken i Unikum är uppföljning och inte utvärdering så får vi förhålla oss till det då vi analyserar dokumenten. En fullständig skrivning i Unikum kan se ut som följer:

- | | |
|---------------|---|
| Behov: | Behöver stöd i att hålla fokus på sin arbetsuppgifter.
Hjälp att komma igång med sitt arbete. |
| Anpassningar: | -Placering i klassrummet.
-Stöd i att starta, fortsätta och avsluta arbetsuppgifter.
-Hörlurar med musik.
-Möjlighet att sitta enskilt vid behov
-Tät bekräftelse och återkoppling av vuxen |
| Uppföljning: | -Placering i klassrummet.
-Stöd i att starta, fortsätta och avsluta arbetsuppgifter.
-Hörlurar med musik. <ul style="list-style-type: none">• Anpassningarna har fungerat bra för att hålla fokus. Anpassningarna kvarstår ht-18 |
| Behov: | 2018-04-19 NN har behov av stöd för att kunna planera, organisera och genomföra arbetet. |
| Anpassningar: | -2018-04-19 Pedagog ger NN regelbunden återkoppling under lektion så att arbetet går framåt. |
| Uppföljning: | -2018-11-14 NN behöver fortfarande stöd vid genomförande av uppgift och återkoppling under tiden. Anpassning kvarstår.
-2018-06-11 NN arbetar bättre när pedagog finns nära och hjälper till att komma igång och avsluta uppgifter. Anpassningen kvarstår. |

8 Sammanfattande resultatanalys

I detta kapitel har vi sammanfattat de resultat som vi under analysarbetet ansåg vara de mest framträdande resultaten utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

Vid genomgång av dokumenten kan vi se att det inte alltid finns en behovsbeskrivning men att, då sådan finns, relationen till de extra anpassningarna är ganska god. Vi kan inte se några tydliga tecken på att behovsbeskrivningen föregåtts av någon systematisk kartläggning eller utredning, de verkar snarare vara skrivna utifrån vad man ganska snabbt kan uppfatta i klassrummet.

Vi ser också att de extra anpassningarna dokumenteras under rubriken för behov, att de extra anpassningarna inte alltid följs upp samt att de i väldigt hög grad hamnar på individnivå. Vi kan också se att många av de anpassningar som dokumenteras kanske inte är *extra anpassningar* utan snarare *ledning och stimulans*. I dokumentationen går inte att utläsa i vilken grad man tagit tillvara skolans specialpedagogiska kompetens.

Uppföljningen av ifall de extra anpassningarna möter elevens behov är bristfällig. Nästan en tredjedel av dokumenten innehöll ingen uppföljning alls och endast ett fåtal dokument innehöll någon mer utvecklad uppföljning. Oftast fanns bara en enkel notering om att anpassningen avslutades eller att den skulle fortsätta.

9 Diskussion

Vi har delat upp vår diskussion i tre delar. Vi inleder med en metod- och analysdiskussion för att sedan övergå i en resultatdiskussion samt en avslutande diskussion. Resultatdiskussionen har vi delat in i rubriker utifrån vår litteraturgenomgång, och i den avslutande diskussionen diskuterar vi eventuella kunskapsbidrag samt förslag till vidare forskning.

9.1 Metod och analysdiskussion

Vi använde valde att använda oss av en kvalitativ metod i studien. Bergström och Boréus (2018) menar att den kvalitativa innehållsanalysen är en metod där man systematiskt beskriver innebörden av kvalitativa data genom att kategorisera delar av ett material med hjälp av ett kodschema. Då vårt syfte med studien var att analysera den skrivna texten i de extra anpassningar som fanns dokumenterade i en digital plattform, var valet av metod, innehållsanalys, för oss helt självklar. Vi brottades förvisso med ifall vår innehållsanalys är att räkna som en kvantitativ eller en kvalitativ metod. Precis som Repstad (2007) menar ställer man ofta dessa metoder mot varandra och det gjorde även vi. Det var mängden siffror i resultatet som gjorde oss fundersamma, men vi tog stöd i Bergström och Boréus (2018) som menar att i den kvalitativa innehållsanalysen kan kvantifiering ingå men att det krävs mer komplexa texttolkningar. Ett komplement till innehållsanalys hade kunnat vara intervjuer med de pedagoger som skrivit de extra anpassningarna, men då det inte framkommer vem eller vilka dessa är i dokumentationen var detta inte möjligt.

Vi upplevde det svårt att systematiskt beskriva och kategorisera materialet. Vårt kodschema innehöll från början förutbestämda kategorier utifrån Skolverkets stödmaterial (2014a), vilket vi kände begränsade oss då dokumentationen innehöll så många olika formuleringar, vilket ledde till att vi efterhand fick lägga till fler kategorier i en så kallad abduktiv ansats (Granskär & Höglund-Nielsen, 2017). Vi brottades med placering av underkategorier under arbetets gång genom att som Esaiasson m.fl. (2012) skriver; läsa aktivt och ställa frågor till texten.

Att använda ECA-modellen som ett instrument underlättade vår analys och gav oss samtidigt möjlighet att i enlighet med som Bryman (2018) menar generera nya kategorier under arbetets gång. Vi lade mycket kraft på steg 6 med att omarbete vårt protokoll för att definiera de olika kategoriernas innebörd och placering i analys-schemat. Då vi diskuterat detta vid upprepade tillfällen upplever vi att vi minimerat den inverkan vi själva kan ha gjort på våra tolkningar.

Vårt urval var alla elever i årskurs 4 i en kommun i södra Sverige. Att vi valde just år 4 baserade vi på Skolinspektionens kvalitetsrapport (2015:2217) *Skolans arbete med extra anpassningar* där målgruppen var år 4. Frågan om resultatet hade varit annorlunda med ett urval ur en annan årskurs får vi lämna obesvarad men vår känsla är att urvalet ger oss en generell inblick i kommunens dokumentation. Bryman (2018) lyfter tillförlitlighet som ett medel att bedöma och värdera en studie. Vår studie utgör 345 dokument med extra anpassningar vilket vi anser vara ett brett underlag. Ahrne och Svensson (2015) lyfter den bristande möjligheten att generalisera inom den kvalitativa forskningen. Även Esaiasson m.fl. (2017) har invändningar mot generaliserbarheten vid ett pragmatiskt urval och menar att det är upp till forskaren att bilda sig en uppfattning om resultatets generaliserbarhet. Vi ser ingen eller mycket låg motsättning till att vårt resultat kan vara överförbart till en annan kommun i Sverige. Om dokumentationen av extra anpassningar ser ut på detta sätt i en kommun varför skulle den inte göra det i Sveriges övriga kommuner? Andreasson och Asplund Carlsson (2013) analyserade en liknande mängd dokument och fann att elever identifieras utifrån sina

tillkortakommanden. Vi anser att vårt resultat stödjer deras analys eller kan ses som ett bidrag för andra att bygga vidare på.

9.2 Resultatdiskussion

9.2.1 Elevhälsan

Guvå och Hylander (2012) undersökte vilken syn skolans personal har på sitt elevhälsouppdrag. De fann att personalen vill utgå från elevens styrkor i sitt arbete men att arbetet istället utgår från elevens funktionsnedsättning och svårigheter. I vårt resultat ser vi inga anpassningar som utgår från elevens styrkor. Redan i utredningen om *Skolans inre arbete* (SOU, 1974:53) ändrade man fokus från elever med skolsvårigheter till en skola med undervisningssvårigheter. I specialpedagogens roll idag ingår inte bara undervisning av elever i behov av särskilt stöd, utan även handledning av pedagoger, samordning av insatser för elever i behov av särskilt stöd, pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram och utveckling av skolans arbetsformer (Ahlberg, 2013). Då det kommer till utveckling av skolans arbetsformer vill vi här lyfta in en väl genomtänkt kompetensutveckling av hur man arbetar med att utreda, dokumentera, följa upp samt utvärdera elevers behov och extra anpassningar. Det är viktigt att få till en medvetenhet om hur man formulerar sig, och vilken betydelse detta kan få för den enskilde eleven – vi återkommer till detta.

Elevhälsans utformning, med specialpedagogen som en av deltagarna, har skrivits in i skollagen (SFS 2010:800), men det finns inga centrala riktlinjer för hur den skall organiseras (Hylander & Guvå, 2017). På varje skola bygger man upp sin egen organisation men denna är nästan helt osynlig i skrivningarna av extra anpassningar. Enda stället vi kan hitta att någon annan än pedagogisk personal varit inblandad är i den behovsbeskrivning som handlar om att eleven har en talstörning där vi anser att det är troligt att en logoped ligger bakom skrivningen. Det är dock åter något vi inte säkert kan veta.

Det hälsofrämjande arbete som är elevhälsans framkommer inte någonstans i de granskade dokumenten utan, som Hylander och Guvå (2017) skriver, så är det brister hos eleven som är fokus för svårigheterna. Tidigare forskning har visat att de skrivningar som finns i åtgärdsprogram ofta skrivs på individnivå och handlar om elevens tillkortakommanden (Nilholm, 2012; Isaksson, 2009), vilket i hög grad stämmer med de behovsbeskrivningar som vi granskat i studien. Vi kan se det i formuleringar som ”Är mycket lätt distraherad”, ”Svårt att lyssna vid genomgångar”, ”Kan bara arbeta fokuserat under korta stunder”. Hur man beskriver ett barn, det språk man använder, kan ha stor betydelse för barnets självbild, nu och i framtiden (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Asp-Onsjö, 2011). Är pedagogerna medvetna om dokumentationens betydelse för elever och vårdnadshavare? Kanske är det så, som Nilholm (2012) uttrycker att det ligger lite i dokumentens natur att formuleringar görs på detta sätt? Eller är det som Nilholm (2016) uttrycker djupt liggande tankestrukturer/kulturella mönster som inte låter sig påverkas av införandet av olika föreskrifter och planer.

9.2.2 Specialpedagogik

I den dokumentation som finns synlig på Unikum är det inte möjligt att utläsa vem eller vilka som är inblandade, det enda som framgår är namnet på den som senast redigerat dokumentet. Vi kan bara anta att det funnits en specialpedagogs medverkan i formuleringen som handlar om att den aktuella eleven behöver stöd för att ”planera, organisera och genomföra arbetet” vilken följs om en anpassning som handlar om ”regelbunden återkoppling” samt uppföljningar av hur anpassningen fungerar. På samma sätt kan vi bara anta att det inte

funnits någon specialpedagog som medverkat i den skrivning där behovet står som en ADHD-diagnos och anpassningarna nästan känns tagna ur en checklista för ADHD.

Det finns dock inget sätt för oss att vara säkra på detta genom att endast ta del av den information som finns på elevens sida i Unikum. Där kan vi inte heller se i vilken – om någon – grad vårdnadshavare varit inblandad i arbetet med att formulera behov och ta fram extra anpassningar. För de båda eleverna ovan, liksom för så många andra, noterar vi att formuleringarna är problembaserade och utgår ifrån barnens tillkortakommanden och inte alls lyfter deras starka sidor, något som skulle kunna innebära att samarbetet mellan skola och hem skulle gagnas (Elder m.fl, 2018).

9.2.3 Dokumentation

För att minska lärarnas arbetsbörda med dokumentation infördes den 1 juli 2014 en lagändring (Prop.2013/14:160) som skulle minska antalet åtgärdsprogram och därmed mängden dokumentation. Har dokumentationsbördan minskat för lärare? Inte enligt en pilotstudie av Tanner och Pèrez Pioto (2016) och på förstasidan i lärarnas tidning (Feldrich, 2019, 12 april) kunde vi nyligen läsa rubriken "Dokumentbördan får lärare att fly" på en artikel som handlar om ökad stress och minskad arbetsglädje. Av egen erfarenhet vet vi att lärare många gånger reagerar med en stor suck och följt av orden "hur skall jag hinna det?" när de ombeds dokumentera de nya extra anpassningar som införs för en elev, eller då vi ber dem utvärdera extra anpassningar som tidigare skrivits.

Det första vi noterade då vi började analysera dokumenten för de elever som har extra anpassningar inskrivna i Unikum var att skrivningarna var oerhört röriga, vilket gjorde att vi inte alltid visste om en formulering stod som ett behov eller en extra anpassning, om den extra anpassningen var kopplad till ett behov eller om den var utvärderad. Tanner och Pèrez Pioto (2016) säger att utformningen av dokumentation kan bero på den valda digitala plattformen och vi har funderat på om det är så att det är plattformen Unikum som är orsaken till rörigheten. De rubriker som finns att förhålla sig till i plattformen är *Behov*, *Extra anpassningar* och *Uppföljning* - kan det vara designen på sidan som gör att saker skrivs på fel ställe? Varje rubrik har ett avgränsat fält, vilket gör att de tre rubrikerna inte hänger ihop. Kanske det är därför skrivningar hamnar på fel plats, för att man vill att de skall hänga ihop? Att man skall kunna se vilken anpassning som är uppföljd till exempel? Eller vilken anpassning som hör ihop med vilket behov? Ser dokumentationen annorlunda ut i andra plattformar? Hur mycket styr designen det som skrivs?

Om plattformen är otydlig och man inte upplever att det finns tid till att dokumentera i den - varför förväntas då pedagogen att ändå göra det? En anledning är att dokumentationen är en del av skolans systematiska kvalitetsarbete men den övervägande anledningen är att dokumentationen gör anpassningarna synliga så att elevens behov kan bli tillgodosedda (Hirsch, 2016). Alla pedagoger på skolan som möter eleven skall kunna ta reda på om eleven behöver speciella anpassningar. En ny pedagog i gruppen ska lätt kunna ta reda på vilka behov som finns i gruppen. Inte minst så skall vårdnadshavarna kunna se vilka insatser som görs för deras barn. Man kan välja olika sätt att se på dokumentation och ett sätt att se på det är att ett dokumentationsarbete som sker i dialog mellan skola, elev och vårdnadshavare kan öka elevens skolprestationer samtidigt som dokumentationen då inte upplevs som ren administration, en börda, av läraren (Hirsh, 2016; Asp-Onsjö, 2011).

9.2.4 Ledning och stimulans, extra anpassningar

Skollagen säger att alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver för sin kunskaps- och färdighetsutveckling för sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska utvecklas så långt som möjligt. I vårt resultat ser vi extra anpassningar som istället borde vara ledning och stimulans. Att anpassningen är att kunna känna att man lyckas i sitt skolarbete eller att man till viss del anpassar arbetsmaterialet är exempel på sådana. Olika skrivningar av anpassat arbetsmaterial är vanligt förekommande i vårt material. Dessa skrivningar gör att vi ifrågasätter hur mycket man på skolorna diskuterar skillnader mellan ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. När eleverna ska lära sig nya moment och svåra ord som i en skrivning nämns som ett behov, är det då inte ledning och stimulans? Det finns med andra ord en stor variation av tolkningar kring skolans styrdokument vilket även Gadlers (2011) forskning visar.

Vygotskij myntade begreppet den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000). Jerlang och Ringsted (2008) poängterar vikten av att pedagogerna intresserar sig och observerar eleven för att få insikt om dennes utvecklingsstadium och möjligheter. De poängterar även vikten av att se vad eleven klarar i samarbete med andra. När det gäller möjligheten till arbete i liten grupp eller enskilt, vilket var den mest framträdande formen av organisatoriskt stöd, fann vi att eleverna då arbetade utan uttalad närvaro av pedagog. Här borde väl vara ett utmärkt tillfälle att observera? Gör pedagogerna det? Eller är det så som Dysthe (1996) menar svårt för pedagogerna att i en lärarcentrerad undervisningsstrategi tillämpa stöd för enskilda elever som befinner sig i den nära utvecklingszonen? Allodi (2016) menar att det är en fixering i svenska skolan att alla ska uppnå samma mål vid samma tidpunkt. Hon uttrycker att den svenska skolan saknar anpassningar i flera steg där man bedömer elevens utveckling och hon menar samtidigt att fokus på skolans kompensatoriska uppgift verkar ha bleknat. Hur mycket spelar det kompensatoriska perspektivet in? Om eleven ses som bärare av sina problem och, som Norrström (2013) menar, att de orsakas av eleven eller dess hemmiljö - hur mycket påverkar detta då de extra anpassningarna formuleras?

Vi har sett att relationen mellan behovsbeskrivning och extra anpassning är ganska god, även om formuleringarna lämnar en del att önska. Vi ställer oss frågande till hur arbetet med att ta fram anpassningarna ser ut, något vi inte kan utläsa ur dokumentationen. Det är svårt att hitta behovsbeskrivningar som visar på att någon utredning av elevens behov genomförts, vilket också noterades av Andreasson och Wolff (2015) vid en granskning av kvalitén på IUP för elever med lässvårigheter. Själva hittade vi bara ett dokument där det var tydligt att en utredning låg till grund för behovsbeskrivningen – förhoppningsvis finns det fler även om vi inte kan se dem. Vi kan inte låta bli att fundera över vems behov som ligger till grund för den inskrivna extra anpassningen då behovsbeskrivning saknas för eleven. Om man skriver att eleven får stöd av en pedagog för att håll fokus, är det då elevens behov som tillgodoses – eller är det lärarens? Utifrån formuleringen kan man misstänka att en elev stör en del under genomgångar men innebär det att hen själv inte tar till sig informationen eller innebär det att läraren störs? Vilket är behovet? Och hur följer man upp och utvärderar en anpassning som inte har någon behovsbeskrivning? Hur vet man då om man lyckats möta elevens behov? Som den elev som har en hel lista med anpassningar men inte ett ord om vilka behov hen har? Hur följer man upp då behovet är en anpassning och också står som en sådan som i skrivningen om att få träffa en pedagog? Och hur följer man upp och utvärderar det en idrottslärare skrivit som anpassning för sju elever angående simundervisning - ”vid behov och mån av plats”? Detta är en formulering vi undrar över. Om inte behovet finns varför står det som anpassning? Och om behovet finns är skolan då inte skyldig att se till att plats erbjuds?

9.2.5 Lärmiljö och inkludering

Både läroplan och skollag betonar att eleven skall få det stöd hen behöver för att uppnå skolans kunskapskrav, kanske är det en bidragande orsak till att dokumenten är så inriktade på individnivå? Gadler (2011) noterar att variationen är stor mellan styrdokumentens innehåll och de avtryck de lämnar i verksamheten. Många av de skrivningar vi ser tycks klippta direkt ur skolverkets lista över förslag på extra anpassningar (Skolverket, 2014a) utan något förtydligande på hur man till exempel anpassar ett läromedel eller vilket stöd eleven behöver för att sätta igång sitt arbete.

Få av de dokument vi tittat på handlar om lärmiljön och då detta görs handlar det om elevens placering i, eller möjligheten att arbeta utanför, klassrummet. I ett dokument hittade vi en skrivning om att en elev behöver en ren arbetsyta men det står ingenting annat om att perceptionssanera eller på annat sätt anpassa klassrumsmiljön för eleven. Lärmiljön är viktig för barnens kunskapsinhämtning (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016; OECD, 2005) – hur kommer det sig då att vi inte ser mer om denna i de dokument vi granskat? Varken i behovsbeskrivningar eller i de extra anpassningarna?

Vi fann inga formuleringar i dokumenten som handlade om inkludering för eleven. Begreppet finns inte nämnt i styrdokumentet (Ahlberg, 2013; Nilholm & Göransson 2014) men det är något man pratar och skriver mycket om i skolans värld. Många av formuleringarna i styrdokumentet stämmer väl med idéerna om inkludering (Nilholm & Göransson, 2014). Hur kommer det sig då att begreppet inte används? I skolans värld hänvisas ofta, speciellt inom specialpedagogiken, till Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) trots att det inte anses som ett av våra tyngre styrdokument (Nilholm, 2012). I deklarationen används begreppet *inclusion*, men då deklarationen översattes valde översättarna att använda ordet *integration*.

Vad lägger man då i begreppet inkludering? Enligt Norrström (2013) innebär integrering att individen skall anpassa sig till miljön medan inkludering innebär att anpassa miljön för att passa alla individer. Barow (2013) skriver att inkludering, lite förenklat, handlar om ”bra undervisning i en skolmiljö som värdesätter elevers olikheter” (s. 23). Att arbeta inkluderande innebär en process i skolutvecklingen och frågan är om pedagogerna på skolan har de förutsättningar som krävs för att arbeta med denna process? Hur mycket har de nyutbildade pedagogerna med sig om detta från lärarutbildningen? Tas det över huvud taget upp där? Av erfarenhet vet vi att många nyutbildade, liksom en hel del erfarna, pedagoger känner sig ganska handfallna i mötet med den mångfald ett klassrum erbjuder. För en del pedagoger erbjuder detta möte en positiv utmaning medan andra känner vanmakt över en situation de upplever att de inte kan hantera. Nästan en tredjedel av allt dokumenterat organisatoriskt stöd handlar om möjlighet till arbete i liten grupp, enskilt eller resurser och vi funderar på om detta hör ihop? Och för att återkoppla till tidigare reflektioner – om det är så man känner, hur kan man då förväntas få till genomtänkta och välformulerade skrivningar i Unikum?

Det finns en farhåga att begreppet inkludering kommit att används av huvudmän av ekonomiska skäl vilket innebär att de resurser och den vägledning eleven behöver uteblir (Norrström, 2013; Asp-Onsjö, 2017; Allodi, 2016). Skulle så vara fallet handlar det alltså inte om inkludering, utan snarare om integrering där tanken att problemet ligger hos individen befästs. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013) skrev att det för att få till inkludering måste till en samstämmighet mellan lagstiftning och praktik, en systemändring med början i lärarutbildningen för att lärarna skall få en hög kompetens. Då de

flesta anpassningar vi sett handlar om att anpassa individen kan vi inte annat än att hålla med dem.

9.2.6 Respons to Intervention (RTI)

Skolinspektionen (2015) identifierade en rad framgångsfaktorer i sin kvalitetsrapport *Skolans arbete med extra anpassningar*. En av dessa framgångsfaktorer var att skolan använder systematiska metoder/verktyg för att identifiera effekten av extra anpassningar på elevens kunskapsnivå och kunskapsutveckling. Vårt resultat vittnar om att knappt en tredjedel av de extra anpassningarna följs upp eller utvärderas. Bara i ett fåtal dokument finns någon notering om när eller hur uppföljningen ska ske. Vi upplever att det inte finns någon skola i den kommun där studien genomfördes, som har en systematisk metod för att identifiera effekten av extra anpassningar. Frågan är, varför det är så? Skolinspektionen (2015) identifierade även avsatt tid för lärarna att diskutera elevens utveckling och följa upp insatta extra anpassningar, som en framgångsfaktor. Är tiden den avgörande faktorn eller är inte behovet av en systematisk metod uttalad från pedagogernas sida? Bristen på tid är något som ofta lyfts som ett problem av pedagoger, detta är något vi möter både i det personliga mötet med dem och i press och litteratur.

I litteraturgenomgången/tidigare forskning nämnde vi en metod för ett systematiskt arbete, RTI (Grosche & Volpe, 2015; Bradley m.fl., 2005; Mesmer & Mesmer, 2008). Modellen har enligt Hoover m.fl. (2008) börjat implementeras i USA men alla stater använder den inte fullt ut. Enligt vad vi kan se påminner RTI en del om arbetsgången med ledning och stimulans där intensivträning i liten grupp tillsammans med speciallärare och/eller specialpedagog för de elever som så behöver kan liknas vid en extra anpassning. Anpassningen följs upp vilket sker mer strukturerat i RTI än vad vi kan se i vår studie. Då det är få elever som behöver enskild undervisning sätts denna anpassning in först i slutdelen av RTI-modellen (Grosche & Volpe, 2015; Mesmer & Mesmer, 2008). Sker detta under en kort period kan vi fortfarande jämföra det med en extra anpassning, men i de fall det handlar om en långvarig insats handlar det enligt våra svenska styrdokument om särskilt stöd, åtgärdsprogram skall skrivas och föregås av en pedagogisk utredning. Dessa skrivningar ingår inte i vår studie men studien bekräftar att det är få elever som har enskild undervisning dokumenterad som extra anpassning. Oftast handlar det om stunder med lästräning, men i några få fall handlar det om en-till-en-undervisning i matematik.

9.3 Avslutande diskussion

Syftet med studien var att undersöka dokumentationen av extra anpassningar och hur de extra anpassningarna förhåller sig till styrdokumentet. Har vi fått svar på de frågor vi hade då vi påbörjade vår studie? De dokumenterade anpassningarna relaterar ganska väl till de behovsbeskrivningar som finns men det är inte alltid fallet. Vi har också fått svar på att uppföljning och utvärdering brister. Om de finns är de inte utförliga nog för att vara till hjälp för vare sig pedagog eller elev, då det sällan innehåller någon form av analys. Skolans kompensatoriska uppdrag syns inte mycket av i de extra anpassningar vi tagit del av, snarare är det så att vår studie bekräftar vad vi tagit upp i litteraturgenomgången om att skrivningar utgår från ett individperspektiv där eleven ses som bärare av problemet. Ingenstans såg vi någon formulering som utgick från att problemet är skolans, inte heller någon formulering som utgick från elevens styrkor. Att skriva formuleringar som lyfter fram elevens starka sidor men samtidigt berättar om elevens behov är inte helt lätt. Kanske är det så att många pedagoger får brottas så mycket med dokumentation att formuleringarna får stå tillbaka? Det viktigaste för stunden kanske är att få ner behovet och anpassningen i Unikum?

Det är oklart hur mycket elevhälsan är inblandad i skrivningarna och vi undrar om utredningar av elevens behov ens genomförs innan en behovsbeskrivning och extra anpassningar skrivs in. Detta trots att kommunens egna riktlinjer säger att elevhälsan deltar i arbetet med extra anpassningar – men de säger inte att en utredning skall göras vilket vi kan tycka vore på sin plats.

9.4 Vidare forskning

Dokumentationsinstrumentet tenderar att styra skrivningarna, något som skulle vara intressant att undersöka vidare, kanske i form av en intervjustudie med frågor till pedagoger och om deras förhållande till skrivandet i Unikum och deras syn på hur formuleringarna skall se ut. Det skulle också vara intressant att jämföra olika plattformar om, och i så fall hur, plattformens design inverkar på dokumentationen.

Det förefaller fortfarande vara ganska oklart på skolorna om vad som är *ledning och stimulans* och vad som är *extra anpassningar*. Handlar det om bristande implementering av nya styrdokument eller handlar det om tid att sätta sig in i dem? Kanske är det så att lärarna väljer bort dokumentationen till förmån för en god lärmiljö? Kanske är det detta som får stå tillbaka då suckarna vi nämnde tidigare hörs? Även detta skulle vara intressant att forska vidare om – hur väl förstår man våra styrdokument ute på skolorna?

10 Referenser

- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen*. Stockholm: Liber AB.
- Allodi, M.W., (2016). *Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt – en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd*. Working Paper Serie, 3:2016. Specialpedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Altheide, D.L. (1996). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. Hämtad 2019-02-28 från <http://methods.sagepub.com/book/qualitative-media-analysis>
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2013) Individual Educational Plans in Swedish Schools – Forming Identity and Governing Functions in Pupils' Documentation. *International Journal of Special Education, Vol 28, No: 3. 2013*
- Andreasson, I. & Wolff, U. (2015) Assessments and interventions for pupils with reading difficulties in Sweden – A text analysis of Individual Education Plans. *International Journal of Special Education, Vol 30, No:1, 2015*.
- Asp-Onsjö, L. (2011) Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. Hämtad 2019-03-15 från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12505/Onsjo_Dokumentation_Educare_11.2.pdf
- Asp-Onsjö (2017) *Specialpedagogik – arbete med elever i skolsvårigheter* (s.395-410) i Lundgren, U. P., Säljö, R & Liberg, c. (Red) *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Barow, T. (2013). *Mångfald, differentiering, inkludering – en introduktion*. (sid.17-28) i Barow, T. (red) *Mångfald och differentiering – Inkludering i praktisk tillämpning*. Studentlitteratur, Lund.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.). (2017). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*.
- Bradley, R., Danielson, L. & Doolittle, J. (2005). *Response to Intervention*. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 38, number 5, November/December 2005, pages 485-486.
- Bryman,, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016) Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education, Vol 31 No:1, sid.119-134*.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

- Edgren, H. (2015). *Folkskolan och grundskolan* i Larsson, E. & Westerberg, J. (Red.) *Utbildningshistoria* (s.113-130). Studentlitteratur: Lund.
- Elder, B. C., Rood, C. E. & Damiani, M. L. (2018) Writing Strength-Based IEPs for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. *International Journal of Whole Schooling*. Vol.14, No.1, 2018.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Fem viktiga punkter angående inkluderande undervisning. Omsätta teori i praktik*. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H.& Wägnerud, L. (2017). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Feldreich, S. (2019, 12 april) Dokumentation ökar stressen. *Lärarnas Tidning*, s. 6 - 7.
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Linnéuniversitetet; Göteborg.
Hämtad 2019-03-16 från
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:412729/FULLTEXT02>)
- Granskär, M. Höglund-Nielsen, B. (2017). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur
- Grosche, M. & Volpe, R (2015) Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*. Hämtad 2019-04-30 från
https://www.researchgate.net/publication/263527825_Response-to-intervention_RTI_as_a_model_to_facilitate_inclusion_for_students_with_learning_and_behaviour_problems
- Gustafsson, L.H. (2010) *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund; Studentlitteratur.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2012) Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International* 2, sid 135-150.
- Hirsh, Å. (2016). *Skolans dokumentation ur ett pedagogiskt och juridiskt perspektiv*. Stockholm; Liber AB.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm; Norstedst Akademiska Förlag.
- Hoover, J.J., Baca, L., Wexter-Love, E & Saenz, L. (2008). *National Implementation of Response to Intervention (RTI): Research summary*. The Special Education Leadership and Quality Teacher Initiative, BUENO Center-School of Education, University of Colorado, Boulder.
- Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande - Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund; Studentlitteratur.

- Isaksson, J. (2009). *Spänningar mellan normalitet och avvikelse – Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Jerland, E & Ringsted, S. ”Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonini” i Jerland red (2008) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Landahl, J. (2015). *Utbildning som fostran* i Larsson, E. & Westerberg, J. (Red.) *Utbildningshistoria (s.453-466)*. Studentlitteratur: Lund.
- Lundgren, U.P. (2017). *Den moderna skolan blir till* (s. 65-89) i Lundgren, U. P., Säljö, R & Liberg, c. (Red) *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Läraryrket. *Dokumentationsbördan ett arbetsmiljöproblem för lärare*. Novus Hämtad 20190423 från <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/rapport-dokumentationsbordan-ett-arbetsmiljoproblem>
- Mesmer, E. M. & Mesmer, H. A. E. (2008) *Respons to Intervention (RTI): What Teachers of Reading Need to Know*. *The Reading Teacher*, 62(4), pp. 280-290 DOI:10.1598/RT.62.4.1
- Nilholm, Claes. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2019-03-17: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf/>
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrström, A. (2013). *Vilken skola vill vi ha?* (sid.29-50) i Barow, T. (red) *Mångfald och differentiering – Inkludering i praktisk tillämpning*. Studentlitteratur, Lund.
- OECD (2005). *Teachers Matters - Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Hämtad 2019-05-17 från <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Proposition 2013/14:160. *Tid för undervisning - lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans*. Oslo: Universitetsförlaget
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolinspektionen. (2015:2217). *Skolans arbete med extra anpassningar – kvalitetsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverket. (2014a). *Stödinsatser i utbildningen -om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm. Skolverket
- Skolverket. (2014b). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm. Skolverket
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/SIA*. Hämtad 2019-03-15 från <https://filedn.com/ljdBas5OJsrlJOq6KhtBYC4/forarbeten/sou/1974/sou-1974-53.pdf>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning: förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Svenska Unescorådet. *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. 2/2006
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap – om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag
- Tanner, M. (2009) *Från en skola för alla till en skola för varje?* KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 5, nr 1, 2009.
- Tanner, M. & Pérez Prieto, H. (2016) *Förändrade dokumentationspraktiker – förändrade stödinsatser?* KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 12, nr 2, 2016.
- Unikum. (u.å.) *Sveriges största lärportal för alla skolformer*. Hämtad 2019-05-17 från: <https://www.unikum.net/>
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-05-17 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1 Analysschema

Tema 1 Allmänt

- Är de extra anpassningarna aktuella?

Tema 2 Koppling mellan elevens behov och de extra anpassningarna

- Finns det en behovsbeskrivning dokumenterad?
- Är de extra anpassningarna kopplade till behoven?
- Finns det extra anpassningar dokumenterade som inte uppfyller behoven?

Tema 3 Kategorisering av de extra anpassningarna

Organisatoriskt stöd enligt Skolverket (2014a)

- Ett särskilt schema över skoldagen
- Ett undervisningsområde förklarar på annat sätt
- Extra tydliga instruktioner

Organisatoriskt stöd enligt provanalysen

- Fysisk lärmiljö
- Resurser
- Möjlighet att arbeta i liten grupp eller avskilt

Psykosocialt stöd enligt Skolverket (2014a)

- Stöd att sätta igång arbetet

Psykosocialt stöd enligt provanalysen

- Vuxenstöd i sociala sammanhang
- Självbild och självförtroende
- Täta återkopplingar

Kunskap- och kognitivt stöd enligt Skolverket (2014a)

- Hjälpa att förstå texter
- Digital teknik med anpassade programvaror
- Anpassade läromedel
- Utrustning
- Extra färdighetsträning
- Enstaka specialpedagogiska insatser

Kunskap- och kognitivt stöd enligt provanalysen

- Undervisning i liten grupp
- Rutiner/ Struktur
- Extra tid
- En- till en undervisning
- Svenska som andraspråks undervisning/ studiehandledning
- Läxor

Tema 4 Uppföljning och eller utvärdering av de extra anpassningarna

- Finns uppföljning/ utvärdering dokumenterat?
- I vilka fall finns det/ finns det inte

11.2 Bilaga 2 Kommunens riktlinjer i dokumentation av stödinsatser

Vem gör vad i dokumentationen av stödinsatser?

Lärare

- **Dokumenterar extra anpassningar** i Unikum, gärna i samarbete med elevhälsan.
 - Alla lärare i klassen kan skapa, läsa och redigera extra anpassningar i Unikum.
- **Dokumenterar pedagogisk utredning** med sammanfattning och pedagogisk bedömning i Unikum, oftast i samarbete med elevhälsan.
 - Roller i Unikum som kan starta utredning: Rektor, mentor och observatör (tilldelas elevhälsans personal). Andra lärare i klassen kan bjudas in som medverkande. Övriga lärare kan inte se utredningen.
- **Dokumenterar åtgärdsprogram** i Unikum, oftast i samarbete med elevhälsan.
 - Alla lärare i klassen kan läsa åtgärdsprogrammet och skriva i löpande uppföljning. Lärare med ansvar för åtgärder samt lärare som bjuds in som medverkande kan redigera hela åtgärdsprogrammet.

Elevhälsan, t ex speciallärare/specialpedagog

- **Deltar** i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.
- **Gör en anteckning** i PMO om
 - att utredning startas
 - vad utredningen resulterar i (behov av särskilt stöd eller ej)
 - att ett åtgärdsprogram startas eller avslutas

Skoladministratör eller rektor

- **Diariet för beslut** i Lex. Skriv ut från Unikum och skanna in *försättsidan* samt *aktuell del*:
 - utredning med beslut om att eleven inte är i behov av särskilt stöd
 - åtgärdsprogram
 - avslutat åtgärdsprogram