

HÖGSKOLAN I KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i Specialpedagogik (41-60) 10 poäng
Vt. 2006

”Ett papper som hamnar någonstans?”

En kvalitativ undersökning om åtgärdsprogram i förskolan.

Författare: Caroline Andersson
Malin Kristensson
Maria Nilsson
Handledare: Linda Palla

”Ett papper som hamnar någonstans?”

En kvalitativ undersökning om åtgärdsprogram i förskolan.

Caroline Andersson, Malin Kristensson och Maria Nilsson

Abstract

Alla barn i förskolan har rätt till stimulans efter sina behov och förutsättningar. De barn som behöver extra stöd ska få det. För barn i behov av särskilt stöd och deras föräldrar samt lärare kanske åtgärdsprogram kan vara ett hjälpmedel i arbetet. Syftet med studien är att undersöka förekomsten, användandet samt behovet av åtgärdsprogram i förskolan. Vi vill även undersöka specialpedagogens roll och delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram. I litteraturbearbetningen belyses förskolans historia, förskolans ansvar, specialpedagogik, utvecklingsekologi, barn i behov av särskilt stöd, åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner. Den empiriska delen av uppsatsen har utförts med kvalitativa enskilda intervjuer. Målgruppen består av tolv lärare från tre olika småstäder.

Studien visar att alla förskolorna i undersökningen använder sig av åtgärdsprogram, trots att de till skillnad från skolan inte är skyldiga att göra detta enligt lag. Åtgärdsprogrammen används dock i skiftande omfattning. Det är inte alla förskolor som har hjälp och handledning av specialpedagoger inför och under samtal angående åtgärdsprogram. Några av respondenterna framhåller att dokumenten inte alltid är anpassade till förskolan utan att de får använda sig av de dokument som är utformade till skolan. Flertalet av lärarna menar att det finns ett behov av åtgärdsprogram. De anser att det framför allt gynnar barnet, men att åtgärdsprogrammet också kan vara till hjälp för personal och föräldrar.

Sökord: barn i behov av särskilt stöd, förskola, specialpedagogik, åtgärdsprogram.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	3
1.1 Bakgrund.....	3
1.2 Syfte och problemformulering.....	5
1.3 Studiens fortsatta upplägg.....	5
2 Litteraturgenomgång.....	6
2.1 Förskolans historia.....	6
2.2 Förskolans ansvar.....	7
2.3 Specialpedagogik.....	9
2.4 Utvecklingsekologi.....	11
2.5 Barn i behov av särskilt stöd.....	13
2.6 Åtgärdsprogram.....	15
2.7 Individuella utvecklingsplaner.....	17
2.8 Problemprecisering.....	18
3 Metod.....	20
3.1 Metodbeskrivning.....	20
3.2 Pilotstudie.....	21
3.3 Urval.....	21
3.4 Genomförande.....	21
3.5 Bearbetning.....	23
3.6 Etik.....	23
3.7 Studiens tillförlitlighet.....	24
4 Resultat.....	25
4.1 Förekomsten av åtgärdsprogram.....	25
4.2 Ansvarig för dokumentationen.....	26
4.3 Lärarnas uppfattning om åtgärdsprogram.....	27
4.4 Lärarnas uppfattning om behovet av åtgärdsprogram.....	29
4.5 Användandet av åtgärdsprogrammen.....	30
4.6 Uppföljning av åtgärdsprogrammen.....	31
4.7 Övrigt.....	32
4.8 Resultatsammanfattning och slutsatser.....	33
5 Diskussion.....	35
5.1 Metodkritik.....	38
5.2 Fortsatt forskning.....	38
6 Sammanfattning.....	40
Referenser.....	41
Bilaga	

1 Inledning

I förskolan kan personalen göra mycket för att förebygga svårigheter för barn. Lärarna kan se till att det är en lämplig och stimulerande miljö för alla barn samt att alla barn blir bemötta på sin egen nivå. Ju tidigare barn får det stöd och den stimulans de behöver, desto bättre är det. Även Drugli (2003) framhåller att det är viktigt att hjälpa barn som är i svårighet så tidigt som möjligt. Hon anser att det då är lättare att ge stöd, samt att det ofta går att förhindra ytterligare problemutveckling. Förutom föräldrarna är det personalen i förskolan och skolan som har störst möjlighet att upptäcka barn i utvecklingssvårigheter. I förskolan har personalen möjlighet att sätta in stödåtgärder som är direkt riktade emot barnets vardag i förskolan och de ser till hela barnets behov. Därför anser Drugli att det ligger ett stort ansvar på förskolan att hjälpa barn i svårighet. För att göra detta stöd så likvärdig som möjligt för alla barn bör det kanske finnas ett gemensamt dokument för alla förskolor gällande barn i behov av särskilt stöd.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att den största delen av all specialpedagogisk forskning görs i grundskolan. Eftersom det inte förekommer så mycket forskning om barn i förskolan, valde vi att göra vår studie utifrån barn i de lägre åldrarna. Våra specialpedagogiska studier har väckt intresse för hur arbetet med åtgärdsprogram ser ut i förskolan. Eftersom förskolan inte är ålagd att skriva åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd så skiljer sig arbetet med barnen åt i olika förskolor. Även våra egna erfarenheter av arbete med åtgärdsprogram ser olika ut. Två av oss använder det som levande dokument i den dagliga verksamheten, medan det för den tredje av oss används mycket sällan.

Uppsatsen redogör för förekomsten och användandet av åtgärdsprogram i förskolan, samt lärares åsikter om behovet av ett sådant dokument. I det inledande kapitlet beskriver vi kort barn i behov av särskilt stöd, åtgärdsprogrammets historia samt användandet av individuell utvecklingsplan i förskola och skola. Vidare tar vi upp vad förskolans styrdokument skriver om ämnet, samt ger våra definitioner och motiveringar till relevanta termer och begrepp som vi använder oss av i uppsatsen. Vi redogör också för vilka studien riktar sig till. Kapitlet avslutas med studiens syfte och problemformulering samt uppsatsens fortsatta upplägg.

1.1 Bakgrund

I vårt dagliga arbete möter vi ofta barn i behov av särskilt stöd. Deras behov kan vara av väldigt skiftande omfattning. En del barn behöver stöttning under hela dagen, medan andra bara behöver stöd i vissa situationer. Några barn behöver stöd för resten av livet, medan andra bara behöver det en kortare period. Öhlmér (2000) anser att lärare ofta talar om *barn i behov av särskilt stöd* som en relativt enhetlig grupp, och tar för givet att andra förstår vad de menar. När vi i vår studie pratar om *barn i behov av särskilt stöd* menar vi alla barn i svårigheter såsom sociala, emotionella, fysiska osv. Larsson-Swärd (1999) beskriver barn i behov av särskilt stöd på följande sätt:

... de barn som av personalen i förskola och skola uppfattas ha sådana svårigheter att det finns risk för att deras utveckling hämmas inom något område, fysiskt, psykiskt, intellektuellt eller socialt (s. 8).

Det är dock viktigt att inte bara relatera svårigheterna till individen, utan också se till miljön och samhället som barnet lever i. Hellström (1993) menar att miljön spelar en stor roll om ett barn får svårigheter eller inte. Hon anser att det är troligt att fler barn kommer att få svårigheter i en förskola där personalen har svårt för att samarbeta eller inte orkar med barngruppen, än i en förskola där verksamheten fungerar väl. Förskolan kan alltså förebygga eller skapa svårigheter hos barn. Enligt Öhlmér (2001) är det viktigt att vi arbetar på rätt nivå gentemot barn i behov av särskilt stöd. Åtgärderna kan behövas antingen på organisations-, grupp- och/eller individnivå. I litteraturgenomgången kommer vi att gå närmare in på de olika områdena att relatera svårigheterna till.

I Lgr 69 nämns UT-program (undervisnings- och träningsprogram) som var föregångare till åtgärdsprogrammet. Undervisningsprogrammet var en individualiserad arbetsmetod i den vanliga klassen, medan träningsprogrammen var individanpassade åtgärder utanför klassrummet (Utbildningsdepartementet, 1969). Åtgärdsprogram började användas på 1970-talet och har därefter använts som ett medel för att få en helhetssyn på barnet och dess förmåga att lära och vad som påverkar denna inläring (Skolverket, 2001). Wahlund (2002) skriver att första gången ordet åtgärdsprogram nämns i text är i Lgr 80. Kravet att upprätta åtgärdsprogram gäller, från och med den 1 januari 2001, alla skolformer utom förskoleklassen och vuxenutbildningen. Förskolan omfattas alltså inte av detta krav. Trots detta förekommer det ändå åtgärdsprogram, eller planer med andra namn i förskolan (Skolverket, 2001). Från och med 2006 blev grundskolan, obligatoriska särskolan, specialskolan samt sameskolan även ålagda att upprätta individuella utvecklingsplaner för alla barn (Regeringskansliet, 2005). Lindsjö (2003) menar att den individuella utvecklingsplanen är snarlik åtgärdsprogrammet, men att åtgärdsprogrammet används till de barn som befinner sig i mer omfattande svårigheter. Vidare menar Lindsjö att dokumentet åtgärdsprogram även benämns med andra namn såsom handlingsplan, åtgärdsplan, utvecklingsplan och individuella serviceprogram. Carlbeck-kommittén anser att skillnaden är minimal mellan ett åtgärdsprogram och en individuell utvecklingsplan. Därför anser Socialstyrelsen att skillnaden dem emellan måste förtydligas. Den som upprättar någon av dessa planer måste vara medveten om skillnaderna och kunna tydliggöra dessa för föräldrar och barn (SOU 2004:98). Wahlund (2002) anser att det i gällande lagar inte finns någon tydlig beskrivning av begreppet åtgärdsprogram. Eftersom det verkar råda en viss begreppsförvirring så vill vi förtydliga att de dokument vi avser i vår studie, är de som skrivs för barn i behov av särskilt stöd.

Direktiven angående barn i behov av särskilt stöd är tydliga. I Skollagens kapitel 2a, 3§ (Skolverket, u.å./2005) står det att verksamheten i förskolan ska utgå från varje barns behov och att de barn som av någon anledning behöver särskilt stöd ska få den stöttning som deras behov fordrar. Barn i behov av särskilt stöd ska hänvisas plats i förskola om barnens behov inte tillfredsställs på annat sätt. Vidare står det i Lpfö 98 att förskolan ska sträva efter att nå de mål som satts för den pedagogiska verksamheten samt att personalen ska anpassa verksamheten efter alla barn. De barn som behöver mer stöd än andra ska få stöd utefter sina behov och villkor (Utbildningsdepartementet, 1998). I Socialtjänstlagen §16 står följande:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall anvisas plats i förskola, fritidshem eller integrerad skolbarnomsorg, om inte barnens behov av sådant stöd tillgodoses på något annat sätt
(Gregow, 1996, s. B1009).

Den inriktning förskolan har i dag beslöts i *Barnstugeutredningen* i början av 1970-talet. Det var även där de pedagogiska principerna fastställdes och som i stor utsträckning fortfarande kännetecknar dagens förskola (Skolverket, 2004a). Dessa grundprinciper sammanfattar

Socialstyrelsen i fem punkter, nämligen: ständig inlärnin g och utveckling, lek och temainriktat arbetssätt, anknytning till barnens egna erfarenheter och kunskaper, omvårdnadens pedagogiska betydelse samt utveckling i grupp (Socialstyrelsen 1993, Socialstyrelsen 1995). Under de senaste decennierna har förskolan kraftigt utökats, numera omfattar förskolan tre fjärdedelar av alla barn mellan ett och fem år (Skolverket, 2004a). Den 1 augusti 1998 fick förskolan sin första läroplan, Lpfö 98 och med detta blev förskolan en del av utbildningssystemet, där större fokus lades på barns lärande och deras utveckling. Skolverket är numera tillsynsmyndighet för förskolan och skollagen är det regelverk som förskolan råder under (Haug, 2003). Eftersom den nya lärarutbildningen använder begreppet lärare för alla lärarkategorier så kommer även vi att göra det i vår studie.

Vidare anser vi att de som vistas i förskolan fortfarande är barn, så därför kommer vi att använda oss av definitionen barn istället för elever i vårt arbete när vi pratar om verksamheten i förskolan. I förslaget till lagrådsremiss om *Ny skollag* (pressmeddelande, 2005) står det att det centrala begreppet barn behålls i förskolan. I regeringens proposition 2004/05:11 kan läsas att begreppet elever endast ska användas i lagtexter när det gäller förskolan och detta får inte påverka synen på verksamheten eller barnen i förskolan. De anser vidare att begreppen elev och undervisning är starkt förknippade med skolans uppdrag. Därför kommer vi enbart att använda oss av definitionen elev när vi refererar till skolans värld. Eftersom de inte finns så mycket forskning kring barn i förskolan har vi även använt oss av litteratur som rör skolan.

Vår studie riktar sig till dem som söker svar på hur användandet av åtgärdsprogram ser ut i förskolan och behovet av det.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att undersöka förekomsten, användandet samt behovet av åtgärdsprogram i förskolan. Vi vill även ta reda på specialpedagogens roll och delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram. I vår undersökning vill vi lyfta fram följande frågor:

- Hur används åtgärdsprogram i förskolan?
- Vilken roll har specialpedagogen i upprättandet av åtgärdsprogram?
- Finns det ett behov av åtgärdsprogram och i så fall för vem?

1.3 Studiens fortsatta upplägg

I första kapitlet gav vi en introduktion till uppsatsen och formulerande undersökningens syfte. I kapitel 2 bearbetas och redovisas den litteratur kring förskolan, specialpedagogik, utvecklingsekologi, barn i behov av särskilt stöd, åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner som använts i uppsatsen. Litteraturbearbetningen leder i sin tur fram till kapitel 3 som är den metodiska delen av uppsatsen. Här beskrivs de metoder som använts, samt urval och genomförande. I kapitel 4 redogörs de resultat som framkommit genom undersökningens intervjuer och i kapitel 5 diskuterar vi de funderingar som framkommit under uppsatsens gång, samt lyfter fram tankar kring framtida forskning i ämnet. Slutligen summeras hela uppsatsen i kapitel 6.

2 Litteraturgenomgång

I den följande litteraturgenomgången beskrivs förskolans historia. Därefter följer ett avsnitt om förskolans ansvar gentemot alla barn i verksamheten och ett stycke om specialpedagogik respektive utvecklingsekologi. Vidare lyfter vi fram olika författares syn på barn i behov av särskilt stöd, samt beskriver vad ett åtgärdsprogram respektive en individuell utvecklingsplan är, och hur de används. Vi valde att ha ett eget avsnitt om individuell utvecklingsplan eftersom flertalet respondenter nämnde denna dokumentation i intervjuerna. Vi valde att sätta det kapitlet sist i litteraturgenomgången, eftersom undersökningen inte i första hand belyser just denna form av dokumentation. För att undvika missförstånd har vi i litteraturgenomgången använt begreppen åtgärdsprogram samt individuell utvecklingsplan, oavsett författarnas benämning. Kapitlet avslutas med en problemprecisering.

2.1 Förskolans historia

Richardsson (2004) och Tallberg Broman (1995) skriver att i en del orter startade barnkrubbor i mitten av 1800-talet, efter influenser från bl.a. England och Frankrike. Barnkrubborna var till för att ge nödställda barn tillsyn och vård under tiden deras mödrar arbetade. Holmlund och Rönnerman (1995) skriver att barnkrubbornas verksamhet finansierades av privatpersoner och genom visst ekonomiskt stöd från fattigvården och kyrkan. Det var oftast kvinnor från de lägre skikten i samhället som arbetade med barnen för en låg lön och fritt boende. Kvinnorna övervakades dock noga av borgerliga styrelseledamöter som bedömde deras arbete. Simmons-Christenson (1997) påpekar att barnkrubborna vid starten endast var tänkt för barn under två år. Men det upptäcktes ganska omgående att barn mellan två och sex år också behövde vård och tillsyn.

Tallberg Broman (1995) nämner även småbarnsskolan som kom till Sverige efter influenser från England. I småbarnsskolorna fick barnen träning i bl.a. läsning, räkning och religion. Efterhand kom småbarnsskolorna, liksom barnträdgårdarna, att inspireras av den tyske pedagogen Friedrich Fröbel. Viktiga delar i fröbelpedagogiken anses vara lek, utevistelse, vardagssysslor, musik, gymnastik och fokuserat arbetet. Vidare beskriver Holmlund och Rönnerman (1995) barnträdgårdar i Sverige för överklassens barn vars syfte var att stimulera barnen pedagogiskt samt lätta bördan för hemmafruar. Efterhand spreds verksamheten även till arbetarklassen. Målet där var att lära arbetarbarnen de borgerligas normer och värderingar. Namnet barnträdgård ledde dock till många missuppfattningar om verksamheten, så därför föreslog befolkningskommissionen 1938 att namnet halvöppen barnavård skulle användas istället. Halvöppen barnavård skulle enligt författarna fungera som gemensam benämning för barnverksamhet under hela eller delar av dagen. I denna verksamhet ingick då daghem (tidigare barnkrubba), lekskola och eftermiddagshem. År 1963 ändrades sedan termen halvöppen barnavård till barnstugor och först 1972 infördes beteckningen förskola av barnstugeutredningen.

Enligt Richardsson (2004) började det med barnträdgårdarnas införande också uppstå pedagogiska tankar i arbetet med barnen. Tallberg Broman (1991) menar att på 1900-talets början fanns det motsvarigheter till dagens pedagogiska styrdokument, såsom texter och tidskrifter angående mål och arbetsmetoder och om vad som skulle ske i barnträdgården. En av dem var Svenska Fröbelförbundets tidskrift *Barnträdgården*. Vallberg Roth (2002)

upplyser att på mitten av 1900-talet när verksamheten började lyda under socialstyrelsen, fick personalen statliga råd och anvisningar om dess drift. På 70- och 80-talet var det ord som arbetsplaner och program som nämndes i socialstyrelsens pedagogiska upplysningar. Vidare gav socialstyrelsen ut det *Pedagogiska programmet för förskolan* 1987, med utarbetade målsättningar från socialstyrelsen och 1990 kom *Lära i förskolan*. Dessa har fungerat som riktlinjer på kommunal och lokal nivå. Kihlström (1998) poängterar att utbildningen till lärare från början var två-fem terminer, men efterhand har utbildningen blivit allt längre och är nu på högskolenivå.

1998 fick förskolan sin första läroplan, Lpfö 98. Läroplanen är en sammanställd bearbetning från regeringen (Vallberg Roth, 2002). Lillemyr (2005) menar att förskolans traditioner och ett nutida perspektiv på barn, utveckling och lärande förenas i läroplanen för förskolan. Läroplanen har blivit ett sammanfattande dokument och i den klarläggs förskolans innebörd för barnet och den omvärld som det lever i. Skolverket (2004b) anser att i och med införandet av läroplanen får förskolan en hög kvalitet och likartat innehåll runt om i landet. Det medför också att kraven och förväntningarna höjs från bl.a. staten och föräldrarna. Skolverket (2005b) poängterar att förskolan har fått mer precisa mål i och med införandet av en läroplan och delaktigheten i utbildningssystemet. Utifrån barnens utgångspunkter ska de utvecklas och lära i en pedagogisk verksamhet enligt målen i läroplanen. Vidare noterar Skolverket (2004b) att en viktig del i läroplanen är att barnen ska känna glädje och intresse för utveckling samt skapa ett självförtroende. Barnen i förskolan behöver alltså inte nå upp till en angiven kunskapsnivå. Även Wahlund (2002) poängterar att det i förskolan finns mål att sträva mot, medan det i grundskolan finns uppnående mål. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) påpekar att Lpfö 98 beskriver mål och riktlinjer för förskolans verksamhet. Däremot anger läroplanen inte hur dessa mål ska uppnås, utan det är upp till lärarna att hitta sin väg till målen med hjälp av riktlinjerna.

2.2 Förskolans ansvar

1975 kom lagen om allmän förskola. Kommunerna blev då skyldiga att ge alla sexåringar en plats i förskolan åtminstone tre timmar om dagen. Kommunerna skulle även ha riktlinjer för att upptäcka barn i behov av särskilt stöd (Egidius, 2001). Enligt Socialstyrelsen 1991:1 är målet med den svenska sociala välfärdspolitikerna att forma ett samhälle som är öppet för alla medborgare. För att närma sig detta mål måste normalverksamheternas kvalitet höjas i samhället så att alla kan få sina behov tillgodosedda. Segregering och särlösningar bör undvikas. Skolverket (2004b) påpekar att i läroplanen betonas att förskolan ska anpassas till barns olikheter och inte tvärt om. Detta medför att det ställs stora krav på lärarnas flexibilitet. Lärarna måste hela tiden kunna anpassa verksamheten efter de barn och de behov som förekommer i barngruppen. Förskolan ska arbeta individualiserat och stimulera varje barns utveckling och lärande, till motsats från tidigare styrdokument som t.ex. socialstyrelsens pedagogiska program för förskolan. Den förespråkade en utveckling som skedde i grupp.

Larsson-Swärd (1999) menar att målen är desamma för alla barn i förskolan. Barnen ska vistas i en pedagogisk miljö som lockar till kunskap och personlig utveckling hos varje enskilt barn. Gemenskapen med andra barn och vuxna är speciellt viktig för barn i behov av särskilt stöd. Vidare är det viktigt att inte utforma förskolan som en behandlingsverksamhet. Socialstyrelsen 1991:1 påpekar att alla barn har rätt att vistas i barnomsorgen oavsett om de har ett olik beteende eller ett handikapp. Barnomsorgen måste få tillgång till olika resurser

för att kunna möta barnens behov och skapa goda förutsättningar för dem. Bergquist m.fl. (2003) anser att en förskola för alla inte bara handlar om extra resurser, åtgärdsprogram osv. utan även mycket om personalens förhållningssätt gentemot det enskilda barnet. Lärarna måste satsa på att utveckla barnets positiva självbild. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) menar att det är en utmaning för läraren att arbeta både med ett barns speciella utveckling samt att uppnå målet att alla barn ska utveckla olika förmågor under sin tid i förskolan. Niss och Söderström (1996) anser också att barnen ska uppmuntras till aktiviteter som leder till varierande utveckling i förskolan. I Lpfö 98 står att förskolan ska vara en god pedagogisk miljö där omsorg, utveckling och lärande är viktiga bitar. Verksamheten ska anpassas till alla barn, där de barn som av någon anledning behöver mer stöd än andra ska få det (Utbildningsdepartementet, 1998). Vidare framhåller Skolverket (2005b) att det är i förskolan grunden för allt lärande ska läggas. I förskolan ska barnen känna sig trygga och lära sig saker på ett roligt sätt. Tillsammans med föräldrarna ska förskolan lägga grunden för barnens utveckling. Socialstyrelsen 1991:1 påpekar att lärarna i förskolan måste ha respekt och vara lyhörda mot föräldrar och de barn som befinner sig i svårighet. Öhlmér (2001) anser att det är viktigt att lärare som arbetar med barn i behov av särskilt stöd har den rätta kunskapen för jobbet samt att alla berörda arbetar som ett team runt barnet. Det är viktigt att ta tillvara varandras kunskaper inom teamet, men också att söka stöd utifrån vid behov. Ett barns nätverk i förskolan kan se ut på detta sätt: lärare, specialpedagog, ledning och BVC.

Johansson och Pramling Samuelsson (2003) påpekar att sättet som lärare presenterar och placerar material i förskolan är en viktig del i barns möjligheter till utveckling och synliggör lärarens syn på kunskap och lärande. Det finns inga färdiga mallar för hur en bra pedagogisk miljö ska se ut, utan det är upp till varje lärare att organisera det mest lämpliga för just deras barngrupp i de tilldelade lokalerna. Det är också viktigt att miljön ändras efterhand som barngruppen förändras och får nya förutsättningar. Larsson-Swärd (1999) anser att socialstyrelsens målsättning att integrera alla barn i barnomsorg och skola ställer stora krav på lärarna. Personalen måste kunna se varje barn och ta tillvara barnets egna resurser och stödja de barn extra som är i behov av särskilt stöd. Det krävs att vissa förutsättningar uppnås för att en placering av barn i behov av särskilt stöd ska bli bra. Varje integrering bör förberedas väl, barngruppen kanske minskas, eventuellt sätta in en extra resurs i gruppen eller tillhandahålla utbildning och handledning för personalen. Vidare behöver personalen dokumentera en målsättning för varje barn i behov av särskilt stöd. Öhlmér (2001) går ännu längre och menar att varje förskola bör ha en handlingsplan med rutiner för arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Handlingsplanen bör innehålla kompetenshöjning för nyckelpersonerna kring barnet, ingående information till berörd personal samt åtgärdsprogram för barnet och information vid behov till övriga barn och föräldrar. Även socialstyrelsen 1991:1 påpekar att det ska tas ett särskilt ansvar och göras en speciell planering för de barn som befinner sig i behov av särskilt stöd. Detta arbete ska formas efter barnets behov och en handlingsplan bör skrivas.

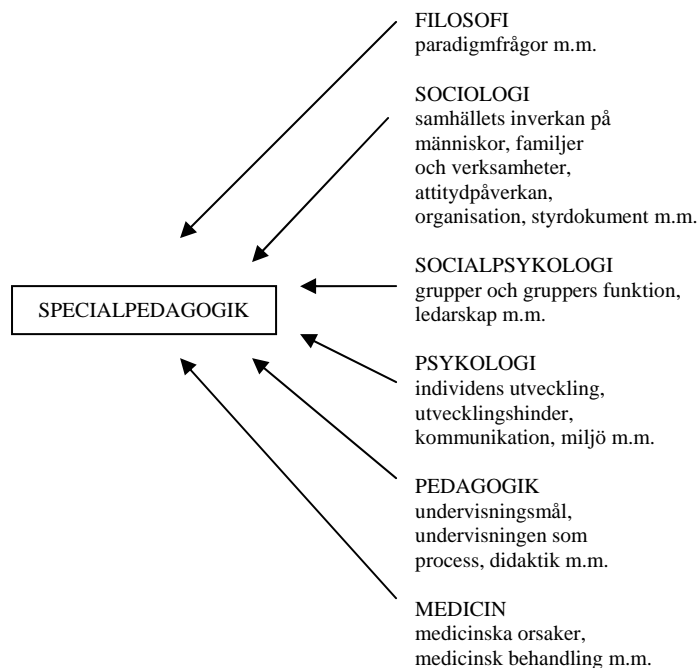
Alla barn som börjar förskolan har olika bakgrund och förutsättningar i livet och verksamheten måste anpassas efter varje enskilt barn. För att uppnå bästa resultat är det viktigt att tidigt upptäcka barn i behov av särskilt stöd och sätta in rätt åtgärder. Utvärderingar visar att många lärare vill ha mer kunskap i specialpedagogik för att kunna ge barn det stöd de behöver (Regeringens proposition 1999/2000:135). I forskningsrapporten som Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) har gjort framgår att om förskolan inte har uppmärksammat barn i behov av särskilt stöd så tar det lång tid innan skolan gör det och ger eleverna adekvat hjälp. Rapporten bygger på uttalanden kring normalitet och avvikelse i skolan från elever, föräldrar, lärare, specialpedagoger, skolledare och politiker. Studien är utförd med enkäter och fallstudier på tio grundskolor i Sverige. Även SOU 1998:66

och Ds 2001:19 påpekar att det är viktigt att upptäcka barn med funktionshinder så tidigt som möjligt för att kunna sätta in rätt resurser. Här spelar förskolan en stor roll eftersom tiden före skolstart har stor betydelse för att eleven sedan ska få en optimal skolstart. Ds 2001:19 påpekar att i förskolan har lärarna ofta kännedom om barnets hemförhållanden. Förskolan har också en vana att se barnet i ett helhetsperspektiv och söker allt oftare hjälp för barn i behov av särskilt stöd. Enligt Regeringens proposition 1999/2000:135 spelar specialpedagogerna en viktig roll i stödet till dessa barn. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) instämmer i att behovet av specialpedagogisk hjälp i förskolan har ökat. Detta menar författarna beror på att förskolan numera oftast innefattar alla barn i respektive årskull, men också att verksamheten blivit mer skolliknande med mål och utbildningstänkande. Även Öhlmer (2000) menar att det fordras fler specialpedagoger i förskola och skola som har kunskap om olika inlärningsmetoder och åtgärdsprogram.

2.3 Specialpedagogik

Fram till och med 1990-talet fick de barn som ansågs vara avvikande från det normala en särskilt anpassad undervisning. Det specialpedagogiska verksamhetsfältet utgjordes av specialundervisning. 1990 ersattes speciallärarutbildningen med en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och den nya titeln blev specialpedagog. Det som är nytt i utbildningen är arbetet med skolutveckling, uppföljning och handledning (Ds, 2001:19). Lumholdt (2004) framhåller att till skillnad mot specialläraren, är specialpedagogens främsta uppgift att arbeta förebyggande. I regeringens proposition 1999/2000:135 föreslås att specialpedagogerna ska arbeta närmare förskolans ledning än vad de tidigare gjort och även delta i planering rörande förskolans inre organisation. Ds 2001:19 menar att specialpedagogiska kunskaper ska vara ett komplement till den vanliga pedagogiken. Barn i behov av särskilt stöd kan utifrån sina egna utgångspunkter få mer utbyte i den lärande miljö de vistas i om specialpedagogiska åtgärder används. Enligt Rakstang Eck och Rognhaug (1995) har lärare fått ett allt större ansvar för barn i behov av särskilt stöd och dess utveckling. Lärarna ska t.ex. delta i olika former av behandlingsåtgärder och tvärvetenskapligt samarbete. All denna kunskap får lärarna dock inte i sin utbildning, vilket medför att de inte har tillräckligt med kunskap för speciella åtgärder. Om ekonomin inte tillåter att lärarna vidareutbildar sig så kan handledning av t.ex. en specialpedagog vara ett bra alternativ för att stötta lärarna i deras arbete.

Historiskt sett har specialpedagogiken dominerats av en medicinsk vetenskapssyn. Även psykologin har haft en stor roll i "sorteringen" av barn. I detta sammanhang är det viktigt att också relatera forskningen till samhällets trender i stort. Det kan t.ex. vara så att en viss grupp i samhället glöms bort eller har svårare än andra att följa med i samhällsutvecklingen (Haug, 2002). Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) har specialpedagogiken under de senaste decennierna utvecklats och innefattar nu influenser från många olika vetenskaper. Även Rakstang Eck och Rognhaug (1995) framhåller att specialpedagogiken som ämnesområde har inspirerats av bland annat filosofi, medicin, pedagogik, psykologi samt socialantropologi. Vidare anser författarna att de specialpedagogiska åtgärderna gäller alla åldrar och former av funktionsnedsättningar. Insatserna är fokuserade på *inläring, habilitering och rehabilitering*. Danielsson och Liljeroth (1998) beskriver den tvärvetenskapliga specialpedagogiken på följande vis:



(Danielsson & Liljeröth, 1998, s. 204).

Figur 2.1. Specialpedagogiken som tvärvetenskap.

Enligt Ahlberg (2001) styrs den specialpedagogiska forskningens problemställningar och resultat av kopplingen till andra vetenskapsområden. Till följd av denna påverkan och inspiration från olika vetenskaper finns det också olika uppfattningar om varför vissa barn är i behov av särskilt stöd. Det finns de som anser att behoven har pedagogiska förklaringar såsom för stora barngrupper, otillräcklig kompetens bland lärarna eller tidsbrist. Andra lyssnar mer till psykologiska förklaringar till barn i behov av särskilt stöd. De anser då att barnen har koncentrationssvårigheter eller andra kognitiva funktionsnedsättningar. En tredje förklaring är den sociologiska där barnen inte stimulerats tillräckligt i sin hemmiljö. Den fjärde och sista förklaringen är medicinsk och kan då bero på att barnet har en hjärnskada eller annan fysisk eller psykisk funktionsnedsättning. Fischbein och Österberg (2003) påpekar att det är viktigt att de olika vetenskapsområdena samverkar för att skapa en pedagogiskt utvecklande verksamhet för barnen. Läraren kan själv inte vara expert inom alla områden, men det gäller att se helheten.

Nilholm (2003) skriver om tre perspektiv på specialpedagogik; det *kompensatoriska perspektivet*, det *kritiska perspektivet* och *dilemmaperspektivet*. I det *kompensatoriska perspektivet* är det specialpedagogens uppgift att kompensera människan utifrån dennes brister. Det är individen som har svårigheter och specialpedagogen söker efter främst medicinska och psykologiska förklaringar på svårigheterna, samt föreslår pedagogiska metoder utifrån de svårigheter som upptäcks. I det *kritiska perspektivet* anses att barn har olika förutsättningar och att det sedan är upp till samhället vad som görs utav dessa olikheter. Kritikerna anser att specialpedagogiken är förtryckande och pekar ut onormala barn. Det är inte barns egenskaper i sig som är orsaken till ett behov av specialpedagogik, utan orsaken finns i sociala processer. De som kritiserar det kritiska perspektivet ansluter sig i sin tur till dilemmaperspektivet. I *dilemmaperspektivet* betonas utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet.

Lahdenperä (1997) har å sin sida sammanfattat elevers svårigheter i tre diskurser: *egenskaper, utveckling och kontext*. I diskursen *egenskaper* ingår det *absoluta synsättet* som hänvisar svårigheterna till individen själv samt brister och avvikelser som denne har. Här är fokus på bland annat medicinska och biologiska förklaringar som relateras till individens arv. Åtgärder som sätts in för att hjälpa eleverna syftar till att anpassa eleven till skolans krav. Exempel på åtgärder är placering i liten grupp, olika former av specialträning med t.ex. hemspråklärare, speciallärare eller skolpsykolog. I det relativa synsättet fokuseras det istället på individens *utveckling* och behov. Svårigheterna relateras till olika miljöfaktorer. För att kunna kartlägga individens svårigheter genomförs olika tester och utredningar, vilka leder till en helhetssyn av individens utveckling. Resultatet används sedan för att anpassa den pedagogiska miljön och behandlingen efter elevens behov och förutsättningar. I diskursen *kontext* relateras alltid individen och dess beteende till de sammanhang där svårigheterna upplevs, t.ex. i klassrummet eller på rasten. Här förskjuts svårigheterna från individen till problemgivande miljöer eller system. Alltså kan elevens svårigheter även bero på skolmiljön, lärarna eller ledningen. Fokus ligger på nuet och det är inte så relevant vad som hänt tidigare i elevens liv. Tolkningen av svårigheterna ska ske i den kontext som eleven befinner sig i just nu. Åtgärder i detta synsätt kan vara ändringar av undervisningen, omorganisationer av arbetet på skolan samt fortbildning av personal.

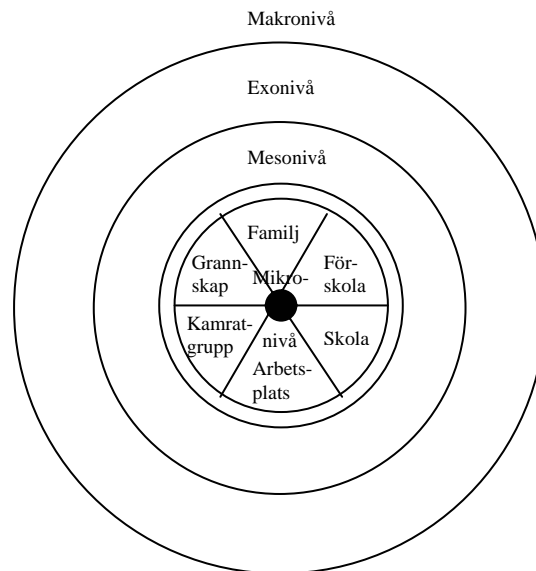
2.4 Utvecklingsekologi

Uppfattningen om människans utveckling utgår från olika människo- och samhällssyner. En del anser att människan utvecklas utifrån medfödda egenskaper. Andra menar att utvecklingen sker som ett resultat från yttre påverkan. Det finns också teorier som förklarar utvecklingen som en interaktion mellan individen och samhället (Jerlang, 1992). Gunnarsson (1999) poängterar att för att kunna förstå barns lärande och utveckling är det tvunget att undersöka anpassningen mellan barnet och dess närmiljö. Närmiljön påverkas sedan i sin tur av samhället i stort. Bunkholdt (1995) menar att teorier kan vara olika förslag på tolkningar som visar mot vilken riktning forskningen strävar, men också ett försök att ställa samman en mängd information. Vidare påpekar Bunkholdt att i utvecklingsekologi sammanförs ämnen som sociologi, socialantropologi och psykologi för att få ett sammanfattande intryck av människan. Brodin och Lindstrand (2004) anser å sin sida att utvecklingsekologi står för läran om hur människor utvecklas och socialiseras i samverkan med den omgivande miljön.

Utvecklingsekologiska teorier utgår från den samhällssyn där de tror på en växelverkan mellan ärvda grundbeteenden och miljöpåverkan. Barn reagerar på olika sätt av yttre påverkan, beroende på vilken miljö de växer upp i samt vad de själva har med sig. Under olika tidsperioder har åsikterna skiftat gällande synen på vilka delar av individen som bör fokuseras. Olika vetenskapliga teorier har varit mer eller mindre framträdande genom tiderna och utifrån det synsätt som för tillfället råder utarbetas behandlingar, terapier och pedagogiska arbetsmetoder. Gran (1983) poängterar att den utvecklingsekologiska forskningens främsta förespråkare är Urie Bronfenbrenner (f 1917). Enligt Andersson (1986) menar Bronfenbrenner att det är lika viktigt att studera de biologiska förutsättningarna som de miljömässiga, men att det framförallt är viktigt att uppmärksamma samspelet mellan dessa. Bunkholdt (1995) menar att Bronfenbrenners teorier om relationer har en stor inverkan på barnets utveckling och socialisation och Gunnarsson (1999) påpekar att utgångspunkten för den utvecklingspsykologiska modellen är barnets upplevelser. Den ekologiska

utvecklingsmiljön består av fyra strukturer som alla är lika beroende av varandra. Bronfenbrenner kallar dessa strukturer för mikro-, meso-, exo-, och makrosystem.

Anderson (1986) tolkar Bronfenbrenners modell på följande vis:



Figur 2.2. Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön, tolkad av Andersson (1986, s.21).

Längst in, i mikronivån, finns barnets närmiljö. Under åren kommer denna att utvecklas och vid sidan av familjen även innefatta t.ex. förskolan, skolan, grannskapet och arbetsplatsen. Inom de olika närmiljöerna kommer det sedan att utvecklas olika relationer, vilka har stor betydelse för barnet. Elevens skolsituation är t.ex. inte endast beroende av vad som händer i skolan utan även av vad som sker i hemmet i form av uppmuntran och stöd eller saknaden av detta (Andersson, 1986). Upplevelsen av ett mikrosystem är personligt för varje barn. Detta medför att samma inlärningssituation leder till olika inlärning och handlande hos varje barn (Gunnarsson, 1999). För att barnets utveckling ska fortlöpa på denna nivå, framhåller Bunkholdt (1995) att det är viktigt att det finns ömsesidighet i relationerna. Vidare anser han att människor måste ta hänsyn till varandras aktivitet. Mycket viktigt är det när det gäller en vuxen i relationen till ett barn. Den vuxne måste utföra sitt arbete på det vis att det ges rum för barnet att påverka resultatet med sina egna handlingar. Barnen måste få gynnsamma tillfällen att lyckas med de uppgifter de har blivit tilldelade och givetvis måste uppgifterna både vara anpassade och ha en lämplig svårighetsnivå utifrån barnens situation. Ett villkor är att maktbalansen mellan individerna inte är överdimensionerad, utan att den vuxne har mest att säga till om, men på ett rimligt sätt. På så sätt får barnet insikt i hur det ska uppträda i olika maktsituationer. Det är också av stor vikt att det uppstår känslor mellan individerna. Ju starkare känslor i positiv bemärkelse, desto gynnsammare är det för barnets utveckling. I Bronfenbrenners teorier är de miljömässiga förhållandena viktiga för barnets utveckling, men han menar även att de ärftliga förutsättningarna har stor inverkan. Barn kan påverkas och reagera olika på exakt samma miljöfaktorer (Bunkholdt, 1995).

Mesonivån är enligt Andersson (1986) relationerna mellan de olika närmiljöerna i mikrosystemet. Bunkholdt (1995) förklarar att samspelet mellan de olika parterna på mikronivå leder till socialisation på mesonivå. Detta innebär att barn som inte får tillräckligt

med stimulans i sin hemmiljö (mikronivå) blir påverkade av detta och kan därmed få problem i en annan mikronivå såsom skolan. Allt detta påverkar barnets utveckling. Även Andersson (1986) framhåller att det är viktigt att arbeta med barnets olika närmiljöer samtidigt, eftersom dessa hela tiden är beroende av varandra. Barn som går hemifrån bär med sig morgonens upplevelser till förskolan eller skolan. På samma sätt bär barnet med sig erfarenheter från sin dag som kanske behöver diskuteras hemma. Ju fler förbindelser det finns mellan de olika närmiljöerna, desto mer påverkar det barnets utveckling.

Bunkholdt (1995) menar att på exonivå blir barnen genom företeelser och situationer indirekt påverkade av de omständigheter som sker med individen barnet samspelar med. Ett barn medverkar t.ex. inte i föräldrarnas arbetsmiljö men blir ändå indirekt påverkad av denna miljö. Om föräldern inte trivs på sitt arbete eller om det kanske är risk för arbetslöshet, medför det att föräldern kan skapa otrygghet, avvisande och distans i samspelet med barnet. Om däremot föräldrarna känner trivsel på arbetet eller kanske har bra ekonomiska förutsättningar medför detta att barnet kan känna att föräldern har mer ork och värme för att umgås med sitt barn eftersom föräldrarnas psykologiska läge påverkas i positiv riktning.

På makronivå påverkas barnen indirekt av både föräldrarna och samhällets institutioner. Föräldrarna inverkar på barnet genom att reagera på olika sätt i olika situationer och genom att ge uttryck för vad som t.ex. är vackert och vad som är gott. Men även hur föräldrarna uppfostrar barnet eller vilka roller de ger sitt barn påverkar (Bunkholdt, 1995). Evenshaug och Hallen (2001) menar att rollfördelningen både inom familjens ram och i relation till andra system kan bero på föräldrarnas inställning till t.ex. jämställdhetspolitik och familjepolitik.

2.5 Barn i behov av särskilt stöd

Numera använder vi oss av uttrycket *barn i behov av särskilt stöd* istället för den tidigare formuleringen *barn med särskilda behov*. Alla barn har behov men några barn behöver särskilt stöd för att få rätt omsorg (Larsson-Swärd, 1999). Benämningen barn i behov av särskilt stöd kom från början från England och USA. I de länderna stod uttrycket för fysiskt, socialt och intellektuellt handikappade barn och de insatser som sattes in var kompensatoriska (Egidius, 2001). Men enligt Skolverket (2005b) är barn i behov av särskilt stöd ingen speciell homogen grupp. En del barn behöver extra stöd under hela förskoletiden, andra bara under en del av tiden. Men alla barn behöver någon gång stöttning i olika former för att nå framsteg. Skolverket (2002) anser dock att det inte är barnet självt som är annorlunda, utan det blir det först i kontakten med kulturella värderingar och samhällets normer. Ahlberg (2001) påpekar att vad som anses vara normalt respektive avvikande förändras hela tiden och är beroende av kultur, tradition och politik. Enligt Öhlmér (2001) kan barn i behov av särskilt stöd delas in i två större grupper, nämligen barn som behöver stöd ibland och barn som är i behov av fortlöpande stöd. De barn som är i behov av stöd vid enstaka tillfällen kan vara barn med allergier eller andra sjukdomar samt barn med en svår familjesituation. Ogden (1991) påpekar att det inte behövs så mycket för att barn ska hamna i en avvikande roll på grund av kraftfulla förväntningar från omvärlden. En del barn har svårigheter i vissa delar av livet med sitt beteende och då kan de uppfattas som avvikande. Dessa beteendeproblem kan uppkomma när barnet utsätts för konflikter, stress och tillfälliga kriser. Vidare menar Ogden att barn i behov av särskilt stöd kan förvisas från gruppen av sina kamrater och hamna utanför. Därför är det särskilt betydelsefullt att läraren i sin planering av verksamheten tar hänsyn till barnets roll och sociala status i gruppen.

Enligt Haug (2002) har historiska åtgärder inom specialpedagogiken allt som oftast varit inriktade på individens svårigheter, väldigt sällan har systemets eller organisationens behov av förändring kartlagts. Maltén (1991) påpekar att det var först i slutet av 1960-talet som orsaker till handikappades svårigheter söktes även i miljön runt dem, istället för bara hos individen själv. Skolverket (2002) anser att lärare oftast sätter en diagnos på barnet, istället för på miljön det vistas i. Även miljön borde undersökas och diagnostiseras för att det ska bli så bra och stimulerande som möjligt för alla barn. Skolverket (2005b) och Skolverket (2002) poängterar att barn kan behöva stöd i en miljö, men inte i en annan på grund av att stödet är relaterat till den omvärld barnet befinner sig i. Enligt Socialstyrelsen 1991:1 behöver ett barn som upplevs ha svårigheter i en förskola kanske inte ha dessa svårigheter i en annan förskola. Mycket kan bero på hur samspelet fungerar mellan barnet och lärarna samt miljön barnet vistas i. Även Bergquist m.fl. (2003) påpekar att ett funktionshinder alltid måste sättas i relation till den miljö människan vistas i. Olika funktioner påverkar hur stort handikappet blir i olika situationer och miljöer. Öhlmér (2001) menar att stödet till barn i behov av särskilt stöd inte bara behöver bestå av enskild undervisning utan att arbetet också kan inriktas på miljön runt omkring barnet, schemat och den enskilda pedagogen. Det är viktigt att pedagogen kritiskt granskar sig själv och sitt arbete. Enligt Lahdenperä (1997) är det dock mycket sällan som miljön, lärares attityder eller relationen mellan lärare och barn analyseras. Detta kan bero på att det är svårt att uppfatta och relatera till något som man själv är en del av.

Skolverket (2005b) menar att det finns utvärderingar som visar att barngrupper med hög personaltäthet och mindre antal barn är bra för barn i behov av särskilt stöd. I stora barngrupper kan antalet barn i behov av särskilt stöd öka eftersom det inte är lika lätt att tillgodose barnens behov, medan hög personaltäthet och mindre barngrupper gör att diagnostiseringen av barn i behov av särskilt stöd blir färre. Enligt Tideman (2000) anses förskolan med sin stimulerande miljö och möjligheter till sociala relationer vara ett komplement för barn med funktionshinder. Socialstyrelsen 1991:1 anser att lärare som arbetar med barn i behov av särskilt stöd måste arbeta på ett medvetet och målinriktat sätt. Det är också viktigt att lärarna har den kunskap och det engagemang som krävs för att arbeta med barnen. Om lärarna antar denna utmaning och anpassar verksamheten till varje enskilt barn så blir barnen i behov av särskilt stöd en tillgång istället för en belastning. Socialstyrelsen 1997:7 skriver att lärare som arbetar med barn i behov av särskilt stöd i förskolan behöver få tillgång till återkommande handledning. Handledning bör ges av någon som har specialkunskaper inom det aktuella området. Eftersom det blir allt fler barn på varje lärartjänst och arbetsbörda ökar så kan handledningen hjälpa till att minska t.ex. utbrändhet hos personalen. Det är också viktigt att lärarna får tid och möjlighet att gå ifrån barngruppen utan att kollegerna ska belastas med extra arbetsbörda.

Kihlström (1998) menar att den vanligaste insatsen för barn i behov av särskilt stöd är att ägna extra tid åt barnen och att försöka få med dem i olika gruppaktiviteter. Läraren tar speciell tid i anspråk åt dessa barn och tar tillvara vardagliga situationer under hela dagen för att hjälpa barnen. Enligt Tideman (2000) anser en del föräldrar att tillgång till assistent är en stor del av en fungerande barnomsorg för deras barn. Skolverket (2005b) påpekar att för att få extra resurser till förskolan ska det inte behövas diagnos på barnet. Extra resurser kan vara i form av anpassning av lokaler eller minskat barnantal i barngruppen. Trots detta anser Tideman m.fl. (2004) att för att få tillgång till specialpedagogiska resurser, så uppfattar lärare och föräldrar att en diagnos kan vara nyckeln till hjälp, eftersom resurserna bara räcker till en del barn. Liljegren (2001) poängterar att under de sista åren har möjligheten till hjälpmedel sjunkit drastiskt för de barn som är i behov av särskilt stöd.

2.6 Åtgärdsprogram

Öhlmér (2001) och Lahdenperä (1997) säger att många åtgärdsprogram har utarbetats genom tiderna, men inte alltid skrivits ned på papper. Enligt Öhlmérs (2001) erfarenheter blir dock nedskrivna åtgärder mer genomtänkta och de genomförs dessutom i större omfattning än muntliga. Maltén (1991) anser däremot att det inte alltid finns behov av ett skriftligt åtgärdsprogram, utan att det kan vara tillräckligt med ett muntligt, t.ex. inom arbetslaget.

Enligt Öhlmér (2001) är åtgärdsprogrammet ett måste för att barn i behov av särskilt stöd ska ha en möjlighet att utvecklas efter sina villkor. Maltén (1991) anser att meningen med ett åtgärdsprogram är att åtgärda ett barns svårigheter. Larsson-Swärd (1999) poängterar att det inte spelar någon roll vilken ålder barnet har eller anledningen till att det är i behov av särskilt stöd. Inte heller åtgärdernas längd spelar någon roll för själva åtgärdsprogrammet. SOU 1998:66 skriver att kommittén anser att alla barn och ungdomar i behov av särskilt stöd behöver samma förhållningssätt. Därför har de föreslagit att alla skolformer ska bli ålagda att skriva åtgärdsprogram för de barn som är i behov av särskilt stöd. SOU 1998:66 anser vidare att även förskolan ska använda sig av åtgärdsprogram och att det är rektorns ansvar att se till så att åtgärdsprogram upprättas. 2001 infördes en lag att skriva åtgärdsprogram i skolan, men denna lag omfattar inte förskolan (Skolverket, 2001). SIH (1999) påpekar att oavsett om åtgärdsprogrammet upprättas i förskolan eller i skolan ser tillvägagångssättet i stort sett likadant ut.

Enligt Skolverket (2001) påbörjas åtgärdsprogram många gånger efter att lärare, föräldrar eller barnet självt är oroliga över dennes situation eller utveckling. För att kunna ge ett bra stöd och skriva ett åtgärdsprogram anser Larsson-Swärd (1999) att lärarna ska observera barnet och sammanställa barnets beteende och samspel med omgivningen. Även Ogden (1991) menar att ett åtgärdsprogram skrivs först efter att barnets funktionshinder kartlagts och en tolkning av läget och möjliga anledningar har gjorts. Ändamålet med ett åtgärdsprogram är att sammanställa svårigheterna och redogöra för hur arbetet ska fortlöpa. Såväl Larsson-Swärd (1999) som Öhlmér (2001) anser att personalen måste beakta helheten och titta på barnets situation i förhållande till sin omgivning och närmiljö för att kunna skriva ett åtgärdsprogram. Detta uppnås genom observationer av barnets beteende och genom samtal med föräldrarna. Viktigt är också att åtgärdsprogrammet byggs på barnets behov, men även på dess tillgångar. Även Teveborg (2001) påpekar att de starka sidorna alltid ska lyftas fram för att stärka barnets självförtroende. Enligt Ogden (1991) kan detta t.ex. vara barnets intresse, vad barnet är bra på och människor som barnet har en positiv gemenskap med. Persson (2004) har under tre år genomfört en kvalitativ samt kvantitativ kartläggning av användning av åtgärdsprogram på tio skolor i Sverige. Utifrån sitt resultat ifrågasätter han normen som används som referensram när åtgärder ska sättas in. Persson menar att normen inte utgår från läroplanen utan snarare från den aktuella skolans norm samt dess moral. Han frågar sig också varför elever som från början t.ex. bara hade läs- och skrivsvårigheter i sitt åtgärdsprogram visar sig få ytterligare problem i nästa dokument. Han undrar om dessa elever aldrig hade fått ett åtgärdsprogram om de hade lärt sig läsa lite tidigare. Persson ifrågasätter hur långt skolan får gå för att försöka göra alla barn normala utefter deras normer samt om inte skolans problembeskrivningar ibland skapar ”problembarn”.

Efter kartläggningen av barnet formuleras en tidplan för uppföljningen av mål och delmål. Här är det också viktigt att dokumentera vem som är ansvarig för de olika målen (Larsson-Swärd, 1999; Teveborg, 2001). Öhlmér (2001) anser att en lämplig intervall mellan nedtecknandet av åtgärder och utvärdering är åtta-nio veckor. Det är lagom tid för att se om

åtgärderna ger något resultat. Maltén (1991) poängterar att åtgärdsprogrammet ska vara ett arbetsverktyg som regelbundet bör utvärderas och omarbetas för att målen ska nås. Enligt Skolverket (2001) beslutar lärare och föräldrar tillsammans vilka mål de ska arbeta med i åtgärdsprogrammet. Det är viktigt att målen är konkreta och lättförståliga så att vederbörande vid uppföljningen vet om målen är uppnådda eller ej. Resultatet från Perssons (2004) undersökning visar att just målformuleringarna är problematiska för lärarna. Det är vanligt att övergripande mål blandas ihop med mer begränsade samt långsiktiga med kortsiktiga. Ds 2001:19 påpekar att åtgärdsprogram har blivit vanligare, men att de åtgärdsprogram som skrivs inte alltid är så bra skrivna. Målen är oftast individbundna och baserade på barnets svårigheter. Även SOU 1998:66 anser att åtgärdsprogrammen alltför ofta fokuserar på svårigheter hos individen istället för att se till elevens totala skolsituation. En anledning till detta anser Ds 2001:19 är att det i skolan inte är vanligt att lärare ifrågasätter och granskar varandras arbetssätt. Ds 2001:19 och Ahlberg (2001) framhåller att det också är viktigt att relatera till grupp- och organisationsnivå. Persson (2004) poängterar också att lärarna ibland förklarar elevens svårigheter med brister i hemmiljön. Här kan det professionella förhållningssättet komma i konflikt med viljan att hjälpa eleven på bästa möjliga sätt. Persson exemplifierar skolans dilemma med åtgärdsprogram där det antecknats åtgärder angående föräldrarnas förhållningssätt gentemot sitt barn samt att ett barn bör sova i sin egen säng istället för i föräldrarnas. Vidare menar Persson att det är viktigt att lärarna använder ett språk i åtgärdsprogrammen som alla förstår eftersom syftet med dokumentet är att stärka kommunikationen med hemmet. Meningen är inte att åtgärdsprogrammet ska vara fyllt med en massa fina ord som påvisar specialpedagogen eller lärarens specialistkunskap.

Enligt Larsson-Swärd (1999) kan de som närvarar vid upprättandet av ett åtgärdsprogram variera från förskola till förskola. Men ansvarig lärare för barnet och förälder eller vårdnadshavare är alltid närvarande. Fler personer som kan delta är ansvarig för placeringen och personal från BVC. Teveborg (2001) påpekar att genom att ta ansvar för en del åtgärder i åtgärdsprogrammet blir föräldrarna delaktiga. Det kan bli en trygghet för föräldrarna att veta vem som har ansvar för olika åtgärder och vilken uppgift de själva har. Med åtgärdsprogrammet ökar möjligheterna att följa barnets utveckling. Ogden (1991) menar att det dock är viktigt att föräldrarna inte får någon arbetsuppgift i åtgärdsprogrammet som de inte förstår, eller som tar mer tid och ork av föräldrarna än de klarar av. Skolverket (2001) påpekar att när åtgärdsprogrammet upprättats ber lärarna oftast föräldrarna att skriva under det. Detta kan tolkas som att föräldrarna instämmer i det som står skrivet i åtgärdsprogrammet. Öhlmér (2000) poängterar dock att åtgärdsprogrammet inte är ett kontrakt.

Persson (2004) anser att det är viktigt att beskriva elevernas problem så att deras integritet inte kränks. Enligt Skolverket (2001) är det viktigt att tänka på att åtgärdsprogrammet är en offentlig handling, men som går att sekretessbelägga med hjälp av sekretesslagen. Teveborg (2001) förklarar att utomstående då inte får ta del av dessa uppgifter och att de ska förvaras på säker plats. Öhlmér (2000) påpekar dock att vid samtycke av föräldern bryts sekretessen. Öhlmér (2001) betonar att lärare måste lära sig vår sekretesslag och använda den på ett bra sätt, istället för att låta den försvåra arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Om stödinsatser sätts in tidigt och följs upp ordentligt i åtgärdsprogrammen, kan åtgärderna minskas efter hand och åtgärdsprogrammet i bästa fall avslutas helt. Olsson (2001) framhåller att när åtgärderna är klara ska eventuella kopior kastas men att originalet måste sparas. Arkivmyndigheten i kommunen bestämmer hur länge åtgärdsprogrammet ska arkiveras. Alla skolor i landet måste dock bevara alla åtgärdsprogram för elever födda den femte, femtonde eller tjugofemte i varje månad för all framtid.

2.7 Individuella utvecklingsplaner

Enligt Regeringskansliet (2005) strävar regeringen efter att stärka kommunikationen mellan skolan och hemmet ifråga om elevens kunskapsutveckling. Till följd av detta är numera grundskolan, den obligatoriska särskolan, specialskolan samt sameskolan enligt lag ålagda att upprätta skriftliga individuella utvecklingsplaner för alla elever. Lärarförbundet (2005) skriver att den individuella utvecklingsplanen ska förmedla information angående social och intellektuell utveckling till elever och vårdnadshavare. Ds 2001:19 framhåller att om individuella utvecklingsplaner används med eleverna, så ska samarbetet stärkas mellan hem och skola. Vidare står det att meningen med individuella utvecklingsplaner är att personalen ska få en helhetsbild av eleverna och att studieövergångarna och skolbyten ska bli smidigare. Vidare skriver Skol nytt (2005/06) att en del elever kommer att ha både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram. Skolverket (2005a) poängterar att den individuella utvecklingsplanen upprättas minst en gång per termin och då i samband med utvecklingssamtalet. Men ett åtgärdsprogram kan upprättas när som helst och det finns heller inget hinder utan att en del elever kan ha både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram. Den individuella utvecklingsplanen kommer dock inte att ersätta åtgärdsprogrammet. SOU 1998:66 framhåller att om en elev är i behov av både åtgärdsprogram och individuell utvecklingsplan så bör dessa dokument samordnas. Begreppet individuell utvecklingsplan avser de dokument som enbart omfattar undervisningens innehåll. SOU menar vidare att det är viktigt att skilja detta dokument från åtgärdsprogrammet, som har en vidare innebörd.

Individuella utvecklingsplaner är en allmän handling, därför är det viktigt att tänka på var den förvaras och vad som skrivs i den (Ds, 2001:19). I och med att det är en allmän handling blir det därmed enligt Skol nytt (2005/06) svårt, även om det i teorin är möjligt, att hemligstämpla hela eller delar av planen. Skolverket (2005a) poängterar att det i den individuella utvecklingsplanen inte får stå information som kan tänkas vara integritetskänslig. Ds 2001:19 menar att det inte ska finnas färdiga dokument på individuella utvecklingsplaner för kommunerna. Varje kommun bör istället utforma sin utvecklingsplan efter verksamheten och finna dokument som hjälper och ledsagar elever, vårdnadshavare och de som arbetar med utvecklingsplanen. I Eflströms (2005) avhandling framkommer att det ofta finns skilda uppfattningar om individuella utvecklingsplaner. Orsaken till detta är att det inte är barnets brister som ska påpekas och uppmärksammas, men ändå letas det efter barnets svårigheter för att kunna hjälpa barnet framåt i en positiv utveckling. Ds 2001:19 påpekar att det finns en fara med individuella utvecklingsplaner. Det är lätt att lärare ser den individuella utvecklingsplanen som ännu en extra uppgift som de måste utföra, istället för att förstå att det kan höja kvaliteten i det arbete de utför. På sikt kan det ge mindre arbetsbelastning, som t.ex. vid studieövergångar, då de får tillgång till en samlad dokumentation som annars tar tid att upprätta. Men det skrivs också att de inte kan kompensera den information som ges muntligt av vårdnadshavare eller läraren. Vidare kan det säkert finnas behov av att få utbildning i individuella utvecklingsplaner för att underlätta införandet och skrivandet av dessa.

Skolverket (2005a) påpekar att de individuella utvecklingsplanerna inte får glömmas bort, utan att de ska finnas naturligt i den dagliga verksamheten då lärare planerar och följer upp sin verksamhet. Elfström (2005) menar att den individuella utvecklingsplanen innehåller två delar, ett samtalsunderlag som redogör för barnets nuvarande utveckling samt själva utvecklingsplanen.

Enligt Skolverket (2004b) och Vallberg Roth (2002) skrivs målen i elevens individuella utvecklingsplan tillsammans med elev samt elevens föräldrar och utvärdering sker sedan under nästa utvecklingssamtal. Vallberg Roth (2002) poängterar att i individuella utvecklingsplaner ska svårigheterna inte lyftas fram i det utvecklingspsykologiska perspektivet, utan fokus ska istället ligga på elevens skicklighet, mål och utveckling. Skolverket (2005a) anser att både kortsiktiga och långsiktiga mål ska finnas i den individuella utvecklingsplanen. Det måste även finnas en beskrivning för hur eleven ska nå dessa mål. Framför allt måste målen vara realistiska och uppnåbara för eleven. Det är också viktigt att planen inte innehåller för många mål eftersom det då kan bli för svårt för eleven att nå upp till dem.

Skolverket (2004b) påpekar att det varken i Ds 2001:19 eller i Rs 2001/02:188 nämns att förskolan ska upprätta individuella utvecklingsplaner, utan bara att grundskolan ska göra det. Enligt Skolverket (2004b) står det inte heller i Lpfö 98 att förskolan bör använda utvecklingsplaner. Även Elfström (2005) som bland annat vill belysa vilket syftet med individuella utvecklingsplaner är och varför de blir allt vanligare, poängterar i sin avhandling att det varken står i Lpfö 98 eller i SOU 1997:157 att det ska upprättas individuella utvecklingsplaner i förskolan. Däremot skriver SOU 1997:157 att det bör göras en individuell planering för varje enskilt barns utveckling som innehåller planering, genomförande och uppföljning. SIH (1999) poängterar också att det för något år sedan uttalades i riksdagens utbildningsutskott att det är viktigt med väldokumenterade individuella planer, och att detta gäller lika mycket förskolans verksamhet som skolans. Elfström (2005) påpekar att skolan har en historia i att granska elevernas olika prestationer och sedan betygsätta dem, medan förskolan har en tradition i att granska barnen efter karaktärsdrag och deras känsloliv. Zetterström (2003) anser att i och med införandet av individuella utvecklingsplaner blir elevens utveckling inriktad på individen och inte på gruppen som tidigare. Eftersom den individuella utvecklingsplanen är inriktad på individnivå kan en kvalitetssäkring göras utifrån målen i styrdokumentet. Däremot menar Zetterström att jämfört med skolan är det individinriktade arbetssättet inte något nytt för förskolan.

Elfström (2005) menar att individuella utvecklingsplaner kan ha tillkommit efter att förskolan fått en egen läroplan. Hon anser att det har upplevts som att det har ställts större krav på verksamheten och på dokumentation. Det har även framkommit i hennes undersökning att en del kommuner som utför individuella utvecklingsplaner i förskolan vill vara förberedda om detta skulle bli obligatoriskt. Hon påpekar också att eftersom det bara finns strävans mål skrivna i läroplanen för förskolan, så ska barnen inte utvärderas. Men genom att upprätta individuella utvecklingsplaner skapas det uppnående mål för varje barn och därmed börjar varje barn att bedömas. Detta menar Elfström strider mot läroplanens avsikter. Skolverket (2004b) är också kritiskt till att barn bedöms från så tidig ålder och menar att utvecklingsplanerna har en tendens att peka på barns brister. Zetterström (2003) anser att förskolan inte får bedöma barnen efter den individuella utvecklingsplanen, utan att den ska användas som en form av dokumentation av barnens utveckling.

2.8 Problemprecisering

Vi vill med denna uppsats undersöka förekomsten, användandet samt behovet av åtgärdsprogram i förskolan. Vi vill även ta reda på specialpedagogens roll och delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram. Efter att ha läst och fördjupat oss i litteratur om barn i behov

av särskilt stöd och förskolans arbetssätt gentemot barnen, har intresset för hur det ser ut i förskolan stärkts. Vi har därför valt att ta upp följande problempreciseringar:

- Använder lärarna åtgärdsprogram eller något annat skriftligt dokument?
Hur arbetar de i så fall med dem i förskolan?
- Vilken roll har specialpedagogen i upprättandet av åtgärdsprogram?
- Vilka är lärarnas uppfattningar om åtgärdsprogram i förskolan?
- Anser lärarna att det finns ett behov av åtgärdsprogram i förskolan?

3 Metod

I metoddelen beskrivs undersökningens genomförande. Valet av metod, urval och tillvägagångssätt motiveras.

3.1 Metodbeskrivning

I undersökningen har vi valt att använda oss av kvalitativa, enskilda intervjuer för att få svar på våra frågeställningar utifrån vårt syfte. Med den kvalitativa intervjun fås svar som fångar erfarenheter och innebörder från respondenternas liv med deras egna ord (Kvale, 1997). Trost (1997) anser att det kännetecknande för kvalitativa intervjuer är att intervjuaren ställer enkla och raka frågor och därtill får innehållsrika och uttömmande svar. Eftersom vi inte är intresserade av en jämförelse av hur många som använder åtgärdsprogram respektive inte gör det, så kände vi att kvantitativa metoder inte var lämpliga för vår undersökning. Enligt Trost (1997) handlar kvantitativa metoder om siffror och om att analysera relationer mellan variabler. Vi ansåg också att personliga intervjuer var ett bra sätt att omgående få svar på frågorna och att vi fick en möjlighet att direkt reda ut eventuella missförstånd. Denscombe (2000) anser att det är en fördel med personliga intervjuer ansikte mot ansikte, eftersom forskaren då märker om respondenterna misstolkar frågorna. Svarsfrekvensen blir även högre än vid enkäter (Denscombe, 2000; Halvorsen, 1992). En annan fördel med intervjuer som Halvorsen (1992) framhåller är att respondenten inte vet vilka frågor som ska komma och sålunda inte har möjlighet att anpassa sina svar så att de stämmer med nästkommande frågor. Åsén (2002) påpekar att det är bra med intervjuer om det är ett begränsat antal personer som ska delta i undersökningen. May (2001) påpekar att svarsfrekvensen kan bli högre vid en telefonintervju än en personlig intervju, vilket beror på att respondenterna då känner sig mer anonyma. Vi ansåg dock inte att våra frågor var känsliga eller obekväma för respondenterna, så därför valde vi personliga intervjuer. Vi valde också bort enkäter. Enligt Åsén (2002) är en nackdel med enkäter att de måste skrivas i förväg och att de inte kan anpassas till situationen och respondenten. Däremot kan undersökningen göras med ett större antal personer. Men även om frågeformulären lämnas till ett stort antal personer är det svårt att få djup i frågorna eftersom det inte går att ställa följdfrågor.

Vi har valt att använda oss av den semistrukturerade intervjuformen (se bilaga). Vid semistrukturerade intervjuer arbetas det utifrån en färdig lista med ämnen som ska behandlas, men intervjuaren är flexibel när det gäller ämnenas ordningsföljd och referenten får möjlighet att utveckla sina idéer och synpunkter (Denscombe, 2000; Rossman & Rallis 1998). Vi valde bort ostrukturerade intervjuer eftersom vår möjlighet att styra intervjun och få svar på speciella frågor minskar i denna form. Denscombe (2000) menar att vid ostrukturerade intervjuer har respondenten huvudrollen. Intervjuaren presenterar bara ett ämne och därefter är det upp till respondenten att utveckla sina egna idéer och tankar. Strukturerade intervjuer var inte heller en form som passade vårt syfte då vi upplevde att respondenterna då skulle bli för styrda i sina svar. Enligt Denscombe (2000) använder forskaren sig vid strukturerade intervjuer av färdiga frågeformulär med ett begränsat antal svarsalternativ som respondenten får fylla i när intervjuaren närvarar.

3.2 Pilotstudie

Vi började med att göra två pilotintervjuer för att se om respondenterna uppfattade våra frågor på det sätt vi tänkt, samt om ordningsföljden på frågorna löpte bra. Pilotintervjuerna genomförde vi på två bekanta lärare. Patel och Davidsson (1994) anser att pilotstudier används för att pröva undersökningens upplägg och teknik. Vidare framhåller de att pilotstudien görs på ett mindre antal personer som motsvarar den grupp som ska undersökas. Lärarna som deltog i pilotintervjuerna ansåg att frågorna var lättförståliga och vi tyckte oss få ut svar vi kunde använda i undersökningen. Efter några mindre justeringar i ordningsföljden av frågorna ansåg vi formuläret färdigt för vår undersökning.

3.3 Urval

Den empiriska undersökningen genomfördes i tre olika kommuner, i de kommuner det fanns olika rektorsområden valde vi dessutom att fördela intervjuerna mellan dessa. Vi valde att göra på detta vis för att få spridning på svaren samt för att få ta del av så många olika arbetsmetoder som möjligt. Enligt Trost (1997) ska urvalet ske inom en utvald kategori, men variationen ska ändå bli så stor som möjligt. Till respondenter valdes tolv lärare som samtliga arbetar i förskola. Denscombe (2000) skriver att de människor som ingår i urvalet tenderar att bli medvetet utvalda för att de har något speciellt att bidra med. Så var det även i vårt fall eftersom vi sökte pedagogiskt utbildad personal inom förskolan. May (2001) beskriver detta medvetna val som strategiskt urval. Det visade sig att respondenterna hade en yrkeserfarenhet från 2-23 år. Ingen av lärarna hade någon vidare högskoleutbildning, men några hade gått enstaka kurser. En del hade också provat på olika arbetsformer såsom förskoleklass och arbetsledare i förskola.

Thomsson (2002) anser att mellan fem och tio intervjuer är ett lagom antal för studenter som skriver C-uppsats. Hon poängterar att tiden är begränsad och för att varje intervju ska bidra till reflexion krävs det tid att komma in i frågeställningarna och utveckla en kunskap. För att ha tid och möjlighet att bearbeta intervjuerna på ett bra sätt har vi valt att genomföra tolv intervjuer. Vidare valde vi att endast intervjua lärare eftersom de har det pedagogiska ansvaret i barngruppen. Kvale (1997) och Trost (1997) menar att det inte går att göra mer ingående tolkningar av intervjuerna om materialet är för omfattande. Rossman och Rallis (1998) anser att en undersökning som är baserad på många intervjuer blir bred, medan en med färre respondenter kommer djupare i ämnet. Thomsson (2002) påpekar också att om intervjun handlar om ett specifikt frågeområde är det lättare för respondenten att besvara frågorna ingående, och därmed behövs inte alltför stort intervjuantal.

3.4 Genomförande

På grund av tidsbrist och praktiska svårigheter så valde vi att genomföra fyra intervjuerna var för sig. Den första kontakten med respondenterna skedde via telefon. I en del fall fick vi direkt kontakt med de tilltänkta respondenterna, i andra fall gick det genom rektorn. Under telefonsamtalet med lärarna presenterade vi vår undersökning och informerade om hur lång tid intervjun beräknades ta (25-30 min). Trost (1997) anser att vid kontakttagning med sin

respondent ska det anges en ungefärlig tid för intervjuens längd. Vi valde att be respondenterna om svar direkt angående om de ville delta i intervjun eller inte. Detta gjorde vi för att spara tid och vi upplevde inte att vi hade några problem att hitta nya respondenter om de tillfrågade valde att inte delta. Samtliga tillfrågade valde dock att delta i undersökningen.

Vidare valde vi att inte dela ut intervjufrågorna till respondenterna på förhand. Vi ville inte att lärarna skulle tänka ut svar på frågorna i förväg, utan svara spontant. Vi ansåg inte heller att det var några frågor som krävde lång betänketid. Samtliga respondenter gick med på att höra frågorna först vid intervjutillfället. Enligt Trost (1997) bör intervjuaren vid kvalitativa intervjuer inte använda sig av ett färdigt frågeformulär, utan istället utgå ifrån frågeområden. Detta innebär att intervjuaren inte styr upp eller leder för mycket, utan låter respondenten berätta sin egen historia. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade flöt frågeområdena ibland samman och svaren från respondenterna vävdes ofta ihop. Frågorna ställdes inte heller alltid i den ordning som vi skrivit dem, men vi var noggranna med att kontrollera att alla frågeområdena blev besvarade under intervjuens gång.

Redan i första kontakten med respondenterna frågade vi om vi kunde spela in intervjuerna på band. Detta var inget som respondenterna hade några invändningar emot. Kvale (1997) menar att en av fördelarna med bandinspelning är att intervjuaren kan koncentrera sig på ämnet och efteråt i lugn och ro lyssna efter specifika ordval och tonfall. En annan fördel som Patel och Davidsson (1994) framhåller är att intervjuaren kan lyssna igenom intervjun flera gånger så att denne försäkras om att allt uppfattats korrekt, vilket de anser ökar tillförlitligheten på intervjun. Vi upplevde inte att några av våra respondenter påverkades negativt av bandspelare. Åsén (2002) poängterar dock att en bandspelare kan påverka respondenten negativt, eftersom den intervjuade kan känna sig besvärad och hämmad av bandspelaren. Men oftast är det bara så i början och respondenten glömmar snart bort att samtalet spelas in. Vi upplyste om att inga utomstående skulle få tillgång till bandinspelningarna samt att materialet skulle behandlas konfidentiellt, något som Thomsson (2002) menar är viktigt.

Intervjun inleddes med frågor om respondentens bakgrund. Enligt Patel och Davidsson (1994) ska intervjun alltid inledas med neutrala frågor. Vanligast är då att börja med de frågor som rör personens bakgrund. Intervjun ska även avslutas med en neutral fråga, en fråga som ger respondenten utrymme att kommentera frågorna eller lägga till sådant som inte kommit upp tidigare under intervjun. Vi avslutade våra intervjuer, i enlighet med Patel och Davidsson (1994), med en fråga där respondenten fick möjlighet att komma med egna synpunkter och kommentarer kring de frågor som behandlats under intervjun.

Intervjuerna genomfördes i tysta och lugna miljöer som respondenterna själva valt, oftast i ett personalrum eller kontor. Två av intervjuerna genomfördes hemma hos respektive respondent, den ena hade semester medan den andra var föräldraledig (barnet var dock inte hemma vid intervjutillfället). Bell (2000) menar att de personer som väljer att delta i intervjuer bör få bestämma tid och lokal för intervjun. Intervjuerna fortlöpte utan avbrott. Alla talade entusiastiskt om sitt arbete och olika former av skriftlig dokumentation. De korta pauser av tystnad som uppstod upplevde vi som positiva, det märktes att respondenterna var engagerade och ville svara sanningsenligt. Crafoord (1994) framhåller att tystnaden är lika viktig som orden i samtalen.

Patel och Davidsson (1994) poängterar att vi är hänvisade till individernas villighet att svara på våra frågor. De lärare vi valde att intervjua svarade på alla frågorna. Samtliga intervjuer tog 25-30 minuter att genomföra, vilket var enligt den utlovade cirkatiden. Denscombe (2000)

anser att det är viktigt att intervjun avslutas inom avsatt tid och att intervjuaren då ska ha fått svar på sina frågor.

Vi hade bara bokat en intervju per dag, så efter intervjun fanns det gott om tid att skriva ner fakta om lokalen och allmänna tankar från intervjun. Trost (1997) påpekar att så snart intervjun är slut bör intervjuaren alltid göra personliga anteckningar om sådant som inträffat under intervjun samt även sina preliminära tolkningar. Även Denscombe (2000) anser att de privata noteringarna kan komplettera en del av de upplysningar som en bandinspelning missar. De kan innehålla information om intervjulokalen, stämningen under intervjun osv.

3.5 Bearbetning

Efter varje intervju lyssnade vi på bandinspelningarna och skrev ut dem. Var och en skrev ut sina egna intervjuer. Vi ansåg att arbetsbördan inte var allt för stor eftersom undersökningen bara bygger på fyra intervjuer per person. Dessutom skulle det underlätta att sammanställa resultatet om alla kunde ta del av varandras intervjuer skriftligen. Bell (2000) menar dock att det är tveksamt om det är värt allt besvär att skriva ut intervjuerna jämfört med den lilla nytta författaren har av utskriften. Denscombe (2000) å sin sida tycker att det är en värdefull del av forskningen, eftersom utskriften väcker samtalen till liv. Dessutom anser författaren att utskriften är betydligt enklare att analysera än en ljudupptagning, då det är lättare att bläddra i pappren än att spola fram och tillbaka på ett band för att finna de intressanta delarna av intervjun. För att underlätta sammanställningen av resultatet tog vi bort de delar från intervjuerna som var överflödiga och som inte kändes väsentliga. Detta beskriver Kvale (1997) som en *klarläggning* av insamlad data. När vi sedan skrev ut intervjuerna omformulerade vi respondenternas talspråk till ett mer formellt skriftspråk. Enligt Kvale (1997) bör respondenternas muntliga svar återges i en mer läsbar skriftlig form för att underlätta förståelsen. Det är upp till intervjuaren att översätta intervjupersonernas talspråk till en skriftlig form som går i harmoni med deras vardagliga sätt att uttrycka sig. Utifrån denna skriftliga sammanställning har vi analyserat respondenternas svar och kommit fram till vårt resultat samt tagit citat. Vi har valt ut de mest talande citaten, men samtidigt haft i tanke att alla respondenter ska komma till tals någon gång i undersökningen. För att kunna se hur olika lärare har svarat på frågorna och för att öka tillförlitligheten har vi valt att koda intervjuerna och skrivit ut det efter citaten. Vi har letat efter likheter och skillnader i lärarnas arbete med åtgärdsprogram. Till viss del har därför vår redovisning av resultatet även blivit kvantitativ eftersom vi ibland valt att förmedla hur många lärare som anser samma sak.

3.6 Etik

Vi inledde intervjun med att presentera oss själva och syftet med arbetet. Bell (2000) anser att intervjuaren alltid ska presentera sig själv och syftet med arbetet ordentligt. Vi upplyste även respondenterna ännu en gång om att deras medverkan kommer att behandlas konfidentiellt. Därmed uppfyllde vi *informationskravet* och *konfidentialitetskravet* enligt Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990). Patel och Davidsson (1994) rekommenderar att intervjuaren upprepar den fullständiga informationen ytterligare en gång när denne möter respondenten. Även Trost (1997) skriver att innan intervjun påbörjas ska respondenten upplysas om att det som sägs under intervjun är strängt konfidentiellt och att dess identitet aldrig kommer röjas för utomstående. Vidare påpekar Rossman och Rallis (1998) att det är

viktigt att informera respondenterna om att de kan bli direkt citerade i uppsatsen. Vi informerade även respondenterna om att de när som helst kunde avbryta intervjun om de av någon anledning inte längre ville delta. Även Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990) poängterar att de som deltar i en undersökning själva ska få bestämma på vilka villkor och hur länge de vill medverka. Detta kallar forskningsrådet *samtyckekravet*. Vidare informerade vi respondenterna att deras intervjusvar endast skulle användas i denna studie. Därmed uppfyllde vi den sista av forskningsrådets fyra etiska huvudkrav, *nyttjandekravet* (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1990). Närvänen (1999) framhåller att respondenter som blivit väl informerade om arbetet sällan har några invändningar när rapporten närmar sig slutet.

3.7 Studiens tillförlitlighet

Tolkningarna utgår från 12 kvalitativa intervjuer med lärare på förskolor i tre olika kommuner och kan därför inte anses representativt för arbetssättet med åtgärdsprogram på förskolor i allmänhet. Vi valde en kvalitativ forskningsmetod för att vi var intresserade av respondenternas tankar och åsikter om frågeområdena. Denscombe (2000) menar att det är oundvikligt att forskarens identitet, åsikter och erfarenheter påverkar analysarbetet, och att erkänna detta är ett måste. Eftersom vi från början var medvetna om att vår förförståelse påverkade förväntningarna på undersökningens resultat, har vi varit noga med att förhålla oss kritiska till materialet. En medveten strävan att beskriva genomförandet av undersökningen bidrar till en större trovärdighet.

Eftersom vi var tre stycken som genomförde intervjuer hade vi lagt upp en gemensam strategi för intervjuerna. Strategin innebar att vi gav respondenten samma information om vår undersökning innan själva intervjun startade samt att vi hade samma följdfrågor. Detta gjorde vi för att intervjusituationerna skulle bli så lika som möjligt. Kvale (1997) menar att även om intervjuerna använder sig av samma frågeformulär så kan intervjuerna ge skiftande svar beroende på olika känslighet och kunskap om intervjuämnet. För att öka tillförlitligheten valde vi också att direkt koda intervjuerna.

I vår resultatredovisning har vi presenterat våra respondenters åsikter och tankar utifrån våra frågeställningar. Dessa svar har sedan jämförts med gällande forskning samt litteratur. Vi anser att studien kan antas uppnå trovärdighet.

4 Resultat

Denna resultatbeskrivning baseras på intervjuer med tolv lärare. Vi har valt att redovisa resultatet av vår undersökning efter våra frågeområden. Lärarnas bakgrund beskrivs i den metodiska delen under urval.

4.1 Förekomsten av åtgärdsprogram

Vårt första frågeområde gäller förekomsten av åtgärdsprogram i verksamheten. Endast en av de tillfrågade har aldrig personligen skrivit ett åtgärdsprogram, men har dock tagit del av de som arbetskamraterna har skrivit. Resterande lärare har alla skrivit åtgärdsprogram och använder sig av det i verksamheten. Åtgärdsprogrammen skrivs inte för samtliga barn i gruppen, utan endast för barn i behov av särskilt stöd. Därmed har inte samtliga lärare något åtgärdsprogram aktivt i sin barngrupp just nu, men de har tidigare erfarenheter av ett sådant arbete. Samtliga förskolor har någon form av skriftlig dokumentation för varje enskilt barn. En del förskolor använder individuell utvecklingsplan, medan andra antecknar fritt vad de anser är relevant för barnets utveckling just nu. Portfolio är också ett vanligt förekommande arbetssätt för att dokumentera barnens utveckling. Två respondenter förklarar:

Vi skriver åtgärdsprogram till de barn som befinner sig i behov av särskilt stöd, alltså blir det bara till ett fåtal barn i gruppen. Däremot skriver vi individuella utvecklingsplaner för alla barn (Lärare 1).

Vi använder oss av åtgärdsprogram för de barn som behöver det... Sedan har alla barn en portfoliemapp där vi dokumenterar med hjälp av foton, intervjuer, observationer, teckningar osv. (Lärare 2).

Definitionen av begreppet *barn i behov av särskilt stöd* verkar inte riktigt klar för alla lärare i undersökningen. En respondent var väldigt osäker på vilka barn det var hon skulle skriva åtgärdsprogram för. Hon uttrycker sig så här:

Vi skriver individuella utvecklingsplaner för alla barn, men bara åtgärdsprogram för de barn som har ett klassat handikapp. Jag är egentligen fundersam på vilka barn jag ska upprätta åtgärdsprogram för (Lärare 3).

Vidare poängterar någon lärare att de ibland vid utvecklingssamtal antecknar vissa mindre åtgärder som föräldrar respektive personal ska arbeta efter. Detta skrivs inte på något speciellt papper, men fungerar som ett *kontrakt* mellan personal och föräldrar.

Analys:

Alla förskolorna använder någon form av dokumentation. Vissa förskolor skriver åtgärdsprogram medan andra skriver ner mindre åtgärder på papper. Frågan är om dessa dokument egentligen har samma funktion, oavsett vad ledningen väljer att kalla dokumentet. En del lärare poängterar att de färdiga mallar de fått tilldelade är anpassade till skolan och inte till förskolan. T.ex. står det skolans namn samt att man ska ange klassen eleven går i. Detta kanske kan göra att det inte känns så aktuellt för personalen i förskolan att använda dokumentet till förskolebarnen. De flesta respondenter framhåller dock att åtgärdsprogram är ett bra dokument som uppmärksammar barns svårigheter. Vidare verkar det inte som om

definitionen av begreppet barn i behov av särskilt stöd är riktigt klar för alla lärare. En lärare uttrycker en osäkerhet över vilka barn det är hon ska upprätta åtgärdsprogram för. Kanske är det så att många tror att de har samma uppfattning om vad begreppet innebär men att det aldrig diskuteras och då uppstår denna osäkerhet.

4.2 Ansvarig för dokumentationen

Vårt andra frågeområde gäller vem som ansvarar för dokumentationen av åtgärdsprogrammen. Här varierar svaren respondenterna emellan. I någon förskola är det bara lärare som sköter dokumentationen och håller i utvecklingssamtal och liknande möten med föräldrar. I andra förskolor delas arbetet jämnt mellan lärare och barnskötare. Däremot har de flesta förskolorna delat upp barnen mellan sig inom personalen och har så kallade ansvarsbarn. Därmed går den ansvarige på alla möten, sköter dokumentationen och leder arbetet framåt. Inför alla möten samtalar hela arbetslaget tillsammans om det aktuella barnet för att skapa en helhetsbild. Efter mötena förs sedan informationen vidare till hela arbetslaget på t.ex. planeringsmöten eller barnkonferenser så att alla kan hjälpas åt i barngruppen. Respondenterna förtydligar:

All personal ansvarar för samtal med föräldrar, vi har olika ansvarsbarn (Lärare 4).

En är huvudansvarig, men alla i arbetslaget rådfrågas och man samtalar gemensamt om barnet. Vi ser ju på olika sätt på saker och ting – vilket är bra för helhetssynen av barnet (Lärare 5).

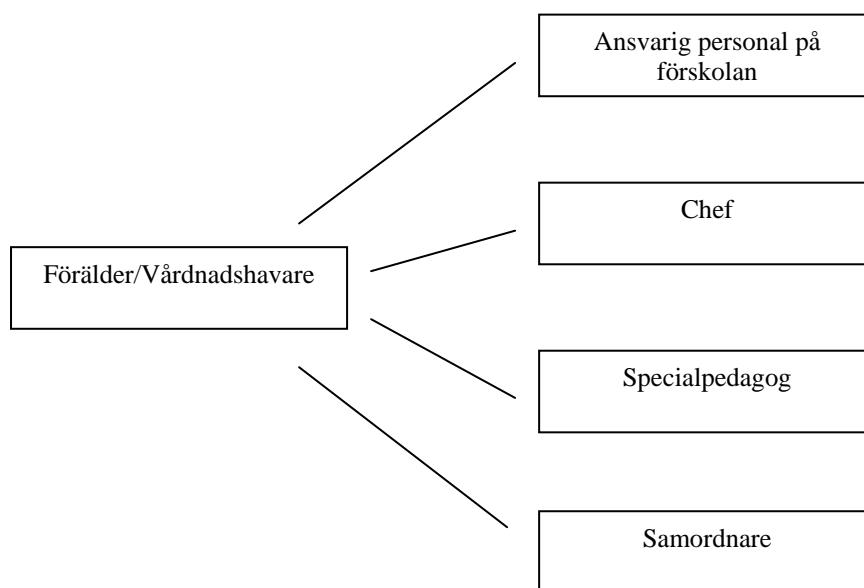
På senare år är det jag som håller i mötena och skriver åtgärdsprogram i samråd med föräldrarna för de barn jag ansvarar för i min grupp. Tidigare var det föreståndaren som skrev dem (Lärare 6).

Vilka personer som är med på mötena skiftar, i någon förskola deltar alltid en specialpedagog samt närmaste chef vid nedtecknande av åtgärdsprogram. Andra förskolor har det så att ansvarig samordnare för barn i behov av särskilt stöd deltar vid start och avslut av åtgärdsprogram. Mötena där emellan håller dock ansvarig personal själv i. Två lärare berättar:

Det är chefen som kallar till mötena samt sköter protokollen. Men det är en specialpedagog från kommunens resursteam som håller i mötet. Ansvarig personal från förskolan och föräldrarna är också med på mötena (Lärare 7).

Lärarna ansvarar för mötena och sköter dokumentationen. När åtgärdsprogrammen startas upp respektive avslutas så närvarar ansvarig samordnare för barn i behov av särskilt stöd alltid (Lärare 1).

Med följande figur vill vi visa vilka som enligt respondenterna kan vara inkopplade i arbetet med åtgärdsprogram:



Figur 4.3. Personer som kan medverka i arbetet med åtgärdsprogram.

Analys

Vilka personer som är med på mötena skiftar. På någon förskola deltar alltid en specialpedagog samt närmaste chef vid nedtecknande av åtgärdsprogram. Andra förskolor har det så att ansvarig samordnare för barn i behov av särskilt stöd deltar vid start och avslut av åtgärdsprogram. Mötena där emellan håller dock ansvarig personal själv i. Detta kan bero på att det kanske inte finns en specialpedagog att tillgå vid alla tillfällen. Många gånger kan det vara så att de kanske bara finns en specialpedagog att tillgå i kommunen och därmed blir specialpedagogens tid mycket sparsam till de olika förskolorna. Det varierar även mellan förskolorna vem som sköter samtalen. På vissa förskolor håller endast lärare i samtalen, medan det på andra varierar mellan lärare och barnskötare. Det viktiga, menar respondenterna, är att hela arbetslaget informeras om det som ska sägas, samt det som sagts på mötena.

4.3 Lärarnas uppfattning om åtgärdsprogram

Följande frågeområde handlar om lärarnas uppfattning om åtgärdsprogram. De flesta respondenter anser att åtgärdsprogram är ett bra dokument som uppmärksammar barns svårigheter. Personalen upplever dokumentet som ett stöd i verksamheten och att föräldrarna genom detta blir delaktiga i barnets utveckling och dess problematik. Några uttrycker sig så här:

Åtgärdsprogrammet synliggör barnets behov för lärare och föräldrar (Lärare 8).

Åtgärdsprogrammen tycker jag är bra eftersom de är så tydliga (Lärare 4).

Med åtgärdsprogram får vi föräldrarna att känna ansvar. Vi hjälps åt med problemet (Lärare 3).

Jag tycker verkligen att det finns ett behov av åtgärdsprogram, för att ha en plan på hur man ska gå vidare. Det är viktigt att kunna fånga upp barnen där de är (Lärare 9).

En respondent menar dock att arbetet med åtgärdsprogram ibland stoppas på grund av för få resurser och nedskärningar. Om personalen t.ex. anser att de eller barnet behöver extra stöttning i form av specialpedagog eller resurs i gruppen så kan ekonomin sätta stopp för den hjälpen. Då har ett dokument skrivits, men barnet har i slutändan ändå inte fått någon hjälp.

En del av de lärare som anser att åtgärdsprogram är bra poängterar samtidigt att dokumenten inte får bli *hyllvärmare* utan att de måste vara levande och användas i verksamheten. De påstår att de själva arbetar efter målen, men antyder också att kanske inte alla gör det. En lärare förklarar:

Jag tycker åtgärdsprogram är bra, men de ska följas också. Vilket de inte alltid gör (Lärare 2).

En del lärare anser att tanken med åtgärdsprogram är bra, men att de färdiga mallar som används i verksamheten inte alltid är så bra. För en del känns dokumenten långa och svårtolkade. En del åtgärdsprogram är inte skrivna för förskolan och dess verksamhet. Två lärare säger så här:

Själva dokumentet känns lite luddigt och kan tolkas olika av olika personer (Lärare 5).

Dokumentet är lite långt och dessutom så står det skola istället för förskola på det. Det borde ha gjorts ett enbart för förskolan (Lärare 3).

Någon lärare tycker också att det är svårt att få tiden att räcka till för att upprätta åtgärdsprogram. Respondenten påpekar:

Jag ser det som ännu en arbetsuppgift för oss, det kan vara många barn som behöver åtgärdsprogram samtidigt och då blir arbetet betungande eftersom det tar för mycket av barnens tid (Lärare 3).

En lärare är positiv till åtgärdsprogrammets funktion, men negativ till själva namnet. Så här säger hon:

Åtgärdsprogram är ett starkt ord, det signalerar att något är fel. Det kan låta som att man vill rätta till barnets fel (Lärare 1).

Ett fåtal respondenter är negativa till åtgärdsprogram och anser att det bara är något som upprättas, men sedan inte används och arbetas efter. En lärare anser:

Det är bara ett papper som hamnar någonstans (Lärare 8).

Analys

De flesta lärarna anser att åtgärdsprogram är ett bra stöd i verksamheten och att de bättre uppmärksammar barns svårigheter. Lärarna påtalar också att föräldrarna blir mer delaktiga i barnets utveckling i och med åtgärdsprogrammet. Vi är dock förvånade över att så många

lärare uttrycker att det är barnet som har svårigheterna. Det är endast några som ser till sin egen och miljöns påverkan på barnet. Vidare nämner en lärare att ekonomin kan sätta stopp för arbetet med åtgärdsprogram. Kanske kan detta bero på att läraren skrivit mål som kan vara orimliga att uppnå, som t.ex. att få extra resurser eller att barnet kanske behöver arbeta med ett speciellt material som är dyrt att köpa in. Någon respondent menar att hon själv arbetar efter åtgärdsprogrammet, men antyder samtidigt att alla inte gör det. Vi undrar hur läraren kan veta det. Om det är en personal i hennes eget arbetslag som inte arbetar efter målen så borde de ju diskutera det där. Gäller uttalandet en kollega i ett annat arbetslag så verkar det ju konstigt att hon vet vilka mål de arbetar efter. Vidare nämner en lärare att hon tycker åtgärdsprogram är ett starkt ord. Det är ingenting vi har tänkt på tidigare. Kan det vara så att denna lärare har haft dålig erfarenhet av åtgärdsprogram och därför kopplar det till något negativt eller varför reagerar hon så på namnet?

4.4 Lärarnas uppfattning om behovet av åtgärdsprogram

I detta frågeområde söker vi lärarnas uppfattning om behovet av åtgärdsprogram.

En respondent uttrycker att det är ett bra dokument som gör föräldrarna mer delaktiga och personalen mer medveten:

Det är bra att få föräldrarna delaktiga och som personal blir man nog mer medveten och tar tag i problemen (Lärare 10).

De flesta som arbetar med åtgärdsprogram i verksamheten anser att det finns ett behov av det och att tanken kring dokumentet är bra. De menar att det är viktigt att försöka hjälpa barnen och ta itu med svårigheterna så tidigt som möjligt. Tre lärare uttrycker sig så här:

Åtgärdsprogram behövs. Problemen måste dokumenteras och tas tag i (Lärare 2).

Bra att se möjligheter och diskutera tillsammans med föräldrarna (Lärare 5).

Man söker mer noggrant efter var svårigheterna ligger och låter inte saker och ting rinna ut i sanden. Problemet blir lite mer preciserat med ett åtgärdsprogram (Lärare 11).

En del lärare framhåller också barnets del i åtgärdsprogrammet. Två respondenter menar:

Bra för barnet med uppmärksamheten det får i och med att ett åtgärdsprogram skrivs (Lärare 5).

Åtgärdsprogrammet är till för barnets bästa (Lärare 12).

Några anser att åtgärdsprogram är ett av många dokument som ska fyllas i. En lärare säger så här:

Bara ännu ett dokument (Lärare 8).

En del respondenter tror att föräldrarna har ett behov av ett skriftligt dokument som en bekräftelse på sin oro angående sitt barn. En respondent förklarar:

Jag tror föräldrarna känner en viss oro för sitt barn. Då kan det vara skönt att någon tar tag i problemen (Lärare 2).

En del lärare är lite osäkra för vems skull de egentligen skriver åtgärdsprogrammet. En respondent är övertygad om att de skriver åtgärdsprogram för barnets bästa, medan en annan respondent anser att det finns en risk för att bedömningen av barnets utveckling ibland sker för tidigt. De beskriver:

Jag är lite kluven, men vi gör ju det för barnets bästa. För att hjälpa barnet så långt som möjligt i dess utveckling. Men kanske är det även för personalen och föräldrarna så de får ta del av problematiken (Lärare 3).

Jag blir lite rädd att vi bedömer barnen för tidigt. Man måste få vara lite försenad i sin utveckling, och givetvis måste vi se till att det sker en utveckling, eftersom det är vår skyldighet (Lärare 6).

Analys

De flesta som arbetar med åtgärdsprogram i verksamheten anser att det finns ett behov av detta och att tanken kring dokumentet är bra. Däremot anser någon att det bara är ett av många dokument som ska fyllas i. Kanske har de som uttrycker detta dåliga erfarenheter av åtgärdsprogram och finner inte tiden i verksamheten för att fullfölja arbetet. De som är positiva till åtgärdsprogrammet anser att det är bra att problemen dokumenteras, men även att det ges ett tillfälle att se möjligheter och diskutera barnets fortsatta utveckling tillsammans med föräldrarna. En del lärare är lite osäkra för vems skull de egentligen skriver åtgärdsprogram. Det framkom att det kan vara dels för barnets, men även för personalens och föräldrarnas skull. Någon anser däremot att lärarna genom detta dokument kanske bedömer barnen för tidigt, eftersom alla har rätt att vara lite försenad i sin utveckling.

4.5 Användandet av åtgärdsprogrammen

I följande frågeområde förklarar respondenterna hur de använder åtgärdsprogrammen i verksamheten. De flesta lärarna anser att de arbetar efter de mål som de skrivit i åtgärdsprogrammen. Några åtgärder är att barnet får enskild träning eller att barngruppen delas upp i mindre grupper under vissa aktiviteter. Två respondenter beskriver arbetet så här:

Det gäller att finna de små lösningarna (Lärare 1).

Vi använder det som ett levande dokument som vi kompletterar en gång i månaden. Då fyller vi i vad som har gått bra, vad som gått dåligt, om det är något vi ska tänka extra på, om det är något vi ska göra annorlunda osv. Vi har inte dokumenten framme varje dag, men vi vet vad det är vi ska titta extra på och vad vi ska göra (Lärare 9).

En lärare framhåller att det är viktigt att få en helhetsbild på barnet genom att alla i arbetslaget ger sin bild av barnet:

Det gäller att se till barnets goda sidor så väl som till dess problem. För att få en helhetsbild av barnet i åtgärdsprogrammet är det viktigt att hela arbetslaget ger sin bild av barnet. Personal kan ju uppleva barn på olika sätt och locka fram olika beteenden (Lärare 5).

En respondent anser först inte att de arbetar med de åtgärdsprogram de skrivit, utan att dessa bara läggs åt sidan. Men i nästa mening säger hon ändå att de alla tar del av målen i åtgärdsprogrammen och arbetar mot dessa. Så här uttrycker hon sig:

Tyvärr fungerar inte arbetet med åtgärdsprogram som det ska. Det skrivs ett papper men sedan läggs det bara till sidan. Men jag anser ändå att vi alla tar del av målen och arbetar mot dem (Lärare 7).

Några poängterar sin egen och arbetslagets roll i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Tre lärare menar:

Det är ju något vi har tagit på oss att göra (Lärare 8).

Det är viktigt med samarbete i arbetslaget, man måste samtala för att finna kärnan i problemet. Alla måste rannsaka sig själva och se till miljön runt barnet (Lärare 5).

De mål vi kommit fram till på mötet ska vi arbeta efter, det är ju vårt ansvar att det genomförs (Lärare 11).

Någon uttrycker att åtgärdsprogrammen endast skrivs när det är riktig kris, och då är det egentligen för sent. En respondent förklarar:

Vi fyller bara i åtgärdsprogrammen när det verkligen är allvar och något behöver hända (Lärare 8).

Analys

De flesta lärarna anser att de arbetar aktivt med åtgärdsprogrammen i verksamheten. De vanligaste åtgärderna med barn i behov av särskilt stöd är enskild träning eller att barngruppen delas upp i mindre grupper under vissa aktiviteter. Några lärare påtalar sin egen, samt arbetslagets roll i arbetet med åtgärdsprogram. De menar att det är deras ansvar att arbetet genomförs. Någon respondent uttrycker att det inte upprättas åtgärdsprogram förrän det är riktig kris och anser att det då är för sent. Vi ställer oss frågande inför detta svar och undrar om det verkligen kan bli för sent. Kanske är det så att respondenten anser att det ibland tar sådan tid innan det händer något, och att det då känns tungt eftersom de i själva verket har upptäckt svårigheterna mycket tidigare. Om stödet då hade satts in tidigare hade barnet kommit längre i sin utveckling. Därmed tycker kanske läraren att det känns som om barnet hamnat på efterkälken.

4.6 Uppföljning av åtgärdsprogrammen

Detta frågeområde behandlar lärarnas uppföljning av åtgärdsprogrammen. Enligt respondenterna sker uppföljningen olika tätt beroende på lärarnas skilda rutiner och barnens olika behov. Uppföljningen av åtgärdsprogrammen skiftar mellan en gång i månaden till en gång per termin. En del förskolor har uppföljning efter behov. Några av respondenterna förklarar:

Vi har möten med föräldrarna minst en gång per termin, då skriver vi ett nytt åtgärdsprogram eller så har vi uppföljning på föregående. Ibland har vi en kortare tidsram på åtgärderna och då har vi möten oftare (Lärare 2).

Vi skriver åtgärdsprogram en gång per termin om inget allvarligt sker, för då skriver vi det oftare (Lärare 1).

På en av förskolorna har personalen valt att träffas och gå igenom alla barn en gång i månaden, eftersom de känner att det är lätt att glömma eller missa något barn i de stora barngrupper som finns i dag. Vid dessa möten närvarar dock inte föräldrarna. Hon berättar:

Vi har valt att ha möten om barnen en gång i månaden, för att inte tappa bort något barn. Idag finns det många barn som är stökiga eller har stora behov och då är det lätt att tappa bort de barn som inte har så stora behov eller utmärker sig så mycket (Lärare 12).

Ibland behöver lärarna handledning och stöd inför föräldrasamtalen och då kopplas extra hjälp in såsom specialpedagoger och psykologer. I vissa fall håller lärarna själva i samtalen, men ibland närvarar specialpedagogen. I de fallen är det specialpedagogen som bestämmer tidsintervallen på uppföljningarna. En respondent beskriver:

Vi skriver åtgärdsprogram en gång per termin. Ibland har vi extra koll på något barn och i vissa fall kopplas även specialpedagogen in. Då håller oftast specialpedagogen i mötet och bestämmer ett lämpligt uppföljningsdatum (Lärare 10).

Analys

Det framkom av intervjuerna att det varierade hur ofta det upprättades nytt åtgärdsprogram för barnet. En del upprättade det efter barnets behov, medan andra hade fasta rutiner på när det skulle upprättas ett nytt. I de fall där specialpedagogen är med under nedtecknandet av åtgärdsprogram är det hon som bestämmer tid för uppföljning.

4.7 Övrigt

I detta frågeområde tar lärarna själva upp saker som de anser viktiga och vill lägga till i intervjun. Det område som de flesta respondenterna kommer in på är individuella utvecklingsplaner, vilket många använder sig av i barngruppen. Åsikterna kring detta dokument skiljer sig åt bland respondenterna. En del är positiva och tycker det är bra, medan andra respondenter är väldigt skeptiska till individuella utvecklingsplaner. De kritiska lärarna upplever att barnen mäts och jämförs med varandra, trots att detta inte är syftet. De ser gärna att det tas fram ett helt nytt dokument för förskolan.

Analys

Individuella utvecklingsplaner är något som är väldigt aktuellt nu när skolan har blivit ålagd att skriva dessa på samtliga barn. Det kan vara en anledning till att så många lärare nämner detta dokument. Måhända tror en del skolledare att även förskolan kommer att bli ålagda att använda detta dokument, så därför börjar de införa det redan nu. De anser kanske också att det är praktiskt att ha en enhetlig dokumentation för barnet, från ett års ålder tills det att barnet slutar skolan.

4.8 Resultatsammanfattning och slutsatser

Syftet med vårt arbete var att undersöka förekomsten, användandet samt behovet av åtgärdsprogram i förskolan. Vi vill även undersöka specialpedagogens roll och delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram. Efter att ha bearbetat svaren från samtliga respondenter i vår undersökning lyfter vi fram förekommande likheter och olikheter gällande åtgärdsprogram i förskolan.

Nästan till alla lärare använder åtgärdsprogram i verksamheten just nu. Respondenterna skriver inte åtgärdsprogram på alla barn, utan endast för barn placerade i behov av särskilt stöd. Alla lärare verkar dock inte riktigt säkra på vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Någon säger att hon bara skriver åtgärdsprogram för barn med klassade handikapp. Utöver åtgärdsprogrammen så använder alla förskolor någon form av skriftlig dokumentation så som t.ex. individuell utvecklingsplan eller portfolie på varje enskilt barns utveckling. Någon lärare påtalar också att de ibland vid utvecklingssamtal upprättar mindre kontrakt mellan personal och föräldrar. Detta papper är enligt läraren inget åtgärdsprogram, men verkar ändå fungera lite som det. Som vi sagt tidigare så är alltså förskolan inte skyldig enligt lag att använda vare sig åtgärdsprogram eller individuell utvecklingsplan.

Nedtecknandet av åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd sköts av olika yrkeskategorier på olika förskolor. På en del förskolor är det bara lärarna som deltar i mötena med föräldrarna, medan andra har delat upp olika ansvarsbarn mellan barnskötare och lärare. Den personal som ansvarar för barnet i behov av särskilt stöd går då följaktligen på mötena och sköter dokumentationen. Alla lärare poängterar dock att arbetslagen samtalar gemensamt om de aktuella barnen innan och efter mötena. Det är viktigt att all personal vet vad som har beslutats så att de kan delta aktivt i arbetet med åtgärdsprogram. På en del förskolor deltar alltid specialpedagog samt närmaste chef då åtgärdsprogrammen nedtecknas. Vid de tillfällen som specialpedagogen närvarar under samtalen är det hon som håller i själva samtalet och bestämmer arbetets gång. En annan variant är att samordnare för barn i behov av särskilt stöd är med på första mötet då det beslutas att åtgärdsprogram ska upprättas, samt då det eventuellt avslutas.

De flesta respondenter är positiva till åtgärdsprogram och anser att det behövs någon sorts dokumentation av barn i behov av särskilt stöd. De respondenterna menar att barnets svårigheter synliggörs i och med detta dokument samt att det fungerar som en plan på hur arbetet ska gå vidare. Någon är emellertid osäker på när åtgärdsprogram bör skrivas och saknar här stöd från ledningen. Vidare nämner en respondent att arbetet med åtgärdsprogram ibland stoppas på grund av nedskärningar och för få resurser. Om åtgärdsprogram upprättas är det dock viktigt att de används och inte bara blir hyllvärmare. Meningen är att dokumentet ska underlätta arbetet med barnet för personal och föräldrar. Alla anser dock inte att de befintliga mallar för åtgärdsprogram som används i förskolan är så bra. Respondenterna får dessa mallar från respektive rektor så det är inget de själva formulerat. Några förskolor har fått dokument som inte är utformade åt dem, utan åt skolan. Någon påpekar också att det är tidskrävande att upprätta åtgärdsprogram. En annan respondent är positiv till åtgärdsprogrammets funktion, men negativ till själva namnet. Ett fåtal respondenter är dock negativa till åtgärdsprogram och anser att det bara är något som upprättas, men sedan inte används och arbetas efter.

De flesta lärarna anser att det finns ett behov av åtgärdsprogram i verksamheten, samt att tanken kring dokumentet är bra. Ju tidigare barnen får hjälp, desto bättre. Lärarnas åsikt angående vems behovet är av ett åtgärdsprogram skiftar lite. Några anser att det är barnet som

har ett behov av åtgärdsprogram. De respondenterna menar att uppmärksamheten barnet får i och med åtgärdsprogrammet är bra, samt att dokumentet är till för barnets bästa. Några lärare poängterar föräldrarnas behov och bekräftelse. De menar att föräldrarna kanske känner en viss oro för sitt barn och att det då kan vara skönt att någon tar tag i problemen. En del framhåller sin egen roll i åtgärdsprogrammet och menar att i och med detta dokument så tar personalen tag i svårigheterna och låter inte problemen rinna ut i sanden. Någon är tveksam för vems skull dokumentet skrivs och att det kanske finns en risk att barnets utveckling bedöms för tidigt. En annan respondent upplever det som ”ännu ett dokument”.

Det var mycket varierande när åtgärdsprogrammen följdes upp och omarbetades ute i förskolorna. Någon förskola hade möten en gång i månaden, medan andra hade möten en gång per termin. De flesta bokade uppföljningsmöten efter fasta rutiner, men ändrade efter hand utifrån barnets behov. Ibland behöver lärarna handledning och stöd inför föräldrasamtalen och då kopplas extra hjälp in såsom specialpedagoger och psykologer. I de fall där specialpedagog medverkar i samtalen är det specialpedagogen som bestämmer tidsintervallet på mötena.

De flesta respondenter anser att de arbetar efter de mål de har skrivit i åtgärdsprogrammet. Någon är dock mer tvetydig och menar först att dokumentet bara läggs åt sidan efter att det har skrivits, men i nästa mening poängteras att personalen arbetar efter målen. En del framhåller arbetslagets del i arbetet med barnen och att det är viktigt att se helheten kring barnet. Exempel på åtgärder i barngruppen är att det enskilda barnet får viss träning eller att barngruppen delas upp i mindre grupper under vissa aktiviteter. En lärare poängterar att det gäller att hitta de små lösningarna. Någon lärare uttrycker viss uppgivenhet när vi pratar om användandet av åtgärdsprogram och menar att när det väl skrivs är det egentligen redan för sent.

Slutligen kan nämnas att många lärare kommer in på individuell utvecklingsplan någon gång under intervjuens gång. Många av respondenterna använder sig även av detta dokument i verksamheten. Åsikterna om individuella utvecklingsplaner skiljer sig dock åt bland de tillfrågade. De lärare som är negativa till individuella utvecklingsplaner upplever att barnen mäts och jämförs med varandra, trots att detta inte är syftet.

5 Diskussion

Avsikten i detta avsnitt är att sammanfoga delarna i resultatet till en helhet, samt att koppla resultatet till tidigare forskning och relatera det till Bronfenbrenners teori. Vi har även valt att här fundera över de metoder vi valt samt framtida forskningsområden.

Vi anser att vi fick en bra spridning avseende respondenternas yrkeserfarenhet, från 2 till 23 år. Intressant att notera är att respondenternas erfarenhet av åtgärdsprogram inte alltid har att göra med antal arbetade år. Antingen arbetar ens förskola aktivt med åtgärdsprogram, eller inte. Initiativet till det ena eller andra arbetssättet tycks komma från ledningen, inte från personalen själv.

Resultatet visar att samtliga lärare har kommit i kontakt med åtgärdsprogram i verksamheten. De är överens om att dokumentet endast skrivs för barn i behov av särskilt stöd. Vi tog för givet att alla lärare tänkte på samma barn när de nämnde barn i behov av särskilt stöd, men några lärare antydde en viss tvekan inför begreppet och vilka barn det innefattade. För en respondent är det endast självklart att upprätta åtgärdsprogram när barnet har ett klassat handikapp. Måhända kan respondenten tycka det är svårt att avgöra när barnet ska gå under namnet barn i behov av särskilt stöd, t.ex. om språksvårigheter ska ingå i den benämningen. Enligt Öhlmér (2001) går det allmänt att dela in barn i behov av särskilt stöd i två större grupper; barn som behöver stöd ibland och barn som är i behov av fortlöpande stöd. De barn som är i behov av stöd vid enstaka tillfällen kan vara barn med allergier eller andra sjukdomar eller barn med en svår familjesituation. Varför respondenten har svårt att avgöra när det ska upprättas ett åtgärdsprogram kan kanske bero på att det inte finns tillräckligt med tid, dels för reflektion över barnets situation men även att det inte finns tillräcklig tid för rådfrågning och handledning av exempelvis en specialpedagog. Larsson-Swärd (1999) poängterar att åtgärdsprogram är till för alla barn i behov av särskilt stöd och enligt Skolverket (2005b) är barn i behov av särskilt stöd ingen speciell homogen grupp. En del barn behöver extra stöd under hela förskoletiden och andra bara under en del av tiden.

En slutsats vi drar är att det varierar mycket i vilket skede som det upprättas åtgärdsprogram. Några skriver åtgärdsprogram direkt vid mindre svårigheter medan andra avvaktar till mer omfattande svårigheter uppstår. Dessa skillnader kopplar vi samman med definitionen av barn i behov av särskilt stöd. Eftersom lärarna kanske inte har samma uppfattning om vilka barn det är som är i behov av särskilt stöd så skriver de därmed åtgärdsprogrammen i olika skeden. Varför lärarna i vissa fall skriver åtgärdsprogram så sent kan kanske också bero på att de inte har så stor kunskap om själva åtgärdsprogrammet. Det är ett papper som ledningen har delat ut och kanske har de inte haft någon form av fortbildning om åtgärdsprogram. Endast några av de intervjuade lärarna har läst någon enstaka kurs efter sin examen och ingen har läst vidare på högskolenivå. Några lärare nämnde dock att de fått handledning i samband med åtgärdsprogram för enstaka barn. Vår uppfattning är att handledning också är en bra form av kompetensutveckling. Till skillnad från föreläsningar som ger tips och hjälp för stunden, så kan ju handledning ske regelbundet och ge en reflektion av det egna arbetet. Ökad tillgång av specialpedagoger på förskolor kan också ha betydelse för upprättande av åtgärdsprogram och arbetet med dokumentet eftersom det ingår fördjupade studier om åtgärdsprogram i deras utbildning.

De flesta lärarna anser att de arbetar efter de mål som ställts upp i åtgärdsprogrammet, men på olika sätt. Det beror lite på vilken problematik det handlar om. Det visade sig att den lärare

som var med på mötet och upprättade åtgärdsprogrammet, därefter delgav resterande arbetslag vilka mål de ska arbeta mot. Många av de intervjuade lärarna känner ansvar för att dessa mål ska uppnås. Lärarna har skrivit under dokumentet och därmed ska de arbeta mot en utveckling. Möjligtvis kan lärarna uppfatta åtgärdsprogrammet som ett sorts kontrakt de har upprättat mot barnet, föräldrarna och vid en del tillfällen även mot specialpedagogen. Öhlmér (2000) poängterar dock att åtgärdsprogrammet inte är ett kontrakt. Vi menar också att det kan finnas en rädsla hos lärarna att inte formulera sig rätt i åtgärdsprogrammet och därmed "skada" barnet. Öhlmér (2001) betonar att lärare måste lära sig sekretesslagen och använda den på ett bra sätt, istället för att låta den försvåra arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Om stödinsatser sätts in tidigt och följs upp ordentligt i åtgärdsprogrammen, kan åtgärdena minskas efter hand och åtgärdsprogrammet i bästa fall avslutas helt.

En lärare som är positiv till åtgärdsprogram påpekar ändå att hon ser det som ännu en arbetsuppgift att skriva åtgärdsprogram. Respondenten menar att det tar för mycket av lärarnas tid i barngruppen att upprätta åtgärdsprogram, eftersom det kan vara flera barn som behöver detta dokument samtidigt. Måhända menar respondenten att de behöver gå ifrån barngruppen oftare för att ha möte med bl.a. föräldrar och specialpedagog när det ska upprättas åtgärdsprogram. Respondentens tankar kan även grunda sig i att det under de senaste åren har blivit en större arbetsbörda ute i verksamheten då det t.ex. är fler antal barn på varje lärartjänst. En hypotes vi har är att lärarna saknar rutin för när de ska skriva åtgärdsprogrammen, samt hur mycket som ska stå i dem. Möjligen kan det dessutom vara så att lärarna inte hinner med att förbereda mötena så väl som de hade önskat.

En respondent uttrycker att arbetet med åtgärdsprogram inte fungerar som det ska, utan att de läggs åt sidan när de skrivits. Anmärkningsvärt är att läraren trots detta, i nästa mening framhåller att alla tar del av målen och arbetar kring dessa. Kanske är det så att respondenten anser att alla i arbetslaget försöker arbeta mot målet, men att det inte fungerar i den utsträckning som de skulle vilja. Måhända läggs åtgärdsprogrammen undan och plockas inte fram förrän det är dags med ett nytt uppföljningsmöte. En annan lärare är rädd för att ett åtgärdsprogram kan bli något som upprättas, men som sedan bara fungerar som en hyllvärmare. Läraren poängterar att åtgärdsprogrammet måste vara levande och användas i verksamheten. I vissa fall kan kanske arbetet brista med åtgärdsprogram, när lärarna inte har kunskapen om hur arbetet ska fortlöpa i praktiken. Maltén (1991) framhåller att åtgärdsprogrammet är ett arbetsverktyg som regelbundet måste utvärderas och omarbetas för att målen ska nås. Av intervjuerna framgår dock att det är väldigt varierande hur ofta åtgärdsprogrammen revideras. De flesta förskolorna arbetar efter fasta tidsintervaller i arbetet med åtgärdsprogram, men ändrar efter barnets behov om det behövs. De fasta tidpunkterna på uppföljningarna kan vara allt från en gång per termin till en gång i månaden.

Flertalet av respondenterna är positiva till arbetet med åtgärdsprogrammen, men en lärare är kritisk till själva namnet åtgärdsprogram. Hon menar att namnet signalerar att det är något fel på barnet. Hon anser att det istället borde vara ett annat namn som inte upplevs så drastiskt. Några av respondenterna framhåller också att de inte är riktigt nöjda med det dokument de blivit tilldelade att använda i förskolan. En del anser att de är otydliga och att texten i åtgärdsprogrammet kan tolkas på olika vis, medan andra anser att de är för långa. Att någon respondent uppfattar åtgärdsprogrammet som otydligt och att de kan tolkas på olika vis anser vi kan vara missvisande för dem som arbetar med åtgärdsprogram. När ett åtgärdsprogram upprättats är det viktigt att alla parter förstår vilken arbetsuppgift de har och att det inte kan misstolkas. Ogden (1991) menar att det är viktigt att föräldrarna inte får någon arbetsuppgift i

åtgärdsprogrammet som de inte förstår eller som tar mer tid och ork än de klarar av. Kanhända är det också otydligt för de lärare som arbetar i förskolan.

En del lärare i förskolan använder sig av ett dokument som är avsett för skolan, eftersom det är det dokument de fått tilldelade från cheferna. På dessa dokument står det då ibland skolans namn och det ska fyllas i vilken klass barnet går i osv. För de inblandade som ska upprätta ett åtgärdsprogram kan det kanske vara bättre om det finns ett dokument som är riktat mot rätt verksamhet. Eventuellt beror detta på att ledningen av tidsbrist inte hunnit upprätta ett eget dokument för förskolan, eller så kanske ledningen inte förstått hur viktigt det är med ett eget dokument för just förskolan. Möjligtvis anser de att dokument upprättas på samma vis oavsett barnets ålder. SIH (1999) påpekar att oavsett om åtgärdsprogrammet upprättas i förskolan eller i skolan, så ser tillvägagångssättet i stort sett likadant ut.

Efter att ha intervjuat alla tolv lärarna och sammanställt resultatet, fick vi uppfattningen att de flesta ser åtgärdsprogrammet som en möjlighet att dokumentera och arbeta med barnets svårigheter. Lärarna anser alltså att det är barnet självt som har problem och att de tillsammans med föräldrarna ska arbeta vidare med dessa. Det var endast några få lärare som nämnde att de själva, miljön, eller arbetslaget kan vara en del av problemet. Detta menar vi kan bero på att förskolans verksamhet främst genomsyras av det kompensatoriska synsättet (Nilholm, 2003). Det verkar vara lättare att fokusera på elevens svårigheter utifrån att problemen tillhör barnet självt, än att titta på helheten kring barnet. Vi ställer oss undrande inför hur lärarna ser på sin egen roll i barns utveckling. Andersson (1986) påpekar utifrån Bronfenbrenners teorier att det är lika viktigt att studera de biologiska förutsättningarna som de miljömässiga, men att det framförallt är viktigt att uppmärksamma samspelet mellan dem. Enligt Socialstyrelsen 1991:1 behöver ett barn som upplevs ha svårigheter i en förskola inte ha samma problem i en annan. Mycket kan bero på hur samspelet är mellan barnet och lärarna samt miljön barnet vistas i. De lärare som inte bara anser att svårigheterna tillhörde barnet självt, menar att det är viktigt att arbetslaget får tid och tillfälle att tala med varandra. Genom samtal med varandra kan lärarna finna orsaken till problemet. Vidare anser de även att det är viktigt att rannsaka sig själv och se till den miljö barnet vistas i. Möjligtvis kan det vara så att även om det ges tid och tillfälle till samtal i arbetslaget, så kan det vara mycket svårt att kritiskt granska sig själv och likaledes att tala om att någon i sitt arbetslag bör ändra sitt arbetssätt och förhållningssätt mot barnet. Förmodligen måste lärarna vara mycket säkra i sin lärarroll och ha ett gediget pedagogiskt tankesätt för att kunna rannsaka sitt eget arbetssätt och för att kunna söka efter lösningar i miljön runt barnet. Lärarna måste även kunna motivera övriga i arbetslaget att arbeta med ett specifikt förhållningssätt till barnet osv. På grund av att det då är lite känsligt för personalen att kritiskt granska sig själv och sina kollegor så är det enklare att upprätta mål i åtgärdsprogrammet som är riktade mot barnet. Enligt SOU 1998:66 fokuseras åtgärdsprogrammen alltför ofta på svårigheter hos individen istället för att se till helheten kring barnet. Här har specialpedagogen en viktig roll som handledare och bollplank i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna kan hjälpa lärarna att se och utforma rätt mål för barnen, samt kritiskt granska lärarnas arbete. Det kan också vara lättare för lärarna att ta emot kritik och förslag från någon utomstående. Ds 2001:19 anser att specialpedagogiska kunskaper ska vara ett komplement till den vanliga pedagogiken. Barn i behov av särskilt stöd kan få mer utbyte i den miljö de vistas i om specialpedagogiska åtgärder används.

Samtliga respondenter som arbetar med åtgärdsprogram anser att det finns ett behov av att upprätta detta dokument för barn som befinner sig i behov av särskilt stöd. De flesta lärarna anser att åtgärdsprogrammet i första hand är till nytta för barnet självt. Några lärare uppfattar

dokumentet som en positiv utväg för barnet, samt att dess svårigheter synliggörs. Någon lärare påpekar att med åtgärdsprogram blir problemen mer specificerade och det blir lättare för lärarna att ta tag i svårigheterna. Någon lärare påpekar att med just åtgärdsprogrammen tar de tag i problemen. Är det för att problemet är specificerat, som lärarna vet vilka arbetsuppgifter de ska utföra och för att det är tidsbestämt samt undertecknat, som det känns extra viktigt? Lärarna är ju ändå skyldiga enligt Lpfö 98 att se till varje barns utveckling. Vidare står det att de barn som behöver extra stöd ska få detta utifrån sina behov och förutsättningar (Utbildningsdepartementet, 1998). Däremot är någon lärare orolig över att barnen bedöms för tidigt. En anledning till att respondenterna tycker att de bedömer barnet för tidigt kan vara att barnet utvecklas mycket på kort tid i de yngre åldrarna och att lärarna är rädda för att skrämja föräldrarna med att det är något fel på deras barn. Även Persson (2004) ifrågasätter normen som används som referensram när åtgärder ska sättas in. Han menar att denna norm skiljer sig åt skolor emellan samt beroende på det moraliska klimat som råder just där. Persson undrar också om inte lärarna själva skapar ”problembarn” i och med att de skriver åtgärdsprogram för dem. Ogden (1991) är å sin sida positiv till åtgärdsprogram och menar att ändamålet med dokumentet är att sammanställa svårigheterna och redogöra för hur arbetet ska fortlöpa. Många av respondenterna lyfter också fram samarbetet med föräldrarna när de pratar om behovet av åtgärdsprogram. De anser bl.a. att föräldrarna blir mer delaktiga i arbetet kring barnen samt att de får en förståelse för barnets svårigheter. Föräldrarna kan också stilla sin oro i och med upprättandet av ett åtgärdsprogram, eftersom de då känner att någon tar tag i problemen.

Titeln på vår uppsats är: ”Ett papper som hamnar någonstans?” Enligt vår undersökning är det dock inte bara ett papper som hamnar någonstans, utan de flesta lärare använder det regelbundet i verksamheten. Det är också ett uppskattat dokument som lärarna anser underlättar för dem själva, för barnet och även för föräldrarna.

5.1 Metodkritik

I efterhand känner vi att vi borde ha haft en följdfråga där respondenterna skulle beskriva vilka barn de menar när de pratar om barn i behov av särskilt stöd. Som intervjuare hade vi en enad syn på vilka barn vi menade, men vi missade att undersöka respondenternas. Detta var inte heller något som framgick i våra pilotintervjuer. Det berodde förmodligen på att vi då intervjuade personer vi kände och att både de och vi visste att vi hade samma syn på barn i behov av särskilt stöd. Vi anser dock inte att detta har påverkat vår undersökning eftersom barn har olika behov i olika miljöer. Samma barn hade kanske inte haft åtgärdsprogram i två olika förskolor. Det finns ju inga definitiva riktlinjer att använda sig av, utan i slutändan är det en personlig avvägning om ett barn är i behov av särskilt stöd eller inte.

5.2 Fortsatt forskning

Avslutningsvis kan vi konstatera att de flesta respondenterna även dokumenterar alla barn med en individuell utvecklingsplan. Detta innebär för en del barn att det upprättas både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram. Det finns anledning att vid ett annat tillfälle fördjupa sig i vad lärare i förskolan anser om individuella utvecklingsplaner, eftersom förskolan inte är beordrad att upprätta dessa. En annan relevant fråga att ställa är ju om båda

dokumenterna behövs i framtiden, eller om det går att samordna på något sätt. Skolverket (2005a) påpekar att den individuella utvecklingsplanen inte kommer att ersätta åtgärdsprogrammet. Men däremot framhåller SOU 1998:66 att om en elev är i behov av både åtgärdsprogram och individuell utvecklingsplan, så bör dessa dokument samordnas. Vi tycker också det skulle vara mycket intressant att vid ett annat tillfälle intervjua ledningen för att få veta om de har ställt någon fortbildning som handlar om åtgärdsprogram till förfogande, för de lärare som arbetar ute i verksamheten. Eller är det så att ledningen tar för givet att alla lärare ska kunna upprätta ett åtgärdsprogram?

6 Sammanfattning

Eftersom barn idag spenderar en stor del av sin dag i förskolan så har vi lärare, tillsammans med föräldrarna, en viktig roll i barnens utveckling. Det är en lärares plikt att främja och stimulera samtliga barns utveckling. Barnen har olika bakgrund och förutsättningar och därför ska verksamheten anpassas till varje enskilt barn. Barns olikheter bör ses som tillgångar istället för hinder. För att få så bra resultat som möjligt är det viktigt att tidigt upptäcka ett barn i behov av särskilt stöd, så att rätt resurser kan sättas in och eventuellt göra ändringar i dess närmiljö. Åtgärdsprogram kan i detta sammanhang vara ett dokument som underlättar utvecklingen för barn i svårighet. Men förskolan är inte enligt lag skyldig att upprätta åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd. Trots detta är det ett vanligt förekommande dokument i förskolor.

Syftet med undersökningen var att ta reda på om åtgärdsprogram används i förskolan och i så fall hur de används. Vi var också intresserade av att ta reda på lärarnas åsikt angående vems behov ett åtgärdsprogram ska fylla, samt undersöka specialpedagogens roll och delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram. För att få mer kunskap inom ämnet fördjupade vi oss i förskolans historia, förskolans ansvar, specialpedagogik, utvecklingsekolog, barn i behov av särskilt stöd samt åtgärdsprogram. Vi valde att också ha ett helt avsnitt om individuella utvecklingsplaner eftersom många respondenter nämnde det i intervjuerna.

Sett ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv har vi, utifrån våra intervjuer, fått uppfattningen att de flesta åtgärderna i åtgärdsprogrammen är individinriktade. Lärarna anser att de ser till helheten av barnet, men lägger ändå över problemen på barnet. Barnets utveckling ses inte alltid som en interaktionsprocess på olika nivåer, där både individ och miljö är föränderliga och anpassar sig efter varandra.

Vi intervjuade tolv lärare inom förskolan och resultatet visade att alla arbetar med åtgärdsprogram.Handledning och stöd från specialpedagog innan och under arbetet med åtgärdsprogram skiljer sig åt mellan förskolorna. En del förskolor har ingen kontakt alls med specialpedagoger, medan andra alltid har deras stöd under föräldrasamtalen när de skriver åtgärdsprogram. Någon förskola tar hjälp av specialpedagog vid större svårigheter. Hur åtgärdsprogrammen ser ut och hur de används i verksamheten skiljer sig dock åt. En del lärare uppger att de skriver åtgärdsprogram för alla barn i behov av särskilt stöd, medan andra bara gör det för barn med klassat handikapp. Vidare tycks de flesta lärarna utvärdera åtgärdsprogrammen efter fasta tidsintervaller om inte barnets behov kräver något annat. Vidare framkom i intervjuerna att de flesta lärarna var positiva till själva åtgärdsprogrammet, men att de nuvarande dokumenten kanske inte var de bästa. Många lärare påtalade att åtgärdsprogrammet måste vara ett levande dokument och användas i verksamheten. En del lärare antydde att de inte upplevde det som att alla kollegor arbetade så aktivt med de nedskrivna åtgärdsprogrammen som de borde. Flertalet av lärarna anser att det finns ett behov av åtgärdsprogram samt att tanken kring dokumentet är bra. Några lärare anser att det är barnet som har ett behov av åtgärdsprogram, andra poängterar föräldrarnas behov och bekräftelse. Lärarna anser också att de själva blir mer uppmärksamma på barnets situation och arbetar mer målmedvetet i och med åtgärdsprogrammet.

Vi har genom detta arbete fått bättre insikt i användandet av åtgärdsprogram i förskolan och fått en inblick i hur de används av lärare. Åtgärdsprogrammen har ett syfte i förskolan och de flesta lärarna ser dokumenten som en positiv del i verksamheten.

Referenser

- Andersson, B.-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergquist, S. m.fl. (2003). *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunkholdt, V. (1995). *Från födsel till pubertet*. Lund: Studentlitteratur.
- Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst*. Falun: Natur och Kultur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Drugli, M. B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Göteborg: Liber.
- Ds (Departementsserien) 2001:19. *Elevens framgång - skolans ansvar*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning om det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn - ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Gran, B. (1983). Specialpedagogik under femtio år. I: *Varför specialundervisning?* (Pedagogiska skrifter 265). Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Gregow, T. (1996). *Sveriges rikes lag*. Stockholm: Fritz förlag.

- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2002). *Specialpedagogisk forskning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Hellström, A. (1993). *Ungar är olika. Hur kan förskolan hjälpa barn med svårigheter?* Falköping: Liber.
- Holmlund, K. & Rönnerman, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jerlang, E. (red.). (1992). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Malmö: Esselte Studium.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson I. (red.). (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, S. (1998). *Förskollärare – om yrkets pedagogiska innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrar bakgrund eller skolsvårigheter?* Stockholm: HLS Förlag.
- Larsson-Swärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring*. Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Lillemyr, O. F. (2005). *Lek-upplevelse-lärande i förskolan och i skola*. Stockholm: Liber.
- Lindsjö, L. (2003-09-27). *Åtgärdsprogram*. Personlig kommunikation, Högskolan Kristianstad.
- Lumholdt, H. (2004). *Specialpedagog – Vad är det?* Förskolan, (6), 13-14.
- Läraryrket. (2005). Dags för individuella utvecklingsplaner. *Läraryrket*, (19), 7.
- Maltén, A. (1991). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Malmö: Gleerups.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Niss, G. & Söderström, A-K. (1996). *Små barn i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, S. (2001). *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik- att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2004). *Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter*. Utbildning & Demokrati, (2), 97 – 113.
- Pressmeddelande. (2005). *Förslag till lagrådsremiss om "Ny skollag"*. <http://www.regeringen.se/sb/d/5661/a/46630> (2005-12-27).
- Rakstang Eck, O. & Rognhaug, B. (red.). (1995). *Specialpedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringskansliet (2005). *Viktigare lagar & förordningar - Inför årsskiftet 2005/2006*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Richardsson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria – skola och samhälle förr och nu*. Lund, Studentlitteratur.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SIH (Statens Institut för Handikappfrågor i skolan). (1999). *Individuell planering för förskolebarnet*. Örebro: Tryckmakarna.
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm, Natur och kultur.
- Skolnytt. (2005/06). *Individuella utvecklingsplaner*. *Nyhetsbrev för skolledare*, (7).
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004a). *Allmänna råd för kvalitet i förskolan. Val av kvalitetsområden*. www.skolverket.se (2005-10-16).

Skolverket. (2004b). *Förskolan i brytningstid*. Nationell utvärdering av förskolan. Stockholm: Skolverket, rapport 293:2004.

Skolverket. (2005a). *Den individuella utvecklingsplanen - allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2005b). *Kvalitet i förskolan - allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (u.å./2005). *Skollag* (1985:1100). <http://www.skolverket.se> (2005-03-29).

Socialstyrelsen 1991:1. Allmänna råd- *Barnomsorgen är för alla barn*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Socialstyrelsen. (1993). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen. (1995). *Barnomsorgen i socialtjänstlagen*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen 1997:7. *Socialstyrelsen följer upp och utvärderar. Barn som behöver särskilt stöd i barnomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen.

SOU (Statens offentliga utredningar) 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

SOU 1998:66. *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

SOU 2004:98. *Betänkandet För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. <http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/35FA257C-7947-49B3-9A91-F36C401D39F5/3177/20051083.pdf> (2005-11-21).

Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen*. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Teveborg, L. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd. En bok om olika funktionshinder och skolans stödjande insatser för elever med dessa funktionshinder*. Värnamo: Ekelunds förlag.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1969). *Lgr69*. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpfö 98, Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlund, B. (2002). *Åtgärdsprogram – för vad och för vem?* Stockholm: Lärarhögskolan. www.lhs.se/iol/publikationer/IOLmagister_pdf/Wahlund_nr_21.pdf (2005-10-17).

Zetterström, A. (2003). *Att arbeta med IUP*. Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Åsén, G. (2002). *Utvärdering i förskolan - frågor och exempel*. Stockholm: Liber Distribution.

Öhlmér, I. (2000). *Elever i behov av särskilt stöd. Från handlingsberedskap till konkreta åtgärde*. Västerås: IÖ Respons.

Öhlmér, I. (2001). *Med eleven i centrum – Så kan vi stötta elever i behov av särskilt stöd!* Västerås: IÖ Respons.

Intervjufrågor:

- * Beskriv din bakgrund!
- * Använder ni er av åtgärdsprogram och/eller någon annan skriftlig dokumentation i verksamheten? Skriver ni åtgärdsprogram för alla barn i barngruppen?
- * Vem ansvarar för mötena och sköter dokumentationen?
- * Vad är din uppfattning om denna typ av dokumentation?
- * Tycker du att det finns ett behov av åtgärdsprogram? I så fall för vem?
- * Hur ofta har ni uppföljningsmöten om barnen utifrån åtgärdsprogrammet?
- * Hur använder ni dokumentationen och dess mål i verksamheten?
- * Övrigt