



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Läroarbldningen

Åtgärdsprogram -

En jämförande undersökning om lära res och specialpedagoger s arbetssätt

Författare
Annica Esbjörnsson

Handledare
Ann-Elise Persson

www.hkr.se



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Åtgärdsprogram- En jämförande undersökning om lärares och specialpedagogers arbetssätt

Abstract

I dagens lärarutbildning får åtgärdsprogram inte mycket utrymme trots att verksamma lärare menar att det är en stor och viktig del av yrkesutövningen. Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur skolans personal arbetar med åtgärdsprogram och om det finns några likheter och skillnader mellan de uppfattningar som lärare och specialpedagoger på olika skolor har. Arbetet ger en översikt av forskning och undersökningar som gjorts om åtgärdsprogram och detta jämförs med de resultat som denna undersökning gav. Undersökningen genomfördes genom intervjuer, dels med en fokusgrupp med fem högstadielärare och dels med två specialpedagoger på en gymnasieskola. Resultatet visar att arbetet med åtgärdsprogram är organiserat helt olika på de två skolorna. Det finns både likheter och skillnader vad gäller deras uppfattningar om åtgärdsprogram. Alla intervjupersoner uppskattar att eleven sätts i fokus men högstadielärarna tycker att språket utgör ett problem när de ska formulera sig. Den största bristen anser högstadielärarna är att man inte kan skriva de åtgärder man skulle vilja i åtgärdsprogrammen eftersom de måste anpassas efter skolans resurser. Specialpedagogerna på gymnasieskolan tycker att det är svårt att tidsbestämma utvärderingen av åtgärdsprogrammet. Undersökningen visar också att bristande kommunikation mellan dem som skriver åtgärdsprogram och andra som arbetar med eleven gör att åtgärdsprogrammets användning begränsas. Slutsatsen är att kommunikationen kring elevens situation och regleringen av åtgärdsprogram måste bli en gemensam fråga för lärare och specialpedagoger.

Ämnesord: fokusgrupp, kommunikation, åtgärdsprogram



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

1 INLEDNING	6
1.1 Syfte och frågeställning	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Vad är ett åtgärdsprogram?	7
2.2 Historisk bakgrund	8
2.3 Styrdokument	9
2.4 Forskning om åtgärdsprogram	10
2.4.1 Arbetssätt	10
2.4.2 Uppfattningar om åtgärdsprogram	11
2.4.3 Svårigheter med åtgärdsprogram	11
2.4.4 Elevens inflytande	12
2.4.5 Föräldrarnas inflytande	13
2.4.6 Åtgärder i åtgärdsprogram	14
2.4.7 Genus	14
2.4.8 Språkets betydelse	15
2.5 Vygotsky	16
2.6 Problemprecisering	17
3 METOD	19
3.1 Förberedelser	19
3.2 Undersökningsmetod	19
3.3 Fokusgrupp	20
3.4 Presentation av intervjupersonerna	21
3.4.1 Högstadielärarna	21
3.4.2 Specialpedagogerna på gymnasieskolan	21
3.4.3 Läraren på gymnasieskolan	22
3.5 Genomförande	22
3.5.1 Insamling av undersökningsunderlag	22
3.5.2 Bearbetning och analys	22
3.6 Etiska överväganden	23
3.7 Reliabilitet och validitet	23

	25
4.1 Resultat från fokusgrupp-intervjun med högstadielärarna	25
4.1.1 Erfarenhet	25
4.1.2 Att skriva ett åtgärdsprogram	25
4.1.3 Ansvaret för åtgärdsprogram	26
4.1.4 Föräldrarnas delaktighet	26
4.1.5 Förebyggande insatser	27
4.1.6 Orsaker till åtgärdsprogram	27
4.1.7 Fördelningen mellan pojkar och flickor	27
4.1.8 Åtgärdsprogrammets åtgärder	27
4.1.9 När resultatet uteblir	28
4.1.10 Åtgärdsprogrammets positiva sidor	29
4.1.11 Åtgärdsprogrammets svårigheter	29
4.2 Resultat från intervjun med specialpedagogerna på gymnasieskolan	30
4.2.1 Erfarenhet	30
4.2.2 Att skriva ett åtgärdsprogram	31
4.2.3 Ansvaret för åtgärdsprogram	31
4.2.4 Föräldrarnas delaktighet	31
4.2.5 Förebyggande insatser	32
4.2.6 Orsaker till åtgärdsprogram	32
4.2.7 Fördelningen mellan pojkar och flickor	32
4.2.8 Åtgärdsprogrammets åtgärder	32
4.2.9 När resultatet uteblir	33
4.2.10 Åtgärdsprogrammets positiva sidor	33
4.2.11 Åtgärdsprogrammets svårigheter	33
4.2.12 Samtal med en lärare på gymnasieskolan	34
5 JÄMFÖRANDE ANALYS	35
5.1 Arbetssätt	35
5.2 Föräldrarnas roll	35
5.3 Åtgärder före åtgärdsprogram	35
5.4 Orsaker till åtgärdsprogram	36
5.5 Genus	36



PDF Complete
*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ram	36
positiva sidor	37
5.8 Åtgärdsprogrammets brister	37
6 DISKUSSION	38
6.1 Metod	38
6.2 Resultat	39
6.3 Fortsatt forskning	45
7 SAMMANFATTNING	47
REFERENSER	
Bilaga 1	

Allt fler elever har i dagens skola sådana problem att de inte kan tillgodogöra sig undervisning på ett sätt som leder till lärande. De problem de har kan utgöras av inlärningssvårigheter, sociala problem eller koncentrationssvårigheter, för att nämna några. Enligt en undersökning av Skolverket (2003) är det 17 procent av eleverna på grundskolan som får särskilt stöd och 13 procent som har åtgärdsprogram. Undersökningen visar att landets skolor använder åtgärdsprogram i sitt arbete, vilket innebär att vi som lärare kommer att möta och använda detta verktyg i vår framtida yrkesprofession, oavsett var vi arbetar. Som lärare är det vår uppgift att se till att alla elever får det stöd och den hjälp de behöver för att kunna uppnå de kunskapsmål som är fastställda i Lpo 94 och Lpf 94 (Skolverket, 2006a, Skolverket, 2006b). Åtgärdsprogram är ett av de redskap som lärare kan använda sig av för att hjälpa de elever som riskerar att inte nå målen. Lpo 94 och Lpf 94 (Skolverket, 2006a, Skolverket 2006b) fastslår också att åtgärdsprogram ska skrivas för de elever som är i behov av särskilt stöd, vilket gör att denna del av lärares yrkesutövning inte är valfri.

Under min tid som lärarstuderande har åtgärdsprogrammen bara nämnts som hastigast men under mina VFU-perioder har jag fått intrycket att arbetet med åtgärdsprogram är en stor och viktig del av lärares arbete. Det finns många elever som behöver hjälp med att nå målen och det är dessa elever som tar mest av lärarnas tid och engagemang, enligt min uppfattning. Därför ville jag ta tillfället i akt och undersöka vad arbetet med åtgärdsprogram innebär och vad lärare tycker om det. Min framtida behörighet som utbildad lärare kommer att omfatta högstadiet och gymnasiet och därför är det de skolformer som min undersökning är inriktad på.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur arbetet med åtgärdsprogram är organiserat i verkligheten och vilka uppfattningar lärare och specialpedagoger på olika skolor har om det. Undersökningen skulle besvara två frågor:

- Hur är det praktiska arbetet med åtgärdsprogram organiserat på de skolor där undersökningen genomförts?
- Vad uppfattar högstadielärarna och specialpedagogerna på gymnasiet som positivt och negativt med arbetet med åtgärdsprogram?

Detta kapitel består av en genomgång av utvalda delar av den litteratur som finns om åtgärdsprogram. Först kommer en historisk tillbakablick om hur arbetet med åtgärdsprogram har utvecklats genom tiderna och därefter följer en granskning av vad styrdokumentet säger om arbetet med åtgärdsprogram.

2.1 Vad är ett åtgärdsprogram?

Ett åtgärdsprogram omfattar mer än enbart ett papper (Asp-Onsjö, 2008). Innan man kommit så långt att ett dokument ska skrivas har situationen och problematiken diskuterats flera gånger, med olika sammansättningar av människor, som i arbetslag och på utvecklingssamtal. Dessa samtal kan sedan utmynna i ett skrivet åtgärdsprogram. Arbetet med ett åtgärdsprogram kan vara en process över lång tid där man ständigt utvärderar och omformulerar insatserna. På så sätt består ett åtgärdsprogram dels av ett dokument, men även av de samtal som omger dokumentet (Asp-Onsjö, 2008). Skolverket menar att åtgärdsprogrammet är öen hjälp för att åstadkomma överblick och kontinuitet i samarbetet med alla inblandadeö (Skolverket, 2001). Åtgärdsprogrammet ses alltså som en kanal för att samla skolpersonal, elev och föräldrar kring en problematik som man tillsammans kommit överens om. Genom att synliggöra mål och delmål underlättas samarbetet kring de åtgärder som sätts in (Järpsten & Stadler, 1996). Genom att utarbeta ett dokument undviker man ständigt nya tolkningsproblem och kan utgå från en plattform som dock måste utvärderas kontinuerligt. Järpsten och Stadler (1996) poängterar dock att det är arbetsinsatserna hos skolans personal där man utformar åtgärder utifrån elevens förutsättningar som gör att man kan komma tillrätta med ett problem, inte åtgärdsprogrammet som sådant.

Egelund, Haug och Persson (2006) menar att valet av termen *åtgärdsprogram* är mindre lyckad eftersom den öenligt många för tanken till åtgärdande och inte förebyggande arbeteö (2006:131). Enligt min uppfattning är det dock en av åtgärdsprogrammets förtjänster att man kan arbeta både med förebyggande åtgärder och med insatser när man uppmärksammar en elev som behöver extra stöd. Ofta tycks det vara så att det är först när eleven halkar efter som man skriver ett åtgärdsprogram och då är det i efterhand, i egentlig mening. De förebyggande åtgärderna sätts in innan åtgärdsprogrammet skrivs.

en insändare i en svensk tidning där man lade fram åsikten att det skulle gagna alla inblandade om elever i behov av särskilt stöd skildes från klassen. Denna insändare var en del av den tidens diskussion om huruvida de svaga eleverna riskerade att dämpa de mer begåvade elevernas framgångar (Persson, 2007). Efter andra världskriget såg man specialundervisning som ett bättre alternativ till kvarsittning, som ofta användes. Redan då började man tala om att undervisningen skulle individualiseras för att alla elever skulle kunna utvecklas efter sin förmåga (Persson, 2007).

När skolan växte under 1950-, 60- och 70-talen byggdes specialundervisningen ut och i 1969 års läroplan (Lgr 69) framhölls att elever helst inte skulle skiljas från sina klasser om det inte var nödvändigt (Persson, 2007). Orsaker till elevers svårigheter kunde även sökas i omgivningen, till skillnad från tidigare, då enbart eleven stått i fokus (Persson, 2007). Eftersom satsningarna på specialundervisningen inte gav önskat resultat genomfördes en utredning, SIA-utredningen, om skolans inre arbete, som publicerades 1974. Utredningens slutsats var att eleverna som var i behov av särskilt stöd behövde uppmärksammas och skolan behövde förändra sitt arbete med stödåtgärder för elever (Persson, 2007). Här nämndes åtgärdsprogram för första gången (Asp-Onsjö, 2008). Tidigare hade man öundervisnings- och träningsprogramö (Skolverket, 2001:17) där man skulle träna bort de brister eleven hade för att denna sedan skulle återgå till den vanliga undervisningen. Det var vanligt att eleverna fick lämna klassen för att få stödundervisning i smågrupper och det var eleven som skulle anpassas efter skolans arbetssätt (Asp-Onsjö, 2008). SIA-utredningen visade, enligt Skolverket (2001) att arbetet med elever i behov av stöd måste utvecklas och skolans undervisning behövde ändra fokus så att elevernas individuella förutsättningar kunde lyftas fram. Man skulle även se till elevens situation i helhet, både i förhållande till lärarna och till andra elever, inte enbart till faktorer som låg inom eleven (Skolverket, 2001).

Under 1980-talet växte det fram något som Asp-Onsjö (2008) kallar en ödokumentationskulturö (2008:12). Anledningen till detta menar Asp-Onsjö (2008) var att den centrala kontrollen minskade och beslut skulle istället fattas på kommunal nivå. Målen med undervisningen formulerades dock centralt och därför krävdes dokumentation för att skolorna skulle kunna redogöra för sin verksamhet. Åtgärdsprogram var en av de former av dokumentation som fick ökad betydelse i samband med detta, liksom den individuella utvecklingsplanen, skolplanen mfl. (Asp-Onsjö, 2008). I 1980 års läroplan, Lgr 80,

specialundervisning och vanlig undervisning som mer
undervisning skulle bara ges till elever tills de bedömdes

kunna fortsätta sin utveckling i den vanliga klassen (Persson, 2007).

Under 1990-talet fortsatte decentraliseringen av skolan. Lågkonjunkturen orsakade nedskärningar och den specialpedagogiska delen av skolan minskade med nästan en tredjedel, med följderna att många elever inte fick det stöd de behövde och hade rätt till (Persson, 2007). 1995 skrevs enligt författaren kravet på åtgärdsprogram för elever med särskilt stöd in i Grundskoleförordningen. Detta innebär att om en elev bedöms vara i behov av särskilt stöd ska man också utarbeta ett åtgärdsprogram för eleven (Skolverket, 2001).

Sverige har en tradition av att skolan ska vara till för alla, oavsett vilken härkomst, etnisk tillhörighet eller vilka speciella behov eleven har (Asp-Onsjö, 2008). Denna inställning hänger samman med vårt demokratiska samhälle där en människa som inte kan läsa riskerar att hamna utanför i många situationer (Asp-Onsjö, 2008). Det kan gälla allt ifrån att ta del av politiska beslut till privata angelägenheter. Genom den allmänna skolan ges alla barn i Sverige möjlighet att tillägna sig de kunskaper som behövs för att vara en del av vårt demokratiska samhälle. Författaren menar dock att inte alla elever får det stöd de behöver för att kunna genomföra sin skolgång med framgång och många av dessa elever kunde ha blivit hjälpta med någon form av särskilt stöd. (Asp-Onsjö, 2008).

2.3 Styrdokumentet

Både i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 (Skolverket, 2006b) och i läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (Skolverket, 2006a) står det att skolans personal ska hjälpa elever som har behov av särskilt stöd. I 4 kap. 1 § andra stycket skollagen står följande: *Ö*Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (Utbildningsdepartementet, 2006). Dessa krav omfattar alltså alla elever som har svårigheter, oavsett vad dessa består av. Åtgärdsprogrammet är ett led i att komma till rätta med de problem som ligger bakom elevens svårigheter och ge honom eller henne bättre förutsättningar att nå kunskapsmålen (Asp-Onsjö, 2008). I Grundskoleförordningen, 5 kap. 1 § (Utbildningsdepartementet, 2006) fastslås att det är rektorn som har ansvar för att utreda om en elev är i behov av särskilt stöd. Om så är fallet ska ett åtgärdsprogram utarbetas där man skriver vilka behov eleven har, vilka åtgärder man planerar för att uppfylla dem och hur detta sedan ska utvärderas (Utbildningsdepartementet, 2006). Alla elever som har behov av särskilt

gram. Det är rektorns uppgift att detta utförs men i som utför arbetet med att upprätta ett åtgärdsprogram (Asp-Onsjö, 2008). Sedan 2001 gäller kravet på åtgärdsprogram alla skolformer, utom förskolan och vuxenutbildningen (Egelund et al, 2006).

Både i Lpo 94 (Skolverket, 2006b) och Lpf 94 (Skolverket, 2006a) står det att eleven ska ges möjlighet att påverka hur utbildningen utformas. Eleven ska vara delaktig och själv ta ansvar för sitt lärande. Enligt styrdokumentet är det skolans plikt att se till att varje elev som behöver någon form av stöd ska få det. Asp-Onsjö (2008) menar dock att i den praktiska verksamheten är det rektorn, lärarna och specialpedagogerna som faktiskt beslutar om stödet ska ges, och inte elevens behov.

I Skolverkets skrift *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (2001) understryker man vikten av att sätta in stöd för eleven i tid, ju förr desto bättre, för att undvika en negativ utveckling. Persson (2007) har dock intervjuat personer som är verksamma inom skolan och enligt dem finns det risker med att sätta in specialundervisning alltför tidigt, eftersom eleverna då kan bli beroende av den formen av skolverksamhet (Persson, 2007). Egelund et al (2006) ser att dagens individualisering av undervisningen kan få till följd att eleverna får arbeta med enskilda uppgifter, vilket inte gynnar de elever som behöver en gemensam diskussion om det man behandlar, trots att det låter dem arbeta i egen takt.

2.4 Forskning om åtgärdsprogram

Det finns åtskilliga forskare som har undersökt olika faktorer i arbetet med åtgärdsprogram. Jag ska här se närmare på några av de aspekter som är relevanta för min undersökning.

2.4.1 Arbetssätt

I skriften *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (Skolverket, 2003) redogörs för en undersökning som Persson och Andreasson har utfört av lärares arbete med åtgärdsprogram, på uppdrag av Skolverket. Undersökningen har utförts genom enkäter, fallstudier och intervjuer. Undersökningen visar att arbetet med åtgärdsprogram är omfattande på landets skolor men att det kan ta olika form (Skolverket, 2003). Asp-Onsjö (2008) förklarar skillnaderna mellan skolorna med att man på de olika skolorna har utarbetat olika arbetssätt och att arbetet med åtgärdsprogram måste passa in i detta. Andreasson (2007) understryker också att det är viktigt att åtgärdsprogram inte lyfts ur sin kontext, utan att

in när dessa dokument analyseras. Vad gäller (2003) sett att även om ämnes- eller klassläraren har ett

stort ansvar för åtgärdsprogrammen, så delas detta oftast med specialpedagogen. Dessa två har ofta ett något olika synsätt på problematiken, vilket kan vara givande i diskussionen om eleven. Helldin (2002) betonar vikten av att kommunikationen mellan lärare och specialpedagog verkligen fungerar eftersom den är en förutsättning för att läraren kan få tillgång till den kompetens som specialpedagogen har. Ju äldre eleven är desto viktigare är det att kommunikationen mellan specialpedagog och lärare verkligen fungerar (Helldin, 2002).

2.4.2 Uppfattningar om åtgärdsprogram

Skolverkets (2003) undersökning visar att åtgärdsprogrammet uppfattas som ett stöd och en stor hjälp för att kunna stötta de elever som behöver det. Ett intressant resultat från Skolverkets studie (2003) är att de rektorer som svarat på enkäter anser att skolorna uppfyller elevernas behov av stödåtgärder, medan inte lärarna är lika positiva. Mest negativa är specialpedagogerna vilket tyder på att öju närmare problematiken man arbetar, desto starkare upplever man att resurserna inte räcker tillö (Skolverket, 2003:77). Enligt undersökningen skulle resurserna behöva ytterligare 20 procent förstärkning för att kunna täcka behovet. Enligt Asp-Onsjös (2008) undersökning är det ungefär var femte elev i svenska skolor som inte når målen i kursplanen och därför behöver extra stöd utöver den ordinarie undervisningen. Det är dock många elever som inte får den hjälp de behöver och av de elever som faktiskt får särskilt stöd saknar 25 procent ett åtgärdsprogram (Asp-Onsjö, 2008). Även Skolverkets undersökning (2003) visar att inte alla elever får det stöd de behöver. Detta innebär att skolorna inte följer de riktlinjer som styrdokumentet utgör.

2.4.3 Svårigheter med åtgärdsprogram

Asp-Onsjös (2008) undersökning visar att elevers svårigheter ofta är kombinerade. Det handlar inte enbart om exempelvis läs- och skrivsvårigheter, utan det kan även vara koncentrationssvårigheter eller sociala problem därutöver. Problemet läggs ofta hos eleven själv, trots att föreskrifterna tydligt poängterar att hela elevens situation ska tas med i diskussionen kring problematiken (Asp-Onsjö, 2008).

I Skolverkets skrift *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (2001), påtalas betydelsen av att man sätter in elevens svårighet i en kontext och inte enbart fokuserar på

om skolans arbetssätt, lärarens undervisning och annat a studieresultat. Enligt enkätsvaren i Skolverkets undersökning (2003) väger man oftast in dessa yttre faktorer när man skriver åtgärdsprogrammen, men i fallstudien visar det sig att det är väldigt sällsynt att så sker i verkligheten. Detta uppfattar Skolverket (2003) som underligt eftersom elevers svårigheter ofta beskrivs som sociala eller beroende på koncentrationssvårigheter. En naturlig följd borde vara att undersöka om det finns något i elevens omgivning som bidrar till elevens agerande. Skolverket (2003) påpekar att man måste se till konsekvenserna av åtgärderna även för andra elever, eftersom det som är en hjälp för en elev kan vara det motsatta för en annan. Även Asp-Onsjö (2008) har undersökningsresultat som visar på svårigheter med att placera elevens problembild i ett socialt sammanhang och inte bara beskriva vilka svårigheter eleven själv har (Asp-Onsjö, 2008). Omgivningen har stor inverkan på elevernas möjligheter till lärande men denna del lyfts oftast inte in i åtgärdsprogrammen, trots att de flesta lärare är medvetna om det (Asp-Onsjö, 2008). Persson (2007) menar att den främsta anledningen till att man inte lyfter in helhetsbilden av elevens skolsituation i åtgärdsprogrammet är att man då måste värdera övriga lärares insatser och detta upplevs som en obehaglig och känslig uppgift av många. Dessutom tar en sådan undersökning mycket tid och resurser i anspråk, vilket också gör att lärare drar sig för att sätta en sådan boll i rullning (Persson, 2007). Helldin (2002) menar också att det är viktigt att ta med omgivningen när man utreder elevers svårigheter eftersom det som vi betecknar som annorlunda bestäms av sociala förhållanden. Om elevens svårigheter är beroende av omgivningen och den utelämnas ur åtgärdsprogrammet kan detta medföra att man inte kommer närmare en lösning på problemet (Persson, 2007).

Det problem som Skolverket ser med åtgärdsprogram är att de skrivs först i efterhand, vilket innebär att problemet redan har uppstått. Om resurser istället hade kunnat sättas in i förebyggande syfte har kanske elevernas problem kunnat minska och resurserna fördelats där behoven var som störst. 2006 infördes krav på att alla elever i grundskolan ska ha en individuell utvecklingsplan där hans eller hennes utveckling dokumenteras (Persson, 2007). Skolverket (2003) ser positivt på denna utveckling eftersom de menar att det kan medföra att behovet av åtgärdsprogram minskar.

2.4.4 Elevens inflytande

Enligt Lpo 94 (Skolverket, 2006b) och Lpf 94 (Skolverket, 2006a) ska eleven vara delaktig och få möjligheter till inflytande över sin skolgång. Ahlberg (2009) menar att många forskare

och skolorna kan välja att tolka det som allt från att han eller hon ska bli underrättad om tagna beslut.

Skolverkets undersökning (2003) visar att eleverna ofta är med om att utforma åtgärdsprogrammen och att detta blir allt vanligare ju högre upp i grundskolan de kommer. Skolverket (2003) påtalar dock en viktig brist i forskningen om åtgärdsprogram genom att konstatera att undersökningen inte säger något om elevernas egna uppfattningar om åtgärdsprogram.

2.4.5 Föräldrarnas inflytande

Föräldrarna spelar en stor roll i elevens liv och de kan påverka elevens insatser i skolan. Enligt Asp-Onsjö (2008) har det påvisats att det finns en koppling mellan föräldrarnas utbildning och elevens framgång genom att föräldrar med högre utbildning har större möjlighet att hjälpa sitt barn med läxor och de kan också påverka skolan så att eleven får det stöd han eller hon är i behov av. Föräldrar ska också ges möjlighet att delta i utformandet av elevens åtgärdsprogram, i enlighet med Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 2006). Asp-Onsjö (2008) påpekar dock att föräldrar och elever är i en underlägsen position vid utformandet av åtgärdsprogram, eftersom det är skolans personal som har ötolkningsföreträde (2008:133). Det är lärarens och specialpedagogens uppfattning av vad elevens behöver hjälp med som får styra problemformuleringen, och därmed också de åtgärder som kan komma att sättas in.

Eleven och dennes föräldrar ges väldigt lite utrymme för påverkan men Asp-Onsjö (2008) förklarar detta med att i den typ av samtal som diskussionen kring ett åtgärdsprogram är finns det olika roller vi kan inta. Det är lärarens uppgift att erbjuda de resurser som skolan kan tillhandahålla och föräldrarnas uppgift att bestämma om de kan godkännas. Alla deltagare är medvetna om de speciella förhållanden som råder vid dessa tillfällen och de gör att föräldrarnas och elevens inflytande begränsas, trots styrdokumentens formuleringar (Asp-Onsjö, 2008). Asp-Onsjö (2008) menar att det i dessa situationer är skolans behov som styr samtalen och deltagarnas önsknings blir mindre viktiga. Att låta elever och föräldrar avgöra vilka stödåtgärder som skulle sättas in hade varit en problematisk situation, för alla inblandade. Både eleven och föräldrarna kan dock komma med viktiga bidrag till diskussionen om åtgärder, i form av information om vilka åtgärder som har satts in tidigare och hur detta har fungerat (Järpsten & Stadler, 1996). I enkäterna i Skolverkets undersökning

när åtgärdsprogram skrivs, men en av sex skolor säger
ed. Även Skolverket (2003) menar att föräldrarna kan
bidra med viktiga bitar när åtgärderna ska planeras och att deras uppgift inte enbart ska vara
att skriva under det färdiga dokumentet.

2.4.6 Åtgärder i åtgärdsprogram

Idag lyfts ofta fördelarna med ett relativt fritt arbetssätt fram, där eleverna får ta stort ansvar för sin utveckling och ofta arbetar i projektform. Asp-Onsjö (2008) menar att detta arbetssätt inte passar alla elever, eftersom många behöver den struktur som mer traditionell undervisning kan ge. Trots att målet ofta sägs vara att eleven ska vara kvar i sin ordinarie klass i så stor uträkning som möjligt använder man i åtgärdsprogram ofta lösningar där eleven lämnar klassen (Asp-Onsjö, 2008). Detta sker exempelvis genom att eleven går till en specialpedagog för att få extra stöd medan resten av klassen fortsätter med ordinarie undervisning. Resultatet av Skolverkets undersökning (2003) verkar till en början vara ett annat än Asp-Onsjös. Enligt deras enkätsvar låter man oftast eleven gå kvar i den vanliga klassen och anpassar undervisningen där efter hans eller hennes förutsättningar, men under senare delen av grundskolan blir eleven oftare placerad i en mindre grupp. Detta resultat tolkas som så att lärarna under de tidigare åren har försökt med olika åtgärder i det gemensamma klassrummet men om det inte fungerar så måste man försöka med något annat. I fallstudierna visade det sig dock att det var betydligt vanligare att eleven placerades i en liten grupp än vad enkätsvaren gav sken av (Skolverket, 2003). Verkligheten är alltså annorlunda än vad lärarna framställer den som.

2.4.7 Genus

Asp-Onsjö (2008) menar att det är dubbelt så vanligt att pojkar har åtgärdsprogram som att flickor har det. Dock menar hon att genusperspektivet inte är tillräckligt väl undersökt när det gäller specialundervisning. Hennes förklaring till detta är att när en elev får konstaterat vilken typ av svårighet han eller hon har tar detta överhanden och genustillhörigheten blir mindre viktig. (Asp-Onsjö, 2008). Till exempel gör detta att en elev snarare klassas som dyslektiker än som pojke eller flicka. Asp-Onsjös (2008) undersökning visar att det är relativt jämn fördelning i åtgärdsprogrammen mellan pojkars och flickors kunskapsbrister, men att det finns andra skillnader. Flickor anses behöva omtanke och omsorg av vuxna för att sedan kunna förbättra sina studieresultat. När det gäller pojkar menar Asp-Onsjö (2008) att de får ett större eget ansvar och man inriktar sig på resultaten direkt. Pojkarna har oftare problem som

are verkar vara snabbare med att ingripa när det är en
sjö, 2008). Enligt Andreasson (2007) har flickor inte
beteendemässiga problem lika ofta som pojkar eftersom de är mer anpassade till de
förutsättningar som gäller i skolan. De ska vara glada och arbetsvilliga, något som det ofta
står i åtgärdsprogrammen att flickorna är, trots att de har svårigheter (Andreasson, 2007). I
Andreassons (2007) undersökning framkom det att flickor och pojkar beskrivs på olika sätt,
trots att de har samma sorts problematik, vilket visar att lärarna har olika normer för hur en
flicka eller pojke ska vara. Andreasson (2007) menar även att detta får konsekvenser för de
åtgärder som sätts in för att hjälpa eleven, eftersom man ser svårigheten på olika sätt,
beroende på elevens genus. Hon påpekar dock att genus bara är en av de aspekter som lärarna
måste vara uppmärksamma på vid skrivandet av åtgärdsprogram, andra kan var exempelvis
social tillhörighet och etnisk härkomst, och detta gäller både för eleven och läraren
(Andreasson, 2007). I Ahlberg (2009) jämförs Andreassons (2007) och Asp-Onsjös (2008)
undersökningar och de säger att lärarna i deras undersökningar säger sig behandla pojkar och
flickor lika, men att undersökningarna visade att så inte var fallet. Detta ser de som ett tecken
på att lärarna inte alltid är medvetna om att de gör skillnad på elever utifrån deras
genustillhörighet (Ahlberg, 2009).

2.4.8 Språkets betydelse

Skolverkets (2003) undersökning visar att lärare och specialpedagoger måste bli medvetna om
vilket språk de använder vid utformningen av åtgärdsprogram, eftersom den terminologi som
är bruklig inom skolan inte alltid kan förstås av utomstående. Det är av stor vikt att innehållet
i åtgärdsprogrammet formuleras på ett sådant sätt att både skolans personal, eleven och
dennes föräldrar eller vårdnadshavare kan ta det till sig (Asp-Onsjö, 2008).

Asp-Onsjö (2008) talar om språkets betydelse när vi kommunicerar med andra, både i tal och
i skrift. Hon menar att övarje yttrande är ett uttryck för något unikt och eget samtidigt som det
är beroende av det sammanhang eller den kontext i vilket den ingår (Asp-Onsjö, 2008:22).
Alla människor skapar sina egna sätt att uttrycka sig och även att förstå vad andra säger och
skriver, men samtidigt är det beroende av situationen där det uppstår. I en
öpraktikgemenskap (Asp-Onsjö, 2008:22) som skolan skapar man ofta ett kollektivt sätt att
hantera svårigheter och att kommunicera med varandra, men det finns även utrymme för egna
tolkningar. Asp-Onsjö (2008) talar om *rewording* (2008:23), vilket innebär att ett problem
kan definieras på olika sätt, beroende på vilken åsikt och erfarenhet som personen har. Detta

programmet, där exempelvis en elevs livfullhet kan bli ett problem, beroende på lärarens eller specialpedagogens uppfattning. De ord läraren väljer för att beskriva elevens behov av stöd får också konsekvenser för vilka stödåtgärder som sätts in (Asp-Onsjö, 2008). Ett åtgärdsprogram är ett offentligt dokument, vilket innebär att vem som vill kan läsa det. Därför måste det också formuleras på ett sätt som gör att ingen känner sig kränkt eller illa behandlad (Persson, 2007), vilket också kan påverka dess innehåll.

Även Andreasson (2007) diskuterar språkets betydelse för olika skoldokument. Hon menar att identitet är något som hela tiden ändras utifrån situationens sammanhang och genom att beskriva eleven på ett visst sätt i exempelvis åtgärdsprogrammet blir denna identitet tillgänglig för honom eller henne. Språket håller inte upp en bild av verkligheten utan den hjälper till att bygga upp det som beskrivs och på så sätt blir det av största vikt att orden väljs med stor omsorg. De kan få stora konsekvenser både för hur eleven uppfattar sig själv och hur andra bemöter honom eller henne, beroende av formuleringarna i åtgärdsprogrammet (Andreasson, 2007).

2.5 Vygotsky

Vygotsky är en av de forskare vars teorier idag används flitigt, bla inom lärarutbildningen. Vygotsky menar att lärandet sker genom social interaktion med andra och lärarens uppgift är då att leda interaktionen vidare tillsammans med eleverna (Dixon-Krauss, 1996). Ett centralt begrepp för Vygotskys pedagogik är özone of proximal development (Dixon-Krauss, 1996:78) som innebär att lärande uppstår i den zon som ligger precis utanför elevens nuvarande zon. Genom att interagera och kommunicera med eleverna kan läraren hjälpa dem till nästa zon. Vygotsky understryker vikten av att läraren ger eleverna flera olika sätt att uttrycka sig på och att det är viktigt att få återkoppling för att kunna se elevernas utveckling (Dixon-Krauss, 1996). Målet är att hjälpa eleverna till självständighet genom att först göra momenten gemensamt (Dixon-Krauss, 1996). Vygotsky menar att det är genom kommunikation som eleverna tvingas tänka och de måste då också kunna återge för andra hur de tänker. Vygotsky ser alltså hur talet kan utveckla tänkandet, inte enbart fungera som kommunikationskanal (Dixon-Krauss, 1996). Därför betonas också vikten av att låta eleverna samarbeta mot gemensamma mål där man under vägen utvecklar olika sorters tänkande och kommunikation. I Vygotskys teori är det inte enbart läraren som kan lära eleverna utan de kan även lära av varandra genom interaktion (Dixon-Krauss, 1996).

... är hans syn på kontexten (Dixon-Krauss, 1996). Vygotsky menar att man inte kan studera en människas beteende utan att väga in omgivningen och sammanhanget eftersom detta påverkar hur vi beter oss. För att få förklaringen till varför en elev reagerar på ett visst sätt måste vi sätta in situationen i ett både socialt och historiskt perspektiv, för att se vilka erfarenheter barnet har med sig (Dixon-Krauss, 1996). För att verkligen förstå en elev menar Vygotsky att måste vi observera honom eller henne noga och även prata med eleven för att få veta vilka tankar som ligger bakom. Detta ställer naturligtvis krav på ett tillåtande klimat, där eleverna vågar öppna sig (Dixon-Krauss, 1996). Daniels (1996) påpekar att det finns stora skillnader både inom och mellan skolor vad gäller hur kommunikationen är utformad. Vygotsky ansåg att lärande uppstår genom kommunikation med omgivningen och att det även är så människor lär sig om sig själva, vad som är karaktäristiskt för deras personlighet (Dixon-Krauss, 1996). Vygotsky menar att vid social interaktion med andra människor är alla medvetna om de andras beteende, vilket gör att varje människa också är medveten om sitt eget beteende, eftersom det är detta vi förmedlar vidare (Vygotsky, 1978). Människor präglas genom social interaktion med andra och vår inre uppfattning av verkligheten formas av hur det sociala samspelet vi deltar i ser ut. Erfarenheten från tidigare interaktioner tar vi med oss och den påverkar vårt sociala beteende i framtida interaktion med andra (Vygotsky, 1978). Daniels instämmer och enligt honom säger Vygotsky att *öIndividuals construct their own sense from socially available meanings* (Daniels, 1996:10). Individerna har alltså att välja mellan de alternativ som erbjuds i omgivningen när den egna identiteten byggs upp. Vi präglas också av själva situationen vi befinner oss i, exempelvis formas interaktionen i klassrummet efter hur den vanligtvis ser ut där. På så vis har vi förväntningar som vi infriar genom att agera så som vi förväntar oss att vi ska (Dixon-Krauss, 1996). Genom språket menar Vygotsky (1978) att vi får möjlighet att lösa uppgifter, planera åtgärder och kontrollera hur vi uppför oss och på så vis menar han att detta är ett av våra viktigaste redskap. Vygotsky menar dock att allt lärande måste uppstå ur social interaktion och på så vis görs språket till vår enda källa till utveckling (Daniels, 1996).

2.6 Problemprecisering

Utifrån Vygotskys (1978) teorier och de undersökningar som tidigare gjorts om åtgärdsprogram är det min uppfattning att den viktigaste aspekten med åtgärdsprogram är att ha en öppen kommunikation. Denna kommunikation omfattar många relationer. Läraren

främst berömma personlighetsdrag när det egentligen
kunskapsnivån. Eleven måste ges möjlighet att själv
reflektera över sin situation och komma med förslag och idéer. Vidare måste
kommunikationen vara öppen mellan lärarna så att de kan diskutera eleverna för att se om ett
problem följer med i alla ämnen eller bara något enstaka. Läraren och specialpedagogen
måste ha en öppen kommunikation för att kunna följa utvecklingen med de elever som får
stöd i klassen och för de elever som får specialundervisning hos specialpedagogen. Dessa
grupper anser jag inte ska vara fasta konstellationer, utan måste utvärderas kontinuerligt för
att stimulera elevens utveckling på bästa sätt. Den öppna kommunikationen måste även gälla
föräldrarna till elever som har åtgärdsprogram genom att de blir insatta i elevens situation. I
alla dessa relationer måste kommunikationen ske på det sätt som bäst lämpar sig för just den
situationen. Exempelvis ställer det ju till problem när föräldrar inte förstår de termer som
specialpedagoger använder. Vygotsky (1978) understryker den sociala kontextens betydelse
för förandet av en identitet och genom att ha öppen kommunikation ger vi eleven de bästa
förutsättningar för en positiv utveckling. Helldin (2002) menar att vi måste ha en offentlig
diskussion kring specialpedagogiska insatser för att skapa en gemensam plattform att utgå
ifrån. Jag anser att god kommunikation underlättar arbetet med åtgärdsprogram genom att en
elevs svårighet görs till en gemensam angelägenhet. Därför vill jag undersöka om och hur
kommunikationen fungerar mellan de olika inblandade aktörerna vid arbete med
åtgärdsprogram.

Det här kapitlet utgörs av en redogörelse för hur undersökningen genomfördes och vilka överväganden som låg bakom.

3.1 Förberedelser

Jag gjorde en förfrågan bland lärarna på en högstadieskola som är känd för mig sedan tidigare om de ville medverka i min undersökning om åtgärdsprogram och flera var positiva till detta. En av lärarna som ville delta föreslog att jag skulle intervjua dem när lärarna träffades i grupper i samband med en lärarkonferens. Jag uppfattade detta som en god idé eftersom intervjun då förhoppningsvis skulle bli mer av en diskussion än en regelrätt intervju med fråga-svar-sekvenser. Eftersom intervjun skulle bli med en fokusgrupp bestående av fem lärare gjorde jag valet att göra en ljudupptagning av samtalet eftersom jag inte skulle hinna föra anteckningar utan att avbryta dem.

För att ha något att jämföra resultatet från fokusgrupp-intervjun med gjorde jag även en undersökning på en gymnasieskola, som även den är känd för mig sedan tidigare. På den här skolan är det de två specialpedagogerna som utför arbetet med åtgärdsprogram och följaktligen var det dem jag intervjuade, men jag förde även samtal med en av lärarna på skolan för att få hennes syn på åtgärdsprogram. Det var specialpedagogernas önskan att de inte skulle bli inspelade och därför förde jag istället anteckningar under intervjun med dem.

3.2 Undersökningsmetod

Undersökningen genomfördes med hjälp av intervjuer för att jag skulle kunna få veta hur arbetet med åtgärdsprogram fungerar och uppfattas. Jag ville få ett varierat material där tankar och känslor skulle komma till uttryck eftersom syftet med undersökningen var att ta reda på dels hur arbetet är organiserat och dels vad intervjupersonerna tyckte om det. Eftersom jag inte kände till deras reaktioner på förhand ville jag ha möjlighet att utveckla samtalet efterhand, i den riktning som lärarna eller specialpedagogerna valde. Enligt Trost (2005) krävs det ett kvalitativt undersökningsmaterial när man vill öförstå eller att hitta mönsterö (2005:14). När man vill undersöka antalet eller frekvensen av något är det istället metoder som ger upphov till kvantitativa data som används. Eftersom jag ville gå på djupet i lärarnas och specialpedagogernas svar, istället för att göra uträkningar, var intervjuer mest passande eftersom de gav ett kvalitativt material. Jag var intresserad av deras upplevelser av och åsikter

inte av hur många som svarade på ett visst sätt (Trost, 2001). Kvalitativa undersökningar måste bestå av tre element: tolkning, naturlig miljö och social komplexitet. Tolkningen innebär att det alltid är undersökarens uppgift att göra en tolkning av materialet och därmed ge det mening. En kvalitativ undersökning måste genomföras i en naturlig miljö som inte på något sätt anpassats efter det man vill undersöka, eftersom resultaten då inte är tillförlitliga. Med social komplexitet menar Mason att det material som undersökaren får genom kvalitativa undersökningar är beroende av det sociala sammanhang i vilket det uppstår. Det är helhetsbilden vi är ute efter och då måste flera faktorer vägas in i tolkningen (Mason, 1996). Karnung (2001) talar om att ö närhetsprincipen (2001:136) är en förutsättning för att undersökaren ska kunna utföra sin undersökning i en naturlig miljö. Undersökaren blir då en del av det sociala samspelet, vilket bidrar till en mer naturlig situation än om undersökaren enbart observerar (Karnung, 2001).

3.3 Fokusgrupp

Jag valde att intervjua grupper av de personer som var av intresse för min undersökning. Anledningen till detta val var att jag ville att det skulle bli diskussioner kring arbetet med åtgärdsprogram och att lärarnas och specialpedagogernas eventuellt olika åsikter skulle ställas mot varandra. Morgan (1997) menar att det som gör undersökningar med fokusgrupper speciella är det sociala samspelet i gruppen, som gör att vi får tillgång till tankar och upplevelser som vi inte skulle få vid intervjuer med enskilda personer. Morgan (1997) menar också att fokusgrupper ger undersökaren möjlighet att genast upptäcka likheter och skillnader mellan deltagarnas synpunkter. Vid enskilda intervjuer kan sådana slutsatser dras först när alla intervjuer är genomförda och jämförda. Nackdelen med fokusgrupper är att diskussionen kan driva iväg av egen kraft och lämna det ämne som utgör fokus för undersökningen. Undersökaren måste då göra ett val genom att antingen ingripa och styra tillbaka samtalet på det ursprungliga spåret eller att låta samtalet ha sin gång (Morgan, 1997). Morgan och Scannel (1998) delar in arbetet med fokusgrupper i tre kategorier: *the less structured approach* (s 49), *the more structured approach* (s 50) och *moderately structured groups* (s 52). Den mer strukturerade metoden är ute efter att besvara frågor som är fastställda på förhand och man frångår inte dem under intervjuens gång. Det ingår i den mer strukturerade metoden att undersökaren inte låter samtalet komma in på ämnen som inte ingår i frågeställningen. Således kan man inte välja att gå djupare in på frågor som dyker upp under intervjun men som man inte tänkt på i förhand. Morgan och Scannel (1998) menar att den

svår att använda om man vill göra jämförelser mellan olika grupper. Jag vill vilja att diskutera helt olika aspekter. Jag har valt att

använda den medelstrukturerade metoden, som Morgan och Scannel (1998) också menar är den allra vanligaste. Detta innebär att jag gav deltagarna tillräckligt mycket fritt utrymme för att deras tankar och åsikter skulle styra samtals riktning, men samtidigt fick de inte helt bestämma samtalsämne själva. Jag visste inte på förhand vilka frågor som skulle komma att bli viktiga och jag ville hålla det öppet för deltagarna att ta upp de aspekter som de tyckte vägrade tyngst. Genom att använda den medelstrukturerade fokusgruppen möjliggör det också jämförelser mellan grupperna eftersom båda intervjuerna hålls inom samma ramar.

3.4 Presentation av intervjupersonerna

Här följer en kort presentation av de personer som deltog i undersökningen. Presentationen inleds med högstadielärarna för att sedan fortsätta med specialpedagogerna på gymnasieskolan.

3.4.1 Högstadielärarna

De lärare som deltog i min undersökning arbetar på en högstadieskola i en mindre kommun. Skolan är relativt liten med ca 180 elever och lärarna känner varandra väl. Här följer en kort beskrivning av lärarna. De har fått pseudonymer för att garantera deras anonymitet.

Anneli: Denna lärare har arbetat i sex år och hennes ämnen är matematik och naturvetenskap.

Johanna: Johanna har arbetat som lärare i sex år och hennes ämnen är svenska och samhällsorienterade ämnen. Det här är hennes första termin på denna skola.

Eva: Eva har åtta års erfarenhet av arbetet som lärare och hennes ämneskombination är tyska och samhällsorienterade ämnen.

Peter: I 18 år har Peter arbetat som lärare. Han undervisar i svenska och samhällsorienterade ämnen.

Ida: Ida har varit lärare i två år och hennes ämnen är svenska och franska.

3.4.2 Specialpedagogerna på gymnasieskolan

De två specialpedagogerna arbetar på en gymnasieskola med praktisk inriktning, som har ca 500 elever. Specialpedagogernas lokal ligger i en separat byggnad. Specialpedagogerna har delat upp ansvaret för klasserna sinsemellan, men samarbetar till viss del. Även specialpedagogerna har fått pseudonymer för att garantera deras anonymitet. Här följer en kort beskrivning av dem:

engelska i botten. Hon har arbetat som specialpedagog i
gg-, fordon- och elprogrammen.

Ann-Britt: Ann-Britt har sex års erfarenhet av arbetet som specialpedagog, varav tre på denna skola. Hon ansvarar för eleverna på textil-, barn och fritids- och hantverksprogrammen.

3.4.3 Läraren på gymnasieskolan

För att få lärarnas syn på arbetet med åtgärdsprogram fördes ett samtal om detta med en av lärarna.

Lisa: Lisa har arbetat som lärare i sex år och hon undervisar i svenska och engelska.

3.5 Genomförande

Detta kapitel utgörs av en genomgång av hur undersökningen utfördes och hur materialet sedan bearbetades.

3.5.1 Insamling av undersökningsunderlag

Intervjun som genomfördes på högstadieskolan utfördes när skolans alla lärare träffades för att ha sin veckoträff och sedan delades in i grupper. De lärare som deltog i undersökningen ingår inte i samma arbetslag. Vi hade tidigare bestämt tid och plats för intervjun så lärarna visste att de skulle intervjuas. Intervjun utfördes i ett grupprum och en ljudinspelning gjordes. Lärarna fick frågor som till viss del styrde samtalet, men de tilläts göra avvikelser för annat som kunde vara av intresse. Frågorna finns i bilaga 1. Intervjun tog ca 35 minuter.

Den intervju som genomfördes på gymnasieskolan utfördes en förmiddag då båda specialpedagogerna hade tid att ta emot mig. Intervjun utfördes i deras lokaler och även här utgick jag från de frågor som finns i bilaga 1. Specialpedagogerna önskade dock inte bli inspelade och därför förde jag istället anteckningar under intervjun.

3.5.2 Bearbetning och analys

Efter intervjun med högstadielärarna lyssnade jag igenom ljudinspelningen och transkriberade de delar av samtalet som var intressant. Vid ett tillfälle kom lärarna exempelvis in på frågor som rörde läxläsning och som inte var relevanta för min undersökning och därför transkriberades inte denna och liknande partier. Lärarna och specialpedagogerna gavs pseudonymer i materialet för att de inte skulle kunna bli igenkända av eventuella läsare. Jag började med att sortera informanternas svar inom den grupp där de intervjuats. Jag satte upp

och förde in de svar de olika lärarna hade gett. Därefter samlades jag in specialpedagogernas svar. Därefter förde jag samman de svar grupperna hade gett tillsammans för att kunna göra jämförelser grupperna emellan. Efter att ha sammanställt materialet för de olika intervjuerna gjorde jag en jämförande analys för att se vilka likheter och skillnader det fanns mellan de två grupperna. Slutligen utmynnade arbetet i en diskussion där jag drog slutsatser om vilka orsaker som kan ligga bakom likheterna och skillnaderna.

3.6 Etiska överväganden

Inför min undersökning upplyste jag lärarna och specialpedagogerna om vad jag skulle undersöka och de tillfrågades om de ville delta. Jag garanterade dem full anonymitet genom att de gavs pseudonymer och de fick information om att inspelningen och anteckningarna endast skulle användas av mig och inte lämnas vidare till andra. Därigenom anser jag att jag har uppfyllt de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet har fastställt i kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2002).

3.7 Reliabilitet och validitet

Vid undersökningar med kvalitativt material alltid krävs en tolkning av materialet (Mason, 1996), vilket innebär att undersökaren spelar en avgörande roll. Genom att göra ljudinspelning av lärarnas fokusgrupp-intervju fick jag möjlighet att gå tillbaka och kontrollera min tolkning av deras yttranden vilket jag anser stärker undersökningens reliabilitet. Vid intervjun med specialpedagogerna hade jag dock inte möjlighet att göra en inspelning, utan förde istället noggranna anteckningar. Genom detta tillvägagångssätt kunde jag inte gå tillbaka för att kontrollera eventuella feltolkningar, men genom att jag förde mycket noggranna anteckningar blev dessa närmast identiska med yttrandena. Detta menar jag ökar undersökningens reliabilitet, även om det fick till följd att materialet inte blev lika omfattande som det från lärarnas fokusgrupp-intervju.

Intervjupersonerna fick uttrycka sina personliga åsikter och deras yttrande spelades in eller antecknades noggrant. Inspelningen transkriberades ord för ord. Genom att använda intervju som undersökningsmetod kunde jag ställa följdfrågor vilket minskade risken för missförstånd. Jag utgick från de frågor som jag hade ställt upp på förhand, men lät intervjupersonerna styra intervjuerna, eftersom det var deras tankar jag ville undersöka. Det bör dock påpekas att min



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

pedagoger säger om arbetet med åtgärdsprogram, inte

4 RESULTAT

Detta kapitel består av en redovisning av de resultat som undersökningen gav. Först redovisas resultaten från fokusgrupp-intervjun med högstadielärarna och därefter följer en redovisning av intervjun med specialpedagogerna på gymnasieskolan. I resultatredovisningen utgår jag från de frågor som finns i bilaga 1 och som utgjorde stommen för intervjuerna. De citat som finns i resultatredovisningen kommer från respektive intervju.

4.1 Resultat från fokusgrupp-intervjun med högstadielärarna

Här följer en redovisning av de svar lärarna gav under fokusgrupp-intervjun.

4.1.1 Erfarenhet

Det fanns en viss spridning i lärarnas erfarenheter. Ida hade arbetat i två år som lärare i svenska och franska. Anneli och Johanna hade båda arbetat i sex år, i matematik och naturvetenskap respektive i svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Eva hade åtta års erfarenhet och undervisade i tyska och samhällsvetenskapliga ämnen. Peters ämneskombination var svenska och samhällsvetenskapliga ämnen och han hade längst erfarenhet av läraryrket, 18 år. De kvinnliga lärarna uppgav allihop att de hade arbetat med åtgärdsprogram sedan de började som lärare. Peter sa att han inte hade några åtgärdsprogram i början, utan att det började för ca tio år sedan. Allihop sa sig se att åtgärdsprogram ökar, både till antal och omfång.

4.1.2 Att skriva ett åtgärdsprogram

Anneli berättade att på den här skolan hade man en färdig blankett som fylls i när man skriver ett åtgärdsprogram. Där fanns tydliga kolumner för problemformulering, delmål och mål och framför allt Eva framhöll att hon tyckte att blanketterna var väldigt bra och att de underlättade arbetet med åtgärdsprogrammen. När åtgärdsprogrammet skrevs var eleven och föräldrarna med. Alla undertecknade åtgärdsprogrammet och sedan förvarades det i elevens mapp på expeditionen som låg i en separat byggnad. Johanna berättade att det fanns två typer av åtgärdsprogram, dels ett ämnesspecifikt som bara omfattade ett ämne och dels ett övergripande där åtgärder behövdes i alla ämnen. Åtgärdsprogrammet kunde följa med eleven under en längre tid, eller så behövdes det bara under en kortare period, tills eleven hade nått

ur så att åtgärdsprogrammet följde eleven från det att utat nian. Lärarna i undersökningen var osäkra på vad man fick skriva i ett åtgärdsprogram eftersom de hade hört att man skulle skriva vad eleven faktiskt behövde för att nå målen. Samtidigt hade de fått instruktioner att skolans ekonomi och resurser måste vägas in när man avgjorde vilka åtgärder som var möjliga att genomföra.

4.1.3 Ansvaret för åtgärdsprogram

På frågan om vem som hade det största ansvaret för åtgärdsprogrammet svarade Anneli och Eva att det var mentorn, men Anneli tillade sedan att de lärare som undervisade eleven måste lämna in omdömen så de hade också ett visst ansvar, men det var mentorn som skulle samla in omdömena och skriva åtgärdsprogrammet. Johanna menade att det visserligen var mentorn som hade ansvar för de övergripande åtgärdsprogrammen, men de ämnesspecifika ansvarade ämnesläraren för själv. Eva menade att som mentor var det viktigt att man hade en helhetsbild över elevens skolsituation och att man måste öfånga upp varje lärare så att alla hölls uppdaterade med elevens utveckling och de åtgärder som sattes in. Anneli såg det som ett problem att få tag i varje lärare när ett åtgärdsprogram hade utvärderats. Hennes lösning var att kopiera upp elevens åtgärdsprogram och dela ut det till berörda lärare men hon sa att ödet får man egentligen inte göra utan de ska ligga i mappen och så ska man gå dit och titta, för det är ju jag vet inte hur det är med sekretessen egentligen. Johanna menade att det inte kunde vara förbjudet att kopiera åtgärdsprogram eftersom det fanns skolor som förvarade dem digitalt, men det fanns en osäkerhet kring detta hos samtliga i gruppen.

4.1.4 Föräldrarnas delaktighet

Det fanns oenighet i gruppen om föräldrarnas åtaganden i åtgärdena. Johanna sa att hon tyckte att det var en brist att föräldrarnas åtaganden aldrig utvärderades, vilket hon motiverade med att man ju inte kunde säga till en vuxen person öDu har inte skött din del av avtalet, shame on youö. Eva, Anneli och Ida sa då att föräldrarna inte skulle ansvara för något i åtgärdsprogrammen. Anneli menade att det hade kommit ut nya instruktioner under året (2009) och Ida sa att man kunde föreslå saker som föräldrarna skulle göra i den individuella utvecklingsplanen, men inte i åtgärdsprogrammet. Främst Anneli hade ett nära arbete med skolans specialpedagog när åtgärdsprogrammet skulle skrivas, både vad gäller formuleringar och planering av åtgärder som inte skulle omfatta föräldrarna.

som föregick ett åtgärdsprogram oftast samtal. Eva menade att man diskuterade väldigt mycket kring eleven i arbetslaget och man hade samtal med eleven och med föräldrarna. Johanna sa att man skrev kommentarer i den individuella utvecklingsplanen. Anneli poängterade att i de fall där eleven hade stora inlärningssvårigheter kunde man inte vänta, utan då skrev man ett åtgärdsprogram direkt. Johanna menade att de elever som hade svårt med motivationen försökte man öpusha i undervisningen och man kanske ringde till föräldrarna.

4.1.6 Orsaker till åtgärdsprogram

Lärarna var eniga om att det kunde vara väldigt varierande orsaker till att man skrev ett åtgärdsprogram. Det kunde handla om allt från motivation till diagnoser. Ida menade att det fanns många elever som hade det öhuller-om-buller i skallen och för dem var det viktigt att de fick hjälp med studieteknik så de fick struktur på sina studier. Peter och Eva sa att de såg att det ofta var en kombination av olika svårigheter som låg bakom problemen. De tog upp fall med några tidigare elever som förutom koncentrationssvårigheter också hade problem med det sociala samspelet i klassrummet, vilket gjorde att deras åtgärdsprogram blev väldigt stora och komplexa. Det fanns elever som var öallmänt bråkiga, men Johanna menade att i flera av de fallen låg det något annat bakom, som koncentrationssvårigheter.

4.1.7 Fördelningen mellan pojkar och flickor

Vad gäller fördelningen mellan pojkar och flickor så berättade Peter att han hade haft flest åtgärdsprogram med pojkar men att det där oftast hade handlat om lathet. De öriktigt tunga fallen hade däremot varit med flickor, som hade haft riktigt stora inlärningssvårigheter. Eva och Anneli sa efter viss tvekan att de hade haft flest åtgärdsprogram med pojkar, men att det kunde variera mycket beroende på vilka elever som hade diagnoser. Vid tillfället för intervjun uppgav de exempelvis att de hade flera elever i årskurs nio med diagnosen dyslexi, men av dessa var bara en flicka.

4.1.8 Åtgärdsprogrammets åtgärder

Eftersom orsakerna bakom åtgärdsprogrammet var så varierande blev det också olika åtgärder som planerades. Dessa kunde vara att eleven fick längre tid på sig att göra uppgifter och prov eller att man fick inläst material eller understruket material. Ida sa att det enda hon hann göra för att anpassa materialet till de svaga eleverna i klassen var att kopiera sidor ur boken och

nen. Johanna invände dock att det inte var anpassat elevernas förvirring när de inte fick hela bilden utan bara fragment av texten. Anneli sa att skolans specialpedagog ofta skrev i åtgärdsprogrammet att läraren skulle ge eleven både inspelat och understruket material, vilket Eva reagerade starkt på och ansåg att Anneli borde diskutera detta med specialpedagogen eftersom understruket material inte var anpassat material. Eva tyckte att man måste ge eleven möjlighet att själv hantera sin problematik, genom att låta dem komma underfund med vilka strategier som fungerade för dem och lärarens uppgift blev att försöka hjälpa dem med det. Johanna sa att en del av de elever som fick åtgärdsprogram fick gå till skolans specialpedagog för att få stöd när övriga klassen hade vanlig lektion.

4.1.9 När resultatet uteblir

Ibland hände det enligt lärarna att åtgärdsprogrammet inte gav det resultat man hoppats på. Ida tyckte inte att det då fanns så mycket mer man kunde göra. Anneli menade att man skulle försöka motivera eleverna men i slutändan öligger ju faktiskt ansvaret på eleven. Hon sa att ibland kunde det vara så att eleven hade uppnått vissa av delmålen men inte alla och då fick man utvärdera det. Johanna hade sett fall där man upptäckt att man satt för höga mål för eleven och det var oftast när eleven hade någon form av inlärningssvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter. Då fördes en diskussion med specialpedagogen om vad som kunde vara mer realistiskt och Johanna menade att det ofta handlade om att ändra fokus. Lösningen kunde vara att eleven fick reducerad studiekurs genom att något ämne togs bort eller att han eller hon läste grundkurs i fler ämnen istället för påbyggnadskurs. Ett alternativ var att eleven fortsatte med att delta på alla lektioner men att fokus låg på kärnämnen. Johanna tyckte att det var problematiskt med de omotiverade eleverna för när de inte uppnått målen i åtgärdsprogrammet så var det för att de inte orkat anstränga sig. Då kunde man inte skriva samma sak igen öför det blir statistiskt, utan det måste ske någon förändring. Denna förändring kunde innefatta t.ex. veckoträffar mellan eleven och mentorn där man stämde av hur veckan hade varit och hur kommande vecka såg ut. Johanna menade att många av de omotiverade eleverna behövde känna att de blev sedda av någon eftersom de ofta saknade det hemifrån där ingen frågade hur det gick i skolan. Ida berättade att hon mailade till några föräldrar om läxor och prov, eftersom eleven i det fallet ljög om det hemma. När åtgärdsprogrammet inte gav något resultat fick man undersöka vad som inte fungerade och då upptäckte man att föräldrarna inte fick någon information om skoluppgifterna från sitt barn. På så sätt hade eleven fått stöd både i skolan och hemma, med resultatet att han hade uppnått godkänt i alla

lev öförflyttade till en annan skola för att vi känner att ar undantagsfall. Anneli poängterade att det viktigaste egentligen inte var att eleven uppnådde alla målen i åtgärdsprogrammet innan han eller hon slutade i årskurs nio, utan det väsentliga var att det skedde någon form av utveckling.

4.1.10 Åtgärdsprogrammets positiva sidor

En av fördelarna med åtgärdsprogram var enligt Anneli och Johanna att problematiken hamnade på papper och läraren tvingades tänka efter vad svårigheten egentligen berodde på. Lärarna var överens om att det var svårt att veta hur man skulle formulera sig i åtgärdsprogram och det fanns flera sidor av detta problem. Johanna menade att man måste göra allt väldigt klart för sig själv eftersom man sedan skulle formulera åtgärdsprogrammet tydligt så att föräldrar och framför allt eleven också förstod vad som avsågs. Det var eleven allting handlade om och då måste åtgärdsprogrammets innehåll också förstås och kunna ölandaö hos honom eller henne, enligt Johanna. Hon menade att det var viktigt att vara konkret när man skrev åtgärder så att det inte blev otydligt. Åtgärder måste också kopplas till kursmålen: övar i målen står det `ska vara mer konkret`? Det är ingen åtgärd. Hur ska detta gå till?ö Eva betonade också vikten av att skriva lättförståeligt och inte använda öskoltermerö som inte eleven och föräldrarna förstod. Anneli däremot efterlyste öett fast språkö som skulle underlätta utformningen av åtgärdsprogram eftersom det annars lätt blev öflummigtö. En annan fördel med åtgärdsprogrammet var att eleven synliggjordes, istället för att öförsvinna i mängden, som de ibland kanske känner att de görö, som Anneli sa.

4.1.11 Åtgärdsprogrammets svårigheter

Johanna uppfattade det som ett problem när man skulle skriva åtgärdsprogram för elever som hade kapacitet men inte motivation:

de har klart för sig att det ska gå bra för dem i livet generellt liksom, men de skiter i det. Och de är jättesvåra för vad ska man skriva för att de faktiskt ska axla det ansvaret som står i åtgärdsprogrammet för att de själva ska skriva under, alltså riktigt skriva under på det, det tycker jag är jättesvårtí

Eva menade att man oftast ändå lyckades få igång dessa elever på slutet, när de insåg att betygen var i fara, så det behövde aldrig bli något åtgärdsprogram för dem. Ida, Anneli och Peter höll med henne och berättade att det inte alls var ovanligt att elever som inte gjort de

framåt våren och ville beta av de prov och uppgifter tid. Eva tyckte istället att den största utmaningen vad

gällde åtgärdsprogram var de elever som verkligen behövde allt stöd de kunde få, eftersom de hade stora inlärningssvårigheter. Anneli menade att där hade man hjälp av specialpedagogen så man var inte ensam om åtgärderna.

Den största bristen i arbetet med åtgärdsprogram var enligt alla lärare att man ibland inte kunde skriva det man skulle vilja, eftersom skolans resurser var begränsade. Anneli och Ida tog upp ett fall med en pojke som erbjudits stöd hos specialpedagogen på svensklektionerna och föräldrarna gav sitt samtycke. När åtgärden skulle omsättas i praktiken hade dock inte specialpedagogen möjlighet att ta emot pojken den tiden, utan hans alternativ var att gå till henne på en C-språkslektion. Då riskerade han att inte uppnå målet i det ämnet och skulle i så fall bli tvungen att sluta med C-språket. Varken Anneli eller Ida tyckte att det var rättvist mot eleven att tvinga honom att välja mellan stödundervisning, som han var berättigad till, och C-språket, som han själv hade valt att läsa. Alla lärarna uttryckte uppgivenhet över att ekonomin skulle styra den hjälp som eleverna kunde få. Johanna påpekade att det fanns en risk att åtgärdsprogrammet bara blev ett papper om man inte anpassade åtgärderna efter verkligheten, eftersom man då inte kunde genomföra det man hade skrivit. Alla lärarna var överens om att åtgärdsprogram ofta skrevs för sent, så att man tvingades till större åtgärder än vad som hade behövts om eleven hade fått hjälp tidigare under sin skolgång. En annan svårighet var språket, att det inte fanns fasta formuleringar man kunde använda utan att det alltid fanns en tolkning med i bilden.

4.2 Resultat från intervjun med specialpedagogerna på gymnasieskolan

Här redovisas de svar som specialpedagogerna på gymnasieskolan gav.

4.2.1 Erfarenhet

Av de två specialpedagogerna hade Karin arbetat i fem år och Ann-Britt i sex år, varav tre på denna skola. Skolan hade bara arbetat med åtgärdsprogram ött par år enligt Karin och hon sa att anledningen till att man började då var att Skolverket gjorde en inspektion och upptäckte att de flesta gymnasieskolor inte arbetade med åtgärdsprogram. Därefter kom direktiv att åtgärdsprogram skulle skrivas till elever med behov av särskilt stöd och då inleddes detta arbete.

ialpedagogerna som hade ansvar för allt arbete med åtgärdsprogram. Karin och Ann-Britt hade delat upp huvudansvaret för de olika programmen mellan sig men Ann-Britt poängterade att om någon elev gärna ville byta specialpedagog öså är det inte omöjligt. De hade uppfattningen att man arbetar likadant på andra gymnasieskolor, men de var inte helt säkra. Specialpedagogerna använde färdiga blanketter, en för åtgärdsprogrammet och en för utvärderingen av det, och båda dessa skulle skrivas under av förälder eller vårdnadshavare för omyndiga elever. Man hade även papper där exempel på åtgärder stod uppräknade. De färdiga åtgärdsprogrammen förvarades i elevens mapp hos respektive specialpedagog. Det som specialpedagogerna avsåg med åtgärdsprogram var de dokument man skrev för elever som behövde övergripande insatser som följde med i alla ämnen. De elever som behövde stöd i endast ett ämne fick alltså inget åtgärdsprogram. Även de fick hjälp men man kallade det inte åtgärdsprogram. Karin sa att målet var att alla elever skulle vara i sina klasser så mycket som möjligt, men det fanns elever som inte klarade klassrumssituationen. För dessa elever hade specialpedagogerna öppet hus två timmar om dagen och då kunde eleverna komma dit för att få hjälp med främst kärnämnen men även andra ämnen. Om eleverna behövde stöd någon annan tid på dagen kunde de boka tid.

4.2.3 Ansvaret för åtgärdsprogram

Specialpedagogerna var båda två införstådda med att de hade ansvaret för åtgärdsprogrammet men menade att de försökte sätta in lärarna i bilden genom att ge dem tips och råd om vad de skulle tänka på. Det kunde vara allt från tavelteknik till hur de kunde hjälpa eleverna med sin studieteknik. Lärarna kunde också vara delaktiga på så sätt att de tog kontakt med någon av specialpedagogerna om de tyckte att någon elev behövde extra stöd för att klara målen. Ann-Britt sa att eleverna också hade ansvar för åtgärdsprogrammet eftersom en del av dem var myndiga och det var dags för dem att ta ansvar för sig själva.

4.2.4 Föräldrarnas delaktighet

Åtgärdsprogrammen skrevs tillsammans med eleven men det var bara i undantagsfall som föräldrarna deltog. En av anledningarna som Karin angav till detta var att en del av eleverna var myndiga och andra ville inte att föräldrarna skulle vara med. Ibland skrevs åtgärdsprogrammet i samband med utvecklingssamtal och då var föräldrarna med om inte eleven var myndig.

Det var lärarens uppgift att vidta lämpliga åtgärder för att eleverna skulle uppnå målen. Om en elev riskerade att inte nå målen kunde specialpedagogerna ge lärarna råd om hur undervisningen kunde anpassas.

4.2.6 Orsaker till åtgärdsprogram

Orsakerna till att ett åtgärdsprogram skrevs kunde vara flera. Karin sa att det i många fall följde med ett åtgärdsprogram från grundskolan och då tittade man ju på det. En del elever hade diagnoser som automatiskt ledde till att de fick åtgärdsprogram. Om testresultaten i svenska, engelska och matematik var alltför låga kunde detta också leda till att man skrev åtgärdsprogram. Ann-Britt angav andra orsaker, som hög frånvaro, lärarens och mentorernas omdömen eller eventuell påverkan från föräldrarna. Man hade enligt Karin inte så mycket problem med öbråkiga elever. Om någon blev för stökig hotades han eller hon med rektorn och ödet brukar räcka.

4.2.7 Fördelningen mellan pojkar och flickor

Karin och Ann-Britt var överens om att fördelningen mellan pojkar och flickor som hade åtgärdsprogram var relativt jämn. Karin sa att hon trodde att det berodde på att de som fick åtgärdsprogram oftast också hade en diagnos. Om man tog med faktorer som motivation trodde hon att det hade varit övervägande pojkar.

4.2.8 Åtgärdsprogrammets åtgärder

De åtgärder man satte in var beroende av elevens problematik, menade Ann-Britt. De kunde vara att läraren skulle ge eleven längre tid vid prov och inlämningsuppgifter eller ge muntliga prov istället för skriftliga. Ibland fick eleven inlästa läromedel och skönlitterära texter och det fanns bärbara datorer de kunde få låna. Karin sa att det var viktigt att ge eleven struktur och detta kunde göras genom att hjälpa dem med studietekniken, dels i ett längre perspektiv, men även inför stora prov. Ibland kunde åtgärderna handla om att utbildningen kanske behövde förlängas. Om det handlade om att eleven hade hög frånvaro måste man planera för hur han eller hon skulle ta igen de missade momenten. De elever som behövde stöd kunde komma till specialpedagogerna under öppetiderna eller boka in individuella träffar med dem. Om det fanns andra faktorer med i bilden kunde man behöva boka in möten hos kurator, skolsköterska eller studie- och yrkesvägledare för eleven. Karin underströk att det fanns åtgärder som kunde

4.2.9 Uteblivet resultat

De gånger som åtgärdsprogrammet inte gav resultat handlade det oftast om elevens frånvaro, enligt de två specialpedagogerna. Om bara eleven kom till skolan så brukade det lösa sig, men om eleven inte dök upp fanns det inte mycket att göra. Ann-Britt berättade att på den skola där hon arbetade tidigare ringde lärarna hem till eleverna och någon gång hämtades eleverna med bil, men det blev inte hållbart i längden. De berättade att det på den här skolan hade inletts ett försök med att servera eleverna frukost på morgonen för att se om det kunde hjälpa till med att få dem till skolan. Karin berättade att det finns flera tråkiga fall där eleven inte ens hade någonstans att sova på natten och då kunde skolan utgöra en trygg plats i elevens liv. Om eleven var hungrig redan på morgonen minskade chansen att han eller hon skulle orka fokusera under dagen och göra sitt bästa med skolarbetet.

4.2.10 Åtgärdsprogrammets positiva sidor

Det positiva med arbetet med åtgärdsprogram tyckte Ann-Britt var att eleven sätts i fokus. Att åtgärderna kom öpa prantö gav dem större dignitet. Ann-Britt tyckte också att det var positivt att man fick ett dokument där man kunde visa eleven vad som krävdes för att de skulle uppnå målen. Karin sa att övissa elever tror att de ska få G i alla ämnen bara för att de koncentrerar sig i 15 minuter och då var det bra att visa dem vad åtgärdsprogrammet sa att de måste göra. De färdiga blanketterna var väldigt bra eftersom de underlättade arbetet, tyckte både Karin och Ann-Britt.

4.2.11 Åtgärdsprogrammets svårigheter

Det negativa med arbetet med åtgärdsprogram var enligt Karin att det kunde vara svårt att formulera delmål och mer långsiktiga mål som kunde utvärderas efter en bestämd tid. Det kunde också vara svårt att skriva så utförligt och exakt att eleverna förstod. Karin tyckte att åtgärdsprogrammet ibland kändes mest som ett papper, som inte kunde förändra något. Om de kunde förändra något i arbetet med åtgärdsprogram så skulle Karin vilja infoga fler kolumner på blanketterna, så att de kunde arbeta med både tidsbegränsade och långsiktiga mål parallellt. Ann-Britt skulle vilja göra så att arbetet med åtgärdsprogram blev mer praktiskt och fungerade snabbare.



PDF Complete
Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

asieskolan

skolan kallas här Lisa. Hon hade sex års erfarenhet och hon undervisade i svenska och engelska. Hennes uppfattning om skolans organisation av arbetet med åtgärdsprogram var att den fungerade bra. Hon tyckte att det var positivt att det var specialpedagogerna och inte mentorn som hade ansvaret för åtgärdsprogrammen, eftersom ö lärarna har tillräckligt att göra som det är ö. Den enda nackdel som hon kunde se var att hon som lärare inte fick tillräcklig insyn i specialpedagogernas verksamhet och därför drog hon sig ibland för att pressa elever som hon visste fick stödundervisning. Anledningen till detta var att hon tänkte att de då fick höra samma ötjatö från alla håll och att det blev för mycket för dem.

Detta kapitel består av en jämförande analys av resultatet i de två intervjuerna. Analysen följer uppställningen av frågorna i bilaga 1 som utgjorde stommen i intervjuerna.

5.1 Arbetsätt

Arbetet med åtgärdsprogram är organiserat på väldigt olika sätt på de två skolorna. På högstadieskolan är det mentorerna som har huvudansvaret men på gymnasieskolan är det specialpedagogerna. Lärarna ser att utvecklingen går mot att allt fler elever får åtgärdsprogram och att dessa blir alltmer komplexa. På gymnasiet har man relativt nyligen startat arbetet med åtgärdsprogram och därför kan man ännu inte se i vilken riktning utvecklingen går.

5.2 Föräldrarnas roll

På högstadiet är föräldrarna med när åtgärdsprogrammet skrivs men så är oftast inte fallet på gymnasiet. Anledningen till detta är, som tidigare nämnts, att många av eleverna på gymnasiet är myndiga, men inte heller då eleverna är minderåriga spelar föräldrarna någon stor roll i arbetet med åtgärdsprogram. Hos högstadielärarna finns det oenighet kring om föräldrarna ska ges ansvar för en del av åtgärderna och framkom att det kommit nya direktiv som inte alla kände till. I dessa direktiv stod det att föräldrar inte ska stå med som ansvariga för åtgärderna i åtgärdsprogrammet, endast skolan. För specialpedagogerna uppstår inte detta problem, eftersom föräldrarna bara vid få tillfällen är delaktiga när åtgärdsprogram skrivs.

5.3 Åtgärder före åtgärdsprogram

På högstadiet säger lärarna att man för mycket samtal och diskussioner om och med eleven. De försöker få eleverna motiverade under lektionerna och man kan skriva in i den individuella utvecklingsplanen vilka förbättringar eleven bör göra. Man kan även kontakta elevens föräldrar för att de ska bidra med stöd hemifrån. På gymnasieskolan är det specialpedagogerna som skriver åtgärdsprogram vilket gör att de inte alltid kan se vilka åtgärder lärarna har satt in tidigare. Specialpedagogerna kan komma med råd till lärarna om saker de bör tänka på, som tavelteknik och hjälp med studieteknik. Högstadielärarna anser att åtgärdsprogram ofta sätts in för sent.

Uppger att det kan vara en mängd olika orsaker till att en elev får ett åtgärdsprogram. På gymnasiet gör man dock en distinktion mellan elever med åtgärdsprogram som gäller alla ämnen och elever som får särskilt stöd i bara något enstaka ämne. På högstadiet får båda dessa grupper av elever åtgärdsprogram. Lärarna säger att orsaken till åtgärdsprogrammet bland annat kan vara olika diagnoser som dyslexi, koncentrationssvårigheter, inlärningssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, sociala problem, motivation, mm. Ofta kombineras flera svårigheter hos samma elev. När en elev är allmänt störande av ordningen i klassrummet kan det vara för att han eller hon har svårigheter av något slag. På gymnasiet har man ungefär samma problematik med svårigheter av olika slag, men man har inte problem med bråkiga elever på samma sätt. Åtgärdsprogrammen på gymnasiet omfattar inte heller elever som saknar motivation men istället har man stora problem med elever som inte kommer till skolan.

5.5 Genus

På högstadiet uppger lärarna att det är flest pojkar som får åtgärdsprogram, men att det kan variera kraftigt. Många av de flickor som har åtgärdsprogram har större inlärningsproblem än pojkarna eftersom det enligt en av lärarna främst handlar om motivation hos pojkarna. På gymnasiet uppges fördelningen mellan pojkar och flickor vara ganska jämn vad gäller åtgärdsprogrammen.

5.6 Åtgärder i åtgärdsprogram

På högstadiet varierar åtgärderna från anpassat material till stödundervisningen hos specialpedagogen. Även på gymnasiet finns det variationer i de åtgärder som sätts in. Det kan vara råd som specialpedagogen ger till lärarna eller att eleven får stödundervisning hos specialpedagogen. Både på högstadiet och på gymnasiet försöker man anpassa undervisningen efter eleven, vilket exempelvis innebär inspelat material och längre tid till prov och uppgifter. Specialpedagogerna säger att eleven även kan få möjlighet att göra prov muntligt istället för skriftligt. Både lärarna och specialpedagogerna säger att eleverna ofta behöver hjälp med sin studieteknik för att få struktur.

tycker att det är bra med åtgärdsprogram eftersom man då sätter fokus på eleven och utgår från hans eller hennes förutsättningar. Samtliga uttrycker också att det är bra att problematiken skrivs ner eftersom det då får större betydelse. Högstadielärarna tycker att det är bra att läraren måste vara tydlig i formuleringarna eftersom han eller hon då också måste tänka efter och göra klart för sig själv vad problemet består i. Samtidigt som lärarna framhåller att detta är bra, tycker de också att det är problematiskt eftersom det inte finns färdiga termer som kan användas utan man måste formulera texten i åtgärdsprogrammet efter eget huvud.

5.8 Åtgärdsprogrammets brister

Högstadielärarna anser att den största bristen med arbetet med åtgärdsprogram egentligen inte ligger hos åtgärdsprogrammet utan att det är bristen på resurser som skapar problem. De har fått direktiv att åtgärdsprogrammet endast får innehålla åtgärder som är genomförbara, vilket gör att de känner sig begränsade av skolans ekonomi. De tycker också att det kan vara svårt att veta hur man ska formulera sig, eftersom orden sedan kan tolkas på olika sätt. Specialpedagogerna säger också att det stora problemet kring åtgärdsprogram är att veta hur man ska formulera sig. De tycker också att det är svårt att sätta upp delmål och mål som ska utvärderas efter en bestämd tid. Om de kunde förändra åtgärdsprogrammet skulle specialpedagogerna göra blanketterna mer omfattande och göra så arbetet gick fortare och var mer praktiskt.

Detta kapitel inleds med att jag reflekterar kring den metod jag använde när jag utförde min undersökning. Därefter kommer jag att diskutera de resultat min undersökning gav och kapitlet avslutas med förslag till framtida forskning.

6.1 Metod

Jag valde att använda mig av intervjuer när jag utförde min undersökning och jag anser i efterhand att det var ett bra val. Genom intervjuerna fick intervjupersonerna obegränsat med svarsalternativ och jag kunde välja att låta dem fördjupa sig i det som verkade vara viktigast för dem. Jag kunde också ställa följdfrågor när något behövde förtydligas eller utvecklas.

Min tanke var ursprungligen att jag skulle göra två intervjuer med fokusgrupper men som Krueger och Casey (2009) säger behövs det minst fyra personer för att bilda en fokusgrupp. Eftersom gymnasieskolan bara hade två specialpedagoger var det inte möjligt för mig att genomföra denna intervju med en fokusgrupp utan det blev en vanlig intervju istället. Ett alternativ hade varit att kontakta minst två specialpedagoger på andra skolor och sammanfört dessa fyra, men på grund av tidsbrist var inte detta möjligt. Specialpedagogerna hade redan ett pressat schema och det var svårt att hitta en tidpunkt som passade dem båda, därför vågade jag inte ta risken att de inte skulle ha tid över vid ett senare tillfälle. Krueger och Casey (2009) menar att målet med fokusgrupper är att de ska jämföras med varandra. De anser att det behövs minst tre grupper för att genomföra detta men det är min uppfattning att de två grupper som ligger till grund för min undersökning försåg mig med tillräckligt med material för en jämförelse. Det är inte heller mitt mål att redogöra för de skillnader som finns mellan svenska skolor i allmänhet utan att visa vilka skillnader som fanns mellan de två skolorna som ingick i min undersökning.

De olika intervjumetoderna resulterade i något olika material vilket också hade samband med att materialet samlades in på olika sätt. Jag gjorde en inspelning av intervjun med fokusgruppen på högstadiet eftersom jag annars inte skulle hinna anteckna deras yttranden och de gav sitt godkännande. Detta var ett bra beslut för diskussionen blev stundtals livlig och trots att intervjun bara varade 35 minuter fick jag ett omfattande material. Det sociala samspel som Morgan (1997) säger är utmärkande för fokusgrupper blev tydligt genom att lärarna

ter och de blev allt mer frikostiga ju längre intervjun
iskerade att lämna ämnet ett par gånger och jag fick då
ingripa för att vi skulle återvända till åtgärdsprogrammen (Morgan, 1997).
Specialpedagogerna ville inte bli inspelade och i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) krav
på samtycke från intervjudeltagarna kunde jag inte göra påtryckningar. Eftersom
specialpedagogerna bara var två till antalet gjorde jag bedömningen att det här skulle vara
möjligt att anteckna vad de sa under intervjuens gång. Det visade sig dock att jag vid några
tillfällen fick avbryta deras diskussion för att hinna skriva. Materialet från intervjun med
specialpedagogerna blev betydligt mindre omfattande än det med högstadielärarna, vilket
också märks i resultatredovisningen. Diskussionen mellan specialpedagogerna blev inte heller
så livlig. Detta kan bero på att de var färre men också på att de inte var så bekanta med mig
sedan tidigare som högstadielärarna var. Specialpedagogerna berättade inte heller om så
många fall ur verkligheten, vilket dock har sin förklaring i att de inte har arbetat med
åtgärdsprogram under så många år.

Min slutsats vad gäller metodvalet är att fokusgrupper är en otroligt spännande och dynamisk
undersökningsmetod och jag hoppas få fler tillfällen att använda denna undersökningsform.
En förutsättning för att få rikligt med material är dock att deltagarna godkänner att samtalet
spelas in och därför bör de göras medvetna om att så kommer att ske redan när de tillfrågas.
Det är viktigt att poängtera att vid intervjuer, oavsett om de sker med enskilda personer eller
fokusgrupper, är det personernas tankar och uppfattningar som kommer fram. Som
Skolverkets (2003) och Asp-Onsjös (2008) undersökningar visar behöver intervjupersonernas
svar inte alls stämma överens med verkligheten utan de kan till och med motsäga varandra.

6.2 Resultat

Det visade sig att arbetet med åtgärdsprogram ser väldigt olika ut på de två skolor jag har
besökt. Detta kan bero på att varje skola har sitt eget klimat och arbetssätt och
åtgärdsprogrammen ska passa in i detta (Asp-Onsjö, 2008). Trots att det enligt
styrdokumentet (Utbildningsdepartementet, 2006) är rektorns uppgift att se till att
åtgärdsprogram utformas för elever med behov av särskilt stöd, så omnämner inte någon av
intervjugrupperna rektorn över huvud taget. Detta tyder på att ansvaret delegeras till mentorer
och lärare, som Asp-Onsjö säger (2008) Jag kan utöver skolklimat även se en annan anledning
till skolornas olika organisatoriska arbete med åtgärdsprogram. Denna skulle vara att arbetet
med åtgärdsprogram från början inte var så betungande och därför kunde läggas till de

tycks åtgärdsprogrammen dock ha blivit allt fler och stning för lärarna. Den högstadielärare som har 18 års erfarenhet uttrycker just detta, att arbetet med åtgärdsprogram har växt fram under de senaste tio åren och fortsätter att utökas. De skolor som har börjat med åtgärdsprogram på senare tid kan ha observerat detta problem på andra skolor och därför valt att ge specialpedagogerna ansvaret för åtgärdsprogrammen. Är detta en bra lösning? För lärarnas del innebär det att arbetsbördan lättas men som den lärare som jag talade med på gymnasieskolan sa så kan det bli problem när kommunikationen inte fungerar mellan specialpedagogen och lärarna. Det är specialpedagogerna som hjälper de elever som har störst behov, både på högstadiet och på gymnasiet, men även specialpedagogerna har begränsade resurser. Det är min uppfattning att om de ska ansvara för alla åtgärdsprogram blir konsekvensen att de får mindre tid för de elever som verkligen behöver dem eftersom mycket tid går åt till pappersarbete. Specialpedagogerna på gymnasieskolan har öppet för de elever som vill komma till dem under två timmar varje dag, men om någon elev vill ha hjälp utöver denna tid måste han eller hon boka tid. Under intervjuens gång kom det en elev som ville ha hjälp men specialpedagogerna hänvisade honom till öppetiderna två timmar senare, trots att de sade sig veta att han inte skulle komma tillbaka. Elever på gymnasiet uppmanas ta ansvar för sitt eget lärande men när de väl gör det finns det således risk att de inte får den hjälp de behöver och vill ha just då. Jag anser att det är mycket möjligt att arbetet med åtgärdsprogram kommer att åläggas andra än lärarna i framtiden om behovet av dem fortsätter att öka. Då måste arbetsbördan med pappersarbetet utredas så att det inte tar alltför mycket av den tid som eleverna behöver. Eftersom alla elever i grundskolan ska ha en individuell utvecklingsplan (Persson, 2007) borde den kunna utgöra en grund för att hjälpa elever på ett tidigare stadium och därmed minska de senare insatsernas omfattning.

Högstadielärarna är mer negativa till arbetet med åtgärdsprogram än specialpedagogerna, även om de också nämner flera fördelar. Mitt intryck av de båda grupperna är att det är lärarna på respektive skola som utför den största delen av det praktiska arbetet med åtgärdsprogram. På gymnasieskolan är det visserligen specialpedagogerna som skriver åtgärdsprogrammen men det är endast en del av eleverna som sedan kommer till dem för att få sin undervisning där. Specialpedagogerna säger också att de strävar efter att eleverna ska stanna kvar i sina klasser i så stor utsträckning som möjligt. Min uppfattning av detta förhållande är att specialpedagogernas verksamhet och åtgärdsprogrammet på något sätt hamnar utanför skolan. Specialpedagogerna skriver åtgärdsprogram åt eleverna men när dessa

kar lärarna bli dåligt informerade om vilka åtgärder de
et inte som att åtgärdsprogrammet fyller någon större
uppgift på denna gymnasieskola, utan det blir mest ett papper i mängden. Den diskussion som
Helldin (2002) för visar att ju äldre eleverna är, desto viktigare blir det att samarbetet mellan
specialpedagoger och lärare fungerar. För de elever som får sin undervisning hos
specialpedagogerna tror jag att åtgärdsprogrammet kan vara ett viktigt verktyg för att följa
och styra deras utveckling. Där ligger dokumentet närmare praktiken och blir därmed mer
verklighetsförankrat. Det är min uppfattning att åtgärdsprogrammet på högstadiet är mer av
ett levande dokument som följer eleven och faktiskt kan göra skillnad genom att lärare
diskuterar eleven och åtgärdsprogrammet sinsemellan.

Oavsett hur skolan väljer att organisera arbetet med åtgärdsprogram ser jag kommunikationen
som den springande punkten. Skolan måste utarbeta kommunikationskanaler som verkligen
fungerar så att alla inblandade kan samarbeta för elevens bästa. Dessutom måste arbetet med
åtgärdsprogram ständigt utvärderas. Jag tror att det som nybliven lärare är lätt att förutsätta att
arbetet med åtgärdsprogram ser likadant ut på alla skolor men liksom andra undersökningar
av t.ex. Asp-Onsjö (2008) visar min undersökning att så inte är fallet. Genom att bli medveten
om att det finns flera olika sätt att arbeta med åtgärdsprogram öppnas möjligheterna till en
diskussion om vilket alternativ som är bäst lämpat för varje skola. Det är också viktigt att man
på skolan har en diskussion kring arbetet med åtgärdsprogram, både kring eleverna och kring
de bestämmelser som finns kring utformningen. Helldin (2002) menar att det måste skapas en
offentlig diskussion kring specialpedagogiska insatser i skolan och detta håller jag med om.
Denna diskussion behöver dessutom föras på flera olika nivåer, både kring eleverna som
individer, som delaktiga i ett socialt samspel och kring de normer som styr utformningen och
innehållet av de tillgängliga redskapen. I min undersökning visade det sig att framför allt
högstadielärarna var väldigt osäkra på vad som gäller exempelvis om föräldrarnas ansvar och
om man får begränsa åtgärderna på grund av skolans ekonomiska situation. Med tanke på att
dessa lärare fortlöpande arbetar med åtgärdsprogram upplever jag det som förvånansvärt att
de inte är bättre underrättade. Den lärare som var mest insatt var den som hade ett nära
samarbete med skolans specialpedagog. Detta visar hur viktigt det är att kommunikationen
fungerar så att den information som specialpedagogen får går vidare till alla berörda.

På både högstadieskolan och gymnasieskolan använder man färdiga blanketter som uppfattas
som en bra hjälp för arbetet med åtgärdsprogram. Trots detta skulle en av specialpedagogerna

mer omfattande. Blanketterna gör att det blir lättare att
att det kan öka risken för att åtgärdsprogrammen blir
statiska till innehållet och att inte elevens individuella behov vägs in. Gymnasieskolan har
även listor med exempel på åtgärder som kan sättas in, vilket underlättar vid skrivandet av
åtgärdsprogrammet men som jag anser kan öka risken för att reflektionen uteblir.

På högstadiet betonar man vikten av samarbetet med elevens föräldrar men på gymnasiet
finns dessa knappt med i bilden, mer än i undantagsfall. Föräldrar har stor möjlighet att
påverka barnens studieresultat (Asp-Onsjö, 2008) men denna möjlighet utnyttjas inte på
gymnasiet. Anledningen uppges vara att en del av eleverna är myndiga, men i de fall då
eleven inte är det borde föräldrarna vara delaktiga i planerandet av åtgärder. Jag anser att
föräldrarna då får möjlighet att påverka arbetet i skolan och det finns större möjlighet till
positiv påverkan hemifrån. Som jag ser det spelar föräldrarna en stor roll i barnets liv, oavsett
om barnet är myndigt eller inte. Föräldrarna bör därför alltid ges möjlighet att delta i möten
som behandlar barnens framtid och utveckling för att kunna ge stöd. Genom att göra
föräldrarna delaktiga anser jag att skolan visar att det inte bara är den som äger problemet
utan att det är en gemensam angelägenhet för alla som har möjlighet att hjälpa eleven.

Lärarna på högstadiet nämner flera olika åtgärder som sätts in innan man kommer så långt att
ett åtgärdsprogram skrivs, men för specialpedagogerna handlar detta mest om att de kan ge
konkreta råd till lärarna. Även på gymnasiet är det lärarnas uppgift att försöka anpassa
undervisningen efter eleverna men specialpedagogerna på gymnasiet verkar bara ha en vag
uppfattning om hur lärarna gör detta. Risken är att de förebyggande åtgärderna som lärarna
gör på lektionerna blir desamma som specialpedagogen sedan skriver i åtgärdsprogrammet.
Jag tycker att det är tydligt att kommunikationen inte fungerar som den borde mellan
specialpedagogerna och lärarna på gymnasieskolan vilket främst drabbar eleverna. Enligt mitt
synsätt måste alla inblandade veta vad som görs för en elev. Då kan man undvika att upprepa
saker som eleven redan hört flera gånger och man minimerar risken att eleven missar saker
som läraren inte tar upp av rädsla för upprepning.

Orsakerna till åtgärdsprogrammen är enligt intervjupersonerna till stor del desamma på
högstadiet och gymnasiet, vilket innebär att de är väldigt varierande. Det kan handla om låga
resultat, diagnoser, koncentrationssvårigheter. Skillnaden är att man på gymnasiet inte skriver
åtgärdsprogram för de elever som endast behöver stöd i något enstaka ämne. På gymnasiet har

ågor, vilket man har på högstadiet. Detta kan förklaras
är äldre och mognare. På högstadiet har man även
problem med omotiverade elever, vilket på gymnasiet visar sig genom att de omotiverade
eleverna är frånvarande från undervisningen. Frånvaron beskrivs också som det största
problemet eftersom man inte kan hjälpa eleverna som inte kommer till skolan. Jag tolkar
försöket med att servera frukost som att man på skolan förstår att det finns omständigheter i
elevens livssituation som försvårar skolarbetet och detta tror jag kommer att ge ett gott
resultat.

Flera forskare (t.ex. Persson, 2007, Helldin, 2002) betonar vikten av att sätta in elevernas
svårigheter i ett socialt perspektiv. Högstadielärarna säger att en elevs stökiga beteende kan
bero på exempelvis koncentrationssvårigheter men de nämner inte något om att den sociala
situationen på något sätt tas med i diskussionen kring åtgärdsprogram. Specialpedagogerna
kan boka möten för elever hos kurator eller skolsköterskan t.ex., vilket visar att de väger in
andra aspekter än de pedagogiska. De säger även att mat, sömn och motion diskuteras i
samband med åtgärderna. Det är min uppfattning att det kan vara deras specialpedagogiska
inriktning som ger dem förmågan att se elevernas situation i ett bredare perspektiv.

Vad gäller fördelningen mellan pojkar och flickor uppfattar man det på gymnasiet som att den
är ganska jämnt. På högstadiet svarade man istället, efter viss tvekan, att det är övervägande
pojkar. Lärarnas tvekan visar att det inte är riktigt politiskt korrekt att säga att det är fler
pojkar och jag tror att detta också kan vara en anledning till att specialpedagogerna säger att
fördelningen är jämn på deras skola. Även här är resultaten beroende av kommunikationen:
säger specialpedagogerna vad de tror eller säger de vad de tror att intervjuaren vill höra?

De åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogrammen varierar utifrån elevens behov, enligt både
högstadielärarna och specialpedagogerna. Lärarna diskuterar dock hur resurserna begränsar
deras handlingsutrymme, vilket påverkar vilka åtgärder de skriver. Jag är av uppfattningen att
även om läraren har elevens bästa i tankarna så kan inte åtgärderna individualiseras hur långt
som helst, eftersom det är verkligheten som sätter gränser för vad som är genomförbart. Även
om läraren kan skriva vilka åtgärder som helst skapar det bara irritation och frustration hos
eleven, läraren och föräldrarna om dessa sedan inte kan förverkligas. På högstadieskolan
uppges en av lärarna att det är skolans specialpedagog som ger råd om vad som kan
genomföras vilket visar att det är hon som har makten över åtgärderna. Här är det, som alltid,

så att inga missuppfattningar sker. På gymnasiet ges men då måste man också underlätta för honom eller henne att göra det. Att ha öppet två timmar om dagen tycker jag snarast är ett hån, eftersom många av eleverna redan har slutat när specialpedagogerna öppnar och då krävs det mycket för att eleverna ska sitta kvar och vänta. Ett alternativ borde vara att ha öppet växelvis, så att en av specialpedagogerna hjälper eleverna åt gången eller att variera öppettiderna mer.

Både högstadielärarna och specialpedagogerna tycker att det är positivt att man genom åtgärdsprogrammet sätter fokus på eleven. Högstadielärarna tycker att det är bra med åtgärdsprogram eftersom man då tvingas tänka efter, något som jag tror att man ofta inte tar sig ordentlig tid till. Genom att det man kommer fram till skrivs ner i ett dokument ges det större vikt, vilket alla intervjupersonerna tycker är bra. Det är min uppfattning att åtgärdsprogrammet kan kanalisera och precisera sådana insatser som annars skulle bli diffusa och obestämda. När åtgärderna och utvärderingen av dem skrivs ner kan man följa utvecklingen och då blir det viktigare för alla att en utveckling faktiskt sker. En förutsättning är att åtgärdsprogrammet inte bara blir ett papper i en mapp utan att det faktiskt blir en del av elevens skolgång där det fungerar som ett stöd. För att det ska bli så måste det bli en uppslutning av stöttande aktörer kring eleven. Dessa ska inte vara bara lärare eller specialpedagog eller föräldrar, utan alla tillsammans. Kommunikation är det kit som gör att dessa kan samarbeta.

De brister i arbetet med åtgärdsprogram som högstadielärarna tar upp handlar framför allt om bristande resurser. De upplever att de skulle vilja skriva mer i åtgärdsprogrammet än vad de kan ge. Varje elev har rätt till en hjälp han eller hon behöver, men samtidigt kan det inte ske på bekostnad av andra elever. Det är en problematisk fråga, men något som jag tror att varje skola brottas med. Det viktiga i sammanhanget är naturligtvis att göra lärarna medvetna om vad de kan skriva och vad de inte kan skriva, det vill säga var gränsen går mellan dröm och verklighet. Genom en sådan rak kommunikation vet lärarna vilket handlingsutrymme de har och kan göra det bästa av det.

Andra problem med åtgärdsprogrammet är att kunna tidsbestämma delmål och mål, något som specialpedagogerna uttryckte. Samtliga intervjupersoner tyckte också att det är svårt att veta hur man ska formulera sig i åtgärdsprogrammet, eftersom det alltid är en tolkningssituation där alla som läser dokumentet ska förstå vad som avses. Det är min

eleven beskrivs korrekt, eftersom han eller hon enligt
iv till identitet genom texten. Vygotsky (1978) menar
också att vi lär genom social interaktion, vilket medför att diskussionen kring utformandet av
åtgärdsprogrammet kan vara en källa till utveckling för alla medverkande.

Mitt syfte var att undersöka hur arbetet med åtgärdsprogram fungerar och upplevs på de två
skolorna och detta anser jag att jag har uppfyllt. Min utgångspunkt var att kommunikationen
har en avgörande betydelse för hur arbetet med åtgärdsprogram ska utfalla. Det är min
uppfattning att kommunikationen är det centrala under hela processen med åtgärdsprogram,
från de diskussioner som föregår det, till utformandet av själva dokumentet och utvärderingen
av det. Som Asp-Onsjö (2008) säger så består ett åtgärdsprogram dels av själva dokumentet,
men även av de samtal som uppstår omkring det.

Precis som Helldin (2002) anser jag att skolan måste utforma en offentlig diskussion kring
dessa frågor som berör så många som är verksamma inom skolan. Skolverket (2001) påtalar
också denna potential hos åtgärdsprogrammet att samla de personer som är involverade i
arbetet med att hjälpa eleven. Det är nödvändigt för att vi ska kunna ge eleverna bästa möjliga
stöd och inte enbart samla papper på hög. Som Vygotsky (1978) säger, enligt Dixon-Krauss
(1996) så måste vi också bli medvetna om vilken inverkan elevernas omgivning har på deras
lärande och väga in detta i vår uppfattning av dem. Språket är viktigt på många sätt och de
formuleringar vi använder i åtgärdsprogrammet kan enligt Vygotsky få konsekvenser för
vilken självbild eleven får (Dixon-Krauss, 1996).

Min slutsats är att de brister som uppstår i arbetet med åtgärdsprogram ofta har sin grund i
bristande kommunikation. Jag anser att om detta problem uppmärksammas och en offentlig
diskussion kring åtgärdsprogram bildas kommer vi också att kunna förbättra
åtgärdsprogrammen, och situationen för de elever som behöver dem.

6.3 Fortsatt forskning

När jag läste en del av den forskning som gjorts om åtgärdsprogram blev det uppenbart att
detta ämne ägnats mycket intresse och flera stora undersökningar har gjorts. Dessa
undersökningar tycks dock främst inrikta sig grundskolans arbete med åtgärdsprogram och jag
hittade förvånansvärt lite litteratur om gymnasiet, vilket visar att detta behöver undersökas
ytterligare. Något som borde tilldra sig ännu större intresse är att elevernas perspektiv tycks



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Min undersökning kände jag ännu inte till denna brist, så jag vill gärna erbjuda er att undersöka detta. Åtgärdsprogrammen ska ju vara till för att hjälpa eleverna och då bör rimligtvis deras uppfattningar lyftas fram.

Syftet med denna undersökning var att ta reda på hur skolans personal arbetar med åtgärdsprogram och om det finns några likheter och skillnader mellan de uppfattningar som lärare och specialpedagoger på olika skolor har. De frågeställningar som skulle besvaras var:

- Hur är det praktiska arbetet med åtgärdsprogram organiserat på de skolor där undersökningen genomförts?
- Vad uppfattar högstadielärarna och specialpedagogerna på gymnasiet som positivt och negativt med arbetet med åtgärdsprogram?

Undersökningen utfördes genom intervjuer med dels en fokusgrupp bestående av fem högstadielärare och dels två specialpedagoger på gymnasiet. Min teori grundar sig på Vygotskys teorier som anser att den sociala interaktionen är en förutsättning för kommunikation, lärande och identitetsskapande. Därför ville jag se vilken betydelse kommunikationen spelade på de skolor jag undersökte.

Resultatet av undersökningen är att arbetet med åtgärdsprogram är organiserat på väldigt olika sätt på de två skolorna. På högstadieskolan är det mentorerna som bär huvudansvaret för åtgärdsprogrammen, medan det på gymnasieskolan är specialpedagogerna som har den uppgiften. Konsekvensen av detta är att åtgärdsprogrammen på högstadieskolan kommer närmare praktiken, medan gymnasieskolans åtgärdsprogram hamnar i en verksamhet som inte alltid är nära förbunden med elevens undervisning. Vad gäller intervjupersonernas uppfattningar om arbetet med åtgärdsprogram finns det både likheter och skillnader. På båda skolorna anpassar man åtgärden efter elevens behov och båda grupperna tycker att det är bra att eleven hamnar i fokus, men svårigheten att formulera sig upplevs som ett problem på högstadieskolan. Där tycker man också att bristande resurser är den största bristen, eftersom de inte kan ge eleverna de åtgärder de upplever att de behöver. På gymnasieskolan anser specialpedagogerna att det är svårt att tidsbestämma utvärderingen. Det är främst specialpedagogerna som väger in faktorer utanför undervisningen i elevernas situation, lärarna gör det inte nämnvärt.

Kommunikationen kring eleverna fungerar bra på högstadieskolan, vilket gör att åtgärdsprogrammen får en viktig funktion som verktyg för åtgärden. Diskussionen kring vilka regler som styr utformandet av själva åtgärdsprogrammet är dock mindre omfattande,



PDF Complete

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

hur de ska skriva. På gymnasieskolan fungerar inte
ogerna och lärarna, vilket får till följd att lärarna har
svårt för att följa upp åtgärderna i åtgärdsprogrammet, som då riskerar att bara bli ett papper.
Min slutsats är att de brister som uppstår i arbetet med åtgärdsprogram ofta har sin grund i
bristande kommunikation. Jag anser att om detta problem uppmärksammas och en offentlig
diskussion kring åtgärdsprogram bildas kommer vi också att kunna förbättra
åtgärdsprogrammen, och situationen för de elever som behöver dem.

REFERENSER

Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning ó en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text ó om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken - Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Daniels, H. (ed.) (1996). *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge.

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. London: Longman.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Järpsten, B. & Stadler, E. (1996). *Åtgärdsplanering/program - Att upprätta åtgärdsprogram för enskilda elever*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Karnung, G. (2001). *Röster om kvalitativ forskning - En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Krueger, R., A. & Casey, M. (2009). *Focus Groups - A Practical Guide for Applied Research*. Los Angeles: SAGE.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: SAGE.

Morgan, D., L. & Scannel, A., U. (1998). *Planning Focus Groups. Focus Group Kit 2*. Los Angeles: SAGE.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*.

Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

Skolverket (2006a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Stockholm. Skolverket.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2006). *Grundskoleförordningen*. <https://lagen.nu/1994:1194> (2010-01-16).

Utbildningsdepartementet (1985). *Skollagen*. www.skolverket.se/sb/d/777 (2010-01-16).

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2009-12-20).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

INTERVJUFRÅGOR

- 1 Hur länge har du arbetat som lärare/specialpedagog?
- 2 Hur stor erfarenhet har du av att arbeta med åtgärdsprogram?
- 3 Hur ser arbetet med åtgärdsprogram ut på den här skolan?
- 4 Vilken roll spelar elevens föräldrar när ett åtgärdsprogram skrivs?
- 5 Hur ser fördelningen mellan flickor och pojkar ut?
- 6 Vilka kan orsakerna vara till att ni skriver ett åtgärdsprogram?
- 7 Vilka åtgärder brukar ni skriva in i åtgärdsprogram?
- 8 Vilka åtgärder sätts in innan man skriver ett åtgärdsprogram?
- 9 Vad gör ni om inte åtgärdsprogrammet ger resultat?
- 10 Vilka är åtgärdsprogrammets positiva sidor?
- 11 Vilka är åtgärdsprogrammets brister?
- 12 Finns det några förändringar ni skulle vilja se i arbetet med åtgärdsprogram?