

EXAMENSARBETE

Våren 2010

*Lärarytbildningen
Specialpedagogiskt program*

Åtgärdsprogram

En cirkulär eller linjär process?

Författare

Maria Börjesson

Jenny Kromnow

Handledare

Ann-Elise Persson

www.hkr.se

Åtgärdsprogram

En cirkulär eller linjär process?

Action program

A circular or linear process?

Abstract

Syftet med följande arbete är att genom studier av åtgärdsprogram undersöka hur uppföljningen och utvärderingen ser ut för de elever i skolår 3 och 6 som har/har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av mer än två år. Det sekundära syftet är att genom intervjuer studera vilka erfarenheter av uppföljning och utvärdering i arbetet med åtgärdsprogram som finns hos rektorer, specialpedagog/speciallärare samt klasslärare i skolår 3 och 6. Vi vill också undersöka vilken roll specialpedagogen/specialläraren har i detta.

Vårt arbete ger en bild av åtgärdsprogrammets historik samt en översikt av forskning kring åtgärdsprogrammets betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Vi lyfter även de olika specialpedagogiska perspektiven.

Studien är av kvalitativ karaktär och vi har använt metodkombination av semistrukturerade intervjuer och dokumentforskning. Vi har genomfört 15 intervjuer, fördelade på två rektorer, fem speciallärare, fyra klasslärare för skolår 3 samt fyra klasslärare för skolår 6. Dokumentforskningen omfattar 14 elevers åtgärdsprogram.

Vi har antagit en fenomenologisk ansats för vår studie och vi utgår från ett sociokulturellt perspektiv med dialogen i centrum.

Resultatet visar på att det finns brister vad gäller uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Denna erfarenhet visar alla yrkeskategorier på. Detta kan även utläsas i dokumentforskningen. Det visar sig också att de flesta åtgärderna är kategoriska och på individnivå.

Ämnesord: mål, uppföljning, utvärdering, åtgärder och åtgärdsprogram

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Syfte och frågeställningar	10
1.3 Studiens begränsning.....	11
1.4 Studiens fortsatta upplägg	11
2 LITTERATURBAKGRUND	13
2.1 Begreppsdefinition	13
2.1.1 <i>I behov av särskilt stöd</i>	13
2.1.2 <i>Integrering och Inkludering</i>	13
2.1.3 <i>Utvärdering och uppföljning</i>	13
2.1.4 <i>Åtgärdsprogram</i>	14
2.2 Åtgärdsprogrammets historik	14
2.3 Syftet med åtgärdsprogram.....	15
2.4 Åtgärdsprogrammets process.....	16
2.4.1 <i>Uppmärksamma och utreda</i>	16
2.4.2 <i>Utarbeta och genomföra</i>	17
2.4.3 <i>Följa upp och utvärdera</i>	18
2.5 Åtgärdsprogram som offentlig handling	19
2.6 Perspektiv på specialpedagogik	19
2.6.1 <i>Nilholms perspektiv på specialpedagogik</i>	21
2.6.2 <i>Specialpedagogens roll i förhållande till åtgärdsprogram</i>	22
2.6.3 <i>Rektors roll i förhållande till åtgärdsprogram</i>	22
2.7 Sammanfattning av litteraturstudier	23
3 TEORIER.....	25

3.1 Teoretisk ansats.....	25
3.2 Lärande	25
3.3 Språk och kommunikation.....	27
3.4 Diskurser.....	27
4 METOD	29
4.1 Metodövervägande.....	29
4.2 Val av metod.....	30
4.3 Pilotstudie	31
4.4 Urvalsgrupp	31
4.4.1 Urvalsgrupp, intervjuer	31
4.4.2 Urvalsgrupp, åtgärdsprogram	32
4.5 Genomförande av studie.....	32
4.5.1 Genomförande av intervjuer	32
4.5.2 Insamlande av dokument.....	33
4.6 Bearbetning och analys av insamlat material	33
4.6.1 Intervjuer.....	34
4.6.2 Dokumentforskning	34
4.7 Reliabilitet och validitet	35
4.8 Etik	35
4.8.1 Informationskravet.....	35
4.8.2 Samtyckeskravet	36
4.8.3 Konfidentialitetskravet	36
4.8.4 Nyttjandekravet.....	36
5 RESULTAT	37
5.1 Resultat av intervjuer	37

5.1.1 Resultat av intervjuer med pedagoger	37
5.1.2 Resultat av intervjuer med rektorer	42
5.2 Sammanfattning av intervjureresultat	43
5.3 Resultat av dokumentforskning	44
5.3.1 Uppföljning	44
5.3.2 Mål	45
5.3.3 Åtgärder	45
5.4 Sammanfattning av dokumentforskning	46
5.5 ANALYS	46
5.5.1 Uppföljning	46
5.5.2 Mål	47
5.5.3 Åtgärder	48
5.5.4 Åtgärdsprogrammets betydelse för den pedagogiska planeringen	49
5.5.5 Speciallärarens roll i arbetet med åtgärdsprogram	49
6 DISKUSSION	51
6.1 Metoddiskussion	54
6.2 Tillämpning	55
6.3 Fortsatta studier	55
7 SAMMANFATTNING	57
REFERENSLISTA	59
BILAGOR	

FÖRORD

Det är med blandade känslor vi nu lämnar detta arbete men när vi sätter punkt så innebär det inte att processen är avslutad eftersom vi arbetar med åtgärdsprogram i vår vardag.

Vi har under perioder mer eller mindre levt tillsammans med detta arbete och det har lett till att våra tankar har varit fokuserade. Det kommer nog att bli tomt när vi nu närmar oss slutet för vår utbildning.

Vi vill ta tillfället i akt och tacka våra familjer som har stöttat oss i detta arbete både vad det gäller stort som smått. Vi vet inte om det är våra familjer eller vi själva som är allra gladast över att denna treårsperiod nu närmar sig sitt slut. Samtidigt vill vi tacka Ann-Elise Persson som har varit vår handledare, hon har gett oss god och konstruktiv kritik vilken vi har tagit till oss och uppskattat.

Nu går vi en ledig sommar till mötes och har hopp om nya utmaningar till hösten 2010.

Maria Börjesson

Jenny Kromnow

1 INLEDNING

Följande uppsats är en studie om pedagogers och rektorers erfarenheter och upplevelser kring arbetet med åtgärdsprogram. Trots att begreppet åtgärdsprogram har funnits sedan 1974 (SOU 1974:53) upplevs det som något nytt av många pedagoger. Vi har en förnimmelse av att det finns en okunskap ute på skolorna idag om hur arbetet med åtgärdsprogram ska ske.

I det specialpedagogiska uppdraget ingår utifrån examensförordningen (SFS 2007:638) att kunna genomföra utredningar och kartläggningar, samt att vara behjälpliga i arbetet med att utforma åtgärdsprogram. Efter specialpedagogexamen ska vi kunna granska och genomföra pedagogiska utredningar, samt göra analyser på organisation, grupp och individnivå kring elevers svårigheter. Som specialpedagog ska man delta i arbetet kring åtgärdsprogram och utveckla verksamheten mot en lärmiljö som gynnar alla elever utifrån allas individuella behov. Om vi, i vårt framtida arbete som specialpedagoger, ska kunna bidra till en ökad kunskap om arbetet med, och nyttan av, åtgärdsprogram så krävs det naturligtvis att vi själva är väl insatta i området. Vi har valt att skriva vårt examensarbete kring åtgärdsprogram med fokus på uppföljning och utvärdering.

1.1 Bakgrund

Alla elever, oavsett var utbildningen sker, ska ha rätt till utbildning på lika villkor. Detta belyses i de allmänna föreskrifterna i Skollagen (SFS 1985:1100). Där framgår det att skolans uppdrag är att ge alla elever kunskap och färdigheter samt att i undervisningen ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.

I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (1 kap. 2§).

Både Skollagen (SFS 1985:1100) och Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) trycker på vikten av allas ansvar för att uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Ett verktyg som skolan har för att kunna hjälpa elever i behov av särskilt stöd är åtgärdsprogram. Begreppet åtgärdsprogram har med åren fått en alltmer ökad betydelse i skolan. År 2001 togs beslut att åtgärdsprogram ska upprättas i alla skolformer, förutom förskoleklassen och vuxenutbildningen (Skolverket,

2003), och 2006 skärptes direktiven ytterligare med avseende på föräldrars och elevers delaktighet (SFS 2006:205). Asp-Onsjö (2006) visar på ett starkt samband mellan elevers och föräldrars delaktighet och åtgärdsprogrammets måluppfyllelse. Öhlmér (2004) menar att avgörande för åtgärdsprogrammets måluppfyllelse är att det hålls som ett levande dokument med kontinuerlig utvärdering och uppföljning. Därför är det av stor vikt att förmedla kunskap kring detta till alla berörda inom skolan samt visa på vikten av att det skapas i dialog med elever och föräldrar.

I Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) tydliggörs skolans ansvar kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram. Det yttersta ansvaret vilar på rektorn som ska tillse att en utredning görs om det framkommer att en elev behöver särskilda stödåtgärder. Utifrån detta ska ett åtgärdsprogram upprättas om behov föreligger. Det ska tydligt framgå vilka behov som finns, vilka åtgärder som ska göras samt hur de ska följas upp och utvärderas.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vår studie består av två delstudier. Huvudsyftet är att genom studier av åtgärdsprogram undersöka hur uppföljningen och utvärderingen ser ut för de elever i skolår 3 och 6 som har/har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av mer än två år. Det sekundära syftet är att genom intervjuer studera vilka erfarenheter av uppföljning och utvärdering i arbetet med åtgärdsprogram som finns hos rektorer, specialpedagog/speciallärare samt klasslärare i skolår 3 och 6. Vi vill också undersöka vilken roll specialpedagogen/specialläraren har i detta.

Med utgångspunkt i vårt syfte har vi ställt följande frågor:

- Sker det en kontinuerlig uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram?
- Ändras åtgärderna och de kortsiktiga målen även om de tidigare målen inte har uppnåtts, eller står samma åtgärder och mål kvar i de nya åtgärdsprogrammen?
- Ser klasslärarna åtgärdsprogrammets uppföljning och utvärdering som en hjälp i den pedagogiska planeringen för eleven?
- Vilken roll har specialpedagogen/specialläraren i uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogram?
- Hur säkerställer rektor att utvärdering och uppföljning av åtgärdsprogram sker?

1.3 Studiens begränsning

Studier kring åtgärdsprogram kan göras hur stora som helst men på grund av den tid vi har till vårt förfogande har vi fått begränsa oss och ta ut vissa delar för att få ett hanterbart underlag.

Eftersom vår studie handlar om uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram så har vi valt bort några perspektiv. Ett sådant är genusperspektivet. Det hade varit relevant att ta med om vi skulle ha studerat hur formuleringar ser ut för pojkar respektive flickor. Vi har även valt bort åtgärdsprogram för elever ur år nio då vi ansåg att vår tid inte räckte till för fler intervjuer. Vi har inte heller studerat föräldrars och elevers delaktighet ur deras perspektiv, hade vi gjort det hade vi även behövt genomföra intervjuer med dem och det hade inte tiden räckt till.

I vår studie tittar vi på uppföljning och utvärdering ur ett generellt perspektiv, därför har vi inte gått in och analyserat åtgärdsprogrammen ämnesvis. Skulle vi studerat åtgärdsprogram i skolår 7-9 hade detta dock varit ett intressant att fördjupa sig i eftersom ämnesindelningen blir mer tydlig i dessa skolår.

1.4 Studiens fortsatta upplägg

Vi inleder kapitel två med att definiera olika begrepp, därefter går vi igenom relevant litteratur kring åtgärdsprogram, samt forskning inom det specialpedagogiska fältet. Vi avslutar kapitlet med en sammanfattning av våra litteraturstudier. Det tredje kapitlet ägnar vi åt de teorier som vi lutar våra slutsatser mot. I kapitel fyra redogör vi för de metoder vi har valt. Vi inleder med ett metodövervägande för att sedan gå vidare med metodval och tillvägagångssätt. Här tar vi även upp studiens validitet och de etiska ställningstaganden vi har utgått ifrån. Kapitel fem innehåller vårt resultat. Vi börjar med att redovisa resultatet av våra intervjuer med pedagogerna och rektorerna. Därefter redovisar vi resultatet av dokumentforskningen kring åtgärdsprogrammen. Vi analyserar även resultaten av intervjuer och dokumentforskning. Hela studien summeras i kapitel sex med diskussion och sammanfattning.

2 LITTERATURBAKGRUND

I litteraturbakgrunden definierar vi olika begrepp som är relevanta för vårt arbete. Vi redogör för olika perspektiv på specialpedagogik samt annan forskning inom det specialpedagogiska fältet. Vi går också igenom åtgärdsprogrammets historik samt arbetsgången vid upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram.

2.1 Begreppsdefinition

I detta kapitel definierar vi olika begrepp.

2.1.1 I behov av särskilt stöd

Enligt Skolverket (2008b) började begreppet barn med behov av särskilt stöd att användas i den s.k. barnstugeutredningen 1968. År 1991 gjordes dock en språklig ändring i begreppet och ”med” byttes ut mot ”i”. Med denna förändring ville man visa att det inte var barnet som var bärare av problemet utan att svårigheterna lika gärna kunde uppstå i barnets möte med den omgivande miljön. När vi i skolans värld talar om begreppet elever i behov av särskilt stöd så tänker vi oftast på de elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen i något ämne men enligt litteratur (Skolverket, 2008a; Asp-Onsjö, 2006) kan elever vara i behov av särskilt stöd även av andra orsaker, till exempel om en elev har långvarig frånvaro eller om elever är indragna i mobbning. Asp-Onsjö (a.a.) menar att det kan vara svårt att definiera begreppet elever i behov av särskilt stöd eftersom det är beroende av sammanhanget; en elev som är i behov av särskilt stöd i en situation kanske inte alls upplevs vara det i en annan. Vår definition av begreppet elever i behov av särskilt stöd är de elever som har åtgärdsprogram.

2.1.2 Integrering och Inkludering

Nilholm (2006) förtydligar skillnaden mellan integrering och inkludering ur ett skolperspektiv. Enligt honom innebär inkludering att skolan organiseras utifrån elevers olikheter. Integrering innebär däremot att eleven ses som avvikande och ska passas in i en befintlig organisation, oavsett svårighet.

2.1.3 Utvärdering och uppföljning

Lindholm (2001) definierar utvärdering som den process där det uppnådda resultatet jämförs mot de uppställda målen. Utvärdering fokuserar det färdiga resultatet och kan inte göras i förväg. Begreppet uppföljning innefattar däremot hela processen, från hur det har varit till hur det ska bli. Enligt Lindholm (a.a.) bygger en fungerande uppföljning på allas delaktighet

(uttrycket "allas" inbegriper här skola, elev och förälder, vår anm.). Genom delaktighet tar alla parter ett gemensamt ansvar för elevens lärande.

2.1.4 Åtgärdsprogram

Persson (2007) definierar begreppet åtgärdsprogram som ett dokument där planering görs för elever i behov av särskilt stöd. Asp-Onsjö (2006) ser åtgärdsprogram som ett dokument som ska beskriva hur omgivningen kan anpassas så att den reguljära skolan kan ta emot alla elever.

2.2 Åtgärdsprogrammets historik

Redan 1974 infördes begreppet åtgärdsprogram i skolan. Detta efter en utredning kring skolans inre arbete tillsats, den s.k. SIA- utredningen (SOU 1974:53). Redan innan den s.k. SIA-utredningen offentliggjordes fanns det begrepp såsom undervisningsprogram, träningsprogram m.m. Verksamma inom skolan var missnöjda och kände att det var ett akademiskt påfund som inte hade någon anknytning till det praktiska arbetet som utfördes i skolan. Synsättet på eleverna blev snävt och inriktades på att tillrättalägga skolsvårigheter hos enskilda elever. Utifrån SIA-utredningen (a.a.) ansågs att ett sådant synsätt gör att endast ett fåtal bland personalen blir inblandad, då oftast de med särskilda elevvårdande uppgifter. Då termen åtgärdsprogram infördes var avsikten att skapa ett begrepp som hade en bredare innebörd. Det skulle innefatta både individuella insatser och kring en anmäld organisationsutveckling.

I Lgr 80 (1980) infördes begreppet åtgärdsprogram. Enligt denna ska ett sådant upprättas kring en elev som anses vara i behov av någon form av särskilt stöd. Arbetsenheten är den enhet där diskussioner kring hur arbetet med en elev i någon form av svårighet kan ske. Dessa diskussioner samt elevvårdskonferenser ska mynna ut i ett åtgärdsprogram. Det bör utarbetas av skola, elev och föräldrar tillsammans. I Lgr 80 (1980) riktas det mycket uppmärksamhet mot mål och medel samt hur viktigt det är att stärka elevens starka sidor. I Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) är inte detta lika utvecklat, utan här skriver man:

Alla som arbetar i skolan skall:

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.(Lpo 94, s.14.)

Sedan 1 januari 2001 ska åtgärdsprogram upprättas i alla skolformer, förutom förskoleklassen och vuxenutbildningen. De åtgärder som sätts in ska beröra såväl individuella insatser som organisation. Åtgärderna ska riktas mot elevens hela skolsituation (Skolverket, 2003). År

2006 skärptes direktiven för åtgärdsprogram genom ett tillägg i skollagen (SFS 2006:205)

Ändringen står att läsa i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194):

1 § I 4 kap. 1 § andra stycket skollagen (SFS 1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 5 och 10 §. Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogram utarbetas (SFS 2006:205).

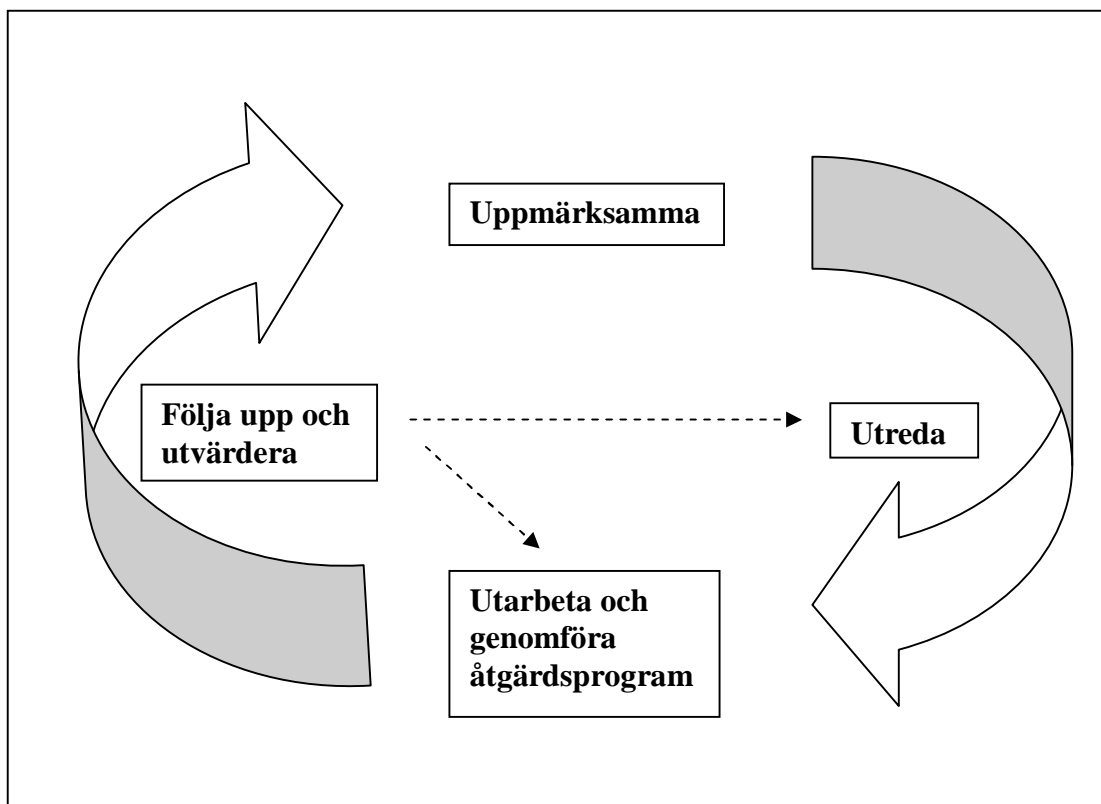
Skolverket gav 2008 ut allmänna råd och kommentarer för arbetet med åtgärdsprogram (Skolverket, 2008a). Här tydliggörs arbetsgången vid åtgärdsprogram, och det trycks på vikten av att ett åtgärdsprogram alltid ska grunda sig på en utredning samt vikten av uppföljning.

2.3 Syftet med åtgärdsprogram

Redan i SIA-utredningen (SOU 1974:53) angav man syftet med åtgärdsprogram. Detta är att främja individers/gruppers utveckling samt skolans egen organisation. Olsson och Olsson (2007) skriver att syftet med åtgärdsprogram är att ge bästa möjliga förutsättningarna för varje elevs inläring. Då skolan har gått mer till ett decentraliserat och målstyrt system har betydelsen för åtgärdsprogram ökat. Åtgärdsprogrammets framväxt är ett exempel på den dokumentationskultur som under det s.k. systemskiftet växte fram under 1980-talet. Den decentralisering och målstyrning som blev verklighet ställde ökade krav på dokumentation (Asp-Onsjö, 2006). Skolverket (2008b) skriver att syftet med åtgärdsprogram är att säkerställa att elevens behov tillgodoses. Detta gör att åtgärdsprogrammet har en viktig roll i skolans arbete kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det ska ses som ett redskap för planering och utveckling kring eleven. Samtidigt är det en skriftlig bekräftelse på vilka stödåtgärder som vidtagits. Asp-Onsjö (2006) framhäver att avsikten med åtgärdsprogram är att det ska bidra till att öka elevernas måluppfyllelse. Öhlmér (2004) menar att syftet med åtgärdsprogram egentligen är enkelt då man sedan i januari 2001 har skyldighet att upprätta åtgärdsprogram i grundskola och gymnasieskola. Det är skolans skyldighet att upprätta ett åtgärdsprogram, då det har framkommit att en elev har någon form av svårigheter. En annan aspekt som Öhlmér (a.a.) trycker på är vikten av att följa upp eleverna ordentligt och dokumentera. Det blir då tydligare vilka insatser som hjälper eleven att nå målen. När en dokumentation är skriftligt ses den som viktig eftersom den finns kvar att titta tillbaka på.

2.4 Åtgärdsprogrammets process

Skolverket (2008a) anser att arbetet med åtgärdsprogram är en process där man hela tiden följer upp och utvärderar hur arbetet mot målen går. Denna process tydliggörs i fig. 2.1.



Figur 2.1: Åtgärdsprogrammets process (källa: Skolverket, 2008a, s.7)

2.4.1 Uppmärksamma och utreda

Skolverket (2008a) är mycket tydliga med att när vi uppmärksammar att en elev är i behov av särskilt stöd så ska behovet genast utredas och det är rektor som har ansvar för att utredningen kommer till stånd. En sådan utredning består av två delar, dels en kartläggning av elevens skolsituation och dels en diskussion om orsaker och behov. Enligt flera författare (Ahlberg, 2001; Olsson & Olsson, 2007) är det viktigt att kartläggningen sker utifrån de tre nivåerna, individ, grupp och organisation:

- Individnivå: Lyfter fram elevens starka och svaga sidor. Viktigt att utgå från elevens intresse och motivation.
- Gruppnivå: Studerar elevens situation i gruppen. Hur är gruppklimatet? Hur är gruppen sammansatt? Hur är bemötandet i klassen (mellan elever men också mellan lärare och elever)?
- Organisationsnivå: Vad har arbetslaget för arbetsformer och arbetssätt? Hur används de tillgängliga resurserna? Vilka värderingar präglar arbetslaget/skolan?

Studier som gjorts kring detta (Asp-Onsjö, 2006; Skolverket, 2008b) visar att skolor i alltför stor utsträckning ser elevernas svårigheter ur ett kategoriskt perspektiv istället för att se dem ur det relationella perspektivet. Persson (2007) beskriver begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv. Han menar att dessa begrepp på olika vis beskriver synen på den pedagogiska verksamheten och hur eller vad som ska förändras för att en optimal situation för eleven ska uppstå. Ses verksamheten ur ett relationellt perspektiv ses inte eleven som ensam bärare av problemet utan även omgivningen kan vara en orsak. Styrts däremot verksamheten av det kategoriska perspektivet synsätt ses eleven som den primära orsaken till problemet i form av till exempel låg begåvning eller hemmiljön.

2.4.2 Utarbeta och genomföra

Skolverket (2008a) poängterar att en viktig framgångsfaktor för åtgärdsprogrammen är elevernas och föräldrarnas delaktighet i framarbetandet av det. I grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) gjordes år 2006 ett tillägg till 5 kap. 1§. Detta tillägg tydliggör elevernas och föräldrarnas ställning: ”Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas” (SFS 2006:205).

Asp-Onsjö (2006) har i sin studie undersökt hur elevers och föräldrars delaktighet ser ut vid framarbetandet av åtgärdsprogrammen. Det hon fann var att i 52 procent av fallen kände sig inte föräldrarna delaktiga alls eller bara något delaktiga. Delaktigheten var något större i skolår 1-6 än i skolår 7-9. Resultatet för elevernas delaktighet i utarbetandet av åtgärdsprogrammen var ännu sämre. Så många som 63 procent av eleverna upplevde sig inte vara delaktiga alls eller bara något delaktiga. Här ökade dock elevernas känsla av delaktighet i skolår 7-9 jämfört med skolår 1-6. För att ett åtgärdsprogram ska lyckas krävs det enligt Asp-Onsjö (a.a.) och Skolverket (2003) att det skapas i dialog mellan skola, elev och föräldrar. En förutsättning för att det ska kunna vara en dialog med eleven och föräldrarna om vilka åtgärder som ska vidtas är att de är med när åtgärdsprogrammet utarbetas. Den studie som Asp-Onsjö (a.a.) gjorde visar på ett starkt samband mellan elevers delaktighet och åtgärdsprogrammets måluppfyllelse. I de fall som lärarna bedömde elevens delaktighet som hög bedömde de även att de lyckats nå målen i högre grad medan de elever som inte var delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet inte heller lyckades med måluppfyllelsen lika bra. Även föräldrarnas delaktighet är viktigt för åtgärdsprogrammets måluppfyllelse, var deras delaktighet hög blev måluppfyllelsen bättre. Om elever och föräldrar inte är delaktiga i utarbetandet riskerar, enligt Asp-Onsjö (a.a.) deras perspektiv att inte tas tillvara. Hon menar dock att man inte kan ta för givet att föräldrarnas underskrifter av ett åtgärdsprogram betyder

att de varit delaktiga. Hon säger att underskrifterna i vissa fall används för att sanktionera åtgärder som skolan relativt ensidigt bestämt. Om skolan anser att en elev är i behov av särskilda stödinsatser är det svårt för föräldrarna att hävda något annat. Liknande tankar kring påskrifter framkommer i den studie som Skolverket (2003) låtit göra. De menar att eleverna är i en utsatt position när hans eller hennes problem diskuteras och att det därför är tveksamt om eleven ska underteckna åtgärdsprogrammet.

Lindsjö (2008) framhåller vikten av att som pedagog skapa dialog och fruktbara samtal vid utarbetandet av åtgärdsprogram. Han menar att lärarens viktigaste uppgift är att skapa ett stödande samtalsklimat samtidigt som han/hon skapar utmaningar för eleven.

Vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet finns det många fallgropar att ramla i. En av dessa är enligt Lindsjö (a.a.) hur vi formulerar målen. Oftast skrivs de i för allmänna ordalag och blir därför svåra och kanske till och med omöjliga att utvärdera. Han anser att målbeskrivningar i åtgärdsprogram ska skrivas enligt "KRT-metoden". Det innebär att de ska vara:

- Konkreta
- Realistiska
- Tidsbestämda

De åtgärder som behöver vidtas för att målen ska nås ska utarbetas utifrån de tre tidigare nämnda nivåerna: individ-, grupp- och organisationsnivå. Ahlberg (2001) beskriver vikten av att åtgärderna skrivs i relation till läroplanens och kursplanens mål och att de omfattar hela skolan. Det är viktigt att det framgå vem som ansvarar för vad (Skolverket, 2008a). Det är också bra att datera åtgärdsprogrammen och ange vilka som har deltagit vid utarbetandet. Det är dock inget krav att åtgärdsprogrammet skrivs under av skolan, eleven och vårdnadshavarna. Skolverket (2008a) är tydliga med att det största ansvaret för stödåtgärderna måste ligga på skolan. Deras uppfattning är att skolor tenderar att lägga ett alltför stort ansvar för åtgärderna på eleven eller elevens vårdnadshavare.

2.4.3 Följa upp och utvärdera

Hedenquist (1999) poängterar att utvärdering och uppföljning är två vitt skilda saker men att de i dagligt tal nästan används som synonymer. En konsekvens av detta blir enligt Hedenquist (a.a.) att man tror att man utvärderar när man egentligen bara följer upp.

Öhlmér (2004) menar att uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram är av stor betydelse om de ska kunna fungera som levande verktyg i skolans vardag. En studie, initierad av Skolverket (2003) styrker detta resonemang. De flesta av de deltagande skolorna i studien

angav att den största vinsten med att skriva åtgärdsprogram var att de kunde använda dem som ett verktyg för uppföljning och utvärdering. Ahlberg (2001) beskriver utvärderingen och uppföljningen som ett tillfälle där berörda parter kan se hur arbetet har gått och om det har blivit en sådan förändring som det var tänkt. Vid utvärdering och uppföljning skapas lärsituationer som ger eleven (men givetvis också föräldrarna och pedagogerna) möjlighet att se lärandet i ett annat perspektiv. Diskussionerna och resonemanget som blir kring detta ska sedan ligga till grund för den fortsatta planeringen. Skolverket (2008a) trycker på nödvändigheten i att ta ett steg tillbaka om det visar sig att åtgärderna inte har varit framgångsrika. Det är inte alltid det räcker med att skriva ett nytt åtgärdsprogram utan det kan också behövas göra en ny utredning av elevens skolsituation att utgå ifrån (se fig. 2.1).

I andra studier kring åtgärdsprogram (Skolverket, 2008b) framkommer det att det finns stora brister vad gäller skolornas arbete med uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Dessa brister handlar till exempel om att det inte sker någon diskussion eller utvärdering av tidigare satta mål men också om att ingen förändring av åtgärderna sker trots att målen kanske inte har uppnåtts. En annan brist är att uppföljningen och utvärderingen sker för sällan, studier av Asp-Onsjö (2006) och Skolverket (2003) visar att uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram i de flesta fall är kopplat till utvecklingssamtalen som sker en gång per termin. Enligt Skolverket (2008a) bör en kontinuerlig uppföljning och utvärdering ske efter sex till åtta veckor.

2.5 Åtgärdsprogram som offentlig handling

Åtgärdsprogram som upprättas i den kommunala skolan är en allmän handling och omfattas av offentlighetsprincipen (Skolverket, 2008a). Skolan har dock rätt att sekretessbelägga känsliga delar av åtgärdsprogram med hjälp av bestämmelserna i sekretesslagen (SFS 1980:100)

Sekretessen gäller dock endast, om det kan antas att den som uppgiften rör eller någon honom eller henne närmstående lider men om uppgiften röjs (7 kap. 9§).

Vad gäller åtgärdsprogram som upprättas vid fristående skolor så omfattas inte de av offentlighetsprincipen eftersom de inte är en myndighet. Därav blir inte åtgärdsprogrammen en allmän handling (Skolverket, 2008a).

2.6 Perspektiv på specialpedagogik

Haug (1998) lyfter två olika perspektiv på specialpedagogik; det kompensatoriska perspektivet och det demokratiska deltagarperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet ser

eleven som problembärare och Haug (a.a.) menar att det är ett diskriminerande och hämmande synsätt (för ytterligare beskrivning av detta perspektiv, se kap 2.6.1). Det demokratiska deltagarperspektivet bygger däremot på demokrati och inkludering, alla elever går tillsammans i samma skola. I detta perspektiv är det inte eleven som ska ändras, utan skolan ska förändra sig och klara att möta alla elever utifrån deras behov. Haug (a.a.) menar att det perspektiv vi utgår ifrån är grundläggande för hela vår elevsyn och att det påverkar vårt val av pedagogiska strategier när det gäller att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Enligt Asp-Onsjö (2006) och Skidmore (2004) bör inte inkludering ses som ett konstant tillstånd utan som en pågående process som berör den sociala omgivningen där eleven ingår. Inkludering kan inte genomföras över en natt. Asp-Onsjös (2006) studie visar att i en inkluderande verksamhet stöder åtgärdsprogrammet detta arbete och ökar inkluderingen, medan i en exkluderande verksamhet förstärker arbetet med åtgärdsprogram exkluderingen i form av att individen ses som problembärare.

I senare studier kring perspektiv på specialpedagogik talar flertalet forskare (Persson, 2007; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005) om det kategoriska och det relationella perspektivet. Inom det kategoriska perspektivet anses problemet ligga hos eleven, svårigheterna är medfödda eller på annat sätt knutna till individen. Det relationella perspektivet ser mer till helheten och elevens förutsättningar i relation till omgivningen. Svårigheterna anses uppstå i mötet mellan elev och omgivande miljö. Skillnaderna mellan dessa perspektiv och deras konsekvenser för pedagogik och elevsyn tydliggörs av Persson (2007) i en tabell, denna visas i figur 2.2.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscenterad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisande svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och skolans organisation	Elev
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 2.2 De två perspektiven och deras konsekvenser (källa: Persson, 2007, s. 167).

2.6.1 Nilholms perspektiv på specialpedagogik

Nilholm (2007) talar om tre olika perspektiv på specialpedagogik. Han delar in dem i det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet samt dilemmaperspektivet. Nilholm (a.a.) ger följande definition av begreppet *perspektiv på specialpedagogik*: ”några grundläggande sätt att se på den pedagogiska verksamheten, dess uppgifter, historia och relation till andra kunskapsområden” (Nilholm, 2007, s.17).

Det kompensatoriska perspektivet har sin utgångspunkt i den medicinska och psykologiska traditionen. Den grundläggande idén i detta perspektiv är att eleven ses som bärare av problemet. Elevens svårigheter ses på individnivå och diagnostisering med olika slags tester blir därför en nödvändig arbetsgång. Utifrån testresultaten kategoriseras sedan eleven, det vill säga den får en diagnos. Med hjälp av diagnosen ska sedan eleven kompenseras för sina brister. I detta perspektiv blir specialpedagogiken ett hjälpmedel för att kompensera elevens brister (Nilholm, 2007).

Med tiden har ett misstroende mot det kompensatoriska perspektivet uppstått och det som Nilholm (2007) kallar för det kritiska perspektivet på specialpedagogik växte fram. Detta sätt att se på specialpedagogik innebär att svaren på skolmisslyckanden måste letas utanför eleven istället för att eleven ses som problembärare. Diagnostisering av elever får stor kritik eftersom

det anses leda till kategorisering av elever och endast skolan ses som vinnare i det. Genom att diagnostisera elever slipper skolan anpassa sig eftersom elevens skolmisslyckande anses bero på elevens egna brister. Det kritiska perspektivet framför också ett missnöje mot specialpedagogiken överlag. Specialpedagogik ses som ett resultat av ”strukturellt förtryck, professionella intressen och sociala institutioners tillkortakommanden” (Nilholm, 2007, s.51). Det vill säga; om vi kom tillrätta med samhällets orättvisor så skulle specialpedagogiken inte vara nödvändig, skolan skulle kunna bli en skola för alla (Nilholm, a.a.).

Det sista av Nilholms (2007) perspektiv är dilemmaperspektivet. Det växte fram i kritik mot de två tidigare perspektiven, framför allt mot det kritiska perspektivet. Nilholm (a.a.) definierar dilemman som motsättningar som inte går att lösa. Inom detta perspektiv ses skolan som en verksamhet där olika dilemman blir synliga. Ett sådant dilemma är till exempel att skolan måste kunna hantera elevers olikheter samtidigt som de ska ges liknande kunskaper och färdigheter. En väg att gå för att hantera alla dilemman som uppstår i skolan kan enligt det här synsättet vara att använda sig av specialpedagogik.

2.6.2 Specialpedagogens roll i förhållande till åtgärdsprogram

Specialpedagogens roll i arbetet kring åtgärdsprogram lyfts i examensförordningen (SFS 2007:638). I arbetet ingår att kunna utreda och analysera elevers svårigheter på de tre nivåerna; organisations-, grupp- och individnivå. Utifrån detta ska man som specialpedagog vara med i att genomföra åtgärdsprogram i dialog med pedagoger, elev och föräldrar. I uppdraget ingår det även att genomföra uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram samt leda det pedagogiska utvecklingsarbetet mot en lärmiljö som möter behovet hos alla elever.

2.6.3 Rektors roll i förhållande till åtgärdsprogram

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) tydliggörs rektors ansvar för att elever i behov av särskilt stöd får den hjälp som de behöver. Rektor ska anpassa resursfördelning och stödåtgärder efter den bedömning som lärare gör och har huvudansvar för att säkerhetsställa att kontakt tas med hemmet om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.

Asp-Onsjö (2006) belyser också rektorns roll i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. En rektor som visar ett intresse och engagemang för utveckling av verksamheten för elever i behov av särskilt stöd har visat sig ha en betydande roll i praktiken. Bara en sådan sak som att rektor arkiverar och samlar in alla åtgärdsprogram är, enligt Asp-Onsjö (a.a.) av betydelse för ett lyckat arbete kring dessa elever.

I Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) framgår klart och tydligt att det yttersta ansvaret för att behovet utreds och att åtgärdsprogram utarbetas och följs upp åligger rektor.

2.7 Sammanfattning av litteraturstudier

I litteraturbakgrunden redovisas begrepp som är relevanta för vårt arbete och som kan underlätta förståelsen för läsaren. Vi redogör sedan för åtgärdsprogrammets historik från det att det första gången nämndes i SIA-utredningen (SOU 1974:53) fram till skolverkets allmänna råd som utkom 2008. I de allmänna råden tydliggörs arbetsgången vid upprättande, utarbetande, uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Vi fördjupar oss därefter i de olika faserna kring åtgärdsprogrammets process.

Syftet med åtgärdsprogram är att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Det man som upprättare måste tänka på är att åtgärdsprogram i den kommunala skolan är en offentlig handling.

I kapitlet lyfter vi också olika specialpedagogiska perspektiv som är av vikt och som kan vägleda i hur skolan ser på elever i behov av särskilt stöd och vilka insatser som görs. Vi hänvisar bland annat Nilholm (2007) och Haug (1998).

Kapitlet avslutas med att vi tydliggör specialpedagogens respektive rektors roll i förhållande till arbetet med åtgärdsprogram.

3 TEORIER

Här går vi igenom de teorier som ligger till grund för vårt arbete.

3.1 Teoretisk ansats

Att ha en fenomenologisk ansats till ett forskningsprojekt innebär enligt Denscombe (2009) att man som forskare ägnar sig åt att undersöka hur människor tolkar händelser och försöker förstå sina egna erfarenheter. Fenomenologisk forskning har att göra med människors uppfattningar eller åsikter, attityder och övertygelser samt känslor och emotioner. Denscombe (a.a.) menar att ett fenomen kan definieras som något som vi ännu inte har förstått även om det upplevs, det krävs en analys och en förklaring. Den fenomenologiska forskningen koncentrerar sig på att få en klar uppfattning av sakfrågan såsom människor upplever det (Denscombe a.a.). Fenomenologin visar också ett stort intresse för det sociala samspelet, till exempel hur vardagliga rutiner påverkar människan. Då vår studie bygger på pedagogers och rektorers erfarenheter och upplevelser kring arbetet med åtgärdsprogram kändes det naturligt för oss att utgå från fenomenologisk ansats.

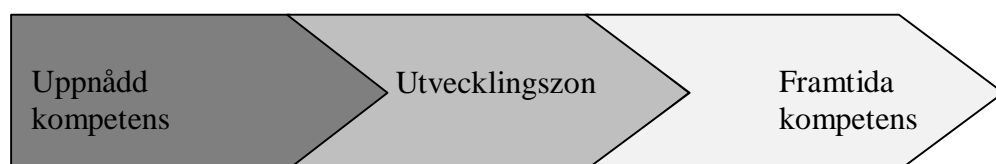
Utifrån vårt syfte att studera uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram har vi valt att luta oss mot flera olika teoretiker. Vi utgår ifrån Vygotskij då hans teorier kring lärande stämmer väl överens med arbetet med de kortsiktiga målen i åtgärdsprogram. Dessa mål kan jämföras med Vygotskijs tankar kring "the zone of proximal development" (Thurmann-Moe, 1998).

Det sociokulturella perspektivet knyter an till Bahktins dialogiska perspektiv (Igland & Dysthe, 2003) och Faircloughs diskursiva analyser (Fairclough, 2003). Hela processen kring åtgärdsprogram bygger på fungerande dialoger vid upprättande, utformande och uppföljning. Detta kan jämföras med Bahktin och Fairclough som menar att utveckling sker i dialog. I upprättande av åtgärdsprogram är det viktigt se till helheten, det vill säga individ, grupp och organisationsnivå. Denna vinkling ser vi likheter med i det sociokulturella perspektivet. I detta synsätt sker lärande på olika nivåer och i samspel, interaktion med andra. Kommunikationen och dialogen är central i detta samspel (Fairclough, 2003; Igland & Dysthe, 2003; Säljö, 2000).

3.2 Lärande

Vygotskijs teorier kring lärande bygger på ett helhetsperspektiv (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). I detta perspektiv ses barnets kognitiva utveckling som en process där barnet hela tiden

rör sig mot nya nivåer, det pågår en ständig förändring och utveckling (Bråten & Thurmann-Moe 1998; Säljö 2000; Thurmann-Moe, 1998). Enligt författarna (Bråten & Thurmann-Moe, a.a.) menar Vygotskij att denna utveckling inte sker av sig självt utan barnet måste ingå i en social lärsituation där samspelet med vuxna och andra, mer kompetenta medelever är av största vikt. Kunskapen måste få finnas i ett sammanhang som skapar mening för barnet. Vygotskij knyter enligt Thurmann-Moe (1998) sina teorier kring lärande till begreppet "the zone of proximal development" som kan översättas till "den närmaste utvecklingszonen". Det avser utrymmet mellan den nivå som barnet redan har nått och den nivå som det är på väg mot. För pedagogen gäller det att hitta balans mellan dessa båda nivåer, att lägga svårighetsgraden lite över barnets nuvarande nivå för att sedan, i samspel med barnet, föra det till nästa nivå. Den närmaste utvecklingszonen tydliggörs i figur 3.1.



Figur 3.1 Vygotskijs utvecklingszon (källa: Säljö, 2000, s. 122).

Bakhtins teorier kring lärande utgår från dialogen (Igland & Dysthe, 2003). Enligt författarna (Igland & Dysthe, a.a.) talar han om att dialogiskt inspirerad undervisning är mer utvecklande än en monologisk. Han ser monologen som ett auktoritärt yttrande och menar att en monologisk undervisning förhindrar den kreativa förståelse som en dialogisk undervisning ger.

Ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande utgår från att människor lär i samspel med andra (Säljö, 2000). Lärande sker överallt, skolan är en viktig del i detta, men inte den enda. Flera av de grundläggande sakerna som vi behöver kunna lär vi oss i helt andra sammanhang än i skolan, till exempel i familjen, bland vänner och på arbetsplatsen. Allt lärande sker genom interaktion, samspel, med andra människor. I detta samspel är kommunikationen det centrala. En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är, enligt Säljö, att man intresserar sig för hur individer och grupper lär sig och hur de använder sig av kunskapen. Lärande kan ske både på en individuell och på en kollektiv nivå. Individer lär sig, men det gör också kollektiv (till exempel företag, organisationer och föreningar). Människans förmåga att lära och att utvecklas har ingen bestämd gräns, det pågår hela tiden. (Säljö a.a.)

3.3 Språk och kommunikation

I Vygotskijs språksyn är språk och tänkande oskiljaktiga (Özerk, 1998). Enligt Özerk (a.a.) talar Vygotskij om *språkligt tänkande* istället för språk *och* tänkande och han menar att den kognitiva utvecklingen hos barn hänger nära ihop med förmågan att bemästra tänkandets sociala medel, språket. Barnets sociokulturella erfarenheter och upplevelser spelar en viktig roll för dess språkliga utveckling. Enligt författarna (Igland & Dysthe, 2003) grundar även Bahktin sina teorier om kommunikation på relationer, där dialogen utgör den framträdande delen. Han beskriver tre olika nivåer av begreppet dialog. Den första avser hela människans existens som en dialog och kan knytas samman med synen på att vara en människa. ”The very being of a man (both internal and external) is a profound communication. To be means to communicate” (Igland & Dysthe, 2003, s. 97). Den andra innefattar dialog som allmänt språkbruk. Det vill säga, den finns i alla yttranden, inte bara i verbal kommunikation utan även i det skrivna ordet. Han menar att all kommunikation är socialt konstruerad, ordet ägs inte av någon utan allt som sägs har en mottagare och i mötet med mottagaren skapas mening. Den tredje nivån är motsättningen mellan dialog och monolog. Enligt Özerk (a.a.) menar Vygotskij att all kommunikation innebär, oavsett om den är skriftlig eller muntlig, att vi förmedlar till exempel tankar, idéer, erfarenheter och känslor till varandra. För att vi ska kunna kommunicera krävs det att vi behärskar innehållet i ämnet, har bakgrundskunskaper om det vi ska uttrycka.

3.4 Diskurser

Diskursiva analyser inom den samhällsvetenskapliga skolan är präglad av Foucaults tankar (Fairclough, 2003). Från början hämtade diskursbegreppet sin vetenskapliga betydelse från lingvistik. Det hade inte några samband med yttre omständigheter utan sågs bara som en samling språkliga utsagor (Nilsson, 2008). Fairclough (2003) opponerar sig mot den diskursiva analysen som är inspirerad av det lingvistiska tänkandet. Den mynnar allt som oftast inte ut i analyser av texter i sin helhet utan de fokuserar på texten istället för att förena analysen med sociala antaganden. Enligt Fairclough (a.a.) ska det ske ett samarbete mellan båda former av analys. Det är inte möjligt att göra en analys utan att se på de sociala effekterna av diskursen. Han menar att man måste se noga på vad som händer runt människor när de talar och skriver, man måste studera både form och mening. Faircloughs kritiska diskurs tar hänsyn till en ständig förändring. Han talar om *interdiscursive analys*, vilken inte är lingvistisk, utan istället ser texten utifrån de vinklar, genrer och stilar som förekommer i texten.

4 METOD

I metodavsnittet beskriver vi datainsamlande och val av metod. Vi redogör för hur vi gått tillväga för att tillmötesgå vårt syfte och våra problemformuleringar och vilka etiska ställningstagande vi har gjort.

4.1 Metodövervägande

För att kunna undersöka hur uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram går till och för att få reda på hur pedagoger och rektorer upplever arbetet med åtgärdsprogram ställde vi följande metoder mot varandra: enkät, personlig intervju och dokumentforskning.

May (2001) ser enkäter som ett snabbt och ganska billigt sätt att ta reda på åsikter. Han menar dock att en nackdel med denna metod är att den inte ger något djup i frågorna och svaren. Den förenklar verkligheten som människor lever i. Bell (2006) menar att om man väljer enkäter som metod ska man vara medveten om svårigheterna med att utforma och formulera frågorna. Enkäten ska, innan den riktiga undersökningen, testas i en pilotstudie. Då på personer med liknande förkunskaper som urvalsgruppen.

Bell (2006) anser att en fördel med att använda intervjuer som metod är att det ger intervjuaren större utrymme för flexibilitet och att de kan ge mer information än vad en enkät skulle göra. Hon framhåller dock att, liksom andra metoder har även intervjuer nackdelar, till exempel att de tar ganska lång tid att genomföra. Flera forskare (Denscombe, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009) hävdar vikten av intervjuarens personlighet för en lyckad intervju. Det krävs att intervjuaren är lyhörd, kunnig i ämnet och neutral för att resultatet ska bli så trovärdigt som möjligt. Intervjuer delas enligt flera författare (Bell, 2006; May, 2001; Patel & Davidson, 1998) in i strukturerade intervjuer och ostrukturerade intervjuer. Den strukturerade intervjun bygger på fasta frågeformuleringar medan den ostrukturerade har öppna frågor som ger ett större kvalitativt djup. May (a.a.) och Bell (a.a.) gör ytterligare en differentiering när de talar om semistrukturerade intervjuer. Med detta begrepp avser de intervjuer som har fasta frågor men som samtidigt ger intervjuaren en större frihet att fördjupa svaren. Kvale och Brinkmann (2009) tydliggör att det finns undersökningar då kvalitativa intervjuer är direkt olämpliga som metod. Ett sådant exempel är om en studie syftar till att undersöka beteendet hos större grupper, till exempel inför ett val. Då anser de att det är bättre att använda sig av surveyundersökningar med kodade svar.

Vid intervju som metod kan man välja att göra fältanteckningar, bandinspelning eller videoupptagning. Fältanteckningar kan, enligt Denscombe (2009), innebära att det som

diskuterades blir beroende av intervjuarens tolkning och minne. Det ger dock en viss dokumentation men den objektiva synen på intervjun uteblir. Den intervjuade kan i de fall som fältanteckningar används hävda att forskaren har feltolkat det sagda. När det gäller ljud- och bildupptagning menar flera forskare (Björndal, 2007; Denscombe, 2009) att videoinspelning fångar såväl verbal som icke-verbal kommunikation men att den samtidigt kan påverka de medverkande negativt och ha en hämmande effekt. En videoinspelning kräver mer förberedelser än ljudinspelning. Fördelen med ljudinspelning är att det ger en närmast fullständig dokumentation av det som sägs och att den inte stör de medverkande lika mycket som en videoinspelning. Nackdelen är att det inte fångar kroppsspråk och kontextuella faktorer.

Denscombe (2009) menar att en fördel med dokumentationsforskning är att det är relativt enkelt och billigt samt att källan är en beständig källa som kan kontrolleras av andra. May (2001) anser att dokument kan betraktas som avspeglningar av en verksamhet och de beslut som fattas på lång och kort sikt. Nackdelar med dokumentationsforskning kan enligt flera forskare (Denscombe, 2009; May, 2001; Patel & Davidson, 1998) vara att det är sekundära data som behandlas. Det är dock beroende av vilken typ av dokument som det rör sig om. Det är en färdig produkt som har producerats i ett annat syfte än undersökningens, processen fram till den färdiga produkten uteblir. Dokumenten kan även ge en subjektiv bild av verkligheten eftersom upphovsmännen färgar dem med sina tolkningar.

4.2 Val av metod

För att kunna möta upp vårt syfte och vår problemformulering valde vi att, utifrån metodövervägandet, göra både dokumentforskning och kvalitativa intervjuer. Detta kan ses som det Denscombe (2009) kallar för metodkombination. Det innebär att de olika metodernas resultat kan jämföras med varandra och därmed ökar studiens tillförlitlighet. Vår tanke med metodkombinationen, intervju och dokumentationsforskning var att de olika metoderna skulle komplettera varandra. Dokumentationsforskningen skulle ge oss en bild av produkten (de färdiga åtgärdsprogrammen) medan intervjun skulle ge oss tankar om processen (arbetet med åtgärdsprogram). Flera författare (Bell, 2006; May, 2001; Patel & Davidson, 1998) menar att semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer ger en större möjlighet att fördjupa frågorna, vilket kan ge ett större djup i svaren. Om vi skulle valt att ha enkäter som undersökningsform hade vi fått göra dem med fasta svarsalternativ för att få en hanterbar undersökning. Vi ansåg inte att detta skulle ge oss relevant information för vårt syfte.

För att intervjuerna skulle kunna ge oss tillräcklig kunskap om pedagogernas och rektorernas erfarenheter av uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram ansåg vi att semistrukturerade intervjuer var det som passade bäst. Samtidigt som vi kunde använda samma frågor till alla pedagogerna så hade vi också friheten att låta dem utveckla sina svar genom tillägsfrågor.

Flera forskare (May 2001; Patel & Davidson, 1998) talar om att dokumentforskning kan vara en lämplig metod när forskaren vill ha svar på faktiska förhållanden. Genom att göra dokumentforskning kan vi se hur pedagogernas erfarenheter stämmer överens med det faktiska dokumentet, åtgärdsprogrammet.

4.3 Pilotstudie

Enligt Bell (2006) är det viktigt att göra en pilotstudie när man ska använda sig av intervjumetod. Hon anser att ett lagom antal kan vara att intervjua två personer. Det är viktigt att göra en pilotstudie av två anledningar, dels för att få se hur respondenten tolkar frågorna och dels för att träna sig på att ställa frågorna. Vi valde att intervjua en person var. De vi valde ut var kollegor från våra respektive arbetsplatser. I pilotstudien använde vi oss av de frågor som var tänkta för klasslärarna samt specialpedagog/speciallärare. Vi testade aldrig rektorsfrågorna då vi ansåg att de var mycket lika de frågor som vi skulle ställa till pedagogerna.

4.4 Urvalsgrupp

Studien genomfördes i en liten kommun i södra Sverige. I kommunen finns fyra grundskolor, F-6. Dessa har 500 elever. Den minsta skolan har ett 50-tal elever och den största har 200. I kommunen finns även en enhet för år 7-9. Orsaken till att vårt val föll på denna kommun var att den var tillräckligt liten för att ge oss en hanterbar undersökning samtidigt som vi hade möjlighet att göra studien vid fyra olika skolor.

4.4.1 Urvalsgrupp, intervjuer

Vi valde att intervjua klasslärarna i skolår 3 och 6 på de fyra skolorna samt specialläraren på respektive skola. Vårt syfte var att intervjua specialpedagoger, dock fanns inga sådana på skolorna utan endast speciallärare. Vi valde då att intervjua dessa. En av speciallärarna har däremot vidareutbildat sig till specialpedagog men ej avslutat utbildningen (examensarbetet saknas). Vi intervjuade även rektorerna för verksamheten F-6 i kommunen. Valet av dessa personer grundade vi på att det är rektorerna som har det yttersta ansvaret för uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Det är pedagogernas uppgift att verkställa arbetet. Detta urval

gav oss 15 personer att intervjua. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det finns en svårighet i att välja ut rätt antal personer att intervjua. Väljs ett för stort antal går det inte att göra en djupare tolkning av svaren, å andra sidan gör för få intervjuer att det blir svårt att dra slutsatser. De ger en vägvisning när de säger att antalet intervjuer brukar ligga kring 15 +/- 10. Av de 15 personer som vi intervjuade var två rektorer, fem speciallärare, fyra klasslärare för skolår 3 och fyra klasslärare för skolår 6.

4.4.2 Urvalsgrupp, åtgärdsprogram

För att begränsa vår undersökning valde vi att studera hur uppföljning och utvärdering såg ut för de elever i åk 3 och 6 som hade haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av minst två år.

4.5 Genomförande av studie

I december 2009 skickade vi via mail en förfrågan till rektorerna i den berörda kommunen (se bilaga 1). I januari togs en ny kontakt med rektorerna, via mail, där speciallärares, klasslärares och rektors medverkan bekräftades. Vi fick telefonnummer till de berörda speciallärarna och bokade tider för intervjuer i slutet av januari 2010.

Inför intervjuerna skickade vi ett förtydligande med intervjufrågorna till de medverkande (se bilaga 2). I de forskningsetiska principerna i Humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (1999) skriver de om informationskravet där det trycks på vikten av förhandsinformation till de medverkande. Enligt Patel och Davidsson (1998) kan denna information vara mer eller mindre detaljerad. Det viktigaste är att det framgår projektansvariges namn, undersökningens syfte samt hur studien kommer att genomföras.

4.5.1 Genomförande av intervjuer

Vi genomförde 12 intervjuer med 15 personer. Dessa utfördes både som individuella respektive gruppintervjuer, det var dock aldrig fler än två informanter åt gången. Denscombe (2009) menar att en fördel med individuella intervjuer är att synpunkterna bara kommer från en källa samt att det blir lättare att analysera vid ljudinspelning. Gruppintervjuer kan ses som individuella intervjuer om det inte är grupputveckling som ska studeras. Denna form av intervjuer kan underlätta arbetet både för forskaren och de intervjuade vad det gäller tid och urvalsgruppens storlek.

När intervju används som metod menar flera forskare (Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidsson, 1998) att det är viktigt att börja intervjun med en neutral fråga. Detta tog vi fasta på och lät vår intervju starta med frågan ”hur länge har Du arbetat i din nuvarande

profession?” (se bilaga 3). Därefter fortsatte vi intervjun med sex frågor om deras syn på arbetet kring åtgärdsprogram. Dessa kompletterade vi med uppföljningsfrågor när vi tyckte att det passade in/var relevant. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver uppföljningsfrågor som en möjlighet att få informanten att utveckla sina tankar. Uppföljningsfrågor kan ske genom ett direkt ifrågasättande men även genom ett ”mm”, en nick med huvudet eller en kort paus som ger informanten möjlighet att tänka efter och kanske utveckla sitt svar. Eftersom vi var två valde vi att använda oss av ljudinspelning i kombination med fältanteckningar. På så vis kunde en intervjuas medan den andra gjorde kompletterande anteckningar. Videoinspelning var inget alternativ då vår undersökning inte kräver analys av samspel och icke-verbal kommunikation.

Varje intervju tog ca 20 minuter att genomföra.

4.5.2 Insamlande av dokument

I den förfrågan (se bilaga 2:1) som vi skickade ut inför vår studie bad vi om att få ta del av åtgärdsprogram för de elever som hade haft detta i en sammanhängande period längre än två år. Vid intervjutillfället fick vi åtgärdsprogrammen av speciallärarna vid respektive skola, de hade då aidentifierat dessa åt oss i enlighet med konfidentialitetskravet (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999).

4.6 Bearbetning och analys av insamlat material

Analys innebär enligt Denscombe (2009) att man som forskare tränger under ytan på det insamlade materialet. Detta för att man ska kunna uppmärksamma allmänna principer som kan ge förklaringar till resultatet.

I våra analyser har vi utgått från den modell som Denscombe (2009) tar upp. Den innefattar fem analyssteg, se figur 4.1.

Steg 1 Iordning- ställande av data	Steg 2 Inledande ut- forskning av data	Steg 3 Analys av data	Steg 4 Framställning och presentation av data	Steg 5 Validering av data
--	--	---------------------------------	---	--

Figur 4.1 De fem huvudsakliga stegen i analys av data (källa: Denscombe, 2009, s. 324-325). I framställningen och presentationen av våra data, intervjuer och dokumentforskning, utgick vi från det som Denscombe (2009) kallar för nyckelbegrepp. Dessa kategorier och teman ska vara övergripande och utgöra grunden för forskarens analys av sina data. Vi utgick från fem

nyckelbegrepp: uppföljning, mål, åtgärder, åtgärdsprogrammets betydelse för den pedagogiska planeringen samt speciallärarens roll i arbetet med åtgärdsprogram.

4.6.1 Intervjuer

När vi hade genomfört våra intervjuer lyssnade vi på det inspelade materialet samtidigt som vi läste igenom de fältanteckningar som vi hade fört. Efter det skrev vi ned intervjuerna, vi använde oss då av den metod som Kvale och Brinkmann (2009) kallar för meningskoncentrering. Den innebär att forskaren drar samman långa yttranden till kortare formuleringar där det viktigaste kommer fram. För pedagogerna skrev vi upp de intervjufrågor som vi hade haft. Under varje fråga skrev vi ner uttalanden från samtliga informanter. Förutom intervjurubrikerna lade vi även till en rubrik som vi kallade ”extra kommentarer”, här skrev vi ned sådant som vi ansåg var relevant information som kom fram vid till exempel uppföljningsfrågorna (se bilaga 4:1 och 4:2). För rektorerna sammanfattade vi deras svar efter varje fråga, detta eftersom de bara var två personer.

För att urskilja intervjuerna med pedagogerna valde vi att koda dem efter skola och profession. Skolorna fick bokstäverna A-D och pedagogerna kodades med bokstäverna S för speciallärare och K för klasslärare. I de fall då vi presenterar citat från fler än en pedagog i frågorna numrerade vi dem K1, K2 osv. Det är inte säkert att K1 är samma person i de olika frågorna. Detta gjorde vi för att skilja på personer samtidigt som vi vill tydliggöra att det är svar från olika personer.

Utifrån intervjusammanställningen letade vi efter likheter och olikheter i svaren.

4.6.2 Dokumentforskning

Vi bearbetade åtgärdsprogrammen enligt ett eget analyschema i kalkylprogrammet Excel för att kunna få en överblick av hur åtgärdsprogram skrivs (se bilaga 5). Vi kodade analyschemat utifrån förutbestämda värden för att underlätta bearbetningen av den insamlade datan. Frågorna på analyschemat delade vi in i tre kategorier: uppföljning, mål och åtgärder. Utifrån dessa kategorier sammanställde vi sedan resultatet i form av text och diagram. Körner och Wahlgren (2009) menar att tabeller och diagram ger en bra bild av statistiskt material. I analyschemat fick vi fram typvärde, median samt medelvärde. Därefter djupanalyserade vi dem och tog ut de åtgärder som var frekvent förekommande. Vi studerade även om mål och åtgärder förändras vid uppföljning av åtgärdsprogram. Denscombe (2009) och May (2001) talar om att dokumentforskning kräver både en kvalitativ analys och en kvantitativ analys för att kunna ge en trovärdig bild av dokumentet.

4.7 Reliabilitet och validitet

En hög reliabilitet innebär enligt flera forskare (Denscombe 2009; Patel & Davidson 2009) att mätinstrumentet ger samma resultat vid ett annat tillfälle, eventuella variationer beror på mätobjektet. Patel och Davidson (a.a.) menar att man kan öka reliabiliteten för sin studie genom att till exempel vara flera som deltar vid observationer och intervjuer samt att lagra verkligheten genom inspelning, i form av ljud och bild.

Denscombe (2009) menar att en studies validitet ökar genom att man använder flera metoder. Till exempel kan skriftliga källor eller observationer ge stöd åt intervjuinnehållet. Han ger följande definition av validitet: "Validitet handlar om i vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla data anses exakta, riktiga och träffsäkra" (Denscombe, 2009, s. 425).

Då vi använde en kombination av ljudinspelning och fältanteckningar säkerställde vi reliabiliteten för vårt resultat. Genom att vi har intervjuat olika personalkategorier och sedan kombinerat det med dokumentforskning anser vi att vi får hög reliabilitet och validitet på vår studie. Vi har dessutom inte haft något bortfall vad det gäller våra intervjuer.

4.8 Etik

All humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning ska utgå från de forskningsetiska principer som antogs i mars 1999 (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999). De grundläggande individskyddskraven delas in i fyra huvudkrav. Vi har utgått från dessa i vår studie.

4.8.1 Informationskravet

De berörda ska innan studien genomförs informeras om syftet med studien. Detta kan innebära att man som forskare informerar uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Det är viktigt att informera att medverkan är frivillig och att det är möjligt att när som helt avbryta sin medverkan. Förhandsinformationen bör innefatta alla de moment i undersökningen som kan påverka de berördas medverkan i studien. Sådan information kan ges skriftligt eller muntligt, dock måste det ske innan försök, testningar, intervjuer, etc. påbörjas. Vid enkäter kan denna information skickas med i samband med att enkäten skickas ut (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999).

4.8.2 Samtyckeskravet

Deltagarna ska själva få bestämma om de vill medverka i en undersökning eller ej. Vid forskning bör forskaren ha uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke. Ibland krävs det att detta även hämtas från vårdnadshavare då undersökningen innefattar barn under 15 år. Regeln är dock beroende av undersökningens karaktär. Om deltagarna är aktiva ska samtycke inhämtas. Om uppgifter om deltagarna hämtas från myndighetsregister eller information via massmedia behöver samtycke ej efterfrågas. Omständigheterna kring om samtycke krävs bör övervägas noga. Framförallt i de fall då det finns skäl tro att inhämtandet kan motverka individskyddskravet (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999).

4.8.3 Konfidentialitetskravet

Alla uppgifter kring personer som medverkar i en undersökning ska ges största konfidentialitet. Personuppgifter kring de medverkande ska förvaras så att obehöriga ska kunna ta del av dem. Konfidentialitetsfrågan kan knytas samman med frågan om offentlighet och sekretess. De uppgifter som förekommer i en rapport som kan ses som uppgifter om identifierbara personer ska antecknas, lagras och avrapporteras på ett sätt som gör att enskilda ej kan identifieras av läsaren. Med avrapportering menas både skriftlig publicering samt muntlig redogörelse för personer som ej är knutna till projektet (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999).

4.8.4 Nyttjandekravet

Det insamlade materialet om enskilda personer får bara användas för den tilltänkta forskningen. Insamlade uppgifter om någon får ej användas eller vidareförmedlas till någon annan eller användas i kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften. Denna typ av uppgifter får ej heller användas för att ta beslut eller införa åtgärder som påverkar den berörda om inte denna ger ett särskilt medgivande (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999).

5 RESULTAT

I detta kapitel redovisar vi våra resultat från intervjuerna och studierna av åtgärdsprogram.

5.1 Resultat av intervjuer

I detta kapitel sammanställer vi de viktigaste synpunkterna från våra intervjuer med pedagoger och rektorer.

5.1.1 Resultat av intervjuer med pedagoger

Fråga 1: Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?

Flertalet av de intervjuade klasslärarna har arbetat inom skolan i mer än 20 år. De flesta har även varit på samma skola en längre period. De som har arbetat kortast tid har arbetat i 10 år. De som arbetar som speciallärare har arbetat i skolan som någon form av pedagog innan de började arbeta som speciallärare, de flesta av speciallärarna har dock arbetat som detta i över 20 år. Någon blev speciallärare av en slump.

S: ”Det var ont om klasslärarjobb, när jag skulle börja jobba så jag fick anställning som speciallärare”

Fråga 2: Anser du att du har hjälp av åtgärdsprogram i den pedagogiska planeringen?

Här skiljer sig svaren åt. Speciallärarna är samstämmiga och anser att de har hjälp av åtgärdsprogrammen och att de är ett levande dokument.

S1: ”Ja, jag skulle inte klara mig utan dem. I början var det inte så men nu är det definitivt ett levande dokument för mig”

S2: ”Ja, jag tittar ofta tillbaka på vad vi bestämde”

S3: ”Ja, det har jag absolut. Det är de som ska styra min undervisning”

Hos klasslärarna finns skilda uppfattningar kring nyttan av åtgärdsprogram.

K1: ”Nej, det är bara en enda stor belastning med de där jävla papprena hela tiden. Ungarna lär sig inte mer eller mindre för den sakens skull”

K2: ”Inte så mycket i klassundervisningen utan man förlitar sig på specialläraren. Det är specialläraren som har åtgärdsprogrammen. Svårt att bedriva enskild undervisning i klassen, är det en specifik elev så lägger man ju inte upp undervisningen efter den”

K3: ”Nej, det har jag inte. Jag upplever att de skrivs bara för att de ska skrivas”

K4: ”Det får en att tänka i andra banor inför hela klassens uppgifter. Man får förstora, förtydliga och förminska uppgifter”

K5: ”Ja, det har jag. Jag använder det mer nu än innan”

Fråga 3: På vilket sätt är du hjälpt/inte hjälpt av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?

Den övervägande delen av speciallärarna anser att åtgärdsprogrammen är en bra minneshjälp och att det hjälper dem att hålla fokus och få struktur på arbetet med eleverna. Klasslärarna lyfter framför allt fram nyttan med att åtgärdsprogrammen ger dem ryggen fri om någon ifrågasätter vad som har gjorts. Några av klasslärarna tycker att åtgärdsprogrammen ändå får dem att tänka efter när de planerar sitt arbete.

S1: ”Det är en hjälp i samarbetet med föräldrarna så att vi strävar åt samma håll. Det är även en minneshjälp för mig”

S2: ”Det hjälper mig att få struktur och styra upp undervisningen. Tydliggör både målen och ansvaret”

K1: ”Vi vet egentligen innan vilka elever som behöver extra hjälp men det ger oss ryggen fri”

K2: ”Krav utifrån varje barns förutsättningar”

Fråga 4: Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?

Denna fråga gav många olika svar. Åsikterna går isär både bland speciallärarna men också bland klasslärarna. Svaren varierar från mitt (speciallärarens), vårt (hela arbetslagets) och mitt (klasslärarens). En av speciallärarna lägger ansvarsbiten på någon annan än sig själv, hon

menar att det är klasslärarens ansvar då denne har kontakt med föräldrarna. Ingen direkt samsyn råder på vems det egentliga ansvaret är.

S1: ”Det är mitt ansvar. Klasslärarna har så mycket annat. Det är så mycket papper nu för tiden”

S2: ”Det är vi som gör det gemensamt. Det är allas ansvar”

S3: ”Vi påminner varandra, men det är olika. Vissa klasslärare tar initiativet men oftast jag. Där klassläraren inte visar intresse blir det inte så många. Man kan som speciallärare inte pracka på åtgärdsprogram på klassläraren. Det är ju faktiskt klassläraren som egentligen har huvudansvaret för kontakten med föräldrarna”

K1: ”Jag är så inkörd på åtgärdsprogram. Det har ju funnits så länge. Yngre har nog svårare för att komma ihåg och ta initiativ till åtgärdsprogram”

K2: ”Klassläraren ansvarar men det görs tillsammans med specialläraren. Ibland kan även föräldrar ta initiativet till samtalen”

**Fråga 5: Har ni någon given arbetsgång vad det gäller uppföljning och utvärdering?
Hur ofta sker uppföljning?**

Det finns ingen given gång för detta på de olika skolorna. Oftast är åtgärdsprogrammen ”kladdskrivna” innan mötet med föräldrarna. Föräldrarna har dock möjlighet att tycka till och ändra på innehållet. Man trycker mycket på vikten av föräldrarnas ansvar för att få ett lyckat resultat av åtgärdsprogrammet. Föräldrarnas och elevens underskrift anses vara viktig. Vanligaste uppföljningsintervallet är en gång per termin.

S1: ”Det är svårt med de barn som inte når målen. Hur små målen än är så når de inte dem”

S2: ”Det krävs uppföljning oftare när det är sociala åtgärdsprogram. Det kan vara en gång i veckan men då dokumenteras det inte som ett åtgärdsprogram utan som anteckningar av läraren själv”

S3: "Jag skriver dem, har ett förslag som jag och klassläraren tittar på tillsammans. Det är svårt att få in föräldrarna i detta led. Man kan ju inte komma till en träff och inte ha något formulerat"

K1: "Vi kan inte följa upp dem tätare än en gång per termin, det skulle innebära för mycket jobb och alldeles för många möten. Då ökar stressen och man blir en sämre lärare"

K2: "Ibland har man så många möten med vissa elever och då hamnar åtgärdsprogrammen i skymundan. Problemen med åtgärdsprogram är att målen blir samma hela tiden. Det händer inte så mycket"

K3: "Det beror helt på hur stora steg man vill att eleven ska ta under den tiden. Ibland tätare uppföljning, ibland en gång per termin, inte oftare än vad fjortonde dag i alla fall"

K4: "Skriver på hösten, följer upp på våren. Det behöver gå en tid för att det ska vara rimligt för eleven att nå målen"

Fråga 6: Vad anser du vara speciallärarens/specialpedagogens roll i arbetet med åtgärdsprogram?

Många av klasslärarna ser speciallärarna som en slags kunskapsbank. Denna syn delas av speciallärarna. De ser sig som en specialist som kan hjälpa till med mål och åtgärdsförslag.

S1: "Jag har en stor bit när det gäller målformuleringar. Vi sitter alltid och pratar själva innan ett åtgärdsprogram eller en uppföljning. Jag hjälper till att strukturera upp åtgärdsprogrammen"

S2: "Jag är den samlande av all information och gör testning av elever. Jag ger förslag och idéer till åtgärder. Det kan föräldrar också göra"

S3: "Jag är den som har huvudansvaret"

K1: "Hon upprättar dem"

K2: "Hon har bättre inblick i vad som är schyssta steg. Hon kan sätta rimliga mål"

Fråga 7: Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

Här fick vi ta del av olika tankar. En del gick tillbaka och förtydligade tidigare svar, andra kom med nya tankar. De flesta tryckte på föräldrarnas medverkan och vikten av att ha en fungerande dialog för att en utveckling ska ske hos eleven. De ansåg också att vi i skolan har "vårt språk" vilket föräldrarna kanske inte alltid förstår. Det gäller att vara tydlig och noga med hur man formulerar sig eftersom det är en allmän handling. Övervägande del ansåg att arbetet med åtgärdsprogram utifrån individ- grupp- och organisationsnivå var nytt och att de behövde mer utbildning på hela processen kring åtgärdsprogram.

Någon av speciallärarna tog upp problematiken kring att skolan inte har helhetssynen på eleven. Det blir speciallärarens elev och hon förväntas lösa problemet.

En annan synpunkt som kom fram är att många gör mer än vad man skriver. Man anpassar hela tiden utan att dokumentera det.

S1: "Det är självklart för oss i skolan vad vi gör, men vi kunde nog bli bättre på att precisera och skriva ned vad vi faktiskt gör"

S2: "Det är lätt hänt att målen blir för stora, det gäller att få dem greppbara. Det är svårt att bryta ner målen så att det blir utvärderingsbart"

S3: "IUP får aldrig ersätta åtgärdsprogram"

K1: "IUP och åtgärdsprogram blir kaka på kaka. Det blir för mycket för dessa elever"

K2: "Det (åtgärdsprogrammet) är ett typiskt skolverksdokument"

K3: "Jag tycker att vår variant av åtgärdsprogram är bra. Det känns inte som någon belastning att skriva åtgärdsprogram, det finns andra papper som man kan sucka mer över. De här eleverna har svårigheter och då är det bra att man påminns och inte glömmer bort dem"

Extra kommentarer:

Genom att vi ibland använde uppföljningsfrågor så fick också svar som inte kan skrivas under någon av de angivna frågorna. Här presenterar vi några av dessa synpunkter.

S1: "Vi kan inte förändra så mycket vad det gäller organisations- och gruppnivå"

S2: "Det finns en risk för att åtgärdsprogram bara blir ett papper som vi tar fram vid utvecklingssamtalen, däremellan finns det inte"

K1: "Åtgärdsprogram fyller inte alltid så stor funktion, som det är idag är det bara ett dokument i en pärm. Jag skulle vilja att åtgärdsprogram blev datoriserat, då skulle det ju underlätta övergången till åk 7 också"

K2: "Många av föräldrarna är med på det som sägs på mötena men sedan kanske de bara gör sin del av avtalet i en vecka. Sedan rinner det ut i sanden"

K3: "Åtgärdsprogram visar att man har försökt med de medel som finns i skolan att hjälpa eleven"

5.1.2 Resultat av intervjuer med rektorer

Fråga 1: Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?

Båda rektorerna har lång erfarenhet av arbete inom skolan. De har arbetat som rektorer i drygt 15 år.

Fråga 2: Har ni någon given gång vad det gäller uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram?

Det framkommer att det inte finns några tydliga riktlinjer för detta arbete. Dock arbetas det med nya rutiner som ska göra detta tydligare. Dessa ska tas i bruk under våren 2010.

Fråga 3: Är du vid något tillfälle delaktig vid upprättande, utvärdering eller uppföljning av åtgärdsprogram?

Rektorerna är oftast delaktiga då det gäller elever med beteendeproblematik eller då det kräver vidare utredning. De är även delaktiga om föräldrar och skola inte är överens kring elevens problematik. Vid "vanliga" åtgärdsprogram (det vill säga vid vanligt förekommande svårigheter som till exempel läs- och skrivsvårigheter) upprättar klassläraren detta tillsammans med specialläraren.

Fråga 4: Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?

Den ena rektorn anser att det är klassläraren som har ansvaret för detta men att det yttersta ansvaret ligger på rektorn. Den andra rektorn anser att det är de eller dem som upprättade åtgärdsprogrammet som också har ansvar för att de följs upp och utvärderas.

Fråga 5: Vad anser du vara speciallärarens/specialpedagogens och klasslärarens roll i arbetet med åtgärdsprogram?

Här skiljer sig svaren åt något. Den ena rektorn anser att klassläraren har huvudansvar för arbetet med åtgärdsprogram och att specialläraren ska vara behjälplig i detta medan den andra rektorn trycker på det delade ansvaret. Denne ser en risk med att specialläraren har det största ansvaret. Det kan, enligt rektorn, leda till exkluderande åtgärder, elevens svårigheter finns inte bara i specialundervisningen utan även i klassrummet. För att nå ett bra resultat krävs samarbete mellan båda personalkategorier.

Fråga 6: Hur säkerhetsställer du att åtgärdsprogram upprättas, utvärderas och följs upp?

I samband med klasskonferenser, vilka sker en gång per termin, gör rektorerna en kontroll av åtgärdsprogrammen. De ser över vad som hänt sedan sist och hur åtgärdena kan se ut fram över.

Fråga 7: Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

En åsikt som framkom var att det är viktigt att åtgärdsprogrammen används som ett verktyg för att komma till rätta med de problem som uppstår. Det ska i åtgärdsprogrammen tydligt framgå vilka konkreta åtgärder som skall genomföras, det är då viktigt att se till organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Det har tidigare lagts allt för mycket fokus på individnivå. Här ses också åtgärdsprogrammen som ett verktyg till att samverka med vårdnadshavarna. En annan synpunkt som kom fram var att en del åtgärdsprogram upprättas för upprättandets skull, det finns ingen tanke bakom vilket gör att åtgärdsprogrammen får en dålig kvalitet.

5.2 Sammanfattning av intervjuresultat

De flesta av de intervjuade pedagogerna har lång erfarenhet av arbetet inom skolans värld men de ser ändå arbetet med åtgärdsprogram som något nytt och lite komplicerat. Synen på åtgärdsprogram går isär, en del ser sig hjälpta av dem medan andra ser det som en

pappersprodukt som måste finnas. Vad det gäller ansvaret för uppföljning och utvärdering råder ingen samsyn på vems det egentliga ansvaret är. Det finns ej heller någon given arbetsgång vad det gäller uppföljning och utvärdering.

Rektorerna har också arbetat länge inom skolans värld. De ser brister vad gäller arbetet kring åtgärdsprogram. Detta då det inte finns några klara riktlinjer och rutiner i kommunen. Det pågår dock ett arbete med detta som beräknas bli klart under våren 2010.

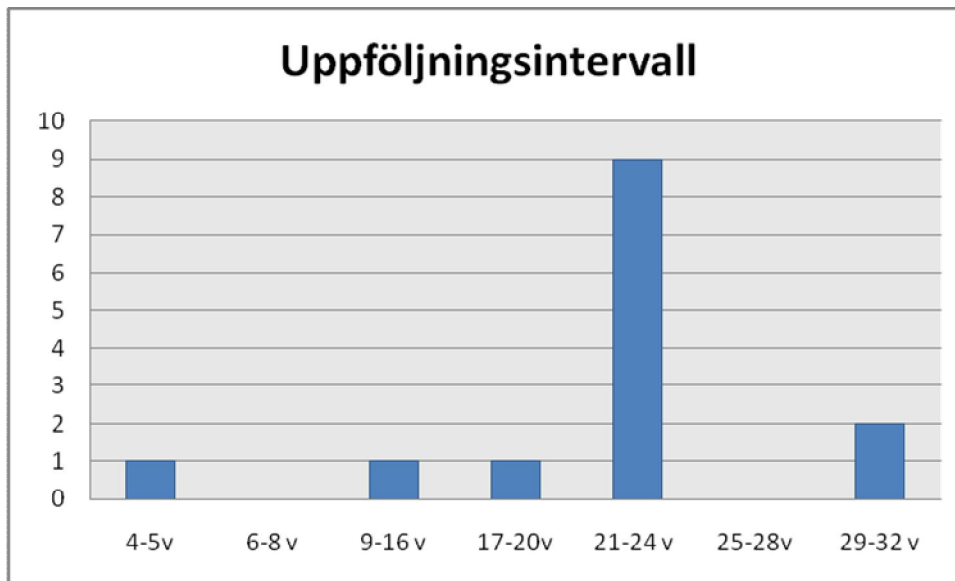
5.3 Resultat av dokumentforskning

I detta kapitel sammanställer vi resultaten från vår dokumentforskning. Totalt hade vi åtgärdsprogram från 14 elever som hade haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av två år eller längre.

5.3.1 Uppföljning

Av 14 elevers åtgärdsprogram var det fem stycken som hade uppföljningsdatum. Av dessa åtgärdsprogram var det tolv stycken där pedagog, speciallärare, elev och vårdnadshavare var närvarande vid uppföljningen. Vid de andra var pedagog och speciallärare närvarande. Alla åtgärdsprogram, förutom ett, var underskrivna av samtliga deltagare.

Vad gäller tidsintervallet för uppföljning så skiljer det sig åt. Majoriteten av åtgärdsprogrammen följs dock upp med 21-24 veckors intervall, detta framgår av figur 5.3.1. En elev har tät uppföljning, var 4-5 vecka samtidigt som två elever har uppföljning var 29-32 veckors mellanrum.



Figur 5.3.1 Uppföljningsintervall för åtgärdsprogram

5.3.2 Mål

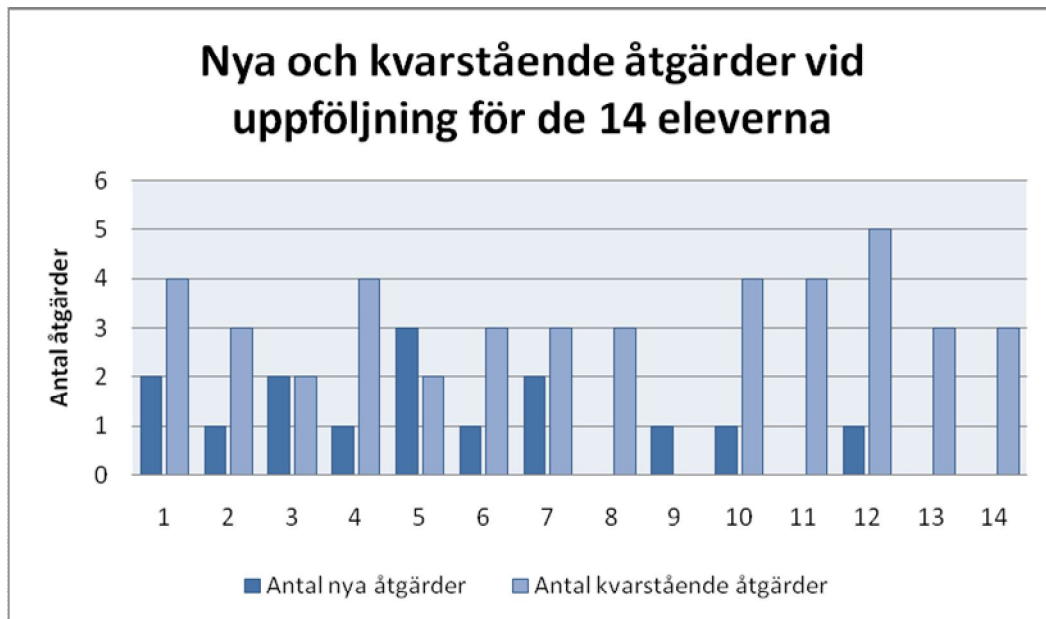
Av de 14 eleverna förekom det kortsiktiga mål på 13 stycken. För fyra av eleverna fanns det även långsiktiga mål. De elever som hade långsiktiga mål hade även kortsiktiga i sina åtgärdsprogram.

Vid uppföljning av åtgärdsprogrammen kvarstår större delen av elevernas kortsiktiga mål, de ändras inte och de följs inte upp. Den förändring som förekommer är att man omformulerar dem men målen förblir egentligen desamma. På fem elevers åtgärdsprogram förekommer nya mål. På två av dessa står samtidigt de gamla målen kvar. De elever som har nya mål har ingen tydlig utvärdering. Endast vid en av skolorna kan vi följa utvärdering av målen samt nya mål då de föregående har uppnåtts.

5.3.3 Åtgärder

I alla åtgärdsprogrammen förekommer endast åtgärder på individnivå, det finns inga åtgärder på grupp eller organisationsnivå. Det är bara i ett av åtgärdsprogrammen som det förekommer åtgärder som är både relationella och kategoriska, i övriga är alla åtgärder kategoriska.

Vid uppföljning av åtgärdsprogram kan åtgärder dels kvarstå och dels kan det tillkomma nya. Fyra av eleverna har endast kvarstående åtgärder medan en av eleverna får lika många nya åtgärder som kvarstående. Endast en elev får helt nya åtgärder, se figur 5.3.2.



Figur 5.3.2 Nya och kvarstående åtgärder vid uppföljning

5.4 Sammanfattning av dokumentforskning

Det saknas uppföljningsdatum på flertalet av åtgärdsprogrammen och det går att utläsa uppföljningsinterval genom att titta på nytt upprättande datum framgår det att det vanligaste uppföljningsintervallet är 21-24 veckor. Det är vanligast att åtgärdsprogrammen innehåller kortsiktiga mål, endast i fyra elevers finns det långsiktiga. Både mål och åtgärder står i de flesta fall kvar efter uppföljning. Vid upprättande av nytt åtgärdsprogram sker inga förändringar. De flesta åtgärderna är av kategoriskt perspektiv och det förekommer enbart åtgärder på individnivå.

5.5 ANALYS

I detta kapitel presenterar vi våra analyser av resultaten från intervjuerna och dokumentforskningen.

5.5.1 Uppföljning

Enligt Igland och Dysthe (2003) grundar Bahktin sina teorier om kommunikation på relationer. Dialogen är den framträdande delen och då inte bara verbal kommunikation utan även det skrivna ordet. Vår studie visar att uppföljning av åtgärdsprogrammen sker sällan vilket inte främjar kommunikationen mellan hem och skola. Ahlberg (2001) anser att vid uppföljning skapas lärsituationer för både föräldrar, pedagoger och elever då man får möjlighet att se lärandet i ett annat perspektiv. Eftersom det finns brister i uppföljningen skapas inga lärsituationer som kan leda till utveckling. Ändå trycker flertalet av de intervjuade

på vikten av dialogen med föräldrarna, det de egentligen avser är inte mötet och dialogen utan en underskrift som visar att föräldrarna har tagit del av åtgärdsprogrammets innehåll.

Eftersom det inte finns några tydliga rutiner för uppföljning av åtgärdsprogram så är det ingen som tar huvudansvaret för detta och uppföljningen riskerar att bli bortglömd. En annan orsak till att uppföljningen sker sällan är, enligt vissa pedagoger att man inte har tid. De känner sig stressade av dokumentationen. Konsekvensen av detta kan bli att åtgärdsprogrammet inte får vara ett aktivt verktyg som främjar utveckling, utan istället blir det ett passivt dokument. Samtidigt visar det sig att kring vissa elever hålls täta möten men då upprättas inga åtgärdsprogram, de hamnar i skymundan bland annan dokumentation kring eleven. Detta innebär att det ser ut som om uppföljningen sker sällan när det i själva verket hålls täta kontakter mellan hem och skola.

De som bär det yttersta ansvaret för att åtgärdsprogram upprättas och följs upp är rektor, i våra intervjuer framkommer det att de "kollar" av en gång per termin. Det kan vara en orsak till att uppföljning inte sker oftare. Finns inte en öppen kommunikation mellan rektor och personal kring detta kan vikten av åtgärdsprogrammets betydelse glömmas bort. Det är lika viktigt att dialogen finns mellan personal på skolan som mellan hem och skola.

5.5.2 Mål

Enligt Bråten och Thurmann-Moe (1998) knyter Vygotskij sina teorier kring lärande till begreppet *the zone of proximal development*. Det avser området mellan den nivå som barnet redan har uppnått och den nivå som den är på väg mot. Som pedagog gäller det att hitta en balans mellan dessa nivåer, att lägga svårighetsgraden lite över barnets nuvarande nivå för att i samspel med barnet föra det mot nästa nivå. Detta kan relateras till de kortsiktiga mål som finns angivna i åtgärdsprogram. Det är de som ska ligga till grund för att kunna följa elevens utveckling.

I de studerade åtgärdsprogrammen finner vi att de flesta av de kortsiktiga målen kvarstår men omformuleras. Detta kan vilseleda då det ser ut som om målen är förändrade men egentligen är målet detsamma. Jämför vi detta med Vygotskijs *the zone of proximal development* (Bråten & Thurmann-Moe, 1998) gynnas inte elevens utveckling då den hela tiden strävar mot för höga mål. En anledning till att målen inte revideras kan vara pedagogernas osäkerhet när det gäller att formulera utvärderingsbara och realistiska mål. Flera av de intervjuade ger också uttryck för svårigheten i att formulera mål. Framförallt är det klasslärarna som uttrycker en svårighet kring detta. De återkommer till att de inte har fått

någon utbildning kring arbetet med åtgärdsprogram vilket bidrar till deras svårighet med att göra målformuleringar på ett bra sätt.

På de åtgärdsprogram där nya mål förekommer finns det ingen tydlig utvärdering, nya mål sätts upp utan att man kan se att de gamla har uppnåtts. Det brister i utvärderingen av målen. En orsak till detta kan vara att målen inte är tillräckligt konkreta och därigenom utvärderingsbara. Lindsjö (2008) anser att målbeskrivningar i åtgärdsprogram ska vara konkreta, realistiska och tidsbestämda. Brister utvärderingen av åtgärdsprogrammen finns det risk för att utvecklingen stagnerar. Ahlberg (2001) menar att utvärdering av målen är viktig eftersom den ligger till grund för den fortsatta planeringen.

5.5.3 Åtgärder

Säljö (2000) talar om ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande. Det innebär att lärande sker i samspel med andra elever och vuxna. Liknande tankar finner vi i Bakhtins teorier kring lärande (Igland & Dysthe, 2003) då lärande utgår från dialogen. En dialogisk undervisning är mer utvecklande än en monologisk. Detta knyter vi till åtgärdsprogrammets organisations- och gruppnivå samt det relationella och kategoriska perspektivet på lärande.

I alla åtgärdsprogram förekommer endast åtgärder på individnivå. När vi intervjuar pedagogerna antyder de att åtgärder på organisations- och gruppnivå är någonting nytt och främmande. De vet inte riktigt vilken typ av åtgärder som kan klassas som åtgärder på dessa nivåer. Det framkommer i intervjuerna att de gör åtgärder på alla nivåer men de skriver inte ner det i åtgärdsprogram, det gör att detta inte blir synligt. Utifrån det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) bör åtgärder förekomma på alla nivåer för att gynna elevens utveckling.

Den generella synen på åtgärder i vår studie grundar sig i ett kategoriskt perspektiv, det vill säga eleven är problembärare och ska träna bort sin svårighet. Haug (1998) menar att det perspektiv som vi utgår från är grundläggande för vår elevsyn och påverkar vårt val av pedagogiska strategier. En orsak till att åtgärderna är av kategoriskt perspektiv kan vara att det fortfarande bara är speciallärarens arbete med enskild undervisning eller liten grupp som anses vara en åtgärd. Detta kan även vara en förklaring till varför det inte finns några åtgärder på organisations- och gruppnivå. Så länge man inte ser eleven ur ett relationellt perspektiv kommer det inte heller att förekomma åtgärder på de övriga nivåerna. Anmärkningsvärt är att endast en elev får helt nya åtgärder vid uppföljningen av åtgärdsprogrammet. De övriga har kvar de gamla åtgärderna och 9 av 13 elever får även nya åtgärder. Det förekommer mycket ”more of the same”, även om inte åtgärden är framgångsrik så finns den ändå kvar. En

anledning till detta kan vara att pedagogerna inte stannar upp och reflekterar över verksamheten kring eleven, det görs ingen ny utredning över elevens skolsituation. Skolverket (2008a) poängterar vikten av att ta ett steg tillbaka om det visar sig att åtgärderna inte har varit framgångsrika.

5.5.4 Åtgärdsprogrammets betydelse för den pedagogiska planeringen

Svaren från de intervjuade skiljer sig åt. Alla speciallärarna ser en nytta av att använda åtgärdsprogram. De ser dem som en minneshjälp och en plan för hur de ska arbeta med eleverna. Klasslärarna är däremot delade i sina uppfattningar, en del ser det som en belastning medan andra ser det som en hjälp. Det är förvånansvärt få klasslärare som ser det som en hjälp, de gör inte åtgärdsprogram för elevens skull utan för Skolverkets skull.

En anledning till speciallärarnas och klasslärarnas skilda synsätt kan grunda sig i synen på eleven och dess svårighet. Klasslärarna som ser åtgärdsprogram som en börda kan ha svårt för att se eleven i ett relationellt perspektiv, de kanske ser den ur ett kategoriskt perspektiv. Enligt Persson (2007) innebär det kategoriska synsättet att man anser att svårigheten finns hos eleven och att ansvaret för dessa elever ligger hos specialläraren eller annan elevvårdspersonal. Fairclough (2003) säger att man måste se till helheten, att ta med alla tänkta vinklar när den pedagogiska planeringen skrivs. Detta kan kopplas till synen på de elever som är i behov av någon form av stöd. Våra intervjuer visar att det är lätt att ta ut en elev och lägga över problemet på någon annan istället för att se till elevens styrkor och bygga på dessa. Det framgår också att det lätt blir någon annans problem och att åtgärdsprogram bara skrivs för skrivandets skull utan någon eftertanke. För att se vikten av dokumentet behöver alla nivåer iakttas så väl som organisations- grupp och individnivå. En anledning till att det behöver lyftas till dessa nivåer är att vidga pedagogernas synsätt mot ett mer relationellt perspektiv.

Resultaten från dokumentforskningen visar samma bild som intervjuaren. Det finns nästan bara åtgärder som bygger på ett kategoriskt perspektiv och de är endast på individnivå. En anledning till detta kan vara en bristande kunskap kring vad som kan ses som åtgärder på grupp och organisationsnivå. Vad det gäller organisationsnivå finns en tro hos pedagogerna att detta endast är åtgärder som behöver finansiellt stöd hos rektor, till exempel assistent.

5.5.5 Speciallärarens roll i arbetet med åtgärdsprogram

Både speciallärarna och klasslärarna ser speciallärarna som en slags kunskapsbank som kan hjälpa till med mål och åtgärdsförslag. Detta ser även rektorerna men de lyfter också vikten av samverkan mellan de båda professionerna för att få ett helhetsperspektiv på eleven. Som det ser ut i praktiken är det till största del speciallärarna som upprättar och formulerar

åtgärdsprogram. Klasslärarna lutar sig mot speciallärarna då de anser att de har en större kompetens kring detta. Faran med att klasslärarna förlitar sig på speciallärarna kan vara att helhetsperspektivet tappas, eleven ses från ett perspektiv och det är lätt att det blir ett exkluderande perspektiv. Nilholm (2007) skriver om det kompensatoriska perspektivet på specialpedagogik där den grundläggande idén är att eleven ses som bärare av problemet, eleven ses på individnivå och diagnostisering används för att kategorisera eleven. Eleven ska sedan kompenseras för sina svårigheter, till exempel genom träning hos speciallärare. Kanske kan dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007) vara en vägvisare i arbetet med åtgärdsprogram. Samtidigt som specialläraren är en kunskapsbank som ska tas tillvara måste det ske en förskjutning mot en mer inkluderande verksamhet där elevens svårigheter lyfts på alla nivåer.

6 DISKUSSION

Här diskuterar vi vårt resultat i förhållande till tidigare forskning och de teorier vi redogjort för. Vi reflekterar även över vårt metodval samt framtida forskningsområden.

Syftet med vår studie är att undersöka hur uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram ser ut för de elever i skolår 3 och 6 som har/har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av mer än två år. Vi studerar även vilka erfarenheter kring uppföljning och utvärdering i arbetet med åtgärdsprogram som finns hos rektorer, specialpedagog/speciallärare samt klasslärare i skolår 3 och 6. Vi undersöker också vilken roll specialpedagogen/specialläraren har i arbetet kring åtgärdsprogram.

Av studiens resultat framgår att det saknas rutiner för uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Eftersom det saknas rutiner gör alla på sitt sätt, som de alltid har gjort. Därför fastnar de lätt i det kategoriska perspektivet och åtgärdsprogrammen skrivs endast utifrån individnivå. Detta är inget som är unikt i just denna kommun, Skolverket (2008b) lyfter fram detta som en genomgående brist för skolors arbete med åtgärdsprogram. Vad är det som gör att uppföljning och utvärdering, som är så viktigt för arbetet med åtgärdsprogram, brister? Vi anser att det kan finnas flera anledningar till detta. En orsak kan vara att trycket på olika former av dokumentation har ökat på senare år. I våra intervjuer framkommer det att pedagogerna upplever att det ställs högre krav på detta arbete idag. Det kan få som konsekvens att ingenting blir riktigt bra. En annan orsak till de bristande rutinerna kan vara att uppdraget inte har varit tillräckligt tydligt från rektorer innan det har förts ut i organisationen. Eller ligger problemet högre upp, på förvaltningschef eller till och med på Skolverksnivå? Har alla instanser varit tydliga, eller har det bara kommit ut kompendier kring detta arbete? Vi anser utifrån våra resultat att så är fallet. Flertalet pedagoger trycker på att de bara har fått direktiv i pappersform och inte någon riktig kompetensutveckling kring detta, det finns en bristande kunskap kring vikten av uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. En orsak till att rektorer kanske inte har valt att kompetensutveckla sin personal kring detta kan vara det ökade trycket på att rektorer idag är mer ekonomiska ledare än pedagogiska ledare.

Vi anser att om utveckling av arbetet kring uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram ska kunna ske måste det finnas utrymme för diskussion och reflektion kring detta. Enligt det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) sker lärande i samspel med andra, detta överensstämmer väl med Bakhtins teorier kring att lärande sker i dialog (Igländ & Dysthe, 2003). Som det ser ut idag finns inte denna dialog mellan personal vilket leder till stagnation kring arbetet med uppföljning och utvärdering.

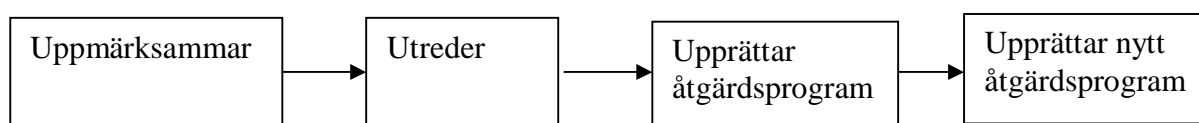
Det är förvånansvärt många av pedagogerna i vår studie som ser arbetet med åtgärdsprogram som något nytt. Detta är anmärkningsvärt eftersom begreppet lyftes för första gången i SIA-utredningen 1974 (SOU 1974:53). Sedan dess har arbetet med åtgärdsprogram fått ökad betydelse i våra styrdokument (SFS 1994:1194). Läser vi i Skolverkets allmänna råd (2008a) finner vi tydliga likheter med det som skrevs i SIA-utredningen (a.a.) redan för 36 år sedan. Det leder till att det arbetet med till exempel uppföljning och utvärdering inte ses som en hjälp utan bara en ytterligare arbetsuppgift. Då det inte finns tid för att reflektera över sina uppgifter kan det lätt bli att arbetet sker i en monolog, vilket inte leder till en utveckling.

Utifrån vårt resultat kan vi se att uppföljning och utvärdering inte sker kontinuerligt. Enligt Skolverket (2008a) bör en kontinuerlig uppföljning och utvärdering ske efter sex till åtta veckor. Vårt resultat visar att majoriteten av åtgärdsprogrammen inte följs upp och utvärderas mer än var 21-24 vecka. Detta är inte heller något unikt för vår kommun, andra studier (Asp-Onsjö 2006; Skolverket 2003) visar att uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram i de flesta fall är kopplat till utvecklingssamtalet som sker en gång per termin. Om vi tittar på vårt resultat ser vi att rektor följer upp vilka elever som har åtgärdsprogram en gång per termin. Sänder det signaler till pedagogerna om att en gång per termin är tillräckligt? Vi menar att en ökad medvetenhet hos rektor kan gynna utvecklingen då en dialog kring uppföljning och utvärdering kan skapas inom skolan.

Ett annat perspektiv som vi ser är att pedagogerna behöver se nyttan med uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Utifrån våra resultat är det framförallt speciallärarna som anser sig vara hjälpta av åtgärdsprogrammen i arbetet med eleverna, klasslärarna däremot ser det mer som ett dokument som ”ger oss ryggen fri” om Skolinspektionen kommer eller om föräldrar återkommer vid senare tillfälle och ifrågasätter vad som har gjorts för deras barn. Även rektor säger att åtgärdsprogram nog ibland bara upprättas för upprättandets skull. Vi menar att så länge den pedagogiska personalen inte ser nyttan med åtgärdsprogram och vinsterna med detta arbete kommer de att fortsätta med att upprätta, följa upp och utvärdera dem för någon annans skull. Det var endast ett fåtal klasslärare som ansåg sig vara hjälpta av åtgärdsprogram i den pedagogiska planeringen. De som gjorde det tryckte på att det är bra att man påminns samtidigt som man kan ställa krav utifrån varje elevs förutsättningar. Endast en elev i vår undersökning har åtgärder som är skrivna i ett relationellt perspektiv alla andra har ett kategoriskt perspektiv. Faran med detta kan vara att åtgärdsprogram förknippas med sådant som sker utanför klassrummet. Vygotskij menar enligt Bråten och Thurmann-Moe (1998) att utveckling inte sker av sig självt utan att barnet måste ingå i en social lärsituation där samspelet med vuxna och andra elever är av största vikt. Vi ser en risk med kategoriska

åtgärder eftersom de kan leda till att klasslärarens ansvar för eleven läggs över på specialläraren. Detta kan också vara en orsak till att vi inte ser några åtgärder på organisations- och gruppnivå. Pedagogerna känner till dessa nivåer men eftersom man inte är säker på vad de innebär så skriver man inte det. Vid våra intervjuer framkommer det att man ”gör mycket” i vardagen men utan att tänka på att det är en åtgärd på grupp- eller organisationsnivå. Pedagogerna definierar åtgärder på organisationsnivå som sådana som ligger utanför deras bestämmanderätt medan Olsson och Olsson (2007) och Ahlberg (2001) ger definierar organisationsnivå som sådant som: Vad har arbetslaget för arbetssätt? Hur används de tillgängliga resurserna? Vilka värderingar präglar skolan? Vi anser att blicken måste lyftas och att klassläraren ska vara den som bär ansvar för att åtgärdsprogram upprättas i samråd med specialläraren. Detta för att klassläraren har helhetsperspektivet medan specialläraren har spetskompetensen och kan bidra med sin kunskap.

Utifrån våra resultat ser vi att åtgärdsprogrammen upprättas men med långa mellanrum. Det finns ingen tydlig utvärdering och uppföljning. Detta gör att det är svårt att se om mål uppnås eller inte. Utifrån Skolverket (2008a) ska arbetet kring åtgärdsprogram ske i en process där det hela tiden återkopplas till utvärdering, uppföljning och om inte målen är nådda behöver man gå tillbaka till att utreda. Skolverket (a.a.) trycker på att det inte alltid räcker med att skriva ett nytt åtgärdsprogram utan att det kan behövas en ny utredning. Istället för att som Skolverket (a.a.) visar på en ständig cirkulär process (se figur 2.1) ser vi i våra resultat att arbetet kring åtgärdsprogram är mer som en linjär process där fokus ligger på upprättande. Uppföljning och utvärdering har i flera fall fallit bort. Detta visas i figur 6.1.



Figur 6.1: Arbetet kring åtgärdsprogram utifrån studiens resultat.

Då uppföljning och utvärdering faller bort blir det svårt att se elevens utveckling med hjälp av åtgärdsprogram och framförallt se om det är rätt form av åtgärder som sätts in kring respektive elev. Det blir lätt att endast återkomma till samma åtgärder istället för att lyfta blicken och se om det kan finnas andra lösningar. Ett första steg för att komma till rätta med detta anser vi kan vara att få en tydlig ansvarsfördelning. Rektorererna i vår undersökning pekar ut sig själva som ytterst ansvariga för att arbetet med åtgärdsprogram ska fungera. Däremot är det ingen av pedagogerna som ser rektor som en del i arbetet förutom när det gäller åtgärder på organisationsnivå. Speciallärarna ser sig själva som de givna att vara de som bär ansvaret

för arbetet kring åtgärdsprogram. Klasslärarna däremot går isär, en del ser specialläraren som ansvarig andra ser sig själva. Vi menar att så länge det inte finns någon tydlighet kring ansvarsfördelningen är det svårt att driva utvecklingen framåt. Arbetet måste ske gemensamt inom arbetslaget men rektor, som ytterst ansvarig, måste höja kraven kring uppföljning och utvärdering. Görs inte detta kommer det inte att ske en förändring. Det är av stor vikt att uppföljning och utvärdering lyfts på ett positivt sätt så att pedagogerna ser vinsterna med arbetet.

I den studerade kommunen har man inga specialpedagoger vid de olika skolorna utan istället har man speciallärare. Vi anser att detta kan vara en av anledningarna till att så få åtgärdsprogram skrivs utifrån ett relationellt perspektiv. Specialpedagogens roll måste in i skolan för att lyfta arbetet med uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Detta får vi belägg för i vår dokumentationsforskning då de åtgärdsprogram som är upprättade av den speciallärare som vidareutbildat sig håller högst kvalitet. Det är dock inte säkert att detta beror på att hon har vidareutbildat sig till specialpedagog utan att hon har fått en kompetenshöjning kring arbetet med åtgärdsprogram. Hade en klasslärare fått samma kompetenshöjning kring detta tror vi att man som klasslärare hade sett vikten av åtgärdsprogram på ett annat sätt samt att det hade blivit en högre kvalitet på åtgärdsprogrammen innehållande alla tre nivåerna, organisations- grupp och individnivå, samt olika perspektiv på åtgärdena.

Vårt syfte med detta arbete har varit att undersöka hur uppföljning och utvärdering ser ut för de elever i skolår 3 och 6 som har/har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av mer än två år. Det sekundära syftet har varit att studera vilka erfarenheter av uppföljning och utvärdering i arbetet med åtgärdsprogram som finns hos rektorer, specialpedagog/speciallärare samt klasslärare i skolår 3 och 6 samt vilken roll som specialpedagogen/specialläraren har i detta. Vi gick in i detta arbete med en förnimmelse av att det finns brister i skolornas arbete med uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram samt att det ses som en börda av pedagogerna. Utifrån våra studier har vi fått belägg för detta men ändå fått insikt i att det bedrivs mycket arbete som inte dokumenteras i åtgärdsprogram. Förvånansvärt är dock att den med yttersta ansvaret, rektor, inte har drivit detta arbete med tydligare riktlinjer. Både rektorerna och pedagogerna är medvetna om systemets brister, ändå stagnerar utvecklingen och man gör som man alltid har gjort.

6.1 Metoddiskussion

I vår studie har vi valt en fenomenologisk ansats (Denscombe, 2009) då vi tittar på personers erfarenheter och upplevelser av det verkliga arbetet kring uppföljning och utvärdering av

åtgärdsprogram. För vår undersökning valde vi att använda det Denscombe (a.a.) kallar för metodkombination. Det innebär att man som forskare kombinerar två eller flera metoder. Vi kombinerade semistrukturerade intervjuer och dokumentationsforskning. Detta har varit lyckat då vi har sett olikheter och likheter mellan intervju svaren och de faktiska värdena i dokumenten. Eftersom vi ville få fram rektorers, specialpedagog/speciallärares samt klasslärares erfarenheter kring arbetet med uppföljning och utvärdering var den personliga kontakten som man får genom intervjuer viktig. Den verkliga bilden om hur det ser ut fick vi fram via dokumentationsforskningen.

Vi är nöjda med vårt val med att använda bandinspelning. En videoinspelning fångar även kroppsspråket men vi anser inte att detta var relevant för vår studie. En ljudinspelning ger en närmast fullständig dokumentation av det som sägs och stör mindre än en videoinspelning. (Björndal, 2007; Denscombe, 2009) Hade vi haft tid skulle vi även ha kunnat observera möten kring uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram, då hade vi fått ytterligare en dimension på frågan kring uppföljning och utvärdering. Genom vårt metodval missar vi den dialog som blir vid upprättande, uppföljning och utvärdering. Denna hade vi fångat om vi deltagit vid mötestillfällen.

6.2 Tillämpning

Detta arbete har gett oss större medvetenhet om hur arbetet med uppföljning och utvärdering ser ut i skolans verksamhet. Vi har också fått en större insikt i att de intervjuade yrkeskategorierna är väl medvetna om att arbetet med detta brister men att de i olika grad är villiga att utveckla detta.

Som blivande specialpedagoger har vi ett ansvar för att driva utvecklingen kring åtgärdsprogram framåt. Det är viktigt att visa på de vinster som blir av kontinuerlig uppföljning och utvärdering för att pedagogerna ska se meningen med det. Arbetet med åtgärdsprogram ska vara en hjälp och inte en börda för den pedagogiska planeringen. Genom att vi har ökat vår kunskap kring åtgärdsprogram kan vi bidra till utveckling inom våra verksamheter. Detta, i kombination med fortbildning för alla pedagoger, skulle kunna ge goda resultat.

6.3 Fortsatta studier

Vi har valt att fokusera på uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram för elever i skolår 3 och 6. Förslag på fortsatt forskning är: Föräldrars och elevers delaktighet kring mål och åtgärder i åtgärdsprogram samt mål och åtgärder ur ett genusperspektiv.

7 SAMMANFATTNING

Vårt syfte med detta arbete har varit att undersöka hur uppföljning och utvärdering ser ut för de elever i skolår 3 och 6 som har/har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av mer än två år. Det sekundära syftet har varit att studera vilka erfarenheter av uppföljning och utvärdering i arbetet med åtgärdsprogram som finns hos rektorer, specialpedagog/speciallärare samt klasslärare i skolår 3 och 6 samt vilken roll som specialpedagogen/specialläraren har i detta. Utifrån syftet kom vi fram till följande problemformuleringar:

- Sker det en kontinuerlig uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram?
- Ändras åtgärderna och de kortsiktiga målen även om de tidigare målen inte har uppnåtts, eller står samma åtgärder och mål kvar i de nya åtgärdsprogrammen?
- Ser klasslärarna åtgärdsprogrammets uppföljning och utvärdering som en hjälp i den pedagogiska planeringen för eleven?
- Vilken roll har specialpedagogen/specialläraren i uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogram?
- Hur säkerställer rektor att utvärdering och uppföljning av åtgärdsprogram sker?

I litteraturgenomgången ger vi en begreppsdefinition samt presenterar relevant litteratur kring arbetet med åtgärdsprogram. Vi går även igenom olika perspektiv på specialpedagogik.

I vår studie har vi valt att utgå från en fenomenologisk ansats och utifrån vårt syfte att studera uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram har vi valt att luta oss mot flera olika teoretiker, till exempel Vygotskij och Bakhtin.

För datainsamlingen har vi använt en metodkombination av semistrukturerade intervjuer och dokumentforskning. Totalt intervjuades 15 personer fördelat på två rektorer, fem speciallärare, fyra klasslärare för skolår 3 samt fyra klasslärare för skolår 6. Inga specialpedagoger intervjuades då det inte fanns på skolorna. Vår dokumentforskning omfattar 14 elevers åtgärdsprogram.

Resultatet av undersökningen visar på brister vad det gäller uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Respondenternas erfarenheter, oavsett yrkeskategori, är att det finns brister men man har inte tagit tag i det, en vanligt förekommande orsak som pedagogerna uppger till detta är att de inte har fått tillräcklig kompetensutveckling kring åtgärdsprogram. När vi studerar åtgärdsprogram ser vi att mål och åtgärder står kvar och att de inte förändras även om inte målen är nådda. Specialläraren ser sig själv som ansvarig för åtgärdsprogrammen medan klasslärarnas åsikter om vem som bär ansvaret går isär. Ingen av pedagogerna ser rektorn som

delaktig i arbetet med åtgärdsprogram förutom då det gäller åtgärder på organisationsnivå. Klasslärarna ser specialläraren som en resurs att tillgå i uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram. Rektorer trycker på att eleverna är allas ansvar och att det måste vara en dialog kring eleven, detta i enlighet med till exempel det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000).

REFERENSLISTA

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – Dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. R. P. (2007). *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (ss. 103-121). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. London: Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hedenquist, J-A. (1999). *Att utvärdera skolan*. Stockholm: Liber.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1999). *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
<http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf> (091211, 09.23).
- Igland, M-A. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (ss. 95-117). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2009). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80 (1980) *Lärplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Lindholm, M. (2001). *Pedagogiska grunder*. Stockholm: Försvarsmakten.
- Lindsjö, L. (080125). *Personlig kommunikation*.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> (091007, 19.30).
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault en introduktion*. Lund: Égalité.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter – Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1998). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2009). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- SFS 1980:100. *Svensk författningssamling, Sekretesslag*. (100129, 08.58).
<http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1980:100>
- SFS 1985:1100. *Svensk författningssamling, Skollagen*.
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> (091120, 10.50).
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20060205.pdf>
(091119, 14.00).
- SFS 2006:205. *Svensk författningssamling, Förordning om ändring i grundskoleförordningen*. (1994:1194). <http://www2.notisum.com/rnp/sls/sfs/20060205.pdf>
(091128, 15.58).
- SFS 2007:638. *Svensk författningssamling, Examensförordning för Specialpedagoger*. (1993:100). <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF> (091128, 14.45).
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion the dynamic of school development*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008a). *För arbete med åtgärdsprogram – Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm utbildningsdepartement.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den historiska dimensionen i Vygotskijs teori. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (ss. 122-136). Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen – om att se olikhet som en resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad och Högskolan i Malmö.

Öhlmér, I. (2004). *Åtgärdsprogram- Ett verktyg i skolans vardag*. Västerås: IÖ Respons.

Özerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshinläring. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (ss. 80-102). Lund: Studentlitteratur.

Till rektorer, åk F-6, XXX kommun

Vi heter Maria Börjesson och Jenny Kromnow och studerar till specialpedagoger vid Högskolan i Kristianstad. Vi går det tredje, och sista, året på vår utbildning och ska under våren 2010 göra vårt examensarbete. Examensarbetet ska grunda sig i specialpedagogiska frågeställningar och vi har bestämt oss för att undersöka hur pedagogers och rektorers upplevelser av åtgärdsprogram ser ut – har de någon glädje av dem i det vardagliga arbetet eller upplever de bara åtgärdsprogrammet som en arbetsbelastning och ytterligare ett dokument som måste fyllas i? Anledningen till att vi kontaktar Er om vårt examensarbete är att XXX är en liten kommun som ger oss en hanterbar undersökning samtidigt som vi får möjlighet att träffa pedagoger vid fyra olika skolor.

I vår undersökning vill vi dels intervjua klasslärare i åk 3 och 6 samt speciallärare/specialpedagog och dels vill vi intervjua Er som skolledare för att få Er syn på åtgärdsprogram. Vi vill också ta del av åtgärdsprogram för att se hur uppföljning och utvärdering ser ut. För att avgränsa vår undersökning har vi valt att inrikta oss på hur uppföljningen ser ut för de elever (i åk 3 och 6) som har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period av minst 2 år.

Vi kommer att försöka genomföra våra intervjuer och studier av åtgärdsprogram under ett par dagar i slutet av januari (eller i början av februari) 2010. Intervjufrågorna skickas till berörda personer i förväg så att de har möjlighet att förbereda sig om de önskar det. Naturligtvis avidentifieras alla namn och platser (även kommunen) i vårt arbete för att garantera sekretess.

Vi önskar besked om Ert deltagande senast fredag vecka 50. Ni kan lämna besked via mail: jenny@kromnow.eu eller telefon XXXXXXXX

Tack på förhand

Maria Börjesson och Jenny Kromnow

Inför intervjuer kring åtgärdsprogram

I samband med att vi kommer till Er och intervjuar Er kring Era erfarenheter av arbetet med åtgärdsprogram vill vi även få ta del av de åtgärdsprogram som finns för elever i åk 3 och 6. De elever vars åtgärdsprogram vi vill ta del av är de som har haft åtgärdsprogram i en sammanhängande period längre än två år. Har de haft det längre vill vi gärna ta del av alla. Det vore bra om Ni har möjlighet att göra oidentifierade kopior av åtgärdsprogrammen åt oss.

Vi vill intervjuva rektorer samt pedagoger. De pedagoger som vi vill intervjuva är speciallärare (specialpedagog) samt klasslärare i åk 3 och 6. Vi kommer att spela in intervjuerna på diktafon för att underlätta vår bearbetning och det är bara vi som kommer att lyssna på det inspelade materialet. Därefter raderar vi inspelningarna.

Intervjuerna med pedagoger sker utifrån följande frågeställningar:

1. Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?
2. Anser du att du har hjälp av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?
3. På vilket sätt är du hjälpt/inte hjälpt av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?
4. Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?
5. Har Ni någon given gång vad gäller uppföljning och utvärdering? Hur ofta sker uppföljning? Vilka deltar i möten kring uppföljning?
6. Vad anser du vara speciallärarens/specialpedagogens roll i arbetet för åtgärdsprogram
7. Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

Intervjuerna med rektorer sker utifrån följande frågeställningar:

1. Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?
2. Har ni någon given gång vad det gäller uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram?

3. Är du vid något tillfälle delaktig vid upprättande, utvärdering eller uppföljning av åtgärdsprogram?
4. Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?
5. Vad anser du vara speciallärares/specialpedagogens och klasslärares roll i arbetet kring åtgärdsprogram?
6. Hur säkerställer du att åtgärdsprogram upprättas, utvärderas och följs upp?
7. Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

Tack på förhand.

Maria Börjesson och Jenny Kromnow

(Om Ni behöver nå oss går det bra att ringa mig (Jenny) på mobilen, XXXXXX)

Intervjufrågor, pedagoger:

1. Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?
2. Anser du att du har hjälp av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?
3. På vilket sätt är du hjälpt/inte hjälpt av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?
4. Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?
5. Har Ni någon given gång vad gäller uppföljning och utvärdering? Hur ofta sker uppföljning? Vilka deltar i möten kring uppföljning?
6. Vad anser du vara speciallärares/specialpedagogens roll i arbetet för åtgärdsprogram
7. Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

Intervjufrågor, rektorer:

1. Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?
2. Har ni någon given gång vad det gäller uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram?
3. Är du vid något tillfälle delaktig vid upprättande, utvärdering eller uppföljning av åtgärdsprogram?
4. Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?
5. Vad anser du vara speciallärares/specialpedagogens och klasslärares roll i arbetet kring åtgärdsprogram?
6. Hur säkerställer du att åtgärdsprogram upprättas, utvärderas och följs upp?
7. Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

1 Hur länge har du arbetat i din nuvarande profession?

Skola A

Speciallärare:

K3:

K6:

Skola B

Speciallärare:

K3:

K6:

Skola C

Speciallärare3:

Speciallärare6:

K3:

K6:

Skola D

Speciallärare:

K3:

K6:

2 Anser du att du har hjälp av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?

3 På vilket sätt är du hjälpt/inte hjälpt av åtgärdsprogrammen i den pedagogiska planeringen?

4 Vem anser du har ansvaret för att åtgärdsprogram följs upp och utvärderas?

5 Har ni någon given arbetsgång vad det gäller uppföljning och utvärdering? Hur ofta sker uppföljning?

6 Vad anser du vara speciallärarens/specialpedagogens roll i arbetet med åtgärdsprogram?

7 Har du några andra synpunkter på arbetet med åtgärdsprogram som kan vara av vikt för vår studie?

Extra kommentarer:

Skola A

Analysschema för åtgärdsprogram				
	Alternativ:	Medel-värde:	Median-värde:	Typ-värde:
Finns datum för uppföljning?	1 - Ja, 2 - Nej	1,64	2,00	2,00
Hur ofta följs åtgärderna upp?	1 - 4-5 v, 2 - 6-8 v, 3 - 9-16 v, 4 - 17-20 v, 5 - 21-24 v, 6 - 25-28 v, 7 - 29-32 v	4,71	5,00	5,00
Finns kortsiktiga mål?	1 - Ja, 2 - Nej	1,07	1,00	1,00
Finns långsiktiga mål?	1 - Ja, 2 - Nej	1,71	2,00	2,00
Hur många nya åtgärder förekommer?	"0-7"			
	Antal	1,07	1,00	1,00
Hur många står kvar?	"0-7"			
	Antal	3,07	3,00	3,00
Vilka är närvarande vid uppföljning?	0 - Ingen 1 - pedagog, 2 - pedagog + speciallärare/pedagog, 3 - pedagog + speciallärare/pedagog + vårdnadshavare, 4 - pedagog + speciallärare/pedagog + vårdnadshavare + elev, 5 - Pedagog + vårdnadshavare, 6 - Pedagog + vårdnadshavare + elev	3,43	4,00	4,00
Vilket perspektiv har åtgärderna?	1 - Kategoriskt, 2 - Relationellt, Båda	3 - 1,14	1,00	1,00
Skrivs åtgärdsprogrammen under? (Då av vårdnadshavare, elev, pedagog)	1 - Ja, 2 - Nej	1,07	1,00	1,00
Vilken nivå finner vi åtgärder på?				
	Individ	1 - Ja, 2 - Nej	1,00	1,00
	Grupp	1 - Ja, 2 - Nej	2,00	2,00
	Org.	1 - Ja, 2 - Nej	2,00	2,00
<p>Medel - som är det aritmetiska medelvärdet. Medelvärdet beräknas genom att en grupp tal summeras för att sedan divideras med antalet tal i gruppen. Medelvärdet av 2, 3, 3, 5, 7 och 10 är exempelvis 30 dividerat med 6, d.v.s. 5.</p> <p>Median - som är det mittersta talet i en grupp med tal. Halften av talen har alltså värden som är större än medianvärdet och halften av talen har värden som är mindre. Medianvärdet för 2, 3, 3, 5, 7 och 10 är exempelvis 4.</p> <p>Typvärde - som är det vanligast förekommande talet i en grupp med tal. Typvärdet för 2, 3, 3, 5, 7 och 10 är exempelvis 3.</p>				

